

ISSN 2075-3500

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С. А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2019

№ 2 (50)

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); **В. А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор (Минск, Белоруссия); **Д. Кароли**, доктор исторических наук, профессор Университета города Мачерата (Италия); **Л. Г. Лаптев**, доктор психологических наук, профессор; **А. П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **В. Н. Футин**, доктор психологических наук, профессор.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А. А. Романов, доктор педагогических наук, профессор (*главный редактор*); **В. Г. Безрогов**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО; **С. Л. Кандыбович**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **Г. Б. Корнетов**, доктор педагогических наук, профессор; **М. А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **Н. В. Мартишина**, доктор педагогических наук (*заместитель главного редактора*); **М. Ф. Секач**, доктор психологических наук, профессор; **А. Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **Н. А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор; **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. Инвариантность и инноватика в педагогике.....	7
---	---

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Полякова М. А. Педагогическая институция и возможности ее интерпретации посредством базовых моделей школ	14
---	----

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Корнетов Г. Б. Темпоральный режим культуры как рамка историко- педагогического контекста инноваций в образовании	26
---	----

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ*150 лет со дня рождения Н.К. Крупской*

Романов А. А. Идеолог и организатор советской педагогики (к 150-летию со дня рождения Н. К. Крупской).....	47
---	----

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Кудинов С. И., Кулишевская И. В. Особенности самореализации студентов с разными типами стратегий поведения.....	62
--	----

**КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТА**

Хайрутдинов Р. Р. Формирование открытого научно-образовательного пространства магистратуры средствами объектов Всемирного культурного наследия.....	71
---	----

Мартынова М. А. Межкультурное взаимодействие на занятиях по иностранному языку.....	78
---	----

Илюшина А. В. Активные технологии в подготовке студентов вуза к межкультурной коммуникации	84
---	----

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА

Ильина И. В., Савельева-Рат Е. А.

Коворкинг как инновационная форма организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования 94

Гладышев Ю. В.

Социально-психологическая адаптация и особенности темперамента студентов экономического вуза 102

Захарова Е. А., Плотнова С. В.

Особенности самоотношения студента медицинского вуза 109

Филатова О. В., Филатов В. О.

Особенности мотивационно-ценностной сферы безработных инвалидов 118

ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Завражин С. А., Акинина Е. Б., Черкасова И. П.

Образы персонажей с ограниченными возможностями здоровья в русских народных сказках 130

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Пастухова Л. С.

Проектные практики формирования гражданской идентичности молодежи за рубежом 139

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

Беляева Е. А.

Диагностика личностных результатов обучения как планируемых достижений школьников 148

Бойко Э. Р.

Античная традиция в постановках школьных театров России конца XIX — начала XX века 155

Николаева А. В.

Развитие дошкольных учреждений на территории Среднего Урала в первой трети XX века 164

Шаманин Н. В.

Семейные взаимоотношения как детерминанты профессионального самоопределения в педагогических династиях 177

Портнова В. Н.

Критерии сформированности информационной культуры курсантов военного вуза командного профиля 188

Информация для авторов 196

TABLE OF CONTENTS
TO THE READER

A. A. Romanov Invariant and Innovation in Pedagogy.....	7
---	---

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Polyakova M. A. Pedagogical Institution and Its Potential Interpretation through the Prism of Basic School Models	14
--	----

**METHODOLOGY OF HISTORICAL
AND PEDAGOGICAL COGNITION**

Kornetov G. B. Temporal Culture as a Frame of Historical and Pedagogical Context of Innovations In Education	26
---	----

PAGES OF HISTORY. MEMORABLE DATES*Commemorating N. K. Krupskaya's 150th Birth Anniversary*

Romanov A. A. Ideologist and Promoter of Soviet Pedagogy (Commemorating N. K. Krupskaya's 150th Birth Anniversary)	47
---	----

METHODOLOGY OF PERSONAL DEVELOPMENT

Kudinov S. I., Kulishevskaya I. V. Peculiarities of Self-Actualization of Students with Different Behavioral Strategies	62
--	----

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Khayrutdinov R. R. The Formation of an Open Academic and Research Environment of Postgraduate Programs by Means of Cultural Heritage Objects.....	71
--	----

Martynova M. A. Intercultural Communication in the Foreign Language Classroom	78
---	----

Ilyushina A. V. The Role of Active Technologies in Preparing Students for Intercultural Communication	84
--	----

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Ilyina I. V., Savelyeva-Rat E. A. Co-Working as an Innovative Form of Organizing Learning Environment Related to Extracurricular Vocational Education.....	94
Gladyshev Yu. V. Social and Psychological Adaptation and Temperamental Peculiarities of Novice Economists.....	102
Zakharova E. A., Plotnova S. V. Peculiarities of Medical Students' Self-Concept.....	109
Filatova O. V., Filatov V. O. Peculiarities of Value-Motivation Sphere of Unemployed People with Disabilities.....	118

SOCIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY

Zavrazhin S. A., Akinina E. B., Cherkasova I. P. Characters with Disabilities in Russian Folk Tales.....	130
--	-----

INTERNATIONAL EXPERIENCE

Pastukhova L. S. Foreign Project Activities Aimed at Developing Civic Identity in Young People.....	139
--	-----

POSTGRADUATE RESEARCH

Belyaeva E. A. Diagnosing Personal Education Results as Students' Expected Achievements.....	148
Boyko E. R. Ancient Traditions in Russian Amateur School Theatres of the Late 19th — Early 20th Century.....	155
Nikolaeva A. V. The Development of Preschool Institutions in the Middle Ural in the First Third of the 20th Century.....	164
Shamanin N. V. Family Relationships as Determinants of Professional Identification in Pedagogical Dynasties.....	177
Portnova V. N. Some Criteria for Assessing the Development Of Novice Officers' Information Culture.....	188
Information for authors.....	196

К читателю

УДК 370.1

А. А. Романов**ИНВАРИАНТНОСТЬ И ИННОВАТИКА В ПЕДАГОГИКЕ**

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

В предыдущем номере нашего журнала мы поставили вопрос о возможности широкой дискуссии по актуальной проблеме инноваций в обществе и образовании¹, способной дать импульс дальнейшему обсуждению понятия «инновация», имеющему почти 200-летнюю историю, а также внесению в него новых смыслов, порождаемых запросами сегодняшнего дня. Вместе с этим появилась необходимость рассмотрения вопроса об инвариантных педагогических идеях, которые не утрачивают своего смысла и значения в разные исторические периоды.

Случайно или нет (в истории случайности бывают крайне редко), однако знаменательным и символичным событием стал выход в эфир 5 марта 2019 года на телевизионном канале «Культура» передачи «Что делать? Педагогика: константы естественного и инновации общественного»². Ведущий проекта «Что делать?» В. Т. Третьяков пригласил в студию известных ученых: Ю. П. Зинченко (президент РАО), Л. А. Цветкову (академик РАО), М. В. Богуславского (член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией Института стратегии образования РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО), А. С. Запесоцкого (академик РАО), И. М. Реморенко (ректор Московского городского педагогического университета).

Основой беседы послужили позиции о педагогике, по-видимому самой древней науке, педагогических правилах и системах, отталкивающихся, бесспорно, от естества человека, которое не изменилось, хотя общество изменилось и усложнилось. Главными были вопросы о педагогических системах, их инертности, частоте радикальных изменений, отдаленности от человека естественного, способности приспосабливаться к модернизирующимся условиям и обстоятельствам общественной жизни. Можно ли сосчитать педагогические системы в истории человечества, существуют ли национальные системы педагогики? Что в этом смысле дала себе и миру Россия? Существует ли сегодня национальная русская (российская) педагогическая система?

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

² См.: Что делать? Российская педагогика: константы естественного и инновации общественного. URL : https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20917/episode_id/2118668/ (дата обращения: 05.03.2019).

Хочется призвать наших авторов и читателей еще раз просмотреть передачу, оценить ее высокую культуру, интеллигентность и высочайший профессиональный уровень участников, использующих редкие факты и уникальные доводы. Подчеркнем и заинтересованность всех участников в беседе, включая ведущего, его желание познать новое, удивиться, увидеть педагогические горизонты и развернуть общенациональную дискуссию о педагогике. Наш журнал готов предоставить трибуну для авторов, имеющих собственные точки зрения по разным вопросам современной педагогики, включая тематику инвариантного и инновационного в педагогической и психологической науках.

Стремление В. Т. Третьякова частично получило воплощение в другой его передаче «Что делать? Российская педагогика: славные имена и выдающиеся концепции», ставшей первой, посвященной классикам отечественной педагогики (17 апреля 2019 года)³. В дискуссии вновь участвовали Ю. П. Зинченко, М. В. Богуславский, а также ученые Г. Б. Корнетов (профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления), Я. С. Турбовской (заместитель заведующего лабораторией Института стратегии развития образования РАО, научный руководитель методического центра г. Москвы), И. Ю. Синельников (старший научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования Института стратегии образования РАО). Отметим, что М. В. Богуславский и Г. Б. Корнетов являются не только ведущими историками педагогики России⁴, но и активными участниками и авторами нашего журнала «Психолого-педагогический поиск».

В последнее время мы привыкли к тому, как говорится в анонсе передачи, что все «передовые педагогические концепции» приходят к нам с Запада. Между тем российская педагогика дала стране выдающихся теоретиков и практиков педагогики с их оригинальными педагогическими концепциями, признанными во всем мире, но забытыми или намеренно забываемыми у нас. Это, например, А. С. Макаренко, Н. К. Крупская, Л. С. Выготский (считаются на Западе классиками мировой педагогической мысли), К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили. Каковы основные положения их педагогических систем? Устарели ли эти положения или по-прежнему актуальны? Чем из наследия этих корифеев педагогической науки мы можем воспользоваться сегодня, когда нашу систему образования и воспитания постоянно лихорадит?

По замыслу ведущего передачи В. Т. Третьякова, необходимо осветить историю отечественной педагогики в ее лучших достижениях, так как в педагогике масса новых веяний, но по ощущениям базируются они на каких угодно именах, но не на именах отечественных педагогов.

М. В. Богуславский в свойственной ему манере начал с определения показателей, определяющих статус педагогического классика: педагог, психолог, практик, публицист, ученый, общественный деятель, футуролог, человек, с которым сверяют традиции. В его списке Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Капте-

³ См.: Что делать? Российская педагогика: славные имена и выдающиеся концепции — 17 апреля 2019 года. URL : https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20917/episode_id/2157592/ (дата обращения: 17.04.2019).

⁴ См.: Богуславский М. В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А. Н. Шевелев. СПб., 2016. 174 с. ; Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань : Концепция, 2018. 136 с.

рев, П. Н. Игнатъев, К. Н. Вентцель, а также В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и наши ныне здравствующие современники Ш. А. Амонашвили и Е. А. Ямбург.

Г. Б. Корнетов причислил к числу отечественных педагогов, считающихся классиками не только для нас, но и в мировом масштабе, А. С. Макаренко, наследие которого пристально и по нарастающей изучается во всем мире. В одних странах (Япония), по его словам, внимательно относятся к трудам Н. К. Крупской, в других же привлекает внимание В. А. Сухомлинский (Китай, Германия). Удивительно, но, пожалуй, самая влиятельная фигура из российских педагогов в мировом масштабе — Л. Н. Толстой, оказавший и продолжающий оказывать огромное влияние на мировую педагогику. Хотя чему удивляться, если школа, по идее Л. Н. Толстого, должна давать ребенку ответы на вопросы, которые задает жизнь, строить свою работу через организацию опыта детей и быть лабораторией, помогающей ребенку понять истину и жизнь. Его идеи о свободе и ненасилии в образовании актуальны и сегодня. Мировая педагогика с нашей педагогикой, к сожалению, знакомы очень плохо. На Западе знают тех, кто переводился — Л. Н. Толстого, А. С. Макаренко, Л. С. Выготского.

В конце передачи В. Т. Третьяков призвал коллег и дальше все делать во славу российской педагогической науки.

Отметим также, что уже 18 апреля 2019 года разговор об инновациях продолжился на VII национальном форуме российских историков педагогики, организованном кафедрой педагогики Академии социального управления (заведующий кафедрой Г. Б. Корнетов). В рамках круглого стола на тему «Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст» обсуждались следующие вопросы:

- инновация как термин, понятие и метафора в современном научно-педагогическом знании; познание педагогического прошлого, настоящего и будущего в контексте инноваций и традиций;

- особенности историко-педагогической интерпретации инноваций в образовании; осмысление педагогических инноваций в контексте идей различных темпоральных режимов и исторического прогресса;

- концептуальные основания, познавательное значение и эвристический смысл изучения инноваций в теории и практике образования в историко-педагогическом контексте;

- опыт и перспективы изучения инноваций в теории и практике образования в историко-педагогическом контексте;

- актуальные проблемы современных историко-педагогических исследований в контексте возможностей инновационных интерпретаций эволюции теории и практики образования.

Одним из результатов форума стал выпуск двухтомной монографии «Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст»⁵.

О развитии рассмотренных идей в рубрике «Методология историко-педагогического познания» написана статья **Г. Б. Корнетова** «Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании». Выражаясь словами автора, в последние десятилетия на фоне непрерывно

⁵ См.: 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.

усиливающегося культа инновационности все более набирают силу попытки переосмыслить значение и роль инноваций в обществе, выработать их адекватную взвешенную оценку, осмыслить историю и причины их генезиса как многопланового феномена социокультурной жизни человечества. К числу таких попыток относится рассмотрение инноваций в контексте *темпорального режима культуры*, с которым, к сожалению, обстоятельно еще не соотносилась проблематика инноваций в теории и практике образования. Между тем обращение к темпоральному режиму культуры, взятому в единстве ушедшего прошлого, существующего настоящего и возможного будущего состояния общественного бытия, открывает новые возможности для использования историко-педагогического контекста при анализе и интерпретации инноваций в образовании.

Контекст заданной темы определил включение в рубрику «Страницы истории. Памятные даты» статьи «Идеолог и организатор советской педагогики (к 150-летию со дня рождения Н. К. Крупской)», о которой мы писали в нашем журнале ранее⁶ (А. А. Романов). Обращаем внимание на сложность повествования о великих людях и их судьбах, хотя для историков педагогики это становится необходимой и благодарной задачей, тем более что студенты с интересом воспринимают историко-педагогические сюжеты⁷. Недопустимы поверхностные характеристики, касающиеся жизни и наследия выдающихся деятелей педагогики. О Н. К. Крупской, как и о других классиках, должны писать ученые и педагоги, способные не только профессионально оценить исторические факты, но и понять масштаб деятельности исторической личности, охарактеризовать ее вклад в педагогическое наследие, а также имеющие желание рассказать именно о педагогическом Герое.

В рубрике «Философия образования» наш автор М. А. Полякова делится выводами о возможности расширения педагогического знания посредством использования понятия «педагогическая институция». По ее мнению, представляется возможным рассматривать в качестве педагогических институций такие общественно-исторические явления, как наставничество, ученичество, школа, которые в то же время являются некими *типами культурного наследования* и способами *легитимации* более широкого (родового) понятия — *образования*. Кроме того, к педагогическим институциям можно отнести институты *семьи* и *общины*.

Рубрика «Методология развития личности» представлена статьей «Особенности самореализации студентов с разными типами стратегий поведения» (С. И. Кудинов, И. В. Кулишевская). Авторы, на основе анализа результатов эмпирического исследования, обосновывают перспективность изучения стратегий поведения студентов как условие самореализации их личности. По их мысли, расширение возможностей реализации внутренних ресурсов человека способствует усилению стремления к достижению высоких результатов личностного развития, а внимание личности к своему потенциалу становится ключевым элементом смысла жизни.

Рубрика «Культура профессиональной подготовки специалиста» включает статью о формировании открытого научно-образовательного пространства магистра-

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

⁷ См.: Романов А. А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 2. С. 41–47.

туры средствами объектов Всемирного культурного наследия (**Р. Р. Хайрутдинов**). Согласно авторской точке зрения на проектирование педагогического пространства магистратуры, подготовка магистра в современных условиях должна быть соотнесена с целями и задачами инновационного развития экономики. Соответственно, педагогические технологии ориентируются на стимулирование наукотворческой активности магистрантов, их субъектного потенциала для развития умений, навыков и компетенций решать производственные задачи повышенной сложности. Средством создания открытого научно-образовательного пространства вуза гуманитарного профиля могут выступать объекты (памятники) Всемирного культурного наследия.

Важна для специалистов и тематика статей «Межкультурное взаимодействие на занятиях по иностранному языку» (**М. А. Мартынова**), «Активные технологии в подготовке студентов вуза к межкультурной коммуникации» (**А. В. Илюшина**).

Содержательными статьями представлена рубрика «Психологическая, педагогическая науки и практика» (**Ю. В. Гладышев; Е. А. Захарова, С. В. Плотнова; И. В. Ильина, Е. А. Савельева-Рат; О. В. Филатова, В. О. Филатов**).

Интересен материал статьи «Образы персонажей с ограниченными возможностями здоровья в русских народных сказках» рубрики «Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики» (авторы **С. А. Завражин, Е. Б. Акинина, И. П. Черкасова**).

Международный опыт представлен статьей **Л. С. Пастуховой** «Проектные практики формирования гражданской идентичности молодежи за рубежом», характеризующей потенциал проектной деятельности в формировании гражданских качеств молодежи. Многолетний опыт автора по развитию практик и системы социально-проектной деятельности детей и молодежи демонстрирует, что метод проектов может быть эффективен не только в формировании когнитивных, творческих и профессиональных качеств подрастающего поколения, но и гражданских.

Нам приятно отметить, что **Л. С. Пастухова** родилась и жила в Рязани, с отличием окончила рязанский вуз, была депутатом Рязанской городской Думы, председателем ее комиссии по молодежной политике. В настоящее время является координатором Всероссийского конкурса «Моя страна — моя Россия», число участников которого в 2019 году превысило 34 тысячи. Значимость и перспективность конкурса определяются практической реализуемостью конкурсного проекта, его привязкой к актуальным проблемам конкретной российской территории.

В рубрике «Исследования аспирантов и соискателей» размещены статьи **Е. А. Беляевой** (Владимир), **Э. Р. Бойко** (Москва), **А. В. Николаевой** (Нижний Тагил), **Н. В. Шаманина** (Владимир) и **В. Н. Портновой** (Рязань).

Ждем новые исследовательские материалы, надеемся на продолжение дискуссий по актуальным проблемам педагогики и психологии, с благодарностью примем отзывы и пожелания о работе журнала «Психолого-педагогический поиск», встречающем в 2019 году свой 15-летний юбилей⁸.

Завершаем обращение к читателям справкой, что авторы пятидесятого номера «Психолого-педагогического поиска» представляют 9 регионов России (Владимир, Казань, Курск, Москва, Нижний Новгород, Нижний Тагил, Новосибирск, Рязань, Ялта).

⁸ См.: Романов А. А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 11–24.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Богуславский М. В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А. Н. Шевелев. — СПб., 2016. — 174 с.
2. 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.
3. Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 15–40.
4. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2015. — 384 с.
5. Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. — Рязань : Концепция, 2018. — 136 с.
6. Романов А. А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1 (33). — С. 11–24.
7. Романов А. А. Искусство педагогического служения выдающихся наставников // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 9–14.
8. Романов А. А. История учит. Учимся ли мы у нее? // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 4 (44). — С. 5–12.
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. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 2. — С. 41–47.
11. Что делать? Российская педагогика: константы естественного и инновации общественного. — URL : https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20917/episode_id/2118668/ (дата обращения: 05.03.2019).
12. Что делать? Российская педагогика: славные имена и выдающиеся концепции. — URL : https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20917/episode_id/2157592/ (дата обращения: 17.04.2019).

Сведения об авторе

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

A. A. Romanov

INVARIANT AND INNOVATION IN PEDAGOGY

References

1. Boguslavskij M. V. *Bibliografija pedagogičeskijh trudov: teorija, istorija, personalistika, publicistika* [Pedagogical Bibliography: Theory, History, Personalistic Psychology]. Shevelev A. N. (ed.). St. Petersburg., 2016, 174 p. (In Russian).
2. Kornetov G. B. (ed.) *Innovacii v teorii i praktike obrazovanija: istoriko-pedagogičeskij kontekst* [Innovations in the Theory and Practice of Education: Historical and Pedagogical Context]. In 2 vols. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2019, vol. 1, 208 p. ; vol. 2, 260 p. (In Russian).

3. Kornetov G. B. Social and Educational Innovations in the Context of History of Pedagogy. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 1 (49), pp. 15–40. (In Russian).
4. Kornetov G. B. (ed.) *Pedagogika i obrazovanie v zerkale istoricheskoy refleksii* [Pedagogy and Education in the Mirror of Historical Reflection]. Moscow, Academy of Social Management Publ, 2015, 384 p. (In Russian).
5. Romanov A. A. *100 knig Grigorija Kornetova* [100 Books by Grigory Kornetov]. Ryazan, Concept Publ., 2018, 136 p. (In Russian).
6. Romanov A. A. Historical Landmarks Experienced by Psychological and Pedagogical Search Academic Journal. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 1 (33), pp. 11–24. (In Russian).
7. Romanov A. A. The Pedagogical Art and Craft of Prominent Educators. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 1 (49), pp. 9–14. (In Russian).
8. Romanov A. A. History Teaches Us. But Do We Learn? *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 4 (44), pp. 5–12. (In Russian).
9. Romanov A. A. In the Commemoration of the 145th Anniversary of N. K. Krupskaya's Birth. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 4 (32), pp. 70–83. (In Russian).
10. Romanov A. A. Motivating Students to Study History of Pedagogy as a Problem of Modern Pedagogical Education. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika* [Russian and Foreign Pedagogy]. 2013, no. 2, pp. 41–47. (In Russian).
11. *Chto delat'? Rossijskaja pedagogika: konstanty estestvennogo i innovacii obshhestvennogo*. [What to Do? Russian Pedagogy: Physical Constants and Social Innovations]. Available at: https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20917/episode_id/2118668/ (accessed: 05.03.2019). (In Russian).
12. *Chto delat'? Rossijskaja pedagogika: slavnye imena i vydajushhiesja koncepcii* [What to Do? Russian Pedagogy: Great Names and Outstanding Concepts]. Available at: https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20917/episode_id/2157592/ (accessed: 17.04.2019). (In Russian).

Information about the author

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

Поступила в редакцию 19.04.2019.

Received 19.04.2019.



Философия образования

УДК 370.1

М. А. Полякова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНСТИТУЦИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ БАЗОВЫХ МОДЕЛЕЙ ШКОЛ

Номенклатура любой науки постоянно пополняется новыми терминами и категориями. Для педагогической науки данный факт особенно актуален ввиду подвижности самого педагогического знания, а также связанного с ним и с развитием социальных факторов педагогического действия. Осмысление ряда педагогических феноменов (прежде всего, образования, в частности школьного), характерных для общества сегодня, через призму обращения к их историческому прошлому и посредством интерпретации соответствующей терминологии является необходимым компонентом историко-педагогической науки. Использование данных подходов, а также процедуры моделирования в толковании школы как педагогической институции позволяет расширить диапазон педагогического знания.

социальный институт; педагогическая институция; легитимация; модель; школа-штудиум; школа-конвикт

Любое историко-педагогическое исследование неизбежно затрагивает проблематику социальных структур в их историко-генетическом взаимодействии, поэтому при анализе конкретных педагогических феноменов следует определиться с тем, что понимать под *социальным институтом* и почему такой феномен, как *школа* (школьное образование), целесообразно рассматривать в качестве некоей педагогической (образовательной) *институции*.

Относительно термина «социальный институт» следует отметить, что в русскоязычной традиции сложилось его толкование как обозначения некоторых учебных и научных учреждений, закрытых женских средних учебных учреждений (в России до 1917 года), а также совокупности норм права в какой-либо области¹. Некоторые дореволюционные словари добавляют и значение «мужское высшее учебное заведение для подготовки всякого рода специалистов» и «Institut de France — общее название пяти французских академий», что само по

¹ См.: Словарь иностранных слов. URL : <http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-foreign.htm?#> (дата обращения: 16.04.2019).

себе примечательно². Такое понимание в целом совпадает с общеевропейским (от лат. *institutum* — предприятие, назначение, план; установление, учреждение, устройство, порядок домашней и гражданской жизни; обычаи, обыкновение, наставление), что отчасти можно объяснить древностью индоевропейского корня слова (ср. глаголы: лат. *stare* и рус. *стоять*), имевшего также значение «находиться, оставаться неизменным и т. п.». Трактовка социального института опирается, по всей видимости, на представление о некоей *совокупности норм права в какой-либо области* в самом широком смысле слова, при этом показательно, что отдельные словари, например «Словарь итальянского языка» Н. Томмазо и Б. Беллини, обращают внимание на преимущественно социологическое толкование термина «институт» (*istituto, istituto*): «Упорядочение лиц, вещей и дел, регулируемое установленными нормами, согласно которым взаимодействует большое количество людей и которые (нормы) должны действовать на протяжении длительного времени»³. Указаны в этом словаре и такие значения, как обучение, наставление, то, что должны делать «отцы», коллегии и школа (как образовательные институты)⁴.

Рассматривая значение термина «институт», следует иметь в виду, что вслед за основоположниками социологии (О. Конт и Г. Спенсер), выделявшими в своих работах «особые формы социальной организации» и «системы регуляции общества», К. Маркс понимал социальный институт как определенный «продукт исторического развития»⁵, а Э. Дюркгейм расширил его содержание с точки зрения функционального подхода. В современной социологической науке под социальным институтом обычно понимают «высшую форму структуризации общения, взаимодействия, социальной жизни»⁶, «ведущий структурный элемент современной цивилизации»⁷. Вместе с тем американские социологи П. Бергер и Т. Лукман подчеркивают, как и К. Маркс, историчность социальных институтов и утверждают, что «невозможно адекватно понять институт, не понимая исторического процесса, в ходе которого он был создан»⁸. Кроме признака историчности, ученые отмечают регулятивный характер этой социальной категории. Принципиально важно при этом мнение П. Бергера и Т. Лукмана о том, что социальные институты контролируют человеческое поведение, «...устанавливая предопределенные его [поведения] образцы»⁹, а также вывод отечественных социологов В. И. Добренькова и В. Я. Нечаева о наличии в основании любой институциональной структуры дихотомии «индивид — общество»¹⁰.

² Подробнее о трактовке термина «социальный институт» см.: Корнетов Г. Б. Педагогические институции: историко-теоретический аспект // Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : моногр. М. : Акад. соц. управления, 2017. С. 22–84.

³ Tommaseo N., Bellini B. Dizionario della lingua italiana. Roma ; Torino, 1861–1879. L'edizione Web. URL : <http://www.dizionario.org> (accessed: 16.04.2019).

⁴ Q. v. *ibid.*

⁵ Маркс К. П. В. Анненкову, 28 декабря 1846 г. // Соч. 2-е изд. М. : Изд-во полит. лит., 1955–1974. Т. 27. С. 406.

⁶ Добреньков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. М. : Инфра, 2003. С. 12.

⁷ Там же. С. 11.

⁸ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания : пер. с англ. М. : Медиум, 1995. С. 39.

⁹ Там же.

¹⁰ См.: Добреньков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. С. 13.

Более того, В. И. Добренков и В. Я. Нечаев видят в социальном институте не просто некую формальную организацию, «члены которой выполняют определенные функции», но общественное явление, глубоко проникающее «в социальную жизнь, используя формы адаптации, сеть знакового опосредования, нормативного регулирования, легитимаций»¹¹. К компетенции социального института они относят поддержание стабильности «форм взаимоотношения людей», предлагающих «приемлемые, удобные, эффективные, наследуемые и реконструируемые матрицы взаимодействий»¹². Ключевые элементы социального института — действия людей, их позиции и знаковые средства.

Обсуждение социального явления особой природы (школы / школьного образования как феномена из области педагогики) требует более широкой, в сравнении с социологической, трактовки процесса институционализации, на что справедливо указал Г. Б. Корнетов¹³, признавая в то же время невозможность изучения взаимосвязанного развития практики воспитания и педагогической мысли в принципе вне широкого социокультурного контекста¹⁴. Иными словами, педагогическая интерпретация любого общественного явления всегда оказывается более разносторонней и глубокой, нежели только социологическая, так как в данном случае речь идет не просто о формировании человека как члена общества, но и о воспитании индивида с его личностными характеристиками.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что осуществленный В. И. Добренковым и В. Я. Нечаевым на основе социологического исследования П. Бергера и Т. Лукмана¹⁵ и дающий ясное представление о стадийном характере процесса *институционализации* (в частности, становления социального института образования) анализ, без сомнения, интересен с социологической точки зрения, однако недостаточно целенаправлен с точки зрения педагогического исследования, наиболее значимыми для которого представляются в их схеме лишь два финальных этапа институционализации¹⁶ — *институция* и *легитимация*, требующие более детального рассмотрения и выяснения различий в значении терминов «институт» и «институция».

Институцией В. И. Добренков и В. Я. Нечаев называют некую матрицу ролевых взаимоотношений, молекулу социального института, выраженную рядом дихотомий: «руководитель — подчиненный», «мастер — подмастерье», «учитель — ученик»¹⁷. Это «матрица общения с комплексом норм, поддерживающих общение, глубоко укоренившаяся в человеческой культуре, поскольку поддерживает устойчивость наиболее важных сторон общественной жизни»¹⁸. Очевидно, что речь идет, по большому счету, о социальном институте в его зародышевой форме, имеющем скорее традиционный, нормативный, нежели обязательный универсально-

¹¹ Добренков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. С. 33.

¹² Там же.

¹³ См.: Корнетов Г. Б. Педагогические институты: историко-теоретический аспект // Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: моногр. М.: Акад. соц. управления, 2017. С. 22–84.

¹⁴ См.: Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М.: Рос. акад. образования, 1994. С. 16.

¹⁵ См.: Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности... С. 39.

¹⁶ См.: Достаточно детально процесс институционализации в интерпретации В. И. Добренкова и В. Я. Нечаева представлен в издании: Полякова М. А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке. Калуга: Эйдос, 2016.

¹⁷ Добренков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. С. 27.

¹⁸ Там же. С. 28.

обобществленный характер. Этот лексико-семантический вариант («следующая определенным устойчивым образцам форма человеческого сосуществования» с пометой «особенно в социологии») для слова *Institution* указывает также фундаментальный немецкий словарь Дудена¹⁹.

В отечественной науке термин «*институция*» до последнего времени практически не использовался. Его нет в словнике Академического словаря 1950–1965 годов. «Этимологический словарь» М. Фасмера определяет значение термина как «информация» (устар., во времена Петра I)²⁰. Словарь А. Н. Чудинова и «Современный толковый словарь БСЭ» приводят форму множественного числа *институции* как наименование сборников римских юристов о праве²¹, а из «Толково-словообразовательного словаря русского языка» Т. Ф. Ефремовой можно лишь узнать, что существительные с суффиксом *-ция-(я)* обозначают процесс или результат действия²². Не добавляет какой-либо информации и «Итальянский этимологический словарь», указывающий на разницу в значениях слов *istituto* (институт) и *istituzione* (институция) лишь по отношению к акту (действию) институционализации²³. Интерес представляет интерпретация итальянского термина *istituzione* в словаре Н. Томмазео и Б. Беллини, обращающая внимание на длительность называемого события, его социальную природу, а также включающая в содержание *институции* неких действующих лиц²⁴.

Наиболее четко различие между понятиями «институт» и «институция» эксплицировано в словарях немецкого языка. Так, помимо уже приведенного относительно специализированного значения второго термина в сфере социологии, словарь Дудена определяет *Institution* прежде всего как «относящееся к некоторой сфере жизни общественное, государственное, церковное учреждение», иллюстрируя это значение словосочетаниями *eine wissenschaftliche, gesellschaftliche, soziale, kirchliche Institution u das Parlament ist eine Institution des Staates*²⁵, которые вполне удовлетворительно можно передать средствами русского языка (научная, общественная, социальная, церковная институция и парламент есть институция государства).

Очевидно, что употребление термина «институция» в русскоязычной научной традиции еще не закрепились, и он используется относительно свободно как для обозначения некоего процесса становления какой-либо, в том числе педагогической, традиции, стадийного превращения обычая в строгое социальное учреждение через определенные правовые нормы, так и для обозначения самого социального учреждения как результата этого процесса.

Как отмечалось, у В. И. Добренькова и В. Я. Нечаева термин «институция» употреблен в значении «норма, традиция», тогда как он может обозначать и социальный институт, имеющий «специфическую педагогическую смысловую нагрузку»

¹⁹ Duden. Online-Wörterbuch. URL : <http://www.duden.de/definition> (accessed: 16.04.2019).

²⁰ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. URL : <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-4435.htm> (дата обращения: 16.04.2019).

²¹ См.: Современный толковый словарь. URL : <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-22696.htm> (дата обращения: 16.04.2019).

²² См.: Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. URL : <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm> (дата обращения: 16.04.2019).

²³ Q. v.: Dizionario etimologico on-line della lingua italiana. URL : www.etimo.it (дата обращения: 16.04.2019).

²⁴ Q. v.: Tommaseo N., Bellini B. Dizionario della lingua italiana.

²⁵ Duden. Online-Wörterbuch.

ку, реализующего педагогические функции посредством когнитивной и практической педагогической деятельности и организации педагогического процесса»²⁶. В связи с этим возможно рассматривать в качестве педагогических институций такие общественно-исторические явления, как наставничество, ученичество, школа, которые в то же время являются некими *типами культурного наследования* и способами *легитимации* более широкого (родового) понятия — *образования*. Кроме того, к педагогическим институциям (с учетом их педагогических функций) можно отнести и институты семьи и общины (например, Общество Иисуса, приходы или протестантские общины).

Что касается этапа *легитимации*, являющейся основной функцией сформировавшегося социального института, то традиционно под ней понимается «процедура общественного признания какого-либо действия, события или факта»²⁷. Однако социологическое толкование термина намного шире. П. Бергер и Т. Лукман утверждают, что «проблема легитимации возникает, когда исторические объективации институционального порядка нужно передавать новому поколению»²⁸, то есть когда становится недостаточным лишь сам факт определенных социальных отношений, но требуется их когнитивное и нормативное оправдание и признание. Различение концепта и общественного явления важно, так как подразумевает наличие в легитимации не только ценностной составляющей, но и знаниевой, при этом знание предшествует ценности²⁹. Тем самым легитимация непосредственно связана с «распознаванием содержащегося в знаковых структурах смысла»³⁰, а значит и с образованием.

В. И. Добренков и В. Я. Нечаев, опираясь на концепцию П. Бергера и Т. Лукмана, различают следующие *уровни* (и одновременно формы) *легитимации*:

- номинацию,
- операционализацию,
- дисциплинарное овладение системами знаний,
- овладение символическим универсумом³¹.

Под *номинацией* понимается умение посредством научения обозначать предметы и явления некими именами. Это базовый уровень любого знания, несмотря на то, что сам по себе он носит дотеоретический характер (П. Бергер и Т. Лукман), поскольку, прежде чем вникнуть в суть явлений, нужно уметь их обозначать. Развитие способностей субъекта оперировать знаковыми конструкциями как предметами составляет процесс *операционализации*³². По мнению П. Бергера и Т. Лукмана, эта фаза легитимации представляет собой зачаточную форму теоретического знания, часто выраженную в поэтической форме (пословицы, поговорки, сказки и т. д.)³³. В исторической ретроспективе операционализация отражает мифологическую ступень развития мировоззрения человечества.

²⁶ Корнетов Г. Б. Педагогические институции ... С. 33–35.

²⁷ Политический глоссарий. URL: www.politike.ru/dictionary/527 (дата обращения: 16.04.2019).

²⁸ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности ... С. 64.

²⁹ В подтверждение своих выводов авторы приводят показательный пример с инцестуозными табу, основанными, прежде всего, на знании возможных последствий инцеста и на осознании индивидом себя членом определенного клана.

³⁰ Добренков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. С. 29.

³¹ См. там же. С. 31.

³² См. там же. С. 31–32.

³³ См.: Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности... С. 64.

Стадия *дисциплинарного овладения системами знаний* предполагает создание неких «моделей взаимодействия людей», существующих в то же время в реальном мире. Генезис дисциплинарности и вместе с тем *школы как средства легитимации* образования происходит как раз на этой стадии.

Междисциплинарная динамика, а также способность культуры и самого человека восстанавливать и сопоставлять смыслы событий, фактов и явлений действительности составляют суть заключительного этапа легитимации — *овладения символическим универсумом*³⁴. П. Бергер и Т. Лукман понимают под ним «...систему теоретической традиции, впитавшую различные области значений и включающую институциональный порядок во всей его символической целостности»³⁵. Не вникая в детали вопроса, следует отметить, что речь идет уже фактически об окончательном оформлении социального института во всей его комплетивности и противоречивости. Возникающая в пределах окончательного этапа институционализации сложность в принятии разнообразных правил и условностей решается, по мнению В. И. Добренкова и В. Я. Нечаева, с помощью «*сакрализации* — освящения, понимания через уверование в святость, глубокую общественную значимость»³⁶. Несмотря на то что ключевыми агентами сакрализации в истории человечества являлись и являются религия и церковь, практически любой социальный институт обладает своими средствами сакрализации, в том числе наука (вера в исходные положения, гипотезы) и образование (вера в значимость педагогического действия и в собственно содержание преподаваемых предметов).

Охарактеризованные концепции вовсе не противоречат друг другу, а лишь расширяют возможности интерпретации школьного образования, позволяя видеть в нем одну из педагогических институций, а также средство (или форму) легитимации образования как социального института (или института образования).

Возвращаясь к вопросу о собственно педагогических институциях, в частности о школе как одной из них (наряду с наставничеством и ученичеством), следует отметить, что современная школа, постоянно подвергающаяся общественной критике и государственному реформированию, нуждается в историко-педагогическом и социально-идеологическом осмыслении, происходящем с разных подходов. Ретроспективное моделирование на основе выявления определенных характерных черт³⁷, свойственных школе как *институции*, не только ведет к познанию и постижению исторического прошлого, но и позволяет лучше осознать настоящее и выстраивать стратегии будущего развития. Возникает вопрос о том, когда можно говорить о закреплении институциональных и формальных характеристик школы.

По всей видимости, неким своеобразным рубежом в истории западного образования стал XVI век, так как именно тогда началось массовое открытие *школ-гимназий* и *иезуитских коллегиумов*, работа которых основывалась на четких правилах распорядка дня (и учебного года в целом) и на определенных учебных планах. Другими словами, происходило нормативное закрепление школьного образования в специальных документах — *школьных уставах*, получивших распространение во время религиозных реформ в Европе (эпоха Реформации и Контрреформации).

³⁴ См.: Добренков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. С. 32.

³⁵ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности ... С. 65.

³⁶ Добренков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. С. 32.

³⁷ См.: Полякова М. А. Базовая модель школьного образования как концептуальное ядро онтогенеза западной образовательной системы // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 3 (43). С. 41–57.

В. Е. Лявшук обосновал эффективность иезуитского образования хорошо продуманным и тщательно реализуемым менеджментом коллегиумов³⁸. Действительно, анализ школьного устава Общества Иисуса (иезуитов) *Ratio Studiorum* (1599) позволяет сделать вывод о его выверенной структуре, четком распределении функций между участниками образовательного процесса и многих других особенностях, позволяющих организовать школьное обучение разумно и результативно. Не исключено, что секрет иезуитов заключается не только в характере (религиозно-военном) организации и безграничной преданности адептов Ордену, но и в том, что для них учреждение школ-коллегиумов и развитие образования, прежде всего религиозного, стало своего рода способом выживания католичества, на защиту которого они встали в условиях разрастающегося реформационного движения.

Иезуиты использовали опыт своих (исторических) предшественников — протестантов, также поставивших образование на службу «обновленному христианству». Именно борьба за «умы» людей и истинную веру стала главным катализатором образовательных реформ в европейском обществе XVI века. В процессе этой борьбы возник новый тип *школы* с классно-урочной системой, четким расписанием, градуированной программой обучения и жесткими правилами поведения учеников и учителей — тот тип, который через сто лет получил свое осмысление в трудах основоположника научной педагогики Я. А. Коменского. Нынешняя школа как продукт религиозных реформ и конфликтов, а также как *инновация XVI века* оказалась столь эффективной, что, несмотря на потрясения Тридцатилетней войны и поиск европейскими народами собственной религиозно-национальной идентичности, в следующем столетии она не только сохранила свои позиции, но и подверглась серьезному теоретическому осмыслению.

Следует заметить, что и сегодня традиционная школа продолжает оставаться основным средством получения образования в мире, прежде всего в западной цивилизации, несмотря на то, что практически с начала XIX века происходит активный поиск альтернативных способов организации обучения (Белл-ланкастерская система, проектный метод, вальдорфская педагогика и др.³⁹). По всей видимости, витальная сила школы кроется в ее универсальности, массовом характере, даже гибкости, благодаря которой она «выживает» даже в условиях постоянного реформирования. Это связано с базовым характером школы и позволяет видеть в ней некую *педагогическую институцию* с устоявшимися на протяжении веков характеристиками, которые в свою очередь ведут к выявлению двух *школьных моделей*, реализуемых в протестантской и иезуитской педагогической практике⁴⁰. Данные модели обладают набором определенных инвариантных признаков, сохраняющихся и в современном школьном образовании. Вариативный компонент моделей требует различения двух их типов: *школа-штудиум* (с временным пребыванием детей в образовательном учреждении) и *школа-конвент* (с постоянным обучением и проживанием детей). Различие между этими типами (моделями) кроется в их субъектно-субъектной составляющей, которая обнаруживается в так называемых *конструктах-дихотомиях*, неизбежных для любой *институции*.

³⁸ См.: Лявшук В. Е. Организационные аспекты образовательной модели иезуитского коллегиума. Гродно : Гроднен. гос. ун-т, 2010. 239 с.

³⁹ См., напр.: Хуторской А. В. Белл-Ланкастерская система взаимного обучения // Школьные технологии. 2012. № 6. С. 107–109 ; Хуторской А. В. Дальтон-план Елены Паркхерст и другие зарубежные системы обучения // Народное образование. 2012. № 8. С. 220–228.

⁴⁰ См.: Полякова М. А. Становление базовых моделей школ...

Выделенные дихотомии — «*ученик – учитель*» (**dm**), «*ученик – ученик*» (**dd**), «*ученик – семья*» (**df**), где аббревиатуры образованы от инициалей латинских слов *discipulus* (ученик), *magister* (учитель) и *familia* (семья)⁴¹. Данные обозначения можно использовать в различных формальных построениях, ведущих к четким выводам относительно наличия или отсутствия в том или ином типе школ указанных конструкторов.

Так, нетрудно понять, что дихотомии **dd** и **dm** присущи всем типам школ, хотя существуют и такие исторические типы образования (*педагогические институты*), где их нет или они имеют свои особенности (например, отсутствие **dd** олицетворяет *воспитание принца*, или надомное воспитание, отсутствие **dm** или **d = m** — самообразование и т. д.). Иными словами, выделение указанных дихотомий несет в себе глубокий познавательный смысл, так как позволяет использовать возможности *моделирования* как методики научного познания, в том числе при изучении школы как педагогической институции и образования в целом.

Базовая модель *школы-штудиум* задается всеми тремя дихотомиями, тогда как *школа-конвент* может быть интерпретирована как результат своеобразного «обнуления» второй части дихотомии **df** (отсутствие части **f**), влекущего, естественно, снятие дихотомии в целом. Тем самым *иезуитский коллегийум* с точки зрения моделирования представляет собой некий редуцированный тип школы с двумя дихотомиями, по отношению к которому *школа-штудиум* выступает как эталон с полным набором параметров. Практика коллегийумов в известной мере пыталась компенсировать отсутствие дихотомии **df**, толкуя коллектив учеников и их наставников как своего рода семью, хотя о полноценной замене в этом случае, конечно же, говорить нельзя.

С историко-педагогической точки зрения особо интересны место и эволюция выделенных базовых моделей в истории западного образования. Совершенно ясно, что их нормативное оформление связано с определенными событиями, происходящими в западном обществе, и в то же время является способом решения проблемы, возникшей из глубоких противоречий культурно-исторического развития западного мира как в социально-экономической и политической, так и в духовно-этической и этнолингвистической сферах. Подобные противоречия отразились в гуманистической критике существующей системы образования, отраженной в произведениях Х. Л. Вивеса, Ф. Рабле, М. Монтеня, и в поиске различных путей решения проблемы путем построения умозрительных моделей государственного устройства с четко выверенной системой образования, выраженных в утопиях Т. Мора, Т. Кампанеллы, отчасти Э. Роттердамского. Тем не менее решение проблемы произошло в области религии, хотя и приобрело, в силу специфики исторических условий, сильное гуманистическое звучание.

Для мировоззрения раннего Нового времени, в целом еще религиозного, закономерным индикатором глобального цивилизационного конфликта стал раскол многовекового единства западного христианства. Он вырисовывался постепенно, проявляя себя во всевозможных ересьях, движении гуманистов, возрождении идеи нищенствующих орденов. Католическая церковь, «утопая» в роскоши, все больше претендуя на светскую власть и полагаясь на традиционный универсализм христианства, не смогла вовремя заметить процессы национальной само-

⁴¹ Латинские термины использованы ввиду того, что анализируются характеристики западного типа образования, а в русскоязычном варианте инициалии в словах, составляющих дихотомии, совпадают (ученик, учитель).

идентификации и секуляризации, которые происходили у европейских народов. Проблемы Церкви усугубились с появлением печатного слова и с теми возможностями, которые давал печатный станок в деле распространения Священного Писания, а также его интерпретации⁴².

Во второй половине XV века на территории Священной Римской империи активно формируются национальные государства и национальные языки. Сильным подспорьем для них стало распространение книгопечатания. С падением Византии в Западной Европе появляется много ученых мужей, носителей греческого языка и античной мудрости. Эти факторы были способны не только «расшатать» традиционные мировоззренческие устои, но и послужить импульсом к новым поискам, в том числе религиозным. Еще одним фактором, существенно повлиявшим на западную цивилизацию, явилось открытие Америки, ознаменовавшее начало эпохи Великих географических открытий и трансляции самой западной культуры в масштабах всего мира, известного и постоянно обновляющегося, благодаря очередным открытиям.

В таких условиях универсализм западного христианства (католичества), с одной стороны, столкнулся со стремлением европейских правителей установить собственные правила в духовной сфере, а с другой — получил беспрецедентную возможность распространить свое влияние на новые земли. Противоречивость подобного потенциала породила массу трагедий XVI столетия: от религиозных войн и «Индекса запрещенных книг» до массовых колониальных захватов, часто сопровождающихся уничтожением коренного населения и его культуры.

Сформировавшиеся в ходе «борьбы за умы и души человечества» модели школы (*школа-штудиум* и *школа-конвикт*), естественно, несут на себе печать тех событий. Примечательно то, что на первый взгляд протестантские школы, прежде всего латинские, и коллегииумы иезуитов лишь незначительно отличались друг от друга, особенно в отношении регламентации их деятельности, методов обучения, сильного религиозно-идеологического компонента программ. Отдельные статьи Вюртембергского устава 1559 года (протестантский документ) почти полностью совпадают с соответствующими разделами *Ratio Studiorum*. Показательно и содержание обучения: традиционно гуманитарное как у реформаторов, так и у иезуитов, с обязательным преподаванием на латинском языке, а также с освоением древнегреческого и древнееврейского языков Священного Писания. Подобное совпадение закономерно и оправданно, если учитывать те цели, которые преследовали представители двух ветвей западного христианства, а именно распространение собственного варианта вероисповедания, расширение его влияния и привлечение новых адептов.

Как показала история, на первых порах протестанты оказались более успешны в реализации своих планов, что было обусловлено теми политическими и этническими процессами, которые происходили в XVI веке в европейском обществе. Это было время формирования национальных государств и языков и стремления монархов установить абсолютную власть на своих территориях. В таких условиях стремительно теряющей свои позиции Католической церкви пришлось выработать действительно кардинальные меры для сохранения собственного господствующего в западном мире положения, а также для возвращения в свое лоно «заблудших» христиан. От идеи претензий на светскую власть Церкви пришлось отказаться, а точнее пересмотреть ее под углом расширенного и выгодного сотрудничества с представителями ведущих монархий.

⁴² Q. v.: Koenigsberger H. G., Mosse G. L., Bowler G. Q. L'Europa del Cinquecento. Roma ; Bari : Laterza, 1999. P. 181.

Именно на решение подобных задач была направлена деятельность Общества Иисуса. Его члены — монахи без монастырей, отцы без семей, учителя без вознаграждения — как нельзя лучше подходили для того, чтобы наставлять молодых неокрепших людей и одновременно готовить правящую элиту абсолютистских государств, поддерживающую (духовно и материально) католическую Церковь. В этом целеполагании Ф. Камби видит принципиальное отличие иезуитской образовательной модели от реформаторской: иезуиты готовили представителей правящего класса, тогда как протестантские школы были собственно народными по социальному составу⁴³.

Во всяком случае, несмотря на неизбежные трансформации, происходившие в учебных учреждениях на протяжении столетий (начиная с XVI века), обе указанные модели организации учебного времени сохранились до сих пор и проявляются в абсолютном виде или в смешанных вариантах повсеместно в современных традиционных школах (школы учебы), школах-интернатах (часто с недельным пребыванием детей в учреждении), британских школах-пансионах (*Boarding School*), школах для детей с ограниченными возможностями и т. д. Это свидетельствует о том, что в свое время действительно сложились две системы образования с четкими базовыми признаками взаимоотношения ученика-ребенка и семьи, с которой он либо сохраняет тесную связь, либо прерывает ее с целью получения полноценного образования в рамках другой семьи, то есть речь в данном случае идет именно о педагогической институции.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания : пер. с англ. — М. : Медиум, 1995. — 323 с.
2. Добреньков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. — М. : Инфра, 2003. — 381 с.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. — URL : <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm> (дата обращения: 16.04.2019).
4. Корнетов Г. Б. Педагогические институции: историко-теоретический аспект // Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : моногр. — М. : Акад. соц. управления, 2017. — С. 22–84.
5. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. — М. : Рос. акад. образования, 1994. — 265 с.
6. Лявшук В. Е. Организационные аспекты образовательной модели иезуитского колледжума. — Гродно : Гроднен. гос. ун-т, 2010. — 239 с.
7. Маркс К. П. В. Анненкову, 28 декабря 1846 г. / Соч. — 2-е. изд. — М. : Изд-во полит. лит., 1955–1974. — Т. 27. — С. 401–412.
8. Политический глоссарий. — URL : www.politike.ru/dictionary/527 (дата обращения: 16.04.2019).
9. Полякова М. А. Базовая модель школьного образования как концептуальное ядро онтогенеза западной образовательной системы // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 3 (43). — С. 41–57.
10. Полякова М. А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке. — Калуга : Эйдос, 2016. — 272 с.
11. Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. — Рязань : Концепция, 2018. — 136 с.

⁴³ Q. v.: Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. Roma ; Bari : Laterza, 2009. P. 125.

12. Словарь иностранных слов. — URL : <http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-foreign.htm?#> (дата обращения: 16.04.2019).
13. Современный толковый словарь. — URL : <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-22696.htm> (дата обращения: 16.04.2019).
14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. — URL : <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-4435.htm> (дата обращения: 16.04.2019).
15. Хуторской А. В. Белл-Ланкастерская система взаимного обучения // Школьные технологии. — 2012. — № 6. — С. 107–109.
16. Хуторской А. В. Дальтон-план Елены Паркхерст и другие зарубежные системы обучения // Народное образование. — 2012. — № 8. — С. 220–228.
17. Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. — Roma ; Bari : Laterza, 2009. — 391 p.
18. Dizionario etimologico on-line della lingua italiana. — URL : www.etimo.it (accessed: 16.04.2019).
19. Duden. Online-Wörterbuch. — URL : <http://www.duden.de/definition> (accessed: 16.04.2019).
20. Koenigsberger H. G., Mosse G. L., Bowler G. Q. L'Europa del Cinquecento. — Roma ; Bari : Laterza, 1999. — 576 p.
21. Tommaseo N., Bellini B. Dizionario della lingua italiana. — Roma ; Torino, 1861–1879. La versione Web. — URL : <http://www.dizionario.org> (accessed: 16.04.2019).

Сведения об авторе

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

M. A. Polyakova

PEDAGOGICAL INSTITUTION AND ITS POTENTIAL INTERPRETATION THROUGH THE PRISM OF BASIC SCHOOL MODELS

Every science is continuously enriched with new terms and categories. It is especially significant for pedagogy, since pedagogy is a constantly evolving sphere of knowledge which is tightly associated with constant development of social aspects. Effective understanding of a whole number of relevant pedagogical phenomena (school education, etc.) through the prism of their history and by means of terminology interpretation is an essential component of history of pedagogy. Employing these approaches and treating school as a pedagogical institution enables one to enrich pedagogy as a sphere of knowledge.

social institution; pedagogical institution; legitimization; model; studium-school; boarding school

References

1. Berger P., Luckmann Th. *Social'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sociologii znaniya* [The Social Construction of Reality. A treatise in the sociology of knowledge]. Moscow, Medium Publ., 1995, 323 p. (Transl. from English).
2. Dobren'kov V. I., Nechaev V. Ja. *Obshchestvo i obrazovanie* [Society and Education]. Moscow, Infra Publ., 2003, 381 p. (In Russian).
3. Efremova T. F. *Novyy slovar' russkogo jazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj* [New Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Available at: <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm> (accessed: 16.04.2019). (In Russian).

4. Kornetov G. B. Pedagogical Institutions: Historical and Theoretical Aspects. *Instituty obrazovaniya, pedagogicheskie idei i ucheniya v istorii chelovecheskogo obshchestva* [Education Institutions, Pedagogical Ideas and Teachings in History of Human Society]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2017, pp. 22–84. (In Russian).
5. Kornetov G. B. *Civilizacionnyj podhod k izucheniju vseirnogo istoriko-pedagogicheskogo processa* [Civilization Approach to the Investigation of World Historical and Pedagogical Process]. Moscow, Russian Academy of Education, 1994, 265 p. (In Russian).
6. Ljavshuk V. E. *Organizacionnye aspekty obrazovatel'noj modeli iezuitskogo kollegiuma* [Organization Aspects of Educational Model of the Jesuit Collegium]. Grodno, Grodno State University Publ., 2010, 239 p. (In Russian).
7. Marx K. P. V. *Annenkovu, 28 dekabrja 1846 g.* [To P. V. Annenkov, December 28, 1846]. Moscow, Political Literature Publ., 1955–1974, vol. 27, pp. 401–412. (In Russian).
8. *Politicheskij glossarij* [Political Glossary]. Available at: www.politike.ru/dictionary/527 (accessed: 16.04.2019). (In Russian).
9. Poljakova M. A. The Basic Model of School Education as a Conceptual Pivot of Western Educational System. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 3 (43), pp. 41–57. (In Russian).
10. Poljakova M. A. *Stanovlenie bazovyh modelej shkol v Zapadnoj Evrope v XVI veke* [The Formation of Basic School Models in Western Europe in the 16th Century]. Kaluga, Eydos Publ., 2016, 272 p. (In Russian).
11. Romanov A. A. *100 knig Grigorija Kornetova* [100 Books by Grigory Kornetov]. Ryazan, Concept Publ., 2018, 136 p. (In Russian).
12. *Slovar' inostrannyh slov* [Dictionary of Foreign Words]. Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-foreign.htm?#> (accessed: 16.04.2019). (In Russian).
13. *Sovremennij tolkovyj slovar'* [Modern Explanatory Dictionary]. Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-22696.htm> (accessed: 16.04.2019). (In Russian).
14. Fasmer M. *Jetimologicheskij slovar' russkogo jazyka* [Etymological Dictionary of the Russian Language]. Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-4435.htm> (accessed: 16.04.2019). (In Russian).
15. Hutorskoj A. V. The Bell-Lancaster Method of Mutual Education *Shkol'nye tehnologii* [School Technologies]. 2012, no. 6, pp. 107–109. (In Russian).
16. Hutorskoj A. V. Helen Parkhurst's Dalton Plan other Foreign Educational Concepts. *Narodnoe obrazovanie* [People's Education]. 2012, no. 8, pp. 220–228. (In Russian).
17. Cambi F. *Manuale di storia della pedagogia*. Roma, Bari, Laterza, 2009, 391 p. (In Italian).
18. *Dizionario etimologico on-line della lingua italiana*. Available at: www.etimo.it (accessed: 16.04.2019). (In Italian).
19. Duden. *Online-Wörterbuch*. Available at: <http://www.duden.de/definition> (accessed: 16.04.2019). (In German).
20. Koenigsberger H. G., Mosse G. L., Bowler G. Q. *L'Europa del Cinquecento*. Roma, Bari, Laterza, 1999, 576 p. (In Italian).
21. Tommaseo N., Bellini B. *Dizionario della lingua italiana*. Roma-Torino, 1861–1879, La versione Web. Available at: <http://www.dizionario.org> (accessed: 16.04.2019). (In Italian).

Information about the author

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

Поступила в редакцию 16.04.2019.

Received 16.04.2019.



Методология историко-педагогического познания

УДК 008:9:37

Г. Б. Корнетов

ТЕМПОРАЛЬНЫЙ РЕЖИМ КУЛЬТУРЫ КАК РАМКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ¹

Рамка темпорального измерения инноваций позволяет задать значимый историко-педагогический контекст для познания инноваций в теории и практике развивающегося образования как в современном мире, так и в условиях прошедших эпох, культур, цивилизаций, формаций и т. п.

инновации в образовании; историко-педагогический контекст; темпоральный режим культуры

Многие современные исследователи ² обращают внимание на то, что «все чаще в последние годы в литературе разной направленности мы сталкиваемся с таким понятием, как “инновация”»: инновации в медицине, инновации в образовании, инновационная экономика, инновационная культура, инновационное общество и т. д. Разные источники в один голос утверждают — будущее за инновациями, более того, не просто будущее, а светлое будущее. Эту идею поддерживает и Россия, чему свидетельствует отечественная стратегия развития на период до 2020 г., которая ставит перед государством цель создания инновационного общества» ³. Отмечая, что «вопрос о реальности инновационного общества как социального конструкта может быть решен положительно», Е. Н. Тюгашев между тем подчеркивает, что «утопичной следует полагать квалификацию всего общества как инновационного, но формирование культуры инноваций и повышение престижа инновационной деятельности, установившееся в обществе позитивное отношение к инновационной деятельности уже позволяет признать его таковым.

¹ Продолжена тема, поднятая автором в статье, опубликованной в предыдущем номере журнала: Корнетов Г. Б. Инновации в обществе, в образовании, их историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1. С. 15–40.

² См., напр.: Инновационный человек и инновационное общество / под ред. В. И. Супруна. Новосибирск : Тренды, 2012. — 424 с.

³ Хазова Е. О., Хазова Т. О. Инновационное общество: сущность и предпосылки возникновения // Молодой ученый. 2017. № 35. С. 50–52. URL : <https://moluch.ru/archive/169/45528/> (дата обращения: 07.01.2019).

Такое общество будет инновационным, — и в то время традиционным, если в нем также будет сохраняться культура традиций и уважительное отношение к ним. Поэтому бытие в качестве инновационного общества составляет одну из граней многогранной общественной жизни»⁴.

Экономисты В. Р. Атоян и В. Ю. Лопухин характеризуют инновационное общество, сопрягая его с развитием следующего: 1) способности людей к генерации и внедрению новых идей; 2) инфраструктуры распространения знаний, 3) научных исследований; 4) образования; 5) «человека инновационного»⁵. Сходное понимание инновационного общества предлагают В. Н. Гонин и М. В. Журавлев: «Общество, способное воспринимать, генерировать новации, развивать инновационное производство, предпринимательство, характеризуется как инновационное. Следовательно, инновационное общество — это система, способная создавать инновации, формировать на них постоянный спрос. Характеризуется высоким уровнем развития человеческого капитала в аспекте инновационных знаний, развитыми социальными связями, высокой организационной культурой, интеллектуальным развитием, научным и инновационным потенциалом, основано на системе государственного управления и регулирования этими процессами»⁶. Феномен инновационного общества сегодня пытаются осмыслить в различных контекстах с самых разных точек зрения. Например, Е. В. Полякова рассматривает его в логике синергетического подхода, полагая, что «с позиций синергетики инновационное общество можно представить в виде нелинейной, неравновесной, динамически развивающейся во времени самоорганизующейся системы, которая представляет собой совокупность субъектов, объектов, факторов и принципов развития»⁷. Обращая внимание на социальные инновации, в их ряду она выделяет и «педагогические (инновации в сфере социальной организации образования, социальных стимулов труда педагогов; методы обучения и воспитания)»⁸.

К проблеме инновационного общества обращаются и педагоги. Так, по мнению доктора педагогических наук С. Г. Новикова (Волгоград)⁹, «на изломе XX–XXI вв. на земле происходит “тихая революция”, которая по своим последствиям может оказаться гораздо более значимой для планетарного сообщества, нежели знаменитые социальные катаклизмы прошлого (великая французская революция XVIII в. или великая русская революция XX в.)... Мы имеем в виду переход человечества на стадию, именуемую в науке обществом знания, или же *инновационным обществом*. Последний термин фиксирует тот факт, что на данной ступени социокультурной динамики инновации начинают пронизывать *все* сферы человеческой деятельности, конечно, изобретения и новшества и ранее внедря-

⁴ Тюгашев Е. И. Национальные особенности инновационной деятельности. URL : <https://www.runivers.ru/philosophy/logosphere/439109/> (дата обращения: 03.12.2018).

⁵ Атоян В. Р., Лопухин В. Ю. К вопросу о теории инновационного общества // Креативная экономика. 2010. № 10. С. 51.

⁶ Гонин В. Н., Журавлев М. В. Теоретические основы развития инновационного общества // Вестник-экономист. 2011. № 2. URL : http://www.vseup.ru/static/articles/Gonin_Zhuravlev.pdf (дата обращения: 07.01.2019).

⁷ Полякова Е. В. Инновационное общество: синергетический подход // Инновации. 2010. № 3 (13). С. 41.

⁸ Там же. С. 42.

⁹ С. Г. Новиков также является кандидатом исторических наук.

лись в жизнь, однако нельзя не признать, что сегодня “изменилось не только количество этих изобретений и скорость их появления, но и их *качество*, сама их *суть*” [В. А. Юрченко]»¹⁰.

В статье «Социокультурные основания инновационного характера западноевропейского образования» С. Г. Новиков обосновывает точку зрения, согласно которой «цивилизации в неодинаковой степени открыты инновационным поискам, масштабность интенсивность которых обуславливается их социокультурными характеристиками. В наибольшей степени... предпосылки к инновационной деятельности в сфере образования создаются в цивилизациях частнособственнического типа (в том числе в Западной Европе), поскольку там сформирована педагогическая культура, имеющая традицию продуцирования инноваций»¹¹. С. Г. Новиков особо подчеркивает, что «ретроспективный взгляд на всемирный историко-педагогический процесс обнаруживает, что далеко не все общества в одинаковой степени открыты инновациям в сфере целенаправленной социализации детей и молодежи»¹². В своей статье С. Г. Новиков приходит к следующим выводам: «Во-первых, инновационные процессы в современном мировом образовании вызываются вступлением человечества на новый виток развития — на стадию инновационного (постиндустриального, информационного) общества. Во-вторых, различные цивилизации в неодинаковой степени открыты инновационным поискам, масштабность и интенсивность которых обуславливаются их социокультурными характеристиками. В-третьих, педагоги Запада (в том числе Западной Европы) в гораздо большей степени, нежели педагоги Востока, открыты инновациям в сфере образования, поскольку они являются носителями соответствующей педагогической культуры (имеющей традицию продуцирования инноваций и выступающей, в свою очередь, продуктом частнособственнической природы социокультурного организма)»¹³.

Очевидно стремление С. Г. Новикова рассмотреть *инновации в образовании в историко-педагогическом контексте*, который, в свою очередь, естественным образом сопряжен в предлагаемой волгоградским исследователем теоретической конструкции с более широким *общественно-историческим контекстом*. Это вполне соответствует установке, четко сформулированной Э. Д. Днепровым в статье «История педагогики», опубликованной в конце XX века в «Российской педагогической энциклопедии»: «История педагогики рассматривает историко-педагогический процесс как неотъемлемую часть историко-культурного процесса»¹⁴.

Текст статьи С. Г. Новикова «Социокультурные основания инновационного характера западноевропейского образования» позволяет предположить, что автор, во-первых, рассматривает инновации в целом и инновации в образовании в частности как благо (даже как безусловное благо), а во-вторых, объясняет предрасположенность той или иной цивилизации к инновационности прежде всего господствующими в ней отношениями собственности и механизмами власти, по сути оставаясь в рамках марксистского учения об экономическом базисе и политической надстройке общества.

¹⁰ Новиков С. Г. Социокультурные основания инновационного характера западноевропейского образования // Известия Волгоградского педагогического университета. 2018. № 3 (126). С. 4.

¹¹ Там же.

¹² Там же. С. 5.

¹³ Там же. С. 7.

¹⁴ Днепров Э. Д. История педагогики // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая рос. энцикл., 1993. Т. 1. С. 392.

Тем не менее в последние десятилетия на фоне непрерывно нарастающего культа инновационности, естественным образом проистекающего из присущей модерну безоговорочной веры в прогресс, все более набирают силу серьезные попытки переосмыслить значение и роль инноваций в обществе, выработать их адекватную взвешенную оценку, осмыслить историю и причины генезиса как многопланового феномена социокультурной жизни человечества. К таким попыткам относится рассмотрение инноваций в контексте *темпорального режима культуры*, с которым, к сожалению, еще не соотносилась обстоятельно проблематика инноваций в теории и практике образования. Между тем обращение к темпоральному режиму культуры, взятому в единстве ушедшего прошлого, существующего настоящего и возможного будущего состояния общественного бытия, открывает новые возможности для использования историко-педагогического контекста для анализа и интерпретации инноваций в образовании.

На сайте «Национальная философская энциклопедия» дается следующее определение темпоральности: «*Темпоральность, темпоральный* (от лат. *tempus, temporis* — время) — синонимы терминов “временность”, “временный”, но, в отличие от последних, не связаны с представлением о времени как равномерной (метризованной) длительности. Термины “темпоральность”, “темпоральный” указывают на причастность объекта, процесса или явления ко времени, на наличие временных свойств, без учета метрической стороны этих свойств. Если словосочетание «временная длительность» фиксирует интервал равномерной, т. е. метрически определенной длительности, то словосочетание “темпоральная длительность” обозначает интервал неметризованной длительности. Таким образом, термины “темпоральность”, “темпоральный” нацеливают на качественное, своего рода “топологическое” изучение временных свойств, связей и отношений материального мира. В условиях, когда в научный обиход начинают входить представления о метрически разных, не сводимых друг к другу типах времени, термины “темпоральный”, “темпоральность” могут породить временную лексику, фиксирующую общие свойства качественно разных типов времени»¹⁵.

О значении постижения феномена темпоральности пишет британский политолог Валери Брайсон, акцентирующая внимание на том, что «понимание времени изменчиво», и утверждающая, что, «если мы хотим понять настоящее и формировать наше будущее, нам нужно ощущение времени и исторический контекст»¹⁶. По мнению В. Брайсон, «лишение людей их истории, лишает их собственного темпорального опыта, имеющего критическое значение для групповой идентичности и придающего смыслы их деятельности». Она обращает особое внимание на то, что для понимания современной ситуации «ощущение исторического контекста очень важно»¹⁷.

Проблема темпорального бытия сегодня оказалась в поле зрения представителей многих отраслей знания при рассмотрении различных объектов и предметов исследований, в том числе и образования. Так, А. В. Попова и И. В. Брылина,

¹⁵ Темпоральность, темпоральный. URL : <http://terme.ru/termin/temporalnost-temporalnyi.html> (дата обращения: 09.01.2019).

¹⁶ Брайсон В. Гендер и политика времени. Феминистская теория и современные дискуссии : пер. с англ. Киев : Центр учеб. лит., 2011. С. 20.

¹⁷ Там же. С. 31.

изучавшие темпоральные аспекты образования, следующим образом характеризуют результаты проделанной ими работы: «Анализируя темпоральные аспекты образования, мы выявили некоторые существенные характеристики не только самого образования, но и современности. Необходимость синхронности и возможность течения времени в разных направлениях, последовательное и параллельное во времени мышление, постоянное изменение и одновременно стабильность — это то, что конструирует образ современного образовательного процесса. Показана глубокая связь образовательной парадигмы не только с основаниями индивидуального бытия, но и основаниями культуры, социального бытия. <...> Анализ темпоральных аспектов образования проливает свет на некоторые свойства образовательного процесса. Темпоральность образования отражает фундаментальные парадигмальные сдвиги в современном образовании, переход от универсальной, целостной реконструкции образовательного универсума к вариативной, плюралистической, мультидисциплинарной парадигме. Временная специфика развития образования как системы связана с рассмотрением его функционирования в прошлом, настоящем и будущем»¹⁸.

Анализируя проблему социальной памяти и рассматривая ее «как человеческое осмысление времени», как попытку «прियाить его и освоить в период темпоральной трансформации», О. С. Головашина отстаивает позицию, в рамках которой под темпоральностью «понимается не объективное физическое время, а восприятие длительности и необратимости бытия, последовательности и характера его качественных изменений. Это феномен, зависимый от физического времени, прежде всего, проявляется в социальном мире, определяя модели поведения и действия сообществ и индивидов»¹⁹. По мнению О. С. Головашиной, «темпоральная трансформация представляет собой смену парадигмы восприятия времени человеком и обществом. Мир уже сталкивался с этим, когда циклическое время традиционной культуры уступило место линейному времени модерна. Сейчас, когда вероятность и случайность становятся фундаментальными категориями, будущее уже не определяется настоящим. Неустойчивость приводит к необратимости, и прошлое, настоящее, будущее вместо линейной последовательности, доминирующей в модерне, влияют друг на друга в зависимости от сиюминутных потребностей субъекта»²⁰.

Обращение к темпоральному режиму культуры делает возможным выделить совершенно *новый ракурс историко-педагогического контекста инновацией в теории и практике образования*, раскрыть новые аспекты в развитии педагогических инноваций, глубже и шире понять их эволюционную динамику, современное состояние, дальнейшие перспективы в системе «прошлое — настоящее — будущее».

Инновации как таковые, безусловно, имеют свое темпоральное измерение, существенно важное для понимания именно педагогических инноваций в теории и практике образования. Суть темпорального измерения инноваций в обобщенном виде анализирует философ Л. Г. Идидицкая. Она при этом рассматривает ситуации в традиционном, христианском, индустриальном и постиндустриальном обществах, учитывая присущие им темпоральные режимы культуры.

¹⁸ Попова А. В., Брылина И. В. Темпоральные аспекты образования // Вестник науки Сибири. 2015. № 3 (18). С. 1, 8. URL : <http://sjs.tpu.ru/journal/article/view/1356> (дата обращения: 07.01.2019).

¹⁹ Головашина О. В. Темпоральный подход к исследованию социальной памяти // Вестник Тамбовского государственного университета. Сер. «Общественные науки». 2015. Вып. 2 (2). С. 29.

²⁰ Там же. С. 29–30.

Л. Г. Идивицкая, исследовавшая влияние «темпоральных представлений на специфику функционирования инноваций в культуре», убеждена, что «инновация является одной из господствующих социокультурных установок современной цивилизации, которая сознательно продуцируется обществом и культурой». Она отмечает, что понятие *инновация*, первоначально возникшее в связи с исследованиями изменений в культуре, сегодня «трактруется достаточно широко и понимается как модель объективации нового. Следовательно, оно может быть применимо к любому типу общества и любому периоду культуры. Однако, в зависимости от целого ряда культурных факторов, данная модель может принимать различные формы (откровение, изобретение, открытие, новация и др.). Одним из главных факторов, определяющих конкретное воплощение инноваций в культуре, являются темпоральные представления. Именно особенности восприятия времени, характерные для той или иной культуры, во многом определяют количество инноваций, скорость их протекания, уровень их принятия, и главное, ту инновационную модель, которая будет приемлема и адекватна данной культуре. Ключевая роль темпоральных представлений в данном случае объясняется тем, что отношение к новому, к изменениям является составной частью образа времени, которое трансформирует привычную триаду его модусов прошлое — настоящее — будущее в старое — современное — новое»²¹.

Обращение к всемирному историко-педагогическому процессу делает очевидным то обстоятельство, что с момента возникновения человеческого общества люди, непрерывно осуществлявшие различными способами педагогическую деятельность, в той или иной степени и форме планируя, проектируя, осмысливая ее, с большей или меньшей интенсивностью вносили определенные (малые и большие) изменения, постепенно или радикально обновляли ее. Иными словами, они фактически придумывали, фиксировали, внедряли различные новшества, усовершенствовали, пересматривали их, в определенном смысле занимаясь «инновационной педагогической деятельностью». Однако эти процессы протекали существенно по-разному в различные исторические эпохи в условиях разных культур, цивилизаций, конфессий, экономических и политических систем у разных народов и социальных групп населения. Такие инновационные процессы имели различные истоки, механизмы и формы реализации, неодинаково проявлялись, легитимизировались, институализировались, оценивались и интерпретировались. И во многом это определялось конкретными темпоральными представлениями, существовавшими в том или ином обществе, у той или иной группы населения и даже конкретного человека.

Анализ конкретных «моделей времени», существовавших и существующих в человеческом обществе, позволяет Л. Г. Идивицкой писать, что «традиционная культура атемпоральна, в ее основе лежит циклическая модель времени с ее вечным круговоротом, возвращением, в котором нет движения вперед, к чему-то новому. Происходит лишь повторение того, что уже было, наличествует стремление постоянного соответствия настоящего прошлому. Представление о времени как о чем-то объективном, существующем независимо от людей, отсутствует. Для данного типа культуры временной аспект жизни человека связан с памятью, традицией, вечностью, а ценностные приоритеты отданы постоянству, повторению, вечному возвра-

²¹ Идивицкая Л. Г. Темпоральные измерения инноваций: философский аспект // Аспирантский вестник Поволжья. 2011. № 7/8. С. 30.

щению. В этой ситуации для легитимизации каких-либо изменений, инновации вынуждены приобретать форму чего-то уже известного, старого, традиционного, так как отношение ко всему новому носит явно враждебный характер»²².

Примером педагогического традиционализма в традиционных культурах является как широкое распространение различных ритуалов и обрядов, выполняющих воспитательно-обучающие функции (прежде всего, возрастные инициации), так и фиксация педагогических норм, требований и рекомендаций в фольклоре (пословицы, поговорки, сказки, детские песенки и т. п.), религиозных установлениях, преданиях, текстах. Выразительные примеры «традиционной легитимизации» инноваций в педагогике дают первобытное общество и дальневосточная конфуцианская цивилизация²³. Однако уже в рамках определенных традиционных культур, к числу которых, например, относится культура Древней Греции, ставшая колыбелью Западной цивилизации, наблюдается заметная «инновационная активность», затрагивающая разные сферы, в том числе и образование, и область педагогической мысли. Достаточно вспомнить, например, тот радикально-инновационный поворот в педагогической деятельности, который осуществил признанный уже при жизни современниками «мудрейшим из греков» Сократ (469–399 годы до н. э.). Именно он создал «метод майевтики», то есть метод педагогического «повивального искусства»²⁴. Этот метод подробно описал, проанализировал, осмыслил и высоко оценил в своих диалогах ближайший ученик Сократа великий философ и учитель Платон²⁵, а также другой ученик Сократа — Ксенофонт, причем, выражаясь современным языком, и инновационная педагогическая деятельность Сократа-учителя, и теоретическая педагогическая концептуализация этой деятельности, предложенная Платоном, имели огромный общественный резонанс и оказали существенное влияние на педагогические искания человечества буквально с момента своего появления и до наших дней²⁶.

Далее Л. Г. Идивицкая рассматривает изменения темпорального режима культуры в обществах, принявших идеологию христианской религии. По мнению Л. Г. Идивицкой, «христианская культура задает иную модель времени. Время нециклично и бессмысленно, оно движется в определенном направлении, которое предопределено Богом. Оно напоминает стрелу, которая берет свое начало от Творения мира и устремлено к одной единственной цели... — к искуплению и очищению, к Граду Божию. Отрицание цикличности акцентирует внимание на том, что каждый момент неповторим: ничего нельзя вернуть и ничего нельзя исправить. Время пони-

²² Идивицкая Л. Г. Темпоральные измерения инноваций.

²³ См.: Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века : моногр. М. : Акад. соц. управления, 2013. 438 с. ; Корнетов Г. Б. Конфуцианская педагогика Древнего и Средневекового Китая // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3. С. 49–57 ; Корнетов Г. Б. Происхождение воспитания как общественного явления // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2015. Т. 1, № 3. С. 142–156.

²⁴ Сократ, как известно, не оставил после себя письменных текстов.

²⁵ Рубинштейн М. М. Платон-учитель. Иркутск, 1920 (Тип. В. С. Лебедева). 122 с.

²⁶ См.: Кобзев М. С., Горбачев Н. Л. Сократовский метод обучения. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1991. 91 с. ; Корнетов Г. Б. Историко-теоретическое исследование педагогической реальности : моногр. М. : Акад. соц. управления, 2018. 240 с. ; Корнетов Г. Б. Майевтика Сократа: у истоков порождающей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 46–56 ; Корнетов Г. Б. Образец порождающей педагогики // Известия Российской академии образования. 20018. № 2 (46). С. 68–79 ; Корнетов Г. Б. Порождающая педагогика Сократа // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2018. № 3. С. 18–24.

мается как момент вечности, который можно лишь пережить. Доминирующим становится не прошлое, а будущее, тесно увязанное с идеей спасения. Однако нацеленность на будущее не обуславливает стремление к преобразованиям. Будущее в данной культуре тесно связано с прошлым и скорее означает возврат в начальное состояние, в точку “до начала времен”, погружение в вечность. Следовательно, новое в христианской традиции также неприемлемо. Оно возможно лишь в виде откровения, божьего дара, а не как результат усилий самого человека»²⁷.

Христианство возникает и еще очень долго развивается в обществах традиционного типа. И хотя темпоральный режим, присущий христианской культуре, однозначно ориентирован на устойчивую религиозную в своей основе традицию, уже сам переход от предшествующих ему конкретных традиционных форм, говоря современным языком, был радикально и очевидно инновационен. Это в полном объеме коснулось и педагогической сферы, в которой утвердилось новое понимание природы человека (христианская антропология), его места и роли в жизни, новые педагогические ценности и идеалы, новое содержание образования, новые способы организации педагогического взаимодействия и педагогических отношений между учителем (воспитателем, наставником) и учеником (воспитанником, питомцем), новые задачи и методы воспитания и обучения. Все новое базировалось на христианском вероучении, тесным образом связанным, с одной стороны, с иудаистской религией и присущей ей педагогической традицией, а с другой стороны, с рядом важнейших достижений античной культуры, прежде всего философии, насыщенной множеством педагогических идей и рекомендаций²⁸.

Л. Г. Ивлицкая утверждает, что «в культуре индустриального общества время имеет совсем иной смысл и значение. Оно понимается как единственное пространство самореализации человека, которое требует к себе рационального подхода. Время приобретает самостоятельную ценность. Оно рассматривается как ресурс, а следовательно, как объект управления: время планируется, организуется, учитывается, измеряется, контролируется. Оно соотносится с эффективностью, причем с эффективностью экономической, имеющей свое материальное выражение. <...> Ценностными ориентирами данного типа культуры становятся идеи прогрессивного развития и преобразования, это делает будущее наиболее значимым модусом времени. Причем грядущее будущее никаким образом не должно походить на прошлое и даже на настоящее, оно должно существенно от них отличаться и быть лучше, быть более совершенным. Это порождает веру в научно-технический прогресс и обуславливает повышенный интерес ко всему новому, которое оценивается с точки зрения его преобразовательной способности. Инновации здесь приобретают форму открытий и изобретений, которые вызывают коренные изменения как на уровне научного познания, так и на уровне производственно-практической деятельности и направлены на переустройство природы, общества, человека»²⁹.

Именно индустриальное общество формирует тот режим темпоральной культуры, который не просто обеспечивает поддержку инноваций, но все более и более придает им первостепенное значение во всех областях жизни общества, в том числе и в сфере образования, которое по нарастающей ориентируется на педагогический

²⁷ Ивлицкая Л. Г. Темпоральные измерения инноваций. С. 31.

²⁸ См.: Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя / пер. с англ. О. В. Алиевой. М. : Греко-лат. каб. Ю. А. Шичалина. 2014. 216 с.

²⁹ Ивлицкая Л. Г. Темпоральные измерения инноваций. С. 31.

поиск и обновление. Достаточно вспомнить, какую роль в разработке и внедрении инновационных педагогических идей сыграл роман-трактат Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) «Эмиль, или О воспитании» (1762)³⁰, в котором представлена попытка коренным образом преодолеть устоявшиеся традиционные представления о природе человека как субъекта образования и те идеалы, на которые ориентировалась педагогическая мысль и педагогическая практика, а также те привычные модели взаимоотношений, которые выстраивались в ходе воспитания и обучения, и те конкретные пути, способы, приемы, с помощью которых решались педагогические задачи. Рост инновационных педагогических исканий, которые заложил Ж.-Ж. Руссо, был усилен такими обстоятельствами, как становление систем массового образования, особенно с середины XIX века, развитие наук о человеке во второй половине XIX века, постоянно возрастающее желание различных борющихся между собой социально-политических сил решать с помощью образования множество экономических, социальных, политических, идеологических задач. На рубеже XIX — XX века в теории и практике образования возникло движение, получившее название «реформаторская педагогика», «новое воспитание», «новые школы». Оно поставило своей главной целью разработку и внедрение всех форм и видов педагогических инноваций, призванных полностью изменить традиционные подходы к пониманию и реализации образовательной деятельности³¹. В рамках этого мощного инновационного движения оформилось такое радикально-гуманистическое течение, как свободное воспитание, стремящееся разрушить многие устоявшиеся педагогические стереотипы³².

И, наконец, Л. Г. Идивицкая пишет о том, что «на рубеже веков в рамках современной цивилизации возникают новые смыслы времени и формы его организации, связанные с культурой постиндустриального общества. Ведущим модусом здесь

³⁰ См.: Корнетов Г. Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию (к 300-летию Ж.-Ж. Руссо) // Историко-педагогический журнал. 2012. № 2. С. 7–11.

³¹ См.: Корнетов Г. Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии : моногр. М. : Акад. соц. управления, 2011. 144 с. ; Эпштейн М. М. Альтернативное образование. СПб. : Образовательные проекты : Участие, 2013. 112 с.

³² См.: Астафьева Е. Н. Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурьиной // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38–53 ; Астафьева Е. Н. Критика С. Н. Дурьиным школы-казармы с позиций теории свободного воспитания // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Сер. «Педагогические и психологические науки». 2017. № 30 (49). С. 18–25 ; Астафьева Е. Н. Осмысление представлений Николая Чехова о свободной школе с точки зрения передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Инновационные процессы и программы в образовании. 2018. № 3. С. 25–32 ; Астафьева Е. Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе // Историко-педагогический ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М. : Акад. соц. управления, 2015. С. 77–90 ; Астафьева Е. Н. Свободное воспитание в истории педагогики // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : Акад. соц. управления, 2015. С. 110–139 ; Астафьева Е. Н. Свободное воспитание в России в конце XIX — первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 80–99 ; Астафьева Е. Н. Свободное воспитание в истории педагогики // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : Акад. соц. управления, 2015. С. 110–139 ; Астафьева Е. Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века // Историко-педагогический журнал. 2016. № 1. С. 115–129 ; Корнетов Г. Б. К. Н. Вентцель — выдающийся представитель свободного воспитания в России // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 3 (43). С. 91–119 ; Caroli D., Kornetov G. B. The new school movement in Russia: Konstantin N. Venttsel (1857–1947), the concept of “free upbringing” and the Declaration of the rights of the child // History of Education & Children’s Literature (HECL). 2017. Vol. 12/2. Pp. 9–45.

становится настоящим. <...> Однако неверно было бы здесь трактовать настоящее без его связи с будущим. Настоящее ценно не только само по себе, но и как будущее, которое востребовано уже “здесь и сейчас” или должно наступить как можно быстрее. Это порождает невероятное ускорение темпов жизни, увеличение скорости изменений. <...> Новые темпоральные ориентации во многом способствуют тому, что для постмодерна становится характерен запрос на непрерывную инновацию. “Новое” оказывается ценным само по себе, оно превращается в самый привлекательный товар, вне зависимости от своего содержания. Инновация начинает трактоваться в узком смысле этого слова, выступая в качестве нового или усовершенствованного продукта (товара или услуги), внедренного на рынок. Причем главное ее отличие от других форм, в частности открытий и изобретений, заключается именно в способности создать дополнительную ценность для инноватора. <...> Инновации начинают рассматриваться в качестве символа успеха, фактора имиджевой политики, критерия определения развитости стран»³³.

В постиндустриальном обществе XXI века инновации становятся нормой и даже смыслом образования. Например, в России учителя стремятся быть инноваторами, школы стремятся обрести статус инновационных образовательных организаций, муниципальные и региональные системы образования ищут инновационные формы деятельности, управления, финансирования, развития, педагогические исследователи сосредоточивают свое внимание на разработке и реализации инновационных педагогических подходов и инструментов.

Таким образом, рамка темпорального измерения инноваций, предложенная Л. Г. Идивицкой, позволяет задать значимый историко-педагогический контекст для познания инноваций в теории и практике развивающегося образования как в современном мире, так и в условиях прошедших эпох, культур, цивилизаций, формаций и т. п.

Для более подробного рассмотрения проблемы обратимся к монографии немецкого историка и культуролога *Алейлы Ассман* (р. 1947) «Распалась связь времен? Взлет и падение темпорального режима Модерна»³⁴, изданной в Германии в 2013 году, а затем переведенной в России в 2017 году. По словам автора, главная тема этой книги — «распад и новое построение взаимосвязи между прошлым, настоящим и будущим»³⁵. Содержащиеся в ней идеи существенно важны как для постижения значения исторического контекста инноваций в целом, так и для понимания особенностей историко-педагогического контекста инноваций в теории и практике образования в частности.

Важно иметь в виду, что инновации вне зависимости от их конкретных определений, которых существует великое множество, всегда признаются некими феноменами, направленными на то, чтобы способствовать переходу от несовершенного настоящего к более совершенному, более прогрессивному будущему, чтобы «обновить» настоящее, преодолевая здесь и сейчас существующие недостатки и трудности. Инновации призваны не только улучшить, обновить, преобразовать то, что уже есть,

³³ Илвицкая Л. Г. Темпоральные измерения инноваций: философский аспект. С. 31–32.

³⁴ Aleida Assmann *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne*. München : Hanser, 2013. 333 S.

³⁵ Ассман А. *Распалась связь времен? Взлет и падение темпорального режима Модерна* / пер. с нем. Б. Хлебникова ; пер. англ. цит. Д. Тимофеева. М. : Новое литературное обозрение, 2017. С. 5.

но и внедрить что-то более или менее качественно новое, радикально отличающееся от существующего. Иными словами, инновации в принципе направлены на то, чтобы обеспечить поступательное развитие, способствуя *прогрессу*.

Американский социолог Роберт Нисбет (1913–1996), опубликовавший в 1980 году классическое исследование по истории прогресса, писал: «Ни одна идея не была более важна и, возможно, даже равна ей по важности, как идея прогресса в Западной цивилизации на протяжении почти трех тысяч лет. <...> *Идея прогресса предполагает, что человечество улучшало свое состояние в прошлом (от некоего первобытного состояния примитивности, варварства или даже ничтожества), продолжает двигаться в этом направлении сейчас и будет двигаться и дальше в обозримой перспективе.* <...> Идея прогресса — это синтез прошлого и предсказания будущего. <...> Но несмотря на то, что эта идея стара и постоянно воспроизводится, она никоим образом ни в одну эпоху полностью не принималась всеми интеллектуалами. На самом деле были люди в античном и христианском мире, убежденные в том, что за первобытным золотым веком следовало вырождение. <...> С самого начала греческой и римской мысли были те, кто верил в прямо противоположное: что в начале состояние было жалким и что спасение лежит в *приросте* знания. Так мыслили в христианскую, средневековую и, главным образом, в современную эпоху. <...> Но, как я уже сказал, прошлое веры в прогресс не было однозначно светлым, если судить по его последствиям»³⁶.

Немецкий философ Герман Люббе (р. 1926) трактует *прогресс* как «социальное изменение, вызывающее на практике одобрение, нередко безусловное»³⁷. Он рассматривает «теоретический прогресс как количественный прирост имеющихся в распоряжении, эффективно объясняющих и прогностически валидных теорий означает на практике прирост возможности действия. <...> Описания и теории трансформируются... в правила действия. Научный прогресс означает расширение возможностей наших действий»³⁸. Именно с нарастающим научным прогрессом Г. Люббе связывает «темпоральное сгущение инноваций»³⁹.

В нашем случае речь может идти о поступательном развитии (прогрессе) теории и практики образования, о достижениях в решении присущих им проблем, установлении новых, отличающихся от уже имеющихся более совершенных педагогических целей, более эффективных форм и методов педагогических действий, более передовых способов их осмысления и концептуализации. Сегодня такая идея для многих представляется очевидной. Однако А. Ассман, справедливо указывая на то, что «у каждой эпохи есть свой горизонт будущего» и что «эти горизонты могут трансформироваться», пишет: «Будущее превратилось из источника ожиданий и надежд в источник озабоченности». <...> Свет будущего ныне тускнеет; наряду с этим мы переживаем сегодня еще одну аномалию привычного восприятия времени, а именно невиданные ранее масштабы возвращения прошлого. Эпизоды истории, которые мы считали преодоленными, навсегда оставшимися в прошлом, оживают вновь и встают перед нами»⁴⁰.

³⁶ Нисбет Р. Прогресс: история идеи : пер. с англ. М. : ИРИСЭН, 2007. С. 34–39.

³⁷ Люббе Г. В ногу со временем. Сокращенное пребывание в настоящем / пер. с нем. А. Григорьева, В. Куренного. 2-е изд. М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2019. С. 253.

³⁸ Там же. С. 244.

³⁹ Там же. С. 252.

⁴⁰ Ассман А. Распалась связь времен? С. 10–11.

А. Ассман следующим образом формулирует понимание того, что сегодня принято называть *темпоральным режимом культуры*, согласно которому все стоящее за этим понятием, определяет восприятие времени, ориентацию деятельности людей, осмысление истории и выражает то, как человек переживает свою историю. Исследователь утверждает, что темпоральный режим подразумевает комплекс культурных постулатов, ценностей и установок, которые, даже не будучи осознанными людьми, управляют их желаниями, поступками, чувствами и представлениями, определяют мысли и действия. Это понятие обозначает и форму восприятия времени, измеряя и ритмизируя его нейтральным образом. Также оно ритмизирует и прошлое как череду значимых структур⁴¹. Конкретизируя предлагаемое понимание темпорального режима культуры, А. Ассман пишет: «Темпоральные режимы древних культур сходятся в том, что прошлое занимает в них привилегированное положение, легитимируя нормативные основы настоящего и будущего. Темпоральный режим Модерна порывает⁴² с этими традиционными формами темпоральных режимов. Это приводит к революционному преобразованию темпоральной культуры, обуславливающему ценностный сдвиг от старого к новому, от знакомого к неизвестному, от состоявшегося к зарождающемуся и грядущему. Расслоение времени в виде ценностной поляризации старого и нового служит само по себе символом этого темпорального режима, который изменяет восприятие времени и представление о смысле истории»⁴³.

Именно революционное преобразование темпоральной культуры, обращенное к новому, грядущему, о котором говорит А. Ассман, и задает радикальный поворот к инновациям как феноменам, имеющим абсолютную ценность в силу того, что они позволяют обществу двигаться все быстрее и быстрее вперед к светлому будущему, улучшать и совершенствовать человеческое бытие. В этой ситуации образование неизбежно оказывается в двух инновационных измерениях: во-первых, в том, которое обусловлено признаваемым Модерном требованием непрерывно, по нарастающей совершенствовать само образование, обновлять его цели, содержание, формы и методы, накапливать новые знания, превращать их в действенные инновационные педагогические проекты, и, во-вторых, в том, при котором образование оказывается важнейшим инструментом подготовки субъектов общественной жизни, способных к инновационной деятельности, признающих значимость инноваций как таковых и готовых к их непрерывному производству, внедрению, распространению.

Для правильного восприятия и адекватной оценки возникающего пиетета перед инновационными процессами как таковыми (примером этому, в частности, служит и увлечение педагогическими инновациями) существенно важен следующий вывод А. Ассман: «Один из постулатов Модерна состоит в том, что изменения и преобразования рассматриваются не в качестве проблемы, а как первичный и важнейший ресурс культуры. <...> Темпоральная концепция Модерна представляет собой механизм, который продуцирует как новое, так и старое. Центральное место в этом процессе отводится культурному механизму инновации. Новизна — это различительный признак, нуждающийся в сравнении для своего

⁴¹ См. Ассман А. Распалась связь времен? С. 15–16.

⁴² Как отмечает А. Ассман, Бруно Латур видит в слове «модерн» новый режим, ускорение, перелом, революцию времени.

⁴³ Ассман А. Распалась связь времен? С. 16–17.

проявления. Тем самым продуцирование “нового” не может не сопровождаться продуцированием “старого”»⁴⁴. А. Ассман поясняет свою идею следующим образом: «Модерн видит свое отличие от прошлого в том, что оставляет позади темпоральные компоненты других культур и прежних исторических эпох, считая своей абсолютной основой физикалистскую концепцию времени в виде “стрелы” — воображаемого линейного вектора. Модерн подчиняет себя диктату времени, текущего сквозь все события непрерывно, равномерно и необратимо, из-за чего эти события делаются хронологически измеряемыми. Решающим фактором Нового времени является то, что оно полностью абстрагируется от естественных процессов и человеческих деяний. Время становится объективной категорией в строгом смысле этого слова, неподконтрольно человеку и недоступно для его манипуляций. Физикалистская концепция времени и ее универсальность служат открытием Новой истории. Культура Модерна зиждется на этой физикалистской концепции времени, освобожденной от привязки к человеческим ритмам и смыслам, и руководствуется ею»⁴⁵.

Критикуя физикалистскую концепцию времени Модерна, А. Ассман обращает внимание на то, что настоящее, понимаемое «в качестве изолированного и зафиксированного мгновения», является предельным ощущением времени в прямом смысле слова и «разрушает рутинное видение мира и конвенции его изображения». По ее мнению, подобное «восприятие настоящего несовместимо с такими базовыми элементами человеческой жизни, как опыт, социальные связи, деятельность, смысл или идентичность. «Поэтому, — пишет А. Ассман, — мы воспринимаем настоящее не в качестве мимолетного мига, а как некую протяженность во времени, которая <...> может иметь различные формы продолжительности»⁴⁶. Она подчеркивает, что «настоящее может длиться значительно дольше, чем содержательное время “здесь и сейчас”, занимая десятилетия и даже столетия. Чтобы убедиться в этом, достаточно всего лишь заменить слово “настоящее” словом “современность”. <...> Подобное настоящее возникает перформативно благодаря провозглашенной актуальности минувшей исторической эпохи, то есть благодаря открытию духовной близости и ценностного родства с ушедшим временем. <...> Формируется культурная память, которая делает прошлое современным»⁴⁷. По идее А. Ассман, «в XVII и XVIII вв. установилась новая темпоральность, сменившая традиционную культуру и сделавшая физическое время основой западной культуры. <...> Культура Модерна базируется на открытии абстрактного, неодушевленного и гомогенного времени. Вместе с полным очищением *физического времени* от человеческих ценностей, человеческого опыта и культурных значений возник концепт *исторического времени* как стабильного хронотопа, обладающего бесконечной протяженностью и независимо от наполнения теми или иными представлениями»⁴⁸.

А. Ассман предлагает свое понимание динамики представлений о прогрессе, обращаясь к античной формуле «Мы стоим на плечах великанов», подхваченной в XII веке Бернаром Шартрским: «Мы подобно карликам на плечах великанов: мы видим больше и дальше, чем они, не потому, что обладаем лучшим зре-

⁴⁴ Ассман А. Распалась связь времен? С. 18–19.

⁴⁵ Там же. С. 19.

⁴⁶ Там же. С. 20–21.

⁴⁷ Там же. С. 31–33.

⁴⁸ Там же. С. 37–38.

нием, и не потому, что мы их выше, но потому, что они нас подняли». Это изречение выражает традиционную теологию прогресса, согласно которой прошлое и предшествующее незаменимы и должны быть сохранены. В XVII веке И. Ньютон писал, что «если я видел дальше других, то потому, что стоял на плечах гигантов», и создал модель прогресса естествознания, в которой признание значимости старого знания как основы, позволяющей двигаться вперед, связано с признанием того, что новое постоянно имеет превосходство над старым. Эволюционная модель познания сохраняла из прошлого лишь то, что входит в функциональные основы современности. Прогресс означал открытость времени, которое направлено на хотя и неизвестное, но позитивно оцениваемое будущее. В начале XIX века Г. Гегель представил ход всемирной истории как стремление к предполагаемой конечной цели — совершенству. Предвосхищаемая цель становится оправданием всех исторических жертв на пути к безусловно лучшему будущему, которое созвучно образам, пронизывающим монотеистические религии. И христианский, и постхристианский взгляды на историю носят постфутуристический характер, который усиливается по мере расширения сферы планирования. Однако постепенно распространяется идея, признающая плюрализм историй. Прогресс утрачивает свою былую выразительность, теряет свою безусловность⁴⁹.

Обращает внимание А. Ассман и на то, что «теория модернизации основывается на мифе истории, содержанием которого является прогрессирующее всемогущество человека за счет науки и техники. <...> Модернизационное мышление, создающее и продолжающее создавать общие предпосылки существования нашего жизненного мира, от которых мы не можем и не хотим отказаться, по-прежнему составляет важнейшую основу западного мировоззрения...»⁵⁰, <...> «модернизационный сдвиг формировал инновации»⁵¹.

А. Ассман также утверждает, что «главные темы Нового времени — революция, инновации, индивидуальность — связаны с инсценированием безусловного нового начала, а потому автоматически подразумевают нарушение табу»⁵². Она подчеркивает: «Ускорение является непосредственным следствием форсированного давления инноваций, которое в свою очередь стимулируется ожиданием и уверенностью потребителей в том, что каждое новшество будет сопряжено с улучшением. Обратная сторона перманентных инноваций состоит в общей утрате доверия, подрывающей основы и ориентиры повседневности, где “каждое десятилетие” или “каждые пять лет” изменяются базовые знания и вкусовые предпочтения»⁵³.

С точки зрения А. Ассман, «без перспективного видения будущего люди лишены смысла жизни и мотивации к действию, а без памяти о прошлом они не могут накапливать опыт, поддерживать связи с другими людьми, выстраивать собственную идентичность. Поэтому в социальном и культурном отношении настоящее всегда представляет собой дряхлеющее сейчас, имеющее ту или иную продолжительность. Без такой социально сконструированной продолжительности в этом сейчас было бы вообще невозможно переживать, общаться, действовать и помнить: главным и решающим является то обстоятельство, что настоящее было и остается местом, где человек

⁴⁹ См.: Ассман А. Распалась связь времен? С. 47–54.

⁵⁰ Там же. С. 72–73, 83.

⁵¹ Там же. С. 83.

⁵² Там же. С. 127.

⁵³ Там же. С. 164.

расширяет свою современность, творя собственное будущее и прошлое. <...> То, что понимается под будущим или прошлым, не подчиняется некой естественной логике, а оформляется и приобретает определенное содержание лишь в тех или иных культурных рамках. <...> Мы есть то время, которое создаем себе сами, причем лишь настоящее есть время, отпущенное нам для этого. Поскольку прошлого уже нет, а будущее еще не наступило, они лишены онтологической основы. Благодаря воспоминаниям или ожиданиям человек обладает замечательной способностью делать настоящим то, что в нем уже нет или еще отсутствует. Человек может вызвать это в своей памяти или в своем воображении. <...> Тем самым мы не ограничиваем настоящее эфемерным переходным моментом, а используем прошлое и будущее, чтобы продлить и стабилизировать такие хрупкие и ненадежные вещи, как пространство опыта и горизонт ожиданий»⁵⁴. При этом она убеждена, что «прошедшее возникает лишь в той мере, в какой оно снова и снова фокусируется, тематизируется, конструируется и перестраивается настоящим, которое является единственной фазой времени, где происходит человеческое восприятие, действие, осмысление и оценка. <...> Прошлое служит не только предметом исторической науки, но и важным фактором для жизни общества в политической, социальной и приватной сферах. <...> Всюду наводятся мосты между пространством опыта и горизонтом ожиданий, вновь тесно связывая прошлое и будущее. <...> Все очевиднее становится не только признание воздействия прошлого на настоящее и будущее, <...> но и с учетом насущных требований. При этом важную роль играют новые перспективы и интересы, обусловленные коллективными идентичностями, знаменательными историческими событиями и травматическим опытом»⁵⁵.

Понимание темпорального режима культуры, которое сформулировала А. Ассман, может быть принято в качестве теоретического основания для осмысления инновационных процессов в образовании при рассмотрении их в историко-педагогическом контексте. Необходимость такого рассмотрения подтверждают современные подходы к анализу и оценке самых разнообразных социокультурных событий и процессов. Так, немецкий философ Одо Марквард (1928–2015) писал: «Нам требуется историческое чувство. Нам вовсе не нужно его изобретать впервые, потому что оно в нашем мире представлено, причем весьма широко. То обстоятельство, что в современном мире будущее все меньше содержит от своего истока, компенсируется искусством брать с собою в будущее все больше от прошлого истока. <...> Постоянное и все ускоряющееся разрушение прошлого компенсируется в современном мире с помощью постоянного и исторического по своему характеру охранения прошлого. Без этого, живя в век нарушения линий преемственности и чуждости миру, мы не могли бы удовлетворять нашу потребность в непрерывности и близком знакомстве и не могли бы разорвать цепь постоянных изменений действительности. Ведь дело в том, что чем меньше историческое чувство поддерживает преемственность, тем больше люди прибегают к иллюзии. В противовес ей историческое чувство обладает способностью освобождать от иллюзий: это — отрезвляющее средство. Без исторического чувства мы не могли бы жить»⁵⁶.

⁵⁴ Ассман А. Распалась связь времен? С. 218–219.

⁵⁵ Там же. С. 221–227.

⁵⁶ Марквард О. Эпоха чуждости миру : пер. с нем. // Отечественные записки. 2003. № 6. URL : http://magazines.russ.ru/oz/2003/6/2004_1_27.html (дата обращения: 07.01.2019).

Прокламируемое сегодня движение к инновационному обществу, акцент на подготовке людей как субъектов инновационной деятельности, придание образованию инновационного характера «без берегов» требуют очень внимательного и взвешенного отношения. Создание педагогических новаций, инновационная деятельность по их внедрению и распространению, подготовка «инновационных работников» сферы образования (учителей, воспитателей, психологов, управленцев, экономистов и т. д.) неизбежно должна опираться на понимание природы этих инноваций, на их осмысление в формате историко-педагогического контекста, на рассмотрение в пространстве накопленной человечеством педагогической культуры.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Ассман А. Распалась связь времен? Взлет и падение темпорального режима Модерна / пер. с нем. Б. Хлебникова ; пер. англ. цит. Д. Тимофеева. — М. : Новое литературное обозрение, 2017. — 272 с.
2. Астафьева Е. Н. Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурылина // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 3. — С. 38–53.
3. Астафьева Е. Н. Критика С. Н. Дурылиным школы-казармы с позиций теории свободного воспитания // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Сер. «Педагогические и психологические науки». — 2017. — № 30 (49). — С. 18–25.
4. Астафьева Е. Н. Осмысление представлений Николая Чехова о свободной школе с точки зрения передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Инновационные процессы и программы в образовании. — 2018. — № 3. — С. 25–32.
5. Астафьева Е. Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе // Историко-педагогический ежегодник / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : Акад. соц. управления, 2015. — С. 77–90.
6. Астафьева Е. Н. Свободное воспитание в истории педагогики // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2015. — С. 110–139.
7. Астафьева Е. Н. Свободное воспитание в России в конце XIX — первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. — 2015. — № 2. — С. 80–99.
8. Астафьева Е. Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 115–129.
9. Атоян В. Р., Лопухин В. Ю. К вопросу о теории инновационного общества // Креативная экономика. — 2010. — № 10. — С. 49–56.
10. Брайсон В. Гендер и политика времени. Феминистская теория и современные дискуссии : пер. с англ. — Киев : Центр учеб. лит., 2011. — 248 с.
11. Головашина О. В. Темпоральный подход к исследованию социальной памяти // Вестник Тамбовского государственного университета. Сер. «Общественные науки». — 2015. — Вып. 2 (2). — С. 26–35.
12. Гонин В. Н., Журавлев М. В. Теоретические основы развития инновационного общества // Вестник-экономист. — 2011. — № 2. — URL : http://vseup.ru/static/articles/Gopin_Zhuravlev.pdf (дата обращения: 07.01.2019).
13. Днепров Э. Д. История педагогики // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Большая рос. энцикл., 1993. — Т. 1. — 608 с.
14. Иливицкая Л. Г. Темпоральные измерения инноваций: философский аспект // Аспирантский вестник Поволжья. — 2011. — № 7/8. — С. 29–33.
15. Инновационный человек и инновационное общество / под ред. В. И. Супруна. — Новосибирск : Тренды, 2012. — 424 с.

16. Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя / пер. с англ. О. В. Алиевой. — М. : Греко-лат. каб. Ю. А. Шичалина. — 2014. — 216 с.
17. Кобзев М. С., Горбачев Н. Л. Сократовский метод обучения. — Саратов : Изд. Саратов. ун-та, 1991. — 91 с.
18. Корнетов Г. Б. Историко-теоретическое исследование педагогической реальности : моногр. — М. : Акад. соц. управления, 2018. — 240 с.
19. Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века : моногр. М. : Акад. соц. управления, 2013. — 438 с.
20. Корнетов Г. Б. К. Н. Вентцель — выдающийся представитель свободного воспитания в России // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 3 (43). — С. 91–119.
21. Корнетов Г. Б. Конфуцианская педагогика Древнего и Средневекового Китая // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 3. — С. 49–57.
22. Корнетов Г. Б. Майевтика Сократа: у истоков порождающей педагогики // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 46–56.
23. Корнетов Г. Б. Образец порождающей педагогики // Известия Российской академии образования. — 2018. — № 2 (46). — С. 68–79.
24. Корнетов Г. Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию (к 300-летию Ж.-Ж. Руссо) // Историко-педагогический журнал. 2012. № 2. С. 7–11.
25. Корнетов Г. Б. Порождающая педагогика Сократа // Инновационные проекты и процессы в образовании. — 2018. — № 3. — С. 18–24.
26. Корнетов Г. Б. Происхождение воспитания как общественного явления // Известия АСОУ. Научный ежегодник. — 2015. — Т. 1, № 3. — С. 142–155.
27. Корнетов Г. Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии : моногр. — М. : Акад. соц. управления, 2011. — 144 с.
28. Люббе Г. В ногу со временем. Сокращенное пребывание в настоящем / пер. с нем. А. Григорьева, В. Куренного. — 2-е изд. — М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2019. — 456 с.
29. Марквард О. Эпоха чуждости миру : пер. с нем. // Отечественные записки. — 2003. — № 6. — URL : http://magazines.russ.ru/oz/2003/6/2004_1_27.html (дата обращения: 07.01.2019).
30. Нисбет Р. Прогресс: история идеи : пер. с англ. — М. : ИРИСЭН, 2007. — 557 с.
31. Новиков С. Г. Социокультурные основания инновационного характера западно-европейского образования // Известия Волгоградского педагогического университета. — 2018. — № 3 (126). — С. 4–9.
32. Полякова Е. В. Инновационное общество: синергетический подход // Инновации. — 2010. — № 3 (13). — С. 41–450.
33. Попова А. В., Брылина И. В. Темпоральные аспекты образования // Вестник науки Сибири. — 2015. — № 3 (18). — С. 1–10. — URL : <http://sjs.tpu.ru/journal/article/view/1356> (дата обращения: 07.01.2019)
34. Романов А. А. Дискуссии о категориях истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 53–67.
35. Романов А. А. Искусство педагогического служения выдающихся наставников // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 9–14.
36. Романов А. А. Памяти Н. К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4 (32). — С. 70–83.
37. Романов А. А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. — 2015. — № 3. — С. 95–102.
38. 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.
39. Рубинштейн М. М. Платон-учитель. — Иркутск, 1920 (Тип. В. С. Лебедева). — 122 с.

40. Темпоральность, темпоральный. — URL : <http://terme.ru/termin/temporalnost-temporalnyi.html> (дата обращения: 09.01.2019).
41. Тюгашев Е. И. Национальные особенности инновационной деятельности. — URL : <https://www.runivers.ru/philosophy/logosphere/439109/> (дата обращения: 03.12.2018).
42. Хазова Е. О., Хазова Т. О. Инновационное общество: сущность и предпосылки возникновения // Молодой ученый. — 2017. — № 35. — С. 50–52. — URL : <https://moluch.ru/archive/169/45528/> (дата обращения: 07.01.2019)
43. Эпштейн М. М. Альтернативное образование. — СПб. : Образовательные проекты : Участие, 2013. — 112 с.
44. Aleida Assmann Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne. — München : Hanser, 2013. — 333 S.
45. Caroli D., Kometov G. B. The new school movement in Russia: Konstantin N. Venttsel (1857–1947), the concept of “free upbringing” and the Declaration of the rights of the child // History of Education & Children’s Literature (HECL). — 2017. — Vol. 12/2. — Pp. 9–45.

Сведения об авторе

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

G. B. Kornetov

TEMPORAL CULTURE AS A FRAME OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT OF INNOVATIONS IN EDUCATION

The temporal frame of innovation assessment enables one to employ significant historical and pedagogical contexts to assess theoretical and practical innovations both in the modern world and in the past (in ancient times, cultures, civilizations, etc.).

innovations in education; historical and pedagogical context; temporal culture

References

1. Assmann A. *Raspalas' svjaz' vremen? Vzlet i padenie temporal'nogo rezhima Moderna* [Is Time Out of Joint? On the Rise and Fall of the Modern Time Regime]. Moscow, New Literary Review Publ., 2017, 272 p. (Transl. from German).
2. Astaf'eva E. N. Reaching Children in S. N. Durylin's Theory of Free Education. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2016, no. 3, pp. 38–53. (In Russian).
3. Astaf'eva E. N. S. N. Durylin's Critical Assessments of Conformity in Schools through the Prism of Free Education Theory. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaja Grigor'evicha Stoletovyh. Serija "Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki"* [Bulletin of Vladimir State University named for Alexander Grigoryevich and Nikoay Grigoryevich Stoletovs, the Psychology and Pedagogy Series]. 2017, no. 30 (49), pp. 18–25. (In Russian).
4. Astaf'eva E. N. Analyzing Nicolay Chekhov's Ideas about Free School from the Point of View of Transmitting, Generating, and Transformative Pedagogy. *Innovacionnyye processy i programmy v obrazovanii* [Innovation Processes and Programs in Education]. 2018, no. 3, pp. 25–32. (In Russian).

5. Astafeva E. N. Pedagogical Principles of Free Education in Western Countries. *Istoriko-pedagogicheskij ezhegodnik* [Historical and Pedagogical Annual Journal]. Kornetov G. B. (ed.). Moscow, Academy of Social Management Publ., 2015, pp. 77–90. (In Russian).
6. Astafeva E. N. Free Education in History of Pedagogy. *Istoricheskie puti razvitija obrazovanija i pedagogiki* [History of Pedagogy and Education Development]. Kornetov G. B. (ed.). Moscow, Academy of Social Management Publ., 2015, pp. 110–139. (In Russian).
8. Astafeva E. N. Free Education in Russia in the Late 19th – Early 20th centuries. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2015, no. 2, pp. 80–99. (In Russian).
9. Astafeva E. N. Humanist Values as an Image of a Good School in the First Decades of the 20th Century. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2016, no. 1, pp. 115–129. (In Russian).
10. Atojan V. R., Lopuhin V. Ju. To the Theory of Innovation Society. *Kreativnaja jekonomika* [Creative Economy]. 2010, no. 10, pp. 49–56. (In Russian).
11. Bryson W. *Gender i politika vremeni. Feministskaja teorija i sovremennye diskussii* [Gender and the Politics of Time: Feminist Theory and Contemporary Debates]. Kiev, Academic Literature Center Publ., 2011, 248 p. (Transl. form English).
12. Golovashina O. V. A Temporal Approach to Social Memory Research *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Obshhestvennye nauki"* [Bulletin of Tambov State University, the Social Sciences Series]. 2015, iss. 2 (2), pp. 26–35. (In Russian).
13. Gonin V. N., Zhuravlev M. V. The Theoretical Basis of Innovation Society Development. *Vestnik-jekonomist* [Economics Bulletin]. 2011, no. 2. Available at: http://vseup.ru/static/articles/Gonin_Zhuravlev.pdf (accessed: 07.01.2019). (In Russian).
14. Dneprov Je. D. History of Pedagogy. *Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija: v 2 tomah* [Russian Pedagogical Encyclopedia: in 2 volumes]. Davydov V. V. (ed.). Moscow, Great Russian Encyclopedia Publ., 1993, vol. 1, 608 p. (In Russian).
15. Ilivickaja L. G. Temporal Innovations: Philosophical Aspects. *Aspirantskij vestnik Povolzh'ja* [Postgraduate Bulletin of the Volga Region]. 2011, no. 7–8, pp. 29–33. (In Russian).
16. Suprun V. I. (ed.) *Innovacionnyj chelovek i innovacionnoe obshhestvo* [Innovation People and Innovation Society]. Novosibirsk, Trends Publ., 2012, 424 p. (In Russian).
17. Jaeger W. *Ranee hristianstvo i grecheskaja pajdejja* [Early Christianity and Greek Paidea]. Moscow, Yu. A. Shichalin's Greek and Latin Office Publ., 2014, 216 p. (Transl. form English).
18. Kobzez M. S., Gorbachev N. L. *Sokratovskij metod obuchenija* [The Socratic Teaching Method]. Saratov, Saratov University Publ., 1991, 91 p. (In Russian).
19. Kornetov G. B. *Istoriko-teoreticheskoe issledovanie pedagogicheskij real'nosti* [Theoretical and Historical Research of Pedagogical Reality]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2018, 240 p. (In Russian).
20. Kornetov G. B. *Istorija pedagogiki za rubezhom s drevnejshih vremen do nachala XXI veka* [History of Foreign Pedagogy since Ancient Times till the Early 21st Century]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2013, 438 p. (In Russian).
21. Kornetov G. B. K. N. Ventsel as an Outstanding Adherent of Liberal Education in Russia. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 3 (43), pp. 91–119. (In Russian).
22. Kornetov G. B. The Confucian Education Model in Ancient and Medieval China. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 3, pp. 49–57. (In Russian).
23. 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).
24. Kornetov G. B. Generative Pedagogy. *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Proceeding of the Russian Academy of Education]. 2018, no. 2 (46), pp. 68–79. (In Russian).

25. Kornetov G. B. Ot From Tribal Education to Humanist Pedagogy (Commemorating J. J. Russo's 300th Birth Anniversary). *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2012, no. 2. pp. 7–11. (In Russian).
26. Kornetov G. B. Socratic Generative Pedagogy. *Innovacionnye proekty i processy v obrazovanii* [Innovative Projects in Education]. 2018, no. 3, pp. 18–24. (In Russian).
27. Kornetov G. B. The Genesis of Education as a Social Phenomenon. *Izvestija Akademiji social'nogo upravljenija. Nauchnyj ezhegodnik* [Proceedings of the Academy of Social Management. Annual Journal]. 2015, vol. 1, no. 3, pp. 142–155. (In Russian).
28. Kornetov G. B. *Razvitie pedagogiki na Zapade v XX stoletii* [The Evolution of Pedagogy in the Western World in the 20th Century]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2011, 144 p. (In Russian).
29. Lubbe H. *V nogu so vremenem. Sokrashhennoe prebyvanie v nastojashhem* [Keeping up with the Times. Contraction of the Present]. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2019, 456 p. (Transl. form German).
30. Marquard O. The Epoch of Estrangement. *Otechestvennye zapiski* [Annals of the Fatherland]. 2003, no. 6. Available at: http://magazines.russ.ru/oz/2003/6/2004_1_27.html (accessed: 07.01.2019). (In Russian).
31. Nisbet R. *Progress: istorija idei* [History of the Idea of Progress]. Moscow, IRISEN Publ., 2007, 557 p. (Transl. form English).
32. Novikov S. G. Sociocultural Basis of Innovation of Western European Education. *Izvestija Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Volgograd Pedagogical University]. 2018, no. 3 (126), pp. 4–9. (In Russian).
33. Poljakova E. V. Innovative Society: Synergetic Approach. *Innovacii* [Innovations]. 2010, no. 3 (13), pp. 41–450. (In Russian).
34. Popova A. V., Brylina I. V. Temporal Aspects of Education. *Vestnik nauki Sibiri* [Siberian Scientific Bulletin]. 2015, no. 3 (18), pp. 1–10. Available at: <http://sjs.tpu.ru/journal/article/view/1356> (accessed: 07.01.2019) (In Russian).
35. Romanov A. A. Discussing the Categories of History of Pedagogy. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 1 (49), pp. 53–67. (In Russian).
36. Romanov A. A. Pedagogical Art and Craft of Prominent Educators. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 1 (49), pp. 9–14. (In Russian).
37. Romanov A. A. In the Commemoration of the 145th Anniversary of N. K. Krupskaya's Birth. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 4 (32), pp. 70–83. (In Russian).
38. Romanov A. A. An Education Reformer of the Late 20th Century. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2015, no. 3, pp. 95–102. (In Russian).
39. 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).
40. Rubinshtejn M. M. *Platon–uchitel'* [Plato the Teacher]. Irkutsk, V. S. Lebedev Publ., 1920, 122 p. (In Russian).
41. *Temporal'nost', temporal'nyj* [Temporality, Temporal]. Available at: <http://terme.ru/termin/temporalnost-temporalnyi.html> (accessed: 09.01.2019). (In Russian).
42. Tjugashev E. I. *Nacional'nye osobennosti innovacionnoj dejatel'nosti* [National Peculiarities of Innovation Activities]. Available at: <https://www.runivers.ru/philosophy/logosphere/439109/> (accessed: 03.12.2018). (In Russian).
43. Hazova E. O., Hazova T. O. Innovation Society: the Essence and Prerequisites. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist]. 2017, no. 35, pp. 50–52. Available at: <https://moluch.ru/archive/169/45528/> (accessed: 07.01.2019) (In Russian).

44. Jepshtejn M. M. *Al'ternativnoe obrazovanie* [Alternative Education]. St. Petersburg, Education Projects, Involvement Publ., 2013, 112 p. (In Russian).

45. Aleida Assmann *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne*. München, Hanser Publ., 2013, 333 p. (In German).

46. Caroli D., Kornetov G. B. The New School Movement in Russia: Konstantin N. Venttsel (1857–1947), the Concept of “Free Upbringing” and the Declaration of the Rights of the Child. *History of Education and Children’s Literature*. 2017, vol. 12-2, pp. 9–45.

Information about the author

Kornetov Grigory Borisovich — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy at the Academy of Social Management. E-mail: kgb58@mail.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 14.02.2019.

Received 14.02.2019..



Страницы истории. Памятные даты

150 лет со дня рождения Н. К. Крупской

УДК 371.4(47)

А. А. Романов

ИДЕОЛОГ И ОРГАНИЗАТОР СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ (к 150-летию со дня рождения Н. К. Крупской)

Рассматриваются подходы к оценке роли Н. К. Крупской в истории педагогики, ее деятельность в Народном комиссариате просвещения РСФСР, руководство созданием принципиально новых для школы учебных программ, поддержка профессиональной деятельности известных педагогов, ставится вопрос об актуальности ее наследия для современной педагогики.

Н. К. Крупская; история педагогики XX века; комплексные программы; Народный комиссариат просвещения (НКП) РСФСР; Государственный ученый совет (ГУС НКП РСФСР)

Надежде Константиновне Крупской посвящено много публикаций: монографий, книг, воспоминаний, сборников научных трудов и материалов конференций, статей в журналах и газетах, юбилейных заметок и интернет-упоминаний. Они написаны не только в разные десятилетия к юбилейным датам, но и, по большому счету, в различные исторические эпохи, имеющие свои особенности. Время меняет сложившиеся стереотипы, оценки далеких событий, их идеологическую подоплеку и эмоциональную окраску. В этом сложном процессе появляется опасность принять новые штампы и упрощенное понимание ушедшей эпохи и ее деятелей. Важно также осознавать, кто пишет, для чего и для кого, каков уровень профессиональной культуры и знаний автора.

Обратим внимание в качестве примера на отдельные выдержки из неоднозначной статьи «Красная шляпка революции»¹ одного из авторов журнала «STORY». В предваряющей статью абзаце упоминается: «О Надежде Крупской сегодня известно все... и ничего. Что на самом деле происходило в ее душе? Что такое сама ее жизнь? Жертва ради великой цели? Стечение обстоятельств? Осуществление того, о чем мечталось в детстве? Перед нами лишь два варианта: выверенная официальная биография и — домыслы, слухи, сплетни, анекдоты. А где истина?»². Предположительно об истине и пойдет речь в публикации.

¹ Красная шляпка революции // STORY. 2011. № 6. С. 82–97.

² Там же. С. 82.

В самом начале автор пишет: «Говорят, Крупская была очень несчастной. Хотя, спрашивается, с чего бы? Из домашней учительницы-гувернантки вырасти в королеву Страны Больших Советов, это ли не феерическое везение?.. <...> ...После смерти своего супруга Владимира Ленина она пятнадцать лет прожила в одиночестве, среди “единомышленников” и “друзей по партии”. С такими друзьями и врагов не надо»³.

Уже первые строки ставят вопросы: домыслы это или сплетни? Определяется ли достоинство учителя его внешним видом? Понимает ли автор, о ком пишет? Нам хорошо знакомы строки Г. М. Кржижановского о внешности Н. К. Крупской: «Почему это выходит так, что большинство фотографий Надежды Константиновны и большинство ее литературных характеристик так исключительно удачны? В чем тут дело? Несомненно, что человеческая личность — это своеобразное единство чрезвычайно сложного, можно сказать, максимально сложного многообразия. И лишь тогда, когда это многообразие перекрывается действительно крепким и цельным единством, и для писателя, и для художника получается благодарный материал. Надежда Константиновна как раз являет нам образ такого исключительно крепкого и цельного единства человека в лучшем смысле этого слова. Это результат исключительной целеустремленности всей ее жизни, результат ее исключительно прямого жизненного пути. С годами эта целеустремленность в ней лишь росла и крепла. Для таких людей старость не страшна: серебряные краски старости не искажают, а украшают их»⁴.

Дальнейший текст статьи, рассматриваемой нами, проясняет авторское видение темы и стиль изложения материала, сложно поддающиеся нормальному восприятию. Так, например, читаем, что в гимназии Надя «первым делом начиталась графа Толстого и записалась в “толстовки”, поддавшись литературному обаянию этого убежденного греховодника, впавшего в старости в невыносимое занудство»⁵ (хотя автор называет его далее «великим русским писателем»). Вместе с тем не упоминается о выдающемся результате обучения — золотой медали, которую вручили Н. К. Крупской после окончания гимназии княгини А. А. Оболенской. И далее: «Престижные женские Бестужевские курсы, куда девушка поступила для продолжения образования, Наденьку не устроили — она там около года протянула, и осенью 1890 г. покинула их ради занятий в социал-демократических кружках, где изучали книги Маркса и Энгельса...».

О В. И. Ленине автор статьи «Красная шляпка революции» пишет: «Как социальная единица Ульянов был к этому моменту уже законченный юрист и профессиональный иждивенец <...>».

О работе Н. К. Крупской в Наркомпросе сказано, что ее очень ценили, однако и об этом автор пишет в соответствующем стиле: «Трудно сказать, насколько серьезно сегодня могут относиться профессиональные учителя к ее педагогическим теориям, коих она производила множество. “Всероссийская бабушка” не имела собственных детей, но имела твердые представления о воспитании коммунистических отпрысков...»⁶. Рукопись воспоминаний Н. К. Крупской о В. И. Ленине, посланная

³ Красная шляпка революции. С. 82.

⁴ Воспоминания о Надежде Константиновне Крупской: сб. / под ред. А. М. Арсеньева, В. С. Дридзо, А. Г. Кравченко. М.: Просвещение, 1966. С. 5.

⁵ Красная шляпка революции. С. 85.

⁶ Там же. С. 94.

И. В. Сталину, оказалась, выражаясь словами автора, «сочинением настолько же пу-стопорожним, насколько и неостроумным», ибо «как писательница Крупская была слабовата». Тем не менее Сталин ответил: «Надежда Константиновна! Прочитал Ва-ши воспоминания залпом и с удовольствием. Нужно обязательно напечатать, по воз-можности без изменений»⁷.

В конце статьи автор дает своеобразный прогноз: «Пройдет еще десяток лет, и вовсе сотрется память об этой бедной, больной от пожизненной нелюбви, некраси-вой и какой-то совершенно случайной женщине, затесавшейся в революцию»⁸.

Нет необходимости подробно анализировать отрывки из упомянутой ста-тьи, выбранной в качестве примера того, как писать нельзя. В подтверждение приведем лишь отдельные отзывы на статью и комментарии к ним, размещенные самим журналом “STORY”.

«Каждый месяц я езжу в районный центр, чтобы купить любимый журнал, так как в нашем поселке, когда-то процветающем, теперь нет ни одного киоска, тор-гующего печатной продукцией. И в этом виновата, конечно уж, не Н. К. Крупская...» (Щербакова В.).

«...Уничижительный, откровенно ернический тон “заглянувшей за ширму” особы ошеломил меня. <...> Можно по-разному относиться к нашим революцио-нерам. Можно критиковать поступки людей, которые принесли в жертву идее свою молодость, зрелость и иногда даже жизнь, но плевать в лицо, глумиться над памятью тех, которые не могут ответить, просто безнравственно» (Смирнова Е.).

«У меня ощущение, что свои тексты... пишет быстро, пошло и невкусно... А вообще, очень мало в наше время людей, которые интересно описывают судьбы. Народу больше нравится эпатаж»⁹.

Действительно, непросто повествовать о людях, особенно великих, их судьбах, но для историков педагогики это становится необходимой и благодарной задачей. К тому же студенты с интересом воспринимают историко-педагоги-ческие сюжеты¹⁰.

О Н. К. Крупской, как и о других педагогических классиках, следует писать ученым и педагогам, способным не только профессионально оценить исторические факты, но и понять масштаб деятельности выдающегося деятеля, охарактеризовать его вклад в педагогическое наследие. Так поступал известный писатель С. Л. Соло-вейчик, много сделавший для обновления взглядов на педагогику и возвращения этой науке человеческого лица. Его книгу «Час ученичества» всегда хочется подер-жать в руках, полистать, вчитаться, в том числе и в строки главы о Н. К. Крупской¹¹. О ней писатель-педагог повествует аккуратно, с уважением, а возможно, и с восхи-щением от возможности попытаться донести до читателя свои размышления о чело-веке большого масштаба, но при этом не потерявшем природной скромности, ду-шевной теплоты и сохранившем верность юношеским устремлениям.

⁷ Красная шляпка революции. С. 95.

⁸ Там же. С. 97.

⁹ Тварь ли дражащая или право имеет? URL : <https://story-discuss.livejournal.com/37081.html> (дата обращения: 20.04.2019).

¹⁰ См.: Романов А. А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педаго-гика. 2013. № 2. С. 41–47.

¹¹ См.: Соловейчик С. Час ученичества. М. : Детская литература, 1970. С. 196–207.

С. Л. Соловейчик в своих произведениях использовал прием (об этом мы однажды упоминали¹²), когда в неброском на вид человеке он стремился показать могучий характер, жажду и силу жизни, те сокровенные точки роста, которые закономерно поднимают его героя до самых высоких вершин педагогической деятельности. Надежда Константиновна также предстает перед читателями как «ровность, сдержанность, скромность, определенность»: со всеми она была «ровна и спокойна, тем особым, к сожалению, редким для многих спокойствием, которым обладают только люди большой культуры и сильной воли»¹³. По ее собственному выражению, «она ведь рядовой работник», но при этом «всем нужна была эта старая немногословная женщина с тихим голосом, добрым сердцем и ясным разумом»¹⁴. Г. М. Кржижановский (внук декабриста, автор перевода «Варшавянки», академик) говорил о ней: «Трудно было бы найти друга, который давал бы такой минимум осложнений в жизни и такой максимум крепкой поддержки»¹⁵.

В начале XXI века о Н. К. Крупской в своих очерках писал один из ведущих российских историков педагогики М. В. Богуславский¹⁶. По его мнению, среди подвергнутых критике «кумиров» советского прошлого Надежде Константиновне Крупской выпала особая роль. Хотя уже и нет былого «ритуального поклонения» и обязательного цитирования ее произведений, но также нет и конъюнктурной «озлобленности», а ее образ, напротив, вызывает у общественности, в основном педагогической, несомненную симпатию¹⁷.

Случайно или нет, однако знаменательным и символическим событием стал выход в эфир 17 апреля 2019 года на телевизионном канале «Культура» передачи «Что делать? Российская педагогика: славные имена и выдающиеся концепции», ставшей фактически первой передачей, посвященной классикам отечественной педагогики¹⁸. Ведущий проекта «Что делать?» В. Т. Третьяков пригласил в студию известных ученых: Ю. П. Зинченко (президент РАО), М. В. Богуславского (член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией Института стратегии образования РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО), Г. Б. Корнетова (профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики), Я.С. Турбовского (заместитель заведующего лабораторией Института стратегии развития образования РАО, научный руководитель методического центра г. Москвы), И. Ю. Синельникова (старший научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования Института стратегии образования РАО).

¹² См.: Романов А. А. Памяти Н. К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 70–83.

¹³ Соловейчик С. Час ученичества. С. 197.

¹⁴ Там же. С. 206–207.

¹⁵ Там же. С. 202.

¹⁶ См.: Богуславский М. В. XX век российского образования. М.: ПЕР СЭ, 2002. 336 с.; Богуславский М. В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биограф. очерки. М.: Просвещение, 2005. 191 с.

¹⁷ См.: Богуславский М. В. Подвижники и реформаторы российского образования. С. 91.

¹⁸ См.: Что делать? Российская педагогика: славные имена и выдающиеся концепции. URL: https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20917/episode_id/2157592/ (дата обращения: 17.04.2019).

Как говорится в анонсе передачи, в последнее время мы привыкли к тому, что все «передовые педагогические концепции» приходят к нам с Запада. Между тем российская педагогика дала стране выдающихся теоретиков и практиков педагогики с их оригинальными концепциями, признанными во всем мире, но забытыми или намеренно забываемыми у нас. Это, например, А. С. Макаренко, Н. К. Крупская, Л. С. Выготский (по-прежнему считаются на Западе классиками мировой педагогической мысли), К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили. Каковы основные положения их педагогических систем? Устарели ли эти положения или по-прежнему актуальны? Чем из наследия этих корифеев педагогической науки мы можем воспользоваться сегодня, когда наша система образования и воспитания постоянно претерпевает сложные процессы?

По замыслу ведущего передачи В. Т. Третьякова, необходимо осветить историю отечественной педагогики в ее лучших достижениях, так как в педагогике есть множество новых веяний, но, судя по всему, они базируются на опыте, не связанном с наследием отечественных педагогов.

М. В. Богуславский в свойственной ему манере начал с определения показателей, определяющих статус педагогического классика: педагог, психолог, практик, публицист, ученый, общественный деятель, футуролог, человек, с которым сверяют традиции. В этот список вошли Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев, П. Н. Игнатьев, К. Н. Вентцель, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и наши ныне здравствующие современники Ш. А. Амонашвили и Е. А. Ямбург.

Г. Б. Корнетов к числу отечественных педагогов, считающихся классиками не только для нас, но и в мировом масштабе, причислил А. С. Макаренко, наследие которого пристально и по нарастающей изучается во всем мире. В одних странах, по его словам, внимательно относятся к трудам Н. К. Крупской (например, в Японии), а в других (Китай, Германия) привлекает внимание наследие В. А. Сухомлинского. Удивительно, но, пожалуй, самая влиятельная фигура из российских педагогов в мировом масштабе — это Л. Н. Толстой, оказавший и продолжающий оказывать огромное влияние на мировую педагогику. По Л. Н. Толстому, школа должна давать ребенку ответы на вопросы, которые задает жизнь, строить свою работу через организацию опыта детей и быть лабораторией, помогающей ребенку понять истину и жизнь. Его идеи о свободе и ненасилии в образовании очень актуальны и сегодня. Мировая педагогика с нашей отечественной педагогикой, к сожалению, знакомы очень мало. На Западе знают только тех, кто переводился: Л. Н. Толстого, А. С. Макаренко, Л. С. Выготского.

В передаче были затронуты интересные аспекты при обсуждении фигур П. Н. Игнатьева и Н. К. Крупской — бывших крупных руководителей образовательных реформ. Вставал вопрос: равновелики ли они, возможно ли «поменять» их местами в исторических эпохах?

По мнению М. В. Богуславского, Н. К. Крупская, надежда советской педагогики, как ее прозвали, более известна в педагогических кругах, чем П. Н. Игнатьев, руководивший образованием два года в дореволюционной России. Однако в истории существует иное измерение, вневременное. П. Н. Игнатьев хотел создать национальную школу, выразительно обозначив ее социальное значение для страны и за два года сделав многое.

К Н. К. Крупской М. В. Богуславский относится с глубокой симпатией, считая, что ее любили за простоту и скромность, за то, что ее внешний вид ассоциировался с образом учительницы: всю жизнь, практически с 16 лет, она занималась социальной педагогикой, обустроивала школу. В 1930 году, в период раскулачивания, Н. К. Крупская говорила, что нельзя дискриминировать детей по социальному признаку, потому что были подобные примеры с так называемыми лишенцами, чего не существовало даже в царской России. Конечно, она была глубоким атеистом, цензурировала по понятным причинам библиотеки, но вместе с тем была человеком бесконечно преданным делу детства. Можно ли сравнивать ее и П. Н. Игнатъева? Вопрос сложный. Последний был в лучшем смысле русским националистом, а Н. К. Крупская — абсолютной интернационалисткой по своим убеждениям. Но они оба служили нашей Родине.

Г. Б. Корнетов в разговоре обратил внимание на то, что П. Н. Игнатъев привлек для реформы лучшие педагогические кадры, в том числе П. Ф. Каптерева, сделав его главным идеологом и руководителем научной педагогической работы, несмотря на принадлежность того к кадетам, к которым сам министр относился отрицательно. Н. К. Крупская же запрещает произведения П. Ф. Каптерева, включает его в список авторов, книги которых должны быть изъяты из библиотек.

Включившись в разговор, мы подтвердили бы наличие таких списков из десятков имен, санкционированных Н. К. Крупской, свято верившей, что светлое будущее может быть построено только на коммунистической основе, а руководители образования должны стать большевиками. П. Ф. Каптерев говорил о недопустимости первостепенности служения «партийному богу»¹⁹. Однако правда и то, что при Н. К. Крупской были разрешены и напечатаны статьи и книги известных зарубежных педагогов: Д. Дьюи, У. Килпатрика, В. А. Лая, М. Монтессори, С. Холла и др. А личная встреча Д. Дьюи с Н. К. Крупской произвела на него достаточно яркое впечатление, прежде всего отношением к вопросам образования детей и крестьян, стремящихся к обучению. По мнению Д. Дьюи, ее интерес, который можно сравнить с истинно материнским, был обращен к тому, чтобы каждый человек «мог достичь личного развития»²⁰.

Традицию чествования Н. К. Крупской в памятные даты поддерживал Московский государственный областной университет, долгие годы носивший ее имя. Насколько долго будет интересно наследие Н. К. Крупской исследователям, будет ли меняться оценка ее вклада в развитие советской педагогики, можно ли говорить об актуальности развиваемых ею идей сегодня, покажет время.

Образ Н. К. Крупской, скорее всего, не будет вызывать отторжения у исследователей по «человеческим» причинам: в отношениях с людьми она не была злой и агрессивной, даже, наоборот, доброй и покладистой, спокойной и грустной, тихой и нераздражительно ворчливой. Не выделялась стремлением к роскоши и праздности, хотя была публичным человеком, всю жизнь провела в служении принятым с юности ценностям и жизненным ориентирам, много трудилась (по ее словам, всегда «уйма работешки!»). Вот лишь несколько цифр из итоговых

¹⁹ См.: Романов, А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М.: Школа, 1997. С. 229.

²⁰ Рогачева Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст: моногр. Владимир: Владимир. гос. пед. ун-т, 2005. С. 199.

записей о выполненных делах в последние месяцы жизни. За весь 1938 год: статей — 112, выступлений — 172, писем — 2500. За январь 1939 года: статей — 20, выступлений — 16, писем — 240²¹.

Н. К. Крупская в истории всегда останется женой, соратником и верным другом В. И. Ленина, а также известным партийным работником и публицистом, автором первых трудов по истории образования, написанных в России на основе марксистского подхода, педагогических сочинений, изданных в 11 томах, первым советским доктором педагогических наук, почетным академиком АН СССР.

Наследие Н. К. Крупской может быть актуализировано в условиях сегодняшнего реформирования образовательных систем и практик по следующим вопросам: дошкольное образование, внешкольное воспитание, культурно-просветительная работа с населением, забота о здоровье школьников и т. д. Отдельным направлением научного поиска может стать переосмысление роли Н. К. Крупской, а возможно и ее миссии, в решении острых проблем педагогики 1920–1930-х годов, включая сложные взаимовлияния, возникающие в процессе деятельности неординарных личностей, деятелей культуры, науки и просвещения, включенных в сферу общения с ней, а также анализ и оценка сущностных сторон марксистской педагогики, которую и пыталась обосновать Надежда Константиновна — «первый педагог среди марксистов и первый марксист среди педагогов».

Марксизм дал Н. К. Крупской «величайшее счастье, какого только может желать человек: знание, куда надо идти, спокойную уверенность в конечном исходе дела, с которым связала свою жизнь. Путь не всегда был легок, но сомнения в том, что он правилен, никогда не было»²². Нужно понимать, что идеология классовой борьбы предполагала и требовала от марксистов довольно жестких императивов в борьбе с оппонентами. В пропаганде социально-политических идей марксисты рассматривали образование как легальную форму политической пропаганды и просвещения трудящихся. Противоречивость и неоднозначность основных постулатов складывающейся марксистской педагогики наложили, естественно, отпечаток и на взгляды Н. К. Крупской, хотя и по преимуществу носили умеренный характер, не доходя в большинстве случаев до крайностей.

В дореволюционный период Н. К. Крупская сосредоточилась не только на партийной работе и публицистике, но и на изучении состояния школьного дела в развитых странах. Вопросы воспитания и образования детей, по ее мнению, должны стать общественным делом, а начинать нужно с организации детских садов. В одном из первых своих трудов «Женщина-работница» (1899) она отмечала, что хороших детских садов мало и в Западной Европе, но в общественном детском саду «дети могут проводить время с громадной пользой для себя и гораздо веселее, чем дома. Если хорошие детские сады возможны и в настоящее время, то они будут гораздо лучше в социалистическом обществе»²³.

Говоря о типах организации школьного дела (1911), Н. К. Крупская выделяла опыт Америки: «Правительство Американских Штатов передало всю организацию этого дела в руки самого населения»²⁴, «Мы не станем говорить о бле-

²¹ См.: Соловейчик С. Час ученичества. С. 206.

²² См.: Надежда Крупская. Воспоминания / сост. И. Андреев. М.: РИПОЛ классик, 2013. С. 38.

²³ Крупская Н. К. Женщина-работница // Пед. соч. : в 10 т. М.: АПН РСФСР, 1957. Т. 1. С. 97.

²⁴ Крупская Надежда. Воспоминания. С. 217.

стящих результатах, какие дает подобного рода система. Америка славится своими школами, методами преподавания, библиотеками и пр. Скажем только, что свободная школа немислима при бельгийском типе организации школьного дела и может лишь широко развиваться при американской системе, чуждой мелочной регламентации!»²⁵.

Н. К. Крупской принадлежит первая попытка обобщения опыта деятельности школ в тот период с марксистских позиций. Если экономическое развитие требует трудовую школу вместо школы учебы, то для этого нужно перестроить всю организацию народного образования. Она заинтересовалась, прежде всего, предпосылками и основными этапами становления трудовой школы, взглядов о соединении производительного труда с умственным развитием, которые проанализировала в работе «Народное образование и демократия» (1915)²⁶. В. И. Ленин послал рукопись своей жены (1916) А. М. Горькому, отметив, что «автор занимается педагогикой давно, более 20 лет. И в брошюре собраны как личные наблюдения, так и материалы о новой школе Европы и Америки». Об очерке истории демократических взглядов он написал: «Это тоже очень верно, ибо обычно взгляды великих демократов прошлого излагаются неверно или с неверной точки зрения»²⁷.

В работах Н. К. Крупской чувствуется особый стиль устных выступлений в качестве партийного пропагандиста, приводящий к логическим упрощениям. Одновременно с этим для нее было характерным использование передовых для своего времени терминов, среди которых — свободная трудовая школа, развитие индивидуальности, активность детей, самоуправление, совместное обучение, образованный, инициативный, интеллигентный рабочий, экспериментальная психология, экспериментальная педагогика и т. п.

Н. К. Крупская включалась в общественные споры своего времени, ее позиции по сходству употребляемых терминов сближались с установками известных педагогов. Различия были в деталях, определяемых марксистским подходом к рассмотрению педагогических идей и опыте, что в целом способствовало и расхождению позиций. Так, Н. К. Крупская видит школу будущего как школу классовую, пролетарскую, воспитывающую, развивающую, обучающую, свободную трудовую общину, где произойдет индивидуальное развитие общественно ориентированной личности в процессе организации трудовой деятельности. Однако, говоря о свободной школе, Н. К. Крупская имеет в виду освобождение школы от буржуазного государства, но подчинение ее государству пролетарскому, в то время как идеал эпохи отражал представления об автономной школе, освобожденной от всяческих политических влияний и подчинения ее только этическим авторитетам²⁸. Н. К. Крупская без всякого сомнения подчеркивала: «Пока организация школьного дела будет находиться в руках буржуазии, школа труда будет орудием, направленным против интересов рабочего класса. Лишь рабочий класс может сделать школу труда “орудием преобразования современного общества”»²⁹.

²⁵ Крупская Надежда. Воспоминания. С. 218.

²⁶ См.: Крупская Н. К. Народное образование и демократия // Пед. соч. : в 10 т. М. : АПН РСФСР, 1957. Т. 1. С. 249–350.

²⁷ Там же. С. 316–317.

²⁸ См.: Юдина Н. П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике : учеб. пособие. Хабаровск : Дальневосточ. гос. гуманит. ун-та, 2006. С. 255–256.

²⁹ Крупская Н. К. Народное образование и демократия. С. 350.

Отметим, что Н. К. Крупская обращала внимание на значение новых школ и сравнение опыта их работы в разных странах. Например, по ее идее, «организация школьного дела в Америке, построенная на широких демократических началах, чуждая всякого бюрократизма, рутины, предоставляющая громадный простор проявлению личной инициативы со стороны учащихся, подчиненная контролю населения, сделала американскую школу чрезвычайно гибкой, легко приспособляемой ко всем потребностям жизни. Тысячами нитей связана американская школа с общественным производством страны, и потому естественно, что труду отведено в ней широкое место»³⁰. В американской народной школе, как писала Н. К. Крупская, «получила развитие и новая отрасль педагогики, поставившая своей целью научное изучение природы ребенка, — экспериментальная психология», которая при помощи «всякого рода опытов и приборов научились измерять силу и быстроту восприятий, силу и длительность памяти и пр., явилась возможностью таким образом получать объективные данные относительно способностей и даже уровня развития ребенка. По существу своему экспериментальная педагогика относится к области точных наук, подобно химии, физике, биологии и пр. Но наука эта сравнительно новая, методы ее еще не точно выработаны и, благодаря различным педагогическим предрассудкам, многое в ней еще лишь по внешности носит научный характер. Тем не менее даже в своем теперешнем виде она открывает блестящие перспективы»³¹.

Идея соединения труда и обучения оказалась для марксистской педагогики продуктивной и краеугольной в концепции пролетарской школы, разрабатываемой партией большевиков.

В 1920-е годы Н. К. Крупская стала не только заместителем наркома просвещения, но фактически и «душой Наркомпроса», ее авторитет был непререкаем. Она являлась председателем научно-педагогической секции Государственного ученого совета, выдающимся результатом деятельности которого стало появление новых программ для школы.

Программы, принципиально отличающиеся от программ старой школы-гимназии, были разработаны научно-педагогической секцией ГУСа под руководством Н. К. Крупской к 1923 году и получили название комплексных. Структура и направленность их была весьма оригинальна и не походила на традиционные учебные программы дореволюционной школы: предназначенные для изучения предметы не чередовались как раньше, а комплексировались, то есть учебный материал располагался не в присущей данному предмету системе, а по трем вертикальным колонкам: «природа», «труд», «общество». Идея комплексных программ заключалась в том, чтобы преподавание в школах строилось на связном изучении явлений природы и общества, при котором центральное место отводилось общественно полезному труду, ознакомлению учащихся с трудовой деятельностью при разных социально-экономических формациях. Большое значение придавалось использованию местного краеведческого материала. Комплексные программы давали возможность учащимся ознакомиться с основными темами физики, математики, химии, агрономии, политэкономии, истории, географии, языка и литературы, приобрести трудовые навыки, психологически подготовиться к самостоятельному труду³².

³⁰ Крупская Н. К. Народное образование и демократия. С. 338.

³¹ Там же. С. 342–343.

³² См.: Романов А. А. Памяти Н. К. Крупской (к 145-летию со дня рождения). С. 76.

Разъясняя, почему главное место в программах отводится трудовой деятельности и ее организации, Н. К. Крупская писала: «...потому, что нам надо воспитывать молодежь, которая умела бы работать, правильно организовывать свой труд — и физический, и умственный, не растрчивать зря времени и энергии... потому, что сейчас будущее Советской республики зависит от того, насколько мы сумеем поднять производительность труда, наладить правильную организацию труда на предприятиях и во всей стране»³³.

Н. К. Крупская также редактировала журнал «На путях к новой школе», руководила Главполитпросветом, организовывала десятки педагогических съездов, конференций, совещаний³⁴. В тот период, по мнению М. В. Богуславского, миссия Н. К. Крупской была уникальна. Она искренне и небезуспешно пыталась соблюсти определенный паритет между новым и старым в советской школе, никогда не впадала в крайность и считала своим долгом выступать против перегибов. Например, когда школа устремлялась в абсолютное трудовое воспитание, Н. К. Крупская заявляла, что дети «должны не только трудиться, но и учиться», когда происходил крен в сторону отрыва от жизни и провозглашалась только учеба, она говорила, что дети «должны не только учиться, но и трудиться»³⁵.

Велика роль Н. К. Крупской и в процессе привлечения известных ответственных педагогов к сотрудничеству с правительством большевиков, в их защите от обвинений в «мелкобуржуазных» уклонах. Так, она помогла обрести себя в новых условиях выдающемуся педагогу С. Т. Шацкому, отказавшемуся поначалу работать в создававшемся Народном комиссариате просвещения.

С. Т. Шацкий изменил свою позицию по отношению к большевикам именно после встречи с Н. К. Крупской, о которой он напишет впоследствии: «Сильное впечатление произвела на меня первая встреча с Н. К. Крупской в 1918 году. Совместная работа с нею поставила передо мною целый ряд вопросов, связанных с необходимостью коренной переоценки тех выводов, идей, которые были выработаны моими товарищами и мной в течение долгого ряда лет практической работы. Таким образом... в значительной мере я считаю себя ее учеником»³⁶.

Сложно сказать сейчас, поверил ли С. Т. Шацкий в задачи советской власти в области народного просвещения или же просто обманулся привлекательностью лозунгов, но о Н. К. Крупской он говорил совершенно искренне, имея в виду, что все педагоги его времени, принимающие участие в социалистическом строительстве, не отдают еще «достаточно глубокого отчета в том, какое огромное значение в современной педагогике имеет Н. К. Крупская»³⁷.

В педагогической судьбе С. Т. Шацкого, о котором сейчас пишут, что он «совесть российского учительства, хранитель и продолжатель его лучших традиций»³⁸, Н. К. Крупская сыграла роль не только руководителя. В значительной степени ее миссией стала работа по спасению выдающегося педагога от незаслу-

³³ Крупская Н. К. Единая трудовая школа // Пед. соч. : в 10 т. М. : АПН РСФСР, 1958. Т. 2. С. 129.

³⁴ См.: Богуславский М. В. XX век российского образования. С. 67.

³⁵ Богуславский М. В. Подвижники и реформаторы российского образования. С. 93–94.

³⁶ Романов А. А. Памяти Н.К. Крупской ... С. 77.

³⁷ Шацкий С. Т. Мой педагогический путь // Пед. соч. : в 4 т. М. : АПН РСФСР, 1962. Т. 1. С. 65.

³⁸ Богуславский М. В. XX век российского образования. С. 24.

женных нападок критиков. Так, в 1923 году она в своей рецензии на «Сибирский педагогический журнал» анализировала статью И. Смирнова «Современные педагогические течения в России», в которой рассматривалось «правое течение русской педагогической мысли — шацкизм». Н. К. Крупская, не высказывая своего собственного отношения, помещает цитату автора, которая высоко оценивает педагогическую деятельность С. Т. Шацкого, фактически присоединяясь к этой точке зрения: «Для нас ценна система “шацкизма” тем, что она учитывает, может быть, бессознательно, общественно-хозяйственную деятельность России и отыскивает жизненное решение острых педагогических проблем в условиях русской современности. Она поднимает, ставит и заостряет чрезвычайно важные вопросы воспитания крестьянской массы, во всей их особенности, как не ставит ни одна система воспитания в России. В ней есть много ценных мыслей, на основании которых можно сделать много ценных выводов, и мы эти выводы сделаем, чтобы придать законченность и округленность системе “шацкизма”»³⁹.

Совсем другим тоном звучит ее статья в «Правде» в марте 1923 года в ответ на статью заведующего МОНО «Бюрократизм, или Улучшение дела просвещения», в которой отмечалось, что работе МОНО мешают какие-то «насквозь пропитанные мелкобуржуазными традициями» Шацкие и Иорданские. Н. К. Крупская уже вполне определенно высказывала свое мнение: «...Шацкий является одним из самых активных членов научно-педагогической секции ГУСа... <...> Я привыкла ценить его инициативу, активность, преданность делу. И должна отметить, что работа у него шла очень дружно и никаких существенных разногласий не было... Таких людей совсем не так много, чтобы ими можно было швыряться. Швыряние же эпитетами “мелкобуржуазные идеологи”, подшиваемыми в придаточных предложениях, — прием, к которому не следовало бы прибегать. Нахожу демагогией и беспомощностью»⁴⁰.

В конце 1920-х годов С. Т. Шацкий по рекомендации Н. К. Крупской вступает в ряды Коммунистической партии (1928), становится членом коллегии Наркомпроса (1929). Казалось бы, он уже педагог-марксист. Однако нападки не прекращаются, и 20 февраля 1929 года газета «Вечерняя Москва» поместила статью «На путях марксистской педагогики», характеризующую С. Т. Шацкого как «идеолога правого крыла московских педагогов». Уже 25 февраля в этой газете появилось письмо Н. К. Крупской, в котором она отмечала: «Немало таких людей, которые не очень-то понимают, что к чему, не умеют слушать и вникать в постановку вопросов и рады лишь случаю пошуметь и нажать кое-какой капиталец на этом шуме. С. Т. Шацкого я знаю с 1921 года, близко знаю его взгляды и его большую самоотверженную работу в деле народного образования и могу только удивляться, что возможно появление на страницах “Вечерней Москвы” столь безответственной заметки»⁴¹.

Каждый исследователь в области истории педагогики наверняка так или иначе обращал внимание на личность и наследие Н. К. Крупской. Насколько внимательны будут последующие авторы, что они прочтут в незамысловатых и понятных вся-

³⁹ Крупская Н. К. Рецензия. «Сибирский педагогический журнал» // Пед. соч. : в 10 т. М. : АПН РСФСР, 1962. Т. 10. С. 145.

⁴⁰ Крупская Н. К. Немножко о педагогах // Пед. соч. : в 10 т. М. : АПН РСФСР, 1958. Т. 2. С. 148–150.

⁴¹ Крупская Н. К. В редакцию «Вечерней Москвы» // Пед. соч. : в 10 т. М. : АПН РСФСР, 1963. Т. 11. С. 315.

кому читателю строках ее трудов, что рассмотрят они в чертах лица известных фотографий, с которых на них смотрит народная учительница, преданная своему призванию нестибгаемая труженица, много пережившая женщина, жена революционера, вошедшего в мировую историю, деятель культуры и просвещения большевистского государства... Какие мысли эти авторы попытаются донести до нас в своих еще не написанных работах? В любом случае они должны быть объективными, искренними, правдивыми и доброжелательными!

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Богуславский М. В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А. Н. Шевелев. — СПб., 2016. — 174 с.
2. Богуславский М. В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биограф. очерки. — М.: Просвещение, 2005. — 191 с.
3. Богуславский М. В. XX век российского образования. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — 336 с.
4. Воспоминания о Надежде Константиновне Крупской: сб. / под ред. А. М. Арсеньева, В. С. Дридзо, А. Г. Кравченко. — М.: Просвещение, 1966. — 494 с.
5. Красная шляпка революции // STORY. — 2011. — № 6. — С. 82–97.
6. Крупская Н. К. В редакцию «Вечерней Москвы» // Пед. соч. : в 10 т. — М.: АПН РСФСР, 1963. — Т. 11. — 939 с.
7. Крупская Н. К. Единая трудовая школа // Пед. соч. : в 10 т. — М.: АПН РСФСР, 1958. — Т. 2. — С. 127–132.
8. Крупская Н. К. Женщина-работница // Пед. соч. : в 10 т. — М.: АПН РСФСР, 1957. — Т. 1. — С. 71–102.
9. Крупская Н. К. К вопросу об изучении истории педагогики // Пед. соч. : в 10 т. — М.: АПН РСФСР, 1958. — Т. 2. — С. 680–684.
10. Крупская Н. К. Народное образование и демократия // Пед. соч. : в 10 т. — М.: АПН РСФСР, 1957. — Т. 1. — С. 249–350.
11. Крупская Н. К. Немножко о педагогах // Пед. соч. : в 10 т. — М.: АПН РСФСР, 1958. — Т. 2. — С. 148–150.
12. Крупская Н. К. Рецензия. «Сибирский педагогический журнал» // Пед. соч. : в 10 т. — М.: АПН РСФСР, 1962. — Т. 10. — С. 143–148.
13. Надежда Крупская. Воспоминания / сост. И. Андреев. — М.: РИПОЛ классик, 2013. — 256 с.
14. Новые программы для единой трудовой школы. — Вып. 1 : Первый и второй годы школы I ступени. Первый год школы II ступени. — М.; Петроград : Госиздат, 1923.
15. Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года : сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: Акад. соц. управления, 2017. — С. 148–158.
16. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: Акад. соц. управления, 2015. — 384 с.
17. Рогачева Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст : моногр. — Владимир : Владимир. гос. пед. ун-т, 2005. — 333 с.
18. Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. — Рязань : Концепция, 2018. — 136 с.
19. 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.
20. Романов А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. — М.: Школа, 1997. — 304 с.
21. Романов А. А. Памяти Н. К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4 (32). — С. 70–83.

22. Романов А. А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. — Рязань : Концепция, 2017. — 528 с.
23. Романов А. А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 2. — С. 41–47.
24. Соловейчик С. Час ученичества. — М. : Детская литература, 1970. — 256 с.
25. Тварь ли дражащая или право имеет? — URL : <https://story-discuss.livejournal.com/37081.html> (дата обращения: 20.04.2019).
26. Что делать? Российская педагогика: славные имена и выдающиеся концепции. — URL : https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20917/episode_id/2157592/ (дата обращения: 17.04.2019).
27. Шацкий С. Т. Мой педагогический путь // Педагогические сочинения : в 4 т. — М. : АПН РСФСР, 1962. — Т. 1. — С. 49–67.
28. Юдина Н. П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике : учеб. пособие. — Хабаровск : Дальневосточ. гос. гуманит. ун-т, 2006. — 267 с.

Сведения об авторе

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

Commemorating N. K. Krupskaya's 150th Birth Anniversary

A. A. Romanov

IDEOLOGIST AND PROMOTER OF SOVIET PEDAGOGY (COMMEMORATING N. K. KRUPSKAYA'S 150th BIRTH ANNIVERSARY)

The article treats various approaches to the assessment of the role N. K. Krupskaya played in history of pedagogy, of the activities she performed in the People's Commissariat for Education, of the assistance she granted to well-known educators. It also focuses on N. K. Krupskaya's role in the creation of new school curricula, and on the relevance of her legacy to modern pedagogy.

N. K. Krupskaya; history of pedagogy of the 20th century; complex curricula; People's Commissariat of Education of the Union of Soviet Socialist Republics; State Academic Council of the Union of Soviet Socialist Republics

References

1. Boguslavskij M. V. *XX vek rossijskogo obrazovanija* [Russian Education in the 20th Century]. Moscow, PER SE Publ., 2002, 336 p. (In Russian).
2. Boguslavskij M. V. *Bibliografija pedagogičeskikh trudov: teorija, istorija, personalistika, publicistika* [Bibliography of Pedagogical Research: Theory, History, Personalities, Publicistic Works]. Shevelev A. N. (ed.). St. Petersburg, 2016, 174 p. (In Russian).
3. Boguslavskij M. V. *Podvizhniki i reformatory rossijskogo obrazovanija: istoriko-biograficheskie očerki* [Promoters and Reformers of Russian Education: Historical and Biographical Sketches]. Moscow, Enlightenment Publ., 2005, 191 p. (In Russian).

4. Arsen'ev M., Dridzo V. S., Kravchenko A. G. (eds.) *Vospominanija o Nadezhde Konstantinovne Krupskoj* [Memories of Nadezhda Konstantinovna Krupskaya]. Moscow, Enlightenment Publ., 1966, 494 p. (In Russian).
5. *Krasnaja shljapka revoljucii* [The Red Cap of the Revolution]. Story. 2011, no. 6, pp. 82–97. (In Russian).
6. Krupskaja N. K. To the Editorial Board of “Vechernaya Moskva”. *Pedagogicheskie sochinenija* [Pedagogical Essays]. In 10 volumes. Moscow, USSR Academy of Pedagogical Sciences Publ., 1963, vol. 11, pp. 315. (In Russian).
7. Krupskaja N. K. Unified Labor School. *Pedagogicheskie sochinenija* [Pedagogical Essays]. In 10 volumes. Moscow, USSR Academy of Pedagogical Sciences Publ., 1958, vol. 2, pp. 127–132. (In Russian).
8. Krupskaja N. K. Working Women. *Pedagogicheskie sochinenija* [Pedagogical Essays]. In 10 volumes. Moscow, USSR Academy of Pedagogical Sciences Publ., 1957, vol. 1, pp. 71–102. (In Russian).
9. Krupskaja N. K. To the Issue of Investigating History of Pedagogy. *Pedagogicheskie sochinenija* [Pedagogical Essays]. In 10 volumes. Moscow, USSR Academy of Pedagogical Sciences Publ., 1958, vol. 2, pp. 680–684. (In Russian).
10. Krupskaja N. K. People’s Education and Democracy. *Pedagogicheskie sochinenija* [Pedagogical Essays]. In 10 volumes. Moscow, USSR Academy of Pedagogical Sciences Publ., 1957, vol. 1, pp. 249–350. (In Russian).
11. Krupskaja N. K. A Few Words about Educators. *Pedagogicheskie sochinenija* [Pedagogical Essays]. In 10 volumes. Moscow, USSR Academy of Pedagogical Sciences Publ., 1958, vol. 2, pp. 148–150. (In Russian).
12. Krupskaja N. K. A Review on Siberian Pedagogical Journal. *Pedagogicheskie sochinenija* [Pedagogical Essays]. In 10 volumes. Moscow, USSR Academy of Pedagogical Sciences Publ., 1962, vol. 10, pp. 143–148. (In Russian).
13. Andreev I. (comp.). *Nadezhda Krupskaja. Vospominanija* [Nadezhda Krupskaya. Memories]. Moscow, RIPOL Classic Publ., 2013, 256 p. (In Russian).
14. New Curricula for Unified Labor Schools. *Vypusk I. Pervyj i vtoroj gody shkoly I stupeni. Pervyj god shkoly II stupeni* [Issue I. The First and the Second Year of the First-Level School. The First Year of the Second-Level School]. Moscow, Petrograd, Gosizdat Publ., 1923. (In Russian).
15. Kornetov G. B. (ed.). *Obrazovanie v Rossii i mire v kontekste Oktjabr'skoj revoljucii 1917 goda: sbornik nauchnih trudov i materialov* [Education in Russia and Abroad in the Context of the October Revolution of 1917: Collected Research Works]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2017, pp. 148–158. (In Russian).
16. Kornetov G. B. (ed.). *Pedagogika i obrazovanie v zerkale istoricheskoi refleksii* [Pedagogy and Education through the Prism of Historical Reflection]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2015, 384 p. (In Russian).
17. 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).
18. Romanov A. A. *100 knig Grigorija Kornetova* [100 Books by Grigory Kornetov]. Ryazan, Concept Publ., 2018, 136 p. (In Russian).
19. Romanov A. A. Experimental Pedagogy of the Early 20th Century (Commemorating S. T. Shatsky’s 135th Birthday Anniversary). *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Proceedings of the Russian Academy of Education]. 2013, no. 4, pp. 63–75. (In Russian).
20. Romanov A. A. *Opytno-jeksperimental'naja pedagogika pervoj treti XX veka* [Experimental Pedagogy of the Early 20th Century]. Moscow, School Publ., 1997, 304 p. (In Russian).

21. Romanov A. A. In the Commemoration of the 145th Anniversary of N. K. Krupskaya's Birth. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 4 (32), pp. 70–83. (In Russian).

22. 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).

23. Romanov A. A. Motivating Students to Study History of Pedagogy as a Problem of Modern Pedagogical Education. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika* [Russian and Foreign Pedagogy]. 2013, no. 2, pp. 41–47. (In Russian).

24. Solovejchik S. *Chas uchenichestva* [Time for Studying]. Moscow, Children's Literature Publ., 1970, 256 p. (In Russian).

25. *Tvar' li drazhashhaja ili pravo imeet?* [Am I a Trembling Creature or do I Have the Right?]. Available at: <https://story-discuss.livejournal.com/37081.html> (accessed: 20.04.2019). (In Russian).

26. *Chto delat'? Rossijskaja pedagogika: slavnye imena i vydajushhiesja koncepcii* [What to Do? Russian Pedagogy: Great Names and Outstanding Concepts]. Available at: https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20917/episode_id/2157592/ (accessed: 17.04.2019). (In Russian).

27. Shackij S. T. My Path through Pedagogy. *Pedagogicheskie sochinenija* [Pedagogical Essays]. In 4 volumes. Moscow, USSR Academy of Pedagogical Sciences Publ., 1962, vol. 1, pp. 49–67. (In Russian).

28. Judina N. P. *Gumanisticheskaja metatradicija v evropejskoj i otechestvennoj pedagogike* [Humanist Traditions in Russian and Foreign Pedagogy]. Khabarovsk, Far East State Humanitarian University Publ., 2006, 267 p. (In Russian).

Information about the author

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

Поступила в редакцию 18.04.2019.

Received 18.04.2019.



Методология развития личности

УДК 15:378.180.6

С. И. Кудинов, И. В. Кулишевская

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ

В статье обосновывается перспективность исследования стратегий поведения студентов как условие самореализации их личности. Анализируются результаты эмпирического исследования. Работа по изучению самореализации выполнена в рамках полисистемной концепции, предусматривающей системную детерминацию данного феномена.

личность; личностный потенциал; самореализация; стратегии поведения; личностное развитие

Изменения в разных сферах жизнедеятельности людей, связанные с преобразованиями социокультурной, политической, экономической обстановки в стране, оказывают существенное влияние на процессы социализации и индивидуализации личности, предъявляя новые требования современному человеку. Подобного рода модернизационные тенденции ведут к развитию потребности в реализации себя, раскрытии потенциальных возможностей, выбора эффективной стратегии личностного становления. На первый план выходит активная перестройка системы жизнедеятельности человека, выдвигаются требования к вопросам активного включения самой личности в новые общественные и межличностные отношения, поиску эффективных способов и стратегий поведения, что способствует продуктивной и успешной деятельности на разных уровнях жизни.

Динамичность и вариативность перемен, которые наблюдаются в различных сферах социума, затрагивают не только изменения в социально-экономических и политических процессах общества, но и отражаются на развитии и формировании системы жизненных координат каждого человека. Быстро меняющиеся реалии, которые характеризуются активными процессами глобализации, информатизации и интеграции мирового сообщества, являются одним из тех энергетических толчков, которые дают импульс к изменению системы ценностей, жизненных ориентаций, выбора приоритета в развитии профессиональных, социальных и личностных компетенций индивида. Вместе с тем расширение возможностей по реализации внутренних ресурсов человека ведет к большей устремленности к достижению высоких результатов личностного развития. Внимание личности к своему потенциалу — ключевой элемент смысла жизни¹.

¹ См.: Кулишевская И. В. Изучение феномена самореализации личности в психологической науке // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 186–187.

Современный этап развития общества представляет собой период глобальных перемен, дающих широкие перспективы развития личности, однако большинству людей все-таки часто трудно найти сферу, в которой можно лучше и эффективнее всего реализовать себя, так как тенденции мирового сообщества постоянно меняются и в стремлении «завоевать» его многие пытаются освоить больше навыков, не уделяя должного внимания своеобразию и специфике своего уникального личностного вектора развития. Цели и стремления иногда не совпадают с возможностями и действиями: стремясь к свободе в самовыражении, люди действуют стереотипно, шаблонно, непродуктивно. Именно способность к саморазвитию и самосовершенствованию делает сегодня человека конкурентоспособным в профессии, межличностных отношениях, семье, обеспечивая высокий уровень качества жизни и оказывая влияние на все стороны деятельности.

Усиление интереса к проблеме самореализации связано с представлением о ее предопределяющей роли в развитии индивида, предъявлением более высоких требований к таким свойствам человека, как способность к самопознанию и саморазвитию. В связи с этим проблема эффективного развития и полноценной самореализации личности является одной из перспективных, интересных, востребованных и актуальных в психологической теории и практике на современном этапе функционирования общества.

Вместе с тем нужно отметить недостаточность исследований, посвященных проблеме самореализации в условиях информационного современного общества. Значимость влияния технической среды на жизнь субъекта сейчас тотальна, поэтому данный вопрос необходимо изучать для определения места и роли субъекта как в процессе общественного, так и собственно личностного и профессионального развития.

В настоящее время в современной российской психологической науке намечена тенденция рассмотрения самореализации в качестве самостоятельного предмета исследования с раскрытием многосторонности и многозначности специфики и особенностей этого явления.

С нашей точки зрения, при анализе концептуальных идей, связанных с проблемой самореализации, наиболее перспективным представляется полисистемный подход исследования самореализации личности С. И. Кудинова, в рамках которого данный феномен рассматривается как многомерное динамическое психологическое образование, которое детерминировано комплексом психологических и социальных факторов, обеспечивающих успешность самоосуществления и самосовершенствования личности².

Эмпирическое исследование психологических особенностей копинг-стратегий как условие самореализации личности студентов осуществлялось на базе ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (РУДН) г. Москвы.

В исследовании приняли участие 100 студентов в возрасте от 18 до 25 лет, обучающихся по гуманитарным направлениям подготовки.

Для установления особенностей копинг-стратегий студентов использовался опросник «Копинг-стратегии», разработанный Р. Лазарусом и С. Фолкманом и адаптированный Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк, — Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ). Он позволяет определить поведенческие линии, выбираемые респондентами, которые оказались в ситуациях, требующих совладания

² См.: Кудинов С. И. Полисистемный подход исследования самореализации личности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. С. 114–121.

с негативными жизненными обстоятельствами³. Диапазон выбора вектора стиля поведения имеет широкие границы — от преодоления трудностей, уменьшения их отрицательных последствий до избегания этих препятствий или вовсе принятия ситуации.

Для установления особенностей самореализации личности студентов использовался Многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ) С. И. Кудинова. Методика позволяет выявить комплексную детерминацию психологического образования, а также определить успешность или неуспешность процесса самореализации и выявить основные личностные барьеры самоосуществления субъекта⁴.

На первом этапе обработки результатов эмпирического исследования количественные результаты испытуемых, полученные с помощью методики «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса, были подвергнуты кластерному анализу. Эта статистическая процедура позволяет всю совокупность количественных данных разделить на сравнительно однородные кластеры (группы, сегменты), которые различаются между собой выраженностью исследуемых характеристик.

В ходе кластеризации переменных копинг-стратегий студентов были выделены три кластера:

А. Студенты, отличающиеся доминированием неадаптированных механизмов поведенческого репертуара, в профиле ресурсных стратегий которых наблюдается выраженность конфронтационного копинга и дистанцирования.

В. Респонденты с избегающим типом решения проблем, который характеризуется доминированием стратегий дистанцирования и бегства-избегания.

С. Студенты, у которых выражены преимущественно конструктивные стратегии поведения, а в поведенческом репертуаре доминируют самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения проблем и их положительная переоценка.

Индивидуально-типическая структура преобладания копинг-стратегий студентов выделенных групп представлена в таблице и на рисунке.

Таблица

Выраженность средних значений копинг-стратегий у студентов в каждом кластере

<i>Копинг-стратегия</i>	<i>А</i>	<i>В</i>	<i>С</i>
Конфронтационный копинг	16	6	8
Дистанцирование	12	15	9
Самоконтроль	10	8	15
Поиск социальной поддержки	9	10	13
Принятие ответственности	6	7	16
Бегство-избегание	8	13	11
Планирование решения проблемы	10	8	15
Положительная переоценка	10	9	14

Примечание. А — студенты с преобладанием деструктивных механизмов поведения; В — респонденты с избегающей моделью поведения; С — респонденты с доминирующей конструктивной стратегией поведения.

³ См.: Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. N. Y. : Springer Publishing House, 1984. 456 p.

⁴ См.: Кудинов С. И. Полисистемный подход исследования самореализации личности.

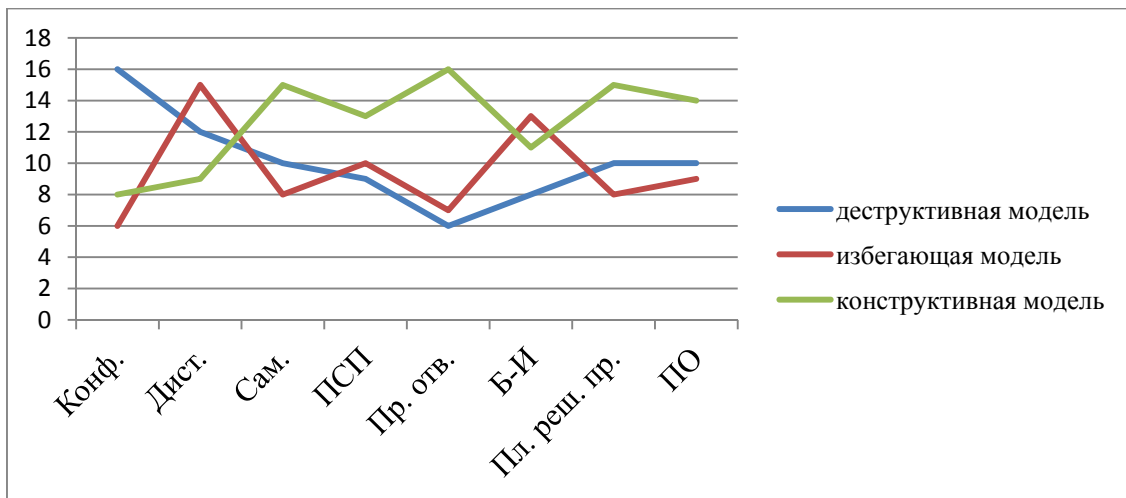


Рис. Графическое изображение выраженности средних значений стратегий поведения у студентов в каждом кластере

Примечание: Конф. — Конфронтационный копинг; Дист. — Дистанцирование; Сам. — Самоконтроль; ПСП — Поиск социальной поддержки; Пр. отв. — Принятие ответственности; Б-И — Бегство-избегание; Пл. реш. пр. — Планирование решения проблемы; ПО — Положительная переоценка.

Таблица и рисунок показывают, что в первый кластер вошли респонденты, у которых наблюдается выраженность поведенческих стратегий конфронтации и дистанцирования, указывающих на то, что наиболее характерными в поведенческом репертуаре совладания с кризисными ситуациями оказываются деструктивные стратегии, отражающиеся в агрессии, враждебности, уходе от ситуации, негативных эмоциональных реакций. Студенты, принадлежащие к данному кластеру, часто склонны проявлять раздражительность, если не получается выполнить задуманное, и тревожность, когда сделанное оказывается не совсем удачным или правильным. Нередко им свойственно испытывать раздражение, огорчение, злость в ситуациях, когда не удалось осуществить намеченное или же при неудачном выполнении какой-либо задачи, при этом они легко ведутся на различные провокации, эмоционально несдержанны, могут мгновенно «завестись» по пустякам, с трудом сохраняют спокойствие и самообладание при возникновении неприятных ситуаций.

Таким образом, респонденты с доминирующей деструктивной моделью поведения при решении проблемы чаще всего концентрируются не на способах решения данной проблемы, а на возможности получить информацию для решения задачи в готовом виде. В отдельных случаях они демонстративно отказываются решить поставленную задачу, проявляя негативные эмоции в виде раздражения. В поведении превалирует импульсивность и эмоциональность, стремление выйти из сложившейся ситуации, но не найти способ ее решения.

Респондентам с избегающей моделью поведения свойственно доминирование таких механизмов, как дистанцирование, бегство-избегание, выражающиеся в стремлении, как правило, уменьшить значимость трудностей или вовсе уйти от решения проблем. Респонденты склонны отказаться от разрешения трудной ситуации, стремятся ее избегать и вытеснить из сознания либо перекладывать ответ-

ственность за результаты решения проблемы на других людей, что также является определенной деструкцией. Данная модель поведения характерна скорее для респондентов со слабым типом высшей нервной деятельности, которым непросто находиться длительное время в напряженном состоянии (они стремятся избавиться от напряжения). Лучшим способом освободиться для них выступает игнорирование данной ситуации. Часто студенты направляют свою энергию не на решение проблемы, а на поиск аргументированного оправдания невозможности решения.

Для студентов с доминированием конструктивной стратегии поведения характерны преобладание самоконтроля, принятия ответственности, планирование решения проблем, социальная поддержка и положительная переоценка, свидетельствующие о высоком уровне самоконтроля и саморегуляции, стремлении конструктивного решения проблем, признании своей роли.

Итак, испытуемые данного кластера в качестве базисной модели поведения избирают стратегию разрешения трудностей, прилагая максимум усилий для решения актуальной проблемы. Рассматривают всевозможные альтернативные варианты ее решения. Как правило, направлены ставят перед собой целевые установки для решения задачи и тщательно отбирают наиболее продуктивные с их точки зрения способы решения проблемы. Характерен продуманный и тщательно взвешенный подход к решению возникающих трудностей (поэтапно, с обдумыванием каждого шага), упорство и целеустремленность, избегание общества других людей во время трудных жизненных ситуаций, концентрация исключительно на решении трудной задачи. Студенты часто избирают стратегию поиска социальной поддержки при решении трудной задачи. Данные респонденты склонны делиться переживаниями о своей проблеме с другими людьми, в то же время и сами склонны оказывать сочувствие и содействие в решении проблем своим друзьям и близким людям. При выборе альтернативных вариантов решения задачи склонны обсуждать с окружающими правильность своего выбора и действенность предпочитаемого способа.

Таким образом, полученные данные показывают, что в сложной ситуации студенты вынуждены прибегать к разным поведенческим реакциям и способам решения задачи. Наиболее часто они демонстрируют конструктивные способы решения поставленной задачи, реже — деструктивные модели поведения, предполагающие альтернативные варианты разрешения ситуаций, которые не имеют положительного решения.

Для определения особенностей самореализации личности студентов каждого кластера с помощью количественного подсчета баллов по каждой шкале методики МОСЛ был проведен иерархический анализ выраженности различных составляющих данного феномена. Доминирование различных характеристик самореализации позволило определить специфичность проявления процесса у студентов с разными стратегиями поведения.

Первый кластер с агармоничным типом самореализации личности отличается интенсивностью проявления таких переменных, как субъектно-личностные установки самореализации, инертность, пессимистичность, консервативность, деструктивность, личностные барьеры, эгоцентрическая мотивация самореализации, конструктивность, удовлетворенность прошлым. Студенты, входящие в данную группу, демонстрирует слабо выраженное стремление к самореализации, что в свою очередь ведет к повышению пессимистических тенденций. Консервативность и наличие личностных барьеров приводят к проявлению лени, скованности, а попытки самовыражения носят схема-

тичный одностипный характер. Также в силу личностных барьеров отмечается деструктивность самореализации, работа не приносит удовлетворения, сопряжена с ошибками, некачественными результатами. Для респондентов характерны проявления пассивности в работе, склонность не выполнять свои обязанности в полном объеме, отсутствие самостоятельности. Такие испытуемые с трудом берут на себя ответственность за все, что с ними происходит, предпочитая перекладывать ее на других, склонны винить весь мир в своих неудачах.

Второй кластер, в который вошли студенты с избегающей моделью поведения, отличается выраженностью следующей совокупности доминирующих переменных: субъектно-личностные установки самореализации, инертность, оптимизм, конструктивность, удовлетворенность прошлым. Такие испытуемые не разделяют ценности самореализующейся личности, новая деятельность вызывает беспокойство, тревогу, отмечается низкая инициативность, организованность и целеустремленность. Тем не менее они вполне удовлетворены ранее достигнутыми результатами, а если что-то не получается, не унывают, с легкостью относятся к постигшим неудачам.

Третий кластер представлен доминирующими гармоническими переменными: социально-корпоративные установки самореализации, активность, оптимизм, интернальность, социоцентрическая мотивация самореализации, креативность, удовлетворенность настоящим (57 % первоначальной выборки). Респондентов, вошедших в этот кластер, можно охарактеризовать как инициативных, стремящихся активно себя проявлять во всех сферах жизнедеятельности, использующих новые способы самовыражения, с удовольствием проявляющих свои способности. Свойственен оптимистичный настрой, получение удовольствия от самого процесса самореализации с предвосхищением успеха.

Дальнейшим этапом исследования будет установление взаимосвязи доминирующих стратегий поведения и характеристик особенностей самореализации личности.

Список использованной литературы

1. Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М. : Моск. гос. ун-т, 1986. — 296 с.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. — М. : Рефл-бук, 1994. — 320 с.
3. Гроф С. Путешествие в поисках себя. — М. : Изд-во Трансперсон. ин-та, 1994. — 338 с.
4. Зобов Р. А., Келасьев В. Н. Самореализация человека. Введение в человековедение : учеб. пособие. — СПб. : С.-Петербур. гос. ун-т, 2001. — 279 с.
5. Коростылева Л. А. Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности. — СПб., 1997. — С. 3–19.
6. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. — 1970. — № 8. — С. 113–115.
7. Кудинов С. И. Полисистемный подход исследования самореализации личности // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 11. — С. 114–121.
8. Кудинов С. С., Авдеев Н. П., Архипочкина К. В. Психологическая природа самореализации личности в различных научных школах // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2012. — № 3. — С. 23–28.
9. Кулишевская И. В. Изучение феномена самореализации личности в психологической науке // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 186–192.
10. Маслоу А. Психология бытия : пер. с англ. — М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. — 300 с.

11. Менегетти А. Психология лидера : пер. с итал. / Славян. ассоц. онтопсихологии. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Онтопсихология, 2001. — 208 с.
12. Морозова И. С., Киенко Е. В. Структурные компоненты самореализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. «Педагогика, Психология». — 2011. — № 3 (6). — С. 207–210.
13. Селезнева Е. В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации : моногр. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 404 с.
14. Смирнов И. П. Человек — Образование — Профессия — Личность : моногр. — М. : Граф-Пресс, 2002. — 420 с.
15. Станибула С. А. Копинг-стратегии: функционирование и развитие в онтогенезе // Известия гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. — 2017. — № 2 (101). — С. 49–52.
16. Роджерс К. Становление человека. — М. : Прогресс : Универс, 1994. — 480 с.
17. Фрейд З. Основные принципы психоанализа. — М. : Рефл-бук, 1998. — 284 с.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
19. Хазова С. А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. — 2013. — № 19. — С. 188–191.
20. Хаммад С. М. Исследования самореализации личности в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2013. — № 3. — С. 44–48.
21. Шелехов И. Л., Берестнева О. Г., Дубинина И. А. Особенности совладающего поведения студенток университета // Вестник Томского педагогического государственного университета. — 2009. — № 4 (82). — С. 87–91.
22. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. — N. Y : Springer Publishing House, 1984. — 456 p.

Сведения об авторах

Кудинов Сергей Иванович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: rudn.tgu@yandex.ru (Москва).

Кулишевская Ирина Валерьевна — старший преподаватель кафедры общей психологии Института психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина. E-mail: i.kulishevskaya@365.rsu.edu.ru (Рязань).

S. I. Kudinov, I. V. Kulishevskaya

PECULIARITIES OF SELF-ACTUALIZATION OF STUDENTS WITH DIFFERENT BEHAVIORAL STRATEGIES

The article substantiates the potential of researching students' behavioral strategies as a prerequisite to their self-actualization. It analyzes the result of empirical research. The work aimed at the investigation of self-actualization is performed within the framework of a multisystem concept which presupposes a systemic determination of the phenomenon.

personality; personal potential; self-actualization; behavioral strategies; personal improvement

References

1. Adler A. Individual Psychology. *Istorija zarubezhnoj psihologii* [History of Foreign Psychology]. Gal'perin P. Ja., Zhdan A. N. (eds.). Moscow, Moscow State University Publ., 1986, 296 p. (In Russian).
2. Assadzholi R. *Psichosintez: teorija i praktika* [Psychosynthesis: Theory and Practice]. Moscow, Refl-buk Publ., 1994, 320 p. (In Russian).
3. Grof S. *Puteshestvie v poiskah sebja* [Searching for Self]. Moscow, Transpersonal Institute Publ., 1994, 338 p. (In Russian).
4. Zobov R. A., Kelas'ev V. N. *Samorealizacija cheloveka. Vvedenie v chelovekoznanie* [People's Self-Actualization. An introduction to Anthropology], ucheb. posobie. SPb. : S.-Peterb. gos. un-t, 2001, 279 p. (In Russian).
5. Korostyleva L. A. The Issue of People's Self-Actualization in the System of Human Studies. *Psichologicheskie problemy samorealizacii lichnosti* [Psychological Issues of Personal Self-Actualization]. St. Petersburg, 1997, pp. 3–19. (In Russian).
6. Korolev F. F. A Systemic Approach and its Potential in Pedagogical Research. *Sovetskaja pedagogika* [Soviet Pedagogy]. 1970, no. 8, pp. 113–115. (In Russian).
7. Kudinov S. I. A Multisystem Approach to Self-actualization Research. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2007, no. 11, pp. 114–121. (In Russian)
8. Kudinov S. S., Avdeev N. P., Arhipochkina K. V. Psychological Nature of Self-actualization in Different Schools. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya "Psichologija i pedagogika"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia, the Psychology and Pedagogy series]. 2012, no. 3, pp. 23–28. (In Russian)
9. Kulishevskaja I. V. A Psychological Investigation of the Phenomenon of Personal Self-Actualization. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 186–192. (In Russian)
10. Maslou A. *Psichologija bytija* [Toward a psychology of Being]. Moscow, Refl-book Publ., Kiev, Vakler Publ., 1997, 300 p. (Transl. from English).
11. Menegetti A. Psychology of Leadership. *Slavjanskaja asociacija ontopsihologii* [Slavic Association of Ontopsychology]. Moscow, Ontopsychology Publ., 2001, 208 p. (Transl. from Italian).
12. Morozova I. S., Kienko E. V. Structural Components of Self-Actualization. *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika, Psichologija"* [Science Vector of Tolyati State University, the Pedagogy and Psychology series]. 2011, no. 3 (6), pp. 207–210. (In Russian).
13. Selezneva E. V. *Grani samoosushhestvlenija: ot samootnoshenija k samorealizacii* [The Facets of Self-actualization. From Self-concept to Self-actualization]. Moscow, Berlin, Direct-Media Publ., 2015, 404 p. (In Russian).
14. Smirnov I. P. *Chelovek — Obrazovanie — Professija — Lichnost'* [Human — Education — Profession — Person]. Moscow, Graf-Press Publ., 2002, 420 p. (In Russian).
15. Stanibula S. A. Coping Strategies: Functions and Evolution. *Izvestija gomeľ'skogo gosudarstvennogo universiteta im. F. Skoriny* [Proceedings of Gomel State University named for F. Skoryna]. 2017, no. 2 (101), pp. 49–52. (In Russian).
16. Rodzhers K. *Stanovlenie cheloveka* [Personality Formation]. Moscow, Progress Publ., Universe Publ., 1994, 480 p. (In Russian).
17. Freud S. *Osnovnye principy psihoanaliza* [Fundamental Principles of Psychoanalysis]. Moscow, Refl-book Publ., 1998, 284 p. (Transl. from German).
18. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla* [Searching for Sense]. Moscow, Progress Publ., 1990, 368 p. (In Russian).
19. Hazova S. A. People's Coping Resources: Major Research Trends and Perspectives. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. A. Nekrasova* [Bulletin of Kostroma State University named for N. A. Nekrasov]. 2013, no. 19, pp. 188–191. (In Russian).

20. Hammad S. M. Investigating Self-actualization in Russia and Abroad. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya "Psihologija i pedagogika"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia, the Psychology and Pedagogy series]. 2013, no. 3, pp. 44–48. (In Russian).

21. Shelehov I. L., Berestneva O. G., Dubinina I. A. Some Features of Female Students' Coping Behavior. *Vestnik Tomskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Toms State Pedagogical University]. 2009, no. 4 (82), pp. 87–91. (In Russian).

22. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. N. Y., Springer Publishing House, 1984, 456 p.

Information about the author

Kudinov Sergey Ivanovich — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Social and Differential Psychology at People's Friendship University of Russia. E-mail: rudn.tgu@yandex.ru (Moscow).

Kulishevskaya Irina Valeryevna — Senior Teacher in the Department of General Psychology of the Institute for Psychology, Pedagogy and Social Work at Ryazan State University named for S. A. Yesenin. E-mail: i.kulishevskaya@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 11.04.2019.

Received 11.04.2019.



Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 719:378.22

Р. Р. Хайрутдинов

ФОРМИРОВАНИЕ ОТКРЫТОГО НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МАГИСТРАТУРЫ СРЕДСТВАМИ ОБЪЕКТОВ ВСЕМИРНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

В статье представлена авторская точка зрения на проектирование педагогического пространства магистратуры. Отмечается, что подготовка магистра в современных условиях должна быть соотнесена с целями и задачами инновационного развития экономики, что предполагает формирование научно-образовательного пространства. Использование педагогических технологий в образовании уровня бакалавриата и магистратуры должно заметно отличаться и иметь разные цели. Соответственно педагогические технологии в магистерском образовании должны быть направлены на стимулирование наукотворческой активности магистрантов, их субъектного потенциала для развития умения, навыков и компетенций решать производственные задачи повышенной сложности. Средством создания открытого научно-образовательного пространства вуза гуманитарного профиля могут выступать объекты (памятники) Всемирного культурного наследия.

научно-образовательное пространство вуза; магистр; субъект; субъектно ориентированная среда; Всемирное культурное наследие

Инновационное развитие экономики страны не мыслится в отрыве от усиления роли магистерского образования. Потенциал магистратуры, как показывает анализ работ в данной области социально-гуманитарного знания, сегодня используется слабо¹. Вместе с тем и научно-педагогический потенциал магистратуры остается нераскрытым. Развитие инновационного пространства вуза может быть

¹ См.: Бедный Б. И., Кузенков О. А. Интегрированные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 637–650; Караваева Е. В. Первый опыт разработки и реализации программ подготовки научно-педагогических кадров как программ третьего уровня высшего образования: выявленные проблемы и возможные решения // Высшее образование в России. 2015. № 8/9. С. 5–15. URL : <http://www.vovr.ru/upload/8-915.pdf> (дата обращения: 15.05.2018); Маркин В. В., Воронов В. В. Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса: магистраль versus обочина // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 2. С. 164–175; Shmatko N. PhDs within and outside of the national labor market // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. No. 3 (9). Pp. 9–11. URL : [https://herb.hse.ru/en/2016--3\(9\)/192844458.html](https://herb.hse.ru/en/2016--3(9)/192844458.html) (accessed: 11.04.2018); Сенашенко В. С. Уровни сопряжения системы высшего образования и сферы труда // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 3. С. 38–47.

достигнуто посредством интеграции науки и образования, то есть инновационное пространство обусловлено научно-образовательным пространством. Это означает, что при моделировании магистратуры необходимо уделять основное внимание проектированию научно-образовательной среды посредством организации научно-исследовательской, научно-проектной деятельности среди субъектов образования — профессорско-преподавательского состава магистрантов. Данный процесс может быть выстроен различными путями. Одним из таких путей является создание открытого научно-образовательного пространства. Средствами его развития могут служить объекты Всемирного культурного наследия.

В современных условиях недостаточно готовить магистра без ориентации на научно-исследовательскую и научно-педагогическую составляющую профессиональной деятельности выпускника. Организация научно-образовательного пространства выступает средством активизации инновационного потенциала обучающихся. Это в условиях развития инновационной экономики становится особенно значимо². Магистр — тот высококвалифицированный специалист интеллектуального труда, на подготовку которого ориентирована современная экономика знаний и инноваций. На практике же часто происходит обратное: подготовка магистра дублирует программы бакалавриата по соответствующему профилю, что априори перечеркивает сущность магистра как представителя экономики знаний, экономики инноваций. Усугубляет такую ситуацию происходящая в последние годы массовизация магистерского образования³, которая предполагает его девальвацию⁴. Преодолеть кризис возможно лишь при пересмотре целей и задач магистратуры.

Цель магистерского образования — готовить специалистов, обеспечивающих поступательное инновационное развитие экономики и общества. Это означает, что использование педагогических технологий в образовании уровня бакалавриата и магистратуры должно заметно отличаться и иметь разные цели. Мы считаем, что педагогические технологии в магистерском образовании должны быть направлены исключительно на стимулирование наукотворческой активности магистрантов, их субъектного потенциала для развития умения, навыков и компетенций решать производственные задачи повышенной сложности. Таким же образом и практико-ориентированная магистратура ставит задачу не дублировать компетенции, приобретаемые на уровне бакалавриата, а развивать у будущих магистров навыки инновационного мышления, что обуславливает выбор иных методов и технологий обучения магистрантов в сравнении с бакалаврами, о чем пишут современные исследователи⁵.

² См.: Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения: 14.05.2018).

³ См.: Ким И. Н., Лисиенко С. В. О роли магистратуры в стратегическом развитии вуза // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 23–29 ; Гусева И. А. Научная магистратура: мечта или реальность? // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 9–17.

⁴ См.: Сенашенко В. С., Пыхтина Н. А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 19–26.

⁵ См.: Мухаметзянова Ф. Ш., Жураковская В. М. Коучинг как технология развития личностного потенциала обучающегося, механизм раскрытия его индивидуальности // Казанский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 162–168 ; Стукалова О. В., Масалимова А. Р., Шайдуллина А. Р. Методология современного гуманитарного знания как специфика и основные принципы // Казанский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 7–11.

Активизация наукотворческого потенциала магистрантов невозможна без организации субъектно ориентированной образовательной среды: они очень тесно взаимосвязаны между собой.

Под наукотворческим потенциалом (буквально: способности и умение творить науку) мы понимаем *интегративное личностное образование, включающее в себя совокупность способностей личности к производству научного знания путем активизации собственного субъектного начала*. Подчеркнем принципиальную разницу между наукотворческим и научным потенциалом личности магистранта (хотя в такой постановке понятие используется крайне редко; чаще научный потенциал относится к групповым субъектам): если второй означает совокупность возможностей личности в производстве продуктов научной направленности, то наукотворческий потенциал прямо указывает на субъектную составляющую поиска и творчества. Таким образом, наукотворческий потенциал личности магистранта предполагает возможность и способность реализовать свой потенциал путем самостоятельного поиска. Данное отличие является важным, поскольку подчеркивает разницу между магистром-обучаемым и магистром-обучаемым-субъектом. Именно субъектная составляющая современного магистранта позволит создать и развить экономику инноваций.

Обозначенное проблемное поле выводит нас на поиск новых форм и методов организации образовательной среды. Субъектная ориентированность выступает главным признаком и условием такой среды. Это, в свою очередь, предполагает два основных условия. Во-первых, рассмотрение магистранта-обучаемого в качестве субъекта и выстраивание субъект-субъектных, партнерских отношений преподавателей с обучаемыми, а во-вторых, стимулирование их субъектной активности через использование форм и методов активизации способностей к поиску информации, разработке и проектированию, презентации своих достижений. Стимулирование предполагает наличие определенных форм поощрения активности, что выдвигает дополнительные требования к преподавателю как фасилитатору⁶. В данном процессе создания субъектно ориентированной образовательной среды в качестве субъектов выступают все участники образовательного процесса: обучаемые, преподаватели, руководители вузов и их подразделений, кураторы практик, а также представители партнерских организаций. Только в таком понимании можно говорить о субъектно ориентированной образовательной среде.

Помимо такой среды, в подготовке магистранта-субъекта важен и иной компонент — открытость образовательного пространства. Термин «пространство» означает наличие условий, ресурсов и коммуникаций субъектов и восходит к некой «трехмерности» среды и возможности ее измерения. Понимая под научно-образовательным пространством *«непрерывно развивающийся континуум, аккумулирующий специально организованные процессы взаимодействия субъектов данного пространства с целью повышения собственной субъектности и разви-*

⁶ См.: Мухаметзянова Ф. Г., Панченко О. Л., Хайрутдинов Р. Р. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 9–14. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=30782381> (дата обращения: 14.05.2018) ; Мухаметзянова Ф. Г., Хайрутдинов Р. Р., Панченко О. Л. Метод фасилитации в поддержке субъектности и одаренности студентов магистерского уровня подготовки // Управление устойчивым развитием. 2017. № 2 (09). С. 81–85.

тия личностного потенциала педагогов»⁷, следует подчеркнуть тесную взаимосвязь его с субъектно ориентированной образовательной средой, без которой говорить о таком пространстве не имеет смысла. Открытое образовательное пространство предполагает наличие ресурсов, стимулирующих интерес обучаемых к научному и творческому поиску и активизацию их наукотворческого потенциала. Открытое образовательное пространство призвано обеспечивать преемственность науки и образования в конкретном вузе. В этом смысле очень важным является включенность руководителей вуза и его подразделений, преподавателей, кураторов практик в процесс создания открытого образовательного пространства. В совокупности такое взаимодействие будет способствовать и формированию фасилитирующей субъектно ориентированной образовательной среды. Именно субъекты в конечном счете и интегрируют науку в образовательный процесс, и наоборот⁸. Средствам создания открытого научно-образовательного пространства вуза гуманитарного профиля могут выступать, как было упомянуто ранее, объекты (памятники) Всемирного культурного наследия.

Итак, Всемирное культурное наследие как средство развития открытого научно-образовательного пространства вуза наиболее эффективно может быть использовано в магистерском образовании. Рассуждая о роли Всемирного культурного наследия, кратко остановимся на теоретических вопросах его развития и использования в педагогических целях. По справедливому замечанию ряда авторов, памятники Всемирного культурного наследия выполняют важные общественные функции, способствуя повышению культуры граждан. Общеизвестно, что Всемирное культурное наследие является богатством нации⁹. Мы полагаем, что одной из главных функций памятников Всемирного культурного наследия является образование и просвещение. В этом смысле наш Казанский (Приволжский) федеральный университет уникален тем, что расположен в регионе, где функционируют три памятника Всемирного культурного наследия. На территории Татарстана расположены Казанский Кремль, Болгарский историко-археологический комплекс, Успенский собор острова-града Свияжска. Эти памятники — уникальное свидетельство религиозных и народных традиций, и их сохранение и приумножение является важной задачей для населения региона¹⁰. Вместе с тем данные объекты представляют и уникальное культурно-педагогическое явление, но об этом очень мало упоминается в современной научной литературе. По большому счету, памятники Всемирного культурного наследия, расположенные в рес-

⁷ Шайхутдинова Г. А. Научно-образовательное пространство профессиональной образовательной организации как составляющая непрерывной профессиональной подготовки педагогов // Качество высшего и профессионального образования в постиндустриальную эпоху: сущность, обеспечение, проблемы : материалы 10-й Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Казань, Казан. гос. архитектур.-строит. ун-т, 2016. С. 473–478.

⁸ См.: Мухаметзянова Ф. Г., Панченко О. Л. Феномен субъектности в семантическом пространстве // Мир психологии. 2017. № 4 (92). С. 137–148.

⁹ См.: Боголюбова Н. М., Николаева Ю. В. Охрана культурного наследия: международный и российский опыт // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 4 (21). С. 6–13.

¹⁰ См.: Валеев Р. М. Атрибуты и ценности Успенского собора и Троицкой церкви Свияжска // Историко-культурные и духовное наследие Свияжска. Казань : Центр инновационных технологий, 2015. С.13–29 ; Юрьева Т. В. Опыт определения памятника как выдающейся универсальной ценности: фрески Успенского собора г. Свияжска // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 275–280.

публике, служат ярким и оригинальным наглядным дидактическим примером и могут составлять открытое образовательное пространство для подготовки магистров в ходе получения навыков научно-исследовательской работы, а также прохождения соответствующей практики. Мы полагаем, что термин «выдающаяся универсальная ценность»¹¹, который применяется к объекту, включаемому в список Всемирного наследия¹², имеет глубокий педагогический смысл.

Таким образом, формирование субъектно ориентированной образовательной среды в подготовке магистров гуманитарных направлений может быть успешно организовано при условии создания открытого научно-образовательного пространства. Это позволит стимулировать не только образовательную деятельность обучающихся, но и научно-исследовательскую, а также творческо-проектную. Создание таких условий будет способствовать развитию наукотворческого потенциала обучающихся магистрантов и формированию кадров высшей квалификации, способных к развитию экономики знаний и инноваций.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Бедный Б. И., Кузенков О. А. Интегрированные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // Интеграция образования. — 2017. — Т. 21, № 4. — С. 637–650.
2. Боголюбова Н. М., Николаева Ю. В. Охрана культурного наследия: международный и российский опыт // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. — 2014. — № 4 (21). — С. 6–13.
3. Валеев Р. М. Атрибуты и ценности Успенского собора и Троицкой церкви Свяжска // Историко-культурные и духовное наследие Свяжска. — Казань : Центр инновационных технологий, 2015. — С. 13–29.
4. Гусева И. А. Научная магистратура: мечта или реальность? // Высшее образование в России. — 2012. — № 2. — С. 9–17.
5. Закунов Ю. А. Ценностно-цивилизационные аспекты включения объектов в список Всемирного культурного наследия: российский опыт и перспективы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2018. — № 2 (82). — С. 126–135.
6. Караваева Е. В. Первый опыт разработки и реализации программ подготовки научно-педагогических кадров как программ третьего уровня высшего образования: выявленные проблемы и возможные решения // Высшее образование в России. — 2015. — № 8/9. — С. 5–15. — URL : <http://www.vovr.ru/upload/8-915.pdf> (дата обращения: 15.05.2018).
7. Ким И. Н., Лисиенко С. В. О роли магистратуры в стратегическом развитии вуза // Высшее образование в России. — 2012. — № 11. — С. 23–29.
8. Маркин В. В., Воронов В. В. Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса: магистраль versus обочина // Интеграция образования. — 2016. — Т. 20, № 2. — С. 164–175.
9. Мухаметзянова Ф. Ш., Жураковская В. М. Коучинг как технология развития личностного потенциала обучающегося, механизм раскрытия его индивидуальности // Казанский педагогический журнал. — 2018. — № 2. — С. 162–168.

¹¹ См.: Определение атрибутов выдающейся универсальной ценности объектов культурного наследия (в контексте разработки планов управления объектами всемирного наследия) : материалы науч.-практ. семинара. СПб., 2016.

¹² См.: Закунов Ю. А. Ценностно-цивилизационные аспекты включения объектов в список всемирного культурного наследия: российский опыт и перспективы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 2 (82). С. 126–135.

10. Мухаметзянова Ф. Г., Панченко О. Л. Феномен субъектности в семантическом пространстве // Мир психологии. — 2017. — № 4 (92). — С. 137–148.
11. Мухаметзянова Ф. Г., Панченко О. Л., Хайрутдинов Р. Р. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности // Человек и образование. — 2017. — № 3 (52). — С. 9–14. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=30782381> (дата обращения: 14.05.2018).
12. Мухаметзянова Ф. Г., Хайрутдинов Р. Р., Панченко О. Л. Метод фасилитации в поддержке субъектности и одаренности студентов магистерского уровня подготовки // Управление устойчивым развитием. — 2017. — № 2 (09). — С. 81–85.
13. Определение атрибутов выдающейся универсальной ценности объектов культурного наследия (в контексте разработки планов управления объектами Всемирного наследия) : материалы науч.-практ. семинара, Санкт-Петербург, 9–10 июня 2016 г. — СПб., 2016.
14. Сенашенко В. С. Уровни сопряжения системы высшего образования и сферы труда // Высшее образование в России. — 2018. — Т. 27, № 3. — С. 38–47.
15. Сенашенко В. С., Пыхтина Н. А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. — 2017. — № 12. — С. 19–26.
16. Стукалова О. В., Масалимова А. Р., Шайдуллина А. Р. Методология современного гуманитарного знания как специфика и основные принципы // Казанский педагогический журнал. — 2018. — № 2. — С. 7–11.
17. Шайхутдинова Г. А. Научно-образовательное пространство профессиональной образовательной организации как составляющая непрерывной профессиональной подготовки педагогов // Качество высшего и профессионального образования в постиндустриальную эпоху: сущность, обеспечение, проблемы : материалы 10-й Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. — Казань : Казан. гос. архитектур.-строит. ун-т, 2016. — С. 473–478.
18. Юрьева Т. В. Опыт определения памятника как выдающейся универсальной ценности: фрески Успенского собора г. Свияжска // Ярославский педагогический вестник. — 2016. — № 2. — С. 275–280.
19. Shmatko N. PhDs within and outside of the national labor market // Higher Education in Russia and Beyond. — 2016. — No. 3 (9). — Pp. 9–11. — URL : [https://herb.hse.ru/en/2016--3\(9\)/192844458.html](https://herb.hse.ru/en/2016--3(9)/192844458.html) (accessed: 11.04.2018).

Сведения об авторе

Хайрутдинов Рамиль Равилович — кандидат исторических наук, доцент, директор Института международных отношений ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». E-mail: ramilh64@mail.ru (Казань).

R. R. Khayrutdinov

THE FORMATION OF AN OPEN ACADEMIC AND RESEARCH ENVIRONMENT OF POSTGRADUATE PROGRAMS BY MEANS OF CULTURAL HERITAGE OBJECTS

The article presents the author's point of view on the formation of an academic environment of postgraduate programs. The article underlines that postgraduate education contributes to the purposes and tasks of economic development. Therefore, postgraduate education requires the formation of an academic and research environment. Educational technologies used in bachelor's and master's programs are different and have different aims. In master's programs, educational technologies should be aimed at promoting master students' research, should develop their potential skills and competences, should improve their ability to

solve difficult tasks. Cultural heritage objects may serve as means of creating open academic and research environments in humanitarian universities.

research and academic environments of higher educational institutions; master student; subject; student-oriented; cultural heritage

References

1. Bednyj B. I., Kuzenkov O. A. Integrated Programs Aimed at Training Highly Qualified Researchers and Educators. *Integracija obrazovanija* [Education Integration]. 2017, vol. 21, no. 4, pp. 637–650. (In Russian).
2. Bogoljubova N. M., Nikolaeva Ju. V. Preserving Cultural Heritage: Russian and International Experience. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of St. Petersburg State University of Culture and Arts]. 2014, no. 4 (21), pp. 6–13. (In Russian).
3. Valeev R. M. The Attributes and Values of the Assumption Cathedral and the Trinity Cathedral of the UNESCO Island Town of Sviyazhsk. *Istoriko-kul'turnye i duhovnoe nasledie Sviyazhska* [Historical, Cultural, and Spiritual Heritage of the UNESCO Island Town of Sviyazhsk]. Kazan, Innovation Technology Center Publ., 2015, pp. 13–29. (In Russian).
4. Guseva I. A. Master Studies in Science: Dreams vs. Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2012, no. 2, pp. 9–17. (In Russian).
5. Zakunov Ju. A. Civilization and Value Aspects of Including Objects into the UNESCO World Heritage List: Russian Experience and Perspectives. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts]. 2018, no. 2 (82), pp. 126–135. (In Russian).
6. Karavaeva E. V. First Attempts at Developing and Implementing Programs Aimed at Training Researchers and Educators as Programs of Higher Education (level 3): Problems and Potential Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2015, no. 8–9, pp. 5–15. Available at: <http://www.vovr.ru/upload/8-915.pdf> (accessed: 15.05.2018). (In Russian).
7. Kim I. N., Lisenko S. V. On the Role of Postgraduate Programs in the Strategic Development of Higher Education Institutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2012, no. 11, pp. 23–29. (In Russian).
8. Markin V. V., Voronov V. V. Training Highly Qualified Specialists in the Discourse of the Bologna Process: Mainstream vs. Marginal. *Integracija obrazovanija* [Education Integration]. 2016, vol. 20, no. 2, pp. 164–175. (In Russian).
9. Muhametzjanova F. Sh., Zhurakovskaja V. M. Coaching as a Technology which Fosters Students' Personal Growth. Mechanisms for Nourishing One's Individuality. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2018, no. 2, pp. 162–168. (In Russian).
10. Muhametzjanova F. G., Panchenko O. L. The Phenomenon of Subjectivity in the Semantic Space. *Mir psihologii* [Philology World]. 2017, no. 4 (92), pp. 137–148. (In Russian).
11. Muhametzjanova F. G., Panchenko O. L., Hajrutdinov R. R. Master Programs as a Methodological Phenomenon: Contemporary Challenges. *Chelovek i obrazovanie* [People and Education]. 2017, no. 3 (52), pp. 9–14. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30782381> (accessed: 14.05.2018). (In Russian).
12. Muhametzjanova F. G., Hajrutdinov R. R., Panchenko O. L. The Role of Facilitation Techniques in Supporting Gifted Master Students. *Upravlenie ustojchivym razvitiem* [Managing Continuous Development]. 2017, no. 2 (09), pp. 81–85. (In Russian).
13. *Opreделение atributov vydajushhejsja universal'noj cennosti ob#ektov kul'turnogo nasledija (v kontekste razrabotki planov upravlenija ob#ektami vseirnogo nasledija), Sankt-Peterburg, 9–10 ijunja 2016: materialy nauchno-prakticheskogo seminaru* [Identifying the Outstanding Universal Value of Cultural World Heritage Properties (In the Context of Management Planning of UNESCO World Heritage Sites), St. Petersburg, June 9–10, 2016, Proceedings of the Research Workshop]. St. Petersburg, 2016. (In Russian).

14. Senashenko V. S. The Relationship between Higher Education and the Labor Market. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2018, vol. 27, no. 3, pp. 38–47. (In Russian).

15. Senashenko V. S., Pyhtina N. A. Continuity of Bachelor and Master Programs; Some Key Problems. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2017, no. 12, pp. 19–26. (In Russian).

16. Stukalova O. V., Masalimova A. R., Shajdullina A. R. Methodology of Modern Humanitarian Knowledge: Peculiarities and Major Principles. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2018, no. 2, pp. 7–11. (In Russian).

17. Shajhutdinova G. A. Research and Academic Environment of Professional Organizations for Teachers as a Component of Continuing Professional Teacher Training. *Kachestvo vysshego i professional'nogo obrazovaniya v postindustrial'nuju jepohu: sushhnost', obespechenie, problemy: materialy 10-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2 chastyah* [The Quality of Higher and Professional Education in the Post-industrial Era: Essence, Maintenance, Problems: Proceeding of the 10th International Research Conference: in 2 parts]. Kazan, Kazan State University of Architecture and Engineering, 2016, pp. 473–478. (In Russian).

18. Jur'eva T. V. An Attempt at Identifying the Outstanding Universal Value of a Monument: Frescoes of the Assumption Cathedral of the UNESCO Island Town of Sviyazhsk. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2016, no. 2, pp. 275–280. (In Russian).

19. Shmatko N. PhDs Within and Outside of the National Labor Market. Higher Education in Russia and Beyond. 2016, no. 3 (9), pp. 9–11. Available at: [https://herb.hse.ru/en/2016--3\(9\)/192844458.html](https://herb.hse.ru/en/2016--3(9)/192844458.html) (accessed: 11.04.2018). (In English).

Information about the author

Khayrutdinov Ramil Ravilovich — Candidate of History, Associate Professor, Director of the Institute of International Relations at Kazan (Volga region) Federal University. E-mail: ramilh64@mail.ru (Kazan).

Поступила в редакцию 17.01.2019.

Received 17.01.2019.

УДК 372.881.1

М. А. Мартынова

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается актуальность проблемы формирования у студентов медицинского вуза готовности к межкультурному взаимодействию, подчеркивается значимость изучения иностранного языка в медицинском вузе как средства подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности и в родной стране, и за рубежом. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на анализ понимания студентами роли межкультурной компетенции в их будущей медицинской деятельности и определение необходимости более активного включения межкультурного компонента в учебную программу по иностранному языку в высшей медицинской школе.

здравоохранение; межкультурное взаимодействие; межкультурная компетенция; иностранный язык; студенты-медики

В последние годы значительно усиливается темп глобализации, постоянно развивается международное сотрудничество, общество стремится к межнациональному диалогу, что актуализирует потребность в навыках межкультурного взаимодействия и в знании этнонациональных особенностей поведения. Межкультурное взаимодействие понимается сегодня как соприкосновение и влияние специалистов, принадлежащих разным культурам, друг на друга в профессиональной деятельности¹.

Процесс расширения взаимозависимости в различных областях охватил и сферу здравоохранения разных стран. Так, специалисты МЧС часто оказываются первыми на месте глобальных катаклизмов, терактов и непредвиденных катастроф в различных частях света. За последние десятилетия советские и российские врачи участвовали в спасательных операциях в Китае, Сербии, Индонезии, Гаити и многих других странах, сохранив множество жизней. Нередки случаи участия врачей в различных международных благотворительных миссиях и работы в организациях под эгидой Всемирной организации здравоохранения, таких как Международная федерация обществ Красного Креста и Красного Полумесяца, Детский фонд при ООН, в различных проектах, направленных на предотвращение распространения особо опасных инфекций и т. д. Кроме того, многие специалисты-медики проходят стажировки за рубежом, выступают на различных семинарах и конференциях, готовят статьи для ведущих иностранных журналов.

В работе и в родной стране, и за рубежом будущему специалисту придется соприкоснуться с рядом проблем межкультурного и межличностного взаимодействия. Языковой барьер, разная культурная принадлежность как медицинских работников, так и пациентов, религиозные взгляды на болезни и методы лечения, народная медицина, являющаяся органической частью духовности, образа жизни и менталитета народов², а также многие вопросы нравственно-этического характера — все это может приводить к недопониманию в профессиональной сфере в рамках межкультурного общения. Несомненно, развитие межкультурной компетенции в сфере здравоохранения становится особенно актуальным.

Для адекватного межкультурного понимания и эффективного взаимодействия в области медицины необходимо пропорциональное соотношение между языковой, коммуникативной и культурной компетенциями. В противном случае существует большая вероятность непонимания собеседника, владеющего иностранным языком, однако от врача ждут соответствующего уровня культурной грамотности и обращаются как к человеку, разбирающемуся во всех глобальных социальных процессах, оказывающих влияние на профессиональную сферу деятельности. Врач, обладающий межкультурной компетенцией и компетентностью, должен не только владеть языковыми и коммуникативными умениями, но и научиться извлекать необходимую для профессионального совершенствования и общения культурную информацию и уметь оперировать ею в соответствии с ситуацией, возникающей при межкультурной коммуникации³.

¹ См.: Кузьмина Т. В. Подготовка учащихся 8–9 классов средней общеобразовательной школы к межкультурному взаимодействию: на примере образовательной области «Иностранные языки»: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2006. С. 4.

² Q. v.: Voevoda E. V., Belogurov A. Yu., Kostikova L. P., Romanenko N. M., Silantyeva M. V. Language Policy in the Russian Empire: Legal and Constitutional Aspect // Journal of Constitutional History. 2017. Vol. 33, no. 1. Pp. 121–130.

³ См.: Афанасова В. В. Культурологический аспект языка медицинских специальностей: дис. ... канд. культурологии. М., 2012. С. 30.

Для нормальной коммуникации в современных реалиях врачу, кроме непосредственного владения специализированными навыками, требуются такие качества, как толерантность⁴, эмпатия, способность находить общий язык с больными и коллегами. В то же время необходимо инициировать коммуникацию для лучшего диалога, ориентироваться в особенностях медицинских и общекультурных аспектов как внутри нашей многонациональной, многоконфессиональной страны, так и за рубежом⁵.

Продолжая тему необходимости многостороннего развития специалистов-медиков, отметим, что для успешного межкультурного взаимодействия в сфере здравоохранения другого государства решающую роль играет трансляция знаний, полученных в отечественных медвузах, а также подхода к общению с больными, выбор вида терапии — на местную ситуацию, которая кардинально может отличаться от российской. В нашем случае на первый план выступает знание иностранного языка, чаще всего английского, который практически вытеснил из обращения «абсолютно» латинские термины и формулировки. Именно поэтому в программе современного высшего медицинского образования есть дисциплина «Иностранный язык», в рамках которой студент не только получает знания о грамматических и лексических особенностях изучаемого иностранного языка, но и базовые знания о культуре родины языка, которые в итоге способствуют личностному и профессиональному росту будущего врача⁶: «От нас сегодня во многом зависит будущее России, духовный облик и интеллектуальный уровень граждан России, судьба осуществляемых реформ. Поэтому нашей миссией остается работа по образованию человека»⁷.

Для оценки реального состояния подготовленности студентов-медиков к работе с пациентами другой культурной принадлежности было проведено экспериментальное исследование, на начальном этапе которого испытуемые отвечали на вопросы анкеты. В исследование были включены 84 студента второго курса лечебного факультета Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова. Для заполнения было предложено две анкеты. Задачей первой из них было выявление понимания студентами понятия межкультурной компетенции, а второй — определение необходимости более активного включения межкультурного компонента в учебную программу по иностранному языку в высшей медицинской школе.

При заполнении первой анкеты на вопрос «Понимаете ли Вы, что такое межкультурная компетенция?» 90 % опрошенных ответили, что не понимают. Только 10 % указали, что знают, что такое межкультурная компетенция. Можно сделать вывод, что студенты мало знакомы с данным понятием.

На вопрос «Необходимо ли изучать сходства и различия своей культуры и культуры своих будущих пациентов?» 60 % опрошенных ответили положительно, и только 5 % опрошенных считают, что в их профессиональной деятельности нико-

⁴ См.: Костикова Л. П. Поликультурная толерантность как неотъемлемый компонент образования новой формации // Российский научный журнал. 2008. № 4 (5). С. 88–95.

⁵ См.: Костикова Л. П. Поликультурное образование как цель педагогического процесса в современном вузе // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 2 (34). С. 129–136.

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

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

гда не возникнет ситуация, при которой потребуются глубокое знание различий в культуре врача и пациента. Тем не менее 35 % заявили, что никогда не задумывались над этим вопросом и затруднились с ответом. Знание межкультурной компетенции и ее компонентов способствует развитию у студентов-медиков саморефлексии, что позволяет им лучше подготовиться к межкультурному взаимодействию как в профессиональной деятельности, так и в личном общении. Укрепление своей культурной идентичности, которая исходит из понимания своей собственной культуры, по мнению опрошенных, не является частью межкультурной компетенции.

На вопрос «Какие аспекты должен знать собеседник для успешного ведения межкультурной коммуникации?» студентам предлагался список из 15 возможных ответов, из которого они могли выбрать несколько вариантов. 75 % респондентов выбрали пункт «Нормы поведения в различных социальных ситуациях», 70 % — «История и значимые исторические личности своей страны и страны, изучаемого языка». Интересен тот факт, что только 30 % выбрали пункт «Знание системы здравоохранения своей страны и страны изучаемого языка» и всего лишь 20 % — «Система образования своей страны и страны изучаемого языка».

По мнению большинства студентов (75 %), культурные различия в XXI веке становятся менее очевидными; 5 % ответили, что они только усиливаются, и 20 % — что затрудняются ответить. В соответствии с этим результатом, задача преподавателя состоит в том, чтобы указать будущим специалистам, что, несмотря на общие черты, культурные различия все же существуют даже в тех областях, которые кажутся похожими, например в системе социальных отношений сферы медицинского обслуживания в других странах.

Во второй анкете упор был сделан на то, как студенты рассматривают необходимость межкультурного образования на занятиях по иностранному языку в высшей медицинской школе. Анкетирование проводилось по психометрической шкале суммарных оценок Ликерта. Опросник содержал пять пунктов.

1. Изучение культуры также важно для Вас, как и изучение самого языка на занятиях по иностранному языку?

2. Как Вы считаете, студенты тем более толерантными становятся, чем лучше знают культуру изучаемого языка?

3. Правда ли, что на занятиях по иностранному языку студенты-медики могут углубить свои знания только по культуре изучаемого языка и в связи с этим нельзя научиться завязывать и поддерживать межкультурные контакты?

4. Как Вы считаете, должно ли обучение культуре другой страны сопровождаться знанием и пониманием своей собственной культуры?

5. По Вашему мнению, усиливает ли межкультурное образование стереотипное отношение к другим культурам и нациям?

Анализ ответов анкетирования показал, что студенты-медики позитивно относятся к перспективе изучения и иностранного языка, и культуры на занятиях. Обучающиеся также полагают, что знание культуры другой страны формирует толерантность к различиям в другой культуре. Однако возникает ряд вопросов. Например, необходимо четко осознавать, что студенты понимают под толерантностью и какие аспекты поведения, убеждений, взглядов, проявляемые представителями других культур, считаются неприемлемыми.

Результаты, полученные во время исследования, должны мотивировать преподавателей иностранного языка к внедрению элементов культуры в учебную

программу как можно быстрее. Это предполагает включение заданий, иллюстрирующих сходства и различия в сфере здравоохранения в России и за рубежом. Однако ввиду того факта, что многие выпускники медицинских вузов планируют стажироваться или работать за границей, преподаватели также должны обсуждать со студентами отличительные культурные особенности повседневной жизни.

Анкетирование выявило, что потребность студентов-медиков в межкультурных контактах включает не только изучение медицинской терминологии. Тем не менее опрошенные сомневаются, что способности завязывать и поддерживать межкультурные контакты можно научиться на занятиях по иностранному языку. Таким образом, задача преподавателя — обучить студентов правильному использованию знаний иностранного языка при осуществлении межкультурных контактов, например общении в социальных сетях с иностранцами. В рамках учебного процесса этого можно добиться благодаря проектной работе, основанной на международном сотрудничестве.

Большинство студентов-медиков не считают укрепление своей культурной идентичности частью межкультурной компетенции, но значительная часть опрошенных хотела бы улучшить понимание своей культуры на занятиях по иностранному языку. Это предполагает, что преподаватели иностранного языка, помимо сравнения и противопоставления культур России и страны изучаемого языка, должны быть также ориентированы на освещение влияния культуры на медицинскую практику, особенностей развития профессиональной сферы деятельности в стране изучаемого языка.

Мнение студентов о том, что межкультурное образование усиливает стереотипное отношение к другим культурам и нациям, варьируется. Это свидетельствует о необходимости обсуждения со студентами сущности стереотипов и их влияния на человеческое сознание. Перед началом обсуждения межкультурных вопросов преподаватель должен выяснить у студентов, какие стереотипы у них есть по данной проблеме. После дискуссии студенты должны поразмышлять над тем, стали ли их стереотипы сильнее. Если ответ будет положительным, то вместе подумать, что студенты сами могли бы сделать для изменения ситуации.

Таким образом, результаты анкетирования показали недостаточный уровень вовлеченности будущих специалистов в рассмотренную проблему, что поднимает вопрос о необходимости формирования у них межкультурной компетенции в медицинской сфере средствами иностранного языка. Необходимо проведение дальнейшей целенаправленной работы по выработке механизма превращения иностранного языка в реальную личностную ценность будущего врача, которая будет способствовать формированию межкультурной компетенции⁸.

Список использованной литературы

1. Костикова Л. П. Поликультурная толерантность как неотъемлемый компонент образования новой формации // Российский научный журнал. — 2008. — № 4 (5). — С. 88–95.
2. Костикова Л. П. Поликультурное образование как цель педагогического процесса в современном вузе // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 2 (34). — С. 129–136.

⁸ См.: Мартынова М. А. Роль иностранного языка в формировании межкультурной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4. С. 123.

3. Мартынова М. А. Роль иностранного языка в формировании межкультурной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4. — С. 120–125.
4. Монако Т. П., Белогуров А. Ю. Роль дисциплин общеобразовательного цикла в профессиональном становлении современных специалистов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. «Образование, здравоохранение, физическая культура». — 2005. — № 6. — С. 160–169.
5. Романов А. А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал. — 2016. — № 3 (87). — С. 6–7.
6. Романов А. А. Рязанскому государственному университету имени С. А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 3 (35). — С. 5–8.
7. Voevoda E. V., Belogurov A. Yu., Kostikova L. P., Romanenko N. M., Silantyeva M. V. Language Policy in the Russian Empire: Legal and Constitutional Aspect // Journal of Constitutional History. — 2017. — Vol. 33, no. 1. — Pp. 121–130.

Сведения об авторе

Мартынова Марина Алексеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова». E-mail: marinamartynova81@gmail.com (Рязань).

M. A. Martynova

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

The article focuses on a relevant issue of preparing medical students for intercultural communication. It underlines the significance of the foreign language classroom as a means of preparing medical students for their professional activities in Russia and abroad. The article presents the results of an experimental research aimed at analyzing whether students are aware of the role their intercultural competence plays in their future career and at highlighting the importance of intercultural communication as a significant component of medical students' foreign language competence.

public health; intercultural communication; foreign language; medical students

References

1. Kostikova L. P. Multicultural Tolerance as an Essential Component of New Formation Education. *Rossijskij nauchnyj zhurnal* [Russian Scientific Journal]. 2008, no. 4 (5), pp. 88–95. (In Russian).
2. Kostikova L. P. Multicultural Education as an Aim of Higher Education. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 2 (34), pp. 129–136. (In Russian).
3. Martynova M. A. The Role of a Foreign Language in the Formation of Communicative Competences in Students of Non-Language Universities. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4, pp. 120–125. (In Russian).
4. Monako T. P., Belogurov A. Ju. The Role of Compulsory Subjects in the Professional Formation of Modern Specialists. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Obrazovanie, zdavoohranenie, fizicheskaja kul'tura"* [Bulletin of South Ural State University. Series: Education, Public Health, Physical Culture]. 2005, no. 6, pp. 160–169. (In Russian).

5. Romanov A. A. Academic Mission and Education in the Early 21st Century. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2016, no. 3 (87), pp. 6–7. (In Russian).

6. Romanov, A. A. 100 Years 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).

7. Voevoda E. V., Belogurov A. Yu., Kostikova L. P., Romanenko N. M., Silantyeva M. V. Language Policy in the Russian Empire: Legal and Constitutional Aspects. *Journal of Constitutional History*. 2017, vol. 33, no. 1, pp. 121–130.

Information about the author

Martynova Marina Alekseyevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Foreign Languages at Ryazan State Medical University named for academician I. P. Pavlov. E-mail: marinamartynova81@gmail.com (Ryazan).

Поступила в редакцию 13.09.2018.

Received 13.09.2018.

УДК 378.147:327.33

А. В. Илюшина

АКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается роль активных технологий в формировании межкультурной компетенции студентов медицинского вуза в процессе обучения иностранному языку. Раскрыта необходимость более широкого использования активных и интерактивных технологий, направленных на развитие навыков аналитического мышления, работы в команде, плодотворного общения на иностранном языке. Показано, что активные технологии повышают эффективность подготовки будущих врачей к межкультурной коммуникации в профессиональной сфере, поскольку способствуют развитию эвристического и творческого мышления, поиску новых идей для решения профессиональных задач, активизации мыслительной деятельности, становлению будущего врача как субъекта саморазвития.

активные и интерактивные технологии; межкультурная коммуникация; межкультурная компетенция; медицинский вуз; обучение иностранному языку

Высшая школа сегодня призвана подготовить специалиста, отвечающего всем требованиям рынка труда, то есть демонстрирующего не только высокий профессиональный багаж знаний, но и готового к эффективному межкультурному диалогу. Возникшее противоречие между растущим объемом информации и кризисом дидактических методов подготовки специалистов требует перехода к принципиально новым технологиям профессионального обучения. Все более очевидной становится необходимость изменения приоритетов профессиональной подготовки специалистов в направлении развития эвристического и творческого мышления, становления индивида как субъекта саморазвития, овладения им инструментами управления собственной образовательной деятельностью.

Усиливающиеся в последнее время миграционные процессы, расширяющиеся межконфессиональные и межкультурные связи, неизбежно приводят к возникновению все новых социальных, политических, религиозных, экономических, образовательных и прочих проблем и обуславливают нетерпимое отношение личности к представителям иных культур¹. А. А. Романов не случайно задает вопрос: «Каким будет человек середины XXI столетия? Какие качества и личностные черты следует формировать в ребенке сегодня, чтобы обеспечить его социальное выживание в обществе будущего? На каком содержании образования и социального воспитания может быть сформирована личность, способная выжить в условиях жесткой (если не жестокой!) конкуренции на рынке труда? Образование не только обязано точно понимать такой идеальный образ, но и хорошо представлять, что нужно делать сегодня, чтобы такой человек появился завтра»².

Поставленная задача сопоставима с современными тенденциями развития высшего профессионального образования, особенно с выбором стратегии преподавания. Очевидна необходимость ухода от односторонней формы коммуникации, принятой при традиционной организации учебного процесса, когда обучающийся только читает, слышит и говорит, находясь на позиции воспринимающего. Организация процесса обучения строится теперь на принципах партнерства и самоуправления, а субъект-субъектный характер взаимоотношений между преподавателем и студентом выходит на новый уровень. Перенос акцента на самостоятельную работу, увеличение прикладного компонента подготовки определяет необходимость использования активных форм и технологий проведения занятий, заставляет преподавателя учиться играть новые роли и постоянно совершенствовать свои навыки.

Спрос на специалистов в области медицины, обладающих развитыми навыками межкультурного взаимодействия очевиден и обусловлен, прежде всего, глобализацией сферы медицинских услуг, развитием медицинского туризма, необходимостью расширения научных и профессиональных контактов³. Значительная роль в подготовке студентов вуза к межкультурному взаимодействию отводится иностранному языку, поскольку именно в языке воссоздаются особенности культуры. Язык представляет собой неотъемлемое социальное явление, отражающее действительность, и является средством получения новых знаний о существующих реалиях⁴. Обоснованная необходимость формирования межкультурной компетенции студентов медицинского вуза требует смещения вектора в сторону технологий обучения, способных обеспечить активную среду обучения студентов⁵.

¹ См.: Костикова Л. П. Поликультурная толерантность как неотъемлемый компонент образования новой формации // Российский научный журнал. 2008. № 4 (5). С. 88–89.

² Романов А. А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал. 2016. № 3 (87). С. 6–7.

³ См.: Илюшина А. В. Коммуникативный подход к формированию межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2018. Т. 7, № 4. С. 84–88.

⁴ Q. v.: Voevoda E. V., Belogurov A. Yu., Kostikova L. P., Romanenko N. M., Silantyeva M. V. Language Policy in the Russian Empire: Legal and Constitutional Aspect // Journal of Constitutional History. 2017. Vol. 33, no. 1. P. 122.

⁵ См.: Илюшина А. В. Моделирование процесса формирования межкультурной компетенции студентов в обучении иностранному языку // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 1 (45). С. 174–175.

Преимущественные отличия активных технологий обучения показаны в работах многих авторов (Н. В. Бордовская, Ю. В. Гушин, Г. К. Селевко, С. Б. Ступина и др.) и предоставляют возможность решения широкого спектра образовательных и воспитательных задач с целью формирования универсальных и профессиональных компетенций: способность к адаптации в профессиональном коллективе; умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией; способность выдвигать и формулировать идеи, проекты; способность предвидеть последствия предпринимаемых шагов; умение эффективно управлять своей деятельностью, временем и т. д. Широкие перспективы имеет применение активных технологий обучения при формировании навыков межкультурного взаимодействия студентов медицинского вуза как части универсальной компетенции УК-5, а именно формирования способности анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Особое внимание следует уделить определению терминов «активная технология», «интерактивная технология» и уточнить, какие технологии могут быть включены в эти понятия. Нам наиболее близка позиция В. А. Сластёнина, который утверждает, что активные технологии обучения — это совокупность приемов и подходов, отражающих форму взаимодействия обучающихся и преподавателя в процессе обучения, побуждающих обучаемых к мыслительной активности, проявлению творческого, исследовательского подхода и поиску новых идей для решения разнообразных задач учебной и научно-исследовательской деятельности⁶. Вместе с тем ряд исследователей разграничивают активные и интерактивные технологии, где первые подразумевают взаимодействие преподаватель ↔ студент, а вторые — преподаватель ↔ студент ↔ студент. В то же время определение «интерактивные» все чаще используется по отношению к технологиям, включающим в процесс обучения технические средства и виртуальное образовательное пространство. К принципиальным свойствам лингвокультурной информационной среды Л. П. Костикова справедливо относит ее возможности по формированию и активизации межкультурной компетенции студентов, когда развиваются ценностные ориентации личности, ее эмоционально-волевая и мотивационная регуляция, когнитивная, коммуникативная и личностная сферы⁷.

Разработка и описание активных и интерактивных технологий обучения осуществляется в рамках технологического подхода, разрабатываемого современными педагогами (В. П. Беспалько, В. В. Гузев, М. В. Кларин, Г. К. Селевко). В контексте данного подхода термин «образовательные технологии» можно рассматривать как систему, ориентированную на планируемый результат обучения, с множеством моделей обучения и критериями выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий. Обязательными структурными элементами технологий любого уровня являются: концептуальная основа, содержательная часть, процессуальная часть⁸. Именно анализ процессуальной части активных и интерактивных образовательных технологий, включающей методы и формы учебной деятельности обучаю-

⁶ См.: Сластёнин В. А. [и др.]. Педагогика : учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 576 с.

⁷ См.: Костикова Л. П. Формирование межкультурной компетенции студентов вуза в условиях виртуальной образовательной среды // European Social Science Journal. 2014. № 8/2 (47). С. 72–79.

⁸ См.: Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. Н. Новгород : Нижегород. гос. архитектуруно-строит. ун-т, 2013. С. 8.

щихся, методы и формы работы преподавателя, технологию управления процессом усвоения материала, дает возможность выделить наиболее эффективные технологии формирования навыков межкультурного взаимодействия.

Способность к продуктивной коммуникации в условиях поликультурной среды определяется рядом определяющих знаний, умений и навыков, таких как толерантность, эмпатия⁹, уважение культурных традиций других народов и др. Соответственно, цели и задачи выбираемой образовательной технологии должны в большей степени соответствовать показателям формирования межкультурной компетенции студентов медицинского вуза, то есть каждое занятие с применением активных и интерактивных технологий может быть направлено на обучение целому комплексу умений и навыков.

В ходе исследования нами была предпринята попытка соотнести показатели формирования межкультурной компетенции студентов медицинского вуза с задачами, которые педагог планирует решить при реализации технологий активного обучения (табл. 1). Очевидно, что активные и интерактивные технологии позволяют охватить различные аспекты межкультурной компетенции в процессе ее формирования у студентов медицинского вуза на занятиях по иностранному языку.

Таблица 1

Соответствие показателей сформированности межкультурной компетенции
задачам интерактивного обучения

<i>Критерии межкультурной компетенции студентов медицинского вуза</i>	<i>Задачи интерактивного обучения</i>
Уважительное отношение к коллегам и пациентам иной культурной принадлежности	Создание благоприятной атмосферы на занятии, основанной на взаимоуважении
Повышение уровня мотивации к получению знаний о культуре разных стран	Усиление мотивации к изучению дисциплин учебного плана
Открытость и готовность изучать новую культуру	Вовлечение студентов в процесс познания в качестве активных участников
Готовность к критическому осмыслению иной культуры и самопознанию	Развитие активно-познавательной и мыслительной деятельности
Умение интерпретировать данные о чужой культуре и соотносить полученные знания	Развитие умений и навыков анализа и критического мышления
Умение слушать, сопереживать, наблюдать	Обучение сотрудничеству в процессе общения обучающихся между собой
Гибкость в овладении знанием о родной и иной культуре	Развитие умений и навыков самостоятельно находить информацию и определять уровень ее достоверности
Умение строить эффективный диалог, высказывать собственную точку зрения, участвовать в дискуссии на иностранном языке	Развитие коммуникативной компетенции

⁹ Q. v.: Fedotova O. S., Makhmutova E. N., Kostikova L. P., Gugutsidze E. Z. Empathy as a part of professional culture of the specialist // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 18th PCSF 2018 — Professional Culture of the Specialist of the Future. 2018. Vol. 51. Pp. 32–40.

Исследователи предлагают различные классификации активных технологий. Среди наиболее популярных активных и интерактивных технологий выделяют игровые (ролевая игра), дискуссионные (круглый стол), проблемные (анализ конкретных ситуаций), проектные (метод проектов); радикальные (виртуальные семинары), комбинаторные (лекция-диалог), модифицирующие (деловая игра); имитационные (игровое проектирование), неимитационные (мозговой штурм) и др. Однако с точки зрения развития навыков межкультурного взаимодействия студентов на занятии по иностранному языку наиболее эффективными являются нижеприведенные технологии.

1. *Дискуссионные технологии* (табл. 2). Данная группа технологий подразумевает обмен мнениями, взаимодополняющий диалог с отстаиванием своей точки зрения и демонстрирует ряд преимуществ:

- обеспечение активного взаимодействия участников;
- глубокое усвоение знаний в процессе активного, заинтересованного обсуждения;
- снятие языкового барьера при неформальном общении на иностранном языке;
- наличие обратной связи с обучающимися, которая позволяет проводить одновременный контроль и оценку деятельности.

Таблица 2

Дискуссионные технологии формирования межкультурной компетенции студентов

<i>Технология</i>	<i>Описание</i>	<i>Формируемые навыки</i>
Круглый стол	Беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа учащихся, при этом происходит обмен мнениями по обсуждаемой проблеме на иностранном языке; участники сначала излагают свою точку зрения, а затем вместе вырабатывают общий вариант решения проблемы или единую позицию по вопросу	Способность критически оценивать и защищать свою точку зрения; – способность эффективно взаимодействовать с окружающими; – способность самостоятельно находить информацию, интерпретировать данные и соотносить полученные знания;
Заседание экспертной группы (панельная дискуссия)	Вид дискуссии, когда вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем ими излагаются свои позиции, при этом каждый участник выступает с сообщением или кратким докладом на иностранном языке, которые не должны перерасти в долгую речь	– способность свободно общаться и правильно излагать свое мнение на иностранном языке
Конференция-семинар	Более формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями на иностранном языке, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории», которая может быть представлена частью учебной группы или приглашенными зрителями	

Окончание таблицы

<i>Технология</i>	<i>Описание</i>	<i>Формируемые навыки</i>
Дебаты (диспут)	Явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников и подготовленных, продуманных опровержений	Способность критически оценивать и защищать свою точку зрения; – способность эффективно взаимодействовать с окружающими;
Аквариум	Обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями и допускает неформальное общение, изложение позиций в свободной форме, с отхождением от заранее намеченного плана ведения дискуссии	– способность самостоятельно находить информацию, интерпретировать данные и соотносить полученные знания;
Проблемная дискуссия	Комбинированный тип урока, при котором на первом этапе обучающиеся разбирают конкретную проблему с преподавателем, а затем обсуждают возникшие в ходе изучения вопросы, выражая собственную точку зрения	– способность свободно общаться и правильно излагать свое мнение на иностранном языке

2. *Игровые технологии.* В первую очередь, стоит выделить ролевые и деловые игры, которые позволяют студентам надевать разные маски: врача, пациента, ученого-исследователя и др. Данный вид технологий особенно эффективен благодаря своему имитационному характеру, поскольку дает будущим специалистам возможность смоделировать и отрепетировать элементы своей будущей деятельности и посмотреть со стороны на работу врача. Игровые занятия по иностранному языку помогают студентам понять, какие навыки и умения стоит развивать в дальнейшем, как строить диалог с пациентами разных национальностей и пользоваться правилами речевого и делового этикета, как правильно преподносить результаты своей научной деятельности в разных странах. Среди преимуществ данных методов следует выделить возможность переноса способов организации деятельности, включение участников в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной работы, повышение мотивации и вовлеченности участников в учебный процесс.

3. *Проблемные технологии* (табл. 3). В основе организации методов проблемного-ситуационного анализа лежит проблемная ситуация, включающая противоречия, в условиях которых строится деятельность будущего специалиста в области медицины. Студентам предлагается найти варианты решения вопроса и связанных с ним противоречий. Например, в рамках метода можно обсудить проблему врачебных ошибок, оценить варианты развития событий, найти правильный выход из ситуации с учетом морально-этических ценностей, сравнить, как подобные вопросы разрешаются в разных странах. Преимущества методов:

- позволяют смоделировать ситуацию без риска для участников и соотнести теоретические знания с реальной практической ситуацией;
- дают возможность разобрать варианты правильных и ошибочных решений;
- обеспечивают системный подход к решению проблемы ¹⁰.

¹⁰ См.: Гуцин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека. 2012. № 2. С. 2–3.

Исходя из опыта практической деятельности применение активных и интерактивных технологий обучения иностранному языку студентов медицинского вуза является эффективным способом повышения мотивации и вовлеченности обучающихся¹¹. За счет переноса акцента на творческую, самостоятельную работу поощряется инициатива и ответственность за результаты собственной учебной деятельности.

Таблица 3

Проблемные технологии формирования межкультурной компетенции студентов

<i>Технология</i>	<i>Описание</i>	<i>Формируемые навыки</i>
Анализ конкретных ситуаций (кейс-метод)	Неигровая имитационная технология, заключающаяся в том, что обучающимся необходимо проанализировать проблемную ситуацию, предложить возможные варианты решений и выбрать лучший; по типу решаемых ситуаций кейс-метод делится на обучающий, исследовательский и практический	– Аналитическое мышление; – способность к эффективной командной работе; – способность выдвигать и формулировать идеи; – готовность принимать нестандартные решения; – способность предвидеть последствия предпринимаемых шагов и умение избегать повторения ошибок и просчетов
Технология «дерево решений»	Построение «дерева решений» позволяет приобрести навыки оптимального выбора варианта решения; в процессе работы рисуется последовательная схема «дерево», состоящая из ветвей (вариантов решения) и узлов соответствующих исходов решения, обсуждаются плюсы и минусы выдвигаемых вариантов	
Технология «мозгового штурма»	Технология подразумевает спонтанное генерирование обучающимися множества различных идей на заданную тему для решения конкретной задачи	

Активное обучение позволяет развивать те надпрофессиональные навыки, которые в будущем станут залогом хорошей карьеры и профессиональной деятельности в целом. Таким образом, успешному медицинскому специалисту необходимо развивать межкультурную компетенцию, следовательно, разработку способов ее формирования можно назвать одной из приоритетных целей в процессе развития общепрофессиональных компетенций на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе.

¹¹ Q. v.: Kostikova L. P., Prishvina V. V., Ilyushina A. V., Fedotova O. S., Belogurov A. Yu. Culture in Teaching English as a Foreign Language // Proceedings of the 2018 International Conference on Culture, Education and Financial Development of Modern Society (ICCESE 2018). 2018. Pp. 13–17.

Список использованной литературы
и электронных ресурсов

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. — Н. Новгород : Нижегород. гос. архитектурно-строит. ун-т, 2013. — 97 с.
2. Гуцин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека. — 2012. — № 2. — С. 1–18.
3. Илюшина А. В. Моделирование процесса формирования межкультурной компетенции студентов в обучении иностранному языку // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 1 (45). — С. 169–175.
4. Илюшина А. В. Коммуникативный подход к формированию межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2018. — Т. 7, № 4. — С. 84–88.
5. Костикова Л. П. Формирование межкультурной компетенции студентов вуза в условиях виртуальной образовательной среды // European Social Science Journal. — 2014. — № 8/2 (47). — С. 72–79.
6. Костикова Л. П. Поликультурная толерантность как неотъемлемый компонент образования новой формации // Российский научный журнал. — 2008. — № 4 (5). — С. 88–95.
7. Романов А. А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал. — 2016. — № 3 (87). — С. 6–7.
8. Романов А. А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 2 (34). — С. 5–10.
9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. — М. : Народное образование, 2005. — Т. 1. — 556 с.
10. Слостёнин В. А. [и др.]. Педагогика : учеб. пособие / под. ред. В. А. Слостёнина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
11. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под. ред. Н. В. Боровской. — 2-е изд. стер. — М. : Кнорус, 2011. — 432 с.
12. Fedotova O. S., Makhmutova E. N., Kostikova L. P., Gugutsidze E. Z. Empathy as a part of professional culture of the specialist // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 18th PCSF 2018 — Professional Culture of the Specialist of the Future. — 2018. — Vol. 51. — Pp. 32–40.
13. Ilyushina A. V., Prishvina V. V., Shevchenko B. A., Kostikova L. P., Belogurov A. Yu. Cultural Values of University Students: Self-Assessment and Peer-Assessment // Proceedings of the 4th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2018). Ser. “Advances in Social Science, Education and Humanities Research”. — 2018. — Vol. 232. — Pp. 579–583.
14. Kostikova L. P., Prishvina V. V., Ilyushina A. V., Fedotova O. S., Belogurov A. Yu. Culture in Teaching English as a Foreign Language // Proceedings of the 2018 International Conference on Culture, Education and Financial Development of Modern Society (ICCESE 2018). — 2018. — Pp. 13–17.
15. Kostikova L., Prishvina V., Ilyushina A., Krutova I., Fedotova O. What Does Intercultural Competence Mean to University Students? // Proceedings of the 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts (SGEM 2018). Ser. “Science and Society”. Vol. 5, Is. 3.4. — Pp. 919–926.
16. Voevoda E. V., Belogurov A. Yu., Kostikova L. P., Romanenko N. M., Silantyeva M. V. Language Policy in the Russian Empire: Legal and Constitutional Aspect // Journal of Constitutional History. — 2017. — Vol. 33, no. 1. — Pp. 121–130.

Сведения об авторе

Илюшина Анна Владимировна — преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова». E-mail: annailushina@mail.ru (Рязань).

A. V. Ilyushina

THE ROLE OF ACTIVE TECHNOLOGIES IN PREPARING STUDENTS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article deals with the role of active technologies in developing medical students' intercultural communication competence in the foreign language classroom. The article underlines the necessity of widely using active and interactive technologies to ensure the development of analytical skills, ability to work in a team, ability to efficiently use foreign languages in communication situations. The article maintains that active technologies improve the effectiveness of training medical students to communicate in multicultural situations in various professional fields. The article also maintains that active technologies enhance the development of heuristic and creative thinking, bring forth new ideas aimed at solving professional tasks, stimulate cognitive activities, enable medical students' self-improvement.

active and interactive technologies; intercultural communication; intercultural competence; medical universities; foreign language learning

References

1. Muhina T. G. (comp.) *Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii (formy provedenija zanjatij) v vysshej shkole* [Active and Interactive Learning Technologies (Classroom Activities) in Universities]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering Publ., 2013, 97 p. (In Russian).
2. Gushhin Ju. V. Interactive Learning Technologies in Higher Education Institutions. *Psichologicheskij zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka* [Psychological Journal of International University of Nature, Society and Human]. 2012, no. 2, pp. 1–18. (In Russian).
3. Iljushina A. V. Modeling the Process of Students' Intercultural Competence Development in Foreign Language Teaching. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 1 (45), pp. 169–175. (In Russian).
4. Iljushina A. V. Communicative Approach to the Formation of Intercultural Competence in the Foreign Language Classroom. *Nauchnye issledovanija i razrabotki. Sovremennaja kommunikativistika* [Research and Development. Modern Communication Research]. 2018, vol. 7, no. 4, pp. 84–88. (In Russian).
5. Kostikova L. P. The Formation of Intercultural Competence in University Students in the Context of Virtual Education. *European Social Science Journal*. 2014, no. 8/2 (47), pp. 72–79. (In Russian).
6. Kostikova L. P. Multicultural Tolerance as an Essential Component of New Formation Education. *Rossijskij nauchnyj zhurnal* [Russian Scientific Journal]. 2008, no. 4 (5), pp. 88–95. (In Russian).
7. Romanov A. A. Academic Mission and Education in the Early 21st Century. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2016, no. 3 (87), pp. 6–7. (In Russian).

8. Romanov A. A. Commemorating the 145th Anniversary of A. P. Nechaev, an Experimental Pedagogue. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 2 (34), pp. 5–10. (In Russian).
9. Selevko G. K. *Jenciklopedija obrazovatel'nyh tehnologij* [Encyclopedia of Educational Technology]. In 2 vols. Moscow, People's Education Publ., 2005, vol. 1, 556 p. (In Russian).
10. Slastjonin V. A. [et al.]. *Pedagogika* [Pedagogy]. Slastjonin V. A. (ed.). Moscow, Academy Publ., 2002, 576 p. (In Russian).
11. Bordovskaya N. V. (ed.). *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii* [Modern Education Technology]. Moscow, Choir Publ., 2011, 432 p. (In Russian).
12. Fedotova O. S., Makhmutova E. N., Kostikova L. P., Gugutsidze E. Z. Empathy as a Part of Professional Culture of a Specialist. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 18th PCSF, 2018. Professional Culture of a Specialist of the Future*. 2018, vol. 51, pp. 32–40.
13. Ilyushina A. V., Prishvina V. V., Shevchenko B. A., Kostikova L. P., Belogurov A. Yu. Cultural Values of University Students: Self-Assessment and Peer-Assessment. *Proceedings of the 4th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2018)*. Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2018, vol. 232, pp. 579–583.
14. Kostikova L. P., Prishvina V. V., Ilyushina A. V., Fedotova O. S., Belogurov A. Yu. Culture in Teaching English as a Foreign Language. *Proceedings of the 2018 International Conference on Culture, Education and Financial Development of Modern Society (ICCESE 2018)*. 2018, pp. 13–17.
15. Kostikova L., Prishvina V., Ilyushina A., Krutova I., Fedotova O. What Does Intercultural Competence Mean to University Students? *Proceedings of the 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts (SGEM 2018)*. Series: Science and Society. Vol. 5, is. 3.4, pp. 919–926.
16. Voevoda E. V., Belogurov A. Yu., Kostikova L. P., Romanenko N. M., Silantyeva M. V. Language Policy in the Russian Empire: Legal and Constitutional Aspect. *Journal of Constitutional History*. 2017, vol. 33, no. 1, pp. 121–130.

Information about the author

Ilyushina Anna Vladimirovna — Teacher in the Department of Foreign Languages at Ryazan Medical University named for academician I. P. Pavlov. E-mail: annailushina@mail.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 11.04.2019.
Received 11.04.2019.



Психологическая, педагогическая науки и практика

УДК 370.186:378

И. В. Ильина, Е. А. Савельева-Рат

КОВОРКИНГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

В статье обосновывается феномен образовательного коворкинга как инновационной формы организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования, которая реализуется на основе применения модели сетевого взаимодействия образовательных организаций. Подчеркивается, что благодаря сформированности такого формата, как образовательный коворкинг, качественные изменения коснулись организации дополнительного профессионального образования и всех участников разработанной образовательными организациями сетевой модели.

образовательный коворкинг; дополнительное профессиональное образование; сетевая модель; инновационная деятельность

Современное общество развивается в условиях информатизации и глобальной массовой коммуникации, что связано со значительными социально-экономическими изменениями, комплексным внедрением цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека. Их стремительное развитие, являясь важной чертой XXI века, повлекло за собой необходимость модернизации российского образования, в частности его информатизацию, реализацию опережающих стратегий подготовки педагогических кадров нового поколения и формирование принципиально новой культуры педагогического труда.

Образование по своему предназначению призвано быть впереди других социальных сфер, готовить кадры, способные обеспечить грядущие преобразования. Возникает задача перехода к опережающему образованию, встает вопрос о том, на какой основе, за счет чего это можно осуществить, какие созданы предпосылки в педагогической и образовательной практике.

Для того чтобы обеспечить подготовку педагога новой формации, предстоит серьезно обновить систему условий, модифицировать все современные формы педагогического образования, прежде всего используя педагогический потенциал сетевого взаимодействия образовательных организаций и в целом сози-

¹ Сетевой проект базовой кафедры ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» и ФГБОУ МДЦ «Артек».

дательной совместной деятельности различных участников образовательных отношений, а также социальное партнерство².

Интеграция образовательных ресурсов профессионального образования позволит изменить менталитет участников, создать продуктивную профессиональную среду, обеспечить согласованную инновационную политику подготовки кадров нового поколения путем создания сетевых объединений. Такие объединения выступают средой для взаимодействия заинтересованных образовательных организаций и осуществляют информационное, методическое, организационное и управленческое сопровождение подготовки педагогических кадров в соответствии с современными требованиями.

Разработка организационно-управленческих схем сетевого взаимодействия образовательных организаций основана на понимании сущности сети. Традиционно под сетевым взаимодействием в сфере образования понимают разные по типу и масштабам связи между учебными заведениями, организациями и людьми для достижения каких-либо общих целей.

Теоретическое осмысление вопроса сетевого взаимодействия можно найти в работах исследователей с 1970–1980-годов. Началом формирования сетевой концепции стала популяризация идеи «сетевого общества», которая нашла отражение как в парадигме постмодернизма, так и в исследованиях зарубежных и отечественных ученых этапа перехода к «экономике знаний» (М. Кастельс).

В педагогической практике современной России идею сетевого взаимодействия можно обнаружить в системе общего образования в конце 1990-х годов благодаря идеям А. И. Адамского, который определил образовательную сеть как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга, развития потенциала. Образовательная сеть, по его мнению, предусматривает наличие не только вертикальных, но и горизонтальных связей образовательной организации; наличие и понимание общей цели и задач деятельности, которые уточняются в условиях диалога и взаимодействия. Сеть складывается не только из образовательных организаций, но и из отдельных педагогов, микросообществ, ассоциаций, стремящихся к развитию нового педагогического опыта³.

Сегодня вопросами сетевого взаимодействия в образовании занимаются такие ученые, как Е. В. Бузина, Н. С. Бугрова, В. И. Гам, Н. Н. Давыдова, А. А. Филимонов, Н. В. Рябова и др. Согласно их разработкам, для системы образования потребность в сетевом взаимодействии определяется его новыми возможностями, которые открываются для субъектов образования. Во-первых, сетевое взаимодействие позволяет решать образовательные задачи, которые ранее были не под силу отдельной образовательной организации, а во-вторых, само по себе сетевое взаимодействие генерирует новые условия обмена образовательными результатами, определяет средства для личностного и профессионального роста⁴.

² См.: Аджиева Е. М. Социальное партнерство и взаимодействие в образовании // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 1 (45). С. 124–129.

³ См.: Адамский А. И. Модель сетевого взаимодействия // Управление школой. М., 2002. URL : <http://upr.lseptember.ru/2002/04/2.htm> (дата обращения: 18.04.2019).

⁴ См.: Давыдова Н. Н. Организация сетевого взаимодействия инновационно активных образовательных учреждений // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 12. С. 19–20.

В реальной практике последних лет активно разрабатываются и внедряются различные модели образовательных сетей, которые условно можно объединить в два основных типа: концентрированная и распределенная сети. Концентрированная предполагает наличие мощного ресурсного центра, где количество входящих связей будет намного превышать количество исходящих. В распределенной сети ресурсный центр как таковой отсутствует, а каждый участник имеет возможность создать свою собственную траекторию жизнедеятельности и развития.

Сетевое взаимодействие полно раскрывается в образовательном коворкинге, который, на наш взгляд, является наиболее эффективной формой организации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования⁵.

Коворкинг (от англ. *co-working* — совместная работа) — это специальное пространство, созданное для тех, кто хочет работать «везде». Как правило, коворкингом называется большое пространство, где есть все для совместной работы в определенной сети.

Educational coworking (в дословном переводе) — совместная образовательная работа в пространстве, которое имеет все необходимые условия и современное оборудование, предназначенное для продуктивной работы различных участников образовательных отношений.

Уже в 2017 году к такому выводу пришли сотрудники созданной базовой кафедры педагогики воспитания ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (авторы статьи) и управления профессионального развития педагогического персонала ФГБОУ «МДЦ «Артек»» (К. Н. Кавизина), планируя совместную работу по организации инновационного формата проведения корпоративного обучения педагогических работников лагеря. В результате появился новый субъект организации сетевой и совместной деятельности как процесса распространения знаний и информации по решению образовательных проблем. Авторы-разработчики исходили из того, что в ходе инновационного формата обучения сотрудники организации получают и применяют в работе новые знания и практические навыки, позволяющие им более успешно и эффективно адаптироваться к изменениям внешней среды, вырабатывая при этом новые модели профессиональной деятельности, создающие конкурентное преимущество образовательной организации. Однако нужно было решить вопрос не только о нормативно-правовой основе, но и об организационной и содержательной формах обучения.

Сетевую форму в условиях организации образовательного коворкинга базовая кафедра педагогики воспитания ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» и управление профессионального развития педагогического персонала ФГБОУ «МДЦ «Артек»» рассматривают как открытую систему, которая включает совокупность взаимосвязанных элементов, скоординированно действующих продолжительное время на основе договоров по достижению согласованных целей, и имеет общие ресурсы и сетевую структуру. Данная организация создает условия для обучения всех своих сотрудников, сознательно меняет свои границы и перестраивает функциональную структуру для более полной реализа-

⁵ См.: Игнатъева Г. А., Тулупова О. В., Мольков А. С. Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования. Образование и наука. 2016. № 5. С. 139–157.

ции главной цели — обеспечения условий для непрерывного образования всех педагогических работников на основе использования ресурсов образовательного коворкинга, призванного обеспечить соорганизацию и кооперацию различных субъектов образования и педагогов-инноваторов⁶.

В разработанной сотрудниками базовой кафедры педагогики воспитания КГУ и управления профессионального развития педагогического персонала МДЦ «Артек» сетевой модели сущность образовательного коворкинга определяется как идея профессиональной самоорганизации.

В модели образовательного коворкинга были выделены четыре «зоны» единого образовательного пространства соорганизации субъектов дополнительного профессионального образования. Разработчики коворкинга ориентировались в определении зонирования на распоряжение Минпросвещения РФ «Об утверждении методических рекомендаций по созданию и обеспечению функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в рамках федерального проекта “Учитель будущего”». Охарактеризуем эти зоны.

1. Проблемно-ориентированная зона.

Осуществляется в режиме выявления поля проблем общего и частного порядка, их структурирования и ранжирования. Построена на основе установления границ свободы собственной деятельности и соотнесения собственной позиции с мнением других субъектов образовательных отношений.

Ключевым шагом в совместной работе участников является организация инновационной деятельности, связанной с нововведениями в те или иные области педагогической практики. Далее происходит типологизация проблем. На основе построенной типологии формируются проблемные группы, в рамках которых общий для всех участников группы проблемный материал рассматривается с разных сторон (позиций) и в разном темпе (в зависимости от специфики исходной ситуации каждого участника, а также его компетентности). В результате происходит «расслоение» проблемной ситуации на решаемые задачи — будущие индивидуальные проекты в проектных мастерских⁷.

Так, участники проектных мастерских определили наиболее важные первоочередные задачи. К их числу отнесли дистанционное и электронное обучение в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки обучающихся, а также способы формирования систем оценки качества дополнительного профессионального образования, освоение технологий, обеспечивающих условия для самореализации и творческой самоидентификации обучающихся, проблемы организации «перевернутого обучения», тьюторской деятельности, приемов формирования команд развития.

Интересным примером актуализации проблемной зоны стало участие профессорско-преподавательского состава Курского государственного университета

⁶ См.: Рябова Н. В. Проблемы формирования сетевого взаимодействия образовательных организаций // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL : <http://science-education.ru/tu/article/view?id=21268> (дата обращения: 18.04.2019).

⁷ См.: Игнатьева Г. А., Тулупова О. В., Мольков А. С. Образовательный коворкинг как новый формат организации ...

в работе форума «Детский лагерь — новое образовательное пространство» в МДЦ «Артек» в 2017 году. Преподаватели базовой кафедры профессор С. В. Сарычев и доцент Н. А. Котелевцев провели для педагогического коллектива «Артека» мастер-класс «Аппаратурная методика “Арка” как технология диагностики коллектива и развития лидерства». Мастер-класс позволил выявить лидеров и сформировать команду развития.

В процессе проведения рефлексивно-деловой игры «Навыки понимания» профессор И. В. Ильина обосновала необходимость тьюторской деятельности как эффективного сопровождения деятельности участников форума.

2. Зона нетворкинга.

Режим образовательного коворкинга в информационной зоне строится на основе программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, представляющих собой, по сути, механизм освоения нового знания. Архитектура инструментальных средств образовательного коворкинга включает в себя знакомство с проектными технологиями, лучшими практиками; прохождение стажировок. Зона нетворкинга осуществляется путем реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В основном в этой зоне используются онлайн-офлайн технологии, а также смешанная форма обучения, позволяющие использовать ресурсы, в том числе информационные, нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Например, в 2017 году программами повышения квалификации в режиме смешанного обучения было охвачено свыше 40 работников «Артека» (Новая дидактика для поколения Z и NET).

В январе и феврале 2019 года для 30 вожатых МДЦ «Артек» была реализована программа профессиональной переподготовки «Педагогика и психология дополнительного образования» с присвоением квалификации «педагог дополнительного образования». Учебные занятия проводились без отрыва от работы, использовалась онлайн-офлайн технология и ресурсы медиаковоркинга.

3. Проектная зона.

В этой зоне осуществляется специально организованная работа по разработке и реализации технологии, преодолевающей профессиональный дефицит, который обусловил появление проблем. Основным инструментом организации работ является применение технологии коллективного решения задач по проектированию новой образовательной практики, мотивированный, целенаправленный, опережающий способ изменения педагогической действительности, педагогического сопровождения и педагогической поддержки этой деятельности. Основной смысл работы в этой зоне — разобраться и продвинуться в практической работе со своими проектами.

Данная зона представлена участием членов педагогического коллектива, в том числе начальников лагерей по широкому спектру магистерских программ, направлена на формирование проектных компетенций всех участников образовательных отношений. К наиболее востребованным магистерским программам, реализуемым в Курском государственном университете, относятся «Менеджмент в сфере образования», «Психология и педагогика работы в детских и молодежных объединениях».

В зоне проектов активно используются вебинары, видеомосты, интернет-серфинги, научно-практические конференции. Так, в ходе проведения Международной научно-практической конференции «Социальное здоровье подростков

и молодежи: основа нравственного благополучия современного общества» (ноябрь 2018 года, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет») более 10 сотрудников МДЦ «Артек» выполнили проекты психолого-педагогической и социальной направленности, выступили с докладами, оформили результаты в виде научных статей.

В настоящее время идет активная подготовка к проведению Международной конференции «Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования», посвященная 170-летию со дня рождения известного русского педагога и психолога П. Ф. Каптерева. Конференция поддержана Российским фондом фундаментальных исследований и состоится 18–19 июня 2019 года.

4. Зона соорганизации.

В этой зоне на основе общих ценностей и смыслов инновационной деятельности всех участников коворкинга формируется механизм реализации сетевого взаимодействия МДЦ «Артек» и ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» по реализации программ дополнительного профессионального образования. Принципиальным механизмом проведения организационной сессии является соорганизация — налаживание равноправного взаимодействия каждого субъекта соорганизации.

События, происходящие в зоне соорганизации, связаны с выполнением инновационных проектов.

Таким образом, образовательный коворкинг представляет собой сложную динамическую самоорганизующуюся систему, особенность которой состоит в том, что самоорганизация, с одной стороны, достигается путем неформального сотрудничества участников коворкинга, а с другой, путем развития кадрового потенциала педагогических работников МДЦ «Артек», благодаря детально организованным, целеустремленным действиям организаторов и четко обозначенной цели (а точнее сверхзадаче).

К настоящему времени следует говорить о системных положительных изменениях как результате реализации образовательного коворкинга, рассмотренных ниже.

1. Социальная эффективность:

- качественные и количественные позитивные изменения в деятельности участников проекта (увеличилось на 40 % количество участников коворкинга, а также констатируется «приращение» компетенций в профессиональной деятельности);
- повышение уровня удовлетворенности участников проекта качеством предлагаемых материалов (на 20 %) по итогам проведения мониторинга.

2. Информационная открытость:

- наличие информации о проекте и его материалов на созданном электронном ресурсе в интернете (сайт образовательного коворкинга КГУ);
- частота и полнота освещения мероприятий проекта в СМИ (результаты представлены в конкурсной заявке «Моя страна — моя Россия»).

3. Организационная компетентность:

- значительно повысился уровень организации проведения мероприятий, увеличилось количество сопроводительного и раздаточного материалов для участников коворкинга;

– вышли на новый уровень управления проектом, качество взаимодействия организаторов с участниками (взаимодействие, организация).

4. Кадровое развитие:

– увеличивается количество привлеченных партнеров и экспертов к участию в коворкинге.

На вопрос, почему необходимо обновление образовательных форматов, можно дать только один ответ: научно-технический прогресс рано или поздно проникает во все сферы нашей жизни (даже самые стабильные и имеющие преемственность), поэтому требуется пересмотр очень многих моментов, определенных технологическими и информационными достижениями.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Адамский А. И. Модель сетевого взаимодействия // Управление школой. — М., 2002. — URL : <http://upr.lseptember.ru/2002/04/2.htm> (дата обращения: 18.04.2019).
2. Аджиева Е. М. Социальное партнерство и взаимодействие в образовании // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 1 (45). — С. 124–129.
3. Гам В. И., Филимонов А. А., Бугрова Н. С., Бузина Е. В. Организация сетевого профильного обучения. Лекция 2. Феномен «сети» в современном научно-педагогическом знании // Управление школой. — 2008. — № 18. — С. 43–44.
4. Давыдова Н. Н. Организация сетевого взаимодействия инновационно активных образовательных учреждений // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 12. — С. 19–20.
5. Игнатъева Г. А., Тулупова О. В., Мольков А. С. Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования // Образование и наука. — 2016. — № 5. — С. 139–157.
6. Крупецкая Е. С. Дополнительное поствузовское образование в области практической психологии как элемент профессионального развития // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 1 (45). — С. 95–102.
7. Романов А. А. Дискуссии о категориях истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 53–67.
8. Рябова Н. В. Проблемы формирования сетевого взаимодействия образовательных организаций // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 4. — URL : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21268> (дата обращения: 18.04.2019).
9. Шевелев А. Н. Современный научный тезаурус отечественной истории педагогики и образования // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 41–53.

Сведения об авторах

Ильина Ирина Викторовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и профессионального образования, директор Института непрерывного образования ФГБОУ ВО «Курский государственный университет». E-mail: fpkkursku@yandex.ru (Курск).

Савельева-Рат Елена Аркадьевна — заведующая базовой кафедрой педагогики воспитания ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», заместитель по организационной деятельности руководителя управления профессионального развития педагогического персонала ФГБОУ «Международный детский центр “Артек”». E-mail: saveleva5@yandex.ru (Ялта, пгт Гурзуф).

I. V. Ilyina, E. A. Savelyeva-Rat

**CO-WORKING AS AN INNOVATIVE FORM
OF ORGANIZING LEARNING ENVIRONMENT
RELATED TO EXTRACURRICULAR VOCATIONAL EDUCATION**

The article treats the phenomenon of academic co-working as an innovative form of organizing learning environment related to extracurricular vocational education on the basis of networking and cooperation of education institutions. The article maintains that due to the new format of academic co-working, the organization of extracurricular vocational education has undergone qualitative changes which concern all participants of the networking model.

academic co-working; extracurricular vocational education; networking model; innovation activities

References

1. Adamskij A. I. A Model of Network Interaction. *Upravlenie shkoloj* [School Management]. Moscow, 2002. Available at: <http://upr.lseptember.ru/2002/04/2.htm> (accessed: 18.04.2019). (In Russian).
2. Adzhieva E. M. Social Partnership and Cooperation in Education. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 1 (45), pp. 124–129. (In Russian).
3. Gam V. I., Filimonov A. A., Bugrova N. S., Buzina E. V. Organizing Network for Specialized Education. Lecture 2. The Phenomenon of Network in Modern Pedagogical Knowledge. *Upravlenie shkoloj* [School Management]. 2008, no. 18, pp. 43–44. (In Russian).
4. Davydova N. N. Organizing Network Communication of Innovative Education Institutions. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical Institution]. 2009, no. 12, pp. 19–20. (In Russian).
5. Ignat'eva G. A., Tulupova O. V., Mol'kov A. S. Educational Co-working as an Innovative format of Organizing Learning Environment Related to Extracurricular Vocational Education. *Obrazovanie i nauka* [Education and Research]. 2016, no. 5, pp. 139–157. (In Russian).
6. Krupeckaja E. S. Postgraduate Education in the Sphere of Practical Psychology as a Component of Professional Development. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 1 (45), pp. 95–102. (In Russian).
7. Romanov A. A. Discussing the Categories of History of Pedagogy. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 1 (49), pp. 53–67. (In Russian).
8. Rjabova N. V. Problems Associated with Network Communication. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Education and Research]. 2015, no. 4. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21268> (accessed: 18.04.2019). (In Russian).
9. Shevelev A. N. A Contemporary Thesaurus of Russian History. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 1 (49), pp. 41–53. (In Russian).

Information about the authors

Ilyina Irina Viktorovna — Doctor of Pedagogy, Professor in the Department of Pedagogy and Professional Education, Head of the Institute of Continuing Education at Kursk State University. E-mail: fpkkursksu@yandex.ru (Kursk).

Savelyeva-Rat Elena Arkadyevna — Head of the Department of Pedagogy of Upbringing at Kursk State University, Deputy Head of the Department of Educators' Professional Development at Artek International Children's Center. E-mail: saveleva5@yandex.ru (Yalta, Hurzuf).

*Поступила в редакцию 12.04.2019.
Received 12.04.2019.*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И ОСОБЕННОСТИ ТЕМПЕРАМЕНТА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье представлены результаты адаптации студентов Новосибирского государственного университета экономики и управления и соотношение типов их темперамента. Исследования показали, что основная масса студентов адаптировалась к процессу обучения во втором семестре 1 курса. Выявлено, что у юношей преобладает флегматический, а у девушек холерический тип темперамента.

адаптация; адаптивный потенциал; стадии адаптации; типы темперамента

В современных социально-экономических условиях вузовский процесс образования проходит на фоне высокой неопределенности жизненной перспективы молодежи. Значительно трансформировались условия привычной жизненной среды, что привело к разрушению нормального психического состояния общества в целом и отдельного человека в частности. Такие условия предъявляют личности жесткие требования к поведенческим реакциям, изменению формата взаимодействия с окружающим миром, поэтому адаптация к современным социальным вызовам — непростая проблема личности.

Адаптация — одно из ключевых понятий в современной науке. Это сложный, динамичный процесс приспособления человека в системе «организм — среда», «личность — социум». Процесс адаптации запускается каждый раз, когда человеку предъявляются повышенные требования, в результате чего у него запускаются стратегии поведения, соответствующие новым условиям. Поскольку организм и среда находятся не в статическом, а в динамическом равновесии, их соотношение постоянно меняется, и постоянно происходит адаптация¹.

Определения адаптации достаточно разнообразны, что связано с использованием этого термина в разных областях исследований — и естественно-научной, и гуманитарной². Понимание адаптации менялось с течением времени, отражая тенденции развития наук. На сегодняшний день в литературе множество определений данного термина, в частности адаптация — многогранный, динамичный и комплексный процесс приспособления индивидуума к меняющимся биологическим, психологическим или социальным условиям³.

Большинство исследователей считают, что отличительной чертой адаптации человека является умение осознанно влиять на окружающую действитель-

¹ См.: Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. СПб.: Речь, 2005. 398 с.

² См.: Андреева Д. А. О понятии адаптации: исследование адаптации студентов к обучению в вузе // Человек и общество, 2006. 451 с.; Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.

³ См.: Реан А. А., Кудашев А. Р., Варанов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм — Евразия, 2006. 479 с.

ность. Также следует отметить, что, в сравнении с животными, в основе адаптации человека заложена не только биологическая сущность, но и социальная.

При адаптации студентов к образовательному процессу следует учитывать и педагогический фактор. Адаптация к процессу обучения имеет волнообразный характер и зависит как от образовательного процесса, так и от бытовых условий. Максимальные изменения в процессах адаптации наблюдаются на младших курсах. Этот период адаптации связан в первую очередь с разрушением прежних стереотипов. У студентов в вузе формируется новый динамический стереотип. Одни проходят этот этап скачкообразно, у других он более длительный. Изменения связаны с особенностями высшей нервной деятельности и с социальными факторами⁴.

В процессе учебы студенты преодолевают разнообразные проблемы: расставание со школьным коллективом, неоднозначность выбора профессии, отсутствие привычки к повседневному труду, налаживание своего оптимального режима труда и отдыха. Все это усложняется в случае переезда в другой город и проживания в общежитии. Одна часть трудностей имеет объективные причины, другая носит субъективный характер и сопряжена с недостатком воспитания.

В адаптации студента первого курса выделяют следующие стадии:

– первичная, когда студент понимает, какого поведения требует от него новая окружающая социальная среда, но при этом еще не согласен следовать правилам этой среды;

– терпимости, когда человек выражает толерантность к системе ценностей других людей;

– аккомодация, которая выражается в осознанном принятии основных конструкций системы ценностей образовательного учреждения при условии уважения этой средой некоторых ценностей индивида;

– ассимиляция, когда наблюдается достаточно полное сходство ценностей студента и социальной среды.

Адаптированность к тому или иному процессу зависит, прежде всего, от стратегий, которые предпочитает использовать индивид при взаимодействии со средой, и особенностей их согласования между собой. Так, например, доказано, что максимальным эффектом обладают стратегии, нацеленные на активное преобразование и себя, и социальной среды. Меньший результат имеют стратегии, которые направлены только на поверхностное приспособление. Крайне низкий результат имеют стратегии, направленные на отказ человека от сотрудничества с внешним миром и погружением в свой внутренний мир⁵.

Критерии адаптации студента к процессу обучения в образовательном учреждении имеют как объективные, так и субъективные факторы. К первым можно отнести успеваемость и стабильное функциональное состояние в течение учебного года. Ко вторым критериям относят интеграцию личности в процесс обучения, удовлетворенность психологическим климатом в группе и т. д.

⁴ См.: Постовалова Г. И. Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. М.: Азимут-Центр, 2007. 229 с.; Завертязева Ю. А. Особенности процесса адаптации первокурсников в социокультурной среде современного вуза // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 185–191.

⁵ См.: Громов К. Г., Козлов В. И., Денисов Н. Л. К вопросу оценки уровня адаптации в качестве критерия здоровья человека // Медицина в Кузбассе. 2006. № 3. С. 6–12.

Преподавателям вуза хорошо известно, что качество обучения на первом курсе вуза определяется множеством факторов, особенно индивидуально-типологическими особенностями студентов, например темпераментом⁶.

Темперамент — реальность, которую важно учитывать, так как он является одним из основных характеристик человеческой личности. Знание темперамента помогает предвидеть поведение человека в различных ситуациях. Наиболее распространенная классификация темперамента была заложена И. П. Павловым, разработавшим учение о темпераментах и динамическом стереотипе⁷, которая включает в себя следующие свойства темперамента:

- сила — слабость,
- уравновешенность — неуравновешенность,
- подвижность — инертность.

В соответствии с данной классификацией выделяют четыре типа нервной системы. Три первых типа — сильные. Первый — холерический темперамент — это неуравновешенный тип, когда у человека доминируют процессы возбуждения над процессами торможения. Это быстрый, порывистый, неуравновешенный человек, который подвержен выраженным эмоциям, резким сменам настроения. Очень часто являются лидерами. Второй тип — сангвинический — характеризуется уравновешенностью процессов возбуждения и торможения. Личности характеризуются высокой активностью, работоспособностью, общительностью. Они легко переживают неприятности и неудачи. Третий тип — инертный — соответствует флегматическому темпераменту, характеризуется низкой подвижностью нервных процессов, постоянством чувств и эмоций, сложностью переключения с одной работы на другую, проблемой адаптации к новым обстоятельствам. Нет предрасположенности к конфликтному поведению. Последний тип — меланхолический — обусловлен слабостью процессов торможения и возбуждения, на основании этих процессов формируется меланхолический темперамент. Это очень легкоранимые люди, которые остро переживают даже самые мелкие неудачи.

Цель нашего исследования — изучение формально-динамических свойств студентов с помощью опросника В. М. Русалова (ОФДСИ) и психоэмоционального статуса студентов с помощью многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛЮ), разработанного А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным⁸. Он предназначен для оценки адаптационных возможностей личности с учетом социально-психологических и отдельных психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития. В исследовании приняли участие 102 девушки и 38 юношей первого курса Новосибирского государственного университета экономики и управления (НГУЭУ).

Показатель личностного адаптивного потенциала выражен в виде шкалы и включает в себя оценку поведенческой регуляции, коммуникативной способности и моральной нормативности человека. Методика предполагает три уровня личност-

⁶ См.: Шклярова А. А. Взаимосвязь личностных особенностей и адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшей школе // Концепт. 2017. Т. 12. С. 120–124. URL : <http://e-koncept.ru/2017/770235.htm> (дата обращения: 20.02.2019).

⁷ См.: Романов А. А. Имя И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века : избр. науч. ст. и очерки. Рязань : Концепция, 2017. С. 32.

⁸ См.: Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. Самара : БАХРАХ-М, 2006. С. 549–672 ; Русалов В. М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности. Руководство. М. : Ин-т психологии РАН. 1997.

ного адаптивного потенциала, которые обозначаются в зависимости от значений стенов: уровень низкой адаптации — 1–2 стена, уровень удовлетворительной адаптации — 3–4 стена, уровень высокой и нормальной адаптации — 5–10 стенов.

Поведенческая регуляция (ПР) — термин, который характеризует способность индивидуума координировать свое сотрудничество с окружающим миром. В поведенческую реакцию входят самооценка, уровень нервно-психической устойчивости, наличие социального одобрения со стороны окружающих.

Коммуникативные способности включают в себя умение установить нормальные взаимоотношения с окружающим миром. Их формирование зависит от жизненного опыта.

Моральная нормативность — умение человека играть определенную социальную роль в обществе.

При анализе результатов опросника «Адаптивность» было сформировано три группы.

Первая группа — с высоким уровнем личностного адаптационного потенциала (71 % студентов). В этой группе по шкале ПР наблюдались высокие значения, свидетельствующие о достаточно высоком развитии самооценки поведения, отсутствии склонности к нервным срывам. Высокие стенов по шкале «коммуникативный потенциал» показывают способность выстраивать доброжелательные отношения с окружающими. Значения по шкале «моральная нормативность» говорят о согласии со своей социальной ролью. Студенты довольно легко адаптируются к новым условиям, коллективу, ситуации. У них низкий конфликтный потенциал.

Вторая группа — с удовлетворительным уровнем адаптации (21 % студентов). Отдельные лица из этой группы обладают признаками различных акцентуаций, поэтому успех адаптации определяется внешними условиями среды. В целом эта группа характеризуется низкой эмоциональной устойчивостью, возможностью агрессии, эмоциональных срывов.

Третья группа — с низким уровнем адаптации (8 % студентов). Большинство имеют признаки акцентуации характера. От студентов можно ждать асоциальных поступков, поскольку они имеют низкую нервно-психическую устойчивость.

Некоторые исследователи обнаружили, что около трети студентов-первокурсников не смогли приспособиться к требованиям вуза⁹. В нашем случае можно с высокой степенью уверенности утверждать, что большая часть студентов адаптировалась к обучению уже во втором семестре 1 курса.

Полученные нами данные показали различия в типах темперамента у студентов вуза. Как следует из таблицы, у юношей преобладает флегматический тип темперамента, а у девушек — холерический (табл.).

Таблица

Соотношение типов темперамента у студентов НГУЭУ

Гендер	Темперамент, %				
	Холерик	Сангвиник	Флегматик	Меланхолик	Смешанный тип
Девушки	22,5	15,3	3,4	9,7	48,9
Юноши	13,4	3,7	42,2	3,5	36,8

⁹ См.: Фомина Н. А. Верозуб А. С. Особенности адаптированности студентов-первокурсников // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 24. С. 161–169.

Количество публикаций по изучению темперамента велико, но литературные данные по этому вопросу довольно противоречивы. В большинстве работ исследователи используют опросник Г. Айзенка, с помощью которого выделяют только 4 основных типа темперамента. Единичные публикации, в которых авторы используют опросник В. М. Русалова, показывают, что, например, среди студентов гуманитарного вуза преобладают сангвиники¹⁰ (но без учета гендерных различий). Похожие цифры демонстрируют и другие исследователи¹¹, которые на выборке, состоящей из более двух тысяч респондентов, показали, что преобладает сангвинический тип: количество мужчин-сангвиников составляет 63 %, женщин-сангвиников — 44 %.

Демонстрировать высокие достижения в учебном процессе могут студенты различных типов темперамента при условии учета преподавателем их индивидуальных особенностей. Так, у студентов-холериков необходимо постоянно формировать системность при подготовке к занятиям, у студентов-сангвиников очень важно вырабатывать умение к ежедневному кропотливому труду, а в отношении студентов-меланхоликов на занятиях необходима политика «активного привлечения».

В заключение следует сделать ряд выводов:

- достоверных гендерных различий в адаптации у студентов вуза не выявлено;
- в целом в НГУЭУ создана благоприятная адаптационная среда;
- необходима работа кураторов со студентами, имеющими низкий уровень адаптации.

Таким образом, полученные нами данные указывают на преобладание у юношей флегматического типа темперамента. У флегматиков одним из специфических свойств, на которых основывается темперамент, является ригидность — неумение человека приспособливаться к изменяющимся условиям, обстоятельствам. Она может существенно снижать адаптационные возможности индивида на начальном этапе обучения. Вместе с тем это свойство у флегматика может быть подкреплено другими качествами, помогающими в адаптации: выдержанностью, спокойствием, работоспособностью, размеренностью, обстоятельностью в действиях, целенаправленностью. Целью психолого-педагогического сопровождения в этом случае будет являться обучение позитивному социальному опыту, который продолжает приобретаться через коммуникацию со сверстниками, осваивается и направляется педагогами.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Андреева Д. А. О понятии адаптации: исследование адаптации студентов к обучению в вузе // Человек и общество. — 2006. — 451 с.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. — СПб. : Речь, 2005. — 398 с.

¹⁰ См.: Плотникова Т. Ю. Исследование темперамента и психоэмоциональных состояний у студентов гуманитарного вуза // Научное отражение. 2018. № 3 (13). С. 45–47.

¹¹ См.: Петросян Е. Ю. Половые и типологические особенности структуры темперамента // Сибирский медицинский журнал. 2005. Т. 51, № 2. С. 57–60.

3. Громов К. Г., Козлов В. И., Денисов Н. Л. К вопросу оценки уровня адаптации в качестве критерия здоровья человека // Медицина в Кузбассе. — 2006. — № 3. — С. 6–12.
4. Завертязева Ю. А. Особенности процесса адаптации первокурсников в социокультурной среде современного вуза // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 185–191.
5. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Махлакова и С. В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. — Самара : БАХРАХ-М, 2006. — С. 549–672.
6. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. — М. : Эксмо, 2010. — 368 с.
7. Петросян Е. Ю. Половые и типологические особенности структуры темперамента // Сибирский медицинский журнал. — 2005. — Т. 51, № 2. — С. 57–60.
8. Постовалова Г. И. Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. — М. : Азимут-Центр, 2007. — 229 с.
9. Плотникова Т. Ю. Исследование темперамента и психоэмоциональных состояний у студентов гуманитарного вуза // Научное отражение. — 2018. — № 3 (13). — С. 45–47.
10. Реан А. А., Кудашев А. Р., Варанов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. — СПб. : Прайм — Еврознак, 2006. — 479 с.
11. Романов А. А. Имя И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века : избр. науч. ст. и очерки. — Рязань : Концепция, 2017. — С. 26–58.
12. Русалов В. М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности. Руководство. — М. : Ин-т психологии РАН. — 1997. — 50 с.
13. Фомина Н. А. Верозуб А. С. Особенности адаптированности студентов-первокурсников // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 24. — С. 161–169.
14. ШклярOVA А. А. Взаимосвязь личностных особенностей и адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшей школе // Концепт. — 2017. — Т. 12. — С. 120–124. — URL : <http://e-koncept.ru/2017/770235.htm> (дата обращения: 20.02.2019).

Сведения об авторе

Гладышев Юрий Владимирович — доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии, педагогики и правоведения ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления». E-mail: sir.yu-oskar2012@yandex.ru (Новосибирск).

Yu. V. Gladyshev

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND TEMPERAMENTAL PECULIARITIES OF NOVICE ECONOMISTS

The article presents the results of students' adaptation to studies at Novosibirsk State University of Economics and Management. It also presents the results of their temperament assessment. The research shows that the majority of students adapted to the academic process in the second term of their first year of studies. The research implies that adolescent boys often have phlegmatic temperament, while adolescent girls often have choleric temperament.

adaptation; adaptation potential; stages of adaptation; types of temperament

References

1. Andreeva D. A. On the Issue of Adaptation: Investigating Students' Adaptation to University Education. *Chelovek i obshchestvo* [People and Society]. 2006, 451 p. (In Russian).
2. Berezin F. B. *Psihicheskaja i psihofiziologicheskaja adaptacija cheloveka* [Psychological and Physiological Adaptation]. St. Petersburg, Speech Publ., 2005, 398 p. (In Russian).
3. Gromov K. G., Kozlov V. I., Denisov N. L. To the Issue of Assessing Adaptation Level as a Criterion of People's Health. *Medicina v Kuzbasse* [Medicine in Kuzbass]. 2006, no. 3, pp. 6–12. (In Russian).
4. Zavertjaeva Ju. A. Freshmen Adaptation in a Sociocultural Environment of a Contemporary Higher Education Institution. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 3 (47), pp. 185–191. (In Russian).
5. A. G. Maklakov and S. V. Chermjanin's Multilevel Personal Questionnaire "Adaptability". *Prakticheskaja psihodiagnostika* [Applied Psychodiagnostics]. Samara, BAHRAH-M Publ., 2006, pp. 549–672. (In Russian).
6. Nalchadzhjan A. A. *Psihologicheskaja adaptacija: mehanizmy i strategii* [Psychological Adaptation: Mechanisms and Strategies]. Moscow, Eksmo Publ., 2010, 368 p. (In Russian).
7. Petrosjan E. Ju. Gender and Typological Peculiarities of Temperament. *Sibirskij medicinskij zhurnal* [Siberian Medical Journal]. 2005, vol. 51, no. 2, pp. 57–60. (In Russian).
8. Postovalova G. I. *Psihologicheskie i social'no-psihologicheskie osobennosti adaptacii studentov* [Psychological and Social-Psychological Peculiarities of Students' Adaptation]. Moscow, Azimuth-Center Publ., 2007, 229 p. (In Russian).
9. Plotnikova T. Ju. Investigating Humanitarian Students' Temperament and Psychoemotional Components. *Nauchnoe otrazhenie* [Scientific Reflection]. 2018, no. 3 (13), pp. 45–47. (In Russian).
10. Rean A. A., Kudashev A. R., Varanov A. A. *Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika* [Psychology of Personal Adaptation. Analysis. Theory. Practice]. St. Petersburg, Prime-Eurosign Publ., 2006, 479 p. (In Russian).
11. Romanov A. A. The Name of I. P. Pavlov in Pedagogy and Psychology of the 20th Century. *Pedagogicheskie podvizhniki v perelomnye jepohi XX veka* [Education Promoters in the Critical Periods of the 20th Century]. Ryazan, Concept Publ., 2017, pp. 26–58. (In Russian).
12. Rusalov V. M. *Oprosnik formal'no-dinamicheskikh svojstv individual'nosti*. [Formal-Dynamic Features of a Personality: A Questionnaire]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Science Publ., 1997. (In Russian).
13. Fomina N. A. Verozub A. S. Freshmen Adaptation to University Life. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2012, no. 24, pp. 161–169. (In Russian).
14. Shkljarova A. A. The Interconnection of Freshman Students' Personal Traits and their Adaptation to University Life. *Koncept* [Concept]. 2017, vol. 12, pp. 120–124. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/770235.htm> (accessed: 20.02.2019). (In Russian).

Information about the author

Gladyshev Yury Vladimirovich — Doctor of Medicine, Professor in the Department of Psychology, Pedagogy, and Jurisprudence at Novosibirsk State University of Economics and Management. E-mail: sir.yu-oskar2012@yandex.ru (Novosibirsk).

*Поступила в редакцию 22.02.2019.
Received 22.02.2019.*

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается специфика самоотношения студентов-медиков как особенность рефлексивного компонента психологической готовности студента — будущего врача. Представлены уровни развития самопредставления, выделены и проанализированы типы самоинтерпретации. Соотношение содержания реального и идеального Я также было включено в качестве показателя в характеристику самоинтерпретации. Невысокий уровень позитивной самоинтерпретации указывает на необходимость развития этого компонента в процессе обучения студентов в вузе.

студент медицинского вуза; самоотношение; самоинтерпретация; самопредставление; психологическая готовность

Большое количество исследований, выполненных отечественными и зарубежными учеными, показывает, что существует тесная связь между отношением человека к себе как к субъекту жизненных отношений и его поведением, а также успешной трудовой деятельностью, что нашло свое отражение в работах Дж. Аткинсона, Г. Мюррея, И. С. Кона, К. Вейнберг, К. Мейер, Д. П. Хаммера, Т. Е. Воссена, Е. Энса, В. Ф. Сафина, Л. З. Жемуховой, М. А. Гусаковой, Е. В. Дворцова, С. А. Дружилова, Н. С. Шадрина и др.

Такие исследователи, как А. В. Захарова, М. И. Лисина, В. Н. Маркин, М. Розенберг, Ж. Г. Гаранина, С. И. Баляев, М. С. Ионова, В. Ф. Сафин, Е. Т. Соколова, А. Г. Спиркин, Е. Ю. Худобина понимают под самоотношением самооценку, а Х. Каплан, Х. Маркус рассматривают его как самоуважение. С позиции Д. Марвела и Л. Уэллса, самоотношение есть самопринятие. А. М. Кольшко считает, что самоотношение является сложным сочетанием когнитивных и аффективных взаимосвязанных и согласованных компонентов отношения индивида к самому себе¹. А. Р. Монсонова и Л. Г. Комиссарова придерживаются мнения, что данное понятие обозначает устойчивое личностное свойство, выражающееся в единстве представлений и переживаний человека относительно собственной ценности и определяющее его смысло-жизненные ориентации². С точки зрения Н. Н. Крыловой, самоотношение и самопознание являются взаимовлияющими компонентами самосознания, а самооценка выступает интегратором этих компонентов³. Многие ученые полагают, что человек, имеющий достаточно высокий уровень самоотношения, обладает уверенностью в себе и может меняться в лучшую сторону⁴.

¹ См.: Кольшко А. М. Психология самоотношения. Гродно : Гроднен. гос. ун-т, 2004. 102 с.

² См.: Монсонова А. Р., Комиссарова Л. Г. Самоотношение как фактор развития смысло-жизненных ориентаций студентов колледжа // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2012. № 2 (34). С. 166–171.

³ См.: Крылова Н. Н. Самосознание: строение и взаимодействие структурных компонентов // Вестник Пензенского государственного университета. 2015. № 1 (9). С. 36–40.

⁴ Q. v.: Kato K., Zweig R., Schechter Clyde B., Barzilai N., Atzmon G. Positive Attitude Towards Life, Emotional Expression, self-rated health, and depressive symptoms among centenarians and near-centenarians // Aging & Mental Health. 2016. No. 20 (9). Pp. 930–939.

Позитивное устойчивое самоотношение лежит в основе веры человека в свои возможности, самостоятельность, энергичность, связано с его готовностью к риску, обуславливает оптимизм в отношении ожидания успешности своих действий в ситуации неопределенности⁵. В психологической литературе подтверждается, что позитивное отношение к себе и сохранение высокой самооценки является мощнейшим мотиватором поведения человека⁶.

Некоторые исследователи отмечают, что позитивное отношение индивида к себе коррелирует с его положительными эмоциональными характеристиками, такими как эмоциональная стабильность, добросовестность, оптимизм во взглядах на жизнь и применительно к жизненным ценностям. Позитивное самоотношение является предиктором успешной социальной адаптации. Интересное исследование ученых из Гонконга выявило важность позитивного отношения к жизни, себе, отношениям и событиям для ощущения благополучия в целом, высокого уровня счастья и облегчения социальной адаптации⁷. По мнению У. Джеймса успех или неуспех вызывают благоприятное или неблагоприятное состояние человека, потому что успешный человек верит в свои силы, не отступает перед трудностями и не сомневается в собственных силах, тогда как человек, переживший череду неудачных событий, начинает испытывать неуверенность и отступать перед трудностями⁸.

Благоприятное состояние человека также может оцениваться через самоэффективность. Это ощущение субъективной эффективности определяет то, как человек думает о своих способностях, как справляется с задачами и достигает цели. Было выявлено, что самоэффективность человека связана с уровнем счастья, академическими успехами, поведением и личными качествами, благополучием и его различными показателями.

Позитивное отношение к себе может влиять на качество выполняемой работы и поведения в целом, начиная от взаимодействия с провоцирующими стресс событиями или людьми до креативного решения проблемы, корректной организации своих взаимоотношений с коллегами. Сейчас во многих европейских странах крайне популярна программа борьбы со стрессом, которая представляет собой эффективные стратегии, улучшающие качество жизни и повышающие профессиональную эффективность. Эта программа основана на развитии позитивного отношения к себе⁹. По мнению Р. Бернса, у любого человека повышается уверенность в себе и ощущение удовлетворенности, если его самовосприятие позитивно.

Высокий уровень самоотношения личности служит условием ее наибольшей активности и плодотворности в деятельности и реализации творческих возможностей, влияет на свободу выражения чувств, уровень самораскрытия в общении¹⁰.

⁵ См.: Козьмина Л. Б. Самоотношение и самооценка как предикторы психологического благополучия личности студентов-психологов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 1 (17). С. 193–197.

⁶ Q. v.: Travis C., Aronson E. Mistakes were made (but not by me): why we justify foolish beliefs, bad decisions, and hurtful acts. Orlando : Harcourt, 2008.

⁷ Q. v.: Wong W. C., Lau H. P., Kwok C. F., Leung Y. M., Chan M. Y., Cheung S. L. The well-being of community-dwelling near-centenarians and centenarians in Hong Kong: A qualitative study // BMC Geriatrics Journal. 2014. Pp. 14–63.

⁸ Q. v.: James W. The person // Psychology of consciousness : reading book. Samara, 2000. 297 p.

⁹ Q. v.: Greenberg D., Padesky Christyna A. Mind Over Mood. 2nd ed. : Change how You Feel by Changing the Way How You Think. 2015. Book 2. 34 p.

¹⁰ См.: Мантикова А. В. Формирование личности в старшем пубертатном возрасте // Наука. Мысль. 2016. № 9. С. 38–42 ; Чевачина А. В. Самоотношение как значимый компонент развития личности // Менеджмент качества образования в условиях обновляющейся России : сб. науч. ст. Екатеринбург : Урал. гос. эконом. ун-т, 2011. Вып. 5. С. 320–325.

Последние данные европейских ученых свидетельствуют о том, что изначально мотивированные студенты демонстрируют креативность, когнитивную гибкость, повышенную самооценку, состояние психологического благополучия и позитивное самоотношение¹¹.

Анализируя предшествующие работы в области изучения самоотношения, мы пришли к выводу, что самоотношение в структуре психологической готовности студентов-медиков к их будущей профессиональной деятельности недостаточно освещено в литературе.

Целью данного исследования стало выявление психологических аспектов самоотношения студентов — будущих врачей для последующего формирования его позитивной направленности.

Отбирая методики, мы исходили из размышления о том, что человек, готовящий себя к деятельности по социономической специальности, должен иметь адекватное позитивное самоотношение и Я-концепцию¹². Основные аспекты самоотношения исследовались нами посредством методики «Самоописание», «Автопортрет», авторской методики Д. В. Дембо — С. А. Рубинштейн. Изучение самоотношения студентов как важнейшей особенности, входящей в структуру рефлексивного компонента психологической готовности на основе методики Д. В. Дембо — С. А. Рубинштейн и методики «Тематическая апперцепция» (АМТА) Г. Мюррея, позволяет рассмотреть особенности интерпретации студентами своей жизненной ситуации. Содержательная сторона, или самопредставление, выявлялись в беседах со студентами по адекватности оценок себя, их обоснованности (исходя из задаваемых вопросов при самооценивании).

Мы также учитывали тот факт, что на выбор испытуемых оказывали влияние следующие условия:

- направленность на собственный жизненный опыт, мнения близких (родителей, педагогов, друзей) или ситуационные эмоциональные предпочтения;
- вариабильность оценочных суждений;
- форма актуализации ощущений (категоричные безапелляционные высказывания «я уверен, что...», «мои родители говорят, что...», «по моему мнению ...» или крайне субъективные).

Исходя из вышеуказанных показателей были выделены три группы, характеризующие некоторые особенности развития самопредставления студентов в дополнение к уже описанным ранее.

В группу I входили испытуемые, демонстрирующие преимущественно не совсем обоснованные и неадекватные самооценки, или же основывающиеся на эмоциональных предпочтениях. В большинстве случаев самооценки не могли быть подтвер-

¹¹ Q. v.: Aggarwal A., Mehta S., Gupta D. [et al.]. Dental students' motivations and perceptions of a dental professional career in India // Dent Educ. 2012. No. 76 (12). Pp. 1532–1539; Stover J. B., de la Iglesia G., Boubeta A.R., Liporace M. F. Academic motivation scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students // PsycholResBehavManage. 2012. Pp. 71–83.

¹² См.: Захарова Е. А., Ежова Ю. М., Плотнова С. В. Актуальные психологические характеристики современных студентов в трудах отечественных возрастных и педагогических психологов // Инновационные технологии в образовательной деятельности: материалы Всерос. науч.-метод. конф. Н. Новгород: Нижегород. гос. техн. ун-т им. П. Е. Алексеева, 2018.; Zakharova E. A., Inklebarger J., Bogomolova E. S., Roberts A. Can a Multi-modal Communication Program Enhance Empathy and Doctor-Patient Social Interactions? Results of a Pilot Training Study of Russian Medical Students // International Journal of Medical Science and Clinical invention. 2019. No. 6.

ждены ситуативно. Оценки студентов данной группы высказываются в форме единичных суждений, а отсутствие критичности и краткость явились отличительными характеристиками высказываний.

Для испытуемых *группы II* оказалась характерна достаточно реалистичная самооценка в диапазоне лишь нескольких качеств. Объясняя природу своей самооценки, студенты ссылаются, главным образом, на суждения близких им взрослых людей и, конечно, ровесников. Испытуемые были готовы продемонстрировать жизненные ситуации, в которых проявлялось данное качество, выражали свои идеи относительно самооценки достаточно жестко, неразвернуто.

Группу III составили студенты, у которых самооценку можно оценить как реалистичную. Испытуемые данной группы четко определяют свои особенности, при этом мнение окружающих для них вторично. Суждения, которые высказывали студенты, многогранны по контенту, комплексные. Критичность является характерной особенностью данных студентов.

Для создания целостной картины представления о себе у студентов выделены уровни развития самопредставления на основе следующих высказываний:

- тип самоописания (по методике «Самоописание»);
- наличие или отсутствие негативных неосознаваемых признаков в рисунке (по методике «Автопортрет») ¹³;
- степень обоснованности и адекватности самооценки (по методике Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн) ¹⁴.

Результаты изучения особенностей самопредставления студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные анализа особенностей самопредставления студентов-медиков (% , n = 243)

Количество испытуемых, %	Уровни самопредставления		
	высокий	средний	низкий
100	18,40	39,71	41,89

Исходя из данных, полученных по каждому показателю, делался вывод об уровне развития самопредставления студента.

Микроуровень развития самопредставления включает в себя характеристики, соответствующие первому типу описания, наличие большого числа негативных признаков в автопортрете (5–8 признаков, которые входят в первую группу из выделенных в методике «Автопортрет»), преобладание неадекватных, необоснованных самооценок, выражаемых в форме единичных суждений (1 группа, методика Дембо — Рубинштейн).

¹³ См.: Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы по психологической диагностике. М.: Дидакт, 1991. С. 145–163.

¹⁴ См.: Исследование самооценки (по Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн). URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/171-investigation-of-self-esteem-by-tdembo-sjrubinstein> (дата обращения: 10.02.2019).

Мезоуровень развития самопредставления включает в себя особенности, характерные для II типа самоописания. На рисунках представлены 2–4 отрицательные характеристики (см. характеристику второй группы в методике «Автопортрет». Возможна реалистическая самооценка с недостаточной степенью обоснованности при помощи одного–двух оценочных суждений (2 группа, методика Дембо — Рубинштейн).

Макроуровень развития самопредставления характеризуется признаками, свойственными третьему типу самоописания (по одноименной методике), отсутствием негативных показателей в рисунках студентов (за некоторым исключением), что отражено в характеристике третьей группы в методике «Автопортрет», реалистичностью самооценок с их глубоким, разносторонним обоснованием (3 группа, методика Дембо — Рубинштейн).

Интерпретируя результаты, принимаем во внимание индивидуальные особенности испытуемых, проявляющиеся в поведении во время эксперимента и ходе длительных наблюдений.

Нами рассматривается специфика такой категории, как самоинтерпретация, с опорой на сопоставление качественных и количественных характеристик ее компонентов — самопредставления, отражающего содержание, и самопринятия, выражающего оценку. Эти две категории представлены в рамках самоинтерпретации, и их оценка получена с помощью означенных критериев.

Г. Л. Драндров определяет позитивную Я-концепцию как совокупность относительно устойчивых установок человека по отношению к самому себе, которая, создавая ощущение своей постоянной определенности, самотождественности, является уникальным результатом психического развития в процессе социального взаимодействия и оказывает существенное положительное влияние на интерпретацию жизненного опыта и целей, соответствующую систему ожиданий и прогнозов относительно своего будущего. Учитывая, что развитие Я-концепции в целом, по мнению многих ученых (И. А. Шаповал, Е. С. Фоминых, В. И. Оседло, Г. Л. Драндров и др.), связано с соотношением содержания реального и идеального Я, мы также включили этот показатель в характеристику самоинтерпретации.

Сравнивая контент «реального Я» и «идеального Я», представленных студентами, мы анализировали:

- 1) суть идеального образа Я, репрезентированного в самоописании испытуемых;
- 2) оценки, выставленные студентами по всем шкалам, включенным в методику Дембо — Рубинштейн и соответствующим настоящему уровню самопринятия и желаемому идеалу;
- 3) обоснование выбора своих оценок.

Так, очевидный дисбаланс между Я-реальным и Я-идеальным может указывать на наличие у испытуемого внутреннего конфликта, обусловленного недостижимостью идеального образа, а их совпадение может указывать на очевидно завышенную самооценку студента.

В целом среди зарубежных психологов принято считать, что люди предпочитают позитивную самоинтерпретацию негативной.

На основе обобщения полученных данных по всем показателям нами были выделены несколько **типов самоинтерпретации**.

1 тип — негативная самоинтерпретация. Характеризуется ограниченным, объектным самопредставлением. У студентов наблюдаются сниженный уровень уве-

ренности в себе, избыточная тревожность, повышенная сензитивность к критике и сложности в общении. Несоответствие между реальным и идеальным Я довольно значимое, при этом вычленяется установка на сложность в достижимости последнего.

II тип — смешанная самоинтерпретация. Наблюдается сочетание позитивного самопринятия и хаотического самопредставления в совокупности с преимущественно беспочвенными оценочными суждениями. Часто происходит совпадение в оценках Я-идеального и Я-реального.

III тип — промежуточная самоинтерпретация. Присуще субъектно-объектное, иногда алогичное представление о себе. Личностные качества оцениваются неадекватно и соответствуют среднему, а иногда и низкому уровню позитивного самопринятия, имеется большое расхождение в содержании реального и идеального Я.

IV тип — позитивная самоинтерпретация. Отличается субъектностью и целостностью самопредставления, адекватными оценками себя, позитивным самопринятием, более реалистичным восприятием идеального Я; реальное Я коррелирует с идеальным прототипом.

Квантитативные результаты данной характеристики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Анализ типов самоинтерпретации студентов-медиков (в %, n = 243)

Количество испытуемых, %	Типы самоинтерпретации			
	Негативная	Смешанная	Промежуточная	Позитивная
100	9,74	39,81	23,20	27,25

Исходя из того, что данная методика применялась нами с целью изучения особенностей интерпретации студентами-медиками определенных жизненных ситуаций, описано 3 типа таких интерпретаций на основе выделенных параметров.

I тип — неопределенная интерпретация.

Работы студентов, в которых не представлялось возможным определить тип интерпретации жизненной ситуации, мы отнесли к неопределенному типу. В таких работах отмечались разрозненные перечисления испытуемыми изображенных на картине деталей, отсутствие связанного рассказа и развернутых ответов. На просьбу придумать историю по воображаемой картине испытуемые отвечали: «Можно, я лучше нарисую?».

II тип — негативно ориентированная интерпретация.

При интерпретации испытуемыми своих жизненных ситуаций главный герой не отличался выдающимися способностями и набором положительных психологических черт, испытывал чувство одиночества, потребность в защите и поддержке. Часто в историях появляется тема болезни, несчастного случая, даже смерти героя.

Образ сверстников и окружающих людей рисуется как враждебный, завистливый. В историях просматриваются страхи: одиночества, неприятия окружающими, опасности, потери родителей и т. п. В рассказах данного типа чаще, чем в других, встречаются фантастические, мистические сюжеты, нередко неадекватные изображенному на картине. Концовка истории в основном неопределенная, нейтральная, но нередко характерно трагическое, печальное завершение рассказа.

III тип — позитивно завершающаяся интерпретация.

В интерпретациях жизненных ситуаций, которые мы отнесли к данному типу, можно выделить два вида историй. В первом случае главный герой занимает пассивную позицию. Отсюда — выявленные потребности в поиске покровителя и ожидании помощи. Во втором случае проявляется потребность быть в центре внимания, признанным, что выражается в совершении героем подвигов. Однако общим для обоих случаев является наличие в рассказах какой-либо опасности (подозрительный человек, призрак, неизлечимая болезнь, проверка знаний на экзамене и т. п.). Следовательно, можно выявить такие страхи, как боязнь незнакомых людей, страх остаться одному или потеряться, боязнь недооценки себя другими, всевозможные «учебные» страхи. В целом сюжеты историй данного типа не всегда адекватны сюжету картины и иногда нереалистичны.

Полученные результаты можно считать безошибочными, так как они были подтверждены при разборе ситуаций в группе.

Интерпретированный материал показал, что низкий уровень является наиболее типичным для самопредставления студентов, а значит, именно этот компонент является наименее развитым. Студенту сложно осознать собственное внутреннее содержание, его контент включает неопределенный набор ценностей, способность к самоанализу не выражена, и мы наблюдаем очевидное несовпадение Я-реального и Я-идеального.

Таким образом, проанализированы следующие аспекты самоотношения: самопредставление, являющееся описательным компонентом Я-концепции в профессии, и самоинтерпретацию. Эти структурные личностные компоненты могут позволить будущему врачу быть более устойчивым к стрессам, развивать в себе столь важную способность к саморегуляции и избегать деформации Я-концепции, способствуя формированию психологической готовности к профессии. Фактически целенаправленного развития этих компонентов психологической готовности не происходит ни на этапе обучения в вузе, ни в ординатуре. Нашей дальнейшей задачей является создание программы психологического сопровождения процесса развития психологической готовности студентов медицинского вуза к осуществлению профессиональной деятельности.

**Список использованной литературы
и электронных ресурсов**

1. Захарова Е. А., Ежова Ю. М., Плотнова С. В. Актуальные психологические характеристики современных студентов в трудах отечественных возрастных и педагогических психологов // Инновационные технологии в образовательной деятельности: материалы Всерос. науч.-метод. конф. — Н. Новгород: Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р. Е. Алексеева, 2018. — 402 с.
2. Исследование самооценки (по Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн). — URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/171-investigation-of-self-esteem-by-tdembo-sjrubinstein> (дата обращения: 10.02.2019).
3. Козьмина Л. Б. Самоотношение и самооценка как предикторы психологического благополучия личности студентов-психологов // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2013. — № 1 (17). — С. 193–197.
4. Кольшко А. М. Психология самоотношения. — Гродно: Гроднен. гос. ун-т, 2004. — 102 с.

5. Крылова Н. Н. Самосознание: строение и взаимодействие структурных компонентов // Вестник Пензенского государственного университета. — 2015. — № 1 (9). — С. 36–40.
6. Мантикова А. В. Формирование личности в старшем пубертатном возрасте // Наука. Мысль. — 2016. — № 9. — С. 38–42.
7. Монсонова А. Р., Комиссарова Л. Г. Самоотношение как фактор развития смысложизненных ориентаций студентов колледжа // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. — 2012. — № 2 (34). — С. 166–171
8. Чевачина А. В. Самоотношение как значимый компонент развития личности // Менеджмент качества образования в условиях обновляющейся России : сб. науч. ст. — Екатеринбург : Урал. гос. эконом. ун-т, 2011. — Вып. 5. — С. 320–325.
9. Aggarwal A., Mehta S., Gupta D. [et al.]. Dental students' motivations and perceptions of a dental professional career in India // DentEduc. — 2012. — No. 76 (12). — Pp. 1532–1539.
10. Travis C., Aronson E. Mistakes were made (but not by me): why we justify foolish beliefs, bad decisions, and hurtful acts. — Orlando : Harcourt, 2008.
11. Greenberg D., Padesky Christyna A. Mind Over Mood. — 2nd ed. : Change how You Feel by Changing the Way How You Think. — 2015. — Book 2. — 34 p.
12. James W. The person // Psychology of consciousness : reading book. — Samara, 2000. — 297 p.
13. Kato K., Zweig R., Schechter Clyde B., Barzilai N., Atzmon G. Positive Attitude Towards Life, Emotional Expression, self-rated health, and depressive symptoms among centenarians and near-centenarians // Aging & Mental Health. — 2016. — No. 20 (9). — Pp. 930–939.
14. Stover J. B., de la Iglesia G., Boubeta A. R., Liporace M. F. Academic motivation scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. — PsycholResBehavManage, 2012. — Pp. 71–83.
15. Wong W. C., Lau H. P., Kwok C. F., Leung Y. M., Chan M. Y., Cheung S. L. The well-being of community-dwelling near-centenarians and centenarians in Hong Kong: A qualitative study // BMC Journal. — London, 2014. — No. 1.
16. Zakharova E. A., Inklebarger J., Bogomolova E. S., Roberts A. Can a Multi-modal Communication Program Enhance Empathy and Doctor-Patient Social Interactions? Results of a Pilot Training Study of Russian Medical Students // International Journal of Medical Science and Clinical invention. — 2019. — No. 6.

Сведения об авторах

Захарова Евгения Альбиновна — преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет». E-mail: jaznn@mail.ru (Нижний Новгород).

Плотнова Светлана Владимировна — старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет». E-mail: plot2008n@yandex.ru (Нижний Новгород).

E. A. Zakharova, S. V. Plotnova

PECULIARITIES OF MEDICAL STUDENTS' SELF-CONCEPT

The paper focuses on the peculiarities of medical students' self-concept as a reflexive component of students' psychological readiness for their medical career. The article presents some levels of self-concept development. It singles out and investigates some types of self-interpretation.

It also focuses on the notions of real and ideal self as an indicator of self-interpretation. A low level of positive self-interpretation indicates the necessity to develop this component during university studies.

medical student; self-concept; self-interpretation; self-image; psychological readiness

References

1. Zaharova E. A., Ezhova Ju. M., Plotnova S. V. Relevant Psychological Characteristics of Modern Students Reflected in Works by Russian Age-related and Educational Psychologists. *Innovation Technologies in Education. Materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii* [Proceeding of the All-Russian Scientific and Methodological Conference]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Technological University named for R. E. Alekseev Publ., 2018. (In Russian).
2. *Issledovanie samoocenki (po T. V. Dembo, S. Ja. Rubinshtejn)* [Investigating Self-Concept (according to T. V. Dembo and S. Ya. Rubinshtein)]. Available at: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/171-investigation-of-self-esteem-by-t-dembo-s-j-rubinstein> (accessed: 10.02.2019). (In Russian).
3. Koz'mina L. B. Self-attitude and Self-concept as Indicators of Psychological Well-being of Novice Psychologists. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'* [Historical and Social-Educational Thought]. 2013, no.1 (17), pp. 193–197. (In Russian).
4. Kolyshko A. M. *Psihologija samootnoshenija* [Psychology of Self-concept]. Grodno, Grodno State University Publ., 2004, 102 p. (In Russian).
5. Krylova N. N. Self-concept: Structure and Interaction of Structural Components. *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Penza State University]. 2015, no.1 (9), pp. 36–40. (In Russian).
6. Mantikova A. V. Personality Formation during Adolescence. *Nauka. Mysl'* [Science. Thought]. 2016, no. 9, pp. 38–42. (In Russian).
7. Monsonova A. R., Komissarova L. G. Self-concept as a Factor of College Students' Values Development. *Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke* [Humanities and Social Studies in the Far East]. 2012, no. 2 (34), pp. 166–171. (In Russian).
8. Chevachina A. V. Self-Concept as a Significant Component of Personality Development. *Menedzhment kachestva obrazovanija v uslovijah obnovljajushhejsja Rossii* [Education Quality Management in the Conditions of Renovating Russia]. Yekaterinburg, Ural State Economic University Publ., 2011, iss. 5, pp. 320–325. (In Russian).
9. Aggarwal A., Mehta S., Gupta D. [et al.]. Dental Students' Motivations and Perceptions of a Dental Professional Career in India. *DentEduc.* 2012, no. 76 (12), pp. 1532–1539.
10. Travis C., Aronson E. *Mistakes were Made (but not by me): Why we Justify Foolish Beliefs, Bad Decisions, and Hurtful Acts*. Orlando, Harcourt, 2008.
11. Greenberg D., Padesky Christyna A. *Mind Over Mood. Change how You Feel by Changing the Way How You Think*. 2015, book 2, 34 p.
12. James W. The Person. *Psychology of Consciousness*. Samara, 2000, 297 p.
13. Kato K., Zweig R., Schechter Clyde B., Barzilai N., Atzmon G. Positive Attitude Towards Life, Emotional Expression, Self-rated Health, and Depressive Symptoms among Centenarians and Near-centenarians. *Aging & Mental Health*. 2016, no. 20 (9), pp. 930–939.
14. Stover J. B., de la Iglesia G., Boubeta A. R., Liporace M. F. Academic Motivation Scale: Adaptation and Psychometric Analyses for High School and College Students. *PsycholResBehavManage*. 2012, pp. 71–83.
15. Wong W. C., Lau H. P., Kwok C. F., Leung Y. M., Chan M. Y., Cheung S. L. The Well-being of Community-dwelling Near-centenarians and Centenarians in Hong Kong: a Qualitative Study // *BMC Geriatrics Journal*. 2014, pp. 14–63.
16. Zakharova E. A., Inklebarger J., Bogomolova E. S., Roberts A. Can a Multi-modal Communication Program Enhance Empathy and Doctor-Patient Social Interactions? Results of a Pilot Training Study of Russian Medical Students. *International Journal of Medical Science and Clinical Invention*. 2019, no. 6.

Information about the authors

Zakharova Eugenia Albinovna — Teacher in the Department of Foreign Languages at Privolzhsky Research Medical University. E-mail: jaznn@mail.ru (Nizhny Novgorod).

Plotnova Svetlana Vladimirovna — Senior Teacher in the Department of Foreign Languages at Privolzhsky Research Medical University. E-mail: plot2008n@yandex.ru (Nizhny Novgorod).

*Поступила в редакцию 14.03.2019.
Received 14.03.2019.*

УДК 15:362.45

О. В. Филатова, В. О. Филатов

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ БЕЗРАБОТНЫХ ИНВАЛИДОВ

В статье представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования системы ценностей и мотивационной сферы безработных инвалидов в трудоспособном возрасте. Выявлены особенности мотивационно-ценностной сферы личности безработных лиц с ограниченными возможностями здоровья и безработных граждан, а также без ограничений по состоянию здоровья.

лицо с ограниченными возможностями здоровья; инвалид; мотив; мотивация; система ценностей; трудовая деятельность

Мотивация трудовой деятельности — система действий по активизации мотивов профессиональной деятельности работников организации для достижения ее целей¹. Поведение субъекта трудовой деятельности определяется не одним мотивом, а их совокупностью. Непростой характер проблемы мотивации, а также ее многоаспектность способствуют множественности подходов к пониманию сути этого понятий и его структуры.

Мотивационно-ценностная сфера личности является объектом изучения для многих отечественных и зарубежных психологов. Мотив трактуется как первичный пункт любых свободных, самостоятельных действий. Это внутреннее побуждение, существующее уже до того, как человек оказывается в конкретной ситуации и определенных условиях. Ценность — некое субъективное предпочтение, которое существует внутри человека и влияет на его поведение, выбор и стремление достигать цели. Мотивы и ценности направляют действия человека, побуждают его к достижению того или иного результата. По определению Д. Н. Узнадзе, ценность — «разделяемые убеждения, выступающие основой целеполагания, жизненного пути

¹ См.: Здравомыслов А. Г. Социология как жизненное кредо // Социологический журнал. 2006. № 3/4. С. 153.

личности»². Характер влияния мотивов и ценностей человека на его действия не всегда прост и легко выявляется. Под влиянием сходных мотивов люди могут совершать различные действия и, напротив, совершать одни и те же действия под влиянием разных мотивов³.

Проблема мотивационно-ценностной сферы безработных инвалидов недостаточно изучена в современной литературе. На практике существуют объективные сложности с интеграцией инвалидов в социальное общество и с их конкуренцией на рынке труда. Теоретический анализ литературы показал, что чаще всего исследователи занимались изучением мотивационной сферы инвалидов применительно к их реабилитации и занятиям спортом. В рамках данной статьи нас будет больше интересовать вопрос об особенностях мотивационно-ценностной сферы безработных инвалидов, ищущих работу.

Исследование проводилось на базе государственных казенных учреждений Владимирской области (центров занятости населения) в январе — феврале 2018 года. В нем приняли участие безработные инвалиды (20 человек) в трудоспособном возрасте — экспериментальная группа (ЭГ). Из них 12 женщин и 8 мужчин в следующих возрастных категориях: в возрасте от 20 до 30 лет — 4 человека; от 30 до 40 лет — 3 человека; от 40 до 50 лет — 7 человек; от 50 до 60 лет — 6 человек.

В контрольную группу (КГ) вошли безработные граждане в трудоспособном возрасте (20 человек) без ограничений по состоянию здоровья. Из них 11 женщин и 9 мужчин: в возрасте от 20 до 30 лет — 8 человек; от 30 до 40 лет — 6 человек; от 40 до 50 лет — 4 человека; от 50 до 60 лет — 2 человека.

Для определения ведущих мотиваторов личности были предложены опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина (ОТеЦ)⁴, методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потёмкиной, методика определения уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера⁵.

Средние показатели двух групп обследуемых по методике И. Г. Сенина (рис. 1, 2) свидетельствуют о том, что по всем шкалам терминальных ценностей, кроме одной, средний балл выше у группы безработных граждан без ограничения по состоянию здоровья. Однако по шкале терминальной ценности «высокое материальное положение» (КГ — 37,95 баллов, ЭГ — 39) значения выше в экспериментальной группе.

По шкале терминальной ценности «развитие себя» наблюдается более высокий среднегрупповой показатель у безработных граждан без ограничения по состоянию здоровья — 36 баллов, а у безработных инвалидов — 32,85. По шкалам «собственный престиж», «креативность», «активные социальные контакты», «достижения» и «духовное удовлетворение» средние показатели в обеих группах не имеют значимых различий.

² Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал, 2009. № 5. С. 39.

³ См.: Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М. : Владос, 2008. С. 117.

⁴ См.: Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей /ОТеЦ/. Ярославль : Ярославл. гос. ун-т : Психодиагностика, 1991. 10 с.

⁵ См.: Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. Самара : Бахрах-М., 2001. С. 641–648.

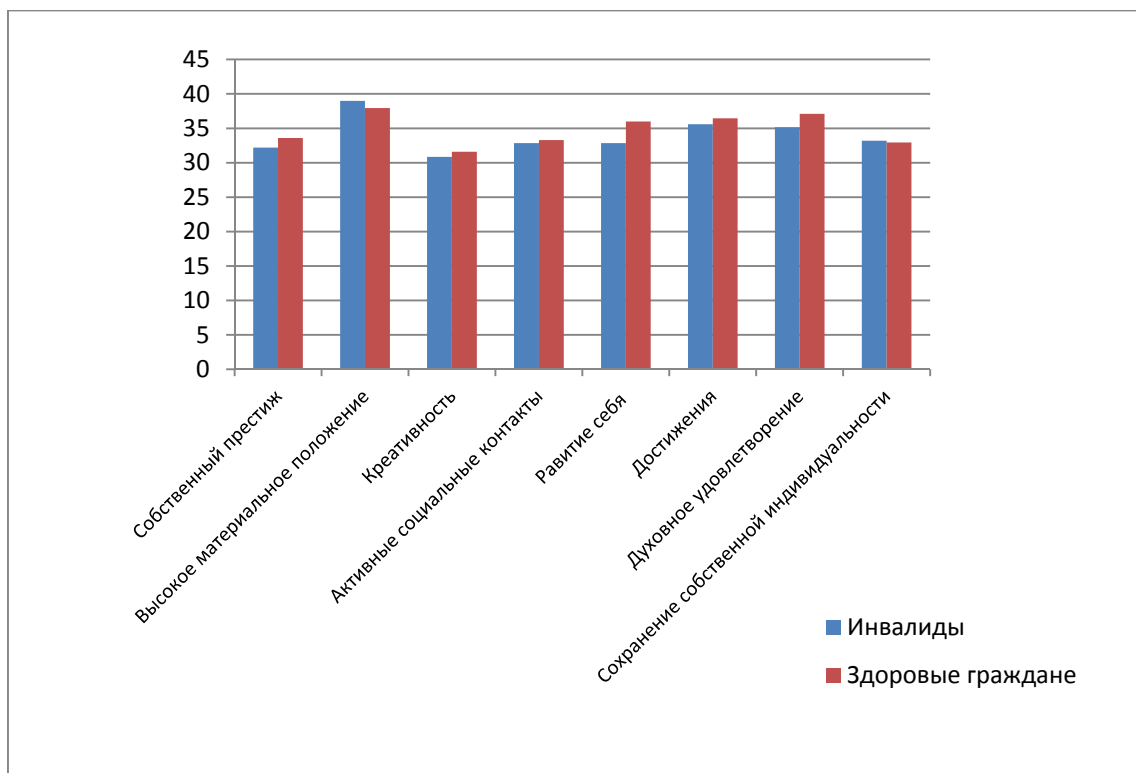


Рис. 1. Среднегрупповые показатели по шкалам терминальных ценностей в экспериментальной и контрольной группах (в баллах)

Аналогичный анализ среднегрупповых показателей по шкалам жизненных сфер позволил зафиксировать значимые различия в двух выборках (рис. 2).

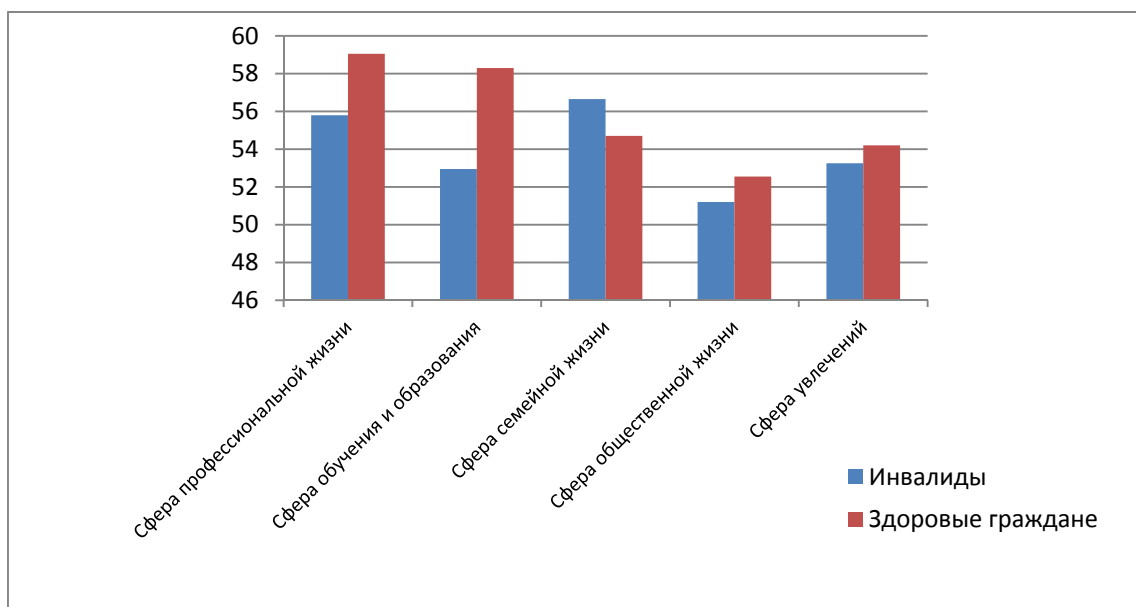


Рис. 2. Среднегрупповые показатели по шкалам жизненных сфер в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах (в баллах)

По всем шкалам жизненных сфер, кроме «семейная жизнь», среднегрупповой показатель у безработных граждан без ограничения по состоянию здоровья выше, чем в группе безработных инвалидов.

По шкале жизненной сферы «семейная жизнь» этот показатель выше у безработных инвалидов — 58,3 балла. У здоровых граждан без ограничения по состоянию здоровья он составляет 52,95 баллов.

Для анализа соотношения ценностных ориентаций безработных граждан обеих групп все терминальные ценности и жизненные сферы были проранжированы по их значимости для обследуемых ⁶ (табл. 1).

Представленная таблица показывает, что на первом месте у представителей обеих групп стоит терминальная ценность «высокое материальное положение».

Таблица 1

Результаты ранжирования ценностных ориентаций у испытуемых в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах

	<i>Наименование шкалы</i>	<i>Безработные инвалиды</i>	<i>Здоровые граждане</i>
Терминальные ценности	1. Собственный престиж	6	5
	2. Высокое материальное положение	1	1
	3. Креативность	7	8
	4. Активные социальные контакты	5	6
	5. Развитие себя	5	4
	6. Достижения	2	3
	7. Духовное удовлетворение	3	2
	8. Сохранение собственной индивидуальности	4	7
Жизненные сферы	1. Профессиональной жизни	2	1
	2. Обучения и образования	4	2
	3. Семейной жизни	1	3
	4. Общественной жизни	5	5
	5. Увлечений	3	4

Одна из наиболее значимых ценностей для безработных инвалидов — потребность в достижениях, у группы же здоровых граждан эта ценность стоит на третьем месте. Из особых различий можно обратить внимание на второе место в рейтинге у группы безработных инвалидов такой терминальной ценности, как «сохранение собственной индивидуальности», при этом у здоровых граждан она стоит только на седьмом месте.

Более выраженные различия по выборкам наблюдаются при сравнении рейтинга жизненных сфер. У безработных инвалидов сферы доминируют следующим образом: на первом месте — семейная жизнь, на втором — профессиональная жизнь, на третьем — увлечения. Сферу обучения и образования люди с инвалидностью поставили только на четвертое место. У здоровых граждан — на первом месте стоит сфера профессиональной жизни, на втором — обучение и образование, а на третьем — семейная жизнь. Представители обеих групп на последнее место в рейтинге жизненных сфер поставили общественную жизнь.

⁶ Ранговые места (от 1 до 8 терминальных ценностей и от 1 до 5 жизненных сфер, где 1 — наиболее значимая ценность и т. д.).

При качественном анализе результатов диагностики была определена общая выраженность каждой терминальной ценности и жизненной сферы в жизни конкретного человека. Данные позволили выделить различия в высоком уровне терминальной ценности «развитие себя» у безработных инвалидов и безработных граждан без ограничений по состоянию здоровья (сильно выражена у 15 % опрошенных в экспериментальной группе и 30 % в контрольной). По остальным шкалам терминальных ценностей значимых различий не выявлено.

Различия в шкалах жизненных сфер следующие: в контрольной группе 35 % опрошенных показали высокие оценки по шкале «сфера профессионально жизни», а в группе безработных инвалидов — только 10 %.

Аналогичная ситуация по шкале «сфера обучения и образования». У 15 % опрошенных экспериментальной группы имеют высокий уровень выраженности показателя по данной шкале, а в контрольной группе таких испытуемых 35 %. По остальным шкалам жизненных сфер различия незначительны (рис. 3).

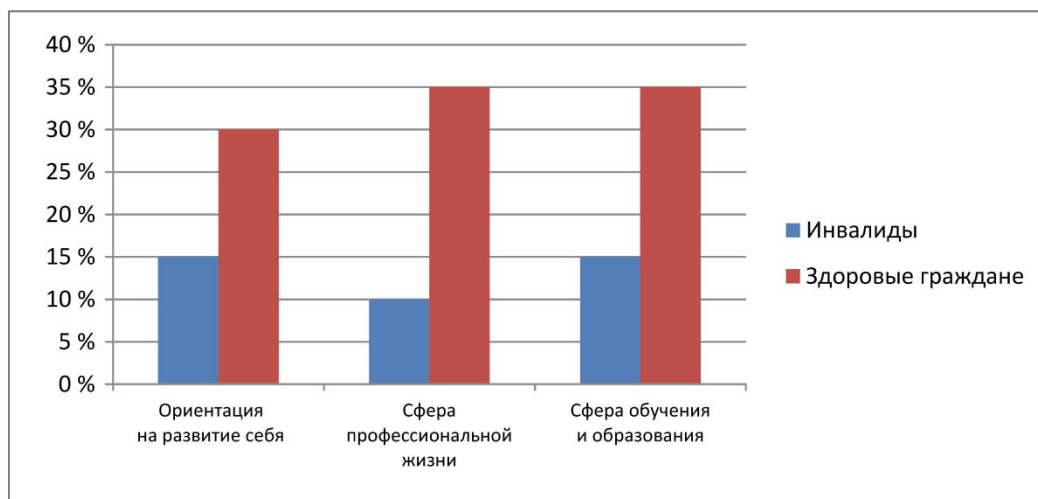


Рис. 3. Результаты по шкалам с высоким уровнем выраженности ценностных ориентаций в двух выборках (%)

Установлено, что в группе безработных инвалидов собственный престиж в профессиональной жизни оказался очень важен для 60 %, а в группе безработных граждан без ограничений по состоянию здоровья — 70 %.

В группе безработных инвалидов развитие себя в профессиональной жизни оказалось очень важно для 40 % опрошенных, а в группе безработных граждан без ограничений по состоянию здоровья — для 55 %.

В группе безработных инвалидов достижения в профессиональной жизни очень важны для 65 % испытуемых, а в группе безработных граждан без ограничений по состоянию здоровья — для 70 %.

В группе безработных инвалидов достижение высокого материального положения через реализацию себя в профессиональной жизни оказалось очень важным для 70 %, а в группе безработных граждан без ограничений по состоянию здоровья — для 60 %.

Таким образом, сфера профессиональной жизни важна для представителей обеих групп, равно как и сфера обучения и образования. Вместе с тем для безработных граждан без ограничения по состоянию здоровья данные жизненные сферы являются

более важными, чем для безработных инвалидов. В рейтинге приоритетов жизненных сфер здоровые граждане на первое место ставят именно сферу профессиональной жизни, а безработные инвалиды — сферу семейных отношений. Это позволяет сделать вывод, что здоровые граждане чаще всего надеются реализоваться именно в сфере профессионально-трудовых отношений, а инвалиды — в семейных отношениях.

Здоровые граждане более приоритетно относятся к терминальной ценности «развитие себя», а у безработных инвалидов эта тенденция выражена слабее. Учитывая данный факт, можно предположить, что в сумме с более высокими показателями по шкале «сфера профессиональной жизни» это может привести к значительной мотивации к поиску работы и трудоустройству у здоровых граждан по сравнению с инвалидами.

У представителей обеих групп наблюдается стремление к хорошему материальному положению, которое выходит на первое место в приоритетах терминальных ценностей. Можно предположить, что и для инвалидов, и для здоровых граждан ведущим мотивом при подборе подходящей работы и принятии решения о трудоустройстве будет высокая оплата труда, при этом группа безработных инвалидов показала даже более высокие результаты по данной шкале терминальных ценностей.

Сферы общественной жизни и увлечений слабо выражены в обеих группах испытуемых (практически одинаково) и оказывают мало влияния на трудовую мотивацию. Креативность также имеет небольшое значение для представителей обеих групп.

Анализ особенностей социально-психологических установок личности осуществлялся по методике О. Ф. Потемкиной (рис. 4).

Гистограмма свидетельствует, что имеются различия в группе испытуемых по шкалам социально-психологических установок личности. Безработные граждане без ограничений по состоянию здоровья показали более высокие баллы по шкалам «ориентация на процесс» (КГ — 6,45 баллов, ЭГ — 6 баллов), «ориентация на труд» (КГ — 5,15 баллов, ЭГ — 4,85 баллов) и «ориентация на деньги» (КГ — 3,9 баллов и ЭГ — 3,45).

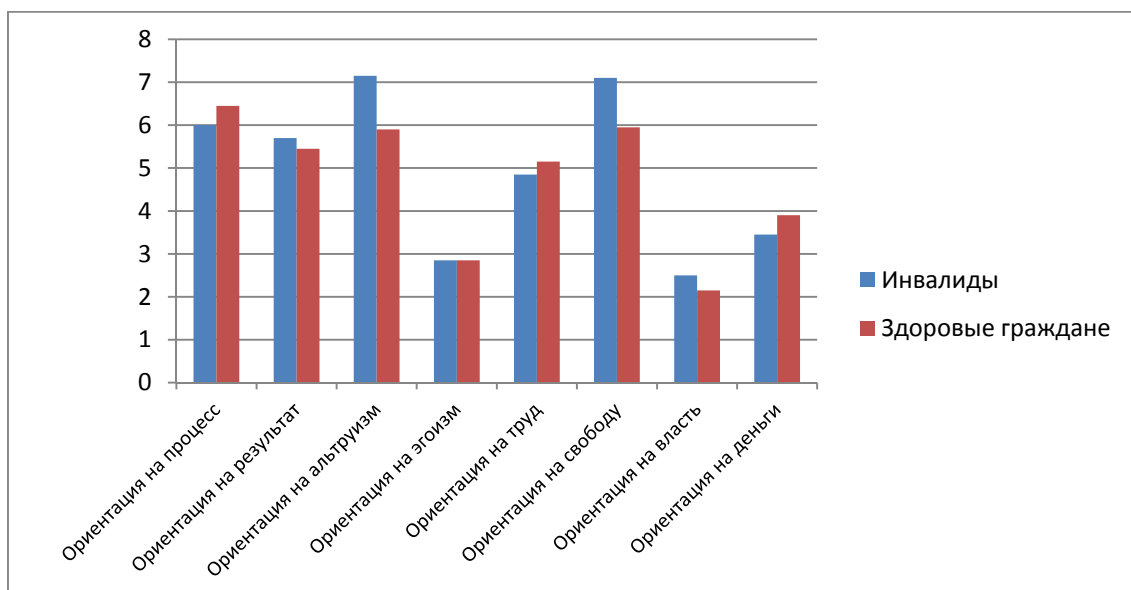


Рис. 4. Среднегрупповые показатели по методике О. Ф. Потемкиной в двух выборках (в баллах)

У безработных инвалидов наблюдаются более высокие показатели по следующим шкалам: «ориентация на результат» (ЭГ — 5,7 баллов, КГ — 5,45), «ориентация на альтруизм» (ЭГ — 7,15 баллов, КГ — 5,9 баллов), «ориентация на свободу» (ЭГ — 7,1 баллов, КГ — 5,95 баллов) и «ориентация на власть» (ЭГ — 2,5 баллов, КГ — 2,15 баллов). По шкале «ориентация на эгоизм» среднегрупповые баллы оказались одинаковыми (2,85 баллов).

Анализ средних показателей по каждой социально-психологической установке данной методики в обеих группах позволил определить их степень выраженности. Ориентации на процесс, результат, альтруизм и свободу имеют уровень выше среднего, на эгоизм, власть и деньги — ниже среднего, на труд — средний (рис. 5).

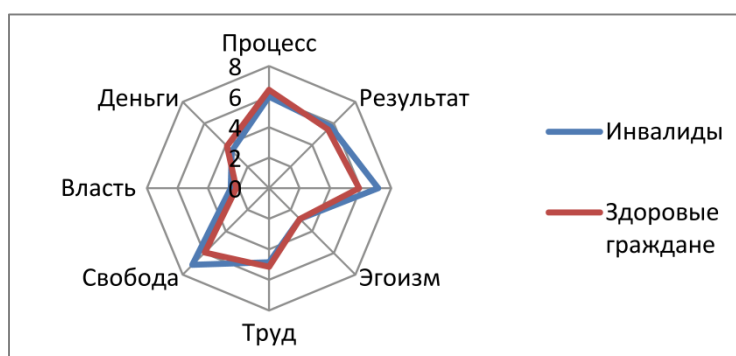


Рис. 5. Профиль среднегрупповых показателей по методике О. Ф. Потемкиной в двух выборках (в баллах)

На основании результатов исследования по данной методике можно сделать вывод, что большинство опрошенных характеризуются дисгармоничными ориентациями. Одни выражены сильно, а другие слабо. Видимо, такой профиль характерен для граждан, обращающихся в органы службы занятости вне зависимости от состояния здоровья.

В зону высоких значений в группе инвалидов попадают показатели по шкалам «ориентация на альтруизм» и «ориентация на свободу» (по 65 %). В контрольной группе это 30 и 40 % опрошенных (рис. 6).

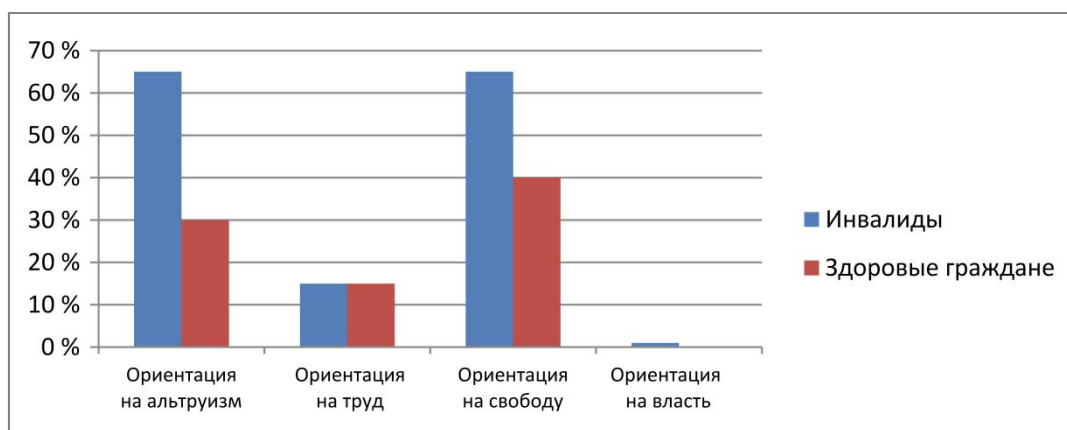


Рис. 6. Результаты по шкалам с высоким уровнем выраженности ценностных ориентаций в двух выборках (%)

Таким образом, безработные граждане без ограничений по состоянию здоровья в среднем больше ориентированы на процесс и меньше задумываются над получением результата, а следовательно, ими движет интерес к делу. Группа безработных инвалидов показала в среднем большую ориентированность на результат. Считается, что люди, ориентированные на результат, являются надежными, так как достигают его вопреки суете, помехам, неудачам.

Инвалиды показали высокий среднегрупповой балл по шкале «ориентация на альтруизм». Альтруизм считается ценной общественной мотивацией, наличие которой отличает зрелого человека, но люди, ориентирующиеся на альтруистические ценности, часто в ущерб себе пытаются заслужить уважение окружающих. Это качество у безработных инвалидов выражено значительно сильнее, чем у здоровых граждан. Ориентация на эгоизм выражена в обеих группах одинаково низко.

У здоровых граждан сильнее, чем у безработных инвалидов, выражена ориентация на труд. Это еще раз подтверждает предположение, что они в большей степени надеются реализовать себя именно в сфере профессионально-трудовых отношений.

Интересным результатом исследований стал тот факт, что у безработных инвалидов гораздо сильнее выражена ориентация на свободу, чем у здоровых граждан. В целом такая ориентация достаточно сильна в обеих исследуемых группах.

Ориентации на власть и деньги в обеих группах выражены умеренно, при этом у здоровых граждан немного более выражена ориентация на деньги, а у инвалидов — на власть.

Исследование особенностей локуса контроля у безработных инвалидов, обратившихся в службу занятости, осуществлялось по опроснику Дж. Роттера (рис. 7).

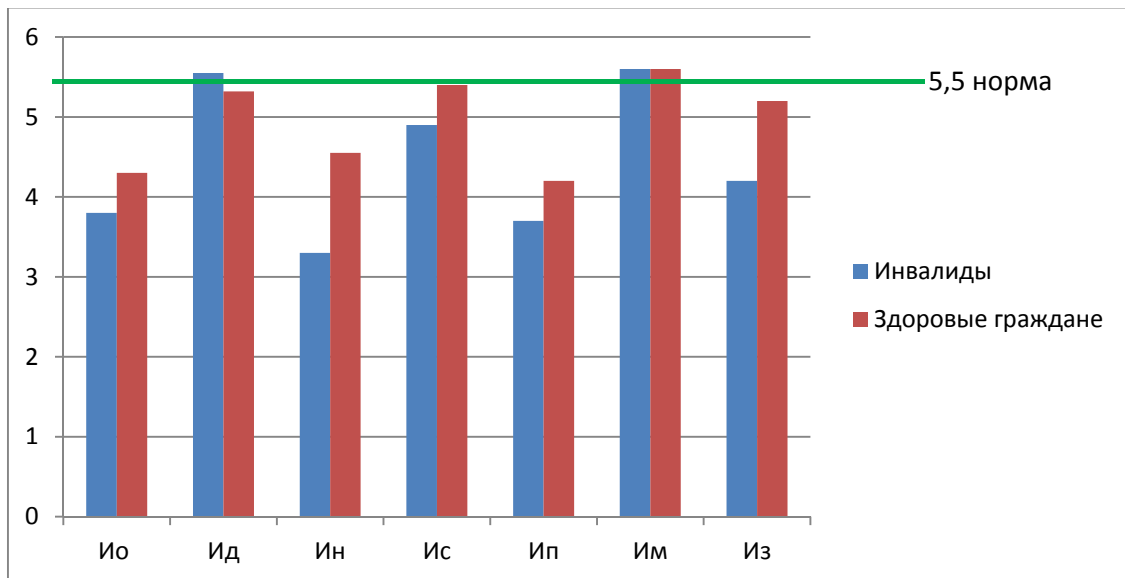


Рис. 7. Среднегрупповые показатели по методике Дж. Роттера в экспериментальной и контрольной группах (в стенах)

При анализе ситуаций у испытуемых экспериментальной группы наблюдается склонность к интернальности в области достижений (Ид), семейных отношений (Ис) и межличностных отношений (Им).

Профиль локуса контроля личности выше 5,5 стена свидетельствует об их интервальном уровне контроля в соответствующих ситуациях. Среднее значение по показателю общей интернальности (Ио) у опрошенных равно у безработных инвалидов (3,8 стенов) и у безработных граждан без ограничения по состоянию здоровья (4,3 стена). Для безработных двух групп характерен низкий уровень субъективного контроля над значимыми жизненными ситуациями. Эти люди считают, что большинство важных событий в жизни является следствием внешних обстоятельств, а на происходящие они влияют слабо. Свойственна эмоциональная неустойчивость, неформальное поведение, малообщительность, недостаток самоконтроля, зачастую ощущение высокой внутренней напряженности. Важно отметить, что общий уровень субъективного контроля ниже у безработных инвалидов. Следовательно, перечисленные качества у них выражены сильнее.

Показатель в обеих группах по шкале интернальности в области межличностных отношениях (Им) одинаков и практически равен норме (5,6 стенов). Похожая ситуация наблюдается по шкале интернальности в области достижений (Ид) (5,55 стенов у инвалидов, 5,32 стена — у здоровых граждан). Можно предположить, что в отношениях с другими людьми и при достижении поставленных целей исследуемые могут, как правило, контролировать ситуацию и принимать ответственность. Большинство опрошенных в обеих группах способны строить гармоничные межличностные отношения и нести за них ответственность.

По шкале интернальности в области неудач (Ин) среднее значение в группе инвалидов составило 3,3 стена, а в группе здоровых граждан — 4,55 стенов. Следовательно, в этой области для представителей обеих групп характерен экстернальный локус контроля. Они склонны приписывать ответственность за отрицательные события и ситуации в жизни другим людям или невезению, причем эти черты более выражены у безработных инвалидов. Среднегрупповой показатель заметно ниже показателя нормы.

По шкале интернальности в области семьи (Ис) среднее значение в группе безработных инвалидов составило 4,9 стенов, а в группе здоровых граждан — 5,4 стена. Данный показатель у здоровых граждан почти в норме, а у инвалидов немного ниже. Безработные инвалиды в некоторой степени склонны перекладывать ответственность за события, происходящие в их семье, на других членов.

По шкале интернальности в области производственных отношений (Ип) среднее значение у безработных инвалидов — 3,7 стенов, а у здоровых граждан — 4,2 стена. Опрошенные обеих групп склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам (руководству, коллегам по работе, везению или наоборот). Интернальность в области производственных отношений более выражена в группе безработных инвалидов.

По шкале интернальности в отношении здоровья (Из) среднее значение в группе инвалидов равно 4,2 стена, а в группе здоровых граждан — 5,2 стена. Здоровые граждане в большей степени чувствуют себя ответственными за свое здоровье. Безработные инвалиды в большей степени склонны считать, что здоровье и болезнь — это результат случая, и надеются прежде всего на врачей.

Анализируя степень выраженности показателей по шкалам методики можно выделить высокий уровень по шкале общей интернальности (Ио): 5 % в ЭГ и 25 % в КГ; по шкале интернальности в области неудач (Ин) — только 10 % в КГ; по шкале интернальности в области производственных отношений — 5 %

в ЭГ и 20 % в КГ. По остальным шкалам количество высоких процентов в обеих группах не отличается (рис. 8).

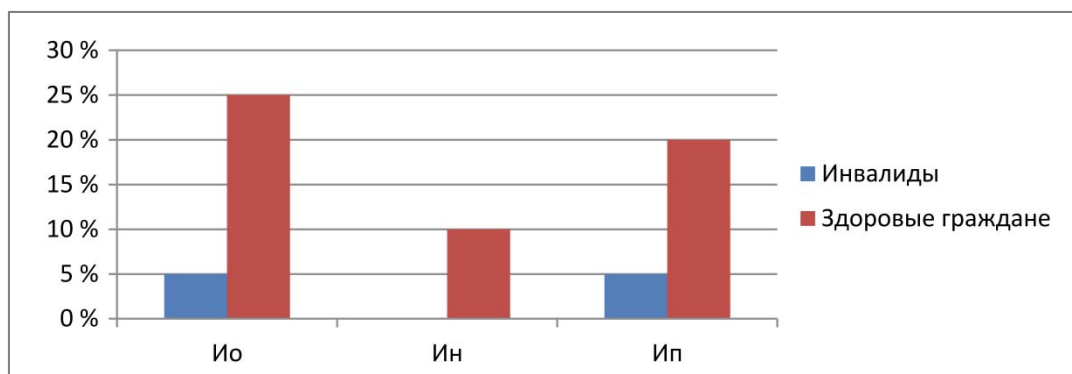


Рис. 8. Результаты по шкалам интернальности с высоким уровнем выраженности в двух выборках испытуемых (%)

Таким образом, для большинства безработных инвалидов характерен экстернальный локус контроля. Они большое значение придают влиянию внешних факторов и обстоятельств, ожидают инициативы от других лиц, не проявляя собственную. Страх перед неудачей или чрезмерная надежда на везение часто снижает эффективность действий. Другим негативным проявлением экстернального локуса контроля является безответственность. Такие инвалиды искренне считают, что исход дела от них почти не зависит, требуют слишком большой снисходительности к собственным ошибкам, неудачам и слабостям, не всегда доводят дело до конца, если это требует больших усилий, быстро признают поражение под действием мнимых обстоятельств непреодолимой силы. Подобное отношение к делу формирует, как правило, негативное отношение к данной категории лиц из-за ненадежности и безответственности. В некоторых ситуациях они демонстрируют легкость в отношении к жизни, за что их могут начать уважать. Все эти особенности поведения и отношения к делу указывают на недостаточную зрелость личности, хотя есть и некоторые достоинства. Основное из них — большая психологическая устойчивость к утратам и поражениям.

Для проведения сравнительного анализа полученных эмпирических данных был применен ϕ^* — критерий Фишера. Достоверные различия были получены по ряду шкал методик.

Опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина (ОТеЦ):

- терминальная ценность «развитие себя» ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 2,574$, при $p \leq 0,01$);
- жизненная сфера «профессиональная жизнь» ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 4,398$, при $p \leq 0,01$);
- жизненная сфера «обучение и образование» ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 3,33$, при $p \leq 0,01$).

Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной:

- ориентация на альтруизм ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 5,063$, при $p \leq 0,01$);
- ориентация на свободу ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 3,578$, при $p \leq 0,01$).

Опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера:

- шкала общей интернальности (Ио) ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 4,214$, при $p \leq 0,01$);
- шкала интернальности в области производственных отношений (Ип) ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 3,366$, при $p \leq 0,01$).

Таким образом, проведенный сравнительный анализ особенностей мотивационно-ценностной сферы группы безработных инвалидов и группы безработных граждан без ограничений по состоянию здоровья выявил значимые различия. Особенности мотивационно-ценностной сферы безработных инвалидов являются низкий уровень общей интернальности и интернальности в профессиональных отношениях, терминальной ценности развития себя в профессиональной сфере, обучении и образовании; альтруизм и ориентация на свободу. Полученные результаты могут быть использованы сотрудниками центров занятости населения при организации консультационного процесса обратившихся граждан с ограниченными возможностями здоровья и для повышения эффективности собственной профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. — М. : Владос, 2008. — 289 с.
2. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. — 2009. — № 5. — С. 38–44.
3. Здравомыслов А. Г. Социология как жизненное кредо // Социологический журнал. — 2006. — № 3/4. — С. 151–186.
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. — Самара : Бахрах-М, 2001. — 672 с.
5. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей /ОТеЦ/. — Ярославль : Ярославл. гос. ун-т : Психодиагностика, 1991. — 10 с.

Сведения об авторах

Филатова Ольга Валерьевна — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: ofilvladimir@yandex.ru (Владимир).

Филатов Виталий Олегович — ассистент кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: filatov_vitaliy1990@mail.ru (Владимир).

O. V. Filatova, V. O. Filatov

PECULIARITIES OF VALUE-MOTIVATION SPHERE OF UNEMPLOYED PEOPLE WITH DISABILITIES

The article presents and analyzes the results of an empirical research of value-motivation sphere of unemployed disabled people of working-age. The article identifies some peculiarities of value-motivation sphere of unemployed people with disabilities and of unemployed people without disabilities.

people with disabilities; disabled people; motive; motivation; system of values; employment

References

1. Adler A. *Praktika i teorija individual'noj psihologii* [The Theory and practice of Individual Psychology]. Moscow, Vldos Publ., 2008, 289 p. (In Russian).
2. Bubnova S. S. Personal Value Orientation as a Multifaceted and Non-linear System. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2009, no. 5. pp. 38–44. (In Russian).
3. Zdravomyslov A. G. Sociology as a Personal Credo. *Sociologicheskij zhurnal* [Sociological Journal]. 2006, no. 3-4, pp. 151–186. (In Russian).
4. Rajgorodskij D. Ja. *Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy* [Applied Psychodiagnosics: Methods and Tests]. Samara, Bahrah-M Publ., 2001, 672 p. (In Russian).
5. Senin I. G. *Oprosnik terminal'nyh cennostej* [Questionnaire of Terminal Values]. Yaroslavl, Yaroslavl State University, Psychodiagnosics, 1991, 10 p. (In Russian).

Information about the author

Filatova Olga Valeryevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Personal Psychology and Correctional Pedagogy at Vladimir State University named for Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs. E-mail: ofilvladimir@yandex.ru (Vladimir).

Filatov Vitaly Olegovich — Teacher in the Department of Personal Psychology and Correctional Pedagogy at Vladimir State University named for Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs. E-mail: filatov_vitaliy1990@mail.ru (Vladimir).

Поступила в редакцию 15.01.2019.

Received 15.01.2019.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

УДК 362.45:398(47)

С. А. Завражин, Е. Б. Акинина, И. П. Черкасова

ОБРАЗЫ ПЕРСОНАЖЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ

В статье на основе культурологической, психолого-педагогической, дефектологической методологий проведен анализ и представлена типология персонажей с ограниченными возможностями здоровья, которые встречаются в русских народных сказках. Выявлены функции, которые выполняют образы этих сказочных героев.

лицо с ограниченными возможностями здоровья; мифоритуальная культура; обряд инициации; стереотип; дефекты зрения; дефекты опорно-двигательной системы; нарушения в интеллектуальном развитии

Русские народные сказки достаточно глубоко изучены исследователями. Обстоятельно рассмотрены исторические корни, символика, архитектоника, философские коннотации, психологическая составляющая, воспитательные эффекты, язык, система персонажей и т. п. Пристальное внимание уделяется анализу фактически всех героев сказки. Однако среди них имеется группа образов, которые пока не подверглись тщательной научной рефлексии. Это лица и существа, как сегодня принято говорить, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): слепые и с нарушениями зрения (Одноглазка, Трехглазка, Лихо одноглазое и др.), с дефектами опорно-двигательной системы (безногий богатырь), внешнего облика (Крошечка-Хаврошечка, Мальчик-с-пальчик, Косоручка); нарушениями в интеллектуальном развитии (Иван-дурак), множественными нарушениями (Верлиока).

В фольклорных источниках большинство физически неполноценных героев окружены ореолом «инаковости», непохожести на других. Этот эффект достигается путем демонстрации их ущербности. В одних сказках символический образ персонажа с ограниченными возможностями здоровья вызывает жалость, дискомфорт, страх, чувство вины, в других, наоборот, заставляет читателя почувствовать свою нормальность и нормальность других героев¹. В редких случаях их наделяют магической силой, например в сказке «Три царства — медное, серебряное и золотое» есть волшебный слуга Хромой, способный выполнить любое задание.

¹ См.: Симен-Северская О. В. Социокультурные стереотипы как фактор социализации людей с инвалидностью // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2014. № 5. С. 240.

Персонажей с ОВЗ в русских народных сказках не так много, однако они выполняют ряд важных функций: эстетическую (иногда оспаривают социальный стереотип «что красиво, то и хорошо»), компенсаторно-психотерапевтическую (даруют счастье обиженным судьбой), воспитательную (помогают проявлять милосердие к ближнему, задумываться о страстях и пороках, которые могут привести к серьезным физическим и психологическим изъянам), сохранения и воспроизводства установленного Богом миропорядка. В этом миропорядке удивительным образом сосуществуют силы зла, хаоса, неупорядоченности и силы добра, красоты, упорядоченности, которые представляют два царства: мертвых и живых. Они постоянно взаимодействуют, проникают друг в друга. Влияние потустороннего мира на посюсторонний проявляется в характере и внешнем облике персонажей: они аморальны, а нередко и уродливы. Отступление от нормативного физического облика сказочного персонажа, его телесная неполноценность — проявление действия инфернального мира, «того света» (в славянской мифологии — темной Нави), его стремление как можно сильнее хаотизировать «этот свет». В образе лиц с ОВЗ в русских народных сказках, на наш взгляд, как раз и фиксируется состояние могущественного воздействия сил тьмы на того или иного персонажа, желание его омертвить. В сказках также встречаются и инфернальные существа, о природе которых наглядно говорят их явные уродства («Лихо одноглазое», «Сказка о злой жене», «Верлиока»).

Попытки объяснить сущностные особенности сказочных персонажей с выраженными телесными дефектами предпринимались прежде всего в культурологическом дискурсе. Глубокий исследователь мирового фольклора, В. Я. Пропп, анализируя образ Бабы-яги, обратил внимание, что она — слепая, так как не высматривает прищельца, а выслушивает и вынюхивает. Но ее слепота особого типа: так как яга представляет мир мертвых, то, по непреложным законам взаимодействия бытия и небытия, не может видеть живых, а те в свою очередь не видят мертвых, поэтому герой, попавший к яге, слепнет².

В. Я. Пропп обнаруживает связь между слепотой яги и символическим ослеплением неофитов, обязательно проходивших в древних культурах обряд инициации. Мальчик обычно подвергался жестоким телесным истязаниям (запрет на пищу и произнесение слов, обрезание, выбивание зубов, отрубание пальца, введение под кожу острых предметов, принятие ядовитых напитков, обсыпание испражнениями животных, временное залепление глаз известью и другие действия, вызывающие трансное состояние сознания, принимаемое за смерть). Все этапы ритуала имеют следы зооморфности. Посвящаемый уводился в лес, вводился в избушку, дверь в которую представляла собой пасть, предстал перед чудовищным существом, властителем смерти и властителем над царством животных, «проглатывался» этим животным и, пробыв некоторое время в его желудке, «выхаркивался»³. Человек «спускался» в область смерти, чтобы оттуда снова вернуться в мир духовно преображенным: приобрести новое имя, приобщиться к сакральным тайнам, получить магическую власть над миром животных, способность понимать их язык (сказки «Птичий язык»⁴, «Хитрая наука»⁵). Этому же способствовали телесные

² См.: Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки / сост., науч. ред., текстол. коммент. И. В. Пешкова. М.: Лабиринт, 2005. С. 54.

³ См. там же. С. 37–69.

⁴ См.: Афанасьев А. Н. Народные русские сказки : полн. изд. в 1 т. М.: АЛЬФА-КНИГА, 2014. 1087 с. Сказка № 247.

⁵ См. там же. Сказка № 249.

«операции», которые завершались «прозрением» и обретением дара Слова, что фиксировало новый — человеческий — духовно-телесный статус неопита, преодолевшего свои животные инстинкты. Как заключает Пропп, временная слепота, переживаемая иницируемым, означает уход в область смерти⁶.

Из вышесказанного мы можем сделать следующее допущение: некоторые телесные дефекты сказочных героев есть отражение связи сказки и обряда инициации, но отражение, которое искажено под влиянием различных историко-культурных пластов и, соответственно, деактуализировано. Примером выступает ослепление, а потом чудесное прозрение купеческой дочери и царицы в сказках «Купеческая дочь и служанка»⁷ и «По колена ноги в золоте, по локоть руки в серебре»⁸. Обе героини представляют собой силы света, чьи личностные добродетели (смирение, доброжелательность, кротость, верность, заботливость и др.) помогают им исцелиться, преодолеть постигнувшее несчастье. Однако это не равнозначные персонажи. Образ царицы дан предельно схематично, пунктирно. Она пассивно воспринимает удар судьбы. Напротив, купеческая дочь занимает активную позицию в борьбе со злом, проявляет находчивость, решительность, настойчивость в достижении цели вернуть себе зрение. Ей помогают ее сверхъестественные способности: «кто что ни вздумает, то она узнает»; «поплевала на глаз, приставила — и стала видеть». Заметим, что владение магией объективно возвышало человека в традиционной культуре, символизировало его избранность, указывало на высокий социальный статус. Обратим также внимание, что в этих сказках, как и в инициациях, прозрение означало уход из области смерти и возрождение к новой жизни. В других русских народных сказках, где действуют персонажи с телесными изъянами, связь между сюжетом и обрядом инициации нами не установлена.

Используя метаанализ (культурологическую, психолого-педагогическую и дефектологическую методологии) образов лиц и существ с ОВЗ, уже начатый нами выше, попробуем обнаружить те скрытые послания, которые в них заключены. Для удобства семантической рефлексии названные образы можно условно типологизировать по следующим основаниям: характеру дефекта, его врожденности или приобретенности, гендерным особенностям, социальному статусу и индивидуально-личностным параметрам.

Среди сказочных персонажей с ОВЗ наибольший удельный вес занимают имеющие дефекты зрения. И это неслучайно. По поверьям наших предков, люди и животные живут, пока у них есть глаза. Глаза являются символом ясновидения, бдительности и знания. С ними отождествляется мудрость, свет и сила, которая может быть как созидательной, так и разрушительной. Глаза уподобляются Солнцу, являющемуся в славянской мифологии источником духа и разума, обладают функцией духовного видения и понимания.

Сказочно-смысловая нагрузка слепого/ослепшего закономерно вытекает из мифоритуальных репрезентаций слепоты как смягченного варианта физической смерти, абсолютного мрака небытия. Слепота в мифосознании есть смерть социальная, обнуляющая общественную активность слепого, лишаящая его возможности видеть прекрасный мир, созданный Богом. Зрение и слепота в мифоритуальной культуре, породившей сказку, являлись одним из проявлений двух важ-

⁶ См.: Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. С. 55.

⁷ См.: Афанасьев А. Н. Народные русские сказки. Сказка № 127.

⁸ См. там же. Сказка № 283.

нейших бинарных оппозиций, которые структурируют характеристики сказочных персонажей: живое/мертвое и красота/безобразие. (Сама система оппозиций была предложена Е. И. Новик и включала в себя, кроме названных, противопоставление «своего» и «чужого», истинного и преображенного, одушевленного и неодушевленного⁹). Зрение в мифосознании атрибутировалось живому, слепота — мертвому, что убедительно доказывалось В. Я. Проппом на примере Бабы-яги.

В русских народных сказках есть как полностью слепые («Слепцы-мошенники»¹⁰), так и ослепленные, но чудесным образом прозревшие («Купеческая дочь и служанка»¹¹, «По колена ноги в золоте, по локоть руки в серебре»¹², «Безногий и слепой богатыри»¹³).

В сказке «Слепцы-мошенники» нет никаких нравственных оснований для прозрения слепых от рождения героев: они бессовестны, беспечны, алчны, безрассудны, не вызывают жалости и в финале логично наказываются лишением несправедливо нажитых денег. В этой сказке, как и в некоторых других («Верлиока», «Фома Беренников»), происходит классическое распределение героев в соответствии с их внешностью. Положительные персонажи красивы, отрицательные уродливы. В ряде других сказок («Купеческая дочь и служанка», «По колена ноги в золоте, по локоть руки в серебре», «Безногий и слепой богатыри», «Косоручка»¹⁴) наблюдаются явные отступления от оппозиции красивое/безобразное. Персонажи с дефектами оказываются положительными, вызывающими сочувствие, так как стали жертвой темной Нави, которая опосредованно, через своих конфиденгов в посюстороннем мире (Яви), ведет с ними непримиримую борьбу. Эта борьба завершается победой положительного персонажа над уродством (зримым проявлением жала смерти), а значит триумфом идеи высшей моральной справедливости — универсального закона мироздания.

В сказке потеря зрения (как и другая телесная ущербность) может настичь любого человека независимо от его социального положения, нравственных качеств, однако действует императив: добродетельный персонаж с помощью Бога или магии (например, живой воды) восстанавливает нормативную телесную определенность (внешнюю красоту), а отрицательный сохраняет свое безобразие.

Кроме слепых и ослепших, в русских народных сказках действуют персонажи с различными дефектами зрения: с одним, тремя глазами («Верлиока»¹⁵, «Крошечка-хаврошечка»¹⁶, «Фома Беренников»¹⁷), косоглазием («Сказка о злой жене»¹⁸). Одноглазость или многоглазость являются характерной особенностью многих мифологических персонажей. Эти дефекты, как и слепота, могут свидетельствовать об особой магической силе. Все необычные глаза в славянской культуре считались дурными, то есть связывались с человеческими грехами или происками темных сил.

⁹ См.: Новик Е. С. Система персонажей русской волшебной сказки. URL : <http://www.ruthenia.ru/folklore/novik8.htm> (дата обращения: 14.03.2018).

¹⁰ См.: Афанасьев А. Н. Народные русские сказки. Сказка № 382.

¹¹ См. там же. Сказка № 127.

¹² См. там же. Сказка № 283.

¹³ См. там же. Сказка № 198.

¹⁴ См. там же. Сказка № 279.

¹⁵ См. там же. Сказка № 301.

¹⁶ См. там же. Сказка № 100.

¹⁷ См. там же. Сказка № 431.

¹⁸ См. там же. Сказка № 436.

Традиционным является представление о глазах как «зеркале души», поэтому любые дефекты зрения в русских сказках отождествлялись с нравственными дефектами, проявлениями низменных человеческих качеств. В сказке «Крошечка-Хаврошечка» дефекты зрения у сводных сестер главной героини воспринимаются как закономерное следствие многочисленных пороков ее мачехи: безрассудства, жадности, бессовестности, зависти, злости, высокомерия и др. Приемные родители Крошечки-Хаврошечки — люди настолько безнравственные, что и после рождения уродливых дочерей не раскаялись в своем греховном поведении, а продолжили обижать беззащитную сироту¹⁹, что полностью закрывает возможность избавления от уродства. Однако это принципиально не может быть осознано приемными родителями ввиду их нравственного помешательства (окаянства).

В сказках, созданных в период развития рыночных отношений и изменения общественных ценностей, заметно смещаются акценты в оценке персонажей с ОВЗ. Так, в сказке «Фома Беренников» одноглазый (кривой) герой, несмотря на свои телесные и нравственные пороки, добивается богатства и высокого социального статуса. Ему помогают наглость и хвастливость, которые в новой социальной ситуации становятся залогом успеха. Неслучайно сказка завершается следующей фразой: «Кто накричит о себе больше, тому и лучше».

Отдельно стоят среди персонажей сказок с дефектами зрения те, кто являлся представителем славянской демонологии, олицетворением горя, несчастья, страдания, злой Доли. Это Лихо («Лихо одноглазое»), косоглазая жена-ведьма («Сказка о злой жене») и Верлиока («Верлиока»). Данные образы (особенно Лиха) достаточно подробно проанализированы в разных источниках²⁰. Указывается, например, что одноглазость Лиха может рассматриваться как разновидность слепоты, что сближает его с образами Бабы-яги и Полифема²¹. Нужно заметить, что их подчеркнутые уродства, сигнализирующие о принадлежности к слепому злу, несут и очевидный смысл: предупреждают о грозящей смертельной опасности всем, кто встретится на пути этих существ. Встреча с ними — судьба, злая Доля, то, что человек не в состоянии изменить, поэтому неслыханной удачей можно считать, что герой при взаимодействии с Лихом лишается не жизни, а только руки, превращаясь в инвалида.

Невозможно выделить в сказочных сюжетах однозначное отношение общества к героям с теми или иными нарушениями в умственном развитии. Наиболее выразительно эта неопределенность просматривается в сказках о дураках. Как отмечает составитель двухтомника «Русские народные сказки» О. Б. Алексеева, образ дурака — сказочного героя, обладающего природной глупостью, и вследствие этого попадающего в нелепые положения, — занимает особое место в ряду так называемых бытовых или новеллистических сказок²². Он производит нерациональные или разрушительные действия, совершает необдуманные поступки, подводит близких.

¹⁹ См.: Измайлова А. Б. Сказка в русской народной педагогике : моногр. Владимир : Владимир. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, 2013. С. 70.

²⁰ См.: Грушко Е. А., Медведев Ю. М. Лихо (Горе) // Словарь славянской мифологии. Н. Новгород : Русский купец, 1995. 368 с. ; Иванов В. В., Топоров В. Н. Лихо // Мифы народов мира : энцикл. : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. М. : Советская энциклопедия, 1992. Т. 2. 719 с. ; Лихо // Энциклопедия сверхъестественных существ / сост. К. Королев. М. : Локид : Миф, 2000. 592 с.

²¹ См.: Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. С. 54.

²² См.: Русские народные сказки / сост., авт. вступ. ст. и коммент. О. Б. Алексеева. М. : Современник, 1988. Т. 2. С. 17.

В ряде сказок дураку достается за его глупость, неопрятный внешний вид и нелепое поведение; от него дистанцируются. В нескольких сказках (например, «Набитый дурак») этого героя неоднократно избивают озлобившиеся на его неадекватные поступки мужики²³. Добрые люди реагируют иначе: сказка «Макар-дурак» заканчивается словами «Посмеялись над дураком и ушли: что-де с дурака возьмешь?»²⁴. Финал сказки «Иванушка-дурачок» таков: после смерти матери два умных брата уходят искать «добру землю» со словами «Ну, что нам с тобой делать?.. Жить нам с тобой нельзя»²⁵.

Глупым бывает не только персонаж мужского рода: это и старики, и старухи, и их дочери. В сказках «Сын и мать», «Кто дурнее», «Про Лутонюшку»²⁶ главный герой покидает раздражающих его и мешающих нормальной жизни глупых родителей и других членов семьи, ищет умных людей, но, встречая тех, кто еще глупее, возвращается домой.

В одних сказках родители и братья не понимают сами, что дурак не в состоянии действовать разумно: они дают ему поручения и несут потери, так как он раздает, растрчивает, разбрасывает ценное имущество, продукты, деньги. Эта ситуация по разному разыгрывается в сказках «Набитый дурак», «Дурачок»²⁷. В других сказках четко прослеживается роль родителей, чаще — умной матери, направляющей действия дурака. Нередко она исправляет ситуацию, чтобы уберечь сына от побоев или другого возмездия за причиненный по глупости вред другим людям и даже убийство; пытается устроить его личную жизнь, найти умную жену, царевну («Набитый дурак», «Дурачок»)²⁸.

Дурак может быть единственным из трех сыновей, выполняющих волю отца, за что отец и вознаграждает его из загробной жизни: дурак превращается в молодца, удачно женится («Сивко-бурко», «Иван Запечин», «Свинка — золотая щетинка, утка — золотые перышки, золоторогий олень и золотогривый конь»)²⁹. Часто герою помогает волшебный персонаж сказки и в этом случае дурак также может достичь высокого социального статуса — жениться на царевне, стать царем.

Несложно заметить, что «обычные» сказочные герои нередко больше внимания обращают на одежду и социальный статус персонажей с ОВЗ, чем на ограниченные возможности здоровья, с охотой признают умения, выдающиеся результаты их деяний, пусть даже и достигнутые с помощью волшебства. В сказке «Горбушка» родители отказывают царевичу в благословении до тех пор, пока его горбатая невеста не надевает красивое платье³⁰. Царевна, ставшая женой Амели-дурака, уговаривает его стать красивым, и тогда радостный царь устраивает «пир на весь мир» («Амеля-дурачок»)³¹. Король из сказки «Омеля» признает зятя-дурака только после того, как тот волшебным способом становится хозяином богатства — хрустального дома,

²³ См. Русские народные сказки. С. 203–205.

²⁴ См. там же. С. 213.

²⁵ См. там же. С. 216.

²⁶ См. там же. С. 216–222.

²⁷ См. там же. С. 204–210.

²⁸ См. там же.

²⁹ Там же. С. 317–334.

³⁰ См. там же. Т. 2. С. 204–210.

³¹ См. там же. Т. 1. С. 474.

чугунного моста³². В сказке «Сивко-бурко» подчеркивается: после свадьбы с царевной «наш Иван стал не Иван-дурак, а Иван — царский зять»³³.

Таким образом, проведенный анализ показал, что образы сказочных лиц и существ с ограниченными возможностями здоровья содержат ряд метафорических смыслов. С одной стороны, внешний дефект отражает нравственную патологию, является олицетворением горя или несчастья, с другой стороны, добродетель ведет к избавлению от дефекта, внешнее уродство компенсируется позитивными качествами героя. Отношение народа к персонажам с нарушениями в развитии, отраженное в сказках, отличается неоднозначностью и неопределенностью.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки : полн. изд. в 1 т. — М. : АЛЬФА-КНИГА, 2014. — 1087 с.
2. Грушко Е. А., Медведев Ю. М. Лихо (Горе) // Словарь славянской мифологии. — Н. Новгород : Русский купец, 1995. — 368 с.
3. Иванов В. В., Топоров В. Н. Лихо // Мифы народов мира : энцикл. : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. — М. : Советская энциклопедия, 1992. — Т. 2. — 719 с.
4. Измайлова А. Б. Сказка в русской народной педагогике : моногр. — Владимир : Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, 2013. — 171 с.
5. Кузьмин А. А. Трансформация «телесного кода» в русской традиционной культуре (на материале волшебных сказок) // Вестник Вятского государственного университета. — 2009. — № 4. — С. 104–106.
6. Лихо // Энциклопедия сверхъестественных существ / сост. К. Королев. — М. : Локид : Миф, 2000. — 592 с.
7. Неклюдов С. Н. Образы потустороннего мира в народных верованиях и традиционной словесности. — URL : <http://www.ruthenia.ru/folklore/neckludov8.htm> (дата обращения: 14.03.2018).
8. Новик Е. С. Система персонажей русской волшебной сказки. — URL : <http://www.ruthenia.ru/folklore/novik8.htm> (дата обращения: 14.03.2018).
9. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки / сост., науч. ред., текстол. коммент. И. В. Пешкова. — М. : Лабиринт, 2005. — 332 с.
10. Русские народные сказки / сост., авт. вступ. ст. и коммент. О. Б. Алексеева. — М. : Современник, 1988. — Т. 1. — 509 с.
11. Русские народные сказки / сост., авт. вступ. ст. и коммент. О. Б. Алексеева. — М. : Современник, 1988. — Т. 2. — 333 с.
12. Симен-Северская О. В. Социокультурные стереотипы как фактор социализации людей с инвалидностью // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. — 2014. — № 5. — С. 239–243.

Сведения об авторах

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).

³² См. Русские народные сказки. С. 471.

³³ См. там же. С. 321.

Акинина Евгения Борисовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: akinina2009@yandex.ru (Владимир).

Черкасова Ирина Петровна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: ipch@mail.ru (Владимир).

S. A. Zavrzhin, E. B. Akinina, I. P. Cherkasova

CHARACTERS WITH DISABILITIES IN RUSSIAN FOLK TALES

The article employs culturological, psychological, pedagogical, pathological methods to analyze and classify characters of Russian folk tales who have different types of disabilities. The article investigates the functions performed by the characters.

people with disabilities; myth-ritual culture; initiation ritual; stereotype; visual impairments; physical disabilities; intellectual impairments

References

1. Afanas'ev A. N. *Narodnye russkie skazki* [Russian Folk Tales]. Moscow, Alfa-Book Publ., 2014, 1087 p. (In Russian).
2. Grushko E. A., Medvedev Ju. M. Woe. *Slovar' slavjanskoj mifologii* [Dictionary of Slavic Mythology]. Nizhny Novgorod, Russian Merchant Publ., 1995, 368 p. (In Russian).
3. Ivanov V. V., Toporov V. N. Woe. *Mify narodov mira: jenciklopedia: v 2 tomakh* [Myths of the World: encyclopedia: in 2 volumes]. Tokarev S. A. (ed.). Moscow, Soviet Encyclopedia Publ., 1992, vol. 2, 719 p. (In Russian).
4. Izmajlova A. B. *Skazka v russkoj narodnoj pedagogike* [Fairy Tales in Russian Folk Pedagogy]. Vladimir, Vladimir State University named for A. G. and N. G. Stoletovs Publ., 2013, 171 p. (In Russian).
5. Kuz'min A. A. The Transformation of the Body Code in Russian Traditional Culture (at the example of fairy tales). *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Vyatka State University]. 2009, no. 4, pp. 104–106. (In Russian).
6. Korolev K. (comp.) Woe. *Jenciklopedija sverh#estestvennyh sushhestv* [Encyclopedia of Supernatural Creatures]. Moscow, Lokid Publ., Myth Publ., 2000, 592 p. (In Russian).
7. Nekljudov S. N. *Obrazy potustoronnego mira v narodnyh verovanijah i tradicionnoj slovesnosti* [The Image of the Other World in Folk Beliefs and in Traditional Literature]. Available at: <http://www.ruthenia.ru/folklore/neckludov8.htm> (accessed: 14.03.2018). (In Russian).
8. Novik E. S. *Sistema personazhej russkoj volshebnoj skazki* [The System of Characters of a Russian Fairy Tale]. Available at: <http://www.ruthenia.ru/folklore/novik8.htm> (accessed: 14.03.2018). (In Russian).
9. Propp V. Ja. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki* [The Origin of Fairy Tales]. Peshkova I. V. (ed.). Moscow, Labyrinth, 2005, 332 p. (In Russian).
10. Alekseeva O. B. (ed.). *Russkie narodnye skazki* [Russian Folk Tales]. Moscow, Contemporary Publ., 1988, vol. 1, 509 p. (In Russian).

11. Alekseeva O. B. (ed.). *Russkie narodnye skazki* [Russian Folk Tales]. Moscow, Contemporary Publ., 1988, vol. 2, 333 p. (In Russian).

12. Simen-Severskaja O. V. Sociocultural Stereotypes as a Factor of Disabled People's Socialization. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta* [Bulletin of North Caucasus Federal University]. 2014, no. 5, pp. 239–243. (In Russian).

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 Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs. E-mail: zavragin-sa@yandex.ru (Vladimir).

Akinina Evgeniya Borisovna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Personal Psychology and Correctional Pedagogy at Vladimir State University named for Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs. E-mail: akinina2009@yandex.ru (Vladimir).

Cherkasova Irina Petrovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Personal Psychology and Correctional Pedagogy at Vladimir State University named for Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs. E-mail: ipch@mail.ru (Vladimir).

Поступила в редакцию 15.01.2019.

Received 15.01.2019.



Международный опыт

УДК 342.71(47-87)-053.6

Л. С. Пастухова

ПРОЕКТНЫЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ ЗА РУБЕЖОМ

В статье представлен авторский взгляд на зарубежный опыт использования проектной деятельности в формировании гражданских качеств молодежи, который может служить важным источником сравнительной информации для определения перспектив использования данного метода в России, критериальной оценки эффективности и целесообразности его применения и тенденций развития. Многолетний опыт автора по развитию практик и системы социально-проектной деятельности детей и молодежи демонстрирует, что метод проектов может быть эффективен в формировании не только когнитивных, творческих и профессиональных качеств подрастающего поколения, но и гражданских.

гражданское образование; гражданская идентичность; проектный метод; социальные практики; гражданская активность; гражданская ответственность; молодежь; зарубежный опыт

Вопросы формирования гражданской идентичности привлекают повышенное внимание отечественных и зарубежных исследователей и практиков, многие из которых констатируют развивающийся в современном мире кризис гражданской идентичности¹: она перестала определяться местом жительства, этническим происхождением или традицией. Большинство современных людей такую идентичность выбирают сознательно в процессе собственной жизни и формируют в контексте приобретаемого опыта, социальных и личных практик. Известно, что именно в подростковом и юношеском возрасте закладывается отношение к родине, обществу, начинают реализовываться социальные пробы, формируется инициативность и ответственность. В этом плане и обществу, и государству важно не упустить шанс поддержать, выражаясь словами В. А. Сухомлинского, «рождение гражданина», сформировать гражданскую идентичность подростка, молодого человека².

Гражданская идентичность представляет собой важный социальный результат образовательной политики государства и общества. Наряду с этим, остаются актуальными ответы на вопросы «как» и «через что» формируются у молодых лю-

¹ См.: Леонтьев А. А. Деятельный ум. М.: Смысл, 2001. 380 с.; Растой Д. А. Переходы к демократии: попытка динамической модели // Полис. 1996. № 5. С. 5–15.

² См.: Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М.: Просвещение, 1979. 288 с.

дей гражданские качества. Наш многолетний опыт развития практик и системы социально-проектной деятельности детей и молодежи, демонстрирует, что метод проектов может быть наиболее эффективен в формировании не только когнитивных, творческих и профессиональных качеств представителей подрастающего поколения, но и гражданских³. С. В. Иванова отмечает, что «при осуществлении проектной деятельности надо понимать, что гуманитарная составляющая — человеческий фактор, вопросы идеологии, идентичности, религиозные, нравственные аспекты, правосознание и отношение к праву — возобладает и изменит в ту или иную сторону планируемые результаты. И у молодежи, создающей и реализующей реальные проекты, формируется такое важное для современного изменяющегося глобального мира понимание⁴. Описывая генезис содержания и методов обучения в соответствии с культурологической моделью образования В.В. Краевского, И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, а также концепциями личностно-развивающего и компетентностного образования, В.В. Сериков выделяет проектный метод как один из основных при формировании компетентностного опыта обучающихся⁵.

Целью нашей статьи является анализ зарубежного опыта использования проектной деятельности в формировании гражданских качеств молодежи. Такой анализ служит важным источником сравнительной информации для определения перспектив применения данного метода в России, критериальной оценки его эффективности и целесообразности, тенденций развития.

Проблема гражданской идентичности молодежи является предметом философских и социологических исследований, привлекает внимание психологов и педагогов. А. Г. Асмолов рассматривает гражданскую идентичность как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе⁶. Как показывает О. Е. Егоров, гражданская идентичность есть некий базис для формирования зрелого (осознанного) взгляда на окружающий нас мир и политические реалии в сложных и переменчивых условиях политической и экономической ситуации⁷.

Наш анализ зарубежных практик свидетельствует, что и в зарубежном опыте подходы к классическому гражданскому обучению, даже реализуемые на системной основе, значительно уступают практикам гражданской социализации и воспитания, где доминируют рефлексивные методы вовлечения детей и молодежи в освоение социальных, гражданских практик принятия решения на разных

³ См. подр.: Пастухова Л. С. Инструмент социального проектирования в системе работы с молодежью и образовании: практики применения // PolitBook. 2015. № 4. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/instrument-sotsialnogo-proektirovaniya-v-sisteme-raboty-s-molodezhyu-i-obrazovanii-praktiki-primeneniya> (дата обращения: 11.01.2019); Пастухова Л. С. Социально-проектная деятельность в воспитании и социализации молодого человека: анализ практического опыта // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 5 (78). С. 26–34. URL : www.moyastrana.ru (дата обращения: 11.01.2019).

⁴ Иванова С. В. Проектная деятельность в образовании и работе с молодежью // Сборник материалов Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна — моя Россия» 2015 года. М., 2015. С. 41–43.

⁵ См.: Сериков В. В. Общая педагогика : избр. лекции. Волгоград, 2004. С. 160–162.

⁶ См.: Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 25–49.

⁷ См.: Егоров О. Е. Гражданская идентичность и ее развитие в России // Философия хозяйства. 2012. № 3. С. 249–261.

уровнях, практик социально-проектной деятельности и участия в жизнедеятельности местных сообществ и общественных объединений. Так, все больше программ гражданского образования в Германии нацелено на развитие демократического гражданства через социальное обучение на местном уровне. Исследователи обращают внимание на перспективность практик обучения методом социальных проектов, в том числе в части работы с аполитично настроенными молодыми людьми. Количественный анализ ряда учебных социальных программ Германии показывает, что обучающиеся не всегда могут полно и независимо оценить контекст социальных проблем. Вместе с тем через участие в решении социальных проблем формируется активная позиция молодежи, личная ответственность, что приобретает все большую важность в оценке педагогической эффективности образовательных программ⁸.

Аналогичные выводы мы фиксируем по итогам проведенного зарубежными коллегами лонгитюдного исследования в области образования⁹, в ходе которого было изучено влияние обучения методом проектов, дополнительная активность вне занятий и волонтерство. Основным результатом исследования стал обнаруженный факт, что волонтерская и социально-проектная деятельность обучающихся оказывают значительное влияние на дальнейшую гражданскую активность, в частности, участие в избирательном процессе.

Стандартным примером, иллюстрирующим тенденцию к использованию проектного метода в гражданском образовании, является участие детей и молодежи в проектах органов местного самоуправления¹⁰. Активное участие в управлении местными сообществами требует соответствующего гражданского образования, которое базируется на проектном методе и с помощью парципативного обучения в рамках проектов позволяет не только повышать качество обучения, но и налаживать коммуникацию между жителями местных сообществ.

Знакомство с идеями турецких коллег подтвердило результаты западных исследований и наши российские наблюдения¹¹. Ученые констатируют важное противоречие, существующее в практике, когда продвижение активного гражданства кажется ненужным для образовательных технологий в образовательных организациях в социальном, политическом, экономическом и культурном контекстах турецкого общества. Однако исследование подтверждает, что знания, навыки, ценности обучающихся, полученные в ходе взаимодействия «через проект» необходимы для активной гражданской позиции в обществе. Результаты показывают, что проектная деятельность помогает развитию личностных и гражданских качеств молодых людей.

В рамках проектного подхода была предложена новая программа гражданского образования и в Австралии (после неудачных итогов государственной программы “Discovering Democracy”, которая существовала с 1997 по 2007 год). Основными причинами неудовлетворительных результатов стала ориентация про-

⁸ Q. v.: Wohnig A. Political learning by social engagement? Chances and risks for citizenship education. // *Citizenship, Social and Economics Education*. 2016. Vol. 15, no. 3. Pp. 244–261.

⁹ Q. v.: Hart D., Donnelly T. M., Youniss J., Atkins R. High school community service as a predictor of adult voting and volunteering // *American Educational Research Journal*. 2007. Vol. 44, no. 1. Pp. 197–219.

¹⁰ Q. v.: Wyness L. “Talking of citizenship...” Exploring the contribution an intergenerational, participatory learning project can make to the promotion of active citizenship in sustainable communities // *Local Environment: The International Journal of Justice and Sustainability*. 2013. Vol. 20, no. 3. Pp. 277–297.

¹¹ Q. v.: Akin S., Calik B., Engin-Demir C. Students as change agents in the community: Developing active citizenship at schools // *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2017. Vol. 17, no. 3. Pp. 809–834.

граммы на гражданские обязанности, ее чрезмерная интенсивность, недостаточная проработанность методик преподавания и отсутствие направленности на выработку активной гражданской позиции¹².

В качестве альтернативы был предложен обновленный формат проекта “Justice Citizens”, ориентированный не только на преподавание гражданских обязанностей, но и гражданских прав. В рамках предложенной программы реализуется проектный подход, когда ученики сталкиваются с реальными проблемами, которые порой могут выводить их зоны комфорта. Сама программа предполагала, что ученики должны обучаться критическому мышлению, цифровой грамотности, практикам совместного обучения.

Программа состояла из трех этапов: на первом проводились дискуссии среди учеников по общественно важным темам, на втором студенты работали журналистами в местных газетах, где могли погрузиться в локальные общественные проблемы, и на третьем группы студентов представляли собственные фильмы, посвященные актуальным местным проблемам, которые они выбрали на втором этапе. Изучение этих проблем и формулирование своей оценки с помощью фильма, созданного в рамках групповой работы, позволяют ученикам более критично и глубоко подойти к вопросам гражданского образования, и именно проектный метод работы увеличивал их вовлеченность в изучение предмета.

Большой интерес представляет опыт практико-ориентированного обучения в Финляндии и Китае.

Опыт Финляндии свидетельствует о том, что программы в финских образовательных организациях высшего образования сфокусированы на использовании проектного обучения для развития общих навыков (умение работать в команде, в том числе межнациональной, международной, навыки коммуникации, лидерство и др.)¹³. Анализ проектных практик в Университете Аалто и других вузах Финляндии показывает, что проектная деятельность студентов не нацелена только на освоение профессиональных навыков, необходимых для выполнения будущей работы и получения диплома. Она предполагает дополнительную социально значимую активность (пусть и связанную со специализацией). Проект имеет две цели: создание общественного блага и формирование социально значимых для студентов навыков. Важно и то, что выявление проблем, над которыми работают студенты, фокусировка на них, часто тесно связаны с местным сообществом, территорией, местом проживания и учебы обучающегося.

Анализ литературы об использовании проектного метода в обучении и воспитании в школах и вузах Китая показывает, что данная методика получила наибольшее распространение в контексте следующих основных направлений: социального, экологического и интеграционного. Первое направление связано с необходимостью Китая решить внутренние проблемы экологии, вызванные быстрым экономическим развитием в последние десятилетия. Второе направление связано с подготовкой спе-

¹² Q. v.: Arvanitakis J., Heggart K., Matthews I. Civics and citizenship education: What have we learned and what does it mean for the future of Australian democracy? // *Education, Citizenship and Social Justice*. 2018. Vol. 17, no. 1. Pp. 1–17.

¹³ Q. v.: Hämeen-Anttila K., Saano S., Vainio K. Professional Competencies Learned Through Working on a Medication Education Project // *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2010. Vol. 74, no. 6. Pp. ; Vahtikari K. Project based learning for master students — Case integrated interior wooden surfaces // *Word Conference on Timber Engineering*. 2012. Pp. 315–322 ; Queiroz-Neto J. P. Using modern pedagogical tools to improve learning in technological contents. 2015. Pp. 1–8.

циалистов, которые смогут эффективно интегрироваться в мировую экономику (первостепенная задача состоит в том, чтобы обучить их английскому языку). В рамках данной статьи нам интересны первые два направления, на которых и остановимся.

Согласно Таллуарской декларации устойчивого развития, подписанной в 1990 году руководителями 500 университетов из 50 стран мира¹⁴, учебные заведения видят решение проблем экологии в качестве одной из своих приоритетных задач. Для этого вузы начинают внедрять в образовательные программы элементы, способные повысить экологическую ответственность студентов. Китайские вузы встали на данный путь относительно недавно¹⁵, и проектный метод обучения оказался продуктивным для реализации поставленных целей¹⁶. Так, Пекинский педагогический университет (Beijing Normal University) запустил совместно с Университетом Ольборка (Дания) программу, основанную на проектном методе. В ней приняли участие 60 студентов, большинство из которых составляли магистранты, обучающиеся по программам естественных наук и инженерным специальностям. Студенты были разделены на 7 групп, каждой из которых предложили актуальную тему, связанную с улучшением экологии в родном городе. По итогам проекта студенты должны были сделать презентацию и подготовить отчет. Результаты проекта продемонстрировали важность проектного метода для организации подобного рода работы со студентами.

Шэньянский университет (Shenyang University) стал площадкой для масштабного эксперимента, связанного с попыткой создания «зеленого университета»¹⁷. Ранее подобные инициативы были в Швеции¹⁸, Германии, Нидерландах и Мексике¹⁹. Идея «зеленого университета» состояла в том, чтобы создать учебное заведение, которое на всех уровнях организации будет демонстрировать высокую степень экологичности. В Шэньянском университете было выделено 5 таких уровней: энергия (сохранение, использование возобновляемых источников), вода (сокращение потребления, повторное использование), отходы (раздельный сбор, переработка), образование (курсы, проекты, международное сотрудничество) и исследования (решение локальных экологических проблем, создание новых технологий). Проектный метод позволяет эффективно связать обучение студентов с решением этих задач на всех уровнях, а также образовательный процесс с актуальными проблемами города и страны.

Образовательные и воспитательные функции проектного метода обучения достаточно разнообразны. Развивающий потенциал проектного метода в настоящее время эффективно реализуется в различных образовательных организациях и в структурах молодежной политики по всему миру. Уникальность данной соци-

¹⁴ См. полный текст декларации на сайте: <http://ulsf.org/talloires-declaration/> (дата обращения: 11.01.2019).

¹⁵ Программа выпущена Министерством охраны окружающей среды КНР в 2006 году.

¹⁶ Q. v.: Du X. Su L., Liu J. Developing sustainability curricula using the PBL method in a Chinese context // *Journal of Cleaner Production*. 2013. Vol. 61, no. Supplement C. Pp. 80–88.

¹⁷ Q. v.: Geng Y., Liu K., Xue B., Fujita T. Creating a “green university” in China: a case of Shenyang University // *Journal of Cleaner Production*. 2013. Vol. 61, no. Supplement C. Pp. 13–19.

¹⁸ Q. v.: Sammalisto K., Brorson T. Training and communication in the implementation of environmental management systems (ISO 14001): a case study at the University of Gävle, Sweden // *Journal of Cleaner Production*. 2008. Vol. 16, no. 3. Pp. 299–309.

¹⁹ Q. v.: Clarke A., Kouri R. Choosing an appropriate university or college environmental management system // *Journal of Cleaner Production*. 2009. Vol. 17, no. 11. Pp. 971–984.

альной и педагогической технологии заключается в том, что она требует субъектной позиции участников проекта, обеспечивает развитие социальной направленности, творческого исследовательского потенциала и гражданских качеств молодых людей. Осмысление мировых практик применения метода проектов в современной социально-культурной реальности в свете обновляющихся требований к воспитанию и обучению позволяет говорить о школьном и студенческом проекте как о новой педагогической технологии, которая помогает решать задачи гражданской социализации молодежи в стремительно обновляющемся мире.

Различные варианты проектного метода не противоречат друг другу и потенциально могут сочетаться, обуславливая различное отношение к выбору проблемы, которая ставится перед студентами, и выбору доступных средств ее решения. Если мы рассматриваем проектный метод как способ улучшения базовых социальных навыков, например коммуникации, тайм-менеджмента, то особую важность имеет научно-педагогическое сопровождение проектной деятельности обучающихся. В любом случае здесь важен выбор целей, приоритетов, ценностных ориентаций организаторов проектной деятельности. Наивно полагать, что проект будет работать на воспитательную задачу «сам по себе». Поиск путей педагогически грамотного, ненавязчивого сопровождения проектной деятельности — одна из главных проблем, требующих внимания наук о социализации современной молодежи.

Когда главным ориентиром становится социальная эффективность (например, решение проблем экологии), воспитательная цель проекта требует проявления гражданско-нравственных качеств молодежи. И, наконец, обеспечение образовательной эффективности проектов предполагает разработку систем мониторинга развивающей результативности проектов, подготовку педагогов, способных работать в открытом пространствосоциальных и образовательных молодежных проектов.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 25–49.
2. Егоров О. Е. Гражданская идентичность и ее развитие в России // Философия хозяйства. — 2012. — № 3. — С. 249–261.
3. Иванова С. В. Проектная деятельность в образовании и работе с молодежью // Сборник материалов Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна — моя Россия» 2015 года. — М., 2015. — С. 41–43.
4. Леонтьев А. А. Деятельный ум. — М. : Смысл, 2001. — 380 с.
5. Пастухова Л. С. Инструмент социального проектирования в системе работы с молодежью и образовании: практики применения // PolitBook. — 2015. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/instrument-sotsialnogo-proektirovaniya-v-sisteme-raboty-s-molodezhyu-i-obrazovanii-praktiki-primeneniya> (дата обращения: 11.01.2019)
6. Пастухова Л. С. Социально-проектная деятельность в воспитании и социализации молодого человека: анализ практического опыта // Педагогический журнал Башкортостана. — № 5 (78). — 2018. — С. 26–34.
7. Растоу Д. А. Переходы к демократии: попытка динамической модели // Полис. — 1996. — № 5. — С. 5–15.
8. Сериков В. В. Общая педагогика : избр. лекции. — Волгоград, 2004. — С. 160–162.

9. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. — М. : Просвещение, 1979. — 288 с.
10. Akin S., Calik B., Engin-Demir C. Students as change agents in the community: Developing active citizenship at schools // Educational Sciences: Theory & Practice. — 2017. — Vol. 17, N 3. — Pp. 809–834.
11. Arvanitakis J., Heggart K., Matthews I. Civics and citizenship education: What have we learned and what does it mean for the future of Australian democracy? // Education, Citizenship and Social Justice. — 2018. — Vol. 17, N 1. — Pp. 1–17.
12. Clarke A., Kouri R. Choosing an appropriate university or college environmental management system // Journal of Cleaner Production. — 2009. — Vol. 17, no 11. — Pp. 971–984.
13. Du X. Su L., Liu J. Developing sustainability curricula using the PBL method in a Chinese context / Journal of Cleaner Production. — 2013. — Vol. 61, N Supplement C. — Pp. 80–88.
14. Geng Y., Liu K., Xue B., Fujita T. Creating a “green university” in China: a case of Shenyang University // Journal of Cleaner Production. — 2013. — Vol. 61, N Supplement C. — Pp. 13–19.
15. Hämeen-Anttila K. Saano S., Vainio K. Professional Competencies Learned Through Working on a Medication Education Project American // Journal of Pharmaceutical Education. — 2010. — Vol. 74, N 6. — Pp. 1–8.
16. Hart D., Donnelly T. M., Youniss J., Atkins R. High school community service as a predictor of adult voting and volunteering // American Educational Research Journal. — 2007. — Vol. 44, N 1. — Pp. 197–219.
17. Queiroz-Neto J. P. Using modern pedagogical tools to improve learning in technological contents. — 2015. — Pp. 1–8.
18. Sammalisto K., Brorson T. Training and communication in the implementation of environmental management systems (ISO 14001): a case study at the University of Gävle, Sweden // Journal of Cleaner Production. — 2008. — Vol. 16, N 3. — Pp. 299–309.
19. Vahtikari K. Project based learning for master students — Case integrated interior wooden surfaces // Word Conference on Timber Engineering. 2012. — Pp. 315–322.
20. Wohnig A. Political learning by social engagement? Chances and risks for citizenship education // Citizenship, Social and Economics Education. — 2016. — Vol. 15, N 3. — Pp. 244–261.
21. Wyness L. “Talking of citizenship...” Exploring the contribution an intergenerational, participatory learning project can make to the promotion of active citizenship in sustainable communities // Local Environment: The International Journal of Justice and Sustainability. — 2013. — Vol. 20, no. 3. — Pp. 277–297.

L. S. Pastukhova

FOREIGN PROJECT ACTIVITIES AIMED AT DEVELOPING CIVIC IDENTITY IN YOUNG PEOPLE

The article presents the author’s ideas on foreign project activities aimed at the development of civic identity in young people. The collected data can be used for the purposes of comparative analysis. It can also help identify the potential of using the method in Russia, to assess its efficiency and its relevance, as well as the potential of its development. The author’s long-term experience of creating and implementing a system of social-project activities for children and adolescents shows that the method can be used to efficiently cultivate cognitive, creative, professional, and civic skills in young adults.

civic society; civic identity; project method; social practices; civic engagement; civic responsibility; adolescence; foreign experience

References

1. Asmolov A. G. A Strategy for Sociocultural Modernization of Education: on the Way to Overcoming the Identity Crisis and Building Civil Society. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of Education]. 2008, no. 1, pp. 25–49. (In Russian).
2. Egorov O. E. Civic Identity an its Development in Russia. *Filosofija hozjajstva* [Management Philosophy]. 2012, no. 3, pp. 249–261. (In Russian).
3. Ivanova S. V. Project Activities in Education and Work with Adolescents. *Sbornik materialov Vserossijskogo konkursa molodezhnyh avtorskih proektov i proektov v sfere obrazovaniya, napravlennyh na social'no-jekonomicheskoe razvitie rossijskih territorij «Moja strana — moja Rossija» 2015 goda* [Collected papers of the All-Russian Contest of Young Authors' Projects and Projects in the Sphere of Education aimed at Social and Economic Development of Russian Territories “My Country — My Russia”, 2015]. Moscow, 2015, pp. 41–43. (In Russian).
4. Leont'ev A. A. *Dejatel'nyj um* [Active Mind]. Moscow, Sense Publ., 2001, 380 p. (In Russian).
5. Pastuhova L. S. Social Project as a Tool in the System of Work with Young People and Education: Application. *PolitBook*. 2015, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/instrument-sotsialnogo-proektirovaniya-v-sisteme-raboty-s-molodezhyu-i-obrazovanii-praktiki-primeneniya> (accessed: 11.01.2019). (In Russian).
6. Pastuhova L. S. The Role of Social Projects in Young People’s Education and Socialization: Analysis of Practical Experience. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan]. 2018, no. 5 (78), pp. 26–34. (In Russian).
7. Rastou D. A. Transitions to Democracy: Toward a Dynamic Model. *Polis*. 1996, no. 5, pp. 5–15. (In Russian).
8. Serikov V. V. *Obshhaja pedagogika* [General Pedagogy]. Volgograd, 2004, pp. 160–162. (In Russian).
9. Suhomlinskij V. A. *Rozhdenie grazhdanina* [The Birth of a Citizen]. Moscow, Enlightenment Publ., 1979, 288 p. (In Russian).
10. Akin S., Calik B., Engin-Demir C. Students as Change Agents in the Community: Developing Active Citizenship at Schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2017, vol. 17, no. 3, pp. 809–834.
11. Arvanitakis J., Heggart K., Matthews I. Civics and Citizenship Education: What have we Learned and What does it Mean for the Future of Australian Democracy? *Education, Citizenship and Social Justice*. 2018, vol. 17, no. 1, pp. 1–17.
12. Clarke A., Kouri R. Choosing an Appropriate University or College Environmental Management System. *Journal of Cleaner Production*. 2009, vol. 17, no 11, pp. 971–984.
13. Du X. Su L., Liu J. Developing Sustainability Curricula Using the PBL Method in a Chinese Context. *Journal of Cleaner Production*. 2013, vol. 61, no. Supplement C, pp. 80–88.
14. Geng Y., Liu K., Xue B., Fujita T. Creating a “Green University” in China: a Case of Shenyang University. *Journal of Cleaner Production*. 2013, vol. 61, no. Supplement C, pp. 13–19.
15. Hämeen-Anttila K. Saano S., Vainio K. Professional Competencies Learned Through Working on a Medication Education Project American. *Journal of Pharmaceutical Education*. 2010, vol. 74, no. 6, pp. 1–8.
16. Hart D., Donnelly T. M., Youniss J., Atkins R. High School Community Service as a Predictor of Adult Voting and Volunteering. *American Educational Research Journal*. 2007, vol. 44, no. 1, pp. 197–219.
17. Queiroz-Neto J. P. Using Modern Pedagogical Tools to Improve Learning in Technological Contents. 2015, pp. 734–739.
18. Sammalisto K., Brorson T. Training and Communication in the Implementation of Environmental Management Systems (ISO 14001): a Case Study at the University of Gävle, Sweden. *Journal of Cleaner Production*. 2008, vol. 16, no. 3, pp. 299–309.

19. Vahtikari K. Project Based Learning for Master Students – Case Integrated Interior Wooden Surfaces. *Word Conference on Timber Engineering*. 2012, pp. 315–322.

20. Wohnig A. Political Learning by Social Engagement? Chances and Risks for Citizenship Education. *Citizenship, Social and Economics Education*. 2016, vol. 15, no. 3, pp. 244–261.

21. Wyness L. “Talking of Citizenship...” Exploring the Contribution an Intergenerational, Participatory Learning Project Can Make to the Promotion of Active Citizenship in Sustainable Communities. *Local Environment: The International Journal of Justice and Sustainability*. 2013, vol. 20, no. 3, pp. 277–297.

Information about the author

Pastukhova Larisa Sergeyevna — Candidate of Political Sciences, Associate Professor, senior researcher of the Center for Innovation Projects and Intellectual Property Management of the Institute Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education. E-mail: Larisa-sinls@mail.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 01.04.2019.

Received 01.04.2019.



Исследования аспирантов и соискателей

УДК 371.26

Е. А. Беляева

ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ КАК ПЛАНИРУЕМЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен вариант критериальных характеристик, продуктивных для определения степени достижения школьниками личностных результатов обучения, продемонстрирован на примере опытно-экспериментального обучения вариант использования выделенных критериальных характеристик в практике обучения. В качестве таких характеристик предлагаются критерии, показатели и методики диагностики, которыми может воспользоваться преподаватель любого учебного предмета для разработки способов диагностики личностных результатов обучения в процессе их достижения.

личностные результаты обучения; дидактические принципы построения комплексов учебных заданий; критерии; показатели и методики диагностики

Нацеленность федеральных образовательных стандартов начального, основного и среднего (полного) общего образования¹ на личностные результаты предполагает разработанность подходов к педагогической диагностике, позволяющей оценивать степень их сформированности.

Несмотря на наличие большого количества комплексов учебных заданий по профилю различных учебных предметов, остается недостаточно исследованным вопрос о том, каковы принципы разработки пакетов учебных заданий, используемых для формирования и диагностики личностных результатов обучения.

Для определения степени достижения школьниками личностных результатов обучения нами был разработан комплекс критериальных характеристик, выявленных на основе анализа психолого-педагогических исследований. В состав этого комплекса входят критерии, показатели и методики диагностики, которые можно использовать для диагностики личностных результатов обучения в процессе их достижения.

Диагностику действенности процесса достижения личностных результатов обучения целесообразно осуществлять в соответствии с двумя критериями — качественным и количественным.

¹ Федеральные государственные образовательные стандарты. URL : <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.11.2018).

Качественный критерий характеризует способы проявления личностной позиции в процессе обучения. Данный критерий оценивается по следующим показателям:

– характеристика мотивов учения, определяющих качество их субъектной позиции в познании; для сбора данных по этому показателю использовалась методика Н. В. Калининой и М. И. Лукьяновой².

– готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания; для сбора данных по этому показателю использовалась методика А. В. Карпова³.

– степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании; для сбора данных по этому показателю использовалась методика исследований ценностных ориентаций П. В. Степанова⁴.

Количественный критерий характеризует успеваемость школьников, которая проявляется в уровне усвоения предметной программы. Наш выбор этого критерия обусловлен тем, что учебные достижения ребенка обуславливаются его личностным развитием. Такие личностные результаты, как умение ставить цель, отбирать способы достижения результата, критически относиться к информации, являются условием успешного освоения учебного материала.

Показателем оценки критерия выступает положительная динамика обученности школьников, которая выражается в повышении их успеваемости. Сбор данных по этому показателю осуществлялся по методике В. П. Симонова⁵, которая позволяет выявить фактическую степень обученности учащихся (уровень реально усвоенных знаний, умений и навыков). Для того чтобы показать, каким образом могут быть использованы выделенные нами критериальные характеристики для оценки процесса достижения личностных результатов обучения школьников, приведем описание нашей экспериментальной работы.

Экспериментальное обучение с сентября 2014 года по май 2015 год осуществлялось в МБОУ «СОШ № 6» г. Владимира, с сентября 2016 по май 2018 — в МБОУ «СОШ № 54» г. Челябинска и МОУ «Китовская СШ» Ивановской области. Экспериментальное обучение было организовано на основе использования комплекса учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов школьников.

Благодаря результатам входной диагностики, позволившей оценить уровень сформированности личностных результатов школьников, были выбраны контрольный и экспериментальный классы (табл. 1). В таблице использованы обозначения: Н — низкий уровень, С — средний уровень, В — высокий уровень. Без скобок указаны данные на начало эксперимента, в скобках — на конец.

² См.: Методика диагностики учебной мотивации Калининой Н. В., Лукьяновой М. И. URL : <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2013/03/13/psikhodiagnostika-uchebnaya-motivatsiya-shkolnikov> (дата обращения: 10.10.2017).

³ См.: Карпов А. В. Тест рефлексии. Методика диагностики уровня развития рефлексивности. URL : <https://psycabi.net> (дата обращения: 10.10.2017).

⁴ См.: Степанов П. В., Григорьев Д. В., Кулешова И. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. М. : Академия, 2003. 82 с.

⁵ См.: Симонов В. П. Диагностика степени обученности учащихся : учеб.-справ. пособие. М. : MRA, 2016. 48 с.

Таблица 1

Данные по показателям уровней сформированности личностных результатов в контрольных и экспериментальных классах на начальном (итоговом) этапе экспериментального обучения

Критерии и показатели	МБОУ «СОШ № 6» г. Владимира						МБОУ «СОШ № 54» г. Челябинска						МОУ «Китовская СШ» Ивановской области					
	Контрольный класс (количество человек)			Экспериментальный класс (количество человек)			Контрольный класс (количество человек)			Экспериментальный класс (количество человек)			Контрольный класс (количество человек)			Экспериментальный класс (количество человек)		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Качественные																		
1. Характеристика мотивов учения, определяющих качество субъектной позиции учащихся в познании	8	13	6	8	14	6	13	11	6	11	12	7	10	11	4	9	12	4
	(7)	(14)	(6)	(4)	(17)	(7)	(14)	(10)	(6)	(5)	(15)	(9)	(10)	(11)	(4)	(5)	(13)	(7)
2. Готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания	11	12	4	10	12	6	10	15	5	12	13	5	9	11	5	10	10	5
	(7)	(15)	(5)	(5)	(16)	(7)	(8)	(16)	(6)	(6)	(17)	(6)	(9)	(12)	(4)	(6)	(12)	(7)
3. Степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании	9	13	5	11	12	4	10	16	4	10	15	5	13	9	3	12	10	3
	(10)	(13)	(4)	(5)	(17)	(6)	(9)	(17)	(4)	(9)	(18)	(8)	(12)	(10)	(3)	(8)	(12)	(5)
Количественный																		
Успеваемость	9	13	5	8	15	5	14	12	4	9	13	8	7	13	5	7	12	6
	(9)	(13)	(5)	(5)	(17)	(6)	(14)	(12)	(4)	(5)	(16)	(9)	(8)	(12)	(5)	(4)	(12)	(9)

Полученные данные позволяют сделать вывод, что показатели сформированности личностных результатов у школьников контрольных и экспериментальных классов находились на примерно одинаковых уровнях.

По прошествии двух лет экспериментального обучения была проведена итоговая диагностика уровня сформированности личностных результатов обучения школьников. Собранные данные свидетельствовали о том, что в экспериментальном классе МБОУ «СОШ № 54» г. Челябинска процент учащихся, находящихся на низком уровне по первому показателю, сократился на 20 %, по второму показателю — на 19 % и по третьему показателю качественного критерия — на 20 %, тогда как в контрольном классе по первому показателю процент учащихся с низким уровнем даже увеличился на 4 %, сокращение по второму и третьему показателю составило соответственно на 6 и 4 %. Процент учащихся с низким уровнем успеваемости в контрольном классе увеличился на 4 %, тогда как в экспериментальном классе сократился на 17 %. В МОУ Китовская СШ Ивановской области за два учебных года процент учащихся, находящихся на низком уровне по первому, второму и третьему показателю качественного критерия, сократился на 16 %, тогда как в контрольном классе по первому и второму показателям процент учащихся с низким уровнем остался неизменным, а по третьему показателю сократился на 4 %.

Процент учащихся с низким уровнем успеваемости в контрольном классе увеличился на 4 %, а в экспериментальном классе сократился на 8 %. В СОШ № 6 г. Владимира экспериментальное обучение в течение года позволило сократить процент учащихся экспериментального класса с низким уровнем по первому показателю на 15 %, по второму показателю на 18 % и по третьему на 27 % качественного критерия, в то время как в контрольном классе процент учащихся по этим же показателям остался почти неизменным. Рассматривая количественный показатель динамики личностных результатов, мы наблюдали сокращение процента учащихся в экспериментальном классе с низким показателем успеваемости в течение периода обучающего эксперимента на 16,6 %, тогда как в контрольном классе он остался неизменным.

Таким образом, в экспериментальных классах имеется устойчивый рост количества учащихся, переходящих на более высокие уровни сформированности личностных результатов. Этот рост происходит более значительными темпами, чем в контрольных классах.

Следует отметить, что качественные показатели динамики личностных результатов школьников свидетельствуют о стабильной тенденции перехода учащихся на более высокие уровни сформированности личностных результатов при соответствующей организации обучения на основе использования методического комплекса личностных учебных заданий независимо от типа школы (сельская или городская), региона, в котором расположена школа, национального состава класса, профиля школы и класса. Также выявлено, как изменяется внутри каждого уровня качество сформированности личностных результатов, что обуславливает переход учащегося с низкого на средний уровень, а далее со среднего на высокий уровень сформированности личностных результатов.

Тем не менее тенденция роста личностных результатов обучения учащихся сельской школы несколько ниже, чем у учащихся городской школы, что может быть вызвано рядом проблем: социокультурным окружением, удаленностью от центров культуры, искусства, науки и образования, ограниченностью в получении детьми разнообразного социального опыта.

Достоверность сделанных выводов подтверждается результатами статистической обработки данных по методике определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале по статистическому критерию однородности χ^2 ⁶.

Таблица 2

Критические значения критерия χ^2 для уровня значимости $\alpha = 0,5$

L-1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\chi^2_{0,05}$	3,84	5,99	7,82	9,49	11,07	12,59	14,07	15,52	16,92

В рассмотренном диагностировании при оценке уровня сформированности личностных результатов каждому выделенному нами уровню (низкий, средний, высокий) были поставлены соответствующие баллы: 1, 2 или 3.

Ниже приводятся таблицы, соотносящие уровни сформированности личностных результатов с баллами в экспериментальных и контрольных классах в начале экспериментального обучения. В таблице 3 и таблице 4 использованы обозначения: КК — контрольный класс, ЭкК — экспериментальный класс.

Таблица 3

Распределение учащихся контрольных и экспериментальных классов по уровням сформированности личностных результатов до начала эксперимента

Уровни сформированности личностных результатов	1 балл		2 балла		3 балла	
	КК	ЭкК	КК	ЭкК	КК	ЭкК
Низкий	28	31				
Средний			38	37		
Высокий					17	14

Так как $L = 3$ (выделены три уровня сформированности личностных результатов — низкий, средний, высокий), следовательно, $L - 1 = 2$. Из таблицы критического значения критерия получаем для $L - 1 = 2$: $\chi^2_{эмп} = 5,99$.

Эмпирическое значение критерия $\chi^2_{эмп}$ вычислялось по формуле:

$$\chi^2_{эмп} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}},$$

где N — число учащихся всех экспериментальных классов, M — число учащихся всех контрольных классов, n — число учащихся экспериментальных классов с определенным уровнем сформированности личностных результатов, m — число

⁶ См.: Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследования (типичные случаи). М. : МЗ — Пресс, 2016. 67 с.

учащихся контрольных классов с определенным уровнем сформированности личностных результатов. Параметры экспериментальных классов: $N = 83$, $n_1 = 28$, $n_2 = 38$, $n_3 = 17$. Параметры контрольных классов: $M = 82$, $m_1 = 31$, $m_2 = 37$, $m_3 = 14$. Подставляем в формулу, указанную в алгоритме.

Эмпирическое значение критерия до проведения эксперимента:

$$\chi_{\text{эмп}}^2 = 83 \times 82 \left[\frac{\left(\frac{28}{83} - \frac{31}{82}\right)^2}{(28 + 31)} + \frac{\left(\frac{38}{83} - \frac{37}{82}\right)^2}{(38 + 37)} + \frac{\left(\frac{17}{83} - \frac{14}{82}\right)^2}{(17 + 14)} \right] \approx 0,5$$

Сопоставив эмпирическое и критическое значения критерия (**0,5 < 5,99**), мы подтвердили, что контрольные и экспериментальные классы до применения специального комплекса учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов школьников, имели одинаковый первоначальный уровень сформированности личностных результатов обучения.

После проведения эксперимента мы снова вычислили эмпирическое значение критерия.

Таблица 4

Распределение учащихся контрольных и экспериментальных классов по уровням сформированности личностных результатов после проведения эксперимента

Уровни сформированности личностных результатов	1 балл		2 балла		3 балла	
	КК	ЭкК	КК	ЭкК	КК	ЭкК
Низкий	33	14				
Средний			33	45		
Высокий					17	23

Эмпирическое значение критерия после проведения эксперимента:

$$\chi_{\text{эмп}}^2 = 83 \times 82 \left[\frac{\left(\frac{14}{83} - \frac{33}{82}\right)^2}{(14 + 33)} + \frac{\left(\frac{45}{83} - \frac{33}{82}\right)^2}{(45 + 33)} + \frac{\left(\frac{23}{83} - \frac{17}{82}\right)^2}{(23 + 17)} \right] \approx 10,4$$

Параметры экспериментальных классов: $N = 83$, $n_1 = 14$, $n_2 = 45$, $n_3 = 23$. Параметры контрольных классов: $M = 82$, $m_1 = 33$, $m_2 = 133$, $m_3 = 17$.

Сопоставив эмпирическое и критическое значения критерия (**10,1 > 5,99**), мы подтвердили достоверность различий по уровню сформированности личностных результатов школьников между экспериментальной и контрольной группами в конце экспериментального обучения, что свидетельствует о положительном влиянии разработанной нами совокупности дидактических средств.

**Список использованной литературы
и электронных ресурсов**

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 2014. — 152 с.
2. Беляева Е. А. Личностные результаты как планируемая цель современного школьного обучения // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. — 2017. — № 29 (48). — С. 116–123.
3. Карпов А. В. Тест рефлексии. Методика диагностики уровня развития рефлексивности. — URL : <https://psycabi.net> (дата обращения: 10.10.2017).
4. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М. : Просвещение, 2014. — 39 с.
5. Методика диагностики учебной мотивации Калининой Н. В., Лукьяновой М. И. — URL : <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2013/03/13/psikhodiagnostika-uchebnaya-motivatsiya-shkolnikov> (дата обращения: 10.10.2017).
6. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи). — М. : МЗ — Пресс, 2016. — 67 с.
7. Романов А. А. Творцы гуманистической педагогики // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 5–14.
8. Симонов В. П. Диагностика степени обученности учащихся : учеб.-справ. пособие. — М. : МРА, 2016. — 48 с.
9. Степанов П. В., Григорьев Д. В., Кулешова И. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. — М. : Академия, 2003. — 82 с.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты. — URL : <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.11.2018).

Сведения об авторе

Беляева Екатерина Александровна — методист ГАОУ ДПО Владимирской области «Владимирский институт развития образования имени Л. И. Новиковой», детский технопарк «Кванториум-33». E-mail: katya_rich_91@mail.ru (Владимир).

E. A. Belyaeva

**DIAGNOSING PERSONAL EDUCATION RESULTS
AS STUDENTS' EXPECTED ACHIEVEMENTS**

The article presents a set of criteria that can be used to ensure efficient assessment of students' academic achievements. The article relies on the result of pilot training to illustrate the effectiveness of these criteria in learning environments. The criteria encompass diagnostic methods which can be used by professorial staff to develop their own methods of diagnosing and assessing students' personal academic achievements.

personal academic achievements, didactic principles of task setting, criteria, diagnostic assessment

References

1. Asmolov A. G. *Kak pro ktirovat' universal'nye uchebnye dejstvija v nachal'noj shkole: ot dejstvija k mysli : posobie dlja uchitelja* [How to Design Universal Learning Activities in Primary School: from Action to Comprehension]. Moscow, Enlightenment Publ., 2014, 152 p. (In Russian).
2. Beljaeva E. A. Personal Achievements as Goals of Modern Secondary Education. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaja*

Grigor'evicha Stoletovyh [Bulletin of Vladimir State University named for Alexander Grigoryevich and Nikoay Grigoryevich Stoletovs]. 2017, no. 29 (48), pp. 116–123. (In Russian).

3. Karpov A. V. *Test refleksii. Metodika diagnostiki urovnja razvitija refleksivnosti* [Reflection Test. Diagnosing the Level of Reflection Development]. Available at: <https://psycabi.net> (accessed: 10.10.2017). (In Russian).

4. Kondakova A. M., Kuznecova A. A. (eds.) *Koncepcii federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshhego obrazovanija* [The Concept of Federal State Educational Standards of Secondary Education]. Moscow, Enlightenment Publ., 2014. 39 p. (In Russian).

5. *Metodika diagnostiki uchebnoj motivacii Kalininoj N. V., Luk'janovoj M. I.* [N. V. Kalinina and M. I. Lukyanova's Methodology of Assessing Learning Motivation]. Available at: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2013/03/13/psikhodiagnostika-uchebnaya-motivatsiya-shkolnikov> (accessed: 10.10.2017). (In Russian).

6. Novikov D. A. *Statisticheskie metody v pedagogicheskij issledovanija (tipovye sluchai)* [Statistical Techniques for Educational Research (typical cases)]. Moscow, MZ Publ.— Press Publ., 2016, 67 p. (In Russian).

7. Romanov A. A. The Creators of Humanist Pedagogy. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 3 (47), pp. 5–14. (In Russian).

8. Simonov V. P. *Diagnostika stepeni obuchennosti uchashhihsja* [Assessing Students' Learning Achievements]. Moscow, MRA Publ., 2016, 48 p. (In Russian).

9. Stepanov P. V., Grigor'ev D. V., Kuleshova I. V. *Diagnostika i monitoring processa vospitanija v shkole* [Assessing and Monitoring the Process of School Education]. Moscow, Academy Publ., 2003, 82 p. (In Russian).

10. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty* [Federal State Educational Standards]. Available at: <https://fgos.ru/> (accessed: 10.11.2018). (In Russian).

Information about the author

Belyaeva Ekaterina Aleksandrovna — Educational Supervisor at Vladimir State Educational University named for L. I. Novikova, Children's Technopark "Quantorium". E-mail: katya_rich_91@mail.ru (Vladimir).

Поступила в редакцию 12.04.2019.

Received 12.04.2019.

УДК 371.895«18/19»

Э. Р. Бойко

АНТИЧНАЯ ТРАДИЦИЯ В ПОСТАНОВКАХ ШКОЛЬНЫХ ТЕАТРОВ РОССИИ КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА ¹

В статье рассмотрены аспекты создания школьных театров в России, особенности сценариев и постановок, влияние античных произведений на репертуар и воспитание учащихся в конце XIX — начале XX века. В результате анализа на примере школьных театров показано, что тексты сценариев с устойчивым античным типом структуры пользовались спросом, а пьесы, которые ставились по этим сценариям, имели большую популярность.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект «Воспитание театром и в театре: античная педагогика сцены» №17-36-01006).

Античные постановки обладают свободной трактовкой, когда при сохранении единого текста и структуры произведения применяются различные мелодико-графические формулы, а с помощью актеров — учащихся школ, достигается разнообразие интерпретаций различных видов античных спектаклей.

античность; школьный театр; школьные театральные постановки; история школьного театра; античное наследие

Конец XIX и начало XX века стали динамичным периодом для важных реорганизаций в театральной жизни, когда театр проникал во многие сферы жизни российского общества. На сценах произошла смена главных героев, изменились требования к театру под воздействием русской прозы. Драматургию того периода отличало богатое стилевое многообразие (глубокая психология И. С. Тургенева, выразительная сатира М. Е. Салтыкова-Щедрина, натуралистическая проза А. Ф. Писемского, история в поэтике А. К. Толстого), но данные постановки не были доступны в полном объеме из-за цензурных обстоятельств. Репертуар русского театра с начала XIX века был тесно связан с яркими актерами, такими как М. С. Щепкин, А. Е. Мартынов, позднее Л. Л. Леонидов, П. В. Васильев, В. В. Самойлов, Е. Н. Жулёва, Е. М. Левкеева, Ю. Н. Линская, И. В. Самарин, С. В. Шумский, которые показали на сцене человека в живой взаимосвязи комизма и трагизма, подняв достоинство профессии актера².

Познание искусства возводило верность натуре, безыскусственность, правду жизни в наивысший критерий художественного, что определило возникновение новых тем, новых героев сцены, но в то же время и диктовало отказ от театральности, от приемов классицизма и романтизма в игре актеров, вплоть до отрицания актерских техник исполнения и постановочного опыта³. Абсолютно изменился тип самого спектакля, когда колоритные декорации придавали классической трагедии некую условность и праздничность, а зрелищность и эмоциональность романтических драм, насыщенность спектакля музыкой уступили место воспроизведению на сцене бытовой жизни. Стала развиваться новая манера актерской игры, совместившая правдивость жизни того периода и яркие формы, продиктованные творчеством Н. А. Чаева, Л. А. Мея, И. В. Шпажинского, Д. В. Аверкиева и др.

Практически одновременно с развитием школьных театров появилось много театральных кружков, клубов. Очень плодотворной оказалась сценическая деятельность «Артистического кружка» в Москве (1865 год). Развивались частные театры, например, был знаменит Народный театр на Политехнической выставке (1872 год) и театр А. А. Бренко (1880 год), Русский Драматический театр Ф. А. Корша (1882 год), Драматический театр Е. Н. Горева (1889 год) и т. д. Театр того времени совместил в себе различные актерские школы, стилистику, манерность игры⁴. До конца XIX века менялась атмосфера театральной жизни, проявившаяся в художественном оживлении и выросшей потребности в самоопределении актеров и зрителей. Трансформации, проходившие во всех сферах театральной жизни, преследовали одну цель — создание новой сценической художественности.

Школьный театр как подвид театра появился при школах и других учебных заведениях в Западной Европе еще в Средние века. Его основной целью было воспи-

² См.: Павлова-Левицкая Л. В. Маска и лицо в русской культуре начала XX века. Тожество и антитеза // Маска и маскарад в русской культуре XVIII — XX веков. М, 2010. С. 118–129.

³ См.: Гросул В. Я. Искусство. Театр // История Москвы с древнейших времен до наших дней. М., 2007. Т. 2 : XIX век. 440 с.

⁴ См.: Театр в школе / под ред Н. Шер. Л. : Известия ЦИК СССР и ВЦИК, 1924. 196 с.

тание детей и изучение латинского языка. С помощью постановок формировали художественный вкус и стойкий интерес к театральному искусству, культуре родного края и страны, прививали уважение к культуре других народов и минувших времен, открывали эстетические направления. У детей развивались личностные и творческие способности, индивидуальная и коллективная деятельность. Театр при школе помогал достичь усвоения практических навыков актерского мастерства, развить эмоциональную и интеллектуальную сферы личности учеников, их способности в анализе драматургии и спектаклей, отчетливо выражать свои мысли.

В нашей стране школьный театр появился в конце XVII века и находился при духовных учебных заведениях, где ставились классические пьесы, а костюмы и декорации не считались важным компонентом представлений. Родоначальник школьного театра в России — Симеон Полоцкий, который разработал проект духовной академии в Москве, а создание русской школьной (схоластической) драмы произошло с открытием духовных школ во многих городах и селах России, например в Москве Славяно-греко-латинской академии, основанной по принципу Киево-Могилянской духовной академии. Полоцкий написал для школьного театра пьесы «Притчу о блудном сыне», «О Навуходоносоре-царе». Его драмы сочинены силлабическим стихом при помощи чередования разных сложных стихотворных строк. Выступления школьного театра проходили в учебных заведениях и на городских площадях в праздничные дни. Общество того времени впитало вольнолюбивые мысли и эмоции, которые демонстрировались со сцены и были вызваны мрачными сторонами будничной реальности. Взять под защиту интересы людей и узнать ответы на сложные вопросы — именно в этом была усиливающаяся роль театра как образовательного центра для неграмотных сословий государства, и тем ценнее были античные постановки школьных театров. В дальнейшем школьный театр поддерживался католицизмом и протестантизмом, а спектакли стали разыгрывать и на национальных языках⁵.

Школьному театру была интересна античность, поэтому античный сюжет стал основой репертуара. В постановках чувствовалось стремление режиссера найти при помощи древних текстов ответы на злободневные вопросы того периода. Непростое время конца XIX — начала XX века затронуло все уровни общества и призвало применять в искусстве непопулярные убеждения в жанре⁶. Общество интуитивно пыталось жить в покое и гармонии, но стремилось к выразительным эмоциям, поэтому постановки опирались на этические нормы. Постигание античной драмы школьным театром стала своеобразным обретением своего «стиля». Культурный эксперимент прежних времен действенен для театра в сложные времена, но обособленность актеров античных пьес и их скромные художественные результаты говорили о проблеме. Что считается «античным сюжетом»: трагедия или комедия, пьесы древних драматургов или античные сюжеты, переделанные более поздними драматургами? Анализируя античный сюжет в школьном театре, можно говорить о мифах: это забытый, но многообразный опыт общения с мифами древних эпох, наличие античных мифов в культуре, интерпретация их через эту культуру. Следовательно, нужно войти на «чужую» территорию, освоенную литературой и искусством⁷.

⁵ См.: Театр, где играют дети : учеб.-метод. пособие для руководителей детских театральных коллективов // под ред. А. Б. Никитиной. М. : Владос, 2001. 288 с.

⁶ См.: Русский дореволюционный драматический театр : метод. разраб. М. : Гитис, 2008. 15 с.

⁷ См.: Одесский М. П. Поэтика русской драмы. URL : <http://www.twirpx.com/file/1401595/> (дата обращения: 21.12.2018).

Античная драма существовала со времен официального образования театра. Перевод античных произведений появился в России в XVIII веке, но отдельные цитаты — Эсхила, Софокла или Еврипида — наблюдались и прежде. В России античность была известна через римскую драматургию. Перевод древнегреческих трагедий шел нелегко, полные тексты появились практически на век позднее. С древнегреческими драматургами школьный театр знакомился в XIX веке через французских классиков (например, с комедией — через Мольера, с трагедией — через Корнеля и Расина), но почувствовать Аристофана «по Мольеру» было невозможно, поэтому школьный театр находил выход из положения через комедии Менандра и Теренция. Сопоставление античной трагедии с произведениями Корнеля доказывает, что значимые смысловые и формальные компоненты древнегреческой драмы переосмыслились в духе своего времени. Школьный театр, опираясь на французских классиков, постигал жанр трагедии, создавал по его подобию свои национальные трагедии⁸.

Учителя с XVII века возражали против духовно-политической экспансии Римско-католической церкви, но применяли опыт иезуитов, предлагали школьному театру разные драмы⁹. Школьный театр изначально формировался с явственным религиозно-политическим ориентиром. На спектаклях театра XVII века в английской комедии, которая ставилась с красочной зрелищностью, натуралистическим воссозданием сражений, чувствовалось воздействие драматургии Западной Европы XVI века, а режиссер школьных драм опирался на традиции мистерий и моралите Средних веков. Школьные постановки отличались абстрактным подходом к изображению человека, когда героя высвобождали от некоторых психологических моментов, опоясывая аллегорическими персонажами (абстрактными понятиями, олицетворяющими изъяны и совершенства человечества, географическими названиями, социальными статусами и проч.). Аллегорические фигуры вызвали на сцене тревогу в душах людей, нелегкое противоборство страсти, открыто показывая зависимость судьбы от внешних сил. Композиция, действующие лица, язык героев режиссеры школьных драм заимствовали из Библии и других теологических произведений¹⁰.

Наполнение школьных драм отвечало отечественной духовной традиции России, а структура постановок обуславливалась строгими правилами¹¹. Пролог пояснял восстанавливаемые события, финал — общий смысл постановки в кратком виде. Сцен в пьесах было немного, но они последовательно отражали живые картины, чередовали монологи/диалоги главных героев, сопровождалась пением хора. Монологи создавали по всем канонам риторической науки: вначале определяли тему, называли предмет постановки, а затем шло его всестороннее описание. Большое значение в постановке придавалось равным пропорциям положительных и отрицательных героев, симметрии в отображении добра и зла. Конфликт школьных драм непременно разрешался победой добра над злом.

⁸ См.: Театр и школа : сб. ст. М. : АПН СССР. 1961–1986. № 3–9.

⁹ См.: Куликова С. В., Бойко Э. Р. Теоретические основы изучения истории школьного самодеятельного театра в России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 9 (94). С. 153–159.

¹⁰ См.: Резанов В. И. К вопросу о старинной драме. URL : <http://feb-web.ru/feb/izvest/1913/01/131-001.htm> (дата обращения: 21.12.2018).

¹¹ См.: Одесский М. П. Поэтика русской драмы. URL : <http://www.twirpx.com/file/1401595/> (дата обращения: 21.12.2018).

Представление актеров на сцене ограничивалось строгими исключениями. К примеру, они стояли лицом к зрителям, ходили и стояли «сценическим крестом» (ступни ног разворачивались в стороны); шевелили только правой рукой, а левая была прижата к боку, жесты и мимика передавали их диалог. Большим признанием пользовалась пьеса «Комедия притчи о блудном сыне» по сюжету знаменитой в то время евангельской притчи об отце и сыновьях. За критику древних традиций и общественных этических норм блудный сын был жестоко наказан, и, чтобы спастись, он возвратился в отчий дом, сделав правильный шаг в сторону счастливой жизни. Пьеса учит мудрости и своевременному принятию верных решений. Ей присущ дидактизм, общность и схематизм образов, но вместе с тем и колоритное отражение актуальной проблемы разрушения социальных препятствий, необузданного желания молодых людей выйти из общего социального лона и жить не по родительским наставлениям, а свободно.

Часто в школьных театрах ставили постановки по работам Димитрия Ростовского «Успенская драма», «Раскаивающийся грешник», сочиненным специально для учащихся церковных учебных заведений Ростова и Ярославля. Данные работы стали своеобразной драматургической иллюстрацией борьбы ангелов и демонов за душу грешников. Пьесы сильно выделялись среди других школьных драм независимостью от средневековой схоластической условности, красочной сценичностью, стройностью композиции, непосредственностью диалогов и оживленными образами. Школьная античная пьеса основывалась на жестких правилах средневековой поэтики, приготавливая почву для утверждения нормативной русской классической драматургии¹².

Постановки сопровождалась интермедиями (комические сцены, играемые между актами основной пьесы), возбуждая внимание зрителей к поучительному содержанию. В интермедии применялись художественные формы всенародного театра (потасовка, речевой комизм или трагизм), но они носили назидательный характер, не касающийся злободневных вопросов действительности той эпохи¹³. Например, это сюжет о старике, который не жаловал свою жизнь и призывал смерть, но когда она показалась, перепугался и стал просить, чтобы смерть помогла ему «дрова на плечи положить», заимствован из басни Эзопа. Известен и сюжет о старике, собравшемся учиться, чтобы стать умным. Школьник, у которого старик решил приобрести ум, провел его и осмеял: забил память плетью, точил голову бруском, чтобы истратить тупоумие. Мораль простая: кто не намеревается в молодости работать, тот обязан в старости страдать. Следовательно, школьная драма имела характер мистерии, миракля, моралите или пьесы на исторические и мифологические сюжеты¹⁴.

Плодотворное сотрудничество театра и педагогики завязалось до того, как эти феномены культуры стали искусством и наукой. Красочно этот союз обнажился в обрядах инициации, называемый педагогической формой коллективного обучения с использованием театра как важнейшего средства воспитания. При неразрывно существовавших социальных, церковных и трудовых процессах в жизни этот союз был эффективен. Подобные постановки школьных театров (к примеру, деяния Моисея, Иисуса, Давида, апостола Петра) показывались аллегорическими персонажами и намекали на политическую злободневность дня. Панегирическая логика преобразовывает библейский источник, а восприятие пьесы было так угнетающе, что зритель

¹² См.: Школьные спектакли и инсценировки.

¹³ См.: Одесский М. П. Поэтика русской драмы.

¹⁴ См.: Школьные спектакли и инсценировки.

не мог обойтись без специальных объяснений. Еще при царе Алексее Михайловиче школьная драма была компонентом дворцовых церемоний, а при Петре I — масштабным городским праздником, и целью постановок школьного театра стала пропаганда определенных идей¹⁵.

Главной формой драмы была пьеса, разделявшаяся на несколько действий, открывавшаяся прологом и заканчивавшаяся эпилогом. Первому и последующим актам постановки сопутствовал антипролог (немая или с пением, музыкой и танцами аллегорическая сцена), в которой передавалась суть следующего выступления или вводились аллегорические намеки на сюжетное значение постановки. Антипролог раскрывал композицию и ее схему, состоящую из протазиса, эпитазиса, катастазиса и катастрофы¹⁶.

Протазис — первая, по учению школьной поэтики, часть пьесы, когда поясняется суть дела, но не дается развязки, чтобы ее неизвестность сделала пьесу увлекательнее. Протазис охватывает первый и второй акт. Эпитазис содержит развитие того, что включается в протазис (вторая часть пьесы, где появляются напряженность и замешательство). Катастазис — мгновение наивысшего напряжения в действиях. Эпитазис и катастазис отводятся на второй и третий акты. Катастрофа — последняя часть пьесы, ее развязка. Следование единству действий и времени считалось важнейшим условием правильно сочиненной пьесы. На целостности места школьная теория драмы, руководствуясь идеями Аристотеля, не настаивала. Представлений, обижающих зрителей неимоверной беспощадностью или чем-то неправдоподобным, старались сторониться, замещая их показ повествованием из вестников или иных действующих лиц постановки. Трагедии и комедии составляли в стихотворных формах¹⁷.

Свойственным требованием школьной теории драмы было правило, согласно которому в число действующих лиц вводили модные в искусстве мифологические образы и аллегорические фигуры, олицетворения добродетелей и пороков, духовных качеств, абстрактных понятий и т. д. Воссозданию этих аллегорических образов школьная теория драмы уделяла немало внимания. В школьной системе как промежуточные жанры существуют чтения и диалоги, специфичный статус которых детально обсуждался в теоретической поэтике. Авторы данных поэтик говорят, что декламация (чтения) не идентична диалогу: диалог — это беседа, начальная драма, а декламация является циклом «лирических номеров», условная неделимость которых определена только целостностью театральной ситуации и темы. Теоретическая школьная поэтика не раз доказывала детальную классификацию декламаций, большинство тем относилось к политике, изобразительному искусству, иносказаниям, индукции, иронии, подражанию, морали и античности. Все вместе декламации и диалоги противоположны драмам, потому что диалоги подразумевают действия, располагают декорациями, а декламации склонны к рецитации и чтению текстов. Значит, публичные драматические представления создают последовательность, допускающую непримечательные переходы: рецитацию на сцене, небольшое выступление, драму и трагедию¹⁸.

¹⁵ См.: Русский дореволюционный драматический театр : метод. разработ. М. : Гитис, 2008. 15 с.

¹⁶ См.: Морозов А. Г. Три века русской сцены. От истоков до Великого Октября. М., 1978. Кн. 1. 349 с.

¹⁷ См.: Букатов В. М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 376 с.

¹⁸ См.: Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя : материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. Полтава, 1991. С. 209–210.

В школьной античной драме человек является «ничьей землей», где сталкиваются персонифицированные страсти. «Ничья земля» является свободой выбора, свойственной любому человеку, «сердцевиной». При свободе выбора все люди равны. Свободой обуславливается их «естественная натура». Различные комбинации страстей — незаурядность индивидуума. Компоненты психики отличаются друг от друга. Беспристрастное видение человека показывает подход не мистический, а разумный. Новому времени свойственны достоинства этой системы: точность и рационализм, а недостатки состоят в упрощенности подхода и излишней насыщенности. Характер человека тогда допустим для школьного театра и античных постановок, когда он показан одним качеством или комбинацией качеств. Познанный изнутри, человек на школьной сцене «разложен» на естественность, суть которой состоит в способности к выбору, и на отчетливо размежеванные страсти, которые ожидают колеблющуюся и искушающуюся естественность¹⁹. Следовательно, действующее лицо воплощает человеческую природу, сближенную с одним атрибутом (свободный выбор), или страсть, ее свойства, воплощаемые в единственной черте. Снаружи человек в школьной античной драме представлен с точки зрения тех же предписаний: он персонифицирован одной социальной функцией (слуга, боец) или историческим и литературным героем, суженным до поучительной иллюстрации одного свойства.

Таким образом, школьный театр конца XIX — начала XX века, опираясь на античную театральную традицию, реализовывал воспитательные функции, формировал у актеров интонацию и дикцию. Античная эпоха не только получила право на существование в театральном искусстве Нового времени, но и определяла его направленность в деле воспитания. Самодеятельные школьные театры России этого периода не утратили связи с античными истоками возникновения самодеятельного театра и способствовали переосмыслению большого воспитательного потенциала театра «как школы на сцене»²⁰.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Асеев Б. Н. Русский драматический театр XVII–XVIII веков. — М. : Искусство, 1958. — 416 с.
2. Бахтин Н. Н. Театр и его роль в воспитании // В помощь семье и школе. — М. : Польза, 1911. — С. 71–74.
3. Гросул В. Я. Искусство. Театр // История Москвы с древнейших времен до наших дней. — М., 2007. — Т. 2 : XIX век. — 440 с.
4. Драматизация в школе: программы для I и II ступени Семилетней Единой Трудовой школы // Первое сентября. — 2001, 17 марта. — С. 4.
5. Игра-драматизация в средней школе // под ред. Е. Соловьевой. — М. ; Петроград : Гослитиздат, 1925. — 188 с.
6. История художественного образования в России : проблема культуры XX века. — М. : РАО, 2003. — 313 с.
7. Куликова С. В., Бойко Э. Р. Теоретические основы изучения истории школьного самодеятельного театра в России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2014. — № 9 (94). — С. 153–159.
8. Морозов А. Г. Три века русской сцены. — М., 1978. — Кн. 1 : От истоков до Великого Октября. — 349 с.

¹⁹ См.: История художественного образования в России: проблема культуры XX века. М. : РАО, 2003. 313 с.

²⁰ Пичугина В. К., Бойко Э. Р. Античные образы в самодеятельных школьных театрах России XVII–XVIII вв. // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 2 (46). С. 32–39.

9. Некрасова Л. М. Театральная педагогика: становление и развитие // Научные школы в педагогике искусства. — М. : РАО, 2008. — 40 с.
10. Одесский М. П. Поэтика русской драмы. — URL : <http://www.twirpx.com/file/1401595/> (дата обращения: 21.12.2018).
11. Павлова-Левицкая Л. В. Маска и лицо в русской культуре начала XX века. Тожество и антитеза // Маска и маскарад в русской культуре XVIII–XX веков. — М., 2010. — С. 118–129.
12. Пичугина В. К., Бойко Э. Р. Античные образы в самодеятельных школьных театрах России XVII–XVIII вв. // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 2 (46). — С. 32–39.
13. Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя : материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. — Полтава, 1991. — С. 209–210.
14. Революция — Искусство — Дети. Материалы и документы. Из истории эстетического воспитания в советской школе : кн. для учителя : в 2 ч. / сост. Н. П. Старосельцева. — М. : Просвещение, 1987. — 240 с.
15. Резанов В. И. К вопросу о старинной драме. — URL : <http://feb-web.ru/feb/izvest/1913/01/131-001.htm> (дата обращения: 21.12.2018).
16. Роль театра в учебно-воспитательной работе школы : метод. рекоменд. — М. : АПН СССР, 1975. — 82 с.
17. Рошаль Г. Л. Этапы работ Государственной Мастерской педагогического театра // Педагогический театр. — 1925. — № 1. — С. 5.
18. Рубина Ю. И. Основы педагогического руководства художественной самодеятельностью школьников. — М. : Просвещение, 1983. — 285 с.
19. Русский дореволюционный драматический театр : метод. разработ. — М. : Гитис, 2008. — 15 с.
20. Театр в школе // под ред. Н. Шер. — Л. : Известия ЦИК СССР и ВЦИК, 1924. — 196 с.
21. Театр и школа : сб. ст. — М. : АПН СССР. — № 3–9. — 1961–1986.
22. Театр, где играют дети : учеб.-метод. пособие для руководителей детских театральных коллективов // под ред. А. Б. Никитиной. — М. : Владос, 2001. — 288 с.
23. Школьные спектакли и инсценировки : хрестомат. сб. / под ред. И. Н. Иорданского. — М. ; Л. : Моск. Акционер. общ-во, 1926. — 120 с.

Сведения об авторе

Бойко Эмиль Ричардович — учитель химии и биологии, ГБОУ «Школа № 1507». E-mail: emileboyko@mail.ru (Москва).

E. R. Boyko

ANCIENT TRADITIONS IN RUSSIAN AMATEUR SCHOOL THEATRES OF THE LATE 19th — EARLY 20th CENTURY

The article focuses on some aspects of creating school theatre in Russia, on some peculiarities of script writing, on the influence of ancient literary works on the choice of plays and on students' education in the late 19th — early 20th centuries. The investigation of school theatres shows that scripts were often based on ancient motifs and plays based on such scripts were highly popular. Plays based on ancient motifs are characterized by the coherence of structure and a variety of techniques and interpretations provided by student actors.

ancient; school theatre; school plays; history of school theatre; ancient legacy

References

1. Aseev B. N. *Russkij dramatičeskij teatr XVII–XVIII vekov* [Russian Drama Theatre of the 17–18th Centuries]. Moscow, Art Publ., 1958, 416 p. (In Russian).
2. Bahtin N. N. Theatre and its Didactic Role. *V pomoshh' sem'e i shkole* [Supporting Family and School]. Moscow, Use Publ., 1911, pp. 71–74 (In Russian).
3. Grosul V. Ja. Art. Theatre. *Istorija Moskvy s drevnejshih vremen do nashih dnei. Tom 2 : 19 vek* [Moscow History from Ancient Times till Nowadays. Vol. 2 : the 19th century]. Moscow, 2007, 440 p. (In Russian).
4. School Theatre: Curricula for Steps I and II of a Seven-Grade Unified Labor School. *Pervoe sentjabrja* [The First of September]. 2001, Mar. 17, p. 4 (In Russian).
5. *Igra-dramatizacija v srednej shkole* [Theatre Games in Secondary School]. Solovjeva E. (ed.). Moscow, Petrograd, Goslitizdat Publ., 1925, 188 p. (In Russian).
6. *Istorija hudozhestvennogo obrazovanija v Rossii : problema kul'tury XX veka* [History of Art Education in Russia: Cultural Problems of the 20th Century]. Moscow, Russian Academy of Education Publ., 2003, 313 p. (In Russian).
7. Kulikova S. V., Bojko Je. R. Theoretical Prerequisites for Studying the History of Amateur School Theatres in Russia. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta* [Proceeding of Volgograd State Pedagogical University]. 2014, no. 9 (94), pp. 153–159. (In Russian).
8. Morozov A. G. *Tri veka russkoj sceny. Kniga 1: Ot istokov do Velikogo Oktjabrja* [Three Centuries of Russian Theatre. Book 1: From the Beginning to the October Revolution]. Moscow, 1978, 349 p. (In Russian).
9. Nekrasova L.M. Theatre Pedagogy: Formation and Development. *Nauchnye shkoly v pedagogike iskusstva* [Research Schools in Art Pedagogy]. Moscow, Russian Academy of Education Publ., 2008, 40 p. (In Russian).
10. Odesskij M. P. *Pojetika russkoj dramy* [The Poetics of Russian Drama]. Available at: <http://www.twirpx.com/file/1401595/> (accessed: 21.12.2018). (In Russian).
11. Pavlova-Levickaja L. V. Masks and Faces in the Russian Culture of the Early 20th Century. Identity and Antithesis. *Maska i maskarad v russkoj kul'ture XVIII–XX vekov* [Masks and Masquerade in the Russian Culture of the 18th-20th Centuries]. Moscow, 2010, pp. 118–129. (In Russian).
12. Pichugina V. K., Bojko Je. R. Antique Images in Russian Amateur School Theatres of the 17–18th Centuries. *Psihologo-pedagogičeskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 2 (46), pp. 32–39. (In Russian).
13. *Problemy osvoenija teatral'noj pedagogiki v professional'no-pedagogičeskoj podgotovke budushhego uchitelja: materialy Vsesojuznoj nauchno-praktičeskoj konferencii* [Theatre Pedagogy Acquisition in Novice Teachers' Professional and Pedagogical Training: Proceedings of the All-Russia Research-Practice Conference]. Poltava, 1991, pp. 209–210. (In Russian).
14. Starosel'ceva N. P. (comp.). *Revoljucija — Iskusstvo — Deti. Materialy i dokumenty. Iz istorii jestetičeskogo vospitanija v sovjetskoj shkole: kniga dlja uchitelja: v 2 chastjah* [Revolution — Art — Children. From the History of Aesthetical Education in Soviet Schools : book for the teacher : in 2 parts]. Moscow, Enlightenment Publ., 1987, 240 p. (In Russian).
15. Rezanov V. I. *K voprosu o starinnoj drame* [To the Issue of Ancient Drama]. Available at: <http://feb-web.ru/feb/izvest/1913/01/131-001.htm> (accessed: 21.12.2018). (In Russian).
16. *Rol' teatra v učeбно-vospitatel'noj rabote shkoly* [The Role of Theatre in School Didactics]. Moscow, Russian Academy of Education Publ., 1975, 82 p. (In Russian).
17. Roshal' G. L. The Steps of State Workshop of Pedagogical Theatre. *Pedagogičeskij teatr* [Pedagogical Theatre]. 1925, no.1, p. 5. (In Russian).
18. Rubina Ju. I. *Osnovy pedagogičeskogo rukovodstva hudozhestvennoj samodejatel'nost'ju škol'nikov* [Pedagogical Guidelines for Schoolchildren Amateur Performance]. Moscow, Enlightenment Publ., 1983, 285 p. (In Russian).

19. *Russkij dorevoljucionnyj dramatičeskij teatr* [Russian Prerevolutionary Drama Theatre]. Moscow, Gitis Publ., 2008, 15 p. (In Russian).

20. Sher N. (ed.), *Teatr v shkole* [Theatre in School]. Leningrad, Proceedings of the Central Executive Committee of the USSR and the All-Russian Central Executive Committee of the USSR Publ., 1924, 196 p. (In Russian).

21. *Teatr i škola* [Theatre and School]. Moscow, Russian Academy of Education Publ., 1961–1986, no. 3–9, (In Russian).

22. Nikitina A. B. (ed.). *Teatr, gde igrajuť deti* [Theatre where Children Play]. Moscow, Vlados Publ., 2001, 288 p. (In Russian).

23. Iordanskij I. N. (ed.). *Škol'nye spektakli i inscenirovki* [School Plays and Performances]. Moscow, Leningrad, Moscow Public Corporation Publ., 1926, 120 p. (In Russian).

Information about the author

Boyko Emil Richardovich — Chemistry and Biology Teacher at School No. 1507.
E-mail: emileboyko@mail.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 24.03.2019.

Received 24.03.2019.

УДК 372.21(470.5)«19»

А. В. Николаева

РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА ТЕРРИТОРИИ СРЕДНЕГО УРАЛА В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

В статье проанализирован процесс развития системы дошкольных учреждений Среднего Урала. Выделены политические и экономические факторы, оказавшие влияние на дошкольное воспитание, а также отличительные особенности дошкольных учреждений на территории Среднего Урала.

дошкольное воспитание; дошкольные учреждения; детские сады; очаги; ясли; Среднеуральский регион

В настоящее время развитие дошкольной системы России определяется процессами, связанными с переходом к Федеральному государственному образовательному стандарту, предъявляющему качественно новые требования не только к содержанию воспитательно-образовательного процесса, но и к его организационным формам. При решении проблем современного дошкольного образования актуальным представляется обращение к педагогическому прошлому, полифункциональному по характеру и позволяющему прогнозировать будущее, понимать тенденции инновационного развития воспитательных систем¹.

¹ См.: Романов А. А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4 (40). С. 5.

Качественной характеристикой историко-педагогических исследований является контекстуальность, позволяющая рассматривать изучаемый объект в совокупности различных факторов, необходимых для его понимания. Ими могут быть социально-исторические, культурные и региональные условия². В связи с этим важно рассмотреть историко-педагогический опыт деятельности дошкольных учреждений, проанализировать практики дошкольного воспитания с выраженной спецификой и особенностями реализации в социально-экономическом и историко-культурном пространстве конкретного региона. Таким примером может стать Среднеуральский регион первой трети XX века, имеющий разнообразную систему дошкольных учреждений, деятельность которых является не только актуальным предметом исследования, но и важным ориентиром качественных изменений дошкольной системы на современном этапе.

Дореволюционное развитие дошкольных учреждений на Урале во многом связано с именем О. В. Варфоломеевой. Первые такие учреждения на территории Урала появились именно по ее инициативе в 1892 году были организованы детские ясли в селе Коса³. Причиной возникновения яслей-приютов для детей грудного и дошкольного возраста в сельской местности стала высокая детская смертность в период страды: «Придет лето, наступит страда, придется матерям в пустой избе детей оставлять. Много несчастий случается в деревне от того, что ребята остаются одни»⁴.

Еще один тип дошкольных учреждений, который начинает появляться на Урале в конце XIX века — летняя площадка, где дети разных возрастов объединялись для совместной игры, экскурсий и занятий. Созданное 13 апреля 1912 года Пермское общество «Светлая Юность», председателем которого была О. В. Варфоломеева, открыло на Урале первую летнюю площадку на территории усадьбы Пермского губернского земства, работавшую с 10 июня по 10 сентября 1912 года. В дальнейшем общество «Светлая Юность» использовало этот опыт для открытия пяти площадок в 1913 году и семи в 1914 и 1915 годах⁵. К 1916 году насчитывалось 17 летних площадок в Перми и несколько при заводах в Мотовилихе, Чусовом, Кизеле, Александровском, Чермозе, Добрянке, селе Ленве, а также в городах — Чердыни, Соликамске, Осе, Оханске, Шадринске, Камышлове, Кунгуре и Екатеринбурге⁶.

Летние площадки были сезонным типом учреждений, а детские сады отличались тем, что функционировали круглогодично. Первый детский сад на Урале был открыт в Перми 21 ноября 1912 года также под руководством О. М. Варфоломеевой. Он располагался в доме № 106 по Пермской улице, занимал шесть больших комнат и содержался за счет финансовой поддержки общества «Светлая Юность», а также платы родителей, составлявшей 3 рубля в месяц⁷.

Назвать точное количество детских садов на территории дореволюционного Урала не представляется возможным, так как не существовало каких-либо статистических данных на этот счет. Именно поэтому приблизительную оценку сети

² См.: Уткин А. В. Историко-педагогический контекст как пространство рефлексии проблем современного образования // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 8–9.

³ См.: Варфоломеева О. М. Очерк по истории организации дошкольного воспитания на Урале. М. : АПН РСФСР, 1958. С. 4.

⁴ См.: Лопатина С. Крестьянка и дети. М. : Гос. изд-во, 1927. С. 4–5.

⁵ См.: Варфоломеева О. М. Очерк по истории ... С. 11–12.

⁶ См.: Варфоломеева О. М. История дошкольного воспитания в г. Перми и Урало-Камском крае (1910–1922) // Пермский краеведческий сборник. Пермь, 1928. Вып. 4. С. 195.

⁷ См.: Варфоломеева О. М. Очерк по истории ... С. 15.

дошкольных учреждений приходится делать в соответствии с информацией (часто противоречивой), встречающейся в различных источниках. Например, в статье первой заведующей Пермским дошкольным подотделом О. М. Варфоломеевой для краеведческого сборника 1928 года указывается: «До революции никто не стремился учиться дошкольному делу, так как не имело цели, не существовало учреждений, где возможно было бы использовать, кроме своей домашней семьи»⁸. Однако в ее же воспоминаниях, опубликованных в 1958 году, говорится, что первым Всероссийским съездом по дошкольному воспитанию (1919 год) «при оценке работы по организации дошкольного воспитания на местах Уралу было определено третье место в общероссийском масштабе»⁹. Согласно другому источнику, «До Великой Октябрьской социалистической революции на Урале было только четыре детских сада: в Свердловске (бывший Екатеринбург), Челябинске, Тюмени и Молотове (бывшая Пермь)»¹⁰. Такое разнообразие мнений объясняется недостатком четкой терминологии, связанной с видовым многообразием дошкольных учреждений, а также отсутствием критериев их оценки (временных, материально-бытовых, педагогических и др.).

Становление государственной системы дошкольных учреждений на территории России в целом и Уральского региона в частности связано с Октябрьской революцией 1917 года и последовавшими за ней социально-политическими изменениями, реформированием всех сторон общественной жизни, проектированием новой педагогической практики¹¹, результатом которых дошкольное воспитание было «введено в общую систему народного образования»¹².

Первым шагом на пути создания государственной дошкольной системы стал процесс образования управленческих органов дошкольного воспитания, затянувшийся в Екатеринбургской губернии до 1920 года. Фактором, тормозившим создание дошкольных отделений на территории Урала, была социально-политическая обстановка Гражданской войны. Так, Екатеринбургский губернский отдел народного образования был создан только в начале августа 1919 года, после занятия Екатеринбурга отрядами Красной армии. К 1920 году семь из десяти уездов Екатеринбургской губернии имели дошкольные подотделы: Верхотурский, Ирбитский, Красноуфимский, Алапаевский, Камышловский, Нижнетагильский и Екатеринбургский. Им вменялась «организационная работа в области дошкольного воспитания и руководство по всем его вопросам»¹³.

Особенностью данного периода является практика временного соединения дошкольного подотдела с подотделом охраны детства из-за нехватки сотрудников¹⁴, а также частая смена кадров. Например, Екатеринбургским губернским

⁸ См.: Варфоломеева О. М. История дошкольного воспитания ... С. 187.

⁹ Варфоломеева О. М. Очерк по истории ... С. 23–24.

¹⁰ Волкова Е. И. Дошкольное воспитание в годы сталинских пятилетних планов 1926–1949 гг. М. : Учпедгиз, 1952. С. 46.

¹¹ См.: Уткин А. В. Формирование советской образовательной доктрины // Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 г. : сб. науч. тр. и материалов. М. : Акад. соц. управления, 2017. С. 102–112.

¹² От дошкольного отдела Народного комиссариата по просвещению «О дошкольном воспитании» от 20.12.1917 г. // История советской дошкольной педагогики : хрестоматия. М. : Просвещение, 1988. С. 42.

¹³ Нижнетагил. гос. ист. арх. (НГИА). Ф. 26. Оп. 1. Д. 5. Л. 433.

¹⁴ См.: НГИА. Ф. 10. Оп. 1. Д. 5. Л. 454–467.

дошкольным подотделом с момента его создания заведовала Калашникова, которая в декабре 1919 года была переведена в подотдел дефективного ребенка. Ее сменила Каган, которая 15 июня 1920 года покинула пост из-за болезни. До августа временно исполняла обязанности И. О. Кочеткова, на смену которой пришла Т. Торговец, заведовавшая подотделом до его реорганизации¹⁵.

Наиболее распространенным к тому времени типом был детский сад, где «дети проводят часть дня, с утра и примерно до четырех часов дня»¹⁶. Однако заведующая дошкольным подотделом народного комиссариата просвещения Д. А. Лазуркина считала, что «детский сад не отвечает своему назначению и его необходимо заменить очагом»¹⁷, где дети проводят весь день и лишь на ночь отправляются домой.

Организация длительных детских очагов, которые бы работали в течение всего дня, была затруднительной по ряду причин. Среди них — отсутствие необходимых помещений с отдельной комнатой для отдыха¹⁸ и приспособлений для сна¹⁹; сокращение количества детей в группах, так как «долгое пребывание в шумной обстановке будет неблагоприятно сказываться на нервной системе ребенка»²⁰; увеличение числа руководителей, чтобы каждый работал с детьми не более 6 часов, а также организация трехразового питания для детей. При отсутствии «возможности осуществления очага, целесообразнее сохранить сад обычного типа»²¹.

Ситуация в Екатеринбургской губернии была типичной. В среднем рабочий день в дошкольных учреждениях длился не более шести часов с 8–9 ч и до 12–15 ч, а наличие длительных очагов было исключительным случаем. Одними из первых детские очаги появились в Тагильском уезде в 1920 году в городе Нижний Тагил по улице Береговой²² и селе Бродово²³. Также в Тагильском уезде, единственном в Екатеринбургской губернии, в 1920 году существовал такой тип дошкольного учреждения, как детский клуб в селе Горбуново, располагающийся при школе и обслуживающий детей дошкольного возраста несколько часов в день²⁴. Горбуновский клуб был закрыт в январе 1921 года по причине неэффективности его работы²⁵.

В соответствии с постановлением Народного комиссариата просвещения от 20 сентября 1919 года в дошкольных учреждениях устанавливалась непрерывная годовая продолжительность работы с изменением характера в зависимости от перехода на летний период²⁶, обеспечивая тем самым более продолжительное пребывание детей на свежем воздухе.

¹⁵ См.: Гос. арх. Свердлов. обл. (ГАСО). Ф. 17. Оп. 1. Д. 40. Л. 2–4.

¹⁶ Чулицкая Л. И. Роль врача в учреждениях дошкольного возраста // Первый всероссийский съезд ... С. 88.

¹⁷ Прения по докладу т. Шлегер // Первый всероссийский съезд ... С. 61.

¹⁸ См.: ГАСО. Ф. 17. Оп. 1. Д. 40. Л. 44–48.

¹⁹ См.: НГИА. Ф. 10. Оп. 1. Д. 188. Л. 19.

²⁰ Там же. Д. 31. Л. 85.

²¹ Резолюции по докладом Второго Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию (25 ноября — 2 декабря 1921 г.) // История советской дошкольной педагогики ... С. 136.

²² См.: НГИА. Ф. 141. Оп. 1. Д. 141-Р. Л. 180.

²³ См. там же. Д. 96. Л. 38.

²⁴ См. там же. Л. 7.

²⁵ См. там же. Л. 38.

²⁶ См.: Постановление НКП от 20.09.1919 г. «О непрерывности занятий в дошкольных учреждениях» // История советской дошкольной педагогики ... С. 54.

Наиболее популярным сезонным типом дошкольного учреждения в Екатеринбургской губернии были летние детские площадки, доступные для посещения детей разного возраста. Такие площадки представляли собой «огороженную, чистую, не имеющую поблизости загрязненных источников и свалочных мест территорию, с пространством, предусмотренным для детских игр, огорода и отдыха»²⁷. Часто летние площадки открывались при школах, чтобы дети могли получать горячий завтрак в ученических столовых²⁸.

Изначально Екатеринбургский губернский отдел дошкольного образования называл данный тип учреждений «временной мерой»²⁹, настаивая на переоборудовании площадок в детские сады. Тем не менее из-за кризисного положения в стране, отсутствия «свободных или подходящих квартир и оборудования»³⁰ был невозможен такой перевод из временных в функционирующие в течение всего года учреждения.

Ввиду экономических причин, летняя дошкольная площадка была популярна в Екатеринбургской губернии. Например, в Верхотурском уезде на 1920 год насчитывалось 5 площадок³¹, а в 1921 году их количество увеличилось до 16³². Для сравнения: на 1920 год в Нижнетагильском уезде на 8 детских садов приходилось 25 летних площадок³³.

Дошкольные учреждения имели и типовое, и видовое деление. На территории Екатеринбургской губернии встречались такие виды дошкольных заведений, как примитивные, показательные и детские сады национальных меньшинств. К последним относятся мусульманские детские сады, находившиеся в Верхотурском, Екатеринбургском и Тагильском уездах. Их наличие обусловлено изменением ландшафта мусульманских общин на территории Среднего Урала в конце XIX — начале XX века, когда наряду с традиционными сельскими общинами начинают появляться городские и горнозаводские, отличающиеся развитостью социальных институтов³⁴. Этот факт, а также либерализация государственной религиозной политики спровоцировали прирост мусульманского населения на территории Екатеринбургской губернии и, как следствие, наличие мусульманских детских садов. В начале 1920-х годов советская власть провела ряд мероприятий, направленных на лишение мусульманских общин присущих им функций, а также уничтожение общинных институтов и мечетей, что привело к ослаблению мусульманской диаспоры и закрытию организованных ею детских садов. Так, Верхотурский детский сад просуществовал до апреля 1921 года³⁵, а Тагильский и Екатеринбургский — до 1922 года³⁶.

Наиболее распространенным видовым делением было выделение примитивных (рядовых или массовых) и показательных учреждений, к которым относились опытно-показательные и центральные детские сады: «Ввиду того, что в провинции

²⁷ НГИА. Ф. 10. Оп. 1. Д. 31. Л. 92.

²⁸ См. там же. Д. 173. Л. 110.

²⁹ Там же. Л. 5–7.

³⁰ Там же. Л. 6.

³¹ См. там же. Д. 152. Л. 133.

³² См. там же. Л. 137.

³³ См. там же. Ф. 141. Оп. 1. Д. 96. Л. 14.

³⁴ См.: Старостин А. Н. Мусульманское сообщество Среднего Урала в конце XIX — начале XX в. : автореф. дис. ... канд. ист. наук. Екатеринбург, 2010. С. 16–17.

³⁵ См.: НГИА. Ф. 10. Оп. 1. Д. 173. Л. 103.

³⁶ См. там же. Ф. 141. Оп. 1. Д. 96. Л. 8.

почти сплошь открываются сады-примитивы, дошкольный подотдел Наркомпроса разработал проект так называемого центрального сада, в котором происходит более углубленная работа и вокруг которого группируются примитивы»³⁷.

После проведения первого Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию в 1919 году начинается массовая практика открытия показательных учреждений, на пример которых должна ориентироваться массовая практика. В инструкции Екатеринбургского ГубОНО о центральных детских садах упоминается: «Такой сад выбирает проблему, исследует ее, выполняет научную работу, сотрудничая с инструктором из дошкольного подотдела и являясь примером для садовниц примитивных садов»³⁸.

В 1927 году появляется еще один вид опытно-показательных учреждений — опорный детский сад, который, согласно положению, решает задачи организации объединений дошкольных работников, оказания им методической помощи путем накопления, систематизации, и оформления опыта работы учреждений, а также привлекает общественность к строительству детских садов и оказывает помощь населению в воспитании дошкольников в семье. В опорном учреждении работал один педагог «сверх места», который выполнял научно-методическую работу³⁹.

На исследуемой нами территории в данный период имелось два центральных детских сада в Нижнем Тагиле (открыт в январе 1921 года с расчетом на 50 детей)⁴⁰ и в Екатеринбурге (существовал с 1909 года и впоследствии стал опорным окружным)⁴¹.

Несмотря на типовое и видовое деление дошкольных учреждений в начале 1920-х годов, они имели общие черты, а именно: территориальное расположение; помещения, в которых они устраивались; оснащение мебелью и оборудованием; выполняемые функции; численность детей и их распределение по группам.

Изначально дошкольные учреждения должны были «открываться в заводских местностях ввиду продолжительного рабочего дня»⁴². Первые детские сады в Екатеринбургской губернии так и называли в соответствии с их территориальным расположением, например детские сады при Невьянском заводе, Новолялинском заводе, при Платиновом прииске и т. д. Чаще детские сады открывались в крупных городах и реже в сельской местности, где долгое время функционировали лишь летние площадки на период страды.

Типичной была ситуация относительно помещений, предназначенных для дошкольных учреждений, когда в силу тяжелой экономической обстановки построить специальные новые здания было невозможно и приходилось приспособлять уже имеющиеся. В инструкции по ведению детского сада от Екатеринбургского губернского дошкольного подотдела указывалось, что «помещение должно удовлетворять всем гигиеническим и санитарным требованиям, иметь 4 или 6 комнат»⁴³, а также светлые стены и окна для регулярного проветривания.

³⁷ Шмидт В. Ф. Отчет о деятельности местных и центральных органов дошкольного воспитания // Первый всероссийский съезд ... С. 41.

³⁸ НГИА. Ф. 10. Оп. 1. Д. 188. Л. 15–16.

³⁹ Там же. Ф. 26. Оп. 1. Д. 99. Л. 9.

⁴⁰ См. там же. Ф. 141. Оп. 1. Д. 96. Л. 8.

⁴¹ См.: ГАСО. Ф. 17. Оп. 1. Д. 550. Л. 1.

⁴² НГИА. Ф. 141. Оп. 1. Д. 30. Л. 3.

⁴³ Там же.

Помимо этого, недопустимо было совмещение в одной квартире детского сада и других учреждений⁴⁴. Однако реальное положение вещей было далеко от вышеуказанных постановлений: по результатам обследования дошкольных учреждений в Екатеринбургской губернии в 1920 году было сделано заключение: «Помещения для детей неудобны: теснота, духота, скученность, постоянный шум»⁴⁵, «в воздухе пыль, вентиляции нет»⁴⁶.

Неблагоприятной была ситуация относительно внутреннего убранства дошкольных заведений. Во всех уездах Екатеринбургской губернии отмечалась проблема нехватки или полного отсутствия мебели⁴⁷, инвентаря⁴⁸, материала и пособий⁴⁹, игрушек⁵⁰. Частично данная проблема решалась за счет помощи родителей, которые отдавали «что-то из своей мебели и посуды»⁵¹. Для украшения стен использовали вырезки или картинки из журналов, плакатов, открыток на разную тематику в зависимости от времени года⁵². Для детских работ предлагалось заготавливать бросовый, природный и строительный материал (кирпичики из дерева, брусочки и цилиндры разной величины, палки, колеса из березовых кругляшей)⁵³. Предполагалось, что игрушки будут изготавливать в местной столярной или школьной мастерской, но по факту заказы на игрушки либо не исполнялись, либо их сильно задерживали из-за отсутствия материала⁵⁴ и чрезмерной занятости плотников⁵⁵. Руководительницы садов вместе с детьми и родителями делали игрушки сами (мячи разной величины, набитые сеном или опилками, плоские куклы, выпиленные из фанеры, бумажные гирлянды и т. д.).

Недостаточное внимание педагогической составляющей в работе детских садов — следствие социально-экономической ситуации, сложившейся в России, когда «дети страдали от голода из-за безработицы и кризиса»⁵⁶ и многие из них не могли пойти в сад, потому что не имели обуви и одежды⁵⁷. При каждом учреждении создавались дошкольные советы, одной из задач которых было распределение обуви и одежды⁵⁸.

На протяжении 1918 — начала 1920-х годов были приняты документы, регулировавшие вопросы, связанные с детским питанием. Основным из них был декрет Совета народных комиссаров от 17.05.1919 г., предоставлявший «право на бесплатное питание всем детям до 14 лет безотносительно к категории классового пайка их

⁴⁴ См.: Инструкция по ведению детского сада и очага : справ. по дошкольному воспитанию. М. : Дошкольный отдел Наркомпроса, 1919. С. 34–38.

⁴⁵ НГИА. Ф. 141. Оп. 1. Д. 53. Л. 7–10.

⁴⁶ Там же. Ф. 10. Оп. 1. Д. 173. Л. 127.

⁴⁷ См.: ГАСО. Ф. 17. Оп. 1. Д. 40. Л. 44–48.

⁴⁸ См. там же. Л. 22–23.

⁴⁹ См.: НГИА. Ф. 141. Оп. 1. Д. 96. Л. 7.

⁵⁰ См. там же. Ф. 10. Оп. 1. Д. 173. Л. 110.

⁵¹ Там же. Д. 137. Л. 1.

⁵² См.: Работа детского колхозного очага. Л. : Облполитпросветцентр, 1934. С. 11.

⁵³ См.: НГИА. Ф. 10. Оп. 1. Д. 31. Л. 96.

⁵⁴ См. там же. Д. 173. Л. 6.

⁵⁵ См. там же. Л. 110.

⁵⁶ Там же. Ф. 10. Оп. 1. Д. 188. Л. 8.

⁵⁷ См.: Лазуркина Д. А. О новых задачах дошкольного воспитания в новых формах общественной жизни // Первый всероссийский съезд ... С. 14.

⁵⁸ См.: НГИА. Ф. 10. Оп. 1. Д. 173. Л. 163.

родителей»⁵⁹. Часто из-за высокой значимости вышеобозначенных функций детские сады воспринимали как «детскую столовую, а не воспитательное заведение»⁶⁰.

Постепенно улучшающаяся ситуация резко ухудшилась в связи с голодом 1921 году: «Дети жалуются на недостаток пищи и хлеба»⁶¹, «в детском саду не кормят, поэтому дети уходят рано, некоторые приносят с собой хлеб»⁶². Для решения проблем, связанных с голодом, Екатеринбургским ГубОНО было издано распоряжение о создании земельного участка, располагающегося на территории сада или на небольшом расстоянии от него⁶³. Но данная мера не имела эффекта, и проблема организации рационального питания детей оставалась крайне острой вплоть до середины 1920-х годов.

Следующей проблемой, характерной для дошкольных учреждений начала 1920-х годов, была перегруженность детьми. В среднем в Екатеринбургской губернии на одну руководительницу приходилось от 30 до 50 детей. Для примера: в Новолялинском и Верхотурском детских садах на двух воспитательниц приходилось 90 детей⁶⁴. Чтобы справиться с перегруженностью воспитанников, в Екатеринбургской губернии были приняты две меры. Во-первых, предлагалось изъять из детских садов семилеток в силу их школьного возраста. Во-вторых, имеющихся воспитанников следовало разделить на группы, за которыми будут закреплены свои руководительницы⁶⁵.

В связи с «зачаточным состоянием дошкольного дела в Екатеринбургской губернии»⁶⁶, установлением квоты воспитанников, «ограниченными материальными ресурсами и вытекающей отсюда невозможностью расширения сети детских садов возникла необходимость пересмотреть социальный состав детей с целью наибольшего обслуживания детей трудящихся»⁶⁷. В 1923 году Екатеринбургский губернский дошкольный подотдел выпустил «Инструкцию по приему детей в дошкольные учреждения», где указывалось, что в детские сады принимаются воспитанники от трех до шести лет «в таком порядке: сначала дети рабочих, потом сирот, в последнюю очередь остальных»⁶⁸.

Отношение населения к дошкольным учреждениям менялось с течением времени. Как любая инновация, с момента своего появления детские сады вызвали враждебное отношение. В Екатеринбургской губернии недоброжелательный настрой населения сохранялся до 1920–1921 годов, выразительней всего проявившись в Ирбитском и Камышловском уездах⁶⁹. Широкая агитация дошкольного воспитания⁷⁰, а также бесплатное питание, выдача одежды и обуви сменили настороженность

⁵⁹ О бесплатном детском питании : декрет СНК от 17.05.1919 // История советской дошкольной педагогики ... С. 53.

⁶⁰ НГИА. Ф. 10. Оп. 1. Д. 173. Л. 103.

⁶¹ Там же. Л. 117.

⁶² Там же. Ф. 26. Оп. 1. Д. 34. Л. 188.

⁶³ См. там же. Ф. 10. Оп. 1. Д. 31. Л. 86.

⁶⁴ См. там же. Д. 173. Л. 111.

⁶⁵ См.: НГИА. Ф. 141. Оп. 1. Д. 53. Л. 7–10.

⁶⁶ Там же. Ф. 10. Оп. 1. Д. 188. Л. 8.

⁶⁷ Резолюции по докладам Второго Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию (25 ноября — 2 декабря 1921 г.) // История советской дошкольной педагогики ... С. 140–141.

⁶⁸ Нижнетагил. гос. ист. арх. Ф. 141. Оп. 1. Д. 162. Л. 136.

⁶⁹ См. там же. Ф. 10. Оп. 1. Д. 5. Л. 454–467.

⁷⁰ См. там же.

на восприятие детских садов как учреждений «с добротным питанием»⁷¹, осуществлявших временный присмотр и уход за детьми. О признании дошкольных учреждений как заведений, имеющих воспитательно-образовательное значение, можно говорить лишь к концу 1920-х годов.

Нетипичной была реакция населения в Нижнетагильском уезде, где из-за «огромного наплыва детей принять всех желающих не представлялось возможным»⁷². Для родителей были разработаны правила, в соответствии с которыми ребенок исключался из учреждения, если не посещал его «более одной недели без уважительной причины»⁷³. Для удовлетворения высокого интереса населения Нижнетагильским дошкольным подотделом была разработана «Инструкция для посетителей детского сада», где оговаривалось, что для ознакомления с дошкольным воспитанием одновременно детский сад имеют право посещать не более трех человек, при этом не прерывая занятий⁷⁴.

Голод 1921 года на территории Уральского региона стал основной причиной сокращения числа дошкольных учреждений⁷⁵. Из 92 действующих дошкольных учреждений (в 1921 году⁷⁶) в 1922 году осталось лишь 40, а в 1923 году⁷⁷ по всей Уральской области их насчитывалось лишь 60⁷⁸.

Началом нового этапа в развитии дошкольных учреждений Урала можно считать частичное преодоление кризиса, совпавшее с новым территориальным делением 1923 года, когда на основании «Положения об Уральской области» были образованы Екатеринбургский, Нижнетагильский и Ирбитский окружные отделы народного образования, включавшие в себя дошкольные подотделы и подчинявшиеся Уральскому областному отделу народного образования.

Особенностью данного периода является расширение сети дошкольных учреждений за счет общественной инициативы, силами организаций и частных лиц при минимальных затратах из госбюджета. Для привлечения населения к участию в дошкольном строительстве летом 1929 года был объявлен «Дошкольный поход», призванный решить проблему нехватки дошкольных учреждений. Штабы дошкольного похода были созданы по всей территории России, в том числе и в Уральской области⁷⁹. Для «агитации и пропаганды» населения использовали разные формы: «летучки, доклады в клубах и цехах, просветительские киносеансы, выставки и уголки дошкольников, заметки в периодической печати, гулянье»⁸⁰.

⁷¹ ГАСО. Ф. 79. Оп. 1. Д. 33. Л. 43.

⁷² НГИА. Ф. 10. Оп. 1. Д. 5. Л. 454–467.

⁷³ Там же. Ф. 10. Оп. 1. Д. 188. Л. 106.

⁷⁴ См. там же. Ф. 141. Оп. 1. Д. 141-Р. Л. 59.

⁷⁵ См.: Алферова Е. Ю., Денисевич М. Н. Голод // Уральская историческая энциклопедия. Екатеринбург : Академкнига, 2000. С. 151.

⁷⁶ См.: Окончательные итоги текущего обследования учреждений народного образования. Дошкольные учреждения // Народное образование в СССР по данным текущих обследований на 1 января 1922 г. С. 84–85.

⁷⁷ См.: Окончательные итоги текущего обследования учреждений народного образования. Дошкольные учреждения // Народное образование в СССР по данным текущих обследований на 1 января 1923 г. С. 150–151.

⁷⁸ См. там же. С. 336–337.

⁷⁹ См.: НГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 315. Л. 9.

⁸⁰ Там же. Д. 310. Л. 128.

Подводя итоги дошкольного похода в 1930 году, постановили: «Несмотря на значительные сдвиги, достигнутые в текущем году дошкольным походом, достижения в этой области не могут считаться сколько-нибудь удовлетворительными»⁸¹. Так, согласно сводке по дошкольному походу, в Свердловском округе «прирост дошкольных учреждений составил 20 %»⁸², достигнутый путем создания простейших форм учреждений, таких как вечерние детские комнаты и сезонные площадки⁸³.

Коллективизация и вовлечение женщин в колхозное строительство вызвали потребность в дошкольных учреждениях в сельской местности. Постановления третьего Всероссийского съезда относительно развития дошкольного воспитания в сельской местности повлекли за собой выпуск ряда документов и распоряжений, а также включение данного вопроса в планы местных подотделов⁸⁴. В отдельных районах Уральской области до 1930-х годов⁸⁵ сохранялась ситуация, когда «при высоком спросе на дошкольные учреждения в городах, в деревнях норма не заполнялась»⁸⁶.

В целом по Уральской области количество дошкольных учреждений постепенно увеличивалось (табл.)⁸⁷.

Таблица

Количество дошкольных учреждений, функционирующих круглый год на территории Уральской области в 1924–1928 гг.

<i>Учебный год</i>	<i>Количество дошкольных учреждений, функционирующих круглый год</i>
1924/1925	52
1925/1926	68
1926/1927	95
1927/1928	118
1928/1929	164

Финансирование уральских дошкольных учреждений в середине 1920-х годов складывалось из трех источников. Так, на один детский сад в месяц расходовалось 100 рублей из средств окружного отдела народного образования (ОКРОНО) для заработной платы сотрудников, 50–70 рублей от профсоюзов и родителей на питание и хозтовары и 10 копеек на ребенка в день от кооператива⁸⁸. Вышеперечисленные меры по дополнительному финансированию способствовали постепенному улучшению материального положения дошкольных учреждений и позволили им частично приспособить помещения для нужд маленьких детей⁸⁹.

⁸¹ Красногорская Л. И. Очерки развития дошкольного воспитания. М. : Учпедгиз, 1938. С. 99.

⁸² Нижнетагил. гос. ист. арх. Ф. 26. Оп. 1. Д. 315. Л. 16.

⁸³ См.: Раппо Ц. Метод обследования дошкольных учреждений // В помощь организатору народного просвещения. М. : Работник просвещения, 1926. С. 156.

⁸⁴ См.: Резолюции по докладам Третьего Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию (15–24 октября 1924 г.) // История советской дошкольной педагогики ... С. 142–153.

⁸⁵ См.: В помощь работникам дошкольных летних колоний : инструкт.-метод. материалы от Урал. обл. отд. нар. образования. М. : Мосгороно, 1936. С. 6.

⁸⁶ НГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 57. Л. 138.

⁸⁷ См.: Учреждения социального воспитания // Просвещение на Урале. Свердловск : Урал-статотдел, 1930. С. 46–47.

⁸⁸ См.: НГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 57. Л. 3–9.

⁸⁹ См. там же. Д. 123. Л. 173–174.

Подводя итог, отметим, что становление дошкольной системы на территории Среднеуральского региона в первой трети XX века обусловлено общероссийскими политическими и идеологическими тенденциями и напрямую связано с экономическим развитием края. На дореволюционном этапе сеть дошкольных учреждений Урала представляла собой немногочисленные заведения различных типов и видов, основными из которых были летние дошкольные площадки. Местом локализации дошкольного дела были крупные города, лидирующее место среди которых занимала Пермь. Процесс создания государственной сети дошкольных заведений на территории Екатеринбургской губернии начался в 1919 году и затянулся до конца 1920 года вследствие социально-политической обстановки. Среди основных проблем выделяются материальные трудности, связанные сначала с необходимостью восстановления экономики после революции и Гражданской войны, а затем с кризисом, вызванным голодом 1921 года. Это обусловило первичное решение хозяйственно-экономических задач в ущерб образовательным и спровоцировало восприятие населением дошкольных заведений как пунктов питания и выдачи одежды. Одной из особенностей сети дошкольных учреждений Урала является наличие разнообразных учреждений, отличающихся по типу и виду и соответствующих потребностям различных категорий населения.

Список использованной литературы

1. Алферова Е. Ю., Денисевич М. Н. Голод // Уральская историческая энциклопедия. — Екатеринбург : Академкнига : Урал. от-ние РАН, 2000. — С. 151–152.
2. Варфоломеева О. М. История дошкольного воспитания в г. Перми и Урало-Камском крае (1910–1922) // Пермский краеведческий сборник. — Пермь, 1928. — Вып. 4. — С. 187–217.
3. Варфоломеева О. М. Очерк по истории организации дошкольного воспитания на Урале. — М. : АПН РСФСР, 1958. — 28 с.
4. Волкова Е. И. Дошкольное воспитание в годы сталинских пятилетних планов 1926–1949 гг. — М. : Учпедгиз, 1952. — 197 с.
5. В помощь работникам дошкольных летних колоний : инструкт.-метод. материалы от Урал. обл. отд. нар. образования. — М. : Мосгороно, 1936. — 76 с.
6. Инструкция по ведению детского сада и очага : справ. по дошкольному воспитанию. — М. : Дошкол. отд. Наркомпроса, 1919. — С. 34–38.
7. История советской дошкольной педагогики: хрестоматия / под ред. М. Н. Колмаковой, В. И. Логиновой. — М. : Просвещение, 1988. — 447 с.
8. Корнетов Г. Б., Романов А. А., Салов А. И. Педагогика первой трети XX века. — М. : Акад. соц. управления, 2012. — 120 с.
9. Красногорская Л. И. Очерки развития дошкольного воспитания. — М. : Учпедгиз, 1938. — 243 с.
10. Лопатина С. Крестьянка и дети. — М. : Гос. изд-во, 1927. — 38 с.
11. Окончательные итоги текущего обследования учреждений народного образования. Дошкольные учреждения // Народное образование в СССР по данным текущих обследований на 1 января 1922 г. — С. 84–85.
12. Окончательные итоги текущего обследования учреждений народного образования. Дошкольные учреждения // Народное образование в СССР по данным текущих обследований на 1 января 1923 г. — С. 150–151 ; С. 336–337.
13. Первый Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию : доклады, протоколы, резолюции. — М. : Гос. изд-во, 1919. — 224 с.
14. 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.

15. Работа детского колхозного очага. — Л. : Облполитпросветцентр, 1934. — 111 с.
16. Раппо Ц. Метод обследования дошкольных учреждений // В помощь организатору народного просвещения. — М. : Работник просвещения, 1926. — С. 156–163.
17. Романов А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. — М. : Школа, 1997. — 304 с.
18. Романов А. А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 4 (40). — С. 5–11.
19. Рябинина Н. В. Воспитание «нового человека» в Советской России (октябрь 1917 — 1920-е годы). Система дошкольных учреждений. — Ярославль : Ярославл. гос. ун-т, 2009. — 108 с.
20. Уткин А. В. Историко-педагогический контекст как пространство рефлексии проблем современного образования // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 7–12.
21. Уткин А. В. Формирование советской образовательной доктрины // Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 г. : сб. науч. тр. и материалов. — М. : Акад. соц. управления, 2017. — С. 102–112.
22. Учреждения социального воспитания // Просвещение на Урале. — Свердловск : Уралстатотдел, 1930. — С. 46–47.
23. Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. — М. : Акад. соц. управления, 2018. — 260 с.

Сведения об авторе

Николаева Анна Валерьевна — старший воспитатель МБДОУ «Детский сад “Солнышко” комбинированного вида», аспирант кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». E-mail: BAV_21.10.91@mail.ru (Нижний Тагил, Свердловская область).

A. V. Nikolaeva

THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL INSTITUTIONS IN THE MIDDLE URAL IN THE FIRST THIRD OF THE 20TH CENTURY

The article analyzes the process of preschool institutions development in the Middle Ural in the first third of the 20th century. The article singles out political and economic factors which influenced the development of preschool education and some peculiar features of preschool development in the Middle Ural.

preschool education; preschool institutions; kindergartens; centers; nurseries; the Middle Ural

References

1. Alferova E. Ju., Denisevich M. N. Hunger. *Ural'skaja istoricheskaja jenciklopedija* [Ural Historical Encyclopedia]. Yekaterinburg, Academbook Publ., Ural Branch of the Russian Academy of Sciences Publ., 2000, pp. 151–152. (In Russian).
2. Varfolomeeva O. M. History of Preschool Education in the City of Perm and the Ural-Cama Region (1910–1922). *Permskij kraevedcheskij sbornik* [Perm Local History Collection]. Perm, 1928, iss. 4, pp. 187–217. (In Russian).

3. Varfolomeeva O. M. *Ocherk po istorii organizacii doshkol'nogo vospitaniya na Urale* [An Essay on the History of Organizing Preschool Education in the Ural Region]. Moscow, Russian Academy of Education Publ., 1958, 28 p. (In Russian).
4. Volkova E. I. *Doshkol'noe vospitanie v gody stalinskih pjatiletnih planov 1926–1949* [Preschool Education during Stalin's Five-Year Plans 1926–1949]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1952, 197 p. (In Russian).
5. *V pomoshh' rabotnikam doshkol'nyh letnij kolonij* [Providing Support to Workers of Summer Preschool Camps]. Moscow, Mosgorono Publ., 1936, 76 p. (In Russian).
6. An Instruction on Maintaining Kindergartens and Centers. *Spravochnik po doshkol'nomu vospitaniju* [Preschool Education Reference Book]. Moscow, Preschool Department of the People's Commissariat of Education Publ., 1919, pp. 34–38. (In Russian).
7. Kolmakova M. N., Loginova V. I. (eds.). *Istorija sovetskoj doshkol'noj pedagogiki* [History of Soviet Preschool Education]. Moscow, Enlightenment Publ., 1988, 447 p. (In Russian).
8. Kornetov G. B., Romanov A. A., Salov A. I. *Pedagogika pervoj treti XX veka* [Pedagogy of the First Third of the 20th Century]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2012, 120 p. (In Russian).
9. Krasnogorskaja JI. I. *Ocherki razvitiya doshkol'nogo vospitaniya* [Essays on Preschool Education Development]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1938, 243 p. (In Russian).
10. Lopatina S. *Krest'janka i deti* [Peasants and Children]. Moscow, State Publishing House Publ., 1927, 38 p. (In Russian).
11. Final Results of the Current Investigation of People's Education Institutions. Preschool Institutions. *Narodnoe obrazovanie v SSSR po dannym tekushhij obsledovanij na 1 janvarja 1922 goda* [People's Education in the USSR according to the Current Investigation Held on January 1, 1922]. Pp. 84–85. (In Russian).
12. Final Results of the Current Investigation of People's Education Institutions. Preschool Institutions. *Narodnoe obrazovanie v SSSR po dannym tekushhij obsledovanij na 1 janvarja 1923 goda* [People's Education in the USSR according to the Current Investigation Held on January 1, 1923]. Pp. 150–151 ; 336–337. (In Russian).
13. *Pervyj Vserossijskij s#ezd po doshkol'nomu vospitaniju: doklady, protokoly, rezoljucii* [The First All-Russian Congress on Preschool Education: Reports, Protocols, Resolutions]. Moscow, State Publishing House Publ., 1919, 224 p. (In Russian).
14. Kornetov G. B. (ed.). *Poznanie pedagogicheskogo proshlogo: konceptual'nye podhody, metody izuchenija, issledovatel'skaja problematika* [Learning the Pedagogical Past: Conceptual Approaches, Research Methods, Research Issues]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2018, vol. 1, 256 p. (In Russian).
15. *Rabota detskogo kolhoznogo ochaga* [Children's Kolkhoz Centers]. Leningrad, Oblpolitprosvetcentr Publ., 1934, 111 p. (In Russian).
16. Rappo C. Assessment Practices in Preschool Institutions. *V pomoshh' organizatoru narodnogo prosveshhenija* [Providing Support to People's Education Providers]. Moscow, Educator Publ., 1926, pp. 156–163. (In Russian).
17. Romanov A. A. *Opytno-jeksperimental'naja pedagogika pervoj treti XX veka* [Experimental Pedagogy of the First Third of the 20th Century]. Moscow, School Publ., 1997, 304 p. (In Russian).
18. 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).
19. Rjabinina N. V. *Vospitanie «novogo cheloveka» v Sovetskoj Rossii (oktjabr' 1917–1920-e gody). Sistema doshkol'nyh uchrezhdenij* [Educating New People in Soviet Russia (October 1917 — the 1920s). The System of Preschool Institutions]. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 2009, 108 p. (In Russian).
20. Utkin A. V. Historical and Pedagogical Context as an Environment Welcoming Reflection on the Problems Experienced by Modern Education. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2017, no. 1, pp. 7–12. (In Russian).

21. Utkin A. V. The Formation of Soviet Education Doctrine. *Obrazovanie v Rossii i mire v kontekste Oktjabr'skoj revoljucii 1917 goda* [Education in Russia and Abroad in the Context of the October Revolution of 1917]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2017, pp. 102–112. (In Russian).

22. Social Education Institutions. *Prosveshhenie na Urale* [Education in the Ural Region]. Sverdlovsk, Uralstatotdel Publ., 1930, pp. 46–47. (In Russian).

23. Kornetov G. B., Salov A. I. (ed.). *Jevoljucija praktiki obrazovanija i pedagogicheskoj nauki v proshlom i nastojashhem* [The Evolution of Practical Education and Pedagogical Research in the Past and in the Present]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2018, 260 p. (In Russian).

Information about the author

Nikolaeva Anna Valeryevna — Senior Kindergarten Teacher at the Solnyshko Kindergarten, Postgraduate of the Department of Pedagogy and Psychology at Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute of Russian State Professional Pedagogical University. E-mail: BAV_21.10.91@mail.ru (Nizhny Tagil, Sverdlovsk Region).

Поступила в редакцию 06.02.2019.

Received 06.02.2019.

УДК 37:929.2

Н. В. Шаманин

СЕМЕЙНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИНАСТИЯХ

В статье рассматривается вопрос о детерминации профессионального выбора младшими членами семьи, роль семьи в профессиональном становлении личности в педагогических династиях. Высказано предположение о наличии трансгенеративного переноса профессиональных установок в династийных семьях.

профессиональное становление; профессиональное самоопределение; детско-родительские отношения; династийность; профессиональная преемственность; семья

В современном обществе проблема родительского влияния на профессионализацию младших членов семьи приобретает статус одного из приоритетных направлений психологических исследований. Безусловно, профессиональное самоопределение и выбор профессии как конечный его этап является одним из самых серьезных выборов в жизни каждого человека. Несмотря на это, свободный и осознанный выбор профессии появился только в XX веке, так как ранее он, за редким исключением, был в большей степени обусловлен социальным статусом и классовой принадлежностью семьи. В настоящее время роль выбора профессии возрастает многократно. Ее сложно переоценить, так как именно успешность профессионального самоопределения личности, формирование представлений

о своем профессиональном «Я» и, как следствие, выбор профессии являются одними из ключевых факторов успешной социализации. Несмотря на то что профессиональное самоопределение и профессионализация личности изучены достаточно подробно, особенности влияния на эти процессы семьи в целом и родителей в частности в современной психологии практически не изучены.

Выбор профессии в процессе развития личности в рамках будущей профессиональной деятельности рассматривали Е. А. Климов, А. В. Карпов, А. Г. Асмолов, И. С. Кон, Л. И. Божович, Н. С. Пряжников и др. Особенности личности, формирующиеся в процессе профессионального самоопределения и развития изучались В. А. Бодровым, Л. М. Митиной, А. Г. Асмоловым, Е. А. Климовым, А. Е. Голомштоком, В. С. Симоненко, О. В. Филатовой и др. В зарубежной психологии выбор профессии в основном рассматривается в рамках «карьерного развития» (career development), опирающегося на классические исследования Шарлотты Бюлер (1961), Эрика Хомбургера Эриксона (1968) и др.

Наиболее полно и многогранно выбор профессии как конечный результат профессионального самоопределения личности был раскрыт в рамках типологического подхода Джона Генри Холланда (1962), концепции Дональда Сьюпера, делающей акцент на содержании профессионального развития (1957), а также с позиции психодинамического подхода Энн Ро (1956)¹.

Первичный этап профессионального самоопределения личности происходит в семье, поэтому именно позиция членов семьи часто является доминирующим фактором при принятии решения о выборе профессии младшими ее членами.

В. А. Зобков рассматривает семью как триединство отношений: отношение к себе, отношение к деятельности и отношение к другим². Следовательно, на первом этапе профессионализации личности, происходящем в семье, младшие ее члены при формировании профессиональных предпочтений ориентируются на свои желания и интересы (компонент «отношение к себе», по В. А. Зобкову), отношение к возможной будущей профессиональной деятельности (компонент «отношение деятельности», по В. А. Зобкову), ее престиж, социальный статус и др. (компонент «отношение к другим», по В. А. Зобкову). Данные отношения хоть и относительно устойчивы, но не являются константными. Они образуют определенную иерархию, в которой могут поочередно сменять друг друга, трансформируясь под воздействием субъективно значимых внешних и внутренних факторов.

Значение семьи в профессионализации личности сложно переоценить, поскольку ближайшие родственники формируют и активно влияют на выбор сферы профессиональных предпочтений младших членов семьи, задают определенную направленность и уровень профессиональных знаний, формируют профессиональный кругозор, оказывают влияние на формирование профессиональной ориентации личности в целом. Особенно актуальна роль семьи в профессионализации младших членов педагогических династий.

Процесс выбора профессии именно в династийных семьях является особенно важным, так как обладает высокой социальной и семейной ценностью. Профессиональная преемственность в педагогических семьях обеспечивает наследование

¹ См.: Шаманин Н. В. Выбор профессии как результат трансгенеративного переноса профессиональных представлений в различных типах семей (на материале династий) // Экономика и управление: проблемы, решения. 2018. № 9/2. С. 11–16.

² См.: Зобков В. А. Психологическая структура отношения человека к жизнедеятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2016. Т. 22. С. 31–34.

от поколения к поколению содержания труда и профессиональных традиций³. В то же время изучение феномена династичности связано с множеством теоретических, методологических и практических трудностей, поскольку в научной литературе изучение формирования профессиональных династий не проводилось. В большинстве профессиональных отраслей лишь констатируется наличие профессиональных трудовых династий, особенно педагогических.

По мнению И. А. Дидук, педагогическая династия представляет собой самоорганизующуюся систему детерминированных социальным и культурным состоянием российской действительности интегральных признаков, влияющих на сам институт династии и образование и проявляющихся на уровне отношений к членам семьи, воспитанникам, социуму⁴.

Все вышеописанное позволяет выделить в процессе профессионализации личности феномен трансгенеративного переноса, который включает в себя формирование родителями в процессе семейного воспитания профессиональной идентичности личности, планирование профессионального будущего, профессиональных предпочтений, кругозора, установок, стереотипов и ориентации младших членов семьи⁵.

Выбор профессии также требует от человека определенных способностей, заинтересованности и функциональных возможностей по обеспечению необходимого уровня активности в достижении профессиональных целей. Но является ли выбор профессии в династичных семьях осознанным выбором личности? Или профессиональное самоопределение в таких семьях является лишь иллюзией выбора, инерцией, выбором без выбора? Возникает и закономерный вопрос: является ли династичная семья действительно опорой для младших ее членов, на базе которой происходит успешное формирование качеств личности, в дальнейшем обуславливающих эффективность профессионализации? Или, наоборот, династичная семья является неким «инерционным потенциалом» при осуществлении профессионального выбора младшими ее членами, часто отводя на второй план задатки, способности и интересы самого ребенка?

В изучении роли семьи как детерминанты выбора профессии в педагогических династиях принимали участие 30 династичных семей с профессиональной преемственностью (экспериментальная группа) и 30 семей без профессиональной преемственности (контрольная группа). Профессиональная преемственность династичных педагогических семей констатировалась в течение трех поколений.

Для изучения психологических особенностей профессионального самоопределения нами был подобран комплекс следующих психодиагностических методик: методика смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, опросник «Поведение родителей и отношение подростка к ним» (ПОР Е. Шафер), методика изучения направленности личности Дж. Холланда, тест-опросник родительского отношения (ОРО) А. Я. Варга, В. В. Столина.

³ См.: Шаманин Н. В. Особенности профессиональной преемственности в семьях с социальной направленностью // Вестник Костромского государственного университета. 2014. № 5. С. 165–170.

⁴ См.: Дидук И. А. Изучение педагогических династий как источника сохранения традиций служения профессии в условиях прагматизации сферы образования // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 1 (17). URL : https://i1121.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=48868 (дата обращения: 21.05.2019).

⁵ См.: Шаманин Н. В. Выбор профессии как результат трансгенеративного переноса ...

Для математической обработки полученных эмпирических данных нами были использованы методы описательной статистики, непараметрические методы сравнения (U-критерий Манна — Уитни) и корреляционный анализ Спирмена. Математическая обработка результатов осуществлялась в программах SPSS.16 и Microsoft Excel.

При изучении родительского отношения в педагогических династиях нами были получены результаты, представленные на рисунке 1.

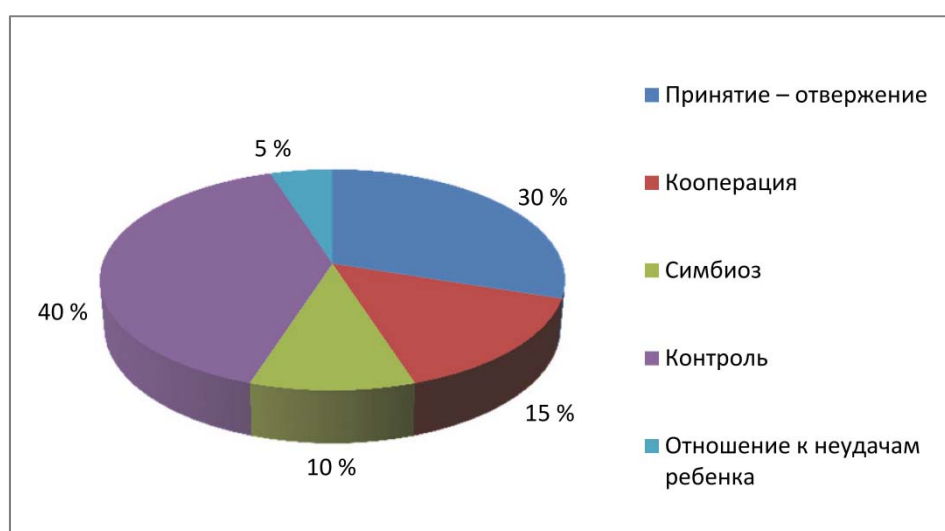


Рис. 1. Изучение родительского отношения в педагогических династиях

В результате проведенного исследования установлено, что для педагогических династий характерно разностороннее использование множественных аспектов родительского отношения. Однако значительная часть родителей выбирают форму отношений «Контроль». Такие родители стремятся контролировать поведение ребенка, часто авторитарны и требуют полного подчинения и послушания (у 40 % педагогических династий контроль за поведением ребенка является преобладающим), уважают и признают индивидуальность ребенка, одобряют его интересы и жизненные планы (30 % исследуемых семей предпочитают родительское отношение принятия ребенка). На наш взгляд, данное противоречие снимается тем, что родители поддерживают и интересуются только теми жизненными планами ребенка, которые согласуются и с их намерениями. Таким образом, родители сами активно участвуют в формировании жизненных целей и планов своих детей. Наименее предпочтительными формами родительского отношения в педагогических династиях выступают шкалы «Отношение к неудачам ребенка» и «Симбиоз» (5 и 10 % соответственно).

В контрольных семьях (рис. 2) доминирующим стилем родительского отношения является отношение принятия (30 % исследуемых семей предпочитают данное отношение). Родители в контрольных семьях демонстрируют выраженное положительное отношение к ребенку: стараются принимать его таким, какой он есть, со всеми достоинствами и недостатками; проявляют интерес ко всем аспектам жизни ребенка, пытаются проводить с ним много времени, принимать его индивидуальность. Также характерна вера в преодоление ребенком трудностей самостоятельно (преобладание негативного отношения к неудачам ребенка — лишь у 10 % родителей).

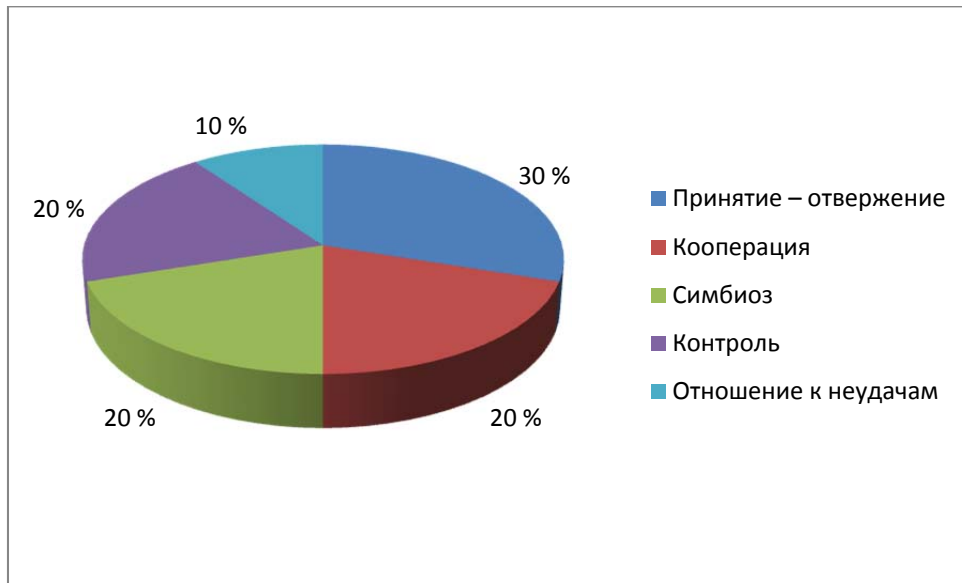


Рис. 2. Изучение родительского отношения в контрольных семьях

В результате сравнительного анализа (рис. 3) нами было установлено, что родители в педагогических династиях имеют тенденцию к контролю за различными сферами жизни своего ребенка, в то время как для родителей в семьях без профессиональной преемственности характерно принятие ребенка таким, какой он есть и уверенность в том, что ребенок сам сможет справиться с возможными трудностями. Об этом также свидетельствуют достоверные различия по показателю «Контроль» родителей в педагогических династиях и родителей в контрольной группе.

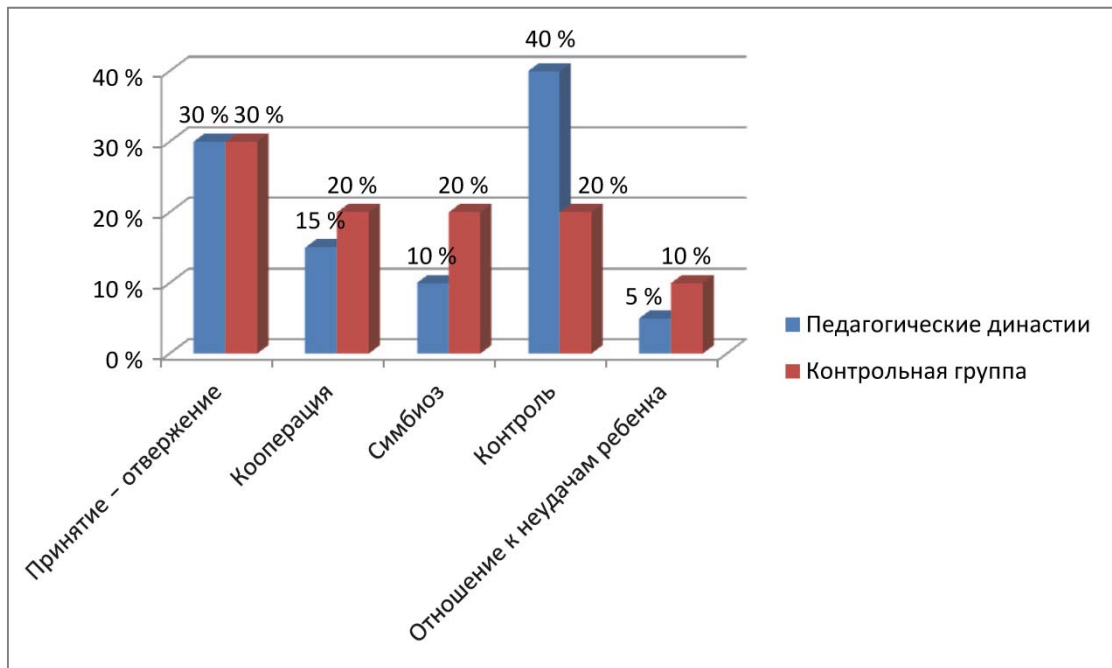


Рис. 3. Сравнительный анализ родительского отношения

Для младших членов династийных педагогических семей характерны высокие результаты по показателю «Локус контроля — жизнь» (среднее значение равно 31,3 балла). Данные испытуемые считают, что они сами могут контролировать свою жизнь и им дана возможность свободно принимать значимые решения и воплощать их в жизнь. Таким образом, испытуемые в династийных семьях считают, что все события в их жизни происходят вследствие их собственных действий. Необходимо отметить низкие результаты по показателю результативности жизни (среднее значение равно 24,6 балла). Возможно, данные показатели отражают лишь возрастные особенности испытуемых, поскольку их устремления направлены в основном на будущее. Иными словами, для испытуемых характерны не столько размышления о прожитом этапе жизни, сколько строительство новых жизненных планов и поиск перспектив.

В результате изучения установок, поведения и методов воспитания родителей с помощью методики ПОР Е. Шафер были получены результаты, представленные на рисунке 4.

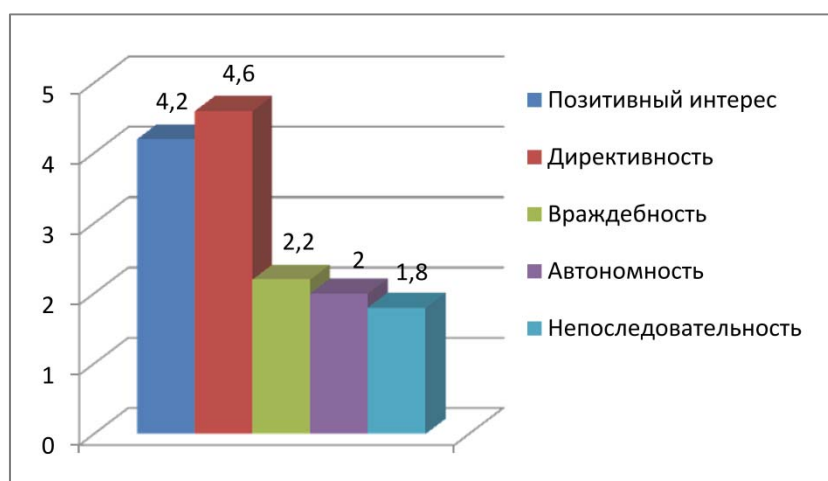


Рис. 4. Изучение поведения родителей, их установок и методов воспитания в педагогических династиях

Основной установкой и методом воспитания в педагогических династиях является директивность (среднее значение — 4,6 балла). У родителей наблюдается тенденция к лидерству путем завоевания авторитета, основанного на фактических достижениях и доминантном стиле общения. Это выражается, главным образом, в управлении и своевременной коррекции поведения ребенка, исключая амбициозную деспотичность. Вместе с тем родители очень четко дают понять ребенку, что ради его благополучия жертвуют некоторой имеющейся «частичкой» власти; это не просто покровительство, а стремление решать все мирно, невзирая на степень раздражения. Также высокое значение имеет шкала «Позитивный интерес» (среднее значение — 4,4 балла). В отношениях с детьми он рассматривается как отсутствие грубой силы и стремления к нераздельной власти в общении. О позитивном интересе говорят в случаях, когда родители стремятся достигнуть расположения и почитания родительского авторитета, не прибегая к декларациям и догмам. В данном стиле полностью отрицается какого-либо рода конформизм.

Для родителей в контрольных семьях (рис. 5) доминирующими установками являются шкала автономности (среднее значение — 4,2 балла) и шкала директивно-

сти (среднее значение — 4,2 балла). Также значимой в нединастийных семьях является шкала позитивного интереса (среднее значение — 4,1 балла). Таким образом, установлена тенденция родителей к лидерству путем завоевания авторитета при отсутствии грубой силы. Психологическое принятие у родителей основано, прежде всего, на доверии, а базирующаяся на нем адаптивная форма авторитета, основанная на доверии и уважении, и приемлемые формы жесткости и резкости (когда учитывается ситуация) оказываются нехарактерными в отношениях с подростками.

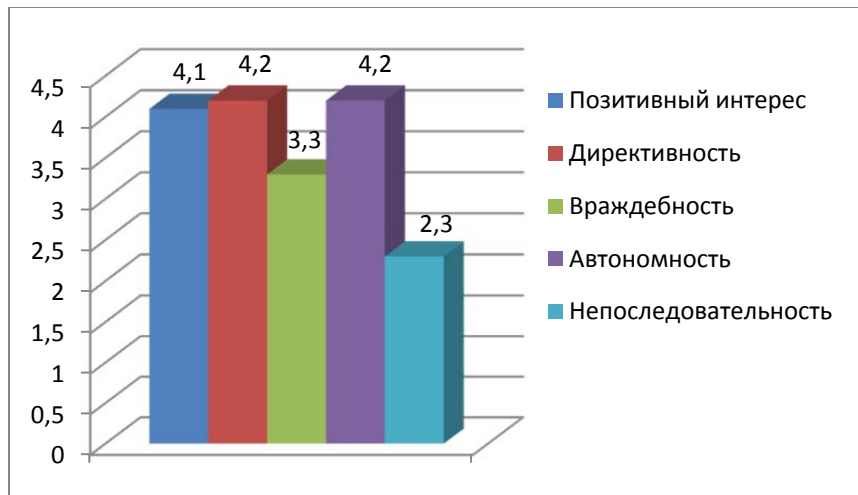


Рис. 5. Изучение поведения родителей, их установок и методов воспитания в контрольных семьях

В результате проведенного сравнительного анализа (рис. 6) установлено, что для родителей в педагогических династиях характерно преобладание директивности, в то время как «нединастийным» родителям свойственно стремление к автономности.

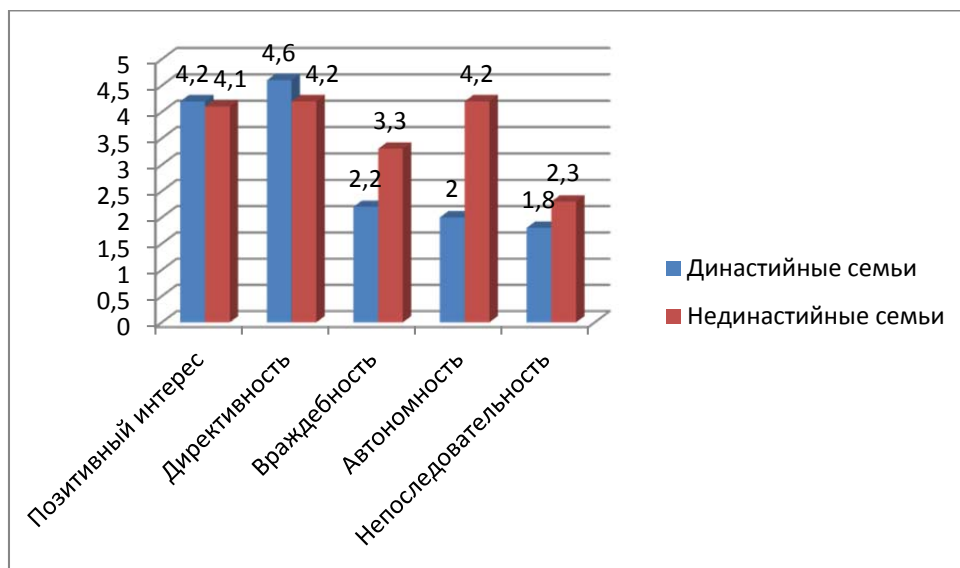


Рис. 6. Сравнительный анализ поведения родителей, их установок и методов воспитания в династийных педагогических и контрольных нединастийных семьях

В результате изучения профессиональных типов личности при помощи методики Дж. Холланда (рис. 7) установлено, что большинство младших членов династийных педагогических семей обладают социальным типом личности (65 испытуемых). Данный результат был прогнозируем, поскольку именно к социальному типу личности относятся родители младших членов педагогических династий. Следовательно, в педагогических семьях предпочитают такие цели и задачи, которые позволяют установить тесный эмоциональный контакт с окружающими. Характерны развитые социальные умения и потребность в социальных контактах, а также высокие адаптивные возможности.

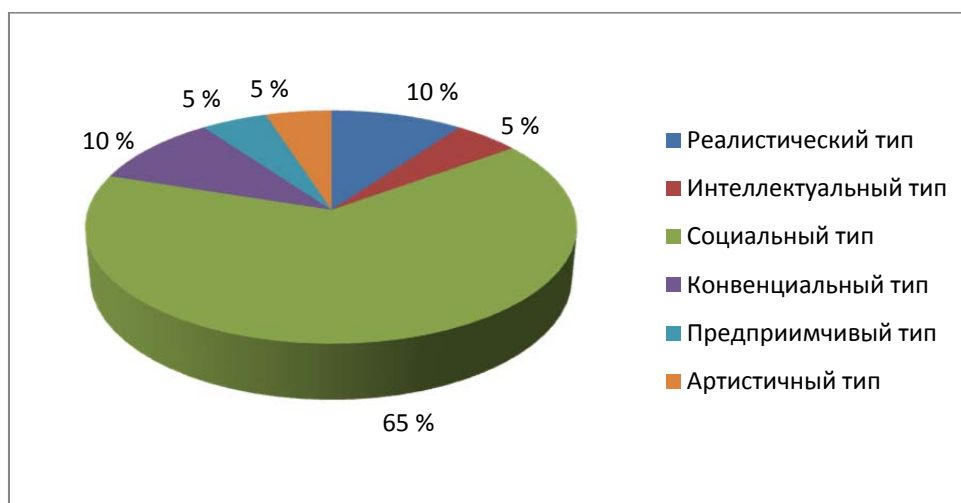


Рис. 7. Изучение профессиональных типов личности в педагогических династиях

Доминирующий тип личности в нединастийных семьях не выявлен (рис. 8). Значительная часть младших членов нединастийных семей так же, как и их династийные ровесники относятся к социальному типу личности (25 % испытуемых), однако и другие типы личности представлены относительно равномерно.

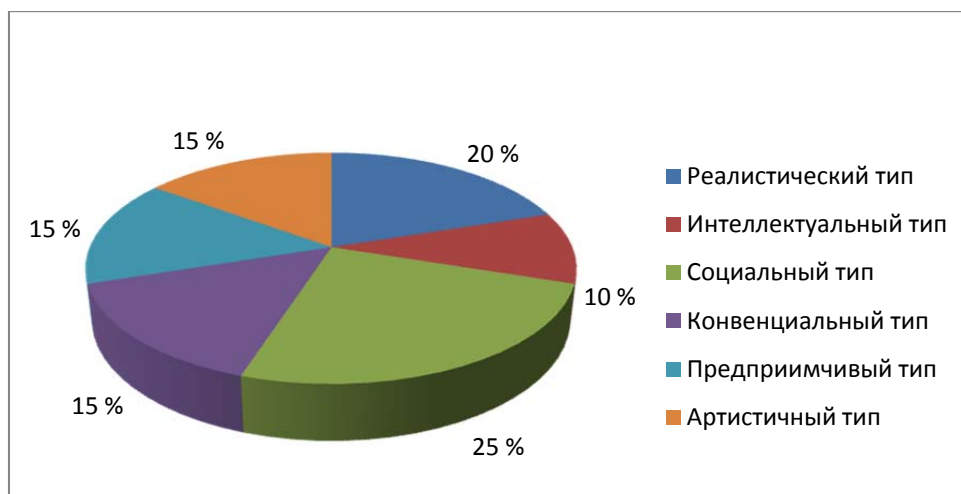


Рис. 8. Изучение типов личности в контрольных нединастийных семьях

Для оценки достоверности полученных различий нами был использован U-критерий Манна — Уитни, предназначенный для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного.

При $n = 30$, $U_{кр} = 338$ (при $p \leq 0,05$).

В результате математической обработки полученных эмпирических данных были найдены следующие значимые различия:

– показатели локус-контроля «Процесс жизни» ($U_{эмп} = 218 \leq U_{кр} = 338$), «Результат жизни» ($U_{эмп} = 295,5 \leq U_{кр} = 338$), «Я» ($U_{эмп} = 306 \leq U_{кр} = 338$) методики СЖО Д. А. Леонтьева;

– показатели «Автономность» ($U_{эмп} = 320,5 \leq U_{кр} = 338$), «Враждебность» ($U_{эмп} = 257 \leq U_{кр} = 338$) методики ПОР Е. Шафер.

Для выявления связи между детско-родительскими отношениями и выбором профессии в педагогических династиях нами был проведен корреляционный анализ с использованием rs -критерия Спирмена.

При $n = 30$, $r_{скр} = 0,36$ (при $p \leq 0,05$).

Корреляционный анализ показал, что социальный тип личности связан с показателями локус-контроля жизни методики СЖО Д. А. Леонтьева ($r_s = 0,42$; $r_{скр} = 0,36$), шкалой директивности методики ПОР Е. Шафер ($r_{сэмп} = 0,39$; $r_{скр} = 0,36$).

В результате проведенного исследования установлено, что детско-родительские отношения оказывают значимое влияние на выбор профессии. Родители в педагогических семьях стремятся контролировать поведение ребенка, их характеризует высокая директивность в сочетании с позитивным интересом к жизни ребенка, однако данный интерес основан на своем видении профессионального развития младших членов династийных семей. Выбор профессии как ключевой аспект профессионального самоопределения зависит от особенностей детско-родительских отношений, установок и методов воспитания. В результате проведенного исследования достигнуты заявленные цели, решены поставленные задачи. Осуществленный анализ проблемы выбора профессии способствует решению фундаментальной психологической проблемы детерминации профессионального самоопределения личности.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Басова В. М. Народность как ведущий принцип воспитания в школе малого города // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 2 (30). — С. 103–107.
2. 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. 15–27.
3. Дидук И. А. Изучение педагогических династий как источника сохранения традиций служения профессии в условиях прагматизации сферы образования // Непрерывное образование: XXI век. — 2017. — Вып. 1 (17). — URL : https://i121.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=48868 (дата обращения: 10.04.2019).
4. Завражин С. А., Филатова О. В., Шаманин Н. В. Сексуальная искушенность и формирование субъектности у подростков: психолого-педагогическая оптика // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 170–182.
5. Зиброва Е. А. Психология трудовых династий в контексте адаптации // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. — 2013. — № 2. — С. 166–171.

6. Зобков В. А. Психологическая структура отношения человека к жизнедеятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2016. — Т. 22. — С. 31–34.
7. Карнацкая Н. В. Влияние семьи на социализацию подростка // Концепт. — 2017. — № 8. — С. 61–70. — URL : <http://ekconcept.ru/2017/170206.htm> (дата обращения: 10.04.2019).
8. Кудрявцев В. Т. Т. В. Кудрявцев: техника приглашает к мышлению и творчеству (к 90-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 65–80.
9. Пашков А. Г. Принцип народности в воспитании как отражение общинно-коллективистской сути традиционной русской культуры // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 2 (30). — С. 66–73.
10. Шаманин Н. В. Выбор профессии как результат трансгенеративного переноса профессиональных представлений в различных типах семей (на материале династий) // Экономика и управление: проблемы, решения. — 2018. — № 9/2. — С. 11–16.
11. Шаманин Н. В. Особенности профессиональной преемственности в семьях с социальной направленностью // Вестник Костромского государственного университета. — 2014. — № 5. — С. 165–170.
12. Шаманин Н. В. Психологические особенности трансформаций специфических феноменов профессионального самоопределения в различных типах семей (на материале династий) // Вестник Костромского государственного университета. — 2012. — № 4. — С. 181–184.
13. Шаманин Н. В. Типы трансформаций профессионального самоопределения в семейных династиях // Вестник Орловского государственного университета. — 2014. — № 4. — С. 146–151.

Сведения об авторе

Шаманин Николай Владимирович — старший преподаватель кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: shamanin_1983@mail.ru (Владимир).

N. V. Shamanin

FAMILY RELATIONSHIPS AS DETERMINANTS OF PROFESSIONAL IDENTIFICATION IN PEDAGOGICAL DYNASTIES

The article treats the issue of professional identification of children belonging to pedagogical dynasties and the role of family in a person's professional formation. The article suggests the possibility of transgenerational transfer of professional guidelines in dynasties

professional formation; professional identification; child-parent relationships; dynasty; professional continuity; family

References

1. Basova V. M. National Spirit as a Leading Principle of Small-Town School Education *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 2 (30), pp. 103–107. (In Russian).

2. 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. 15–27. (In Russian).
3. Diduk I. A. The Investigation of Pedagogical Dynasties as a Means to Preserve the Tradition of Serving One's Profession in the Condition of Commercialization of Education. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Continuing Education: 21st Century]. 2017, iss. 1 (17). Available at: https://lll21.petrstu.ru/journal/content_list.php?id=48868 (accessed: 21.05.2019). (In Russian).
4. Zavrazhin S. A., Filatova O. V., Shamanin N. V. Sexual Sophistication and the Development of Personal Identity in Adolescents through the Prism of Psychology and Pedagogy. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 1 (49), pp. 170–182. (In Russian).
5. Zibrova E. A. Dynasty Psychology in the Context of Adaptation. *Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke* [Social and Humanitarian Sciences in the Far East]. 2013, no. 2, pp. 166–171. (In Russian).
6. Zobkov V. A. The Psychological Structure of People's Attitude to Vital Activities. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. A. Nekrasova* [Bulletin of Kostroma State University named for N. A. Nekrasov]. 2016, vol. 22, pp. 31–34. (In Russian).
7. Karnackaja N. V. Family Influences on Adolescent Socialization. *Koncept* [Concept]. 2017, no. 8, pp. 61–70. Available at: <http://ekoncept.ru/2017/170206.htm> (accessed: 21.05.2019). (In Russian).
8. Kudrjavcev V. T. T. V. Kudrjavcev: Technology as an Inspiration to Think and Create (90th Birth Anniversary). *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 65–80. (In Russian).
9. Pashkov A. G. The Principle of National Education as Reflection of Community Nature of Traditional Russian Culture. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 2 (30), pp. 66–73. (In Russian).
10. Shamanin N. V. Career Choice as a Result of Transgenerational Transfer of Professional Guidelines in Different Types of Families (at the Example of Dynasties). *Jekonomika i upravlenie: problemy, reshenija* [Economics and Management: Problems and Solutions]. 2018, no. 9-2, pp. 11–16. (In Russian).
11. Shamanin N. V. Professional Continuity in Families Working in Social Spheres. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kostroma State University]. 2014, no. 5, pp. 165–170. (In Russian).
12. Shamanin N. V. Philosophical Peculiarities of Transformations of Professional Self-Actualization in Different Types of Families (at the Example of Dynasties). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kostroma State University]. 2012, no. 4, pp. 181–184. (In Russian).
13. Shamanin N. V. Types of Transformations of Professional Self-actualization in Dynasties. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orel State University]. 2014, no. 4, pp. 146–151. (In Russian).

Information about the author

Shamanin Nikolay Vladimirovich — Senior Teacher in the Department of Personal Psychology and Correctional Pedagogy at Vladimir State University named for Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs. E-mail: shamanin_1983@mail.ru (Vladimir).

*Поступила в редакцию 15.01.2019.
Received 15.01.2019.*

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА КОМАНДНОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается проблема формирования информационной культуры курсантов как профессионально значимого качества личности, культурологический и информационно-деятельностный подход к определению понятия «информационная культура как профессионально значимое качество личности». Выделены критерии и показатели информационной культуры будущего офицера: информационная компетентность на уровне профессиональной культуры, ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности, этика информационного взаимодействия, рефлексивная культура.

информационная культура; информационные технологии; информатизация; профессионально значимое качество личности; Вооруженные силы РФ; курсант; образовательный процесс; критерии; показатели; уровень

На современном этапе развития информационного общества возникает необходимость в специалистах, способных ориентироваться в новом информационном пространстве, грамотно использовать возможности информатизации и новые информационные технологии в своей профессиональной деятельности, постоянно совершенствовать свои профессиональные качества. Многие выпускники вузов, в том числе и военных, имея достаточно прочную основу профессиональных знаний, не могут рационально использовать информацию и информационные технологии для поддержания и развития своего интеллектуального и творческого потенциала, эффективно применять полученные знания для принятия важных управленческих решений, не владеют навыками творческой деятельности, не испытывают потребности в постоянном самообразовании.

В определении ключевых направлений развития современного военного образования устойчивое место занимают вопросы обеспечения информационной подготовки будущих офицеров-командиров. Проблема формирования информационной культуры, в том числе будущего офицера, всегда остается значимой как для ученых, так и для всех людей, заинтересованных в разумном использовании информации в современном мире. Теория информационной культуры личности рассматривается в работах И. М. Андреевой, М. Г. Вохрышевой, Н. И. Гендиной, С. Г. Голицина, А. Н. Дулатовой, Н. Б. Зиновьевой, Ю. С. Зубова, Н. А. Коряковцевой, Е. А. Медведевой, А. И. Ракитова, Н. А. Слядневой, Э. П. Семеновкер, Э. П. Семенюка, А. В. Соколова и др. Вопросы, связанные с организацией обучения и воспитания курсантов, применения информационных технологий в профессиональной и учебной деятельности, затрагиваются в научных трудах отечественных исследователей А. Э. Атаевой, Р. В. Беляева, Н. М. Григорьева, Н. Н. Елистратовой, В. Н. Зорина, Т. Н. Калачевой, А. А. Капустина, Н. А. Назарова, М. Г. Поливары, С. П. Потанина, Ю. К. Усынина.

Проведенный анализ теоретических исследований приводит нас к выводу, что в педагогической науке сложилось множество подходов к определению понятия «информационная культура». Оно остается актуальным объектом большинства исследований, зависит от новых вызовов современного информационного общества, изменившихся требований к подготовке обучающихся и требует поиска новых способов его восприятия.

Вопросы, связанные с информационным обеспечением всевозможных видов профессиональной деятельности офицера, начинают занимать главенствующее место в структуре его служебной деятельности, что в свою очередь требует особого внимания к процессу формирования информационной культуры современного военного специалиста. Это объясняется усилением информационного противоборства, появлением информационного оружия и ведением информационных войн¹. Так, А. Н. Григорьев, исследуя профессиональную информационную культуру специалиста МВД, определяет ее как интегративную качественную характеристику личности специалиста, которая представляет собой «сложную динамическую систему профессионально важных качеств и свойств личности, определяющих успешность исполнения специалистом своих должностных обязанностей в информационной среде профессиональной деятельности, способность к ее творческому познанию и преобразованию, саморазвитию личности в условиях информационного общества»². В существующем разнообразии определения характера информационной культуры можно выделить два основных подхода: культурологический и информационно-деятельностный.

Согласно информационно-деятельностному подходу, информационная культура понимается как результат информационной деятельности, который заключается в овладении обучающимися знаниями, умениями и навыками поиска, отбора, анализа информации³. С точки зрения культурологического подхода информационная культура рассматривается как способ жизнедеятельности человека в информационном обществе, как составляющая процесса формирования культуры человечества⁴.

Придерживаясь информационно-деятельностного подхода, мы выделяем следующие критерии, позволяющие оценить уровень информационной культуры курсантов как профессионально значимого качества личности: информационная

¹ См.: Козлов О. А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений : моногр. 3-е изд. М. : ИИО РАО, 2010. 326 с.

² Григорьев А. Н. Формирование информационной культуры специалиста в системе непрерывной профессиональной подготовки кадров МВД России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 43 с.

³ См.: Семенюк Э. П. Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. Сер. 1. 1994. № 1. С. 1–8 ; Медведева Е. А. Основы информационной культуры // Социс. 1994. № 11. С. 59–67 ; Сляднева Н. А. Социальные практики эпохи информационного общества // Ежемесячный научно-технический сборник. Сер. 1 : Организация и методика информационной работы. М., 2014. № 5. С. 4.

⁴ См.: Дулатова А. Н., Зиновьева Н. Б. Информационная культура личности : учеб.-метод. пособие. М. : Либерей-Библинформ, 2007. 176 с. ; Вохрышева М. Г. Библиография и культура: новые векторы взаимодействия // Библиография в пространстве культуры : сб. науч. ст. Самара : Самар. гос. акад. культуры и искусств, 2010. С. 7–28 ; Конюшенко С. М. Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2005. 39 с.

компетентность на уровне профессиональной культуры, ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности, этика информационного взаимодействия, рефлексивная культура.

Основным показателем информационной компетентности на уровне профессиональной культуры является компьютерная грамотность, которая включает в себя знания, умения и навыки применения и использования информационных и компьютерных технологий, военной компьютеризованной техники, обладание чувством ответственности за использование компьютерных технологий для решения учебных и военных профессиональных задач.

Ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности предполагает наличие у будущего командира системы ценностей, необходимой для выполнения поставленных задач; информации для военной профессиональной деятельности в области управления подразделениями; отношения к информационному взаимодействию, понимания значимости информации в развитии современного информационного общества и военной политики, основных требований информационной безопасности; осознанности применения информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности. Ценностно-смысловые ориентации личности формируются, трансформируются и выражаются в процессе реализации учебной или профессиональной деятельности. Как содержание профессиональной деятельности определяет характер и личностные смыслы, так и ценностные ориентации оказывают воздействие на отношение личности к профессии⁵. Опираясь на концепцию профессионально-педагогической культуры И. Ф. Исаева, мы связываем личностно-профессиональное развитие офицера с процессом формирования его ценностных ориентаций, смысловых конструктов, которые выступают устойчивыми ориентирами в профессиональной деятельности, и личностным развитием, профессиональным ростом, что делает его жизнь осмысленной, а деятельность значимой⁶.

Готовность к информационному общению реализуется в процессе коммуникации и представляет собой одну из важнейших характеристик поведения личности. Этика информационного взаимодействия осуществляется в информационном поведении и творческой активности военного специалиста, в умении решать технические, организационные, управленческие и другого рода задачи, моделируя и прогнозируя возможные последствия своей профессиональной деятельности. Данный критерий включает такие показатели, как коммуникативные умения, коммуникативная компетентность, умение логически верно и аргументированно строить устную и письменную речь, готовить и редактировать тексты профессионального назначения, вести дискуссии, публично представлять научные доклады, а также устойчивость и ответственность выбора индивидуальной позиции в ситуациях конфликта, ответственность за распространение информации. Офицеру как военному педагогу и руководителю необходимо правильно выражать свои мысли, грамотно строить предложения и фразы, от которых зависит правильность выполнения команд, жизнь и безопасность людей.

⁵ См.: Ундозерова А. Н. Теоретическое обоснование модели формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2018. № 2 (3). С. 268–275.

⁶ Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие. М. : Академия, 2004. 208 с.

Рефлексивная культура включает в себя способность личности анализировать, критически оценивать свои действия, нести ответственность за принятие решений, содержит жизненные установки, интерес и побуждение к освоению профессиональной деятельности, самооценку информационной компетентности, предполагает формирование у обучаемых умений военно-профессиональной рефлексии, направленных на самоанализ и самооценку способов и результатов информационно-управленческой деятельности. О сущности рефлексии И. С. Кон писал, что сначала индивид должен стать наблюдателем своих мыслей, чувств и поступков, то есть интенсифицировать самосознание ⁷. Рефлексивная культура способствует изменению способов взаимодействия и личностных смыслов. Средством развития рефлексивных умений и культуры будущего офицера является рефлексивная среда, организуемая посредством включения в учебный процесс рефлексивных технологий, и рефлексивная деятельность.

Для военного специалиста формирование всех критериев информационной культуры имеет большое значение из-за специфики деятельности: постоянно усложняющегося уровня техники и вооружения, необходимости повышения квалификации, совершенствования профессионально значимых качеств. Сформулированные нами критерии и показатели информационной культуры курсантов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни сформированности информационной культуры курсантов

Критерии	Показатели	Уровни информационной культуры		
		Низкий	Средний	Высокий
Информационная компетентность на уровне профессиональной культуры	Профессиональные знания и умения; интеллектуальные способности, компьютерная грамотность	Курсант не достаточно владеет профессиональными знаниями и навыками в области информационных технологий и автоматизации процессов управления подразделением, имеет низкий уровень компьютерной грамотности	Курсант имеет достаточно прочные, но несистематизированные знания, удовлетворительные знания в области информационных технологий в автоматизации процессов управления подразделением, средний уровень компьютерной грамотности	Курсант обладает прочными и систематизированными профессиональными знаниями, умеет творчески их применять в процессе решения профессиональных и образовательных задач, стремится к постоянному обновлению своих знаний
Ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности	Установки, оценки, отношение, понимание значимости информационного обеспечения профессиональной деятельности	Курсант не осознает ценность информации для профессиональной деятельности, не понимает значимости информации в развитии современного информационного общества и профессиональной деятельности, обладает слабой мотивацией к овладению информационной культурой	Курсант осознает значимость и ценность информации в профессиональной деятельности, но не обладает стремлением к самореализации и самосовершенствованию	Курсант мотивирован к обучению и получению образования, стремится к самореализации, самосовершенствованию, достижению успеха в профессиональной деятельности, осознает ценность информации

⁷ См.: Кон И. С. Психология ранней юности. М, 1989. 256 с.

Критерии	Показатели	Уровни информационной культуры		
		Низкий	Средний	Высокий
Этика информационного взаимодействия	Коммуникативные умения, коммуникативная компетентность,	Курсант не в полной мере обладает коммуникативной культурой и умениями, не умеет грамотно наладить межличностное взаимодействие и диалог, не умеет логически верно и аргументированно строить устную и письменную речь	Курсант обладает коммуникативными умениями, но не умеет правильно устанавливать коммуникативное взаимодействие, не соблюдает этические нормы и правила при работе с информацией и подчиненными	Курсант обладает культурой общения, умеет грамотно наладить межличностное взаимодействие и диалог, имеет представление о правовых, нравственных этических нормах взаимодействия в информационной среде и профессиональной деятельности, соблюдает морально-нравственные нормы и правила при работе с информацией
Рефлексивная культура	Рефлексивные способности	Курсант не умеет анализировать и критически оценивать свои действия, нести ответственность за принятие решений; включает жизненные установки, интерес и побуждение к освоению профессиональной деятельности, самооценку информационной компетентности	Курсант недостаточно осознает личностный смысл профессии и своего образования, обладает средней степенью рефлексивности и самооценки, ситуативно анализирует результаты своей деятельности и личностного развития	Осознает личностный смысл профессии и своего информационного образования; умеет анализировать принимаемые управленческие решения, прогнозировать последствия своих действий, обладает уверенной самооценкой, максимальным эмоциональным контролем; отличается рефлексивностью и хорошо развитыми аналитическими способностями

С опорой на выявленные критерии сформированности информационной культуры курсантов как профессионально значимого качества в процессе экспериментальной работы была установлена динамика уровней сформированности информационной культуры курсантов. Распределение курсантов по уровням сформированности информационной культуры как профессионально значимого качества личности на итоговом срезе представлено в таблице 2.

Таблица 2

Результаты начального и итогового срезов уровня сформированности информационной культуры курсантов как профессионально значимого качества личности (итоговый срез)

Уровни сформированности информационной культуры курсантов	Экспериментальная группа, %		Контрольная группа, %	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Низкий	57	20	50	36
Средний	28	34	28	35
Высокий	15	46	22	29

Наглядно динамика сравнительных результатов уровней сформированности на начальном и итоговом этапах психолого-педагогического эксперимента представлена на рисунке.

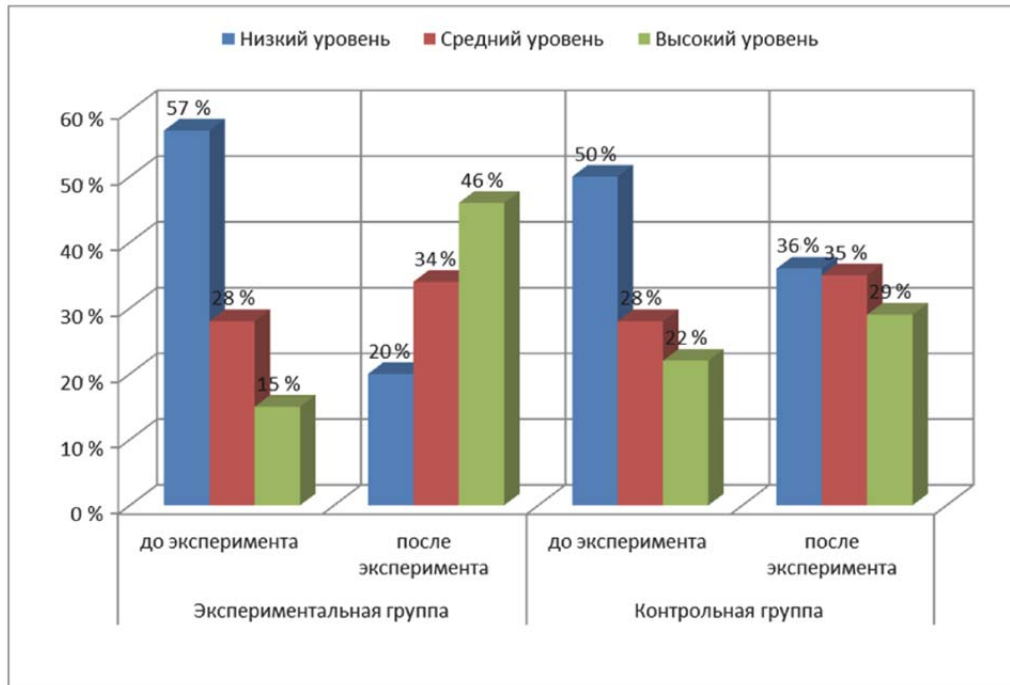


Рис. Сравнительные результаты уровня информационной культуры курсантов на начальном и итоговом срезах

Для выявления статистической достоверности результатов опытно-экспериментальной работы был применен χ^2 -критерий К. Пирсона, проведена статистическая обработка данных и проверка степени значимости образовавшихся изменений до и после эксперимента по формуле. Полученные нами значения χ^2 -критерия в экспериментальной группе значительно выше соответствующего табличного значения t , составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,001.

Гипотеза об успешном формировании информационной культуры курсантов как профессионально значимого качества личности в соответствии с разработанной нами моделью и педагогическими условиями экспериментально подтвердилась. Анализ полученных результатов с помощью χ^2 -критерия позволяет говорить о достоверности различий между контрольной и экспериментальной группами.

Таким образом, на основании анализа психолого-педагогической литературы выявлены критерии и показатели информационной культуры будущего офицера, подобраны методики оценки, определены и охарактеризованы уровни сформированности информационной культуры. Результаты исследования показали необходимость реализации ряда психолого-педагогических и организационных условий, которые обеспечивают формирование информационной культуры курсантов: целесообразное личностно ориентированное на основе учета индивидуально-психологических особенностей взаимодействие субъектов учебно-

педагогического процесса вуза; диагностическое сопровождение процесса формирования информационной культуры будущего офицера как профессионально значимого качества; формирование культуры взаимодействия субъектов на уровне информационной этики.

Кроме того полученные результаты позволили сделать ряд выводов:

– современные Вооруженные силы РФ нуждаются в офицерах-командирах, владеющих сформированной на личностно значимом уровне информационной культурой как профессионально важным качеством;

– процесс формирования информационной культуры курсантов как профессионально важного качества необходимо и возможно осуществлять в учебно-воспитательной системе военного вуза, реализуя специально подобранный комплекс педагогических технологий;

– наилучшим образом формирование информационной культуры курсантов будущих офицеров как профессионально важного качества происходит на основе таких критериев, как информационная компетентность на уровне профессиональной культуры, ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности, этика информационного взаимодействия, рефлексивная культура.

Список использованной литературы

1. Богомолова Е. В., Лунькова Е. Ю., Якунина Ю. А. Формирование профессиональных компетенций обучающихся при использовании электронной информационно-образовательной среды // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 110–116.
2. Вохрышева М. Г. Библиография и культура: новые векторы взаимодействия // Библиография в пространстве культуры : сб. науч. ст. — Самара : Самар. гос. акад. культуры и искусств, 2010. — С. 7–28
3. Дулатова А. Н., Зиновьева Н. Б. Информационная культура личности : учеб.-метод. пособие. — М. : Либерия-Бибинформ, 2007. — 176 с.
4. Еремкина О. В. Развитие профессиональной культуры специалиста в системе педагогического образования и педагогической деятельности // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 97–104.
5. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие. — М. : Академия, 2004. — 208 с.
6. Козлов О. А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений : моногр. — 3-е изд. — М. : ИИО РАО, 2010. — 326 с.
7. Кон И. С. Психология ранней юности. — М. : Просвещение, 1989. — 256 с.
8. Медведева Е. А. Основы информационной культуры // Социс. — 1994. — № 11. — С. 59. — 67 с.
9. Семенюк Э. П. Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. Сер. 1. — 1994. — № 1. — С. 1–8.
10. Ундозерова А. Н. Теоретическое обоснование модели формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. — 2018. — № 2 (3). — С. 268–275.

Сведения об авторе

Портнова Валентина Николаевна — преподаватель кафедры математических и естественно-научных дисциплин Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища имени В. Ф. Маргелова. E-mail: myliakina@yandex.ru (Рязань).

SOME CRITERIA FOR ASSESSING THE DEVELOPMENT OF NOVICE OFFICERS' INFORMATION CULTURE

The article treats the issue of developing military students' information culture as a professionally significant personality trait. The article employs culturological and information-action approach to investigate the issue of information culture as a professionally significant personality trait. The article singles out some criteria for assessing the development of information culture in novice officers: information competence at the level of professional culture, ability to understand career-related values, information ethics, reflection culture.

information culture; information technologies; informatization; professionally significant personality traits; the Armed Forces of the Russian Federation; military students; educational process; criteria; indexes; level

References

1. Bogomolova E. V., Lun'kova E. Ju., Jakunina Ju. A. The Formation of Students Professional Competencies by Means of E-Information Educational Media. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 110–116. (In Russian).
2. Vohrysheva M. G. Bibliography and Culture: New Interaction Vectors. *Bibliografija v prostranstve kul'tury* [Bibliography in Cultural Environment]. Samara, Samara State Academy of Culture and Arts Publ., 2010, pp. 7–28 (In Russian).
3. Dulatova A. N., Zinov'eva N. B. *Informacionnaja kul'tura lichnosti* [Information Culture of a Personality]. Moscow, Liberia-Bibinform Publ., 2007, 176 p. (In Russian).
4. Eremkina O. V. Professional Training of a Specialist in the System of Pedagogical Education and Pedagogical Activities. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 97–104. (In Russian).
5. Isaev I. F. *Professional'no-pedagogicheskaja kul'tura prepodavatelja* [Profesional Culture of an Educator]. Moscow, Academy Publ., 2004, 208 p. (In Russian).
6. Kozlov O. A. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy informacionnoj podgotovki kursantov voenno-uchebnyh zavedenij* [Theoretical and Methodological Basis of Information Training of Military Students]. Moscow, Institute of Education Informatization of the Russian Academy of Education Publ., 2010, 326 p. (In Russian).
7. Kon I. S. *Psihologija rannej junosti* [Adolescent Psychology]. Moscow, Enlightenment Publ., 1989, 256 p. (In Russian).
8. Medvedeva E. A. Information Culture Fundamental Issues. *Socis* [Socis]. 1994, no. 11, pp. 59–67 (In Russian).
9. Semenjuk Je. P. Social Information Culture and Computer Science Progress. *Nacional'naja tehnologicheskaja iniciativa* [National Technological Initiative]. Series 1. 1994, no. 1, pp. 1–8. (In Russian).
10. Undozerova A. N. Theoretical Foundation of the Model of Engineer Students' Information Culture Development. *Vestnik Jaroslavskogo vysshego voennogo uchilishha protivovozdushnoj oborony* [Bulletin of Yaroslavl Higher Military School of Air Defense]. 2018, no. 2 (3), pp. 268–275. (In Russian).

Information about the author

Portnova Valentina Nikolayevna — Teacher in the Department of Mathematics and Natural Sciences at Ryazan Guards Higher Airborne Command School named for V. F. Margelov. E-mail: myliakina@yandex.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 18.01.2019.
Received 18.01.2019.*

Информация для авторов

1. Требования к статьям

Статьи авторами присылаются в электронном виде на один из следующих адресов: ppsjournal@rsu.edu.ru; a.romanov@365.rsu.edu.ru.

Статья должна содержать Ф.И.О. автора, аннотацию, ключевые слова, УДК, текст, список использованной литературы, подстрочные ссылки. Рекомендованный объем статьи – 0,5–0,75 печ. л. (20 000–30 000 знаков).

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон, адрес электронной почты (e-mail), место работы, занимаемая должность, ученые степень и звание. Возможно указание и других важных характеристик.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ Р 7.0.100–2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц. Для статей: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рецензии (рекомендации) научного руководителя. Публикуются бесплатно (очная форма обучения).

Не соответствующие требованиям статьи не публикуются и не возвращаются почтой авторам.

2. Порядок рецензирования и опубликования статей

Поступившие статьи редакционный совет и редакционная коллегия рассматривают и распределяют между соответствующими специалистами для рецензирования. Все рецензенты должны быть признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и иметь в течение последних трех лет соответствующие публикации.

Рецензенты обращают внимание в первую очередь на актуальность, научную новизну, теоретическую и практическую значимость результатов исследовательской работы, отмечают оригинальность решения проблемы или педагогической задачи. Анализируются также аннотация, ключевые слова, ссылки на источники на предмет их соответствия содержанию статьи.

Рецензент не ограничен в спектре выбираемых для анализа статьи аспектов проблемы и объеме рецензии.

В итоге рецензент делает заключение о возможности публикации статьи в журнале «Психолого-педагогический поиск» либо дает мотивированный отказ. Редакция направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Редакция направляет копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию соответствующего запроса.

Рецензии хранятся в издательстве и в редакции в течение пяти лет.

Прошедшие отбор и рецензирование статьи komponуются в соответствующие рубрики и редактируются (авторский вариант научного содержания сохраняется). Автор уведомляется о сроке публикации статьи, который определяется очередностью наполнения тематических разделов журнала.

Если есть замечания по статье, их отправляют автору по электронной почте. Автор должен сообщить о результатах выполненной работы. Доработанные статьи рассматриваются в таком же порядке, как и вновь поступившие.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» – 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2019

№ 2 (50)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *К. А. Красовская*
Художник-дизайнер *А. С. Байков*
Технический редактор *Н. В. Кулешова*
Переводчик *Ж. Д. Томина*

Дата выхода в свет 21.06.2019. Цена свободная.
Поз. № 17. Заказ № 124. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 23,02. Уч.-изд. л. 15,0. 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