

ISSN 2075-3500

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2017

№ 4 (44)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.И. Минаев, доктор исторических наук, ректор РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); **М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **Т.В. Еременко**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности РГУ имени С.А. Есенина; **К.К. Жампеисова**, доктор педагогических наук, профессор (Алма-Ата, Казахстан); **С.Л. Кандыбович**, доктор психологических наук, профессор; **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор (Минск, Белоруссия); **Г.Б. Корнетов**, доктор педагогических наук, профессор; **Л.Г. Лаптев**, доктор психологических наук, профессор; **А.П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **М.А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **М.Н. Махмудов**, кандидат физико-математических наук, доцент; **М.Ф. Секач**, доктор психологических наук, профессор; **А.И. Шипилов**, доктор психологических наук, профессор; **В.Н. Футин**, доктор психологических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов, доктор педагогических наук, профессор (*главный редактор*); **Н.В. Мартишина**, доктор педагогических наук (*заместитель главного редактора*); **Л.А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **В.Г. Безрогов**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО; **Е.Н. Горохова**, кандидат психологических наук, доцент; **А.А. Петренко**, доктор педагогических наук; **А.Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **Н.А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор

УЧРЕДИТЕЛЬ:

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

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77–69996 от 31 мая 2017 г.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

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», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ

- Романов А.А.**
История учит. Учимся ли мы у нее? 5

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

- Богуславский М.В.**
Трактовка религиозно-нравственного и гражданского воспитания
выдающимся отечественным педагогическим мыслителем князем В.Ф. Одоевским 13

- Безрогов В.Г., Тендрякова М.В.**
Что немцу радость науки, то русскому забота бытия:
от «Естественной истории» Г.К. Раффа к «Детскому миру» К.Д. Ушинского 22

- Шевелев А.Н.**
Феномен советской школы: к вопросу о политической ностальгии
и педагогическом идеале 32

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

100 лет Октябрьской революции 1917 года

- Корнетов Г.Б.**
Октябрьская революция 1917 года в зеркале истории педагогики 45

425 лет со дня рождения Я.А. Коменского

- Марчукова С.М., Мельников Г.П.**
Наследие Яна Амоса Коменского: взгляд из XXI века 53

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

- Гайдамашко И.В., Кандыбович С.Л., Секач М.Ф.**
Психология: наука и практика 65

- Кудрявцев В.Т.**
Насилие над детьми: многоликая агрессия взрослого бессилия 74

- Уразалиева Г.К.**
Субъекты насилия в детско-взрослом сообществе: проблемы и пути решения 96

- Фомина Н.А., Елисеев А.В.**
Проявление различных свойств темперамента у студентов разных факультетов 105

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

- Беляева В.А., Гавриленко Л.Н.**
Кризис методологических основ системы
современного педагогического образования 112

- Петренко А.А.**
Профессионально-личностное развитие руководителя
образовательной системы в вузе 118

Гребенкина Л.К., Жокина Н.А. Современные технологии обучения и воспитания в формировании компетенций студентов	125
Дементьева М.Н., Кирьянова Е.А. Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами	133
Кузнецова О.В. Взаимосвязь компетенций, формируемых в рамках непрерывного физического образования	138
Хазанов И.Я. Гуманистическая педагогика: опыт учебного проектирования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей	151
ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ	
Назарова Ю.В. Представления педагогов о потребностях учеников с ограниченными возможностями здоровья	159
ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА	
Васкевич Т.В. Болонский процесс в России: декларации и подмены, упования и реалии	171
ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ	
Крикунова Е.А. Эрих Фромм о педагогических возможностях нравственного оздоровления общества	186
Кирьякова Н.А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в инклюзивной образовательной среде вуза	197
Кривцова Л.М. Некоторые аспекты методики формирования предпринимательских компетенций молодежи на базе студенческого бизнес-инкубатора	203
Полотебнов А.С. Ленинградская система образования в контексте социокультурных условий сверхкрупного города 1950–1960-х годов	214
НАШИ АВТОРЫ	223
TABLE OF CONTENTS	226
Информация для авторов	232

К читателю

УДК 930.85:37

А.А. Романов

ИСТОРИЯ УЧИТ. УЧИМСЯ ЛИ МЫ У НЕЕ?

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

Очередной номер нашего журнала традиционно представляет материалы по широкому спектру проблем психологии и педагогики, по использованию достижений этих наук в практике образования, при повышении методологической и профессиональной культуры преподавателей образовательных учреждений разного уровня. Мы также продолжаем акцентировать внимание читателя на сферах философии и истории образования, выделяя значимые для сегодняшнего дня аспекты историко-педагогического знания как продукта развития человеческого общества, основы современной и будущей педагогической культуры.

Особую роль, по нашему убеждению, играют статьи о выдающихся ученых и деятелях образования, доминантой жизни которых стало педагогическое искание и чьи мысли воспринимаются сегодня, скорее, как «настоящее» и «будущее», чем «прошлое». При этом мы понимаем, что любая статья о выдающемся человеке всегда будет лишь приближением к пониманию целостной картины его многогранной жизни, поскольку трудно отобразить все нюансы профессиональной деятельности, значимость полученных результатов, прогностическое значение идей и многое другое. Однако писать нужно, не боясь ошибиться в чем-либо, другие исследователи тебя поправят. И пусть они сделают свои ошибки, но в результате десятилетий усилий пытливых умов история науки (в нашем случае история педагогики и психологии) получит своего героя. А они должны быть – положительные, вызывающие удивление и восхищение – Герои! ¹.

Рубрику «Методология историко-педагогического познания» открывает статья члена-корреспондента Российской академии образования **М.В. Богуславского** «Трактовка религиозно-нравственного и гражданского воспитания выдающимся отечественным педагогическим мыслителем князем В.Ф. Одоевским». По мнению автора, адекватной оценки места и значения этого мыслителя в отечественной педагогической традиции до сегодняшнего дня не дано. А ведь В.Ф. Одоевский был известным государственным и общественным деятелем, философом и футурологом, издателем и цензором, библиографом, писателем-сказочником, автором мистических и фантастических повестей и рассказов, талантливым музыкантом и музыкальный критиком, химиком, электротехником и др. Полифония его творческого наследия не поддается редукции относительно отдельно взятого предметного содержания. Вот почему автор говорит о возможности и необходимости полидисциплинарных исследований, время которых, безусловно, наступит.

¹ Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. Рязань : Концепция, 2017. С. 6.

В статье члена-корреспондента РАО **В.Г. Безрогова** и **М.В. Тендряковой** «Что немцу радость науки, то русскому забота бытия: от «Естественной истории» Г.К. Раффа к «Детскому миру» К.Д. Ушинского» продолжено начатое в предыдущем номере журнала исследование работы великого русского педагога «Детский мир» в ее взаимодействии с немецкой дидактической культурой в лице «Естественной истории для детей» Г.К. Раффа ².

На основе скрупулезнейшего анализа текстов рассматриваемых учебников авторы среди прочих заключений, приходят к выводу о совершенно разных ситуациях и обстоятельствах их написания. Г.К. Рафф в условиях раздробленной Германии пытался выстраивать школьное естественно-научное образование, ориентируясь, на общегерманские и общеевропейские масштабы. А для К.Д. Ушинского внимание к естественно-научному преподаванию было, вероятно, обусловлено подготовкой доминанты реального образования взамен классического. В те годы «выведение за скобки» Древней Греции и Рима, а с ними почти всей всемирной истории поставило вопрос о восполнении пустоты. К.Д. Ушинский решил, что будет правильным насытить ее «своим», «родным», «народным» как синонимом национального. Изучив учебник Раффа и другие иностранные учебники, он разработал свою версию обучения природе и предложил ее как национальную.

Казалось бы, так много написано о К.Д. Ушинском. Тем не менее предлагаемая статья показывает, что исследование его взаимодействия с западноевропейскими дидактическими культурами только начинается.

Профессор **А.Н. Шевелев** в своей статье «Феномен советской школы: к вопросу о политической ностальгии и педагогическом идеале» рассматривает школу нашего недавнего прошлого в общей системе школьного образования социалистической сверхдержавы – меняющуюся, но представлявшую собой общую сущность (ноумен «советская школа»), которая поддается научной интерпретации.

На примере истории четырех ленинградских школ разных лет автор пытается определить сущностные педагогические характеристики, свойственные историко-образовательному феномену советской школы, доказать актуальность и перспективность рассмотрения советского школьного прошлого вне политического дискурса, а только как педагогическое явление. Рассматриваются потери и приобретения в школьном строительстве, содержание работы конкретных школ. В итоге делается важнейший, актуальнейший, имеющий глубокий прогностический смысл вывод: «феномен советской школы мы объясняем не определенным набором преподаваемых предметов, арсеналом методов их преподавания, теоретическими системами или идеологическими постулатами, положенными в основу педагогики. Все они, несомненно, существовали и работали как самостоятельные факторы. Но как только мы опускаемся на уровень конкретной школы, которую вспоминаем и по которой ностальгируем, в дело вступает фактор школьной среды (образовательной среды учебного заведения). И безликий массовый стереотип “советская школа” уступает место “альма матер”, “домус глория”, в большей или меньшей степени воспроизводившим указанные выше характеристики.

² См.: Безрогов В.Г., Тендрякова М.В. «Что немцу диалог, то русскому учитель: от «Естественной истории» Г.К. Раффа к «Детскому миру» К.Д. Ушинского // Психол.-пед. поиск. 2017. № 3 (43). С. 58–70.

Не все советские школы были такими, как представленные в нашей статье. Но сегодня надо спорить не столько о политико-педагогических характеристиках российской школы будущего (оптимальном содержании образования, педагогических технологиях, оценке качественных результатов), сколько о том, как разнообразными педагогическими средствами создать в каждой школе ту уникальную педагогическую среду, которая делает школу для детей домом. Такие школы мы встречаем в разных странах и в разные эпохи. У нас в России они встречались до революции и во времена СССР. Могут появиться и сегодня».

Статья профессора А.Н. Шевелева выводит нас на тематику Октябрьской революции, ее последствий, великих потрясений как для России, так и для мира в целом, имеющих широчайший спектр прочтений (что мы анонсировали в начале 2017 года ³).

В традиционной рубрике журнала «Страницы истории. Памятные даты» мы представляем читателям статью **Г.Б. Корнетова** «Октябрьская революция 1917 года в зеркале истории педагогики», посвященную столетию этого, безусловно, великого события.

На страницах нашего журнала профессор Г.Б. Корнетов продолжил дискуссию, организованную им в рамках круглого стола «Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года», проведенного 20 апреля 2017 года в формате Пятого национального форума российских историков педагогики совместно с редакцией журнала «Педагогика» (главный редактор профессор Р.С. Бозиев) ⁴.

Автор обращает внимание на необходимость рассмотрения Октябрьской революции не только в качестве проекта переустройства российского общества на основе радикальных экономических, социальных, политических изменений бытия людей, создания качественно нового уклада их духовной жизни, но и как грандиозного педагогического проекта – проекта создания Нового человека, человека коммунистического (социалистического) мира. При этом революция зримо повлияла и на сферу образования, и на теорию и практику воспитания и обучения людей разных возрастов, на весь комплекс процессов социализации человека в рамках, говоря современным научным языком, и формального, и неформального, и информального образования.

В фокусе историко-педагогического изучения Октябрьской революции, по Г.Б. Корнетову, находятся: изменяющий – изменяемый – изменяющийся человек, педагогическая ситуация, в которой происходят эти изменения, в контексте всей совокупности процессов социализации; самый широкий – общественный контекст происходящих процессов социализации, непреднамеренных (спонтанных) и преднамеренных (педагогических); цели, условия, пути, методы, формы, средства и результаты изменения человека, а также способы его институционального оформления; способы когнитивного выражения и оформления имевших место изменений человека в общественном и индивидуальном сознании в педагогической мысли и педагогической науке, в социально-гуманитарном и антропологическом

³ См.: Романов А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психол.-пед. поиск. 2017. № 1 (41). С. 5–9.

⁴ См.: Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года : сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2017. 280 с. ; Уткин А.В. Стенограмма Пятого национального форума российских историков педагогики // Ист.-пед. журн. 2017. № 2. С. 6–14.

знании (отражения–конструирования, описания, объяснения, оценивания, осмысления, интерпретации происходящего); а также последствия событий Октябрьской революции, значимые для образовательной сферы общества, для педагогической реальности России, других стран.

Статья известных комениологов, награжденных медалью Я.А. Коменского, **С.М. Марчуковой и Г.П. Мельникова** «Наследие Яна Амоса Коменского: взгляд из XXI века» завершает серию публикаций, посвященных 425-й годовщине со дня рождения великого чешского педагога⁵.

Авторы отразили работу ученых России, Чехии, Германии, Польши и Испании на международном юбилейном комениологическом форуме, проходившем 7–8 июня 2017 года в Санкт-Петербурге. Организаторами форума выступили комениологическая секция Санкт-Петербургского союза ученых (СПБСУ), исследовательский педагогический центр (ИПЦ) имени Я.А. Коменского и санкт-петербургская гимназия «Петершуле».

Состоявшийся обмен мнениями и научными разработками стал ярким свидетельством актуальности наследия Я.А. Коменского в социокультурных условиях современного мира и продемонстрировал большой познавательный интерес. Самостоятельную ценность представляет даже тематика сделанных докладов, открывающая широкие горизонты для новых исследований.

Рубрика «Психологическая наука и практика» начинается со статьи членов-корреспондентов РАО **И.В. Гайдамашко, С.Л. Кандыбовича** и заслуженного деятеля науки РФ **М.Ф. Секача** «Психология: наука и практика».

Психология как часть науки о природе тесно связана с физикой, химией, биологией и др. Без надежной основы и без знания азов всех человековедческих наук люди не смогут достичь подлинного прогресса ни в одной сфере их жизнедеятельности. Требуются, настаивают авторы, постоянное совершенствование в познании практической психологии и самосовершенствование нравственности. Психологи обязаны направлять свои знания и опыт на реальные полезные дела, на работу по оптимизации психической стабильности детей, студентов, служащих, пенсионеров. В этом и заключается важнейшая прикладная задача современной психологии.

Известный российский психолог профессор **В.Т. Кудрявцев** представил статью «Насилие над детьми: многолика агрессия взрослого бессилия». Автору удалось ярко, образно, а порой и парадоксально высветить трудные для понимания аспекты анализируемой проблемы. По его мнению, проблема насилия в современном обществе, прежде всего насилия над детьми, – проблема дефицита взрослости у самих взрослых.

Мир взрослых столетиями и даже тысячелетиями представал перед детьми как «мир насилия». Альтернативная идеология понимания детства, признающая его ценностью и самоценностью, предполагает принципиальные трансформации, затрагивающие отношение к миру детства в целом. Однако оказалось, что сформулировать гуманистическую идеологию образования, воспитания и защиты детей взрослым легче, чем переосмыслить собственную взрослость. Так как, по В.Т. Кудрявцеву, осознание самоценности детства равносильно тектоническому сдвигу во взрослом сознании.

⁵ См.: Романов А.А. Я.А. Коменский – избранный среди великих педагогических подвижников // Психол.-пед. поиск. 2017. № 2 (42). С. 5–13 .

Открыты к дискуссии и мысли автора о педагогике как о мифе, придуманном взрослыми не столько о детях, сколько о себе самих. Об осознании школы и образования как «территории свободы», на которой пересекаются состоявшаяся и только складывающаяся взрослость. О диаде «Учитель – Ученик», представляющей собой клеточку и основу человеческого сообщества, без которой оно рухнет. Здесь важно понимать, кто такие «неуч» и «недоучка», в чем значение опыта ученичества, что учение – это свободное занятие для свободных людей, преодолевающих с помощью сознания собственные рубежи, зафиксировать которые помогает учитель. Автор настаивает на том, что школа является местом встречи не со знаниями, учителями и товарищами, а с самим собой и своими возможностями, о которых ты мог не подозревать, пока не приоткрыл двери класса или аудитории. Тут учитель и ученик в равном положении. Оба они сначала не подозревают, а потом, если постараться и повезет, находят эти возможности – друг в друге и в самих себе. Это то, что в принципе нельзя сделать насильно.

В продолжение темы мы предлагаем статью «Субъекты насилия в детско-взрослом сообществе: проблемы и пути решения» философа и социолога **Г.К. Уразалиевой**, взглянувшей на формы насилия и агрессии сквозь призму этнической принадлежности детей.

Для детей дошкольного и школьного возрастов характерна противоречивость в формировании собственной этнической идентичности, ставшая отражением порой нетолерантных взглядов и поступков значимых в их жизни взрослых. «Травма инаковостью», своей и чужой этничностью, поясняет автор, возможна там, где остается в тени то, что объединяет всех граждан России: язык, культура, общая история, одна страна и одно государство на всех. Именно эти ценности должны быть в центре воспитания детей в дошкольном учреждении. Только тогда детский сад станет местом радости и солидарности всех детей и воспитателей.

Предупреждение жестокого обращения и насилия в отношении несовершеннолетних является комплексной и системной задачей. Выполнение ее требует соединения усилий как институтов образования, науки, правоохранительных органов, так и активности родительского сообщества и профессионалов в организации досуга детей. Только высокий профессионализм взрослых в соединении с их нравственными максимумами позволит постепенно в России уменьшить пространство, где возможны разные формы насилия над детьми. Но для этого надо «преодолеть “вето” на критику ментальности и воспевания Домостроя, которую мы видим, например, у кинорежиссера со всемирной славой, не стесняющегося публично признаваться в том, что его порол отец, а он порол своих детей. А дети этих известных родителей повторят отечественные традиции попустительского отношения к насилию над детьми? Или будут преодолевать комплексы “поротого поколения” и возвращать ненасильственные методы воспитания детей? <...> Пока ментальные карты Домостроя не преодолены, трудно изменить в целом жестокое обращение с детьми в стране».

Объемной и содержательной получилась рубрика «Культура профессиональной подготовки специалиста», объединившая исследования разных направлений деятельности современных преподавателей.

Профессор **В.А. Беляева** и **Л.Н. Гавриленко** поднимают вопрос о кризисе методологических основ системы современного педагогического образования,

причину которого они видят во внедрении компетентного подхода как определяющего методологического принципа выстраивания самой системы российского образования в целом, ее параметров, содержания федеральных государственных образовательных стандартов и других процессуальных ориентиров. Отмечено также обострение духовного кризиса в общественной жизни, особенно у подрастающего поколения.

Профессор **А.А. Петренко** знакомит читателей со своими исследованиями и опытом работы по профессионально-личностному развитию руководителя образовательной системы в вузе.

Профессор **Л.К. Гребенкина** и доцент **Н.А. Жокина** предлагают обсудить современные технологии обучения и воспитания в формировании компетенций студентов.

Взаимосвязи компетенций, формируемых в рамках непрерывного физического образования (подготовки преподавателей физики), посвятила свою статью доцент Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина **О.В. Кузнецова**.

На новое направление в подготовке педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами учащихся обратили внимание доцент **М.Н. Дементьева** и профессор **Е.А. Кирьянова**.

Новые направления и аспекты своей деятельности, связанные с актуализацией и включением историко-педагогического знания в преподавание педагогики, представил наш автор доцент **И.Я. Хазанов** в статье «Гуманистическая педагогика: опыт учебного проектирования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей».

Рубрика «Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики» представлена статьей учителя-логопеда высшей квалификационной категории доцента **Ю.В. Назаровой** «Представления педагогов о потребностях учеников с ограниченными возможностями здоровья».

Выступить в рубрике «Свободная трибуна» со статьей «Болонский процесс в России: декларации и подмены, упования и реалии» мы предложили молодому преподавателю **Т.В. Васкевич**, продолжившей полемику, начатую В.И. Слободчиковым и А.А. Остапенко в предыдущих номерах журнала «Психолого-педагогический поиск», о сущности и последствиях тенденций, определяющих направления развития современного высшего образования⁶.

В условиях становления глобального информационного пространства преобладают общие (как правило, упрощенные) стереотипы, оценки и параметры требуемого поведения, изменяя (упрощая?) саму сущность человека и его сознания. Автор говорит о системе образования классических университетов, идущей по пути отказа от принципов фундаментальности и энциклопедизма ради прагматических установок, часто сопровождающихся внешне красивыми лозунгами о создании единой европейской образовательной среды, что упрощает и обедняет образовательную систему, не синтезируя ее лучшие национальные образцы.

⁶ См.: Остапенко А.А., Слободчиков В.И. Поэтапное преодоление системного кризиса отечественного образования // Психол.-пед. поиск. 2017. № 2 (42). С. 14–20; Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психол.-пед. поиск. 2017. № 1 (41). С. 10–14.

Приглашаем также ознакомиться с интереснейшими результатами работы молодых ученых в рубрике «Исследования аспирантов и соискателей»: **Е.А. Крикуновой** (Москва), **Н.А. Кирьяковой** (Рязань), **Л.М. Кривцовой** (Рязань), **А.С. Полотебнова** (Санкт-Петербург).

В очередных номерах «Психолого-педагогического поиска», которые выйдут уже в 2018 году, редакция планирует публикацию серии статей, посвященных 140-летию со дня рождения С.Т. Шацкого, 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко, 100-летию В.А. Сухомлинского, а также научных работ, популяризирующих лучшие идеи их преемников – современных российских педагогов, психологов, историков педагогики. Приглашаем к активному сотрудничеству, ждем новых предложений!

Дорогие читатели, коллеги, соратники, единомышленники, друзья!

*От имени членов редакционного совета и редакционной коллегии
журнала «Психолого-педагогический поиск»*

поздравляем вас с наступающим 2018 годом!

*Искренне желаем всем благоприятной жизненной среды,
удовлетворения профессиональной деятельностью, радости от жизни,
стремления к творчеству и личностному совершенствованию,*

к покорению новых вершин в науке,

которых всегда так много в педагогике и психологии!

Здоровья, благополучия, счастья и радости!

Список использованной литературы

1. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
2. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
3. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
4. Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года [Текст] : сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2017. – 280 с.
5. Остапенко, А.А., Слободчиков В.И. Поэтапное преодоление системного кризиса отечественного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 14–20.
6. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
7. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
8. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
9. Романов, А.А. Свободное воспитание и космос для человека [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 5–12.
10. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.

11. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
12. Романов, А.А. Я.А. Коменский – избранный среди великих педагогических подвижников [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 5–13.
13. Слободчиков, В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 10–14.
14. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 344 с.
15. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.
16. Уткин, А.В. Стенограмма Пятого национального форума российских историков педагогики [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 6–14.



Методология историко-педагогического познания

УДК 371.035(47)(09)

М.В. Богуславский

ТРАКТОВКА РЕЛИГИОЗНО-НРАВСТВЕННОГО И ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВЫДАЮЩИМСЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ МЫСЛИТЕЛЕМ КНЯЗЕМ В.Ф. ОДОЕВСКИМ¹

В статье дана обобщенная характеристика педагогических воззрений выдающего отечественного педагога-просветителя XIX века князя В.Ф. Одоевского. В целостном виде представлена совокупность его взглядов по проблемам религиозно-нравственного и гражданского воспитания, имеющих непреходящее значение.

В.Ф. Одоевский, история российского образования, XIX век, отечественная педагогика, теория и практика воспитания.

«Моя история еще не написана»

Выдающийся российский педагогический мыслитель и просветитель Владимир Федорович Одоевский (1804–1869) был одним из властителей дум своего времени. Впечатляет широта его интересов и поприщ приложения таланта: государственный и общественный деятель, философ и футуролог, издатель и цензор, библиограф, писатель-сказочник, автор мистических и фантастических повестей и рассказов, талантливый музыкант и музыкальный критик, химик и электротехник, транспортник и даже кулинар.

Педагогическое наследие В.Ф. Одоевского и особенно его общественно-педагогическая и просветительская деятельность изучаются, им посвящены несколько кандидатских диссертаций. Однако можно констатировать, что адекватной оценки места и значения мыслителя в отечественной педагогической традиции, пока не дано. Это связано, прежде всего, с полифонией его многогранного творческого наследия, которое не поддается редукции к отдельно взятому предметному содержанию и, по своей сути, предполагает полидисциплинарные исследования².

Сохраняющаяся недооценка выдающегося вклада В.Ф. Одоевского в развитие российского образования и педагогической мысли, безусловно, связана и с тем, что

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

² Богуславский М.В. Очерки истории отечественного образования XIX–XX веков. М.: Изд-во Моск. культуролог. лицея, 2002. 96 с.

количество собственно педагогических произведений у него относительно невелико: это «Проект об устройстве школ», «Положение о детских приютах» (1839 год), «Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей» (1845 год); «Советы учителям приходских училищ» (1843 год), «Наказ лицам, непосредственно заведывающим детскими приютами» (приложение к «Положению») (1839 год), «Руководство для учителей для приходских и уездных училищ» (1847 год), «Руководство для первоначального преподавания наук» (1847 год), а также наброски – «Педагогические письма», «Психологические заметки» и «О детской психологии».

Однако вклад Владимира Федоровича Одоевского в отечественное образование и просвещение значительнее и многограннее его непосредственной педагогической деятельности и собственно педагогических трудов. Давно назрела необходимость воздать по достоинству этому гениальному педагогическому мыслителю – футурологу, выдающемуся просветителю и замечательному общественному деятелю.

«Странная моя судьба»

Владимир Федорович Одоевский – последний потомок древнего княжеского рода Рюриковичей. Его отец Федор Сергеевич происходил по прямой линии от черниговского князя Михаила Всеволодовича. А вот мать – Екатерина Алексеевна, урожденная Филиппова, женщина редкой красоты, весьма живого и самобытного ума, – была из незнатной и небогатой семьи. Ее отец имел личное дворянство и был отставным прапорщиком. В литературе даже широко распространено мнение, что она была крепостной³.

В юные годы Владимира Федоровича семья Одоевских балансировала на грани бедности, поскольку тяжело болевший отец умер, когда Володе было 4 года.

С 1813 – по 1822 годы В.Ф. Одоевский получал образование в Московском университетском благородном пансионе, где учились многие будущие русские писатели и декабристы. Это было привилегированное учебное заведение, основанное поэтом М.М. Херасковым, которое являлось, в сущности, подготовительным факультетом старейшего университета России, отличалось многообразием изучаемых здесь наук и высоким уровнем преподавания. Лекции читались лучшими университетскими преподавателями. Воспитанники имели право выбирать предметы, что и позволило Владимиру Федоровичу сосредоточить внимание на словесности, русском языке и основных началах философии. В пансионе поощрялись занятия литературой, переводы, диспуты; воспитанники посещали проходившие в зале пансиона заседания Общества любителей российской словесности⁴.

Безусловно, уже в период обучения в пансионе у Одоевского сложился фундамент его мировоззрения, который оставался практически неизменным на протяжении всей его жизни. Этот энциклопедизм привел его к поиску связей между науками; к соединению Просвещения с добродетельностью и религией; к постулату о том, что Сознание определяет Бытие; к вере в идею; к убежденности в том, что Православие обуславливает все сферы человеческого Бытия, что

³ См.: Турьян М.А. «Странная моя судьба». О жизни В.Ф. Одоевского. М. : Кн., 1991. С. 6.

⁴ Глазырина О.В. Педагогические основы организации В.Ф. Одоевским детских приютов в России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2005. 22 с.

наука и нравственные понятия управляют жизнью людей⁵. Добавим к этому и его убежденный искренний монархизм.

Уже в юные годы, в 1823 году, В.Ф. Одоевский организовал и возглавил «Общество любомудрия»⁶ – философский кружок, объединивший многих представителей передовой дворянской молодежи Москвы, талантливых и благородных людей, озабоченных судьбой Отечества и поисками истины.

Именно в это время Владимир Федорович обратился к пристальному изучению трудов немецкого философа Ф. Шеллинга, что наложило на него глубочайший отпечаток, впрочем, как и воззрения масонов.

Затем, уже в Петербурге, куда он переехал на службу из Москвы в 1826 году, в его литературно-музыкальной гостиной собирались лучшие представители русской интеллигенции: Пушкин, Вяземский, Гоголь, Лермонтов...

В 1830 – 1840-е годы он создает основной корпус своих романтических, фантастических и мистических литературных произведений. Его художественная манера отмечена сложным взаимодействием отвлеченной философской мысли и глубокого проникновения в жизненные характеры и явления.

Обращение Одоевского к детской литературе тесно связано не только с его склонностью к просветительству, но и с прирожденным талантом детского писателя.

Ему принадлежит приоритет создания нового жанра в детской литературе – научно-фантастической сказки с отчетливо выраженными жанровыми признаками. Причем писатель переводил любое событие народной сказки из социального плана в чисто нравственный. Его литературно-педагогическое наследие, по мнению О.В. Василенко, «определило ведущие направления становления и развития гуманистической педагогики в России в последующие эпохи»⁷.

К первому периоду творчества – 1830-м годам – относятся «Детские книжки для воскресных дней» и «Пестрые сказки с красным словцом» (1833 год). В них рассказчик Ириной Модестович Гомозейка (таким псевдонимом В.Ф. Одоевский подписал это свое произведение) преподносит читателям в аллегорической форме то или иное нравоучение.

Также относящееся к этому времени классическое произведение писателя «Городок в табакерке» (1834 год) – это энциклопедия для детей, первый совершенный образец художественно-познавательной сказки. В ней научный материал (по существу, обучение механике, оптике и другим наукам) был подан в столь занимательной и близкой детской психологии форме, что это вызывало у детей восторженный отклик.

На втором этапе литературного творчества – в 1840-е годы – В.Ф. Одоевский создает произведения для чтения в детских приютах, составившие два сборника – «Детские сказки дедушки Ирины» (1840 год) и «Детские песни дедушки Ирины» (1847 год), а также сказку «Мороз Иванович» (1847 год), которые стали классикой отечественной детской литературы, поскольку наполнены подлинной поэтичностью. Дедушка Ириной олицетворял собой образец наставника – строгого, но доброго и понимающего ребенка.

⁵ См.: Сакулин П.Н. Из истории русского идеализма // В кн.: В.Ф. Одоевский. Мыслитель. Писатель. М.: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1913. Т. 1, ч. 1. С. 98–99.

⁶ «Любомудрие» – точная калька с «философии».

⁷ Василенко О.В. Гуманистическая направленность общественно-педагогической деятельности В.Ф. Одоевского : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. С. 17.

В.Ф. Одоевский, безусловно, не трактовал ребенка как «недоделанного взрослого», а **первым в отечественной педагогике выделил особую субкультуру детства.**

Первоначальный этап развития человека – до подросткового возраста – рассматривался мыслителем как особый мир, где детские фантастические представления и народные поверья сплавляются в особую поэтическую мудрость и подспудные знания, которыми человек еще не овладел сознательно. Поэтому воспитание и обучение должны происходить в занимательной и близкой к детской психологии форме. На этом посыле строилась и созданная им методическая и учебная литература: «Азбука для употребления в детских приютах» (1839 год), «Наука до науки. Книжка дедушки Ириня» (1844 год).

Большим просветительским потенциалом обладают литературоведческие и культурологические произведения В.Ф. Одоевского: «Русские ночи», «Последний квартет Бетховена», «Себастиан Бах», «Импровизатор», «Елладий», «Княжна Зизи», «Княжна Мими».

Поражают своей прозорливостью и философско-футурологические произведения педагога-просветителя, уже в наше время обобщенные в книге «Записки для моего праправнука»⁸.

В.Ф. Одоевский внес немалый вклад в развитие отечественной системы образования и как педагог-практик. Князь был одним из организаторов Общества посещения бедных, занимавшегося устройством детских приютов, школ и больниц. С работой Общества и было связано его первоначальное увлечение педагогикой и детской литературой⁹.

С 1838 по 1845 годы В.Ф. Одоевский находился во главе Комитета главного попечительства для учреждения детских приютов. Как правомерно отмечает О.В. Глазырина, «целью создания приютов В.Ф. Одоевский ставил не просто дать кров беспризорным детям и детям из неблагополучных семей, но и способствовать всестороннему и гармоничному развитию их личности и в физической, и в умственной, и в нравственной, и в духовной областях»¹⁰. Знаменательно, что писатель, несмотря на свое аристократическое происхождение, не делал различия в воспитании детей разных сословий.

Большая заслуга просветителя состоит в разработке общего Положения для детских приютов. Главное внимание в этом документе было уделено не столько правилам административного контроля за воспитанниками, сколько приоритетным целям, задачам, методам и принципам педагогической деятельности заведений. В результате, по мнению О.В. Глазыриной, он «одним из первых русских педагогов в условиях 30–40 гг. XIX в. проложил научно-реалистическое направление в образовании, разработав конкретные методические рекомендации, которые стали основой организации обучения в детских приютах и явились прообразом современных дошкольных образовательных учреждений»¹¹.

⁸ Одоевский В.Ф. Записки для моего праправнука. Повести. Статьи. Письма. Критика и воспоминания современников. Московские адреса / сост., вступ. ст. и примеч. В.И. Сахарова. М.: Рус. мир, 2006. 512 с.

⁹ Сахаров В.И. Сеятель мыслей. О жизни и творениях В.Ф. Одоевского // Одоевский В.Ф. Записки для моего праправнука...

¹⁰ Глазырина О.В. Педагогические основы... С. 12.

¹¹ Там же.

Значительна деятельность В.Ф. Одоевского в 1840-е годы в качестве консультанта по педагогическим вопросам и члена ученого совета при Министерстве государственных имуществ. Этим передовым ведомством при его деятельном участии для детей государственных крестьян за пятнадцать лет было открыто более 2600 школ¹².

Став в 1846 году заместителем директора Императорской публичной библиотеки, заведую Румянцевским музеем, как государственный деятель, он много сделал для расширения и улучшения работы этих крупнейших отечественных книгохранилищ. В это время он общается с известными учеными, а также с множеством людей из самых разных социальных и культурных слоев русского общества того периода, сотрудничает в журнале «Отечественные записки».

В последние годы своей жизни, с 1862 по 1869, вновь проведенные в Москве, Владимир Федорович был сенатором, участвовал в создании Московской консерватории и Русского музыкального общества.

Однако все эти биографические сведения не воспроизводят со всей полнотой полифоничный образ В.Ф. Одоевского. Да и традиционная периодизация его деятельности, в которой еще его дореволюционный биограф П.Н. Сакулин выделял периоды «любомудрия» (1820-е годы), философско-литературный (1830-е годы), научно-социальный (1840–1860-е годы)¹³, безусловно, страдает схематичностью.

В многогранной личности В.Ф. Одоевского органично сочетались внешние пласты: государственная и придворная деятельность, связанная с его аристократическим происхождением; бурная общественная и просветительская работа – и внутренние ипостаси: напряженные занятия наукой и литературой в домашних условиях и, еще более интимные, – его потаенные размышления.

Складывается впечатление, что четко соотнести личность В.Ф. Одоевского с определенной общественно-политической или педагогической типологией – дело настолько же бесперспективное, насколько невозможно «прикнопить к стене солнечный зайчик»...

Развитие «нравственного инстинкта» детской личности

Характерное для В.Ф. Одоевского стремление к целостности и всеобщему синтезу сказалось и на системе его педагогических воззрений в сфере воспитания. Воспитание, безусловно, являлось для него основной категорией педагогики.

Цель воспитания писатель видел в формировании гармонично развитой личности, которая сумеет реализовать заложенные в ней таланты и сохранить свою индивидуальность.

Впечатляющая картина антивоспитания дана им в повести «Бригадир»: «Отец меня кормит, поит, одевает, бранит, сечет и думает, что меня воспитывает. Матушка меня нежит, лелеет, лакомит потихоньку от отца; для приличия заставляет меня притворяться; для благопристойности говорить не то, что я думаю; быть почтительным к родне; выучивать наизусть слова, которые она не понимает, – и так же думает, что она меня воспитывает...»¹⁴.

¹² Струминский В.Я. В.Ф. Одоевский и его педагогические идеи // Одоевский В.Ф. Избр. пед. соч. / сост., ред., вступ. ст. и примеч. В.Я. Струминского. М.: Учпедгиз, 1955. С. 6.

¹³ Сакулин П.Н. Из истории русского идеализма ... С. 6.

¹⁴ Одоевский В.Ф. Соч. : в 2 т. Т. 1. Русские ночи. Статьи. М.: Худ. лит., 1981. С. 71.

Как подчеркивает психолог В.В. Большакова, «Одоевского волновала проблема бездуховности человека, жизнь предложила ему массу примеров того, как деградирует человек, увлекшийся лишь заботами о своем материальном благополучии и тем самым повергший в нищету свой внутренний мир. Он рассматривал личность в системе ее общественных отношений и никогда не противопоставлял ее обществу. Был убежден, что лишь гармоническое развитие физических и духовных сил человека в их единстве обеспечит полноценное становление личности»¹⁵.

В данной связи центральная идея педагогической концепции В.Ф. Одоевского состоит в духовно-нравственном воспитании детей в сочетании с воспитанием у них гражданственности, базирующейся на идеализме и романтизме.

Аксиологическим (целеценностным) фундаментом воспитательной системы В.Ф. Одоевского являются институциональные условия становления человека, вооружённого целостным мировоззрением в соответствии с принципами христианской морали, системой базовых ценностей, детерминированных и воплощенных в традициях и культурных нормах общества, что является залогом твёрдых взглядов и убеждений юного человека, способствует формированию цельного и законченного мировоззрения, которое давало бы ответы на основные жизненные вопросы.

Базовыми ценностями такого воспитания выступают Бог, Человек, Культура, Общество, Семья, Познание, Труд. В.Ф. Одоевский требовал от человека быть полезным, во-первых, человечеству, во-вторых, Родине, в-третьих, кругу друзей или семейству и, лишь в-четвертых, самому себе.

В основе нравственности, по убеждению В.Ф. Одоевского, лежит любовь к истине, добру, справедливости, что является важным проявлением духовности. В этом ракурсе он разработал и новое понятие в воспитании – о взаимозависимости воспитания и развития, согласно которому воспитание – это продуманное, проникнутое уважением к личности ребенка воздействие педагога, согласованное с процессом его естественного развития.

По убеждению В.Ф. Одоевского, в воспитании по-новому должны быть расставлены приоритеты: «на первый план необходимо вывести не ценность знания, а ценность человека, для которого эти знания есть уникальная возможность собственного развития, т.е. школа для человека, а не человек для школы»¹⁶.

Целью воспитания является воспитание человека. Оно должно быть направлено на привитие детям гуманных альтруистических черт психики. В таком ключе педагог пропагандировал новое воспитание, вырабатывал «новые воспитательные нормы, рассчитанные на самостоятельность, активность и понимание воспитанника»¹⁷.

Итак, главная задача нового воспитания, по мысли В.Ф. Одоевского, – научить ребенка «быть человеком», сделать его гражданином, развить его душу и «привести к движению орудие его мышления».

Владимир Федорович не разделял понятий «нравственное воспитание» и «религиозное воспитание» и подчеркивал их неразрывность, так как, по его убеждению, основным условием развития нравственности у детей является религия. В «Наказе лицам, непосредственно заведывающим детскими приютами» он писал об особой важности религиозного воспитания детей в дошкольном и млад-

¹⁵ Большакова В.В. Психологические взгляды В. Ф. Одоевского // Вопр. психол. 1989. № 5. С. 125.

¹⁶ Одоевский В.Ф. Записки для моего праправнука ... С. 123.

¹⁷ Там же. С. 35.

шем школьном возрасте: «Первым делом образования дитяти должно быть образование в вере, преподавание ему начальных истин ее в том виде, как они для него могут быть понятны. В сем возрасте надлежит развить в нем черты, простое верование в могущество, святость и благость Бога, создавшего все, любящего все доброе, осуждающего грех, но милующего и спасающего грешников, раскаивающихся и желающих исправиться»¹⁸.

Как видно, мыслитель не допускал возможности задерживать развитие религиозного чувства ребёнка до полного раскрытия у него способности понимания. Он это расценивал как попытку заглушить главную потребность природы человеческой во влечении его к Божеству.

Педагогическая деятельность В.Ф. Одоевского органично связана разработкой методов и форм духовно-нравственного воспитания. В качестве основных методов нравственно-религиозного воспитания детей он выделял личный пример учителя, художественную и религиозную литературу, беседу.

При этом предложенная им методика воспитания имела разные варианты для разных возрастных этапов. В целом педагогическая деятельность Одоевского была нацелена на дошкольный, младший школьный и старший школьный возрасты. Но наиболее известен широкой педагогической общественности середины – второй половины XIX века он стал именно как теоретик и практик дошкольного образования. Таким он и остался в истории педагогики.

Однако надо иметь в виду, что в первой половине XIX века дошкольный возраст был несколько более продолжительным по сравнению с нашим временем, так как посещение средней школы начиналось тогда с 10 лет, а дошкольным считался возраст с 4 до 10 лет. Этим объясняется то, что в содержание работы с дошкольным возрастом у Одоевского вошли такие занятия, которые позже стали относиться к школьному возрасту.

Итак, в качестве целеценностных приоритетов воспитательной работы В.Ф. Одоевский выделял следующие:

1. *Гуманистическая направленность воспитательной работы – признание задачи воспитания человека высшим смыслом просветительской и педагогической деятельности.* Это позволяет представить В.Ф. Одоевского как выдающегося педагога-гуманиста, одного из основателей гуманистического направления в отечественной педагогике первой половины XIX века. В нем синтезировались ведущие гуманистические идеи воспитания творческой личности, человека милосердного и гармонично развитого с учетом индивидуальных особенностей. Гуманизм рассматривался В.Ф. Одоевским через новое, позитивное, отношение к жизни человека и стал мировоззренческой и методологической основой для создания им общей картины мира как единства человека, мира, культуры, истории и практической реализации идей просвещения в различных сферах социальной (благотворительной) и педагогической (учебно-воспитательной, литературной и методической) деятельности.

2. *Образовательно-просветительская направленность воспитательной деятельности.* Духовность является стержнем человека для усвоения личностью системы ценностей и ценностных ориентаций, эталонов, природы человеческих добродетелей, идеалов и норм, прежде всего, христианской морали («первопричин мира»).

¹⁸ Одоевский В.Ф. Избр. пед. соч. / сост., ред., вступ. ст. и примеч. В.Я. Струминского. М. : Учпедгиз, 1955. С. 63.

3. *Разностороннее развитие в формирующейся личности нравственных свойств, религиозных, умственных, эстетических и физических сил детей.* Совершенствование интеллектуального компонента мировоззрения предполагает постоянный и непрекращающийся труд души, осмысление мира и себя в этом мире, стремление к самосовершенствованию, преобразованию пространства собственного внутреннего мира, расширению своего сознания, углублению сущностной стороны формируемого понятия. По мнению В.Ф. Одоевского, это и есть процесс формирования духовно-нравственной ипостаси личности.

4. *Осуществление воспитательного процесса, продуманного и согласованного с естественным развитием внутреннего духовного состояния ребенка.* В человеке внимание философа привлекала природа так называемого внутреннего чувства, когда знания, проникнув в сферу чувств личности, становятся убеждениями, определяют готовность и решимость человека регулировать свое поведение, принимать обоснованные решения, подводят к определенной деятельности. Он называл это «нравственным инстинктом» и считал основанием всех знаний¹⁹. Такое подсознательное чувство сопереживания, сочувствия, солидарности превращает человека из «воспринимателя» в «действителя», в активного субъекта. Организуя процесс познавательной деятельности ученика, педагог должен развивать его «нравственный инстинкт» в условиях диалога наук. Применительно к процессу познания мыслитель придавал большое значение верованию человека в существование тех явлений, которые еще не познаны, но их прототипы, пусть и приблизительные, уже формируются в сознании человека и направляют его познавательную активность²⁰.

5. *Создание воспитательных условий для практического воплощения воспитанником формирующихся духовно-нравственных ценностей.* С этим непосредственно связано формирование характера ученика, становление моральной готовности личности следовать своему духовному долгу, подчиняя ему свои поступки, поведение, способ жизни. По убеждению В.Ф. Одоевского, духовность является регулятором поведения и деятельности человека, его взаимоотношений с другими людьми, а под духовностью человека понимается его способность различать и выбирать истинные нравственные ценности. Педагог-просветитель был убежден, что, как бы ни было совершенно воспитание по своему направлению, оно может быть завершено только на путях обучения, развития и обогащения детского мышления.

6. *Создание условий для того, чтобы ввести ребенка в культуру.* В.Ф. Одоевский считал важнейшей задачей помочь формирующейся личности определиться в культуре, сопрячь то эмоционально-интеллектуальное поле напряжения, в котором происходят проживание и осознание воспитанниками бытия, сущности культуры, обретение духовно-нравственных смыслов и ценностей. Только в таком общении, где один перед другим раскрывает свои ценности – исповедуется, а тот отвечает своей исповедью, рождаются духовно-ценностное, мировоззренческое единство, общность веры, надежды и любви, жизненных установок и поведенческих устремлений, идеалов и неприятий. Это безусловное знание В.Ф. Одоевский связывал с особой способностью души – «инстинктуальной силой человека»²¹.

¹⁹ Сулим Н.Н. В.Ф. Одоевский о становлении духовно-нравственной личности в условиях междисциплинарной интеграции // Проблемы и перспективы развития образования : материалы междунар. заоч. науч. конф. Пермь, 2011. С. 380.

²⁰ Там же. С. 393.

²¹ Там же.

В соответствии с этими положениями мыслитель сформулировал свои требования к личности учителя, основой которых являются персональный подход к каждому ребенку, бережное и внимательное отношение к нему, помощь в самоосмыслении и самовыражении. Педагог должен был обладать такими качествами, как доброта и любовь к детям, искреннее и дружеское отношение к ним, терпение и понимание. Он должен стремиться не к навязыванию ученику определенных догм и правил, но к постепенному, органичному и естественному развитию «нравственного инстинкта» самого ребенка. Воспитание и образование, по мнению Владимира Федоровича, должны строиться на последовательном становлении способностей каждой маленькой личности, на его заинтересованности и свободной воле, а не на страхе наказания.

В заключение отметим, что в целом педагогическая концепция **В.Ф. Одоевского явилась своего рода матрицей для развития отечественного образования периода XIX – начала XX веков.** Подобно тому, как вся русская литература вышла из гоголевской «Шинели», отматрицировались все последующие направления российской педагогической мысли. Он гениально предвосхитил идеи Н.И. Пирогова о воспитании «внутреннего человека», мысли К.Д. Ушинского о национальном характере русской школы и отечественной педагогики, о значении наглядности в обучении, идеи Л.Н. Толстого о нравственном воспитании.

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Очерки истории отечественного образования XIX–XX веков [Текст]. – М. : Изд-во Моск. культуролог. лицея, 2002. – 96 с.
2. Большакова, В.В. Психологические взгляды В.Ф. Одоевского [Текст] // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 122–129.
3. Василенко, О.В. Гуманистическая направленность общественно-педагогической деятельности В.Ф. Одоевского [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 23 с.
4. Глазырина, О.В. Педагогические основы организации В.Ф. Одоевским детских приютов в России [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2005. – 22 с.
5. Одоевский, В.Ф. Записки для моего праправнука. Повести. Статьи. Письма. Критика и воспоминания современников. Московские адреса [Текст] / сост., вступ. ст. и примеч. В.И. Сахарова. – М. : Рус. миръ, 2006. – 512 с.
6. Одоевский, В.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / сост., ред., вступ. ст. и примеч. В.Я. Струминского. – М. : Учпедгиз, 1955. – 367 с.
7. Одоевский, В.Ф. Сочинения [Текст] : в 2 т. – М. : Худож. лит., 1981. – Т. 1. Русские ночи. Статьи. – 365 с.
8. Сакулин, П.Н. Из истории русского идеализма [Текст] / В кн. : В.Ф. Одоевский. Мыслитель. Писатель. – М. : Изд. М. и С. Сабашниковых, 1913. – Т. 1, ч. 1. – 621 с.
9. Сахаров, В.И. Сеятель мыслей. О жизни и творениях В.Ф. Одоевского [Текст] // Одоевский В.Ф. Записки для моего праправнука. Повести. Статьи. Письма. Критика и воспоминания современников. Московские адреса / сост., вступ. ст. и примеч. В.И. Сахарова. – М. : Рус. миръ, 2006.
10. Струминский, В.Я. В.Ф. Одоевский и его педагогические идеи [Текст] // Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения / сост., ред., вступ. ст. и примеч. В.Я. Струминского. – М. : Учпедгиз, 1955. – С. 5–58.
11. Сулим, Н.Н. В.Ф. Одоевский о становлении духовно-нравственной личности в условиях междисциплинарной интеграции [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования : материалы междунар. заоч. науч. конф. – Пермь, 2011.

12. Сытина, Ю.Н. Взгляды В.Ф. Одоевского на воспитание, обучение и образование в свете современных тенденций педагогической науки [Текст] // Актуальные вопросы научно-педагогической деятельности молодых ученых Московской области. – М.: МГОУ, 2012. – С. 176–186.

13. Турьян, М.А. «Странная моя судьба». О жизни В.Ф. Одоевского [Текст]. – М.: Книга, 1991. – 401 с.

УДК 371.32(09)

В.Г. Безрогов, М.В. Тендрякова

**ЧТО НЕМЦУ РАДОСТЬ НАУКИ, ТО РУССКОМУ ЗАБОТА БЫТИЯ:
ОТ «ЕСТЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ» Г.К. РАФФА
К «ДЕТСКОМУ МИРУ» К.Д. УШИНСКОГО¹**

Дичи характеров соответствует, как мы видели,
обилие фактов, дурно переработанных и дурно связанных,
которыми затрудняется ход мышления не в одной ученой голове.
К.Д. Ушинский

Продолжен анализ книги К.Д. Ушинского «Детский Мир» во взаимодействии с немецкой дидактической культурой в лице «Естественной истории для детей» Г.К. Раффа. Показано, как оценил Ушинский опыт Раффа по организации процесса познания во время занятий, что применил, что поменял, мимо чего прошел, а что сознательно отбросил. Рецепция учебника Раффа осуществилась на почве российской педагогической традиции и ментальности, обогатив ее не противоречащим ей содержанием и методическими подходами из другой традиции.

книга для чтения, учебник, К.Д. Ушинский, Г.К. Рафф, диалог, педагогическая культура, процесс обучения, структура обучения.

От вопрошания к вслушиванию

В данной статье мы продолжаем разговор о взаимодействии Ушинского, автора-составителя «Детского Мира, книги для классного чтения, приспособленной к постепенным умственным упражнениям и наглядному знакомству с предметами природы», с немецким педагогом и писателем Георгом Раффом и его «Естественной историей для детей». В предисловии к «Детскому миру» учебник Раффа указан Ушинским одной из дидактических опор и при создании, и в применении его пособия.

Книга Раффа впервые вышла в свет в 1782 году и затем переиздавалась вплоть до 1861 года. К.Д. Ушинский был хорошо знаком с этим произведением, считал его «старинным, но очень хорошим сочинением». Многие описания природных явлений, планы изложения тех или иных глав, разделы о природе сочинялись русским педагогом в активном диалоге и споре с Раффом.

¹ Статья продолжает публикацию «Что немцу диалог, то русскому учитель: от «Естественной истории» Раффа к «Детскому миру» Ушинского (Психолого-педагогический поиск. 2017. № 3 (43). С. 58–70). Работа над статьей поддержана грантами РФФИ 17-06-00066а и 17-06-00288а.

Одним из ключевых несогласий было отношение к процессу познания, к дидактическим условиям его организации и поддержания, к педагогической модели познания. В «Детском мире» утверждается познание как познание известного. У Раффа процесс познания – это познание неизвестного, радостно удивляющее и поражающее познающего. Взрослый руководит не только указывая, но и приготавливая к самостоятельному поиску, открытию и познанию. Рафф нацеливает на выработку пытливости, на оценку любознательности как весьма полезного качества: ‘Nicht war, Kinder, die Naturgeschichte hat und gibt viel Vergnügen? Ich wette, es vergeht kein Tag, woran ihr nicht was Neues entdeckt, und beim Ungraben der Erde, oder bei Suchung eines Blümchens eine Schnecke, ein Steinchen, ein Schnekkenhaus, einen Kefer, einen Wurm oder sonst ein Thierchen gefunden, und euch herzlich darüber gefreut habt.’ – «Не правда ли, детки, что естественная история имеет в себе и доставляет нам много утешения? Я о заклад бьюсь, что не пройдет ни одного дня, в который бы вы не открыли чего-нибудь нового, и при копании земли или при искании цветка не нашли либо улитки или камушка, улитковой раковины, козявочки, червячка или иного какого ни есть животного, и тому сердечно не порадовались бы» (Raff, 13–14; Рафф 1, 20)². Постоянные открытия и поиск, открытость миру и наблюдательность – неизменные и важные качества, воспитываемые курсом «Естественной истории». Учитель даже пробует обмануть детей, разыграв перед ними экстренный выход улиток из раковин и быстрое возвращение их обратно. Но наблюдательные дети тут же раскрывают «секрет» их проводника по животному царству (Raff, 110; Рафф 1, 160–161). Рафф полагает важным сослаться на имена ученых, выяснивших те или иные характеристики живых существ (например, восьмитысячность глаз у мух), показывая познание как процесс, к которому приобщаются дети (Raff, 118; Рафф 1, 172). В «Детском мире» не назван ни один из ученых-естествоиспытателей. Результаты их трудов демонстрируются детям как общеизвестное, раз и навсегда установленное знание³.

Итак, в условиях монологичности масса сведений из мира природы, а затем из географии, истории и логики дана в «Детском мире» как нечто ясное, давно устоявшееся. Ребенку остается только их узнать, запомнить и научиться различать. В разделе логики ученик-сын, руководимый знающим учителем-отцом, познает, называет, определяет признаки и т.д. «Первые уроки логики» содержат 11 диалогов сына и отца. Из них в трех разговор начинает сын, которому непонятны слова «сходство и различие», «тело», «явление» (СС, 4, 555, 560, 570⁴). Еще один диалог

² Здесь и далее «Raff» с цифрами означает ссылку на соответствующую страницу второго (1780 года) немецкого издания ‘Naturgeschichte für Kinder’; «Рафф» – ссылку на первое русское издание 1785 года; первая цифра – номер части, вторая – страницы. Перевод В.А. Левшина сверен с оригинальными изданиями 1780, 1846 и 1854 годов, в ряде случаев нами внесены изменения в перевод.

³ Трудно сказать, руководствовался ли Ушинский в показе изучаемого как давно всем, кроме детей, известного и безопасного тезисом о чрезмерной для детского ума работе постигать новое и в целом о «консерватизме души», но вопрос об аналогиях в данном случае между работой над учебником и теоретическими текстами напрашивается. Возможно также, что оценка познания, мысли как процесса, далеко отстоящего от формирования характера и от чувств как «средоточия психической жизни», привела Ушинского при подготовке первой версии «Детского мира» к уходу от «занимательности» Раффа. См.: Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1948–1952. Т. 9. С. 423–424, 471–473 ; Беленчук Л.Н., Никулина Е.Н. Развитие К.Д. Ушинским идей педагогической антропологии // Отецеств. и зарубежная педагогика. 2014. № 2 (17). С. 39–40.

⁴ Здесь и далее «СС» – собрание сочинений К.Д. Ушинского, первая цифра – номер тома, последующие – страницы.

начинают двое детей. Остальные происходят по инициативе отца. Как и у Раффа, во всех беседах именно взрослый является ведущим началом.

Ушинский концентрируется на созерцании видимого и его регистрации по указанию учителя. Вопросы возникают редко, и задают их не ученики, а педагог-демиург («Да разве рожь цветет?» – спросите вы», СС, 4, 321). Ученик не бежит за букашкой, но, встретив ее, – подмечает ее особенности, относит к определенному классу понятий, систематизирует и классифицирует. У Раффа главное – что он ее нашел (ура!), обрадовался, назвал и отпустил⁵. Немецкий педагог пытаетсястроить название и систематизацию в повседневную практику детской жизни, «опраздничать» ее познавательным смыслом как ценностью детского мира и возраста⁶. Поэтому Рафф начинает с общих понятий внутри царства (например, «дерево» в отличие от «травы»), а потом уже переходит к различным породам (от «дерева» вообще к плодоносящему дереву и т.д.), устраивая открытие конкретного. Ушинский, наоборот, начинает с конкретных видов животного и растительного царств (приводя их вперемешку, от чего Рафф уходит), а в конце описания вида увязывает его с более общими таксонами – родами, семействами, отделами, царствами. Он берет у Раффа подробный и неспешный стиль описания цикла жизни растений и животных, этапов их выращивания и т.п. – и применяет его к описанию не растения или животного вообще, но конкретной породы или вида.

Приведем отрывок, который мы запросто атрибутировали бы Ушинскому, если не знали, что он точно из Раффа: «Всякое растение получает цвет и плод. Как листья, так и цветы выходят из маленьких головок или шишечек, кои зимою и летом почти на всех растениях видимы. Сии шишечки называют глазками. Глазок, любезные дети, в котором завернут цветок, покрыт большим числом кожиц, нежели тот, из коего выйдет листок. Из цветка бывает плод, мало-помалу вырастающий и наконец созревающий. ... все зерна, которые называют семянами, собирают и в нужное время кладут или рассыпают на землю. Это называется садить или сеять. Когда оные несколько в земле полежат, выпускают из себя ростки, подобные тем, на которых они выросли. От сего нового насаждения со временем происходит десять, двадцать, сто, а иногда от двух до трех тысяч ему подобных. Все, что таким образом в землю кладут и которое через некоторое время отпускает коренья, стволы или стебли, листья или цветы, плоды или колосья и прочее выводит, называется посадка. Охотники до садов и искусные садовники ведают также многие другие средства разводить молодые деревца, к ним при возможности надлежит вас сводить. Место, где разные роды деревьев от семян или прививанием и окулировкой выращиваются, называется питомник (Baumschule)» (Raff, 18–19; Рафф, 1, 26–28).

Мы бы лучше почувствовали «неушинскую» интонацию, если бы внутри цитаты вместо многоточия воспроизвели небольшой диалог из «Естествознания»: вопрос от детей – ответ учителя, который делает текст явно раффовским, поскольку в «Детском мире», как мы уже показали, дети взрослого сами не спрашивают (кроме

⁵ Про «отпустил» сказано в специальном месте учебника Раффа отдельно и подробно: Бог дает тварям жизнь, и без большой необходимости человек ее не отнимает. Случаи необходимости – еда, защита, исследование – тоже прописаны.

⁶ Внутренняя системность немецкой культуры и русское «авось» рождаются, конечно, не из обсуждаемых в данной статье различий в дидактических подходах, но интериоризация системности восприятия мира и показ этой системности как чего-то для ученика внешнего, информативного лежат, вероятно, где-то неподалеку от смысловых центров различного отношения к природе в германской и русской традициях.

трех вопросов в «Первых уроках логики»), инициативу не проявляют. Центрация на абстрактном дереве – также не вполне стиль Ушинского. Насторожить внимательного читателя могло бы и намерение сводить детей на экскурсию к профессиональным садовникам. Ушинский, описывая природу, не предполагает прогулок и экскурсий, за исключением выезда детей из Петербурга в деревню на лето.

Конечно, в конкретных описаниях растений либо животных мы видим и сходства, и различия. Как выглядит, где растет/живет, на что идет (свойства и польза) – эти пункты есть в большинстве мини-текстов обоих авторов. Описание ивы у Раффа «по-ушински» деловое, а у Ушинского «по-раффски» поэтичное (Raff, 35; Рафф, 1, 52; СС, 1, 318–320). Рожь Рафф описывает больше с точки зрения пользы для человека, а Ушинский подробно, «по-ботанически» рассматривает стебельки, корешки, листья, цветки, колоски, зерна, отмечает принадлежность ржи семейству однодольных (Raff, 53–54; Рафф, 1, 78–79; СС, 4, 330–332). Грибы у Раффа существуют отдельно и сами по себе; Ушинский сравнивает их с яблоней (Raff, 60ff; Рафф, 1, 87–88; СС, 4, 341–345). Описания червей, улиток, морских звезд и полипов у Ушинского и Раффа мало сходны и по структуре, и по содержанию (вероятно, описание этой части животного мира было русским педагогом сильно переработано для своего пособия с использованием других источников) (Рафф, 1, 129 и далее; СС, 4, 299–306). Больше схожи, но не тождественны рассказы о майских жуках (Raff, 133–135; Рафф, 1, 195–198; СС, 4, 285–289). Как полезный подход, Ушинский взял у Раффа быстрое перечисление нескольких растений или животных с краткими сведениями о том, чем они служат человеку (например, в рассказе «Польза, доставляемая человеку животными и растениями»). У Раффа упомянута вишня. В «Детском мире» ей посвящены два полных рассказа. Даже краткое упоминание Рафф использует для назидательного диалога с детьми: ее спелые плоды дети оценивают наравне со взрослыми и узнают, что неспелые могут причинить мучения и смерть. Во втором рассказе из «Детского мира» о вишне есть два риторических обращения к ученикам, не перетекающих в обмен высказываниями (Raff, 72–74; Рафф, 1, 105–108; СС, 4, 308–312).

«Маленького наблюдателя» (*‘kleine Naturhistoriker’*) природы Рафф учит еще и прилежно за ней присматривать. Ребенок узнает ее через правильные действия – например, через присмотр за садом, чтобы его не обглодали гусеницы (Raff, 14; Рафф, 1, 20–21). Прагматическая польза действия в природе увязана с приподнятым поэтическим чувством познания окружающего мира и правил жизни в нем. «Радость от созданий Божьих» (*‘Freude an den Geschöpfen Gottes’*) – главная и решающая эмоция, получаемая учеником при знакомстве с природой. По мнению Раффа, она влечет за собой совершенствование характера, мировоззрения и благочестия детей в отношении их к Творцу, к родителям и ближним (Raff, 14). За 150 лет до Раффа Я.А. Коменский писал о «предивных вещах этого мира, кои на небе и на земле, и под землей, и в воде»⁷. Возможно, его позиция сыграла свою роль и в появлении концепции Раффа.

Ушинский говорит иное. Для него прежде всего важны прямая полезность для человека этой подчас «несносной» природы и любовь ученика к России и Отечеству

⁷ *‘Theatrum universitatis rerum, to jest Divadlo světa a všechněch všudy předivných věcí jeho, kteréž na nebi, na zemi, pod zemí, u vodách, v povětří a kdekoli v světě jsou aneb se dějí a dítí budou od počátku světa až do skonání jeho, a až na věky věkův’* (1616; Jana Amosa Komenského *Theatrum universitatis rerum, to jest Divadlo světa. Z rukopisu podávají Dr. Jan Novák a Adolf Patera. Vydává III. třída České Akademie. Praha 1897*).

(СС, 4, 75, 375, 546). Ребенок заявлен регистратором наблюдений, лояльным работником, видящим природу без сентиментальности и символизма предыдущей эпохи. Его пафос исходит из государственных надобностей любви к отечеству (СС, 4, 176–177, 367, 398, 404, 423–424, 430). Рафф же, скорее, озабочен чувствами детей к процессу познания, к Богу, родителям и другим окружающим людям, к царствам природы, нежели к светской власти. В другом своем учебнике, «География для детей», он ведет речь о множестве рядоположенных королевств и княжеств. Обзор Европы начинается с Португалии, затем через Испанию и Францию слушатели/читатели попадают в Англию, Шотландию, Ирландию, Голландию и далее в «Немецкие земли», которые Рафф называет «одними из лучших в Европе». Однако призыва любить их более других не содержит и этот учебник⁸. Ученик должен быть увлечен природой и географией своей стороны и страны одновременно с уважением и установкой на мирное сотрудничество с соседними регионами и королевствами, будь они очень далеко или совсем рядом.

Конечно, Рафф писал свой учебник в иной политической и педагогической ситуации. Отделенный от Ушинского семидесятилетней историей, он в условиях раздробленной Германии решал иные задачи. Выстраивание школьного естественно-научного образования в Европе позднего Просвещения с ее «республикой ученых» для гёттингенского знатока имело, вероятно, общегерманское и общеевропейское значение. Для Ушинского внимание к естественно-научному преподаванию было, вероятно, подготовкой доминанты реального образования взамен классического. Выведение за скобки Древней Греции и Рима с почти всей всемирной историей ставило вопрос о восполнении пустоты. Ушинский считал правильным насытить ее «своим», «родным», «народным» – как синонимом национального. Процедуру придания текстам «Детского мира» «народности» можно увидеть при целостном сопоставлении аналогичных глав в рассматриваемых нами учебниках. Рассмотрим одну из них.

Рафф: «Ели, пихты, лиственницы, сосны и боровые сосны, кедр и можжевельник, и вообще все те деревья и кусты, кои по своим узким и колючим листьям называются у нас игольчатыми или хвойными деревьями, остаются и здесь летом и зимою зелены и покрыты иглами. Все они, даже и можжевельник, вырастают очень высокими. Есть сосны и ели от 40 до 50 локтей вышиной и толщиной в два человеческих охвата. Они имеют темно-красную кору и белую смолянистую древесину. Семена свои приносят в т.н. шишках, поспевающих в октябре и ноябре месяцах, но семя не прежде из оных высыпается, как в мае следующего года и само собою производит молодые сосны и елочки.

Кедры ливанские принадлежат также к хвойным деревьям. Они имеют темно-пепловую кору, красноватую древесину и кисточками растущие листья или иглы, как на лиственнице. О сих кедрах много упоминается в Библии, потому что царь Соломон от современника своего тирского царя Хирама получил множество оных на строительство Иерусалимского храма.

Лиственница имеет иглы, которых обыкновенно по десяти и по двенадцати вырастает из одной почки, так что оные пучками сидят по ветвям и сучьям. Шишки на сем дереве маленькие и кверху торчащие. Манна также выступает из сего дерева.

“Ах, господин учитель, я совсем запачкался! Посмотрите, что это на моей одежде?” – Это смола, друг мой (mein Schaz = букв. “мой дорогой, сокровище мое”. – В.Б., М.Т.), из елей и сосен истекающая. Вы к такому дереву прислонились или очень близко к нему потерлись.

⁸ Raff G.C. Geographie für Kinder zum Gebrauch auf Schulen. Tübingen, 1781. S. 80.

На таблице VII рисунок 8 изображает такую ель, из которой обыкновенная смола течет, с ее плодом, или шишками.

“К чему надобна эта смола?” – Для разных вещей. Из нее делают деготь, сургуч и многое другое. Когда смола переварена или очищена, получается деготь. Его употребляют сапожники и бочары, кузнецы, стекольщики и лудильщики. Смолят оным кровли и замазывают пивные бочки, делают из него смоляные плоски и факелы, а в некоторых местах колесную мазь.

Вар дегтя, которым мажут снаружи и внутри корабли, чтобы предохранить их от воды, дождя и снега, также получается из елей и сосен. В этот вар обмакивают также корабельные канаты и рыболовные сети, чтобы тем удлинить их срок службы, предохранив от гниения. Им смазывают также оси у телег, колясок и карет – по крайней мере, в саксонской и вестфальской землях.

Сосны почти таковы же видом, как ели, и приносят шишки, но рязнятся только своими иглами, кои сидят поодиночке, а у елей попарно – густо друг с другом и короче сосновых.

Боровые сосны, у них иглы кисточками растут и часто сидят кисть подле кисти. Их древесина столь смолиста, что когда она свежая и сырая, то горит как свеча, и ее во многих местах применяют для зажигания огня.

Сажа, садящаяся в печах, где делают деготь и вар или жгут сосновый и еловый лес и корни от него, называется чернильная сажа и употребляется в типографиях для типографской краски, а также живописцами, сапожниками, каменщиками, кожевниками и горшечниками для разных потреб» (Raff, 57–60; Рафф, 1, 83–87).

Ушинский: «Все наши большие леса состоят из елей и сосен, а на северо-востоке России также из кедров, пихт и лиственниц. Кто видел эти деревья, тот, вероятно, и сам подумал, что все они сродни друг другу. Высокий, стройный ствол, смолистая кора, а более всего иглистые листья и всегдашняя зелень, остающаяся как летом, так и зимою, соединяют все эти деревья в одно семейство и в то же время отличают их от прочих деревьев. Такие деревья называют хвойными, потому что острые, как иглы, листочки их называются хвоей. Русский народ любит свои родные хвойные леса и называет их красными, т.е. прекрасными, в отличие от тех лесов, которые, состоя из лиственных деревьев, на зиму теряют свою листву и остаются черными, почему их называют черным лесом, или просто чернолесьем. Хвойные леса в прежние времена покрывали собой всю среднюю и северную полосу России, но, с размножением народонаселения, количество лесов очень поуменилось. Впрочем и теперь еще в наших северных и северо-восточных губерниях, особенно в Вологодской и Архангельской, тянутся непроглядные хвойные леса на многие тысячи верст. На самом севере, в климате очень холодном, хвойных лесов не бывает; там держится только одна кривая березка.

Хвойные леса очень полезны для человека: они дают ему огромные и крепкие бревна для различного рода построек, очень хороший материал для топлива, смолу, деготь и скипидар; а кедровые доставляют еще и лакомство – кедровые орехи. Те из хвойных деревьев, которые по прямизне и высоте могут идти на постройку корабельных мачт, называются мачтовыми и ценятся дорого.

В наших лесах часто ель и сосна стоят вместе. Ель узнать не трудно: она гораздо ряснее [гуще] сосны. Это зависит от того, что у ели между главными ветками вырастает еще множество мелких веточек, на которых гораздо больше зеленых игл, чем на главных. Кроме того, иглы или листики на ели расположены поодиночке, а на сосне всегда по два листика разом, основания которых обняты одною беловатою

пленочкою. Если ель растет в тесноте, между другими деревьями, то нижние сучья ее опадают, если же на свободе, как, например, в садах, то длинные, несколько обвисшие книзу сучья ели начинаются у самой земли и идут пирамидой вверх. У сосны нижние сучья также усыхают, а верхние часто располагаются зонтиком; кора на стволе имеет несколько рыжеватый оттенок, а на старых сучьях этот оттенок увеличивается. По свойству древесины сосна и ель еще сильнее различаются; дерево сосны имеет красноватый оттенок, твердо, ровно, слоисто, пропитано смолой, а потому превосходно для всякого рода прочных построек и дает жаркий и продолжительный огонь в печи; еловая древесина беловата, дрябла, мягка, легко гниет, сучковата, а в печке – сырая только трещит, сухая же сгорает как солома, оставляя мало жару. Сосна любит по преимуществу почву сухую, песчаную; ель, напротив, растет на почвах влажных, глинистых. Сосна и ель достигают огромной высоты, двадцати и более сажен, а в толщину бывают иногда до двух аршин в диаметре.

Цветы сосны и ели заключаются в шишках, из которых: одни – тычинковые, а другие – плодниковые. Тычинковые длинненькие, зеленоватые, мягкие шишки состоят из тычинок, а на плодниковой шишке за каждой чешуйкой находятся два семенных гнездышка. Во время оплодотворения пыль падает за отвернутые чешуйки, тогда чешуйки закрываются и почти под каждой начинает вызревать пара твердых семян, которые лежат открытые, голые, а не скрыты в завязи, как семена клена, яблони и др. Плодниковые или семенные шишки на ели вызревают в продолжение года, на сосне – в продолжение двух лет. Когда шишка созреет, то снова раскрывается и из-за чешуек ее выскакивают семена, при которых есть небольшие крылышки.

Иглы свои и ель и сосна меняют точно так же, как и лиственные деревья меняют листья: под каждым хвойным деревом вы найдете множество красноватых, отживших уже иголок. Но тогда как на лиственных деревьях все листья опадают осенью и появляются вновь весною, на хвойных перемена эта совершается постепенно, в продолжение целого года, и новые хвои постепенно заменяют опавшие. Вот почему оба эти дерева постоянно зелены. Иглы на сосне остаются два года, на ели – один год.

Сибирский кедр тоже принадлежит к роду сосен, – только иголки на нем расположены не попарно, а по пяти, и за чешуйками шишек образуются вкусные орехи. Лиственница – самое высокое и самое прочное из хвойных деревьев. Иглы на лиственнице мягки, ярко-зеленого цвета, сидят поодиночке, как на ели, и на зиму опадают; потому, быть может, народ и дал этому дереву название лиственницы, т.е. теряющей зимою свои хвои, как лиственное дерево теряет листья. По своему пирамидальному виду лиственница походит на ель; но древесина ее гораздо тверже, тяжелее и крепче даже чем у сосны. В воде лиственница не гниет и потому ее употребляют на постройку кораблей и на сваи, которые должны находиться под водою. Из лиственницы же добывается лучший скипидар, а кора ее идет на выделку кож. Это полезное дерево растет у нас в губерниях Архангельской, Вологодской, Вятской, Оренбургской и по всей Сибири.

К роду хвойных деревьев принадлежат также пихта; кипарис, пахучее, желтоватое и прочное дерево, на котором часто пишут иконы; можжевельник, смола и ягоды которого употребляются для курения; и некоторые другие» (СС, 4, 320–324).

Ушинский текстуально опирался на Раффа, расширяя либо сужая его сведения. Описания хвои, древесины, шишек, семян, размеров самих деревьев взяты им у Раффа и переработаны. Тема использования разных пород древесины сокращена. Добавлены научно-ботанические сведения о жизни хвойных деревьев. И, что особенно отличало Ушинского от Раффа, сделана привязка текста к «родным просторам».

Рафф лишь в одном месте говорит о Саксонии и Вестфалии как о регионах, где распространена описываемая им «наша» практика применения дегтя в колесной мази. Обо всех других способах взаимодействия человека с хвойными породами деревьев идет речь как о свойственных любой человеческой культуре. Ушинский же «родные хвойные леса» относит к «любящему» их «русскому народу». Такие леса покрывают прежде всего «среднюю и северную полосу России» и на ней, вероятно, заканчиваются: в других странах хвойных лесов для него как бы и нет. Подчеркнута особая важность Вологодской, Архангельской, Вятской, Оренбургской губерний и «всей Сибири». Ливанские кедры Раффа, через Библию присутствовавшие тогда в каждой христианской семье, включая российские, заменены в «Детском мире» на кедры сибирские, без всякого упоминания о библейских. Хвойные деревья не пересекают границ. Например, читатель так и не узнает, в каких землях рос упомянутый Ушинским кипарис, на досках из которого писались иконы.

Почему-то для злаков в «Детском мире» сделано исключение, и мы имеем общий обзор злаковых растений по всему миру в рассказе «Другие [кроме ржи] хлебные растения, наши и не наши». Тем не менее автор делит их на растущие у «нашего мужичка» в «черноземной полосе России» (Малороссии) и даже на «нашем севере» и на растения иных, особенно «жарких и влажных стран» (СС, 4, 333–336).

Если Ушинский создавал национально ориентированный учебник и материал о других странах обязательно сопоставлял с «матушкой Россией» (СС, 4, 176), то Рафф ставил перед собой принципиально иную задачу – показать ребенку мир природы, целостный сам по себе и связанный еще более человеком, живущим и путешествующим в разных странах и частях мира. Приступая к рассказу о царстве животных, Рафф подчеркивал, что речь пойдет не только о том, что наблюдается «у нас в Vaterland'e», а обо всех 'Lände und Meere' – «землях и морях», даже «самых отдаленных» (Raff, 83). Для него важна человеческая деятельность как таковая. Люди разных стран описаны с точки зрения того, что в их странах найдено и/или производится на общую пользу. Вероятно, «космополитический» характер учебника Раффа был частично обусловлен тем, что он предназначался для применения в многочисленных независимых друг от друга немецких княжествах, герцогствах и землях. Правда, Рафф идет и дальше, спокойно рассуждая не только о немцах, но и об англичанах, голландцах, датчанах, норвежцах, французах и других народах, имеющих самые разные обычаи, одежду, диету⁹. Он не центрируется на немецкой земле, хотя каждый раз соотносит рассказ с местожительством германоязычных слушательниц и слушателей.

Расходящиеся параллели

Изучая рецепцию немецкого дидактического опыта российским автором, мы увидели между ними значимую границу, определяемую образами ученика, учителя, процессом обучения, его границами и правилами, чаемым результатом обучения.

⁹ Даже индейцев Рафф оценивает лишь с сочувствием к их бедности, рассматривая их культурную экстремальность рядоположно с другими народами: 'Es fast kein Thierchen auf der Welt gibt, das nicht irgendwo mit grossem Appetit von Menschen solte aufgezehrt werden. Würmer, Läufe und Heuschrecken solten den armen Wilden in Amerika ost sehr gut schmekken, wenn sie deren nur genug hätten. ...Es komt bei uns Menschen alles auf die Gewohnheit an.' – «Нет на свете почти ни одного животного, коего где бы нибудь люди не ели бы с большим аппетитом. Черви, вши и кузнечики бедным дикарям в Америке часто казались бы весьма вкусны, если бы у них было оных довольно. ...У нас, человек, все зависит от обыкновения.» (Raff, 117; Рафф, 1, 171).

«Детский мир» стал результатом диалога двух разных культур – западноевропейской и модернизирующейся российской, соединившей в себе черты и Запада, и Востока.

Местом диалога стала личность К.Д. Ушинского, прошедшего домашнее и гимназическое обучение в старинном городке Новгороде-Северском, университетское – в Москве. Профессор лицея, инспектор сиротского и девичьего институтов, он воспринимал дидактические наработки и принципы хорошо ему знакомого германоязычного Запада по-своему. Восточные правила слушания учителя и незадавания вопросов, идеи наставника как демиурга и непререкаемого авторитета, отношение к тексту и сообщению как к незыблемому и неизменному авторитету, самостоятельное определение учителем потребностей учащихся, утверждение блага полного контроля учителя над процессом получения учеником знаний, исключение автономии, инициативы учащихся и неожиданности их познаний продолжали жить и в послепетровской России XVIII–XIX веков¹⁰, и Ушинский многие кардинальные устои российских дидактических практик сохранил. Он расценил их как блага и условия прогресса и обеспечения серьезности в обучении, сопоставив с «предъявительно-изображающим обучением» на основе монолога учителя, которое в то время одни ученики адепта авторитарного воспитания И.Ф. Гербарта защищали от других¹¹.

В конце 1850-х годов рационализация и практицизм начала XVIII века, потесненные было сентиментализмом и романтизмом, снова были восприняты Ушинским как явление новое и прогрессивное. Автор «Детского мира» заявляет их противостоящими одновременно «легкой красивости» «потешной, шутильной педагогики» Европы и символической, церковной, собственной педагогической традиции, опирающейся на «зубрение часослова и псалтыря» (СС, 5, 26–27, 20).

Константин Дмитриевич увидел в зарубежной традиции то, что нашел внутренней себя и определил как актуальное. В результате им были поддержаны одни признаки учебников Раффа и «пропущены» другие. Поддержанное включено в привычное, рассмотренное как актуальное и правильное. С новоевропейскими идеями обучения от конкретного, частного к общему, от не столь главного к наиглавнейшему в его «Детском мире» перемешаны принцип допустимости вопросов только от учителя, отсутствие прямой коммуникации, недопущение диалога с детьми по ходу рассказа учителя (и, не дай Бог, спора или просто возражения¹²), главенство слова учителя (отца), работа с текстом вне регулярных выходов на природу. Подчас трудно различить, что пришло с Раффом или без/помимо него от Запада, что – от петровской и общевосточной культуры, а что родилось в их взаимодействии и взаимо(не)понимании непосредственно при работе Ушинского над «Детским миром».

И все же у него явно ощущается сущностная культурная грань между российской и немецкой педагогическими культурами – грань, не только разъединяющая и отталкивающая их друг от друга, но и притягивающая, даже манящая. Мы видим ее при сравнении «старинного, но очень хорошего» учебника Раффа и «систематиче-

¹⁰ См.: Мильруд Р.П. Между Сократом и Конфуцием // Просвещение. Иностранные языки. 2012. N 12. URL : <http://iyazyki.ru/2012/12/sokrat-konfutsij/> (дата обращения: 23.03.2017).

¹¹ См.: Заякин О. Рецепция Гербарта в русской педагогике с середины XIX века. К истории интернационального гербартианизма : дис. ... д-ра филос. наук. Марбург, 2008. С. 140–141.

¹² У Раффа «полувоображения» завуалированы в вопросы детей, имеющих право недоумевать, своей непосредственностью уточнять и даже менять направление рассказа взрослого наставника, сопровождающего их в познании окружающего мира: ‘Sagopalm heist der wunderbare Baum, den man essen kann. – Essen? – Ja, Kinder, ich spasse nicht. Essen kan man ihn...’ – «Саговая пальма есть чудное дерево, которое можно кушать. – Как кушать? – Так, дети, я не шутя сказываю: едят оно...» (Raff, 44; Рафф, 1, 63).

ского руководства» Ушинского «к правильному развитию детей» (Л.Н. Модзалевский¹³). Внимание Ушинского к естественной истории, возможно, объяснялось внутренним стремлением восполнить образовательный баланс. Он был лишен в Новгород-Северской гимназии курса естественной истории, так как поступил туда после его отмены¹⁴. Настроение непосредственного изучения природы, характерное для первого гимназического двадцатилетия и схожее с раффовским ‘aufsuchen und finden’ «сыскивать и находить» (Raff, 130; Рафф, 1, 191), в 1830-х годах было утрачено.

Конечно, содержание и структура учебника определяются не только позицией автора, но и общей социокультурной ситуацией в стране и мире. Однако и персональный выбор тут важен. Конечно, автор учебника, глядя на ДРУГОЕ, может увидеть только то, что захочет и сможет увидеть, а потом и восполнить это в самом себе. Потому он берет из другой педагогической культуры по преимуществу то, что для него становится СВОИМ.

Этот механизм распознавания и присвоения чужого как своего мы постарались показать на примере сопоставления ‘Naturgeschichte für Kinder’ немецкого педагога Г.К. Раффа и «Детского мира» нашего Константина Дмитриевича Ушинского. Выявление и валидное описание такого механизма «присвоения чужого» и «превращения в свое» позволяет перейти от общих фраз о контакте дидактических культур к реконструкции исторического процесса через изучение результатов подобной встречи. Диалог и спор если не определяли, то помогали продвижению по собственному пути, неизбежно отличному от пути собеседника. В процессе рецепции немецкого пособия произошел неполный культурный трансфер при активном переозначивании смыслов¹⁵. Изучив Раффа и другие иностранные учебники, Ушинский разработал свою версию обучения природе, предложив ее как национальную. Исследование его взаимодействия с западноевропейскими дидактическими культурами только начинается.

Список использованной литературы

1. Безрогов, В.Г. Автор «Детского мира» и его зарубежные учителя [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 50–59.
2. Беленчук, Л.Н., Никулина Е.Н. Развитие К.Д. Ушинским идей педагогической антропологии [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 2 (17). – С. 32–44.

¹³ Цит. по: Днепров Э.Д. Учебные книги К.Д.Ушинского – нравственная и педагогическая основа русской начальной школы // Тр. каф. педагогики, истории образования и пед. антропологии Ун-та РАО. Вып. 5: Педагогическая антропология и история образования. М. : Изд-во УРАО, 2001. С.130.

¹⁴ Учебников Раффа не было в библиотеке Новгород-Северской гимназии. Однако до 1828 года (т.е. еще до поступления в нее Ушинского) в ней преподавали естественную историю, конспектируя «Начальные основания естественной истории» Н.Я. Озерецковского и В.М. Севергина вперемежку с экскурсиями по округе (см.: Панаженко И. Историческая записка о Новгородсеверской гимназии. Киев : Тип. С.В. Кульженко, 1889). Устав 1828 отменил предмет естественной истории, и на увольнительном свидетельстве К.Д. Ушинского мы видим лишь подпись учителя физики наряду с учителями Закона Божьего, математики, латинского языка, русской словесности, истории, немецкого и французского языков (см.: Струминский В.Я. Очерки жизни и педагогической деятельности К.Д. Ушинского. М. : Учпедгиз, 1960).

¹⁵ См. : Lehmann-Carli G., Schippan M., Scholz B. u.a. (Hrsg.) Russische Aufklärungsrezeption im Kontext offizieller Bildungskonzepte (1700–1825). Berlin : Berlin Verl., Spitz, 2001 ; Middel M. Transnationale Geschichte als transnationales Projekt. Zur Einführung in die Diskussion // Historical Social Research. 2006. Vol. 31, N. 2. P. 110–117. Случай Ушинского, как мы видим, был не трансфером культуры через перевод или пересказ текста, но более активной переработкой исходной версии образовательной технологии в опоре на собственный педагогический менталитет. Вторая попытка привнести Раффа на русскую почву внедрила его в тело «Детского мира».

3. Богуславский, М.В. Педагогическое мировоззрение К.Д. Ушинского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 27–35.
4. Днепров, Э.Д. Учебные книги К.Д. Ушинского – нравственная и педагогическая основа русской начальной школы [Текст] // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 5: Педагогическая антропология и история образования. – М., 2001. – С. 95–159.
5. Заякин, О. Рецепция Гербарта в русской педагогике с середины XIX века. К истории интернационального гербартианизма [Рукопись] : дис. ... д-ра филос. наук. – Марбург, 2008. – 231 с.
6. Мильруд, Р.П. Между Сократом и Конфуцием [Текст] // Просвещение. Иностранные языки. – 2012. – № 12. – Режим доступа : <http://iyazyki.ru/2012/12/sokrat-konfutsij/> (дата обращения: 23.03.2017).
7. Панаженко, И. Историческая записка о Новгородсеверской гимназии [Текст]. – Киев, 1889. – 172 с.
8. Полякова, М.А. Концептуализация образования в западноевропейской педагогической науке [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 37–52.
9. Рафф Г.Х. Естественная история для малолетних детей г. Георга Христиана Рафа, учителя истории и географии в Гёттингском училище [Текст] / пер. с нем. яз. В. Левшина. – СПб., 1785. – Ч. 1. – 608 с. ; Ч. 2. – 411 с.
10. Романов, А.А. Дорога добра К.Д. Ушинского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 5–6.
11. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений [Текст] : в 11 т. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1948–1952.
12. Струминский, В.Я. Очерки жизни и педагогической деятельности К.Д. Ушинского [Текст]. – М., 1960. – 347 с.
13. Lehmann-Carli, G., Schippan M., Scholz B. u.a. (Hrsg.) Russische Aufklärungsrezeption im Kontext offizieller Bildungskonzepte (1700–1825) [Text]. – Berlin, 2001. – 681 S.
14. Middel, M. Transnationale Geschichte als transnationales Projekt. Zur Einführung in die Diskussion [Text] // Historical Social Research. – 2006. – Vol. 31, N 2. – P. 110–117.
15. Raff, G.C. Geographie für Kinder zum Gebrauch auf Schulen [Text]. – Tübingen, 1781. – 271 S.
16. Raff, G.C. Naturgeschichte für Kinder [Text]. – Göttingen, 1780. – 604 S.
17. Raff, G.C. Naturgeschichte für Kinder [Text]. – Wien, 1846. – 352 S.

УДК 371(47)(09)

А.Н. Шевелев

ФЕНОМЕН СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ: К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКОЙ НОСТАЛЬГИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИДЕАЛЕ

На примере истории четырех ленинградских школ разных лет автор пытается определить сущностные педагогические характеристики, свойственные историко-образовательному феномену советской школы. На основе анализа мемуарных свидетельств доказываются актуальность и перспективность изучения советского школьного прошлого вне политического дискурса, а только как педагогического явления.

советская школа, историко-образовательный феномен, ленинградская школа, школьная среда.

Система школьного образования социалистической сверхдержавы менялась на протяжении пяти относительно самостоятельных периодов своего развития (с 1918 по 1988 годы), но представляла общую сущность (ноумен «советская школа»), которая поддается научной интерпретации.

Прежде всего определим позицию автора по отношению ко всему советскому периоду отечественной школьной истории, к феномену советской школы. Она сводима к следующим тезисам:

1. В 1917 году Россия потеряла три педагогически значимые в долгосрочной исторической перспективе альтернативы:

– разнообразие видов школ, позволявшее значительно тоньше отвечать на запросы недавно покинувшего сословные границы общества, раздробленного на социальные группы с разной ментальностью и образовательными потребностями;

– активное и заинтересованное участие общества в развитии образования как потенциально равноправного с государством субъекта, представленного органами местного самоуправления, политическими и общественными организациями, общественной и частной образовательной благотворительностью, научно-педагогическими организациями и педагогической журналистикой;

– небольшой по численности, неплохо подготовленный по преподаваемым предметам учительский корпус с нарождающимися признаками профессиональной корпорации и составлявший костяк российской интеллигенции, который обеспечил восстановление российской школы после революции и постепенно замененный новой, массовой генерацией советских учителей.

Советское государство переключило все эти функции на себя, имея в виду высокие социальные и государственные задачи, недостаток времени и ресурсов, но главным образом, необходимость тотального контроля через школу за обществом.

В результате был достигнут пресловутый эффект «слона в посудной лавке». Мы получили массовую и одинаковую для всех школу, в которой выбирать что-то внутри образовательного процесса никто не мог в советские годы, да и, по большому счету, не может и сегодня. Мы получили социальное восприятие школьного образования как тотальной обязанности государства перед населением на протяжении четырех приучаемых к этой мысли поколений. Не случайно в числе главных достижений России в XX веке после Великой Победы большинство опрошенных респондентов называют бесплатное и равное для всех школьное образование – то образование, которое в сегодняшнем рыночном обществе остается для многих единственным социальным лифтом и которое в этом качестве работает все хуже¹. Мы получили увеличившееся примерно в 10 раз по сравнению с предреволюционным периодом массовое учительство, профессиональные характеристики которого требуют особого обсуждения, но без корпоративного единства и самостоятельной, осознанной и организовано выражаемой педагогической позиции по вопросам развития школы. Не случайно сегодня так обострилось противостояние учительства и родителей в вопросах жизнедеятельности школы, а позиция «третьей стороны» в лице государства в вопросах развития образования перестает устраивать обе стороны. Эти результаты накладываются на новые вызовы современности, и вместе они ставят под сомнение возможность дальнейшего развития в рамках условной модели «советской (постсоветской) школы».

¹ Горшков М.К. Российское общество как оно есть (опыт социологической диагностики). М. : Новый хронограф, 2011. С. 76.

2. Несомненны образовательные достижения советского периода, имевшие «тактический характер», а также заложенные этим периодом «мины замедленного действия», оставляющие сегодня все меньше возможностей для их нейтрализации. Важнейший исторический урок развития советской школы заключается в том, что нарушение естественной педагогической эволюции политическими средствами создаст в будущем большое число кризисных явлений, несопоставимых с теми сиюминутными плюсами и выгодами, которые кажутся их современникам грандиозными достижениями.

3. Советская школа как результат революции 1917 года трехмерна:

– это школа, в которой мы все в разные годы учились и потому оцениваем ее по-разному (в зависимости от того, в какую школьную среду каждому из нас довелось попасть), но в целом ностальгически, что, правда, не означает, что такая школа будет хороша и для поколений XXI века;

– это совокупный результат всей советской образовательной политики как череды школьных реформ, педагогические средства достижения которого «переживались на ходу», но каждая новая реформа со временем снова возвращала российскую школу в привычные для нее государственные, знаниевые, воспитывающие парадигмальные рамки;

– это соотношение реально достигнутого в истории педагогического состояния советской школы с неким условно общим вектором образовательного развития, представляющим синергетический уровень саморазвития системы образования вне зависимости от приходящих и уходящих политических режимов.

На последнем тезисе хотелось бы остановиться особо. Одинаково неправильно было бы сводить все достижения советской школы как к заслугам государственной политики «партии и правительства», так и к общей магистральной линии развития образования и педагогики во всех странах. Уровень синергии в развитии школы заключается в том, что власть это развитие может ускорить или замедлить, повернуть на историческую обочину или выдержать перспективную для страны (а не только для власти) линию. Но уровень образовательной политики не должен восприниматься как доминирующий тотально. Сегодня он может возобладать в результате стечения комплекса факторов, но в дальнейшем проводимая линия окажется ошибочной. Только будет это возвращением на магистраль «из кювета или с объездной дороги», нам не дано знать. Поэтому затягивать с размышлениями не стоит².

Итак, необходимо посмотреть на феномен советской школы «вне политики» – только как на педагогическое достижение (или проблему). Как можно определить условные границы того педагогического явления, которое мы ностальгически называем советской школой? О какой советской школе мы ностальгируем: о школе 1920-х годов (без оценок и экзаменов, учебных предметов) или о школе из советских книг и кинофильмов 1930–1980-х (с прочными знаниями, активной общественной позицией учеников, эталонными учителями)? Оставим в стороне и вопрос о том, насколько разнородные стереотипы нашего восприятия советской школы соответствуют исторической реальности. Попытаемся лишь выстроить ее идеальный образ на некоторой исторической основе (помимо наших воспоминаний о собственном школьном детстве).

² См.: Шевелев А.Н. Пути исторического развития российской школы до и после 1917 года // Психол.-пед. поиск. 2017. № 3 (43). С. 70–78.

Для осуществления такого исследовательского приема воспользуемся сохранившимися сведениями о четырех ленинградских школах 1920 – 1960-х годов. Эти школы принадлежали к числу достаточно известных в городе и в стране, т.е. проявляли лучшие характеристики исследуемого феномена. Что же их объединяло в разные годы работы и в разных условиях? Еще раз подчеркнем, что наша задача – посмотреть на них вне политического контекста, пристрастного идеологического взгляда на советское прошлое в целом. Три из этих четырех школ находятся на Петроградской стороне и имеют дореволюционную историю: бывшие Петроградская земская учительская школа, Петровская женская гимназия и Училищный дом имени А.С. Пушкина. В советские годы они продолжили свою историю в качестве номерных школ. Недалеко от них находился интернат № 45 для одаренных детей при Ленинградском университете.

История 1920–1930-х годов единой трудовой школы № 180 (фабрично-заводской семилетки имени А.В. Луначарского, бывшего Училищного дома имени А.С. Пушкина) показывает сочетание следующих тенденций:

- влияние на учеников архитектурных особенностей школьного здания дореволюционной постройки, отсутствие безликости и унылости в громком названии «180-я образцовая школа РСФСР», в ощущении традиций давно существующей школы;

- сочетание в педагогическом коллективе школы в наиболее успешные для нее годы дореволюционных учителей и новых советских педагогов (с 1930 года школой руководила молодой директор Перкина, до этого – дореволюционный директор Докучаева). Объединяло эти группы педагогов то, что подавляющее большинство из них были выпускниками университета (дореволюционного или советского периода). Интеллигентность была их общим свойством: к примеру, физрук здесь играл на рояле, другие учителя вели научные исследования. Именно личность учителя, а не сам по себе учебный предмет определяла интересы учеников;

- победа школы во Всесоюзном конкурсе 1932 года на звание лучшей школы СССР, когда пришлось выдерживать конкуренцию со школой № 25 города Москвы, в которой учились «кремлевские дети», в том числе дети И.В. Сталина, и со знаменитой школой села Чебаково Ивановской области. Трудно сказать, что оказалось для школы важнее: материальное поощрение (100 тысяч рублей школе и по 2 тысячи рублей – ее педагогам), известность в городе и стране или то, что 9 ее выпускников вернулись работать в нее учителями;

- любой урок педагогов этой школы был открыт для коллег и специалистов педагогической науки;

- поддержка школой (понимаемой как коллектив педагогов) всех учеников, оказавшихся в тяжелой ситуации. В те годы учащиеся школы делились на три группы: дети простых горожан, дети творческой интеллигенции города и дети советской партийной элиты. Эти группы совершенно естественно сосуществовали. И такая благоприятная школьная среда была заслугой педагогического коллектива. В годы репрессий директор Перкина принципиально заявила: «В моей школе учатся дети, а не дети врагов народа». Когда же была репрессирована одна из учительниц школы, ее ученик добился у своего отца – работника НКВД высокого ранга – замены для нее лагеря на ссылку. Из 80 учеников школы, родители которых были репрессированы, ни один не отрекся от них. А секретарь школьного комитета комсомола мог заявить, что не пойдет в партию, так как там надо беспрекословно подчиняться и слишком много несправедливого;

– школьная среда, основанная на «моде» на хорошую учебу (учиться надо хорошо, чтобы не прослыть дураком), активной общественной жизни, популярности спортивных занятий, разнообразно организованной внеклассной работе (кружки, ученический комитет, действовавший до 1941 года), осознанной, внутренней самодисциплине, которую поддерживал сам детский коллектив и которая не требовала тотального контроля со стороны взрослых;

– выпускники школы с честью выдержали испытание войной, блокадой. В сознании тех, кто остался жив, школа была местом более важным, чем дом, местом, давшим им жизненный старт в прямом, а не в метафорическом смысле. Довоенная советская школа – особый педагогический феномен, позволивший сделать огромный педагогический «рывок» по сравнению с предыдущими и последующими периодами образовательной истории, что позволяет рассматривать его как цикл «педагогической пассионарности»³.

Идеалом советской школы 1920-х годов стал и Педагогический техникум имени К.Д. Ушинского (бывшая Петроградская земская учительская школа). Что отмечали его выпускники? Природный простор Петровского острова, окраины города, размещение техникума в дореволюционном городке для рабочих, построенном фабрикантом Сан-Галли (самоназванием учащихся на долгие годы стало «сангальцы» – «сенегальцы») создавали особый мир возвышенного труда и семейной атмосферы. Школу так и называли – «домус глория» – «дом радости».

Попасть в техникум, сдав сложные вступительные экзамены, мог далеко не каждый, желающий в будущем стать педагогом. Например, на экзамене по истории абитуриенты должны были дать собственные комментарии к тексту Русской Правды.

Продуман был и отбор в техникум педагогов, каждый из которых представлял собой выдающуюся личность (сегодня в обычной школе таких педагогов не более двух–трех). Эти выдающиеся преподаватели сразу готовили себе смену из числа особо выдающихся учеников. Преподавание имело наглядно-практический характер, занятия в классе сочетались с постоянными экскурсиями, лабораторными работами, деятельностью школьного музея. Как вспоминали многие выпускники техникума, учиться в нем было трудно, но интересно. При этом оценка была только в виде зачета или незачета. Пропагандировались особое, трепетное отношение к труду, ценность и благородство любого труда.

Внеклассная работа поражает не столько разнообразием форм (а это и школьный театр и хор, и исследовательские кружки преподавателей, и сангальские субботы с приглашением выдающихся личностей города, и диспуты о прочитанном в школьной библиотеке, и постоянные культпоходы в театры и музеи), сколько тем, что она была отдана инициативе учащихся. Как и во многих других советских школах тех лет, она велась только по инициативе и усилиями самих учеников, а не за счет педагогов, стремящихся сделать жизнь школьников интереснее, на что дети милостиво соглашались. Педагоги лишь задавали высокую планку интересов культурного человека, выступали образцом для подражания.

Сама субкультура учащихся вырабатывала понимание того, что правильно, а что постыдно. Не случайно гордость и ученическое братство сохранялись у сангальцев многие десятилетия, а последующие браки учеников и учениц техникума поражают своей прочностью. Выпускники оставались верны педагогической профессии,

³ См.: Дунаевская Н.В. Первая образцовая школа РСФСР. СПб. : Нестор-история, 2013. 212 с.

получив в техникуме мощный профессиональный заряд, когда теоретические занятия сочетались с постоянной работой в образцовой школе и в детском клубе. В условиях такой школьной среды было уже не важно, по какой теоретико-педагогической системе работало учебное заведение – по Ушинскому или по Монтессори⁴.

Обратимся к послевоенному периоду в истории ленинградских школ. Специальный физико-математический интернат № 45 при Ленинградском университете возник по инициативе ректора ЛГУ А.Д. Александрова как результат государственной политики создания при ведущих университетах СССР школ для одаренных детей (аналогичные интернаты появились в те годы в Москве, Киеве и Новосибирске). Уже сам факт внимания высшей власти к одаренным детям ставил интернат в особое положение по отношению к ленинградским органам управления образованием. Скорее, это было подразделение университета, чем обычная городская школа, и университет блокировал любые попытки сделать его таковым. Его педагоги и ученики представляли себя «царскосельским лицеем» в Новой деревне, на окраине Ленинграда. Преподаватели – маститые профессора и аспиранты университета. Последние не имели педагогического образования и потому работали не по шаблону. Они не умели писать правильных учебных программ (за что интернат постоянно ругали), зато смело вводили новые учебные предметы, преподавали по вузовским учебникам, проводили семинары и практические работы, открывали ученикам свои домашние библиотеки. Впоследствии многие выпускники стали педагогами интерната.

Одаренные дети отбирались в интернат по всему Северо-Западу России. Уникальные способности как преподавателей, так и учеников создавали в интернате удивительную демократическую и семейную атмосферу равенства и взаимной поддержки. Здесь не было конкуренции, земляческих противоречий. С Ленинградом приезжих ребят знакомили ленинградские ученики, приглашая погостить в свои семьи. Педагоги относились к ученикам как к равным не только на словах, но и на деле: их могли отпустить с урока до звонка, понимая, что сегодняшний материал пройден и далее надо дать человеку возможность работать самостоятельно («все найдете сами») или пригласить составить задачи для общесоюзного учебника, который писался преподавателями. Здесь не было никакого культа оценок, потому что каждый ученик (не говоря о педагогах) знал, насколько он знает тему на самом деле. Ученикам доверяли заменять на уроке отсутствующего преподавателя, однако по принципу – «личность нельзя заменить другой личностью», отмечая значение именно личности преподавателя, а не его функционала. Вообще, выпускники интерната отмечают «чуткую доброту наших строгих педагогов», которую можно отнести к педагогам не только данной, но и многих других советских школ, как массовых, так и углубленных. Они воспитывали собственной личностью, своим примером – своего творчества, трудолюбия, интереса к жизни, своей самоотдачей.

Колоссальную роль в жизни интерната играла занятость очень трудной, но увлекательной учебой, вершиной которой стали победы учеников на всесоюзных и международных олимпиадах, воспринимавшиеся ими как естественные и даже рутинные события, и интереснейшей внеклассной работой. Последняя включала постоянные путешествия и культпоходы, полевые практики, продолжающие учебу

⁴ См.: Шарков А.С., Захаревич Е.В. Петербургская земская учительская школа. СПб.: Нестор-история, 2012. 248 с.

и завершающиеся общешкольными научными конференциями-отчетами, традиционные общешкольные походы (аналог современного школьного туристического слета) накануне выпускных экзаменов, вполне серьезное и равноправное участие представителей школьного самоуправления в заседаниях педагогического совета, работу спортивных секций, диспуты, встречи с выдающимися людьми, литературные вечера. Но уже тогда было замечено, что любое, даже самое интересное и возникающее по инициативе самих учеников, начинание имеет собственный жизненный цикл и должно сменяться другим. Так было, например, в случае с организацией в интернате радиокружка, вступившего в международный радиообмен: интерес к нему угас через 5–7 лет.

Выпускники интерната не выглядели «ботаниками» – скорее, «элегантными спортсменами», людьми с широким культурным кругозором, достигаемым равным вниманием к точным и гуманитарным наукам. Это были самостоятельно мыслящие и многим интересующиеся успешные люди, обладающие спокойным отношением к политической идеологии («здоровый идеологический пофигизм») и, что еще важнее, неформальным, творческим отношением к любому реальному делу.

Естественно, школа, готовящая таких выпускников и создавшая такую школьную среду, не могла рано или поздно не вступить в конфликт с советской педагогической системой.

Но не только он мог погубить сложившиеся в интернате традиции. Даже смена места пребывания школы часто становится началом новой жизни. Переезд лицея из Царского села в Петербург, интерната № 45 из Новой деревни в Петергоф, современной школы с тем же номером из центра на окраину... Номера школ остаются, но это, действительно, уже совершенно другие школы. Номера и названия одной и той же советской школы могли меняться многократно, при этом она оставалась все той же школой с традициями, уходящими корнями в прошлое. У каждой школы традиции либо есть и они настолько прочные, что официальное переименование, смена номера, переезд на новое место станут только началом нового цикла школьной истории, либо их нет или они не столь сильны. Но именно такие всем понятные и ощутимые традиции школы реально скрепляют ее педагогов и учеников в одну семью; именно они, а не официальные переименования по настоящему создают школу⁵.

Собственный уникальный набор характеристик был свойственен школе № 47 Петроградского района (бывшей дореволюционной Петровской женской гимназии, в которой, кстати, уже после советского объединения с частной мужской гимназией Лентовской учился Д.С. Лихачев). В 1960-х годах, когда школа одной из первых в городе стала учебным заведением с углубленным изучением иностранных языков, они заключались в следующем:

Учебный процесс строился по принципу «учить больше, чем по учебникам». Хорошим тоном для учеников школы считались прочтение по курсу литературы больше произведений, чем по программе, посещение юношеских залов Публичной библиотеки. Обычным был вопрос учителя ученику «А что Вы читаете сейчас?» или восприятие ученика как «маленького писателя, который занимается литературой, а не учебной деятельностью по литературе».

⁵ Буркова Т.В. Академическая гимназия: очерки истории (1963–1991). Школа-интернат № 45 при ЛГУ. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2013. 164 с.

Учителя ориентировали свои уроки на будущее обучение в вузе (а не на подготовку к поступлению), проводили лекции, вели систему зачетов и зачетных книжек, закладывая фундаментальные основы знаний по предметам, а не просто предоставляя информацию. Не случайно их уроки с благодарностью вспоминали их ученики, став аспирантами и даже в дальнейшем.

Школа всегда давала прочные знания по всем предметам, независимо от уклонов, которые были в ее истории: периоды повышенного внимания к иностранным языкам (до революции), точным наукам (послевоенный период), математике, физике и истории (1970-е годы) или литературе (1990-е годы). И на каждом этапе ее сильные учебные стороны зависели от складывающегося состава педагогов. Главным же оставался творческий дух внеурочной работы по всем предметам – предметных вечеров, недель, олимпиад, школьного математического общества с печатанием членских билетов, приглашением студентов и преподавателей вузов. Такой же дух инициативы и творчества царил в организации традиционных «огоньков» и музыкальных салонов по средам.

Практиковалось прикрепление хорошо успевающих учеников к отстающим (дореволюционная традиция). Строгая дисциплина и принципиальная требовательность учителей, трудность получения высокой оценки считались условием хорошего усвоения знаний. При этом «медалисты в нашей школе были не редкость, а хорошистами почти все», – вспоминал один из выпускников. И продолжал: «Царил дух соревновательности, но не соперничества, первые непосильные нагрузки, которые становятся привычными и развивают волю и уверенность в себе, стремительный темп каждого урока (невозможно расслабиться, но это не казалось каторгой, а увлекательным соревнованием)».

Воспитательная работа внешне строилась вокруг школьного комитета комсомола. При этом школьники не ощущали «никакого идеологического гнета, кроме пустяковых формальностей» (из воспоминаний выпускника школы № 47). Важнее идеологии были интересная жизнь, которая кипела здесь, и то доверие к инициативе и самостоятельности школьников, которое позволяло реализовывать то лекторскую группу для младших классов, то инициативу замены учителей учащимися в дежурстве по школе, то факельное шествие во время Всемирного слета студентов, то выпуск школьной газеты. При этом условии даже банальный прием в пионеры превращался в волнующий ритуал. «Вытягивать инициативу из нас не приходилось, никто из взрослых нас не опекал, не водил за руку, был очень демократичный, уважительный и доверительный стиль отношений между учителями и учащимися», – свидетельствуют воспоминания выпускников школы 1950–1960 годов. Именно педагогическая, а не идеологическая сторона пионерской и комсомольской работы создавала позитивный воспитательный эффект советских школ.

Советская традиция шефства предприятий над школами (эффект которой, впрочем, не стоит преувеличивать) сочеталась с традицией шефства школы над домом старых большевиков, над сельскими школами, с огромной работой ребят по поиску материалов по истории школы № 47 для школьного музея. В итоге дети самостоятельно начинали следить за общественно-политической и культурной жизнью города, участвовать в ней, например, организуя самостоятельные группы посещения театров (а не организованные педагогами «насильственные» культпоходы). Во всех этих школьных событиях присутствует четкий акцент на взрослое, настоящее дело, в отличие от нынешнего педагогического восприятия школьников только как детей, порождающего и стимулирующего их инфантильность.

Педагогически продуманная и тактичная позиция педагогов создает у детей в любую историческую эпоху впечатление вполне самостоятельной работы. А ощущение того, что они со взрослыми делают общее дело, которое взрослые воспринимают очень серьезно и готовы в нем участвовать на равных (будь то работа в совхозе с учителями, совместная организация школьного досуга), цементировало складывающийся школьный коллектив в реальное, а не декларируемое единство детей и взрослых. При этом и учеба воспринималась как серьезное и важное «взрослое дело», а распространенное в Ленинграде учительское обращение к ученикам на «Вы» сочеталось с учительским принципом: чем взрослее ученик, тем принципиальней и требовательней к нему отношение.

С учительской строгостью, требовательностью и принципиальностью в отношениях с учениками соседствовали демократизм и свобода выражения собственного мнения, прежде всего через уроки литературы. Поощрение и даже требование иметь собственное мнение, дискуссионность, демократический стиль отношений, юмористическая ироничность в сочетании с примером правильного поведения и авторитетом учителя – вот те составляющие, которые в советском школьном воспитании учили самоуважению и достоинству, культуре поведения, умению отстаивать мнение и не мириться с подлостью, учили быть личностями.

Имидж школы № 47 создавался («школа гремела...») прочными знаниями, культурой поведения учащихся, славой выдающихся выпускников, мощной внеклассной работой, обеспечивающей в школе интересную жизнь.

Система дополнительного образования здесь не была уникальной по сравнению с другими школами города. Скорее, ее можно назвать типичной. И эта типичность подтверждает: школьную жизнь создает не форма, а внутреннее содержание школьного театра, драматического кружка, кружка самодеятельности, школьного оркестра, спортивных и военных секций, стенгазет и школьного радио, экскурсионных поездок и культпоходов в музеи и театры.

Спецификой дополнительного образования в школе № 47 были почти обязательные кружки балетных и современных танцев, самостоятельная организация старшеклассниками школьных елок, спонтанно возникавшие кружки по изучению творчества П.И. Чайковского, инициатива создания музея истории школы, туристические походы с выпускниками школы и литературно-театрализованные композиции с приглашением ленинградских артистов.

И все же главным «компонентом» успеха 47-й школы (вероятно, как и других советских школ) следует считать ее учителей, которые для учеников становились «властителями дум» и примером принципиальной гражданской позиции (оказывается, совсем не важно, с каким политическим знаком останется в памяти выпускников эта позиция учителя, важно, чтобы она была). Среди учителей школы № 47 (как и других ленинградских школ) была распространена формула учительского отношения к ученикам, которую удачно выразил один из выпускников: «Всегда уважительно относящийся к ученикам, он никогда не подпускал к себе слишком близко». Поэтому высшей наградой для учеников было позволение учителя проводить себя до дома, ведя разговоры «о жизни», а не о предмете.

Большинство учителей школы во все периоды ее истории были интересными людьми и обязательно чем-то запоминались выпускникам: географ Галина Васильевна Воробьева – как организатор походов и поездок; историк Амнон Яковлевич Ежевский – изучением Петербурга и конкурсами «Ты – Ленинградец»; математик

Вячеслав Александрович Евлах – созданием ученических кинофильмов; биолог Людмила Петровна Кузнецова – рассаживанием девочек после мальчиков; математик Инна Борисовна Севалкина – красотой и понятностью уроков, наивно-искренним непониманием опаздывающих, привычкой хвалить за глаза, а ругать только в глаза и непереносимостью лентяев; преподаватель французского Валерия Николаевна Пашикова (мадам Валери) – как создатель школьного музея. «Лицо школы» в разные годы определяли словесник Леонид Владимирович Георг (1920-е годы) и математик Аркадий Абрамович Слоним (1950–1970-е годы), за доверие которого шла настоящая борьба и который «отправлял на камчатку» лучших учеников.

Очень трудно отнести по каким-либо критериям конкретных учителей к педагогической элите. Здесь же перед нами элитный педагогический коллектив с его взаимопомощью, открытостью любого урока для коллег, неформальным разбором в учительской педагогических ситуаций, проведением перед учителями обзоров новых литературных произведений Иосифа Георгиевича Скаковского.

Интеллигентность внешнего облика, лица и поведения, тонкость юмора, способность на поступок создают формулу Учителя, который невольно внушает уважение как ученикам и их родителям, так и учебному начальству. Их доброта, чуткость, знания, способность не жалеть себя учили быть не просто учениками, но Людьми (в одних воспоминаниях читаем: «этот учитель “прослужил в нашей школе”). Учителя-мужчины воспитывали своей личностью, выполняя такую же роль, как роль мужчины в семье. Учителя по-настоящему дружили. Воспитание подчеркнутой уравновешенности, развитие безукоризненной справедливости, обучение тонкостям человеческих отношений – задачи, которые они, будучи великолепными предметниками, решали как классные руководители, запоминаясь в этом качестве даже больше, чем предметники. И, конечно, тотальное равнодушие к судьбе каждого ученика... Вот тогда-то и достигаются эффекты вроде добровольного возвращения в школу по просьбам учеников заведующей районным отделом народного образования, бывшей школьной учительницы Зинаиды Ивановны Грайко, а также все то, что вписывается в емкое слово «подвижничество».

Для понимания феномена этой советской школы важен ее пространственно-семантический компонент. Школа располагалась в старинном школьном здании. Многочисленным поколениям ее выпускников запоминались актовый зал как центр школьной жизни, парадная лестница, школьный двор, портрет Ушинского и бюсты классиков в коридорах. «Школьное здание показалось мне живым», – писал один из них. Запоминались личности директоров школы, которые составляли эпохи в ее истории: Александра Самсоновна Легкова, – душа школы, заботившаяся о каждом ученике; Яков Петрович Алексеев, встречавший учеников в начале дня в дверях; Анна Дмитриевна Капыш – олицетворение школы 1970-х годов. Запоминались ставшие традиционными выпускные вечера, вернувшиеся в школу в 1941 году, внезапное возвращение в блокаду книксенов и кос, бантов, золотых медалей и кондуитных досок, неожиданно напомнившие дореволюционное школьное прошлое. Традицией стали школьные годовщины (Школьный день), юбилеи, все то, что давало ученикам разных поколений чувство принадлежности к действующей истории школы и включенность в нее как традицию.

При этом школа № 47 не была элитной. В ней в советские годы сознательно смешивались академические группы отличников из всех школ Петроградской стороны и местные ребята, что давало великолепный воспитательный эффект единства

вырабатываемой субкультуры учащихся. В противоположность сегодняшней погоне за знаменитыми выпускниками правилом тех лет было: хорошо, когда в школу приходят выпускники, еще лучше – если это выпускники-двоечники.

Тема связи человека с его школой достойна особого исследования, так как понимание того, когда эта связь теряется и как возобновляется, является ли она связью человека именно с его школой и это только связи внутри сообщества одноклассников, представляет важнейший для анализа педагогический результат работы любой школы. Во всяком случае, традиционные многолетние встречи выпускников школы № 47 показывают, что именно школа дала им «умение ставить перед собой большие задачи и добиваться своего; лучшие воспоминания юности, друзей на всю жизнь; прочные знания, которые помогли поступить в вуз, но стали и нечто большим; убеждения, чувство долга, умение думать».

Вот некоторые высказывания выпускников советских лет: «Школу мы очень любили, она была даже не вторым домом, а первым.... Стены нашей школы таят в себе какую-то магическую силу, которая так спаяла нас. Мы жили школой, именно поэтому такая удивительная дружба сохранилась все эти 70 лет. Мы очень хотели учиться в послевоенные годы... Таких счастливых лет подряд больше никогда не было в моей жизни... В старших классах нас просто было из школы не выгнать. Это был наш мир, наша школьная семья... У мастера не хочется быть хорошим учеником, хочется быть учеником лучшим. Учитель – не тот, кто учит, а у кого хочется учиться»⁶.

Подводя итоги, вспомним, что сегодня часто говорят о необходимости вернуться к советской школе как к оптимальной педагогической модели. Представленные материалы о ленинградских школах характеризуют такую модель пятью основными чертами:

– безоговорочный авторитет большинства учителей как людей высочайшей культуры и строгой нравственности, демонстрирующих личностный пример и учительское подвижничество в педагогическом служении, повышенную требовательность к себе и воспитанникам, – учителей, которые оставались в памяти выпускников в качестве эталона человечности;

– богатство школьной внеклассной жизни, цикличность смены на протяжении истории школы ее основных форм, их неформальный характер, доверенный педагогами детской инициативе и исподволь культивируемый, что и делало весь спектр внеклассной работы школы запоминающимся, необычайно интересным и по-настоящему развивающим и воспитывающим;

– высокая и постоянно повышающаяся планка учебных достижений, стимулирующая атмосферу интереса к учебе как таковой, а не ради последующих социальных преференций (поступления в вуз, престижной работы, материальных благ и т.д.), равнозначность учебных предметов для детского развития, опосредованность интереса к предмету личностью учителя;

– отсутствие в реальности школьной жизни пресловутого засилья политической идеологии, ее вторичный и ритуальный характер при первенстве использования элементов идейно-политического воспитания как педагогического средства сохранения в жизни школы подлинного демократизма отношений, предоставления детям пространства для поиска и выражения мыслей и инициатив;

⁶ Поляков В.Н. Моя 47-я : сб. материалов и воспоминаний. СПб. : Гармония, 2007. 64 с.

– передача через поколения выпускников объединяющего чувства принадлежности и гордости за свою школу, за богатство ее истории, славные достижения, уникальный внешний облик, роднящее местоположение в городской среде, за те элементы, которые делали школу для детей родным домом (почти в прямом смысле этого слова), а не просто типовым, пусть и богато оснащенным школьным зданием.

Итак, феномен советской школы мы объясняем не определенным набором преподаваемых предметов, арсеналом методов их преподавания, теоретическими системами или идеологическими постулатами, положенными в основу педагогики. Все они, несомненно, существовали и работали как самостоятельные факторы. Но как только мы опускаемся на уровень конкретной школы, которую вспоминаем и по которой ностальгируем, в дело вступает фактор школьной среды (образовательной среды учебного заведения). И безликий массовый стереотип «советская школа» уступает место «альма матер», «домус глория», в большей или меньшей степени воспроизводившей указанные выше характеристики.

Не все советские школы были такими, как представленные в нашей статье. Но сегодня надо спорить не столько о политико-педагогических характеристиках российской школы будущего (оптимальном содержании образования, педагогических технологиях, оценке качественных результатов), сколько о том, как разнообразными педагогическими средствами создать в каждой школе ту уникальную педагогическую среду, которая делает школу для детей домом. Такие школы мы встречаем в разных странах и в разные эпохи. У нас в России они встречались до революции и во времена СССР. Могут появиться и сегодня.

Список использованной литературы

1. Буркова, Т.В. Академическая гимназия: очерки истории (1963–1991). Школа-интернат № 45 при ЛГУ [Текст]. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2013. – 164 с.
2. Горшков, М.К. Российское общество: как оно есть (опыт социологической диагностики) [Текст]. – М. : Новый хронограф, 2011. – 672 с.
3. Дмитриева, И.И. Проекты реформирования и их роль в развитии средней общеобразовательной школы России начала 20 века [Рукопись] : дис. ... канд. пед. наук. – СПб. : СПбУПМ, 2005. – 167 с.
4. Дунаевская, Н.В. Первая образцовая школа РСФСР [Текст]. – СПб. : Нестор-история, 2013. – 212 с.
5. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
6. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
7. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
8. Миронов, Б.Н. К вопросу о предпосылках и причинах русской революции 1917 года // Благополучие населения и революции в имперской России 18 – начала 20 веков [Текст]. – М. : Весь мир, 2012. – С. 563 – 688.
9. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
10. Поляков, В.Н. Моя 47-я: сб. материалов и воспоминаний [Текст]. – СПб. : Гармония, 2007. – 64 с.
11. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.

12. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
13. Шарков, А.С., Захаревич Е.В. Петербургская земская учительская школа [Текст]. – СПб. : Нестор-история, 2012. – 248 с.
14. Шевелев, А.Н. Индивидуализация в школьном образовании: неизбежность и возможности в контексте исторического опыта [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 28–39.
15. Шевелев, А.Н. Методология историко-педагогического прогнозирования развития непрерывного педагогического образования [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 64–87.
16. Шевелев, А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX – начало XX вв.) [Текст]. – СПб. : ПОНИ, 2015. – 336 с.
17. Шевелев, А.Н. Пути исторического развития российской школы до и после 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 70–78.
18. Шевелев, А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века [Текст] : моногр. – СПб. : СПбГУПМ, 2001. – 243 с.
19. Шевелев, А.Н., Ковшов Р.В. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность [Текст] : моногр. – СПб. : Любавич, 2016.
20. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016.



Страницы истории. Памятные даты

100 лет Октябрьской революции 1917 года

УДК 947.084.2:37(09)

Г.Б. Корнетов

ОКТЯБРЬСКАЯ РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА В ЗЕРКАЛЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Октябрьская революция обычно рассматривается как грандиозный проект переустройства российского общества на основе радикальных экономических, социальных, политических изменений бытия людей, создания качественно нового уклада их духовной жизни. Причем сам этот проект, процесс его реализации, полученные результаты и их последствия оцениваются весьма неоднозначно. Но Октябрьская революция может и должна быть также рассмотрена как грандиозный педагогический проект – проект создания Нового человека, человека нового коммунистического (социалистического) мира.

Октябрьская революция, 1917 год, институт школы, педагогика, Советская Россия, новый советский человек.

Октябрьская революция 1917 года оказала огромное влияние на развитие как России, так и всего человечества, затронув различные сферы жизни общества – экономическую, социальную, политическую, духовную. Революция зримо повлияла и на сферу образования, на теорию и практику воспитания и обучения людей разных возрастов, на весь комплекс процессов социализации человека в рамках, говоря современным научным языком, и формального, и неформального, и информального образования.

Октябрьскую революцию, ее результаты и последствия изучают представители различных отраслей знания. Не обходят ее своим вниманием и педагоги. При этом, естественно, революционные события вызывают интерес прежде всего у историков педагогики, которые традиционно сосредоточивают свое внимание на познании педагогического прошлого и его связей с педагогическим настоящим (историческая педагогика) и педагогическим будущим (предсказательная, прогностическая функции истории педагогики). Без знания прошлого невозможно понять настоящее и предвидеть будущее.

Размышляя об Октябрьской революции, о событиях и процессах, ее составляющих, об их результатах и последствиях, как применительно к педагогической проблематике, так и относительно любых других вопросов экономической, социальной, политической, духовной жизни людей, с точки зрения логики исторического познания необходимо определить хронологические рамки того феномена, который, собственно, и называют «Октябрьская революция».

Можно выделить, как минимум, четыре основных подхода к трактовке того, какой период времени охватывает Октябрьская революция.

Первый подход сводит Октябрьскую революцию к событиям, непосредственно связанным с низложением Временного правительства в Петрограде 25 октября (7 ноября) 1917 года и последовавшим сразу вслед за ним провозглашением Вторым съездом Советов перехода власти к Советам, а также к установлению Советской власти в Москве в конце октября – начале ноября 1917 года. То есть Октябрьская революция понимается как «момент» установления Советской власти в двух столицах, момент, «запустивший» процессы преобразования всех сфер общественной жизни во всей стране. По существу, здесь речь идет об Октябрьском перевороте, как иногда называли (и называют) Октябрьскую революцию, хронологические рамки которого охватывают не более двух недель.

В сфере образования в рамках этого короткого периода времени на государственном уровне были предприняты следующие революционные меры:

– 26 октября 1917 года в составе нового правительства (Совета народных комиссаров) был создан Народный комиссариат по просвещению во главе с А.В. Луначарским;

– 29 октября 1917 года нарком А.В. Луначарский выступил с обращением, в котором сформулировал позицию новой власти по отношению к просвещению и образованию в России, заявив о необходимости создания в стране всеобщей единой светской школы, демократизации организации обучения, ликвидации неграмотности;

– 9 ноября 1917 года декретом ВЦИК и СНК была учреждена Государственная комиссия по народному просвещению во главе с А.В. Луначарским, на которую были возложены все функции, ранее выполнявшиеся министром народного просвещения и его заместителями.

Все дальнейшие события и процессы в сфере народного образования Советской республики стали продолжением трех указанных шагов, предпринятых государственной властью в конце октября – начале ноября 1917 года.

Второй подход связывает Октябрьскую революцию с процессом перехода политической власти к Советам, которые контролировались большевиками на основной территории России. Это период с 25 октября 1917 года и примерно по март – апрель 1918 года В.И. Ленин в свое время охарактеризовал как «триумфальное шествие Советской власти». В данном случае иногда также говорят об Октябрьском перевороте, но более длительном – растянувшимся примерно на полгода процессе захвата большевиками политической власти в стране.

В сфере образования в течение этих шести месяцев вслед за уже перечисленными мероприятиями на государственном уровне были сделаны следующие принципиальные шаги: во-первых, 30 ноября 1917 года Постановлением Наркомпроса «О реформе средней школы» вводилось демократическое управление школами и устанавливалось, что высшими коллегиальными органами школ, решающими все жизненно важные для образовательных учреждений вопросы, являются педагогические советы; во-вторых, 20 декабря 1917 года на заседании Совнаркома было принято Постановление «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Народного комиссариата по просвещению», а 18 февраля 1918 года Государственная комиссия по просвещению приняла Постановление «О светской школе». Школа полностью отделялась от церкви, в ней запрещалось преподавание каких-либо вероучений и отправление религиозных обрядов.

Третий подход раздвигает хронологические рамки Октябрьской революции еще более широко – от 25 октября 1917 года до завершения в России Гражданской

войны, которая в основном закончилась в конце 1920 года с разгромом врангелевских войск в Крыму и окончательном установлении Советской власти на значительной части территории страны.

Этот трехлетний период, по общему признанию, стал эпохой наиболее радикальных попыток революционного реформирования образования и просвещения в Советской России.

В мае 1918 года было введено обязательное совместное обучение в школах и отменены отметки. 5 июня 1918 года Совнарком принял декрет «О передаче в ведение народного комиссариата по просвещению учебных и образовательных учреждений и заведений всех ведомств». 18 июня было утверждено Положение Совнаркома «Об организации дела народного образования в Российской Социалистической Советской Республике». В соответствии с этим Положением в августе 1918 г. был созван I Всероссийский съезд по просвещению, выступая на котором В.И. Ленин заявил, что школьное дело в России есть борьба за свержение буржуазии, а сама школа не может быть вне политики.

30 сентября 1918 года на заседании ВЦИК был утвержден первый развернутый документ новой власти о советской школе – Положение о единой трудовой школе РСФСР, которое устанавливало, что все учебные заведения России, за исключением высших, получают наименование «Единая трудовая школа». Вводится 9-летняя школа, состоящая из двух ступеней обучения – пяти и четырех лет. Обучение в трудовой школе носит общеобразовательный политехнический характер. Основой школьной жизни является производительный труд. Единая школа является школой-коммуной, тесно связанной с трудовым процессом и с окружающей жизнью. Ответственным органом школьного самоуправления является школьный совет, его исполнительным органом – президиум.

16 октября 1918 года было опубликовано обращение Государственной комиссии по просвещению «Основные принципы единой трудовой школы», по сути являвшееся педагогическим манифестом новой власти и вошедшее в историю как «Декларация о единой трудовой школе». В ней провозглашалась необходимость слома старой школы; раскрывался смысл трудового принципа новой школы; делался акцент на необходимости воспитания коллективистов, граждан социалистического общества.

В Программе Российской коммунистической партии (большевиков), принятой в марте 1919 года на VIII съезде партии, было четко определено главное направление образовательной политики. Школа объявлялась орудием коммунистического перерождения общества, проводником принципов коммунизма. Ставились задачи проведения бесплатного и обязательного общего и политехнического (знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 17 лет; полного осуществления принципов единой трудовой школы с преподаванием на родном языке, с совместным обучением детей обоего пола, безусловно светской, т.е. свободной от какого бы то ни было религиозного влияния, проводящей тесную связь обучения с общественно производительным трудом, подготавливающей всесторонне развитых членов коммунистического общества. 29 декабря 1919 года Совнарком принял декрет «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР», который в целях повышения политической грамотности населения обязывал всех лиц от 8 до 50 лет, не умеющих читать или писать, обучаться грамоте. Эта мера была принудительной, декрет назвал ее повинностью и за уклонение от ее выполнения предусматривал привлечение к уголовной ответственности.

Наконец, четвертый подход задает Октябрьской революции еще большую длительность. Ее начало, естественно, датируется 25 октября 1917 года, а заверше-

ние – серединой 1930-х годов, когда, согласно официальной советской точке зрения, в СССР в результате индустриализации, коллективизации и культурной революции в основном и полностью был построен социализм. Этот вывод был сделан в 1934 году на XVII съезде и воплощен в новой Конституции СССР, принятой в декабре 1936 года. Таким образом, Октябрьская революция оказывается синонимом социалистической революции в России. В советскую эпоху ее официально называли «Великая Октябрьская социалистическая революция».

Другая точка зрения, «антисоветская», по своим ценностным основаниям прямо противоположная предыдущей по сути, но также сформировавшаяся в рамках рассматриваемого четвертого подхода, связывает завершение Октябрьской революции с окончательным утверждением в СССР сталинского тоталитарного режима, что, в частности, ознаменовалось резким усилением массовых репрессий в середине 30-х годов, после убийства в конце 1934 года С.М. Кирова, и достигших своего апогея в 1937–1938 годах. Волны репрессий, начавшихся еще в 1918 году, продолжались до марта 1953 года.

После 1920 года и до конца 1930-х годов в советском образовании постоянно происходили стремительные изменения. В 1920-е годы был взят курс на создание в Стране Советов «школы труда», основанной на активных методах обучения. Было принято множество новых нормативных документов, единая трудовая школа стала 7-летней; централизовано стали разрабатываться и вводиться учебные программы, готовиться учебники; в школе было введено единоначалие и т.п.

На рубеже 1920–1930-х годов ситуация в образовании стала резко меняться. В 1930 году было объявлено о введении всеобщего обязательного начального обучения. В первой половине 30-х годов ЦК ВКП(б) принял ряд постановлений, приведших к отказу от педагогического идеала, заявленного большевиками в 1918 году, и возрождению в основных чертах «школы учебы», причем преимущественно в ее авторитарном варианте. Неизменной осталась лишь установка на понимание школы как орудия построения нового общества и инструмента коммунистического воспитания подрастающих поколений. Это были Постановления «О начальной и средней школе» (1931 год), «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932 год), «О работе пионерской организации» (1932 год), «Об учебниках для начальной и средней школы» (1933 год), «О преподавании гражданской истории в школах СССР» (1934 год), «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР» (1934 год). В них осуждалось «педагогическое прожектерство», запрещалась работа на комплексно-проектной основе, утверждались новые учебные планы, построенные в логике предметного преподавания; классно-урочная система устанавливалась как единственно возможная, указывалось на первостепенное значение коммунистического воспитания школьников, вводились единые стабильные учебники, усиливались требования по марксистскому освещению изучаемого материала.

В школах вводились жесткий режим и строгая регламентация жизни. Резко сократилась роль труда в школьной жизни детей. Преимущественно развиваясь в русле авторитарного подхода к организации образования, советская педагогика после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936 год) приобрела уникальное качество – бездетность. Этот документ, формально направленный против педологии (которую сегодня многие авторы определяют как междисциплинарный подход к изучению целостного ребенка), закрепил проявившуюся к этому времени тенденцию к отказу от целостного рассмотрения человека, свободно и сознательно осваивающего и преобразующего мир в процессе творческой деятельности. Ребенок все в большей и боль-

шей степени стал рассматриваться как пассивный объект педагогического воздействия, формирующего личность на основе партийных директив. Указанные тенденции привели к тому, что образование, несмотря на формально провозглашенный идеал воспитания всесторонне и гармонически развитой личности, на деле превратилось в формализованный процесс подготовки кадров, заведомо направленный на формирование «частичных», «специализированных» людей.

Таким образом, хронологические рамки Октябрьской революции, согласно различным подходам, охватывают от двух недель до двух десятилетий. Само словосочетание «Октябрьская революция» используется для обозначения не какого-то конкретного одномоментного события, а процесса, растянутого во времени. Каждый из этих подходов имеет свою логику и, соответственно, задает специфическую логику исследования Октябрьской революции, ее результатов и последствий, в том числе в сфере образования. Для истории педагогики наиболее продуктивным нам представляется подход, который позволяет, во-первых, с исторической точки зрения четко ограничить хронологию революционных событий борьбой за власть, вылившуюся в трехлетнюю Гражданскую войну, и, во-вторых, в рамках данного феномена рассмотреть достаточно длительный, насыщенный разнообразными конкретными историческими событиями и процессами, прямо и непосредственно связанными с педагогическими и смежными с ними проблемами, период, не сводя это рассмотрение исключительно к результатам и последствиям Октябрьского переворота, независимо от того, охватывал он две недели или года.

Представленный выше краткий обзор событий, составивших стержень революционных преобразований института школы, дает представление о государственной образовательной политике в первые годы Советской власти. Однако важно отметить, что, во-первых, многие из этих революционных решений в принципе не могли быть реализованы в связи с отсутствием необходимых финансово-экономических и материальных средств, квалифицированных кадров, достаточного научно-методического обеспечения в стране, разоренной Первой мировой и Гражданской войнами; во-вторых, радикальные революционные преобразования коснулись не только общеобразовательной школы, но также и всех учебных и воспитательных учреждений, и всего уклада жизни людей, и множества средств их социализации.

Изучая Октябрьскую революцию, события и процессы, ей предшествующие, ее составляющие и за ней следующие, историки педагогики неизбежно используют и синтезируют данные и достижения различных наук: гражданской и политической истории, истории детства и истории права, социологии и политологии, культурологии и исторической психологии, социальной и культурной антропологии, искусствоведения и литературоведения, экономической истории и др. При этом историки педагогики, признающие неизбежный междисциплинарный характер разрабатываемой ими проблематики, сталкиваются с необходимостью найти ответы на следующие основные группы вопросов:

Во-первых, что, каким образом и почему происходило с образовательными идеалами и институтами, с целями, методами, формами, технологиями обучения и воспитания, с педагогическими идеями и учениями, концепциями и теориями, со способами интерпретации, проектирования и реализации преднамеренной социализации людей, причем не только детей и подростков, но и людей всех возрастов на протяжении всей их жизни?

Во-вторых, как обосновывались предлагаемые и осуществляемые изменения в трактовке, концептуализации, научно-методическом обеспечении, практи-

ческой реализации педагогической деятельности? На какие традиции и подходы эти изменения опирались? Какие инновации в себе воплощали?

В-третьих, какие результаты и почему в сфере образования и педагогической мысли были получены? К каким последствиям эти результаты привели не только «здесь и сейчас», но и в самой широкой исторической перспективе? Какой смысл и какое значение они имели для современников и для людей более поздних эпох? Как они воспринимаются и оцениваются сегодня?

В-четвертых, каким образом накопленный опыт практической педагогической деятельности, функционирующие в социуме институты образования, существующие педагогические идеи и учения, накопленные общественным сознанием стереотипы постановки решения педагогических проблем, с одной стороны, и самые широкие процессы, имевшие место в экономической, социальной, политической, духовной сферах жизни общества, с другой стороны, влияли на то, что происходило в теории и практике образования в ходе и в результате событий Октябрьской революции?

В-пятых, как изменяющаяся в ходе революции педагогическая реальность влияла на изменение всех сторон жизни общества? Каким образом она соотносилась со всем пространством социализации людей, с происходящими в ее рамках спонтанными, непреднамеренными, стихийными процессами, а также с осмыслением, оценкой и концептуализацией происходящего?

В фокусе историко-педагогического изучения Октябрьской революции находятся:

- изменяющий–изменяемый–изменяющийся человек;
- педагогическая ситуация этих изменений в контексте всей совокупности процессов социализации;
- самый широкий общественный контекст происходящих процессов социализации – непреднамеренных (спонтанных) и преднамеренных (педагогических);
- цели, условия, пути, методы, формы, средства и результаты изменений человека, а также способы их институционального оформления;
- способы когнитивного выражения и оформления имевших место изменений в человеке в общественном и индивидуальном сознании, в педагогической мысли и педагогической науке, в социально-гуманитарном и антропологическом знании (отражения–конструирования, описания, объяснения, оценивания, осмысления, интерпретации происходящего);
- последствия событий Октябрьской революции, значимые для образовательной сферы общества, для педагогической реальности как России, так и других стран.

Октябрьская революция обычно рассматривается как грандиозный проект переустройства российского общества на основе радикальных экономических, социальных, политических изменений бытия людей, создания качественно нового уклада их духовной жизни. Причем сам этот проект, процесс его реализации, полученные результаты и их последствия оцениваются весьма неоднозначно. Но Октябрьская революция может и должна быть рассмотрена, как грандиозный педагогический проект – *проект создания Нового человека*, человека нового, коммунистического (социалистического), мира.

Идея создания Нового человека для России была не нова. Еще в 1760-х годах ее широко декларировал и попытался реализовать в рамках создания специальных воспитательных учреждений видный общественный деятель того времени И.И. Бецкой. Стремясь вырастить «новую породу людей», он опирался на идеологию западноевропейского Просвещения и был активно поддержан только что вступившей на престол императрицей Екатериной II.

Большевики к разработке и реализации этого проекта подошли со всем возможным размахом. Опираясь на основополагающее положение марксизма о том, что общественное бытие определяет общественное сознание, они предполагали в результате революционных преобразований таким образом изменить условия жизни людей, чтобы те трансформировались в новых граждан нового мира, чтобы у них сформировались необходимые идеологические установки, мотивы и навыки поведения, а также, как тогда говорили, «общественные инстинкты», основанные на чувстве коллективизма и преданности делу коммунистического строительства.

Для этого предполагалось, во-первых, постоянно вести агитацию и пропаганду среди населения, проповедуя новые общественные идеалы; всю социальную среду жизни людей наполнять таким содержанием, чтобы оно определенным партией образом влияло на их сознание и определяло их поведение. Достаточно вспомнить и ленинский план монументальной пропаганды, начатый уже весной 1918 года, и бесконечные праздники, митинги, парады, демонстрации, и деятельность различных общественных объединений, и издание множества газет, журналов, брошюр, книг, и различные формы организации досуга, и многое, многое другое. Большевики, по существу, начали ни на минуту не прекращавшуюся на протяжении всей советской истории большую государственную работу по педагогизации среды жизни людей, опираясь на традицию, восходящую, по крайней мере, к Платону. Это свидетельствует о принятии ими тезиса о том, что человек есть преимущественно продукт обстоятельств и воспитания (на чем настаивали в свое время, в частности, Дж. Локк и К.А. Гельвеций), несомненно, повлиявшего на крайне негативное отношение власти к генетике, длившееся в СССР не одно десятилетие.

Во-вторых, формирование Нового человека мыслилось большевиками только и исключительно посредством включения масс населения в активную трудовую деятельность, преимущественно производственного характера. В.И. Ленин был искренне убежден, что только в труде вместе с рабочими и крестьянами подрастающие поколения смогут стать настоящими коммунистами, а Новый человек – это, прежде всего, и есть активно действующий, убежденный коммунист. Советских людей постоянно вовлекали в различные трудовые мероприятия (достаточно вспомнить добровольно-принудительные субботники и воскресники – ленинские «великие починки»). Советская школа, по мнению большевиков, прежде всего должна быть трудовой политехнической, весь учебно-воспитательный процесс в ней должен базироваться на производительном труде, который только и может обеспечить полноценное гармоничное развитие каждого растущего человека. Концентрационные лагеря, первые из которых были созданы в 1918 году, должны были среди прочих функций, выполнять, по убеждению большевиков, функцию школы трудового перевоспитания. За первые четыре десятилетия Советской власти эту школу прошли десятки миллионов граждан, не знающих другой страны, «где так вольно дышит человек». Далеко не всем из них «посчастливилось» пережить это трудовое «перевоспитание».

В-третьих, особая роль в формировании Нового человека большевистской партией и Советской властью отводилась формальному образованию, и прежде всего школе, в которой и воспитание, и обучение были направлены на решение этой задачи. После первых нескольких лет относительно либеральных исканий (впрочем, осуществлявшихся в жестких идеологических рамках) школа все в большей и большей степени разворачивалась к тому, чтобы штамповать учащихся по строго определенному лекалу. Эта штамповка была полностью отлажена во второй трети 1930-х годов.

Октябрьская революция «раскручивала» образование в привычной для истории России логике. В очередной раз Советская власть продемонстрировала приори-

тетную роль государства в развитии образования, определения его приоритетов, непосредственном руководстве или, по крайней мере, жестком контроле за тем, что происходит в этой сфере, как и каким образом она изменяется. В результате государство, как обычно, сосредоточилось на решении двух главных проблем – подготовки кадров, необходимых для подъема экономики (и прежде всего для развития военного потенциала страны), и воспитании граждан, преданных существующему режиму.

Задача «благонравного воспитания» официально признавалась в России главной еще со времен Екатерины II. В изданной в 1782 году по указанию императрицы книге «О должности человека и гражданина», являвшейся обязательным официальным пособием (книгой для чтения) для всех народных училищ на протяжении многих десятилетий, говорилось: «Истинный сын отечества должен быть привязан к государству, образу правления, к начальству и к законам. *Любовь к отечеству* состоит в том, чтобы покорялись законам, учреждениям и добрым нравам общества, в коем живем. ...*Первая должность* сына отечества есть *не говорить и не делать ничего предосудительного в рассуждении правительства*, и потому всякие возмутительные поступки, как-то: роптания, худые рассуждения, поносительные и дерзкие слова против государственного учреждения и правления, суть преступления против отечества и строгого наказания достойны... Законы суть учреждения, коими определяется, что правительство почитает полезным для благосостояния государства, и так *повиновение* есть *вторая должность* сына отечества... Начальники могут и должны все <...> лучше и основательнее знать; по чему *упование на прозорливость и праводущие правителей* есть *третья должность* сына отечества»¹. Все это, обрамленное в коммунистическую фразеологию, отражало и настрой новой власти, со временем все более усиливающийся.

Власть в России на протяжении веков, строго говоря, не прекращала искусственную, основанную на особой системе воспитания, пропаганды и репрессий селекцию-выведение верноподданного. Идеально-типический образ этого человека получает различное выражение в условиях царского самодержавия, Советского государства и постсоветской России. Но суть его одна – послушный и исполнительный верноподданный, преданный существующему политическому режиму, олицетворяющему собой Россию как таковую, готовый отдать всего себя и даже свою жизнь служению власти, которая должна быть ему ближе и дороже самых близких и родных людей и даже собственного благополучия.

Список использованной литературы

1. Астафьева, Е.Н. Восхождение к истории педагогики [Текст] // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 57–63.
2. Астафьева, Е.Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования [Текст] // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 4. – С. 56–68.
3. Астафьева, Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики [Текст] // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 2. – С. 59–62.
4. Астафьева, Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики [Текст] // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 59–62.

¹ Цит. по: Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 1. Политическая история российского образования. М. : Мариос, 2011. С. 86.

5. Астафьева, Е.Н. Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 80–99.
6. Астафьева, Е.Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 115–129.
7. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 1. Политическая история российского образования [Текст]. – М. : Мариос, 2011. – 648 с.
8. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
9. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
10. Корнетов, Г.Б. История педагогики в поисках предмета исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 68–82.
11. Корнетов, Г.Б. История педагогики: итоги и перспективы в начале XXI века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 67–96.
12. Корнетов, Г.Б. История педагогики сегодня [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3. – С. 136–144.
13. Корнетов, Г.Б. История педагогических идей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1. – С. 197–203.
14. Корнетов, Г.Б. Понимание педагогики как истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 123–134.
15. Корнетов, Г.Б. Содержание и смысл основного вопроса педагогики [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2016. – № 3 (39). – С. 120–128.
16. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
17. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
18. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
19. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.

425 лет со дня рождения Я.А. Коменского

УДК 37.02(09)

С.М. Марчукова, Г.П. Мельников

НАСЛЕДИЕ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО: ВЗГЛЯД ИЗ XXI ВЕКА¹

В статье отражена работа международного юбилейного комениологического форума, посвященного 425-й годовщине со дня рождения Яна Амоса Коменского. Анализ совместной работы комениологов России, Чехии, Германии, Польши и Испании в русле междисциплинарной направленности форума позволяет сделать вывод об актуальности наследия великого чешского педагога в социокультурных условиях современного мира.

Ян Амос Коменский, история, философия, культура, педагогика, образование, пансофическое знание, христианское воспитание, дидактика, учебник.

¹ Работа над статьей поддержана грантом Отделения социальных и гуманитарных наук РФФИ 17-06-00075.

7 – 8 июня 2017 года в Санкт-Петербурге в Исследовательском педагогическом центре (ИПЦ) имени Я.А. Коменского состоялся международный юбилейный комениологический форум «Наследие Яна Амоса Коменского: взгляд из XXI века», посвященный 425-й годовщине со дня рождения великого мыслителя, философа, педагога, теолога, литератора и общественного деятеля Яна Амоса Коменского (1592–1670). В работе форума, организаторами которого выступили комениологическая секция Санкт-Петербургского союза ученых (СПбСУ)², ИПЦ имени Я.А. Коменского и Санкт-Петербургская гимназия «Петершуле», приняли участие ученые, философы и педагоги-практики из России, Чешской Республики, Польши, Германии и Испании. Для ИПЦ это тоже был своеобразный юбилей: первая международная научно-практическая комениологическая конференция прошла в нем ровно 10 лет назад, в 2007 году.³ В разные годы участниками таких конференций были К.Э. Нипков⁴,

² Комениологическая секция была создана 28 июля 2015 года в Санкт-Петербурге как постояннодействующее подразделение Санкт-Петербургского союза ученых (СПбСУ). Основная деятельность секции – научно-исследовательская, связанная с методологической и экспериментальной разработкой фундаментальных проблем современной комениологии – широкой области междисциплинарных исследований, посвященных историческому, философскому, культурологическому, педагогическому, теологическому, филологическому и другим аспектам наследия Яна Амоса Коменского, исследованию актуальности его идей в социокультурных условиях современного мира. Руководитель комениологической секции – С.М. Марчукова, доктор педагогических наук, член координационного совета Санкт-Петербургского союза ученых, педагог и историк педагогики, член Союза писателей России и Санкт-Петербурга. Комениологические труды С.М. Марчуковой известны в Чехии, Германии, Польше, Японии. Один из ведущих исследователей наследия Я.А. Коменского в России, С.М. Марчукова является постоянным организатором и участником международных комениологических конференций.

³ Вот некоторые темы прошедших конференций: «Ян Коменский и современный мир» (2010 год), «Наследие Яна Коменского и современные междисциплинарные исследования» (2012 год), «Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования» (2015 год). См.: Наследие Яна Амоса Коменского и современные междисциплинарные исследования : материалы междунар. науч.-практ. конф., 29–30 марта 2012 г., г. Санкт-Петербург / ред. С.М. Марчукова ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского, Гимназия «Петершуле». СПб. : 2012. 192 с. ; Поиск гармонии в мире хаоса // Ян Амос Коменский и современная философия образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. 3–4 июня 2015 г., г. Санкт-Петербург / ред. С. Марчукова, Р. Мних ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; гимназия «Петершуле». СПб. : Петершуле, 2016. 320 с. ; Ян Амос Коменский и современный мир : материалы междунар. науч.-практ. конф. 15–16 ноября 2010 г., г. Санкт-Петербург / ред. С. Марчукова ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; гимназия «Петершуле». СПб., 2011. 180 с.

Ректором ИПЦ имени Я.А. Коменского и заместителем руководителя комениологической секции СПбСУ является Элеонора Борисовна Мушникова См.: Мушникова, Э.Б. Метафизическая философия Яна Амоса Коменского // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. 3–4 июня 2015 г., г. Санкт-Петербург / ред. С. Марчукова, Р. Мних ; Исслед. пед. центр им. Я. А. Коменского, Гимназия «Петершуле». СПб. : Петершуле, 2016. С. 19–30 ; Мушникова, Э.Б. Пансофия Коменского как прообраз современного междисциплинарного подхода к изучению математики // Наследие Яна Амоса Коменского и современные междисциплинарные исследования : материалы междунар. науч.-практ. конф. 29–30 марта 2012 г., г. Санкт-Петербург / ред. С.М. Марчукова ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; Гимназия «Петершуле». СПб., 2012. С. 92–99.

Труды активных членов ИПЦ (С.М. Марчуковой, Э.Б. Мушниковой, Р.Н. Демина, А.С. Степановой и др.) заложили фундамент многолетних комениологических исследований.

⁴ См.: Нипков, К.Э. Иоганн Амос Коменius и его значение для современной педагогики // Наследие Яна Амоса Коменского в контексте проблем современного образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. / ред. С.М. Марчукова ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; гимназия «Петершуле». СПб., 2007. С. 4–12.

М. Рихтер⁵ и Э. Шадель (Германия), В. Шифферова, П. Земек, В. Урбанек, К. Солкова⁶ и Ю. Миллнер (Чехия), А. Жаме (Испания), Ш. Сома (Япония)⁷ и другие отечественные и зарубежные комениологи.

В начале работы юбилейного форума прозвучало традиционное приветственное слово Генерального консула Чешской Республики в Санкт-Петербурге. Затем к участникам форума обратилась ректор ИПЦ имени Я.А. Коменского Э.Б. Мушникова. Руководитель комениологической секции Санкт-Петербургского союза ученых С.М. Марчукова прочитала текст письма М. Рихтера, доктора философии, члена Общества имени Я.А. Коменского (Comenius-Gesellschaft, Берлин, Германия), в адрес участников форума. В письме подчеркивалась актуальность идей Коменского в социокультурных условиях современного мира.

Первый день работы форума открылся докладом отечественного комениолога, ведущего научного сотрудника Института славяноведения Российской академии наук **Г.П. Мельникова** «Я.А. Коменский и культура эпохи барокко». В нем проблема интерпретации наследия Коменского как важной части культуры эпохи барокко поставлена в тесную зависимость от реалий той эпохи и от тех общественных, философских и религиозных взглядов, которые разделяли исследователи Коменского. Содержание эпохи барокко рассматривалось как католическая реакция учеными, приверженцами протестантской и чешской национально-патриотической традиции (Я.Б. Чапек), а также доктрины социализма, которым Коменский представлялся как гуманист. Напротив, католические (З. Калиста) и надконфессиональные (Д.И. Чижевский, А. Шкарка, В. Черный) исследователи акцентировали барочность Коменского. Реабилитацию эпохи барокко в Чехии завершил проект «Слава барочной Чехии» (2001 год), что позволило интерпретировать ее как расцвет чешской культуры, но уже в новых формах и с новым общественным содержанием. Теперь Коменский предстает как выдающийся представитель протестантского барокко в мировом масштабе.

В. Урбанек, доктор философии, руководитель Отдела комениологии Института философии Академии наук Чешской Республики, в докладе «Между гуманизмом и барокко: Я.А. Коменский как канонический автор в дискуссиях чешских историков литературы 1930–1970 годов» охарактеризовал острую полемику по вопросу о том, к какому направлению принадлежит Коменский – к гуманизму или к барокко, которая велась в чешской науке XX века. В концепции Я.Б. Чапека Коменский предстал прогрессивным мыслителем и гуманистом. Ф.К. Шальда, А. Новака, а затем А. Шкарка и В. Черный доказывали тесные связи Коменского со стилем барокко – общеевропейским, надконфессиональным и прогрессивным

⁵ См.: Richter, M. Jan Amos Komensky und die moderne Welt der Religion // Ян Амос Коменский и современный мир : материалы междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 15–16 ноября 2010 г. / ред. С. Марчукова ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; гимназия «Петершуле». СПб., Петершуле, 2011. С. 55–86.

⁶ См.: Šolcová, K. Aristotelian Principles of Comenius' Didactic // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования : Материалы междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 3–4 июня 2015 г. / ред. С. Марчукова, Р. Мних ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского, Гимназия «Петершуле». СПб. : Петершуле, 2016. С. 221–230.

⁷ См.: Sohma, S. The Possibility of Openness as a Shared Value of Contemporary Education – Based on the Jan Patočka's Interpretation of Comenius // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 3–4 июня 2015 г. / ред. С. Марчукова, Р. Мних ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; гимназия «Петершуле». СПб. : Петершуле, 2016. С. 58–65.

и акцентировали внимание на литературном новаторстве Коменского, заложившего основы чешской барочной литературы. Его каноничность несомненна, вопрос лишь в том, в какой канон он входит. В. Урбанек также проинформировал участников форума о крупном международном проекте – издании каталога и публикации в электронном формате полного эпистолярного наследия Я.А. Коменского.

Доклад доктора философских наук, доцента, профессора Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена **А.С. Степановой** «Смысл философских поисков XVII века на примере трудов Я. Коменского и Г. Чербери» был посвящен выявлению сходства парадигм сравниваемых учений, нацеленных на поиск наилучшего метода познания с акцентом на морально-нравственный аспект человеческой личности. **А. Празный**, доктор философии, сотрудник отделения философии Университета города Пардубице (Чехия), в докладе «Политическая концепция Коменского на основе «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» отметил демократизм Коменского, а его политическую концепцию оценил как утопический глобальный проект, главная цель которого состояла в стремлении к исключению войны как социального явления, к объединению конфессий, народов и государств.

Исследование духовной атмосферы эпохи Коменского было продолжено в докладе кандидата филологических наук, доцента РГПУ им. А. И. Герцена **Т.Н. Ивановой (Шелингер)** «Загадочный мистер Сэмюэль Хартлиб, друг и переводчик Я.А. Коменского», посвященном дружбе и сотрудничеству Я.А. Коменского и С. Хартлиба. В докладе, подготовленном с использованием материалов архива С. Хартлиба, представлены идеи и устремления, которые сблизили его с Коменским.

Н.Ф. Золотухина, кандидат педагогических наук, доцент, член Санкт-Петербургского философского общества представила вниманию участников форума доклад «Ян Амос Коменский и Рембрандт ван Рейн. Встреча в Амстердаме», посвященный философско-педагогическим взглядам Коменского и созданию Рембрандтом картины «Возвращение блудного сына» (1666–1669 годы). Выдвинута гипотеза о том, что в образе отца в картине нашли отражение портретные, психологические, а главное – духовные качества Коменского, с которым Рембрандт был знаком.

И. Марешова, аспирант, магистр менеджмента Университета города Пардубице, в докладе «Коменский в контексте своей эпохи» остановилась на проблеме отношения Коменского к социнианству – радикальному религиозно-философскому течению эпохи Реформации, получившему распространение в Польше. Оно считалось еретическим как католиками, так и лютеранами и кальвинистами. Коменский знал это учение и вначале симпатизировал ему, но затем выступил против. Автор считает, что причиной этого была защита Коменским разработанной им теологической триады – троекнижия Божия: природа, дух, Библия, соответствовавшей трем ипостасям Троицы, которую социниане отвергали. Так в философском споре отразилась разница в миропонимании.

В. Шифферова, доктор философии, старший научный сотрудник Отдела комениологии Института философии Академии наук Чешской Республики в докладе «Интерпретация Коменского Я. Паточкой в контексте его философии истории» подчеркнула новаторский характер трактовки наследия Коменского выдающимся философом Я. Паточкой, чье мышление носило интегральный характер. Паточка интерпретировал Коменского в соответствии с собственным пониманием философии истории, философии воспитания и феноменологии. В центр им была поставлена концепция «открытой души», корреспондирующая с проблемой вос-

питания («педагогика поворота»). Она связана с размышлениями о конце Европы и поисками новой духовности в техногенном мире. Коменский актуален, так как он понимал воспитание человека как универсального существа, открытого миру и перед миром ответственного.

Я. Стейскалова, аспирант Университета в городе Пардубице, в своем докладе «Коменский в сочинениях Манке, Чижевского и Паточки» отметила, что все три ученых были учениками Э. Гуссерля и потому трактовали Коменского в ключе феноменологии. Д. Манке и Д.И. Чижевский считали Коменского частью эпохи барокко. Я. Паточка выделял две сферы – религиозно-мистическую и рационалистическую. Новое время акцентировало именно рационализм и активизм Коменского, но следует говорить о рационалистическом пласте в контексте культуры эпохи барокко. Вывод, к которому приходит исследователь: Коменский у Паточки предстает как синтез мистики и рационализма, что на первый взгляд может показаться парадоксальным.

В докладе кандидата филологических наук, доцента кафедры славянской филологии СПбГУ **А.В. Тоичкиной** «Коменский-мистик в исследованиях Д.И.Чижевского» были рассмотрены положения работ Чижевского о духовном опыте Коменского, об «эмблематической мистике», характерной для его трудов.

Выступление **Р.Н. Демина**, члена Санкт-Петербургского философского общества, преподавателя истории философии гимназии «Петершуле» «Ян Квачала (1862–1934) – исследователь творчества Яна Коменского» было посвящено вкладу историка, богослова и философа Я. Квачалы в развитие комениологии в России, его связям с Отделом Коменского при Педагогическом музее военных заведений. Также выступавший обратил внимание на интерес Я. Квачалы к линии «Кампанелла–Бэкон–Коменский».

Доклад доктора педагогических наук, главного научного сотрудника Института стратегии развития образования Российской академии образования (ИСРО РАО) **В.Г. Безрогова** «Тождество разноречия: Orbis sensualium pictus в контексте первых переизданий (1653–1703)» представил участникам форума публикаторскую историю учебника «Мир чувственных вещей в картинках» на протяжении первого пятидесятилетия его применения для изучения латыни, других языков, окружающего мира. Показано, как идея гомогенного издания внедрялась в гетерогенное европейское образовательное пространство, каковы были границы видоизменения учебного пособия, уже вышедшего из рук автора и версифицируемого его современниками и ближайшими потомками.

В. Шимоник, кандидат экономических наук, старший преподаватель Люблинского политехнического института (Польша), в докладе «Заметки Богдана Суходольского на тему идеи преобразования мира Я.А Коменского» обратил внимание на то, что Б. Суходольский, известный польский педагог второй половины XX века, одним из первых в социалистическом лагере предпринял попытку анализа религиозных основ концепции переустройства мира, предложенной Коменским, подчеркнув, что пансофическое знание играет определяющую роль во всем герменевтическом цикле познания и действия. Поэтому именно желание усовершенствовать мир потребовало от Коменского, чтобы он взял на себя роль «просвещенного пророка».

Д. Шимоник, доктор филологии, профессор Естественно-гуманитарного университета города Седльце (Польша), в докладе «Я.А. Коменский в трудах Лукаша Курдыбахи» продолжила тему комениологических исследований в Польше. Л. Курдыбаха (1907–1972) – выдающийся педагог, историк педагогики и общественной мысли раннего Нового времени, уделял большое внимание деятельности

Коменского в Польше. Он раскрыл значение длительного пребывания Коменского в Лешно для формирования идей христианского воспитания великого чеха, считавшего Польшу своей второй родиной, культура которой оказала на него заметное влияние. В докладе были представлены основные тезисы книги Л. Курдыбахи «Деятельность Яна Амоса Коменского в Польше», признанной лучшим исследованием в мировой комениологии середины прошлого века⁸.

Анализ интерпретации наследия Коменского основателем чехословацкого государства, философом и социологом Т. Г. Масариком был представлен в докладе **И. Пинтнера**, аспиранта, магистра менеджмента Университета города Пардубице, в докладе «Т.Г. Масарик – последователь Коменского в стремлении к гуманистическим идеалам». Масарик себя позиционировал как наследника идей гуманизма Коменского, сделав их фундаментом своей философии истории и миропонимания в целом. Для него были важны поиски «смысла чешской истории», сочетание Провидения с современной наукой. Он считал, что история чехов имеет религиозный смысл, поэтому на первом плане здесь стоит линия «Ян Гус (первая реформация в Европе) – Коменский (чешский религиозный гуманизм) – Национальное возрождение, приведшее к свободе народа». Масарик подчеркивал значение пансофической методологии для освоения знания, соединяющего науку с религией (как у Коменского), и формирующего человека морального.

В докладе доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка Института детства РГПУ имени А.И. Герцена **Э.В. Онищенко** «Педагогическое наследие Яна Амоса Коменского как ретроинновация» обоснована актуальность педагогических трудов Коменского в контексте современных гуманистических тенденций реформирования отечественного образования. Представленный в докладе арсенал педагогических новаций, созданных Коменским, позволил рассматривать его вклад в развитие философии образования, педагогической теории и практики как значимую ретроинновацию, которую следует изучать, анализировать и, главное, – активно реализовывать.

А.С. Валявский, доктор философии, психолог, педагог, академик Международной академии «Информация, связь, управление в технике, природе, обществе» (МАИСУ), автор книг и учебных пособий по этической педагогике, в докладе «Преемственность этической педагогики в системе Коменского и в современности» обосновал мысль о том, что картина мира Коменского до сих пор современна по содержанию и глубоко этична. Принцип этапности как стержневой принцип этической педагогики позволяет сформулировать интегративную модель развития ребенка и упорядочить практические рекомендации по согласованию педагогического процесса с этапами этико-психологического становления детей.

Эти рекомендации были проиллюстрированы во второй день конференции в ходе презентации книг и пособий по этической педагогике. Структуре и концепции сочинения Коменского «*Vestibuli linguarum Auctarium*», особенностям его содержания, его роли и месту в обширном наследии великого педагога было посвящено сообщение кандидата исторических наук, научного сотрудника Института стратегических исследований в образовании (ИСРО) РАО **В.В. Рыбакова** «*Vestibuli linguarum Auctarium (1657)* – дополнительное пособие Я.А. Коменского к его учебнику “Преддверие” (структура и концепция книги)».

⁸ Kurdybacha Ł. Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1957.

В докладе **В.Ю. Смольникова**, кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики и андрагогики Академии постдипломного педагогического образования (АППО) (г. Санкт-Петербург) «Проекция забытых идей на современный опыт» рассматриваются под современным углом зрения некоторые педагогические проблемы, поставленные Я.А. Коменским в его работах. Это, в частности, проблемы религиозной направленности образования, актуальность андрагогических идей, эсхатологическая педагогика как феномен возможной психолого-педагогической деятельности.

В совместном докладе **В.Ю. Смольникова** и **И.Н. Головатой**, заместителя директора школы № 489 Московского района города Санкт-Петербурга «Я.А. Коменский и культурно-образовательные практики в современной школе. От теории XVII века к практике в XXI веке» на конкретном примере показаны развитие идей Я.А. Коменского в современной практике и соотнесение его текстов с нормативными актами, регламентирующими деятельность российского образования сегодня.

Первый день работы форума завершился обсуждением докладов на круглом столе (модератор – С.М. Марчукова).

Второй день работы форума открылся докладом **Р. Мниха**, профессора, директора Института нефилологии и интердисциплинарных исследований Университета города Седльце (Польша) «Ян Амос Коменский и европейская философия XX века: дискуссионные аспекты», раскрывающим проблему отношения европейской философии XX века к наследию Я.А. Коменского. Особое внимание докладчик уделил обращению к наследию чешского мыслителя со стороны самых видных учеников Э. Гуссерля (Я. Паточки, Д. Манке, Д. Чижевского), а также углубленному изучению наследия Я.А. Коменского под углом зрения вызовов педагогики XX века (К. Шаллер, Э. Шадель, В. Кортхаазе, А. Лишевский) и выработке новой концепции философии воспитания.

Доклад **А.Дж. Родригеса**, доктора философии, профессора университета имени Р. Луллия (Пальма де Майорка, Испания) «Комениус и современный субъективизм» представил участникам форума широкую панораму аспектов влияния философии Коменского на течения в современной философии. Особое внимание автор уделил формированию современного субъективизма.

Сообщение доктора педагогических наук, руководителя комениологической секции СПбСУ **С.М. Марчуковой** «Троичность в современной комениологии: генезис и перспективы развития» было посвящено роли троичности в методологии современного образования и в процессе обоснования перспектив развития системных исследований в педагогике. Раскрыта историческая преемственность системных триад с «трихотомиями» Я.А. Коменского. Исследованы возможности использования семантического пространства системной триады: «рацио» – «эмоцио» – «интуицио» с целью достижения равновесия между рациональным, эмоциональным и интуитивным аспектами знаний.

В докладе доктора философских наук, профессора кафедры педагогики института «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета (МПГУ) **В.С. Меськова** «Образование как концепт матетики» раскрывается представление Коменского об образовании, призванном привести человека к существованию в соответствии с универсальным Божественным установлением. Этой цели служит матетика, с помощью которой Коменский предполагал подготовить человека к жизни в трех мирах: в мире, полном Вещей, в мире Людей

и в мире, в котором определяющими будут законы, предписанные Божественным установлением, – мире «Общих истин». Автор изложил пресуппозиции, онтологические допущения, принципы и методы матетики как концепции познания.

Н.Р. Сабанина, магистр, старший преподаватель МПГУ, института «Высшая школа образования», в своем сообщении «Чувство, разум и вера – пути матетики Я.А. Коменского» представила трактовку понятия «матетика» как науки о познании и парадигме «ученичества», основанной на глубоком понимании природы Человека, который на пути познания вновь и вновь обращается к сущности вещей.

В докладе **Ю.Г. Куровской**, кандидата филологических наук, доцента, старшего научного сотрудника ИСРО РАО «“ORBIS PICTUS” EST IMAGO MUNDI: «Мир чувственных вещей в картинках» Яна Амоса Коменского как картина мира обучающегося» анализ концепта “Mundus” – “Die Welt” проводится с позиции когнитивно-лингвистического подхода к изучению языковой картины мира, концептов, заложенных в содержании учебника: в его учебных текстах и иллюстрациях.

В докладе доктора физико-математических наук, профессора **В.П. Оди́нца** «О развитии ряда идей в преподавании математики, связанных с наследием Яна Амоса Коменского» содержится краткий обзор развития в России некоторых идей великого педагога, связанных с преподаванием математики (арифметики и геометрии) и астрономии в «пансофической» школе.

В совместном докладе **В.А. Боро́диной** – профессора кафедры библиотековедения и теории чтения Санкт-Петербургского государственного института культуры (СПбГИК), доктора педагогических наук, и **С.М. Боро́дина** – доцента, кандидата технических наук, координатора секции «Психология и педагогика чтения» Санкт-Петербургского психологического общества, члена Российского психологического общества (РПО) «Вклад Я.А. Коменского в “школу чтения” как стратегии жизни» анализируются работы Коменского, посвященные чтению. Показано, как чтение «вырастает» на основе слушания и говорения, а затем письма, развиваясь одновременно с психикой и в рамках психической деятельности вместе с речевой деятельностью.

В докладе кандидата педагогических наук, доцента кафедры истории Калужского филиала Московского государственного технического университета (МГТУ) имени Н.Э. Баумана **М.А. Поляковой** «Обучение катехизису в немецких школьных уставах XVI–XVII веков в свете дидактики Яна Амоса Коменского» речь идет о методах и способах работы с катехизисом, представленных в сочинениях родоначальника Реформации Мартина Лютера и в школьных уставах XVI века. Автор пытается проследить преемственность методики реформаторов и дидактических принципов Яна Амоса Коменского.

Сообщение доктора педагогических наук, профессора кафедры начального образования и художественного развития ребенка РГПУ имени А.И. Герцена **Е.К. Маранцман** «Идеи Я.А. Коменского в современном начальном образовании» было посвящено вопросам преемственности современной системы начального образования с идеями Я.А. Коменского, путям развития его стратегий языкового образования в школе.

Кандидат психологических наук, методист информационно-методического центра (ИМЦ) Выборгского района Санкт-Петербурга, педагог-психолог петербургской школы № 135, доцент Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета (СПбГПМУ), профессор Балтийской педагогической академии **Е.В. Лиознова** в своем сообщении «Воспитание глазами психолога и некоторые идеи “Великой дидактики”» рассмотрела воспитание с психологических пози-

ций как целенаправленное создание условий для формирования зрелой личности и подчеркнула прозорливость Я.А. Коменского относительно значения педагогических приемов в воспитании и конкретных проявлений воспитанности.

Сообщение заместителя директора гимназии имени Кристиана Вольфа (город Галле, Германия) **Г. Диц** «По следам Коменского: развитие межпредметных методических и социальных компетенций учащихся» было посвящено вопросам практического применения идей Я.А. Коменского в конкретном учебном заведении. Автор исследует подготовку учащихся как в рамках обязательных занятий согласно программе и учебному плану, действующему в школах земли Саксония-Анхальт, так и на проектных занятиях. Разработанная в гимназии города Галле образовательная программа дает возможность учащимся приобретать и развивать социальные и метапредметные компетенции.

Л.С. Голутвина, кандидат сельскохозяйственных наук, автор учебной программы по предмету «Основы религиозной культуры и светской этики», учитель школы № 120 Выборгского района Санкт-Петербурга, в своем проникновенном сообщении «Религия сердца Коменского и Жанны Гийон – путь к духовному совершенствованию учителя» соотнесла сочинения Коменского «Лабиринт света и рай сердца» (1623 год) и Жанны Гийон «Познание глубин Иисуса Христа» (1685 год). Эти произведения, имеющие своим основанием библейское учение о духовном сердце, гармонично дополняют друг друга. Оба автора говорят о необходимости устремления человека к Божественному центру внутри себя, к присутствующему там Богу, к «раю сердца» (Коменский), к «внутреннему Магниту» (Гийон).

М. Хрбакова, магистр, ассистент директора Национального педагогического музея и библиотеки имени Я.А. Коменского (Прага), представила презентацию книги директора своего музея доктора М. Панковой «Я.А. Коменский в чешском и мировом изобразительном искусстве (1642–2016)»⁹. Изданию книги предшествовал выставочный проект «Я.А. Коменский: Образование для всех», показанный во многих странах мира. В книге впервые прослежен процесс формирования внешнего облика Коменского у художников XVII века, показано, на какие старые портреты опирались художники XIX–XX веков, какие черты характера великого педагога они акцентировали. Эволюция образа Коменского прослежена на огромном изобразительном материале, включающем живопись, графику, скульптуру, медали, монеты, банкноты, марки. Книга стала важным и оригинальным вкладом в мировую комениану.

Л. Лайскова, научный сотрудник Национального педагогического музея и библиотеки имени Я.А. Коменского в Праге в докладе «Программы для школ, которые предлагает Педагогический музей имени Я.А. Коменского в Праге для углубления гуманитарного знания учеников: по следам Коменского» детально охарактеризовала программы, основанные на педагогических принципах Коменского. Эффективность таких программ доказала школьная практика.

В докладе кандидата педагогических наук, старшего методиста Музея истории детского движения (Москва) **Е.А. Ефимовой** «Тема игры в творчестве Я.А. Коменского» были рассмотрены актуальные и в настоящее время дидактические положения Я.А. Коменского, касающиеся детских игр и предметов для игры. Много внимания уделено элементам игровой культуры Возрождения. Проанализированы иллюстрации к «Orbis pictus», посвященные играм.

⁹ Pánková M. Jan Amos Komenský v českém a světovém výtvarném umění (1642–2016). Praha : Academia a Národní pedagogické muzeum a knihovna J.A.Komenského, 2017. 267 s.

Тему игры в наследии Коменского дополнил и расширил доклад кандидата педагогических наук, доцента Ивановского педагогического колледжа **С.М. Машевской** «Общее и различное в театральные системы Я.А. Коменского, Й. Штурма и иезуитов», посвященный исследованию и сопоставлению театральные систем школьного театра Я.А. Коменского, И. Штурма и иезуитов, существовавших в XVI–XVII веках. Выявлены общие гуманистические истоки формирования учебных планов и взаимосвязь театра и риторики.

Обоснование актуальности принципа наглядности, постулированного Коменским, при изучении биологии нашло отражение в сообщении **И.М. Савича** – доктора биологических наук, доктора теологии, директора фонда «Конкордия» (Санкт-Петербург) «Принцип индуцированных флуктуаций в природе как инструмент дидактики в преподавании биологии в средней школе». В сообщении раскрыты возможности разных аспектов наглядности, предполагающих использование реальных предметов, моделей и изображений при исследовании динамичности причинно-следственных состояний открытых биологических систем.

С.М. Марчукова презентовала главу «Человек в лабиринте мира: уроки Я.А. Коменского» в коллективной монографии «Горизонты новой социальности в образовании»¹⁰. Уроки Коменского представлены автором как обращение к каждому человеку, призыв к необходимости поиска своего места в лабиринте современной социальной жизни. С использованием примеров и современных иллюстраций к сочинениям Коменского разных лет затронуты разные аспекты социализации человека – одной из основных проблем педагогической науки с самого её возникновения в эпоху раннего Нового времени. Особое внимание обращено на преемственность сочинений Коменского «Лабиринта света и рай сердца» и «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» как социально-философских произведений.

С проникновенным «Эссе о Коменском» выступила докторант кафедры философии педагогического факультета Карлова университета (Прага) **Р. Хартман**. Значение наследия Коменского для философии и педагогики она сравнила со значением Шекспира для театра позднего Возрождения. Неоплатонизм Коменского, его идея уровней целостного пансофического знания (*unum–bonum–verum*) по-прежнему актуальна и нуждается в современном осмыслении. В эпоху становления рациональной науки Коменский, как подчеркивал историк и философ Милослав Рансдорф, осознал опасность человеческой силы над природой и миром, опасность искушения властью. В настоящее время концепция социального рационализма уходит в прошлое, рождается новая. Глядя вперед, необходимо помнить идеи Коменского.

Работа форума закончилась продолжительной дискуссией, обсуждением докладов и подведением итогов работы за круглым столом (модератор – С.М. Марчукова). С заключительным словом к участникам форума обратились ректор Исследовательского центра имени Я.А. Коменского Э.Б. Мушников и директор немецкой гимназии в Санкт-Петербурге «ПетершULE» Е.А. Юпатова. Завершающим аккордом форума стало выступление камерного хора «Orbi et Urbi» (город Санкт-Петербург). В программе концерта звучала музыка Средневековья, Ренессанса, эпохи барокко, народная музыка, исполнявшаяся на латинском, чешском и русском языках.

¹⁰ Кожевникова М.Н., Козырев Ф.Н., Костецкий В.В., Марчукова С.М. Горизонты новой социальности в образовании : коллектив. моногр. / отв. ред. М.Н. Кожевникова. СПб. : Изд-во РХГА, 2015. 447 с.

Прошедший международный научно-практический форум ярко свидетельствует об актуальности наследия Коменского в социокультурных условиях современного мира, о необходимости изучения идей великого педагога и их творческого применения в современном образовательно-воспитательном процессе.

Список использованной литературы

1. Демин, Р.Н. «Лабиринт света» Коменского и мотив лабиринта в русской иконографии XVIII в. [Текст] // Ян Амос Коменский и современный мир : материалы междунар. науч.-практ. конф. 15–16 ноября 2010 г., г. Санкт-Петербург / ред. С. Марчукова ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; гимназия «Петершуле». – СПб., 2011. – С. 149–156.
2. Демин, Р.Н. Джозеф Нидэм и наследие Яна Амоса Коменского [Текст] // Ян Амос Коменский и Дмитрий Чижевский: диалог идей : коллектив. моногр. / под ред. С. Марчуковой, Р. Мниха. – Colloquia litteraria sedlcensia XVIII. Institut Neofilologii i Badan interdyscyplinarnych, Uniwersytet przyrodniczo-humanistyczny w Siedlcach. Siedlce, 2015. – P. 211–216.
3. Кожевникова, М.Н., Козырев Ф.Н., Костецкий В.В., Марчукова С.М. Человек в лабиринте мира: уроки Я.А. Коменского [Текст] // Горизонты новой социальности в образовании : коллектив. моногр. / отв. ред. М.Н. Кожевникова. – СПб. : Изд-во РХГА, 2015. – С. 231–301.
4. Марчукова, С.М. К методологии комениологических исследований: наследие Я.А. Коменского как «отсутствующая структура» (У. Эко) [Текст] / Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. 3–4 июня 2015 г., г. Санкт-Петербург / ред. С. Марчукова, Р. Мних. – СПб. : Петершуле, 2016 – С. 199–210.
5. Марчукова, С.М. О некоторых парадоксах восприятия педагогического наследия Яна Амоса Коменского (1592–1670) [Текст] / Ян Амос Коменский и Дмитрий Чижевский: диалог идей : коллектив. моногр. / под ред. С. Марчуковой, Р. Мниха. – Colloquia litteraria sedlcensia XVIII. Institut Neofilologii i Badan interdyscyplinarnych, Uniwersytet przyrodniczo-humanistyczny w Siedlcach. Siedlce, 2015. – P. 85–100.
6. Марчукова, С.М. Об опыте преодоления «короткого замыкания» (В.В. Краевский) в современных комениологических исследованиях // Методологические ресурсы качества педагогических исследований [Текст] : материалы междунар. сетевой науч. конф. РАО «Методология научного исследования в педагогике (посвящается 90-летию со дня рождения академика РАО В.В. Краевского)». 26–28 апреля 2016 г., г. Волгоград / под ред. В.В. Серикова и В.К. Пичугиной – Волгоград : Планета, 2016. – С. 91–108.
7. Марчукова, С.М. Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Яна Амоса Коменского [Текст] // Labyrinthi. Pracownia comeniologii i Badan interdyscyplinarnych, Uniwersytet przyrodniczo-humanistyczny w Siedlcach, Deutsche Comenius-Gesellschaft. Siedlce 2015. – T. 2. – 253 с.
8. Марчукова, С.М. «Школа старости» в наследии Я.А. Коменского [Текст] // В : Młodość i starość w języku, literaturze, kulturze i sztuce, “Conversatoria Litteraria” Międzynarodowy Rocznik Naukowy 11, red. tomu Danuta Szymonik i Walentyna Krupowies, Siedlce. – Bańska Bystrzyca, 2017. – С. 397–409.
9. Марчукова, С.М. Эвристический потенциал наследия Коменского: опыт современного осмысления [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 57–66.
10. Мельников, Г.П. Harmonia mundi в философии образования Я.А. Коменского [Текст] // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. 3–4 июня 2015 г., г. Санкт-Петербург / ред. С. Марчукова, Р. Мних ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского, Гимназия «Петершуле». – СПб. : Петершуле, 2016. – С. 7–18.
11. Мельников, Г.П. Культура чешской эмиграции. Я.А. Коменский [Текст] // История культуры стран Западной и Центральной Европы в XVII веке. – СПб. : Наука, 2017. – С. 392–397.

12. Мельников, Г.П. «Чувственный мир в картинках» Я.А. Коменского как учебник жизни [Текст] // Славистические чтения народов славянских государств. – М., 2017. – С. 47–58.
13. Мушникова, Э.Б. Метафизическая философия Яна Амоса Коменского [Текст] // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. 3–4 июня 2015 г., г. Санкт-Петербург / ред. С. Марчукова, Р. Мних ; Исслед. пед. центр им. Я. А. Коменского, Гимназия «Петершуле». – СПб. : Петершуле, 2016. – С. 19–30.
14. Мушникова, Э.Б. Пансофия Коменского как прообраз современного междисциплинарного подхода к изучению математики [Текст] // Наследие Яна Амоса Коменского и современные междисциплинарные исследования : материалы междунар. науч.-практ. конф. 29–30 марта 2012 г., г. Санкт-Петербург / ред. С.М. Марчукова ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; Гимназия «Петершуле». – СПб., 2012. – С. 92–99.
15. Наследие Яна Амоса Коменского и современные междисциплинарные исследования [Текст] : материалы междунар. науч.-практ. конф., 29–30 марта 2012 г., г. Санкт-Петербург / ред. С.М. Марчукова ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского, Гимназия «Петершуле». – СПб., 2012. – 192 с.
16. Нипков, К.Э. Иоганн Амос Коменius и его значение для современной педагогики [Текст] // Наследие Яна Амоса Коменского в контексте проблем современного образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. / ред. С.М. Марчукова ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; гимназия «Петершуле». – СПб., 2007. – С. 4–12.
17. Поиск гармонии в мире хаоса [Текст] // Ян Амос Коменский и современная философия образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. 3–4 июня 2015 г., г. Санкт-Петербург / ред. С. Марчукова, Р. Мних ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; гимназия «Петершуле». – СПб. : Петершуле, 2016. – 320 с.
18. Степанова, А.С. Судьба идей Я.А. Коменского: от Ф. Меланхтона до И. Гердера [Текст] // Наследие Яна Амоса Коменского и современные междисциплинарные исследования : материалы междунар. науч.-практ. конф. 29–30 марта 2012 г., г. Санкт-Петербург / ред. С.М. Марчукова ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; гимназия «Петершуле». – СПб., 2012. – С. 22–31.
19. Ян Амос Коменский и современный мир [Текст] : материалы междунар. науч.-практ. конф. 15–16 ноября 2010 г., г. Санкт-Петербург / ред. С. Марчукова Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; гимназия «Петершуле». – СПб., 2011. – 180 с.
20. Kurdybacha, Ł. Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce [Text] // Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. – Warszawa, 1957.
21. Pánková, M. Jan Amos Komenský v českém a světovém výtvarném umění (1642–2016) [Text]. Praha : Academia a Národní pedagogické muzeum a knihovna J.A.Komenského, 2017. – 267 s.
22. Richter, M. Jan Amos Komensky und die moderne Welt der Religion [Текст] // Ян Амос Коменский и современный мир : материалы междунар. науч.-практ. конф. 15–16 ноября 2010 г., г. Санкт-Петербург / ред. С. Марчукова ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; гимназия «Петершуле». – СПб., Петершуле, 2011. – С. 55–86.
23. Sohna, S. The Possibility of Openness as a Shared Value of Contemporary Education – Based on the Jan Patočka’s Interpretation of Comenius [Текст] // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. 3–4 июня 2015 г., г. Санкт-Петербург / ред. С. Марчукова, Р. Мних ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского ; гимназия «Петершуле». – СПб. : Петершуле, 2016. – С. 58–65.
24. Šolcová, K. Aristotelian Principles of Comenius’ Didactic [Текст] // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования : Материалы междунар. науч.-практ. конф. 3–4 июня 2015 г., г. Санкт-Петербург / ред. С. Марчукова, Р. Мних ; Исслед. пед. центр им. Я.А. Коменского, Гимназия «Петершуле». – СПб. : Петершуле, 2016. – С. 221–230.



Психологическая наука и практика

УДК 15.0

И.В. Гайдамашко, С.Л. Кандыбович, М.Ф. Секач

ПСИХОЛОГИЯ: НАУКА И ПРАКТИКА

«Ценность психологической теории и исследования
зависит от их практической пользы для общества».

Д. Мацумото

Современная психология – это часть науки о природе. Она тесно связана с физикой, химией и биологией. Без надежной основы и знания основ всех этих наук «человековедения» ни в одной области человеческой деятельности нельзя достичь подлинного прогресса.

Вселенная, естествознание, психокибернетика, психофизиология, психология, религия, разум.

В конце XX века академик К.А. Абульханова-Славская в монографии «Стратегия жизни» писала: «Люди со школьной скамьи детально изучают тычинки и пестики, кости скелета и расположение мускулатуры, но не получают знаний о роли и значении для жизни человека воли и разума, не знают законов формирования группы, общности и тем более жизни человека. Молодежь вступает во взрослую жизнь, умея поставить физический опыт, но не подозревает, что и психология людей имеет свои закономерности, что поступки и характер другого человека можно и понять и объяснить. Между тем знание психологии может помочь каждому человеку понять себя, увидеть свою индивидуальность, изучить свой характер, прояснить свои проблемы, помочь разобраться в трудностях. Психология может помочь человеку осознать свою личную жизнь как индивидуальную, неповторимую»¹.

Что изменилось за прошедшие годы? Да, к великому сожалению, не так и много. Вузовские психологи чаще разрабатывают в основном лишь понятийный аппарат и теоретические концепции (предисловие к введению, общие подходы к частным подходам...). Это то, что кто-то удачно назвал изучением «глубины пустоты». Как очень верно сказал профессор психологии Калифорнийского университета Дэвид Мацумото, «ценность психологической теории и исследования зависит от их практической пользы для общества»². Видимо, все-таки, занимаясь чем-то, нужно определить конечную цель. Человек ведь от природы – существо, постоянно направленное на какую-то цель. И, поскольку человек создан именно таким, он не может

¹ Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. С. 4.

² Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. СПб. : Питер, 2003. URL : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Mats/01.php (дата обращения: 18.09.2017).

быть счастлив, если не функционирует так, как ему определено природой, т.е. целенаправленно. «Подлинный успех и истинное счастье не только идут рука об руку, но и дополняют и усиливают друг друга», – утверждает доктор Максвелл Мольц, создатель психокибернетики, которая выстраивает мост между механистическим функционированием головного мозга и знаниями о самих себе. Мольц считает, что в наших мыслях и поступках мы стремимся соответствовать глубоко запрятанному в подсознании представлению о самих себе и о своей миссии в этом мире ³.

Сейчас, когда есть доступ к мировым бестселлерам, многое меняется, хотя, к великому сожалению, не все это замечают. В известной книге Андерса Стива и Фолкнера Чарльза «Технологии успеха» есть такие слова: «Немногие знают о том, что первые работы Зигмунда Фрейда <...> появились в 1900 году. И если на автомобиле, изготовленном в 1900 году, вряд ли кто-то захочет ездить – во всяком случае постоянно, – то по поводу психологии бытует мнение, что она со времен Фрейда изменилась незначительно. Но каково же будет ваше удивление, если мы скажем, что в психологии с тех пор сделано огромное количество открытий, которые позволили пересмотреть многие представления о работе мозга и значительно расширили возможности изменения человеческого поведения» ⁴.

Развитие человечества за последние 300 лет было отмечено серьезнейшими изменениями в мышлении людей, которые называются научными революциями. Эти революции оказали глубокое влияние на наше видение себя и своего места во Вселенной. Это революция Коперника, который дал нам представление о том, что наша планета вращается вокруг Солнца, а вовсе не является центром мироздания... Потом была дарвинская революция... Потом – открытие Фрейдом «бессознательного»... И вот мы подошли к новой революции – пониманию человеческого мозга. Это будет поворотным моментом в истории человечества, который, в отличие от тех прежних революций в науке, не касается внешнего мира (биологии или физики), а имеет отношение к нам самим. И как раз к тому органу, который позволил свершиться всем предыдущим открытиям. Проникновение в работу человеческого мозга может иметь огромное влияние не только на ученых. Оно поможет нам перекинуть мост через огромную пропасть, разделяющую «две культуры»: с одной стороны – науку, с другой – искусство.

«Надо сказать, что человеческий мозг является наиболее сложноорганизованной структурой в природе, и чтобы оценить это, вам достаточно посмотреть на его количественные показатели. Мозг состоит из сотен миллиардов нервных клеток или нейронов, которые формируют основную структуру и функциональные элементы нервной системы. Каждый нейрон совершает от 1000 до 10000 контактов, точки соединения которых называются синапсами. Именно здесь и происходит обмен информацией. Таким образом, можно подсчитать, что количество возможных перестановок и комбинаций мозговой активности или, иначе говоря, число состояний мозга превосходит количество элементарных частиц во вселенной. И хотя это общеизвестные факты, нас не перестает удивлять, что все богатство нашей психической жизни – наши настроения, эмоции, мысли, драгоценные жизни, религиозные чувства и даже то, что каждый из нас считает своим собственным “Я”, – все это

³ Мольц М. Психокибернетика: инструкция по сборке механизма успеха. СПб. : Питер, 2002. URL : <http://www.be5.biz/wealth/mm1/toc.htm> (дата обращения: 18.09.2017).

⁴ НЛП. Новейшие технологии достижений / под ред. С. Андреаса и Ч. Фолкнера ; пер. А.Б. Бродского. Челябинск, 1998. URL : http://nlp-ist.narod.ru/docs/materials/books/andreas_nlp/01.html (дата обращения: 18.09.2017).

просто активность маленьких желеобразных крупинок в наших головах, в нашем мозгу. И ничего другого. Такая ошеломляющая сложность – где же она берет начало?» – восхищенно писал профессор психологии и нейрофизиологии Калифорнийского университета Вилейанур Субраманиан Рамачандран в своей монографии «Рождение разума. Загадки нашего сознания», изданной в России в 2006 году⁵.

Интересные факты представлены Ф. Капра и в книге «Дао физики: исследование параллелей между современной физикой и мистицизмом Востока»⁶. Профессор Капра, занимаясь физикой элементарных частиц в Венском университете, заинтересовался восточной религией, что привело его к способу осмысления мира, который обычный человек назвал бы мистическим. Изучая восточные религии – индуизм, даосизм и буддизм – ученый увидел, что описываемое ими функционирование Вселенной совпадает со странными открытиями квантовой физики. В буддизме это «саньята» – живая пустота, порождающая все материальное. Танец Шивы в индуизме выражает бесконечный процесс созидания и разрушения материи. В даосизме основное свойство дао – это пустая, бесформенная природа мира, которая, тем не менее, является сущностью творения.

Доктрина скоротечности обнаруживается и в китайской религии, которая славит присущее природе свойство постоянно двигаться, изменяться. Одна из книг китайской мысли – «Книга перемен» – направляет читателя на действие, дополняющие изменения, происходящие в это мгновение.

Ф. Капра, таким образом, убедительно доказывает, что парадоксы устойчивости и эфемерности, пустоты и бытия, которые ставили в тупик квантовых физиков, всегда были частью религий востока. А эти религии значительно более древние, чем физика Ньютона! «Мы увидим, пишет Капра, как два краеугольных камня физики XX века – квантовая теория и теория относительности – лежат в основании мировоззрения, очень похожего на мировоззрение индуиста, буддиста или даосиста, и как это сходство усиливается в том случае, если мы обращаемся к недавним попыткам объединить две эти теории для описания явлений микроскопического мира: свойств и взаимодействий элементарных частиц, из которых состоит вся материя. При таком подходе параллели между современной физикой и восточным мистицизмом наиболее заметны, и часто нам придется слышать такие заявления, относительно которых практически невозможно сказать, кем они сделаны: физиками или восточными мистиками»⁷.

И что физикам делать с духовностью? Эту проблему очень просто решил Рене Декарт, математик и философ XVII века, сторонник механистической модели мира, согласно которой Вселенная подчиняется определенным законам. Ученый столкнулся с настоящей проблемой: в работе разума оказалось слишком много переменных и свести его работу к единым законам – неподъемная задача. Он не смог увязать свое понимание физического мира с миром разума, но и не мог признать наличие обоих миров, заявив, что разум не подчиняется законам материального мира, а значит, «не может считаться объектом научного исследования»,

⁵ Рамачандран В.С. Рождение разума. Загадки нашего сознания. М. : Олимп–Бизнес, 2006. URL : http://www.e-reading.by/bookreader.php/1013681/Ramachandran_-_Rozhdenie_razuma.html (дата обращения: 18.09.2017).

⁶ Капра Ф. Дао физики. Исследование параллелей между современной физикой и мистицизмом Востока / пер. П.Л. Гроховский. СПб. : ОРИС, 1994. URL : <http://lib.ru/KAPRA/daofiz.txt> (дата обращения: 18.09.2017).

⁷ Там же.

что изучение материи – это сфера *науки*, а так как разум есть орудие божественного промысла, то и исследовать его должна *религия*. Декарт, можно сказать, «виноват» в противопоставлении разума и материи. И несколько веков начиная с XVII века это представление о природе реальности оставалось общепринятым.

Утверждению этих взглядов немало способствовал и Исаак Ньютон. Согласно его «классической» физической модели, все объекты являются твердыми телами.

Труды Рене Декарта и Исаака Ньютона легли в научное основание представления о том, что реальность всегда подчиняется принципам механики, а значит, человек практически не может на нее воздействовать. Все уже было предопределено. И только через 200 лет после Ньютона Альберт Эйнштейн открыл закон сохранения энергии и составил знаменитое уравнение $E=mc^2$, доказывающее, что энергия и материя глубоко взаимосвязаны и являются одной сущностью, что материя и энергия взаимозаменяемы. Это утверждение, противоречащее и Декарту, и Ньютону, ознаменовало собой новое понимание принципов функционирования Вселенной. Оказывается, самые элементарные компоненты так называемого материального мира могут быть как волнами (энергией), так и частицами (материей). Именно из этих экспериментов и родилась новая область науки – «квантовая физика»⁸.

А какое отношение изложенный материал имеет к науке-психологии и теме нашей статьи? Имеет. Если вернуться в далекую историю, то можно вспомнить, что первая классификация наук Френсиса Бэкона (1561–1626) объединяла науки об обществе, культуре и человеке, а также философские размышления о природе человека в один узел познания человека. Науку о природе (естествознание) традиционно подразделяют на такие более или менее самостоятельные разделы, как физика, химия, биология и психология. Слово «естествознание» сложилось из двух слов – «естество» (природа) и «знание». В настоящее время под естествознанием подразумевается в основном точное знание о том, что в природе, во Вселенной действительно есть или, по крайней мере, возможно. Само слово «физика», греческое по происхождению, близко к русскому слову «природа». Таким образом, первоначально естествознание называлось физикой.

Физика имеет дело не только со всевозможными материальными телами, но и с материей вообще; химия – со всевозможными видами так называемой субстанциональной материи, т.е. с различными субстанциями, или веществами; биология – со всевозможными живыми организмами, а психология – со всевозможными разумными существами.

При формировании общих (натурфилософских) представлений о природе она и первоначально воспринималась как нечто принципиально целостное, единое или, во всяком случае, как-то связанное воедино. Но по мере необходимой детализации конкретных знаний о природе они оформлялись в как бы самостоятельные разделы естествознания, прежде всего основные, а именно – физику, химию, биологию и психологию. В настоящее время, нет ни одной области естественнонаучных исследований, которые относились бы исключительно к физике, химии или биологии в чистом, изолированном, состоянии. Биология опирается на химию и вместе с ней или непосредственно, как и сама химия, на физику. Они пронизаны общими законами природы.

⁸ Арнтц У. Кроличья нора, или Что мы знаем о себе и Вселенной. М. : Эксмо, 2012. URL : http://thelib.ru/books/uilyam_arntc/krolichya_nora_ili_chno_my_znaem_o_sebe_i_vselennoy-read.html (дата обращения: 18.09.2017).

Как мы уже упоминали, долгое время было принято считать (Р. Декарт, И. Ньютон), что душа бестелесна. Другими словами, мозг не имеет к ней никакого отношения. Позже ученые стали размещать психические функции в трех желудочках мозга. При этом каждый из желудочков считался местом хранения отображенных впечатлений души. Считалось, что она является обителью идеальных образов. Мозг же рассматривался как орган, из которого жизненная энергия под влиянием воли перетекает в части нашего тела по особым каналам, именуемым нервами. В дальнейшем благодаря трудам различных ученых, в основном отечественных – И.М. Сеченова, И.П. Павлова, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Н.А. Бернштейна и др., было составлено довольно четкое представление о том, какое значение имеет центральная нервная система (ЦНС) для психики человека.

И.М. Сеченов разработал особый естественно-научный метод. Его сущность можно определить двумя принципами: 1) всевозможные психические явления – это продукт деятельности ЦНС, а значит, они подчиняются законам, по которым развиваются и другие явления природы; 2) необходимо придерживаться принципа историзма в изучении психики, т.е. идти от низших форм ее деятельности к высшим, от простого к сложному, от изучения психики животного к исследованию ее специфики у человека. И.М. Сеченов, применив данные принципы, подошел к созданию материалистической теории отражения.

В работах академика И.П. Павлова, известного русского физиолога и нобелевского лауреата, рефлексорная теория получила дальнейшее развитие. Ученый впервые использовал объективный метод исследования психических функций мозга, одним из которых является условный рефлекс. Взяв его на вооружение, И.П. Павлов исследовал физиологические механизмы в ряде процессов, которые составляют основу элементарных психических реакций. Труды этого ученого, а также представителей его школы открыли новый горизонт в изучении мозговой деятельности экспериментальным путем.

Позже электрофизиологические исследования, дополненные методом условных рефлексов, помогли установить факт, что многие процессы психики имеют в основе свою определенную функциональную организацию в структурах мозга. К примеру, память можно рассматривать как результат циркуляции возбуждений по замкнутым цепям нейронов с дальнейшей фиксацией на молекулярном уровне тех или иных изменений. Эмоции зависят от того, насколько активны определенные центры, находящиеся в подкорковых структурах мозга. В настоящее время множество психических реакций воспроизводятся искусственно, для чего специально раздражаются отделы мозга, ответственные за них. Человек обладает единством трех вероятностных сущностей – телесной (физической, плотской), душевной (психической) и духовной.

Психологию, неврологию, психиатрию, педагогику и лингвистику дополняет относительно новая наука – психофизиология. Это необходимое звено, с помощью которого психика человека рассматривается целиком, включая множество сложных форм поведения, до ее возникновения оставшихся изученными. Ее создателем является выдающийся отечественный ученый А.Р. Лурия, который, имея двойное образование (психологическое и медицинское), смог объединить самые важные достижения данных дисциплин в единое целое.

Психофизиология – это наука, изучающая человека с помощью вероятностной методологии. Начало последней было положено еще в 1867 году английским

физиком Джеймсом Клерком Максвеллом. Вероятностная методология претендует в науке на роль универсальной. Максвелл стал первым ученым, который применил ее методы для характеристики вероятностной физической реальности. Его считают создателем статистической физики. Вероятностная методология имеет одно важное преимущество перед традиционной детерминистской. Она дает значительно более полные знания об объекте, который исследуется. *Психофизиология – это наука о физиологических основах поведения и психической деятельности.* Это особый раздел психологии и физиологии, в котором изучается роль биологических факторов (к ним относятся и свойства нервной системы) в обеспечении психической деятельности. Не подлежит сомнению тот факт, что психические и физиологические процессы – части одного психофизического целого. Также несомненно, что представления об этом целом, столь необходимые в практических целях, не могут быть получены в отдельности ни физиологией, ни психологией. И все психологи просто обязаны знать эту «биологическую» часть своей профессии. Иначе психология станет не отличимой от философии, из которой, кстати, она и вышла.

За последние десятилетия ученые выяснили, что тело и мозг взаимодействуют посредством электромагнитных импульсов. «Поскольку все потенциалы Вселенной существуют в форме волн вероятности, обладающих электромагнитным полем и по своей сути являющихся энергией, разумно предположить, что и наши мысли и чувства исключения не составляют. Я нахожу удобной следующую модель: наши мысли можно представить в виде электрического потенциала квантового поля, а чувства – в виде его магнитного потенциала»⁹.

В чрезвычайных ситуациях активность мозга резко повышается. «Природа одарила нас механизмом “бей или беги”, позволяющим мобилизовать ресурсы организма при появлении потенциальной опасности. Сильнейшая физиологическая встряска сердца, легких и симпатической нервной системы приводит к резкому изменению психологического состояния. Меняется все: и восприятие, и поведение, и отношение к миру, и эмоции. В таком состоянии внимание обострено, но это совсем не то внимание, которое мы используем в обычной жизни. Оно превращает нас во взбешенных животных, и единственное, что остается в нас от человека, – это запас воспоминаний. Все внимание направлено на внешнюю среду, разум всецело поглощен единственной проблемой. Тревога, волнение, гнев, боль, страдание, отчаяние, страх и даже чувство соперничества, возникающие в момент кризиса, вызывают преобладание высокочастотных “бета-волн”. В краткосрочной перспективе эта реакция способна сослужить организму хорошую службу. В резком сужении внимания нет ничего плохого. Мы получаем возможность справиться с вызовом»¹⁰.

Учитывая и более ранние, и совсем недавние исследования ученых, мы можем говорить, как бы странно это ни звучало, о биохимии нашего поведения. Весь процесс мышления происходит не в вакууме. Всякий раз, когда в мозгу появляется та или иная мысль, там происходит биохимическая реакция – мы производим некое вещество. Получив химическое «письмо» от мозга, тело запускает цепь реакций, соответствующих содержанию, а затем отправляет в мозг подтверждение того, что

⁹ Диспенза Д. Сила подсознания, или как изменить жизнь за 4 недели. М. : Эксмо, 2013. URL : <https://www.libfox.ru/473034-dzho-dispenza-sila-podsoznaniya-ili-kak-izmenit-zhizn-za-4-nedeli.html> (дата обращения: 18.09.2017).

¹⁰ Там же.

в данный момент тело *чувствует* то же самое, что *думает* мозг. Ученые выяснили, что тело и мозг взаимодействуют посредством электромагнитных импульсов. В организме расположен целый «химический завод», обеспечивающий множество функций. На внешней поверхности каждой клетки имеются рецепторы, которые получают соответствующую информацию. При полном совпадении химического состава, частоты и электрического заряда рецептора и входящего сигнала клетка «настраивается» на выполнение необходимых задач.

Вещества, регулирующие взаимодействие мозга и тела, называются лигандами (от лат. *ligare* – связывать). Их три типа: нейромедиаторы, нейропептиды и гормоны. При их помощи мозг оказывает воздействие на клетку (происходит это за тысячные доли секунды).

Нейромедиаторы служат для передачи сигналов между нервными клетками, что обеспечивает взаимодействие мозга и нервной системы (между нейронами). Существуют различные виды нейромедиаторов, и каждый из них выполняет особую функцию – возбуждает или замедляет работу. Все нейромедиаторы разрывают или закрепляют нейронные связи.

Нейропептиды – химические вещества, которые входят в состав большинства нейромедиаторов. Их синтез происходит в основном в гипоталамусе и иммунной системе. Это химические агенты, под воздействием которых различные железы организма начинают вырабатывать гормоны.

Гормоны – лиганды, которые отвечают за появление тех или иных чувств. В потоке крови гормоны прикрепляются к клеткам желез внутренней секреции и активизируют их. Они формируют ощущения на уровне тела. Пример: мужчина увидел красивую женщину – от глаз в лобную долю мозга пошел сигнал, возникли «соответствующие опыту» мысли (выброс нейромедиаторов) – нейронная сеть активировалась (выброс нейропептидов) – нейропептиды возбуждали половые железы (выброс гормонов) – гормоны проникли в клетку (произошло воздействие на необходимый участок ДНК) – соответствующий ситуации участок ДНК (гены) включается и дает команду на выработку нужных белков (миозина и актина в мышцах или половых в половых клетках) – напрягаются определенные группы мышц – и «самец принимает боевую стойку».

Если человек не реализует свою духовную природу, то появляются страх, ненависть, чувство вины или ощущение собственной неполноценности – по утверждению доктора Джозефа Мерфи, четыре основные проблемы человеческой личности, которые лежат в корне всех нарушений психосоматического здоровья человека. В то же время современная психология занимается решением двух основных задач – построением корпуса знаний о людях и практическим применением этого корпуса знаний с целью вмешательства в жизнь людей в надежде сделать ее лучше. Психологи стремятся понять поведение, объяснить его причины и даже спрогнозировать будущее поведение. В достижении этой цели важны два аспекта психологии: проведение психологических исследований и создание теоретических моделей поведения. Исследования и теория идут в психологии рука об руку.

Зачем же нужно изучать психологию? Зачем нужны психологи и знания законов психологии? Чтобы разбираться в людях и «не наломать дров» при приеме на работу сотрудников, при решении конфликтов. При создании семьи, наконец, ведь если мы будем понимать, кто перед нами, мы будем выстраивать стратегию жизни с ним или без него, а не мучиться всю жизнь. Или чтобы соблюдать

дистанцию и выдерживать жесткую линию без уступок или выказывать подбадривающие знаки внимания, проявлять доверие, хвалить за любое позитивное высказывание и не критиковать без надобности¹¹.

Любая научная дисциплина может претендовать на статус самостоятельной науки, если имеет четыре главных признака: 1) опора на четкую идеологическую базу (методологию); 2) наличие собственного объекта исследования; 3) наличие собственного предмета исследования; 4) наличие собственных методов исследования. Психологическая наука (хотя и с некоторыми оговорками) обладает всеми четырьмя признаками, что, безусловно, определяет ее как самостоятельную научную (и учебную) дисциплину. Однако до сих пор в психологии решают «заземленные» проблемы, осознанные в бытовых терминах, кажется непрестижным, даже неприличным. И причина кроется в «несостыковке» фундаментальной (да и прикладной) психологии с жизненной проблематикой. Этот разрыв между наукой и практикой в значительной мере обусловлен тем, что профессора педагогики и психологии преподают студентам, как надо воспитывать и преподавать, а сами уже давно не работают со школьниками и не общаются со студентами. Они работали когда-то, в «свое время», а это время уже давно ушло в прошлое, школьник изменился, студент стал другим. В медицинских вузах такое невозможно, а вот в педагогических...

В вузовской же и научно-исследовательской психологии больше интереса к лабораторной чистоте исследований, чем к прагматической жизненной целесообразности. И еще раз хочется обратить внимание (с этого мы начали статью) на золотые слова академика К.А. Абульхановой-Славской: «Молодежь вступает во взрослую жизнь, умея поставить физический опыт, но не подозревает, что и психология людей имеет свои закономерности, что поступки и характер другого человека можно и понять и объяснить. Между тем знание психологии может помочь каждому человеку понять себя, увидеть свою индивидуальность, изучить свой характер, прояснить свои проблемы, помочь разобраться в трудностях. Психология может помочь человеку осознать свою личную жизнь как индивидуальную, неповторимую»¹².

Одно из золотых правил психологии гласит: «Поступайте по отношению к другим людям так, как хотели бы, чтобы они поступали по отношению к вам». Хотя и кажется, что значение этих слов лежит на поверхности (делай так, как хочешь, чтобы делали другие с тобой), но в них заключен более глубокий смысл: нужно *понять* другого человека так, как вы сами хотели бы быть понятым им, и затем обращаться с ним в соответствии с этим пониманием. А как понять другого, если ты сам не обладаешь, если можно так сказать, «технологией понимания», не знаешь и не умеешь видеть особенности человека, с которым ты собираешься общаться или работать? Слушая другого человека с *эмпатией*, вы даете ему «психологический кислород». И, удовлетворив его потребность, вы можете сосредоточиться на оказании влияния на этого человека либо на коррекции, решении возникшей у него проблемы. Потребность в «психологическом кислороде» оказывает воздействие на общение во всех сферах жизни.

Уильям Джеймс в своей книге «Принципы психологии»¹³, вышедшей еще в 1890 году, писал, что люди начинают интересоваться психологией вовсе не потому, что хотят узнать о масштабных концепциях в отношении мыслей или чувств,

¹¹ Гайдамашко И.В., Кандыбович С.Л. Психологическое здоровье человека : учеб. пособие. М. : Альтекс, 2014. 284 с.

¹² Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни ... С. 4.

¹³ Джеймс У. Психология. М. : Гаудеамус: Акад. проект, 2011. 316 с.

а потому что хотят узнать, почему они думают и чувствуют именно так. Трудно не согласиться с всемирно признанным ученым, величайшим философом Америки, которого наравне с Вильгельмом Вундтом считают отцом-основателем современной психологии. По утверждению Джеймса, психология – это «наука о себе». Осознание того, что действия человека имеют поддержку извне (психолога или психотерапевта), дает ему дополнительный источник энергии.

У нас есть прекрасная теоретическая база, но практическая психологическая помощь населению оказывается в основном в силовых структурах и отдельными психологами-практиками. Между тем каждый психолог просто обязан научиться понимать людей с эмоциональной стороны, а не только с когнитивной (исследовательской). Современный человек претерпевает испытания, к которым он не всегда готов. И не всегда он может сделать то, что должен делать в процессе самосовершенствования¹⁴.

Здесь уместно привести слова Г. Оллпорта, адресованные каждому психологу и предназначенные для понимания себя самого: «Нужно осознать еще один важный момент: продуктивные рассуждения о проблемах психического здоровья требуют владения двумя языками. Необходима как поэтическая и пророческая метафоричность религии, так и грамматическая точность науки». Ученый говорит о том, что нужно иметь знания. Но к знаниям необходимо приложить и душу¹⁵. А для этого нужно постоянное самосовершенствование в познании практической психологии и самосовершенствование нравственности. И грош цена всем нашим научным рассуждениям, если мы, психологи, не направим свои знания и опыт на реальную, практическую пользу своему народу. Работа по оптимизации психической стабильности различных категорий населения: детей, студентов, служащих и пенсионеров – важнейшая прикладная задача современной психологии.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст]. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Арнтц, У. Кроличья нора, или Что мы знаем о себе и Вселенной [Электронный ресурс]. – М. : Эксмо, 2012. – Режим доступа : http://thelib.ru/books/uilyam_arntc/krolichya_nora_ili_chno_my_znaem_o_sebe_i_vselennoy-read.html (дата обращения: 18.09.2017).
3. Гайдамашко, И.В., Кандыбович С.Л. Психологическое здоровье человека [Текст] : учеб. пособие. – М. : Альтекс, 2014. 284 с.
4. Гайдамашко, И.В., Посохова А.В. Системное психологическое описание мотивации конкурентоспособных предпринимателей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 182–188.
5. Джеймс, У. Психология [Текст]. – М. : Гаудеамус: Акад. проект, 2011. – 316 с.
6. Диспенза, Д. Сила подсознания, или Как изменить жизнь за 4 недели [Электронный ресурс]. – М. : Эксмо, 2013. – Режим доступа : <https://www.libfox.ru/473034-dzhodispenza-sila-podsoznaniya-ili-kak-izmenit-zhizn-za-4-nedeli.html> (дата обращения: 18.09.2017).
7. Капра, Ф. Дао физики. Исследование параллелей между современной физикой и мистицизмом Востока [Электронный ресурс] / пер. П.Л. Гроховский. – СПб. : ОРИС, 1994. – Режим доступа : <http://lib.ru/KAPRA/daofiz.txt> (дата обращения: 18.09.2017).
8. Мольц, М. Психоконверсия: инструкция по сборке механизма успеха [Электронный ресурс]. – СПб. : Питер, 2002. – Режим доступа : <http://www.be5.biz/wealth/mml/toc.htm> (дата обращения: 18.09.2017).

¹⁴ Решетников М.М., Секач М.Ф. Психология и психопатология терроризма : моногр. М. : Белый ветер, 2016. 603 с.

¹⁵ Цит. по: Гайдамашко И.В., Кандыбович С.Л. Психологическое здоровье человека...

9. НЛП. Новейшие технологии достижений [Электронный ресурс] / под ред. С. Андреаса и Ч. Фолкнера; пер. А.Б. Бродского. – Челябинск, 1998. – Режим доступа: http://nlp-ist.narod.ru/docs/materials/books/andreas_nlp/01.html (дата обращения: 18.09.2017).

10. Психология и культура [Электронный ресурс] / под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Mats/01.php (дата обращения: 18.09.2017).

11. Рамачандран, В.С. Рождение разума. Загадки нашего сознания [Электронный ресурс]. – М.: Олимп-Бизнес, 2006. – Режим доступа: http://www.e-reading.by/bookreader.php/1013681/Ramachandran_-_Rozhdenie_razuma.html (дата обращения: 18.09.2017).

12. Решетников, М.М., Секач М.Ф. Психология и психопатология терроризма [Текст]: моногр. – М.: Белый ветер, 2016. – 603 с.

УДК 179.2

В.Т. Кудрявцев

НАСИЛИЕ НАД ДЕТЬМИ: МНОГОЛИКАЯ АГРЕССИЯ ВЗРОСЛОГО БЕССИЛИЯ¹

Проблема насилия в современном обществе, прежде всего, насилия над детьми – проблема дефицита взрослости у самих взрослых. Она обнаруживает себя в целом ряде явных и латентных феноменов, наблюдаемых в образовательной и внеобразовательных сферах жизни подрастающих поколений. Данный феномен и анализируется в настоящей статье. Образ взрослости, который зачастую утрачивают взрослые XXI века, – это культура. Культура не как набор социальных эталонов, которые навязываются подрастающим поколениям, а как источник и система «инструментов» свободы, «овладения собственным поведением» и «создания его новых форм»². В освоении этих «инструментов» испытывают необходимость не только дети, но и взрослые. Они же являются «инструментами» в решении проблемы насилия над детьми.

насилие, взрослые, дети, взрослость, культура, свобода, произвольное действие, образование, учение, ответственность, агрессия, Интернет, моббинг, педофилия, секта, учитель.

Мир взрослых столетиями и даже тысячелетиями предстал перед детьми как мир насилия. Лишь в Новое и Новейшее время от имени взрослых, движимых гуманистическими идеями, стали раздаваться призывы этот «мир насилия разрушить до основания, а затем...». Альтернативная идеология понимания детства казалась ясной, простой и бесспорной: признать ценность и даже самоценность детства, ребенка – полноценным человеком, а не «полуфабрикатом», личностью, которая наделена правом свободно развиваться, создать условия для этого развития, в том числе в сфере образования, и закрепить их в правовой форме и т.д. Однако очень скоро выяснилось, что все это останется утопией, покуда в массовом сознании взрослых не произойдут некие принципиальные трансформации, затрагивающие их отношение к миру детства в целом. Но такое отношение формировалось

¹ В основе статьи – пленарный доклад автора на республиканской научно-практической конференции «Пути совершенствования системы межведомственного взаимодействия в сфере предупреждения жестокого обращения и насилия в отношении несовершеннолетних», прочитанный им 19 апреля 2017 года в Казани.

² Терминология Л.С. Выготского.

и формируется с позиции взрослого. Именно через ее переосмысление возможна выработка нового взгляда на детство, однако сформулировать гуманистическую идеологию образования, воспитания, защиты детей взрослым легче, чем переосмыслить собственную взрослость.

За два века человечество проделало колоссальный путь – от жарких дебатов в Британском парламенте по поводу сокращения детского рабочего дня на фабриках до принятия Генеральной Ассамблеей ООН Конвенции о правах ребенка. Но к этим изменениям «приспособились» и различные формы взрослого насилия над детьми, приобретая при этом не всегда явный, опосредованный характер, а местами – и легитимность.

Образование и развитие ребенка: сила без воли, воля как сила...

Мы (не только в России) живем в обществе «силы без воли», импульсивной силы без способности находить и принимать решения, по-взрослому безраздельно неся ответственность за каждое из них. Взрослая воля не знает «внешних факторов». Точно так же, как самолет в небе – это собранный в единую конструкцию «человеческий фактор», даже когда в него бьет молния. Вместо взрослости дети на каждом шагу сталкиваются с потерянной и потому агрессивной «великовозрастностью». И бегут от нее в свои миры, в которых риск столкнуться с непредвиденными, часто завуалированными формами насилия только возрастает.

Педагогика во многом остается мифом взрослых – не столько о детях, сколько о себе самих. Мифологической апологетикой реальной взрослости – идеальной, которой не существует. Дети уже четвертое столетие используются взрослыми в качестве последнего оправдания значимости своего присутствия в мире. Это лучше, чем безразличие, но и до осознания самоценности детства, с которым как раз связывают тектонический сдвиг во взрослом сознании, отсюда еще очень далеко. С одной стороны, это ограничивает диапазон проявлений взрослого насилия в отношении мира детства, с другой – подводит под него определенную «идеологию».

«Бьет – значит, любит» – это не только о мужчинах и женщинах. Но также о взрослых и детях. Путешественники, миссионеры, а позднее этнографы и антропологи, сталкиваясь с представителями традиционных культур (к примеру, африканских), неоднократно отмечали наличие в них «института раннего свободного воспитания». До определенного момента дети полностью предоставлены самим себе и вольны делать все, что им заблагорассудится. Но ведь на них (и иногда на женщин) смотрят как на вещи или как на нечто «переходное» между вещью и человеком. А когда «человеческого» в них становится больше, т.е. они приобретают способность выполнять те или иные общественные функции, в первую очередь трудовые, на них тут же обращается «социальное внимание», они выделяются из мира вещей и вовлекаются в жесткую систему «социализации». Насилие в данном случае – знак «социального внимания», нередко сакральный, как это имеет место в процедурах инициации.

Проблема насилия в современном обществе – проблема дефицита взрослости у самих взрослых. Взрослый должен вернуться в мир детства таким, каким его там хотят видеть, – «хозяином всех положений», а себя в них – «главным героем детского романа»³.

³ Подробнее об этом см.: Кудрявцев В.Т. Взросление без тайны и героя? // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете : сб. материалов юбилей. конф. : в 5 т. / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М., 2015. Т. 1.

Тот же терроризм становится источником двойной травмы для ребенка. За выстрелами и взрывами – подрыв детской веры во взрослость, в тот мир, который создают взрослые для детей. Дети (тем более современные), конечно, понимают, что разбойники, убийцы, насильники существуют в самой жизни. Но существуют в каких-то ее темных закутках, которых достаточно просто избегать. Терроризм – явление среди бела дня на людной площади, где перед ним одинаково бессильны и дети, и взрослые. И в момент удара здесь все силовые структуры со своим мощным вооружением оказываются не более эффективными, чем в противостоянии цунами или метеориту.

В не меньшей степени, чем само столкновение с терроризмом, детскую психику травмирует тот факт, что он (как часто, увы, и неспособность защитить от него) – лик взрослости XXI века. Для совсем еще малыша это крах эриксоновского «базового доверия к миру», который поначалу предстает в образе ответственного, сверхнадежного, всесильного взрослого. Да и детям постарше трудно принять такое – немыслимое, невозможное, чтобы потом с ним жить в своем детстве, которое уже и полноценным перестает быть.

А взрослая воля – это всего лишь «усиленная сила» – усиленная умом. Решительность, выросшая из сомнения. А решительность и сомнение парадоксальным образом сходятся в понятии «ответственность». Воли не бывает без силы, воля – сама по себе сила. Даже подслеповатая (у Шопенгауэра) и слепая (у Ницше). Зато силы без воли – в избытке. Правда, тут, как в термодинамике: погрязая в хаосе импульсов, вне порядка, диктуемого свободной, по определению, волей, она рассеивается, тощат и вырождается в агрессивное бессилие.

По Л.С. Выготскому, культура – не набор социальных эталонов, которые навязываются подрастающим поколениям, а источник и система «инструментов» свободы – «овладения собственным поведением» и (так определял Выготский творчество) создания его новых форм. Исторически накопленный человечеством опыт *произвольного действия*. Варвары не только разоряли Рим, но и поражались тому, что разоряли. Среди прочего их особо поразил водопровод. Они ведь привыкли искать воду. Либо она находила их, порой в самый неподходящий момент – обрушиваясь ливнем или накрывая наводнением. А по каналу (трубе) вода сама приходит к человеку по его воле – в том количестве, которое ему необходимо. Канал, как и любой культурный артефакт, – обуздание стихии, «отсечение лишнего» (Микеланджело), избыточного в свете полагаемой цели. Овеществленная человеческая воля. А варвары знали только «волю» стихии. Свою собственную волю они, скорее всего, «не признавали» даже в продуктах той – достаточно развитой – «материальной культуры», которую успели создать, по-язычески не разделяя ее со стихийной. Водопровод – результат и средство произвольного усилия – сделал человеческую волю зримой. Не исключено, что, столкнувшись с ним (и другими подобными изобретениями) воочию, варвары испытали первый собственно «культурный шок». А в нем – кто знает? – мелькнули проблески будущего европейского самосознания⁴.

В 1931 году немецкий врач Макс фон Зендем удалил катаракту нескольким слепорожденным детям. Вся остальная зрительная система функционировала у них в норме. Однако в течение первых дней после операции видимый мир оставался для этих детей лишенным всякого смысла: знакомые предметы – трость,

⁴ Кудрявцев В.Т. Становление свободы // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2.

стул и др. – они узнавали только на ощупь. Только за счет специальной тренировки они обучались видеть вещи, но их зрение и в дальнейшем не смогло достичь нормального развития. Известны и случаи удаления катаракты слепорожденным в зрелом возрасте. Многие из них пережили шок, умоляли врачей надеть им на глаза повязки, а некоторые предприняли попытку суицида... Так и со свободой.

Невозможно втолковать рабу, что его свобода начинается с почитания свободы другого. Он ведь не понимает, что есть его собственная свобода. В лучшем случае представляет ее в виде совокупности прав и полномочий, которыми его кто-то наделил. Отними их – и от «свободного человека» ничего не останется, ибо на его месте всегда был раб. Или наоборот: избавь его от оков и вериг, и в рабском сознании ничего не изменится. Облегченные руки и ноги еще не принадлежат господину. Для этого необходима собственная («господская») голова, которая их и все прочее научит действовать свободно. А без нее возможен только хаос телодвижений, порой – разрушительных, саморазрушительных...

Все-таки мудро додумалось человечество пеленать детей. Пеленать, не перепеленовывать. Только так ребенок может сдерживать захлестывающий его поток беспорядочных движений ручонкам и ножонками, природных телесных импульсов, которым он – не хозяин. Пеленание внешне выглядит как «порабощение». Но через него дитя получает первый опыт изживания самой тяжелой зависимости – от силы, которая манипулирует им изнутри. Ведь в пучине «внутренних» импульсов можно позднее захлебнуться и потонуть, если своевременно не вырваться из нее. Пеленки – здесь что-то вроде спасательного круга, в какой-то момент от него зависит жизнь. Но ведь надет-то он не навсегда.

Так и пеленки рано или поздно развяжут. Чтобы ручки и ножки в итоге научились совершать разумные, осмысленные человеческие действия: ручки – что-то созидать, а ножки – обеспечивать в буквальном смысле «самостояние» и прямохождение, т.е. то, с чего, по сути, и начинается человеческая свобода. Которую нельзя ни «дать», ни «взять».

Любые образование, обучение, воспитание, если смотреть на них не как на «инкубатор», поточную линию «социализации», а как на ту часть культуры, которая обеспечивает ее движение и обязательный прирост в историческом времени, являются «институтом свободы». И даже могут спровоцировать некоторый «культурный шок» у неопита. Или вовсе не являются «образованием – обучением – воспитанием», подменяясь чем-то внешне похожим, но прямо противоположным по смыслу.

Гегель считал образование формой «освобождения человека». В 1960-е громко прозвучал призыв философа Э.В. Ильенкова: «Школа должна учить мыслить!». Потому что большинство школ этим не занималась, как, впрочем, и сегодня. Речь не просто о «недовыполнении» круга задач, которые стоят перед школой. Дело в том, что в рамках школьного образования умение мыслить совпадает с умением учиться, как это показал «в теории и на практике» единомышленник и друг Ильенкова, мой учитель В.В. Давыдов. Не учить мыслить, не учить учиться означает лишь одно – не предоставлять полноценного школьного образования. Прочим можно заниматься в «других местах». Школа без мышления и учения, детский сад без игры, образование (обучение, воспитание) без свободы просто не соответствуют своему предназначению.

Не соответствуют, но массово существуют, несмотря на очевидную неконкурентоспособность в современном мире, что, правда, «компенсируется» удобством управления ими для образовательных чиновников. Помните, клип на песню

британской группы Pink Floyd 'Another Brick In The Wall' из альбома 'The Wall' («Стена»)? В анимационной части клипа монстр-учитель сверху заталкивает детишек в школьную коробку-мясорубку, крутит ручку, и из дверей выползает безликий фарш. Британская стена, конечно, выложена особой кладкой во всемирном храме образования. Храм уже разрушен, но остатки стен сохранились, и эта – наиболее прочная из всех. Разумеется, школа в клипе и в песне – во многом метафора, но понятная в 1979 году, когда вышел знаменитый альбом. Сорока лет не прошло – при всех сверхзвуковых изменениях, многое еще упирается в руины, даже не пытаюсь их огибать.

Не слишком ли мы прямолинейны в своих образовательных прорывах и бросках в будущее? Мы недавно говорили об этом с моим американским коллегой и другом профессором-психологом Майклом Коулом: в 10-е годы XXI века, по существу, не решено ни одной фундаментальной проблемы века XX. Ни одной! Из всего набора «зависших», и не только «социогуманитарных». В новое столетие, в новое тысячелетие мы вошли со всеми неликвидированными последствиями совершенных «насильственных действий» в отношении мира и самих себя. Закрепившими опыт насилия в нормах взаимоотношений, не способными обуздать или даже осмыслить собственную агрессию (по Спинозе и Выготскому – интеллектуально переработать аффект). Стремящимися придать respectable форму и легитимную форму тому, во что эта агрессия выливается.

А проблемы столетия должны решать люди столетия. Смешно, если мы будем пытаться что-то «подправить» в Средневековье. Но разобраться со Средневековьем в себе можно и нужно. И это – в том числе задача школы. А мы толкаем ее в будущее технологически, как и все остальное. Только технических мощностей остального хватает на снос стен нерешенного, правда, без понимания того, откуда они взялись, а школа упирается в них – без понимания же. И даже самая либеральная идеология, создающая социальный drive для инновационных проектов, автоматически не вытаскивает школу из собственных исторических руин, в том числе внешкольного и внеобразовательного происхождения. А «школа» в широком смысле слова – это место, где человечество имеет возможность «задуматься» о самом себе в том мире, который оно изменило и создало. Но оно «думает» в основном о мире, в котором пытается уловить некий «естественный порядок вещей». А такого «порядка» нет даже в природе – с того момента, как она вступила в отношения с человеком. Так и насилие по отношению к детству и детям в «педагогическом формате» вначале признается законным, потом закономерным и, наконец, естественным. Даже если вступает в силу новое законодательство, которое налагает на него запрет. Но этим, по сути, оправдывается и насильственная власть взрослых вне официального «педагогического формата».

В отношении недавнего законопроекта о семейном насилии, одобренного Госдумой Российской Федерации, замечу: полностью согласен с тем, что семью следует оградить от избыточной экспансии государства, нередко безосновательной и просто непрофессиональной. Но в России высок процент так называемых «криминогенных» и «патогенных» семей (где насилие совершается без нарушения действующего законодательства, но является нормой и образом жизни).

Статистика по этому поводу с недавних пор стала предметом жарких дискуссий. Мы, действительно, не располагаем достоверными цифрами, которые «скрывает» не столько государство, сколько семья, не торопящаяся (по разным

причинам) лишний раз выносить сор на мир⁵. Семья и должна быть «крепостью» для личности, монадой Лейбница, у которой «нет окон» (в смысле завершенности и самодостаточности, а не «черного ящика», который наглухо закрыт от общества). Только в этом случае семья станет его *развивающей* основой (а не «ячейкой», «сотой») и при условии государственной поддержки в этом качестве избавит государство от ряда забот. Но, как свидетельствуют результаты исследований группы сотрудников Института дошкольного образования и семейного воспитания Российской академии образования (ныне – Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО), которым мне довелось руководить в конце 1990-х – начале 2000-х годов, большинство молодых родителей психологически не готовы к родительству. Агрессия и насилие, в которое выливается их родительство, – одна из форм психологической защиты родителей от собственной неготовности быть ими. Есть основания полагать, что сегодня ситуация только усугубилась.

Мне трудно принять тезис Алис Миллер, автора интересной книги «Вначале было воспитание»⁶, о том, что любое воспитание несет в себе лишь определенную форму насилия – от открыто агрессивного до завуалированного, «бархатного» – над личностью ребенка. Общественные нормы, усвоению которых в том числе (в том числе!) служит воспитание, ведь тоже устанавливались живыми людьми для живых людей; они имеют свое историческое происхождение и границы применимости. Помочь разобраться во всем этом молодому сознанию (а вовсе не навязывать стереотипы поведения) как раз и призвано воспитание. Что-то критически переосмыслить, что-то отбросить, а что-то превратить во внутренний императив свободного действия. Воспитание – это *исследование того, почему люди ведут себя так, а не иначе, ведут себя, в не «ведутся»!*

Мне ближе мысль С.Л. Рубинштейна (с которой не стал бы спорить и Л.С. Выготский): для человека нет ничего *естественнее* (ключевое слово), чем развиваться, обучаясь и воспитываясь⁷. А как только человек лишается возможности так развиваться, он сразу становится беззащитным перед всем спектром форм человеческого насилия, которые уготовила ему жизнь.

«Вмешиваться» или «не вмешиваться» в процесс развития ребенка? Если «вмешиваться», то в каких границах? Где грань между «вмешательством» и насилием? Эти вопросы абсолютно лишены смысла. В русском языке слово «вмешиваться» образовано от слова «мешать». Но очевидно, «мешать», препятствовать развитию ребенка взрослый может и своей безучастностью к нему.

Ученик Л.С. Выготского, выдающийся детский психолог Д.Б. Эльконин писал: для ребенка естественно жить общей жизнью со взрослым. Ребенок тянется к взрослому, стремится во взрослость, даже в негативных, «протестных» формах. В формах противопоставления себя взрослому. Только вчера папа помогал малышу складывать из кубиков домик, продельвая значительную часть трудов за него.

⁵ В специальном социолого-криминалистическом исследовании, результаты которого были опубликованы в начале 2000-х годов, отмечается, что 76,7 % опрошенных потерпевших указали, что о конфликтах, фактах насилия в их семье они никуда не сообщали. При этом среди преступлений на почве семейно-бытовых отношений в 2001 году доминировали убийства (9,2 %), умышленное причинение тяжкого (12,3 %), средней тяжести (11,9 %) и легкого (10,7 %) вреда здоровью, побои (23,0 %), угрозы убийством или причинением тяжкого вреда здоровью (19,5 %) (см.: Ильяшенко А.Н. Основные черты насильственной преступности в семье. СоцИс. 2003. № 3).

⁶ Миллер А. Вначале было воспитание. М., 2003.

⁷ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. М., 1976.

А сегодня малыш сопротивляется попыткам помощи, пытается решить задачу сам, хотя до блестящего результата еще далеко. Видя это, папа снова вмешивается... Можно, сдерживая порой очень эмоциональное «сопротивление», внести коррективы в постройку, но за малышом уже не угнаться, так сказать, «психологически»: он преодолел то расстояние, которым вслед за Л.С. Выготским измеряется «зона ближайшего развития». От пункта, где без взрослой помощи не обойтись, до пункта, где ребенок «сам себе взрослый», «сам себе помощник». Поначалу – хотя бы в стремлении, в намерении. Как афористически выразился французский писатель и драматург Эрнест Легуве, «цель воспитания – научить наших детей обходиться без нас».

Насилие часто состоит в попытках взрослого «удержать» ребенка рядом с собой, пресечь его включение в более широкие и далекие «миры», в которых можно обойтись без взрослого. В Канаде коллеги рассказывали мне если не типичную, то симптоматичную историю. Известны случаи наследственной глухоты. Если ею страдают оба родителя, вероятность рождения ребенка с неполноценным слухом может быть высокой – свыше 50 %. В порядке безвозмездной социальной помощи муниципальная служба выделила мальчику из такой семьи новейший высокотехнологичный дорогостоящий слуховой аппарат. Мама мальчика наотрез отказалась принять эту помощь. Мотив: это разрушит уникальную «субкультуру» – систему взаимоотношений в семье глухих. Просто «ревностью» или «эгоизмом» это объяснить нельзя. Для глухой мамы расширение возможностей ребенка в восприятии мира означало непредсказуемое изменение того образа жизни, который она много лет разделяла с ближайшим, а возможно, и с более отдаленным окружением, объединенным общим недостатком слуха. Но самое интересное в том, что определенная часть «зрячеслышащей» общественности поддержала маму, а предложение помощи квалифицировала как попытку насильственного вмешательства в сложившийся семейный уклад.

Иную установку взрослых демонстрирует нам мудрый рассказ Рэя Бредбери «Голубая пирамидка». Напомню сюжет. В далеком будущем роды принимает специальная родильная машина. И вот однажды машина дала осечку: отправила новорожденного в иное измерение. В итоге в «родном» измерении он оказался в образе голубой пирамидки. Родители впали в смятение: существо, имеющее такой образ, не может жить в нашем мире. Но специалисты сказали им, что в другом измерении голубая пирамидка имеет вид обычного человеческого ребенка. Они предложили родителям самим удостовериться в этом, перенесясь при помощи техники в то измерение. Однако предупредили, что вернуться оттуда будет уже невозможно. Там они все останутся навсегда. А в этом мире будут иметь образ голубых пирамидок.

Рассказ завершается описанием того, как на лужайке около дома две большие голубые пирамидки заботливо выгуливают третью, маленькую...

Взрослые – не всегда осознаваемо – стремятся «сохранить», «законсервировать» себя в детях, в том числе и в виде тех ограничений, которые испытывают сами. Что никак не оправдано ни интересами детей, ни задачами передачи культурной традиции, устремленной в будущее, где детям придется жить без взрослых, где они сами станут взрослыми. Да и культура, повторим, это – опыт произвольного, свободного действия, который взрослые иной раз насильственно (уже по отношению к самой культуре!) «урежают» до набора доступных им узкогрупповых «социальных предпочтений», которые выражены в шаблонах поведения, запретах, директивах и т.д.

С детьми всегда можно договориться – по любому вопросу. Цена всем известна – понимание и выдержка, на нем основанная. Труднее со взрослыми. Среди них немало тех, кто уверен: в ряде случаев с детьми договориться нельзя. А раз нельзя, приходится отсылать к «так надо», к норме. В лучшем случае – пытаюсь подкрепить ею свой авторитет, в худшем – полностью переделегирую ей воспитательные функции.

Следствие первого – сомнение ребенка в авторитете взрослого (потом наступит и крушение) – сильного, равнодушного живого человека, который вдруг бессильно кивает на слепое и безличное «так надо».

Следствие второго – так и не развившаяся у ребенка способность осмысленно ориентироваться на человеческие нормы, видеть источники их происхождения (а значит, и мотивы обращения к ним) и границы применимости.

К сожалению, заранее составленных смысловых инструкций к нормам никто не приложил. Да это и невозможно: норму может (поможет) наполнить смыслом только «сильный, равнодушный и живой» в доверительном общении, а он от него «ушел».

Причем, эффект доверия в общении закрепляет не столько «атмосфера интимного разговора», сколько образцы взрослых поступков, явленные ребенку собеседником в остальном...

Взрослые «уходят» от общения – дети не «приходят» к норме.

Два следствия сливаются в одно.

Парадокс учения и насильственная помощь

Смысл учения очень прост, а феномен крайне редок.

Философ А.М. Пятигорский в одном из выступлений приводит эпизод. Ученик жалуется своему дзеновскому наставнику: «Я усердно медитировал, я постился 16 дней, а просветление не наступает». А тот ему ответ: «Ты *не так* медитировал, ты *не так* постился». Ученик в растерянности: «А как, Учитель? Я делал ровным счетом все то, что советовал мне ты!». А Учитель говорит: «Когда ты будешь знать, *как*, это будешь уже не ты».

Можно научить медитировать, можно научить поститься – даже не по шаблону (да и не получится по шаблону), а ставя какие-то новые хитрые задачи. Но умение медитировать в сумме с умением держать пост и еще массой самых разных умений не дает просветления. Потому что пока они принадлежат тебе сегодняшнему, а как распорядишься ими ты завтрашний, не может знать ни ученик, ни учитель. И никто не ведает, чем это станет для тебя завтра. А если бы знали, если бы ведали – зачем учиться и учить? Распорядиться всем этим и принять его результаты «по-завтрашнему» и значит научиться.

Ты прочитал книгу сегодня, что-то в ней понял, чего-то нет – это одно. А завтра она стала «точкой опоры», и ты перевернул свой мир – это другое. Или не перевернул, но уже понимаешь, почему не нашел в книге «точки опоры». Это тоже важнейший опыт учения. И тут «Восток и Запад сходятся», как не противоречат друг другу смыслы просветления и просвещения. Учение – не продвижение в материале, который сам «продвигается» по мере роста сознания. Даже не развития мышления, если его рассматривать само себе. Учение «ума прибавляет» лишь постольку, поскольку «прибавляет» сознания. Точнее – самосознания. Самосознания

себя меняющимся. А ум находит источник и инструменты этого изменения в материале. За пониманием периодического закона или даже простейших правил грамматики стоит новое мировидение и, так сказать, «самоощущение», которого не было еще вчера. Рост сознания, самосознания и является главным эффектом учения. А он – событие. Поэтому не стоит удивляться тому, что учение – редкий феномен.

В итоге каждый из нас знает и умеет делать массу вещей, но, по большому счету, научен очень немногому. Зато самому важному, благодаря чему владеет этими знаниями и умениями.

Отсюда простой вывод: никогда, ни при каких условиях не навязывать помощи (любой), пока ты сам не дозрел до того, чтобы ее принять. Не побился, не помучился, чтобы осознать необходимость в ней. Иначе вырастет тотально беспомощное существо, жертва насильственной помощи.

Кстати, как показывают специальные исследования (в частности, Г.А. Цукермана, Н.В. Елизаровой), сходная картина наблюдается в ситуациях предоставления ребенку учебной помощи. До определенного момента он не принимает ее, не увязывая с содержанием задачи как предметом сотрудничества со взрослым. А навязанная взрослым помощь без сформировавшегося запроса на нее рано или поздно приводит к возникновению у ребенка «выученной беспомощности». «Дать можно только богатому и помочь можно только сильному» (М. Цветаева). «Слабому» объективно помощь необходима, но это – не «осознанная необходимость», делающая его свободным, как минимум, открытым к «источнику силы». В то время как умение учиться в своих исходных формах определяется именно развитием способности к принятию учебной помощи: от «беспомощной самодостаточности» – к состоянию «утопающего», который готов цепляться за любую соломинку с неопределенным «Помогите!» на устах и далее – к более или менее осознанному запросу на предметную, *специфически учебную* помощь⁸.

Ответственность, перенесенная в «черный ящик»

Незадолго до того, как всеобщая информатизация начала свое победоносное шествие по городам и весям бывшего СССР, мой старший коллега и друг, известный ученый, доктор наук, профессор и академик, в своем интервью обронил: «Компьютер придумал дьявол». Я его потом спросил: «А Интернет, видимо, преисподняя?» В ответ собеседник грустно кивнул головой.

Черная дыра или черный ящик? Не следует винить Интернет в наших собственных грехах. Несколько лет назад легендарный поп-музыкант сэр Элтон Джон, тоже в интервью, заявил, что «Интернет необходимо закрыть», потому что Сеть «уничтожает качественную музыку». Во многом «благодаря» глобальной паутине, сказал он, люди забыли, что значит общаться вживую, а вместо того чтобы открыто протестовать на улицах, они теперь выражают свой гнев на блогах. По мнению маэстро, было бы интересно увидеть тот эмоциональный взрыв миллионов людей и всплеск современной культуры, который произошел бы, если бы Интернет ликвидировали.

⁸ В этом смысле учебная помощь родственна подсказке в творчестве. Подробнее см.: Кудрявцев В.Т. Древний парадокс поиска и «закон Брушлинского» в психологии мышления // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения) : материалы Всерос. науч. конф. М., 2013.

Радикально, хотя и вполне типично. Голосами ученого и музыканта вопиет общественное сознание. Однако Интернет сам по себе – это не личность, а всего лишь среда, и музыка там ровно того качества, какое устраивает тех, кто ее туда закачивает, – пользователи этой средой. Собственно, налицо продолжение дискуссии сорокалетней давности об «искусственном интеллекте». Тогда общественностью часто задавался вопрос: не превзойдет ли он в своем развитии интеллект естественный, и если это случится, не подомнет ли под себя машина человека, установив на земле царство роботов? Наиболее проницательные и технически подготовленные отвечали: опасения беспочвенны, ибо машина станет сильнее человека только тогда, когда он сам этого захочет, заранее заложив подобное стремление в ее программу.

Трудно оспаривать расхожее мнение о том, что виртуальные потоки, обрушиваясь на человеческое сознание, отнюдь не приводят его к состоянию просветления. Тем более если речь идет о юных, развивающихся умах. Но одно уточнение сделать нужно.

Не так давно шведские ученые попытались выяснить, есть ли прямая связь между просмотром порнографических фильмов и ростом сексуального насилия. Оказалось, что ее нет. Можно предположить, что агрессивный фон в жизни тех, кто подвергся обследованию ученых, был минимален. Иное дело, когда просмотр фильмов сопровождается систематическим наблюдением или переживанием насилия и жестокости в реальной жизни. В этой ситуации порнография, равно как и боевики и «ужастики», приходит на подготовленную почву, по-своему отражая реальную жизнь, закрепляя и окончательно загоняя внутрь жизненные травмы. Подростки, молодые люди и даже взрослые начинают переносить сюжеты увиденного на экране в действительность: насиловать «по Тарантино» и убивать «по Джону Ву». Специально называю имена талантливых режиссеров, «мастеров жанра», талант и мастерство которых могут быть востребованы и оценены лишь в атмосфере психологического благополучия. Это не значит, что в иных условиях подрастающее поколение следует целенаправленно знакомить с образцами подобной кинопродукции. Но и приписывать ей магическое влияние на формирующееся сознание тоже не стоит. Кроме того, это снимает ответственность со взрослых, родителей и педагогов, непосредственно ответственных за детей. «Перевести стрелки» на Тарантино легче, чем осознать, что причины психологических проблем детей укоренены в их отношениях с этими взрослыми.

К аналогичным выводам приходит швейцарский психолог и психиатр Аллан Гуггенбуль. В своей книге «Зловещее очарование насилия»⁹ он рассказывает о трех третьеклассниках, которые похитили свою одноклассницу и заперли ее на ферме в загоне для кроликов. Они протиснули в щель между досками кусок черствого хлеба, опрыскали девочку водой со словами: «Это – твоя предсмертная трапеза». Их намерения выглядели более чем серьезными: они привязали к перекладине перекрытия канат и велели девочке готовиться к последнему часу. В итоге троица отпустила девочку, которая, конечно, пережила сильнейшее эмоциональное потрясение. Очевидно, что в ход был пущен некий заимствованный сценарий. Когда мальчиков спросили, что подсказало им такой «сюжет» расправы, они смущенно ответили: «Рассказ в воскресной школе». Оказывается, учительница этой школы поведала детям нравоучительную историю, где каждого из героев привязывали к позорному

⁹ Гуггенбуль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. СПб., 2000.

столбу и вешали. А дети «переработали» учительское нравоучение в руководство к действию для избавления от неудобных лиц, к которым они причислили девочку.

Однако только своеобразным восприятием учительского рассказа поведение мальчиков объяснить нельзя (хотя в педагогической практике всегда необходимо принимать в расчет вероятность его возникновения в разных вариантах, включая самые «радикальные»). Путем анализа биографии мальчиков удалось выявить ярко выраженные агрессивные тенденции в их поведении, которые обна- руживали себя еще до школы¹⁰.

«Данный пример, – пишет Гуггенбюль, – приведен для того, чтобы показать, что СМИ являются далеко не единственным фактором воздействия на психику детей – приписывать акты насилия негативному влиянию жестоких сцен на видео – было бы крайним упрощением. Имеющиеся у многих детей агрессивные тенденции и наслаждение, получаемое от их удовлетворения (Gewaltlust), толкает их на поиски героев (Vorbilder), под маской которых им было бы легче проявить свои агрессивные наклонности. Их агрессивный потенциал ищет форму для своего выхода... Представление, согласно которому дети слепо копируют сцены насилия, психологически наивно и зиждется на упрощенном понимании детской души. Для чисто пассивного усвоения агрессивного импульса детская психика слишком многослойна. В ее распоряжении целый спектр возможных психических реакций – прямое подражание герою-насилынику – только одно из многих. Как правило, оно предполагает наличие уже имеющихся агрессивных тенденций и поисков героя, агрессивным подвигам которого можно было бы подражать»¹¹.

Так и в случае с виртуальными средами. Сами по себе они не способны кого-то оглушить или лишить «роскоши человеческого общения». Уместно вспомнить, что о пресловутом «кризисе общения» заговорили задолго до наступления «сетевой эпохи». А глобальная паутина как раз явилась попыткой разрешения этого кризиса, хотя его же обнажила и заострила. Я далек от идеализации Интернета, но и от демонизации – тоже. Здесь, как и в жизни, происходит всякое. Но Сеть – это не только порно-сайты и виртуальные сообщества самоубийц. Это еще и лучшие картинные галереи мира, собрание литературной классики и лучших современных книг, путешествия в истории человечества и по сегодняшней планете, великолепные фотографии, вечная музыка и многое-многое другое. Рейтинг посещаемости этих ресурсов уступает поп-сегментам Интернета, но все же достаточно велик. Возможно, назревают какие-то позитивные накопительные процессы, о которых мы можем только гадать, но которые вполне могут вылиться в некое новое качество.

В Сети люди стали если не общаться в полном смысле этого слова, то, во всяком случае, «коммуницировать». У них появился глобальный адресат, заменивший для многих конкретных партнеров по общению, да и то лишь потому, что их не было и раньше. Как не было, впрочем, и полноценного общения. А у кого оно было – никуда не делось, более того, за счет интернет-ресурсов эти люди обогатились новыми связями.

Люди разменивают имена на ники и вообще – «теряют себя» в Сети? Несомненно. А успели ли они «обрести себя» до того, как оказались в глобальной паутине? (Кстати, наличие паутины предполагает существование и злокозненного паука. Но его нет, и потому напрашивается вывод: не сами ли «жертвы» плетут эту сеточку?).

¹⁰ Гуггенбюль А. Зловещее очарование насилия ... С. 56–57.

¹¹ Там же. С. 57.

...Папа слился с монитором, «выпал» из семьи, потому что его отношения с мамой уже дали трещину. Ребенок следует отцовскому примеру, «с концами» погружаясь в Сеть, где пытается укрыться от холода, которым веет из этой трещины. Я работал с семьей, глава которой с постоянством уходил в недельные запои, а в периоды ремиссии – в Интернет. Рядом находился сынишка, очень нуждавшийся в папе, да и папа был по-своему привязан к мальчику. Но и это не подталкивало его к тому, чтобы вырваться из петли двух зависимостей. Дело не в том, что одна зависимость заменяла другую. Обе заменяли жизнь, которую он так и не сумел построить...

Вспомним, как в 70-х и 80-х общественность сетовала: подрастающее поколение не читает, предпочитая книге телевизор. Сейчас в Интернете читают и, более того, пишут. Другой вопрос – что и как. Но опять же, эти желания и стремления закладываются намного раньше, чем человек совершает свой первый визит в Сеть. Значит, проблема все-таки не там, где мы ее видим.

О сетевом письме – несколько слов особо. Что такое письменный текст? Это развернутое и достаточно жестко оформленное в соответствии с особыми нормами выражение мысли.

В каждом человеке роится масса неформальных, неприкаянных, непричесанных, смутных мыслей, кипит котелок непереваренных чувств и страстей, его раздрают скрытые, непристегнутые импульсы. Возникает естественное желание все это привести в порядок – «немую боль в слова облечь». И тогда человек обращается к тексту. Это вполне нормальный, культурный, человеческий способ решения проблемы. И не важно, кому адресован текст – Господу Богу, роду человеческому, узкой группе его представителей, любимой половине или самому себе. В любом случае человеком движет стремление достичь эффекта анализа, оценки, понимания, рефлексии, утверждения, признания – в лице других и самого себя.

Позволяют ли добиться этого школьные сочинения? Нет, поскольку этот жанр вытеснен изложением. Или мы часто пишем письма близким и значимым для нас людям? Увы, многие даже не помнят, когда они это делали в последний раз. Или же поголовно посвящаем себя писательскому ремеслу? Отнюдь. А ведь без помощи текста в человеке никогда не родится полноценное человеческое самосознание (в бесписьменных культурах подобную функцию текста выполняло сказительство). И сегодня эта помощь приходит в том числе и со стороны Интернета. Проблема состоит в том, что люди просто не готовы ею адекватно воспользоваться. Но это, опять-таки, не «сетевая» проблема.

Мы затратили огромные средства на компьютеризацию школы, провели Интернет в самые отдаленные таежные уголки, многие сельские школы имеют свои сайты. Это прекрасно. «Лампочка Ильича» зажглась. Возникает только один вопрос: что будем читать под ее светом? В школах давно избирательно ограничивают сетевой доступ, чтобы дети не ходили туда, куда им не положено.

Порочный круг. А не проще ли было бы заранее воспитать у них самих эту избирательность в выборе ресурсов, в том числе средствами той же «урезанной» в учебных планах литературы? Не проще ли сначала сформировать элементарную культуру пользования Интернетом, нормы которой отвечают принципам общечеловеческой культуры, психологическую готовность к сетевой жизни, включая умение самостоятельно обеспечивать собственную информационную безопасность?

Сэр Элтон Джон негодует по поводу блогов. Туда, мол, гнев изливают, а надо бы – на улицы. Так ведь мы уже который год наблюдаем, что происходит на улицах добропорядочных европейских городов. Ей-богу, на мой взгляд, лучше – в блоги!

Ну а мечта маэстро вообще потрясает воображение: собрать бы все ресурсы, да и запретить навсегда. Зато как после этого миллионы эмоционально взорвутся, как культура всплеснется! Но где? В библиотеках? Так ведь на всех библиотек не хватит. Да уже и забыли эти миллионы (не без помощи модернизирующейся системы образования), «как пройти в библиотеку». Значит, снова на улицы? Поистине, достойное место для ренессанса культуры!

Честно говоря, я бы сравнил Интернет не с всезасасывающей черной дырой, коверкающей пространство и время, а с черным ящиком. Конечно, на выходе из него порой появляется нечто совершенно неожиданное, однако здесь многое зависит от того, что в него поступило. А в него перекалдывают взрослую ответственность.

Черный ящик, конечно, технологически изошрен, но, право, не настолько, чтобы переплавить консервные банки в платину. Для того чтобы научить его этому, мы сами должны уметь хотя бы отличать одно от другого в реальной жизни.

Два слова об эффекте социальной проприорецепции (К. Томпсон)¹². Люди, находящиеся в разных географических точках, но постоянно контактирующие друг с другом через социальные сети, например, через Твиттер, начинают воспринимать себя в «проксимальной» социальной среде, ощущать (воображать) себя единым «социальным телом» с теми, кто принимает участие в тех или иных массовых акциях «в реале»¹³. Таким образом, речь идет не о мифическом «манипулировании сознанием» при помощи медиасредств, а об особенностях человеческого воображения, в котором при определенных условиях стираются границы между «виртуальным» и «реальным», грубо говоря, между «индивидуальной» и «социальной» психологией.

Медиасредства – лишь технически оптимальные инструменты социальной проприорецепции, но далеко не единственные. Можно ограничить доступ в Интернет или даже запретить его, но воображение рано или поздно найдет им замену. Ведь «органом воображения» как раз и является «социальное тело» – не фантомное!, – общественные чувства которого способны стать глубоко индивидуальными переживаниями. В истории культуры (религии, искусства и др.) сложились многообразные практики такого превращения. Достаточно вспомнить хорошо известное – феномен экстаза. Философ А.С. Арсеньев относит экстаз (наряду с катарсисом) к числу «корневых», родовых человеческих эмоций, объединяющих бесконечно разных людей «в пространстве культуры и времени истории». Условия для возникновения экстатического со-переживания заданы в многообразных культурных ритуалах. Но оно столь интимно, индивидуально, неповторимо, что объяснить его происхождение эффектами социально-психологического «заражения» не представляется возможным даже на ранних этапах развития культуры.

Моя коллега Ольга Шиян права в оценке законопроекта, недавно разработанного в Законодательном собрании Ленинградской области, который в числе прочего предлагает ввести запрет на пользование соцсетями детям до 14 лет.: «В соцсетях “тонет” подросток, у которого отношения со взрослыми и так нарушены»¹⁴. Можно лишь добавить, что в проблеме сетей «тонет» современный

¹² Thompson C. How Twitter creates a social sixth sense. 2007. URL : http://www.wired.com/techbiz/media/magazine/15'07/st_thompson

¹³ Подробнее об этом см.: Коул М. Воображение в перцепции и социальной проприорецепции // от истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете : сб. материалов юбилей. конф. : в 5 т. / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М., 2015.

¹⁴ URL : <http://www.eurekanet.ru/ewww/promo/26579.html>

взрослый, который должен сделать первый шаг, чтобы отладить эти отношения. Впрочем, и он порой «тонет» в сетях, не изжив своих подростковых и даже более ранних кризисов. Законопроект областного Заксобрания это и демонстрирует. Иначе законотворцы не путали бы «виртуал» и «реал». В формуле «спасение утопающих – дело рук самих утопающих» ключевое слово – «самих». Это значит, что никакие законопроекты, даже умные и дельные, не заменят личность, свободную от любых социальных паутин, сколь бы искусно их ни плели по обе стороны монитора. Увы, сегодня взрослость сама запуталась, если не сказать «окуклилась» в этих паутинах, найдя в них фиктивную самозащиту от мира. Точнее – от самих себя, своего социального бессилия, безволия и бездействия в этом мире.

Иногда верится, что на дворе и впрямь воцарилось новоязычество. Во «внутреннем» – точно. Взрослые, перевыполнившие за четверть века тысячелетний («воландовский»!) план по производству агрессии – в психологическом эквиваленте, прежде всего, бросают все силы на обуздание агрессивных антитотемов, которые сами и создают вперемешку с тотемами...

Если бы вся агрессия мира таилась в телевизорах, компьютерах, игрушках и даже в настоящем оружии! Границы между первым, вторым, третьим и четвертым размываются совсем не случайно. Агрессия – родом оттуда, где они уже давно снесены. Где игрушечник, по большому счету, не может быть добрее политика или генерала.

Конечно, хотелось бы, чтобы игрушка, в том числе гаджет, для ребенка всегда была подарком, который он получает из рук умного, доброго, ответственного человека. Именно поэтому для начала было бы неплохо провести инвентаризацию «погремушек» взрослой «избушки». И в виде психологической экспертизы всего того, что от имени общества и государства говорят и делают взрослые «в присутствии» детей. А уж тем более – непосредственно детям и для детей.

Вовсе не обязательно каждый раз бродить по игрушечным рядам под ручку с психологом. Лучшего эксперта зовут «взрослое самосознание».

Есть еще один «черный ящик», где взрослые «складируют» свою ответственность – естественного происхождения. Называется *skanium*, проще – черепная коробка. С точки зрения здравого смысла, емкость более привлекательная, чем компьютер, коль скоро мы говорим о человеческом в человеке. Но в последние десятилетия на Западе, а теперь и у нас, о ее морфофизиологическом содержимом создана одна из самых плодovitых мифологий. Назовем ее нейромифологией.

Прошли те времена, когда можно было фантазировать (как Декарт) про духов, населяющих таинственный ларчик, внутри которого они раскачивают шишковидную железу, эпифиз (излюбленный объект мифотворчества), вызывая, так сказать, «психические волны». Ларчик открыли, вдоль и поперек «прозвонили» его содержимое при помощи сверхтонких аппаратурных, в том числе компьютерных, методик и по итогам насочиняли такого, что Декарту с его духами и не снилось. Впрочем, в логике тех же духов-волнотворцев...

Сейчас в тренде тема – пусть и уходящая корнями в ветхозаветный психофизиологический параллелизм – «особых взаимоотношений» человека с собственным мозгом, который спит и видит, как бы перехитрить, обмануть, переиграть хозяина. Она активно эксплуатируется, например, в выступлениях и публикациях нейрофизиологов Т.В. Черниговской и С.В. Савельева. Последний в одной из своих видеолекций так и заявил: в черепной коробке каждого сидит то ли паразит, то ли вампир – мозг, дело которого – питаться, а усвоенную с питанием энергию – ни в коем разе не тратить на

«думанье». Как говорили об одном недавно еще популярном интернет-меме: Ктулху съест твой мозг. Да мозг сам и есть Ктулху! В общем, «дурят нашего брата» – прямо из ларца. Хотя чего дурить – раз хозяин, получается, без мозга (иначе с кем он вступает во взаимоотношения?)... Без мозга, но с мифом.

И именно эволюция мозга, как считает С.В. Савельев, подготовила все для того, чтобы человек стал величайшим агрессором и насильником на планете. Логика его объяснений примерно такова. Доминирующим чувством наших далеких предков, жителей деревьев, было обоняние. Я, правда, сомневаюсь в том, что это, действительно, были наши предки, да и биологи-эволюционисты указывают исследователю на неточности в его рассуждениях, но оставим этот спор профессионалам. На нейрофизиологическом уровне за обоняние отвечал (и поныне отвечает) передний мозг, развитие которого стимулировалось нуждами половой системы. Зафиксируем эту генетическую отметину. Затем кому-то понадобилось «обтрясти деревья», и наши гипотетические предки попадали наземь, как созревшие яблоки – созревшие, видимо, для того, чтобы перейти на новую ступень развития (это я о предках). Возникла необходимость в зрении, которое потеснило обоняние. Высокая нейрофизиологическая ответственность за зрение была также возложена на передний мозг, и он не оплошал. Но развитая способность видеть предполагает еще и способность думать (поиск, наблюдение, преследование, укрытие от преследования и т.п.). За передним мозгом закрепилась еще и задача нейрообеспечения мыслительной способности.

Но все начиналось с половой системы! Тут С.В. Савельев и выносит свой приговор мозгу: от мыслящей головы, которая связана узами родства с вожделем *Glans penis*, ожидать хорошего не приходится. Отсюда – иррационализм и агрессивность нашего мышления.

Этот сюжет напомнил о другом. Лет 30 назад, еще во времена СССР, на одном педагогическом совещании всерьез обсуждался вопрос, снабжать или не снабжать школьные буфеты калорийными булочками. Дескать, эти булочки «дурно» влияют на биохимию подросткового организма, провоцируя раннее половое созревание и сексуальное поведение. Замечательное объяснение! Оно снимает педагогическую ответственность со взрослого, которому остается лишь пожалеть плечами: что поделаешь – природа, гормоны...

Сегодня снова пытаются «запретить булочки» – в Интернете.

Так мы подходим к вопросу о сексуальном насилии над детьми.

Педофилия: защита детей или самозащита взрослых?

В октябре 2014 года газета “The New York Times” опубликовала интервью профессора права из Нью-Йорка Марго Каплан, которая выступила с тезисом «Педофилия – патология, а не преступление»¹⁵.

Марго Каплан, рассуждая как правовед, по-своему права: нужно различать гипотетическое психическое расстройство, лежащее в основе педофилии, и преступление, совершенное на его почве. Хорошо бы предупредить развитие этой патологии еще в подростковом возрасте, а то и сразу после рождения. Но природа ее не очень ясна, идентифицировать педофила, пока он «скрыт», невозможно, а широкомасштабных исследований на сей счет нет.

¹⁵ Q&A: Rutgers Law Prof Who Says Pedophilia Is Not a Crime Read more at. URL: <http://www.phillymag.com/news/2014/10/06/pedophilia-not-a-crime-rutgers-margo-kaplan/#mYRV0i1OEPdrJQSj.99>

В итоге получается, что педофил – во многих случаях «стигма». Выходит, что, покуда не совершено преступление (а его факт еще требуется доказать), педофила в качестве психопата или девианта выявить трудно. Людей с педофилическими наклонностями профессор Каплан обязывает контролировать свое сексуальное поведение. Но при многих, если не при большинстве, психических патологиях так или иначе страдает именно произвольность.

Словом, нужно дожидаться очередной жертвы, которой, в общем-то, все равно, с какой стороны эксперты квалифицируют действия насильника – юридической, медицинской или психологической. Старая проблема шизофреника, которого можно опознать только с топором в руках и лишь в момент обострения...

Конечно, никто не несет ответственности перед законом за свои сексуальные (и любые другие) влечения и фантазии, если они не покидают головы. Но в условиях либерализации отношения к педофилии¹⁶, когда эксперты пытаются оградить педофилов от стигматизации, которой всегда можно оправдаться, еще и выставив себя жертвой, граница «черепной коробки» остается на очень худом замке.

Да, не преступивший – не преступник. Да, в педофиле мы обязаны видеть прежде всего человека. Но это предполагает и внятное осознание неотвратимости жесткого наказания за возможное преступление, раз оно присуще всем остальным людям. И тут «деликатность» неуместна.

М. Каплан права и в том, что необходимы исследования, инструменты диагностики, система профилактики, коррекции, лечения, программы реабилитации. Хотя, например, российский психиатр и эксперт в сфере криминалистики профессор Михаил Виноградов считает педофилию неизлечимой – правда, исходя из таких же гипотетических представлений об источниках и характере заболевания. Но в лучах «социальной» заботы о педофилах как-то померкли настоящие жертвы педофилии – дети, пусть сексуальное насилие по отношению к ним не лидирует среди прочих форм взрослого насилия. Борьба с пороком все больше напоминает его «реабилитацию» в общественном сознании.

Обостряет проблему совсем не взрослая (мягко говоря!) позиция взрослых при столкновении с нею.

4 года назад мир облетела новость. 13-летнюю Каинат Сомро из Пакистана вначале изнасиловали, а потом приговорили к смертной казни. Это сделали разные люди. Над девочкой-подростком (пусть она уже и женщина, по тамошним меркам) по очереди надругались четверо мужчин. А деревенская община вынесла ей смертный приговор, узнав, что та сообщила в полицию. Исполнение которого возложила на отца и братьев. За отказ один из братьев был убит, а второго несколько раз избивали, упрекая в том, что он – не мужчина, раз не способен убить свою сестру, «черную девственницу», опозорившую все село. В поисках законной помощи семья переехала в Карачи, где было начато рассмотрение дела. Знакомясь с его материалами, судья сочла рассказы фантазиями девочки.

В сравнении с остальным миром ситуация, которая сложилась вокруг педофилов в нашей стране, ничем не лучше. Если не сказать – запущеннее.

¹⁶ В российских СМИ масштабы этой либерализации в Западном мире порой гипертрофируются, а иногда и мифологизируются. Конечно, опыт каждой страны надо рассматривать в отдельности. Например, уголовный кодекс Норвегии запрещает половые сношения с гражданами младше 16 лет (§ 195, 196). Наказание за это – от 3 до 21 года лишения свободы, в зависимости от тяжести преступления и возраста жертвы.

Одни взрослые прячутся от проблемы за частоколом «традиционных ценностей» и там же прячут извращенцев, изгоняя вон жертв. Другие охотятся за одинокими маньяками и, терпя фиаско, привлекают к ответственности ни в чем не повинных людей. Третьи удовлетворяют свои и чужие похоти в «формате», судя по всему, организованной преступности.

В 2014 году семью изнасилованной местным педофилом девочки всем миром буквально выжили из кубанского села примерно за то же, за что хотели убить пакистанскую Каинат, – за публичный вынос мусора в виде заявления в органы. Благородное сообщество, живущее в традиционных устоях, не смогло снести позора. Эти устои, видимо, ничуть не подрывал преступник-педофил, которого односельчане оправдали. Чего же стоит весь этот гнев общественности в адрес бездействующих, а то и содействующих, полиции и судов?

Еще один случай, относящийся к 2014 году. Пришлый извращенец дневал и ночевал в... казарме училища МВД, совершая с несовершеннолетними мальчиками-курсантами развратные действия и половые акты. Все это делалось настолько откровенно, что его, наконец, были «вынуждены» уличить. Дело дошло до суда, где его и развалили буквально на изумленных глазах присутствующих. По требованию высокого полицейского начальства, дети которого входили в число жертв: и так травма – а тут еще и клеймо.

Мотивы действий родителей по-человечески понятны. Их исподволь разъясняет ситуация издалека. Уже хрестоматийной стала всемирно резонансная история из 1970-х годов – с совращением 13-летней Саманты Геймер режиссером Романом Полански. В 2010 году 45-летняя Саманта, замужняя дама, мама, официально заявила, что не имеет к Полански никаких претензий. Между ними все-таки были какие-то чувства, а журналисты и неумная общественность все эти тридцать с лишним лет методично травмировали Саманту своим «колюще-режущим» интересом. Застигматизировали перед лицом всего мира – это еще полбеды. В присутствии любимого мужа и детей.

Складывается впечатление, что, защищая мир детства от педофилов, взрослые больше обеспокоены сохранением собственной репутации, прибегая для этого к целому набору средств психологической самозащиты.

Главная и простая «антимоббинговая» идея

Посетитель моего сайта ¹⁷ однажды задал в его гостевой книге вопрос: «Не только в старших и средних классах – уже в начальной школе и даже в детском саду существуют явления, напоминающие “дедовщину”. Как избежать этого, как изменить мотивацию “сильных” детей, чтобы они не обижали “слабых”?». Не претендуя на развернутый анализ проблемы и раскрытие способов ее решения ¹⁸, замечу: для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо разобраться в том, откуда берутся потенциальные жертвы школьной травли (моббинга), как ими становятся и как они – в первую очередь, они сами – могут побороть в себе жертву моббинга.

Сегодня в детской среде далеко не только физическая сила становится фактором превосходства одних над другими. Более того, решающими в доминировании

¹⁷ URL : www.tovievich.ru

¹⁸ Эта работа обстоятельно проделана норвежским психологом Эрлином Руланном в книге «Как остановить травлю в школе. Психология моббинга» (М., 2012).

все чаще оказываются не психофизические особенности ребенка, а социальный статус и финансовые возможности его родителей. Иногда они позволяют ему держать в постоянном «напряжении» не только сверстников, но и педагогов.

Конечно, у «сильных» в тех или иных отношениях детей необходимо воспитывать толерантность к «слабым». Но, думается, начинать нужно с того, чтобы помочь «слабому» ребенку стать «сильным». Еще раз повторю: не только в физическом плане. Ребенка можно водить в спортивные секции, обучая его там технике единоборств. Однако при желании дети, например, всегда могут совместными усилиями устроить «темную» самому физически развитому и подготовленному ребенку. А задача как раз и состоит в том, чтобы у них такого желания в принципе не возникало, чтобы они уважали его.

Вот только много ли делают родители для того, чтобы их ребенка уважали другие дети? Да и насколько они уважают его сами?

Что мы часто наблюдаем в семье? Гиперконтроль, гиперопека, блокирование любых проявлений самостоятельности, перекалывание ответственности на собственные взрослые плечи, если она даже заведомо по силам ребенку. Это – с одной стороны. С другой стороны – нежелание «серьезно» воспринимать ребенка, безразличие к его мнению, потому что он еще «маленький», недооценка остроты и глубины детских проблем, которые кажутся выдуманными, неспособность вслушиваться в эти проблемы. При самой большой любви полностью отсутствует уважение к собственному чаду, потребность в котором оно испытывает как минимум со второго года жизни (хотя уважать его надо и в более «трепетном» возрасте). Такой ребенок – потенциальный заложник детской «дедовщины», т.е. «слабый». И даже физическая подготовленность не даст ему полной гарантии безопасности. Дети очень чутки к тому, насколько самодостаточными и уверенными чувствуют себя их сверстники. А это чувство культивируется прежде всего в семье.

Главную и при этом очень простую «антимоббинговую» идею я бы сформулировал так: *уважение у детей вызывает способность ребенка делать нечто такое, что интересно всем, но что на таком уровне все делать не умеют. А чтобы предупредить возможную зависть, пусть он попробует научить их этому, чем, к тому же, упрочит их расположение и уважение к себе.*

Для этого ребенок вовсе не должен владеть какими-то особыми знаниями и умениями.

У шестилетнего мальчика не складывались взаимоотношения с товарищами по группе. Летом он отдыхал в сельской местности, где научился новым играм. Вернувшись, ребенок рассказал о них сверстникам. Детям игры показались занимательными, и они выразили желание поиграть в них. Надо сказать, что это были подвижные игры с достаточно сложными правилами, которые мальчик разъяснил сверстникам. После нескольких «сеансов обучения» он обрел новых друзей.

Такой бескорыстный «обмен опытом новых достижений» – а организованный толчок к нему по силам дать воспитатель, например, на занятии по теме «Чему я научился за лето» – должен стать нормой жизни группы и осуществляться в системе. Конечно, при этом, как везде и всегда, нужно учитывать возможности детей, но делать это так, чтобы каждый ребенок мог продемонстрировать свои лучшие качества, «сильные» стороны. Ведь, по большому счету, нет «сильных» и «слабых» детей. А те, кого называют «слабыми», просто не всегда решаются проявить свои «сильные» стороны, и в этом им необходимо помочь. Конечно, такой подход – не панацея, но путь к снижению тенденции доминирования в группе одних детей над другими.

Вывод из сказанного очевиден: надо развивать способности и умения в тех видах деятельности, которые имеют для детей особую значимость, и создавать условия, в которых ребенок сможет не только явить миру свои достижения, но и сделать их достоянием сверстников. Это всегда пригодится ему в построении взаимоотношений с другими детьми.

Секта: круговая порука личностной несостоятельности

И вновь позволю себе обратиться к гостевой книге моего сайта. В ней был задан и такой вопрос: «В чем секрет личностей, стоящих во главе различных сект? Это какие-то сверхсильные личности или у них есть особая харизма, энергетика, которой они привлекают людей?».

Представляется, что характеристика главаря секты как «сильной личности» вызывает большие сомнения. Подобное притягивает подобное. И вокруг главаря часто сосредоточиваются люди, которые тянут на себе груз тех же психологических проблем, что и он сам. Секта не существует без психологической созависимости. Главарь не менее зависим от ее членов, чем они от него, если не больше. Судите сами. Члены секты испытывают зависимость от главаря, тогда как он – от них всех. К тому же у главаря эта зависимость непрерывно нарастает, поэтому он нуждается в постоянном расширении круга сектантов. В этом отношении «психотип» главаря близок к «психотипу» насильника-маньяка, который также стремится к увеличению числа своих жертв (оба «психотипа» могут сочетаться в одном человеке).

Чем обусловлена «ненасытность» амбиций главаря (если отвлечься от сугубо материальных мотивов)? Тем, что он пытается компенсировать (гиперкомпенсировать) свою личностную несамодостаточность в фиктивных формах. Мы никогда не обретем силы, пока не самоутвердимся в людях более сильных, чем мы, и не будем приняты и признаны ими. На первых порах такое признание выдается нам авансом, прежде всего – нашими родителями. Но затем полученный аванс приходится отрабатывать ценой собственных самостоятельных, ответственных, творческих усилий. Посредством этих усилий мы «доказываем» другим и себе свою самодостаточность. Трехлетний ребенок заявляет «сильному» взрослому: «Я сам!», отвергая предложенную помощь. И если раньше взрослый ребенку просто *доверял*, то теперь он должен *поверить* в его силы.

Здесь, кстати, скрыта и причина возникновения комплекса неполноценности. Сам по себе этот комплекс может выступать источником развития – в его специфически человеческих формах. Так считал его открыватель А. Адлер, в этом поддерживал его Л.С. Выготский¹⁹. Но в ряде случаев он формируется, когда

¹⁹ Выготский в дефектологическом и, шире, клиническом контексте сочувственно цитирует Адлера, который считал свою психологию позиционной, отличая ее от диспозиционной: «первая исходит в психологическом развитии из социальной позиции личности, вторая – из органической диспозиции» (Л.С. Выготский. Соч. 1983. С. 14). По Адлеру, в центре внимания должен быть не органический дефект, а те социальные причины, которые на его фоне приводят к комплексу неполноценности. Соответственно задача дефектолога – восстановить эти социальные причины и сориентировать ребенка при помощи опять же социальных средств компенсации на позитивную (вновь – социальную) норму в рамках ограничений, которые создает дефект. А дальше – самое главное: «...Процесс развития дефективного ребенка двояким (по существу, – тройким. – В.К.) образом социально обусловлен: социальная реализация дефекта (чувства малоценности) есть одна сторона социальной обусловленности развития, социальная направленность компенсации на приспособление к тем условиям среды, которые созданы и сложились в расчете на нормальный человеческий тип, составляет его вторую сторону» (там же. С. 15).

первоначальное – безграничное! – доверие к ребенку сменяется неверием в его возможности. Это выражается в блокировании взрослым разнообразных проявлений детской инициативы. Чем резче расходятся друг с другом «доверие» и «вера», тем болезненнее переживается этот комплекс. И тогда ребенок становится не на путь завоевания веры «сильных», который способствует нормальному личностному росту, а на путь испытания доверия «слабых». В гипертрофированном виде второе как раз и характеризует образ действий главара. Главарь предпочитает самоутверждаться в среде таких же (или более) «слабых», как он, – психологически травмированных, надломленных, ущербных, просто личностно незрелых людях. Экспансия влияния главара за счет вовлечения в секту «слабых» порождает чувство сверхпревосходства (при патологическом сценарии – питает манию величия) как оборотную сторону того же комплекса неполноценности, а вовсе не способствует преодолению последнего. Нового качества – личностной самостоятельности – при этом не возникает, и главарь вынужден компенсировать его отсутствием «количественными показателями» – масштабом вовлеченных с секту.

Что касается «харизмы» главара, то и ее трудно назвать особенностью «сильной личности». Еще русский психиатр П.Б. Ганнушкин отмечал, что главам сект присущи параноидальные черты (иногда с вкраплением эпилептоидных и шизоидных элементов). Хорошо известно, что параноики не только одержимы идеей (*idea fix*), но и способны увлечь ею (а заодно и собственной персоной) окружающих. Поэтому за «харизмой» главара может скрываться обычная параноидальная одержимость. В непатологических вариантах «харизма» главара нередко является личиной личностной несостоятельности.

Свободу учителю!

Если не ошибаюсь, во второй половине «нулевых» в средствах массовой информации прошел сюжет, заставивший негодовать всю страну. Учительница из северного городка била своего ученика головой об стенку. Со временем информация о подобных случаях стала поступать все чаще и чаще. В СМИ начали обсуждать тему «учителей-садистов», якобы наводнивших нашу школу. Но давайте скажем честно: много ли нам (я имею в виду специалистов) известно о тех психологических проблемах, с которыми повседневно сталкивается и которые переживает сам учитель? Студент педагогического вуза просто не подозревает об их существовании, не готов к встрече с ними за порогом альма-матер, и, тем более, никто не учит его их разрешать. У школьных психологов, штат которых в России в последнее время сильно сократился, нет возможности оказывать помощь в решении личных проблем учителей: они не успевают справляться с детскими проблемами, которые растут вместе с требованиями руководства заниматься делами, не входящими в их компетенцию. Да и психологов к этому и не готовили.

Один из основных внутренних психологических конфликтов современного российского учителя является следствием объективного противоречия: с одной стороны, учитель наделен широкой «педагогической властью», отнюдь не ограниченной временем пребывания детей в школе; с другой стороны, статус нашего учителя в обществе критически низок. Учительский контроль незримо присутствует не только при подготовке домашних заданий, но и в «неучебной» жизни. Сегодня придется лечь спать пораньше, пожертвовав любимым сериалом, поскольку завтра на первом уроке строгая Мария Ивановна обещала контрольную;

Мария Ивановна может пригласить родителей на беседу со всеми вытекающими отсюда последствиями и т.д. и т.п. О критически низком статусе учителя ему постоянно «напоминают» и оплата его труда, и давление со стороны органов управления образованием, школьной администрации, тех же родителей (теперь нередко и их детей), и профессиональная зависимость от порой не очень качественных программ и учебников, и, как правило, невозможность устроиться на другую, более высоко оплачиваемую и престижную работу, и многое другое. Учитель в той или иной форме испытывает напряжение этого противоречия – назревает внутренний конфликт, который в итоге прорывается наружу, в том числе в форме внешней агрессии. Чему тут удивляться? «Управлять конфликтом» он не умеет.

Разумеется, корни психологического неблагополучия российского учителя во многом уходят в социальные и экономические проблемы. Во многом, но не только в них. В исследовании психолога Е.С. Воли (Малашкиной), которое проводилось под моим руководством, было показано, что у современного учителя уже в 30 лет наступает «эмоциональное выгорание», период которого продолжается 10–11 лет²⁰. Нетрудно заметить, что он совпадает с так называемым «кризисом среднего возраста» (хотя данный термин очень условен²¹). После этого учитель либо заново обретает смысл в профессии, либо окончательно утрачивает его, «реагируя» на эту утрату обострением целого комплекса личностных проблем, иногда в невротической форме. Как было установлено в исследовании, связь этих метаморфоз с социальным статусом и характером профессиональной деятельности учителей, несомненно, есть, но она не является прямой и непосредственной.

Кстати, с психологической точки зрения, далеко не беспроблемна жизнь учителей и в тех странах, где статус педагогической профессии достаточно высок и выражается в достойном материальном эквиваленте. При помощи специальных тестов психологи установили, что уровень агрессивности британских учителей соответствует уровню агрессивности летчиков военно-воздушных сил Ее Величества.

Ни рост материального благосостояния, ни рост престижа учительской профессии автоматически проблемы не решат, покуда школа, образование в целом не станут «территорией свободы». А значит – «территорией», на которой пересекаются состоявшаяся и еще только складывающаяся взрослость. И в этом пересечении узнают друг о друге и о себе то, чего, не пересекаясь, никогда бы не узнали. Из деятельности учителя должно быть исключено все то, что препятствует осуществлению и осознанию им собственной профессиональной миссии. В чем же она?

«Неуч», «недоучка» – эти слова вовсе не означают недостаток знаний. Любые знания, тем более сегодня, легко получить. А вот что намного труднее и что порой невозможно, наверстать, так это опыт ученичества. Когда ты не знаешь Учителя или (по Бродскому) «не узнаешь» его. Неучи и недоучки берутся именно отсюда. Это те же сироты. Потому что только Учитель может адресовать знание, которое принадлежит всем, лично ученику. Чтобы ученик смог найти в нем сокровенный исток самоизменения. А потом – находил эти истоки сам. По большому счету, не столь важно, в чем – в логарифмических уравнениях и неравенствах, моделях кристаллических решеток или в письме Татьяны Онегину.

²⁰ Малашкина Е.С. Феномен отношения учителя к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.

²¹ Подробнее: Кудрявцев В.Т. Шанс из будущего: психология кризисов // Пед. журн. Башкортостана. 2012. № 6.

А жизнь сама по себе учит лишь постольку, поскольку ее уроки преподносят те же учителя. Увы, современный мир все больше становится «сиротским»: правила в нем устанавливаются неучи и недоучки. Заложниками их «сиротства» становятся остальные. Диада «Учитель – Ученик» – клеточка и основа человеческого сообщества, без которой оно рухнет.

Учение – это свободное занятие для свободных людей. Потому что только свободный человек может не просто (хотя бы и «с пониманием») заучить теорему Ферма, периодический закон Менделеева или отрывок из «Евгения Онегина» (для этого не нужно идти в школу), а разглядеть за выученным самого себя – пусть на шажок, но изменившегося в учении: ты – до теоремы Ферма, до периодического закона, до «Евгения Онегина» – и ты после. Если в сознании нет маленького рубежа, нет и учения. Помочь зафиксировать его может только учитель. Если ты не можешь ответить на вопрос, зачем лично тебе все эти законы, формулы, модели, большую часть которых впрямую «не пришьешь» к своим будущим делам, считай, что не ходил в школу (колледж, университет).

Ведь школа – это место встречи не со знаниями, с учителями и товарищами. Это – место встречи с собой и своими возможностями, о которых ты мог не подозревать, пока не приоткрыл двери класса или аудитории. Тут учитель и ученик в равном положении. Оба вначале не подозревают об их наличии, но потом, если постараться и повезет, находят эти возможности – друг в друге и в самих себе. Это то, что, в принципе, нельзя сделать насильно.

И все-таки учитель входит в класс первым, чтобы подготовить место встречи...

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Сочинения [Текст]. – М., 1983. – Т. 4.
2. Гуггенбюль, А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними [Текст]. – СПб., 2000.
3. Ильяшенко, А.Н. Основные черты насильственной преступности в семье [Текст] // СоцИс. – 2003. – № 3.
4. Коул, М. Воображение в перцепции и социальной проприоцепции [Текст] // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете : сб. материалов юбилей. конф. : в 5 т. / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – М., 2015. – Т. 1.
5. Кудрявцев, В.Т. Шанс из будущего: психология кризисов [Текст] // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 6.
6. Кудрявцев, В.Т. Древний парадокс поиска и «закон Брушлинского» в психологии мышления [Текст] // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения) : материалы Всерос. науч. конф. – М., 2013.
7. Кудрявцев, В.Т. Взросление без тайны и героя? [Текст] // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете : сб. материалов юбилей. конф. : в 5 т. / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – М., 2015.
8. Кудрявцев, В.Т. Становление свободы [Текст] // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – № 2.
9. Малашкина, Е.С. Феномен отношения учителя к профессиональной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006.
10. Миллер, А. Вначале было воспитание [Текст]. – М., 2003.
11. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст]. – 2-е изд. – М., 1976.
12. Руланн, Э. Как остановить травлю в школе. Психология моббинга [Текст]. – М., 2012.

13. Шиян, О. В соцсетях «тонет» подросток, у которого отношения со взрослыми и так нарушены [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eurekanet.ru/ewww/promo/26579.html>

14. Thompson, C. How Twitter creates a social sixth sense [Electronic resource]. – 2007. – Mode of access : http://www.wired.com/techbiz/media/magazine/15'07/st_thompson

15. Q&A: Rutgers Law Prof Who Says Pedophilia Is Not a Crime Read more at [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.phillymag.com/news/2014/10/06/pedophilia-not-a-crime-rutgers-margo-kaplan/#mYRV0i1OEPdrJQSj.99>

УДК 179.2

Г.К. Уразалиева

СУБЪЕКТЫ НАСИЛИЯ В ДЕТСКО-ВЗРОСЛОМ СООБЩЕСТВЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ¹

Насилие в XXI веке стало ежедневной повесткой дня в мировых средствах массовой информации. Человечество, пережив в XX веке две мировые войны, не ушло от проблем насилия и агрессии не только в глобальном масштабе, но и на национальных уровнях. Особую значимость приобретают новые формы насилия – против детей и подрастающего поколения.

насилие, дети, взрослые, субъект, сообщество, агрессия, Интернет, буллинг.

Тема научно-практической конференции, прошедшей в Казани в апреле 2017 года, – «Пути совершенствования системы межведомственного взаимодействия в сфере предупреждения жестокого обращения и насилия в отношении несовершеннолетних» – требует серьезного теоретико-методологического анализа. В рамках настоящей статьи мы только обозначим его вехи. Во-первых, необходимо выделить субъекты и объекты насилия в социальном пространственно-временном континууме страны, а также различные его виды. Во-вторых, надо обозначить границы институциональной ответственности за предотвращение жестокого обращения и насилия над несовершеннолетними: это семья, образовательные, правоохранительные и социальные учреждения, детские омбудсмены в Республике Татарстан и в целом в Российской Федерации. В-третьих, следует выявить степень толерантности гражданского общества к проблеме насилия в современных условиях и преодоления отечественной традиции индифферентного к ней отношения в разных сегментах российского социума.

Субъекты и объекты насилия

В академическом сообществе не было в прошлом веке и нет сейчас единого мнения о природе насилия и агрессии. Последнюю называют «целенаправленным распределением травмогенных раздражений» ².

¹ Статья подготовлена на основе текста доклада автора на пленарном заседании республиканской научно-практической конференции «Пути совершенствования системы межведомственного взаимодействия в сфере предупреждения жестокого обращения и насилия в отношении несовершеннолетних» (19 апреля 2017 г., г. Казань).

² Гуггенбуль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними / пер. с нем. Н. Скородума ; послесловие В. Зеленского. СПб. : Академ. проект, 2006. С. 12.

Вырастает ряд противоречивых аргументов «за» и «против» позитивной и негативной роли агрессии и насилия. Например, Конрад Лоренц считает агрессию не реакцией на внешние воздействия, а настоящим инстинктом, уже в животном царстве служащим целям самосохранения. А. Гуггенбюль, продолжая мысль К. Лоренца, полагает, что сегодня «возможностей перевода проявлений бессознательной (инстинктивной) агрессивности в социально безвредное русло не существует»³. А как быть? Надо знать, кто является потенциальными субъектами и реальными объектами насилия в обществе, какова роль разных социальных институтов в его предотвращении в обществе.

Субъектами насилия над несовершеннолетними являются взрослые люди: родители и члены семей, а также – и в основном – другие, среди которых бывают и значимые взрослые: воспитатели, учителя, тренеры. Субъектами насилия могут быть случайные люди, страдающие девиантным поведением, как-то: педофилы, извращенцы, сексуальные насильники. В плане социальной дистанции от подростка и ребенка это могут люди знакомые и незнакомые. «Около 8 % из общего числа пострадавших от насильственных преступлений детей становятся жертвами непосредственно родительского насилия и около 2 % – жертвами со стороны иных членов семьи. Относительно общей численности детей, проживающих в России, число несовершеннолетних жертв семейного насилия составляет 0,02 %. В то же время примерно 90 % несовершеннолетних, пострадавших от насильственных преступлений, ежегодно становятся жертвами лиц, не связанных с ними родственными связями, что свидетельствует о том, что именно такое насилие является по-настоящему серьезной проблемой»⁴.

Объектами насилия становятся дети с самого раннего возраста как со стороны взрослых близкого и дальнего круга, так и со стороны старших подростков и своих ровесников. Дети могут стать жертвой насилия и объектом агрессии по самым разным маркерам: пол, этнический, конфессиональный и социальный статусы; финансовая обеспеченность или ее отсутствие у родителей из бедных и малоимущих групп; внешние антропологические данные (рыжий, темнокожий, с брекетами на зубах или очкарик); языковые и речевые проблемы (заикание, акцент, шепелявость и т.д.); инвалидность; недостаток (или, наоборот, уровень выше среднего) развития интеллектуальных способностей. Предугадать, кто будет выбран жертвой в подростковой среде, имеющей свои субкультурные границы, достаточно сложно.

Формы насилия общеизвестны и описаны в методических рекомендациях для педагогов и правоохранителей⁵. Насчитывается 12 форм физического насилия. Сексуальное насилие известно 3 видов: контактное (4 формы), неконтактное (10 форм) и коммерческая сексуальная эксплуатация (4 формы). Психологическое насилие включает в себя отвержение, терроризирование, игнорирование, изоляция, развращение, пренебрежение нуждами детей (11 форм).

Результатом насилия являются психологические травмы, которые имеют глубокие последствия для развития ребенка⁶. Причинами детской психологической

³ Гуггенбюль А. Зловещее очарование насилия ... С. 13.

⁴ Красильникова Д.Ю. Состояние насильственной преступности в отношении несовершеннолетних // Молодой ученый. 2015. № 5. С. 351–354. URL : <https://moluch.ru/archive/85/15840/>

⁵ Нет насилию : метод. рек. URL : http://syk16.ucoz.ru/dlja_roditelej/metodicheskie_rekomendacii_net_nasiliju_original-m.pdf

⁶ Детская психологическая травма. URL : <http://psych.info/psihologiya-lichnosti/harakter/detskaya-travma.html>

травмы могут быть смерть близкого человека, перенесенная в детстве болезнь, психологическое или физическое насилие, предательство взрослого, недостаток родительского внимания, школьная травля (буллинг). Сегодня к этому списку добавляется еще и травля в социальных сетях (кибербуллинг).

Каждый человек, вероятно, сталкивается с разными видами насилия, а может быть, и сам испытывал нечто подобное в детстве, когда общался с взрослыми. Вот такие стереотипные фразы порой говорят родители детям, формируя у них негативные установки на взрослую жизнь:

1. «Лучше бы ты не появился на свет». – Ребенок думает, что ему лучше умереть.

2. «Посмотри на других детей и стань похожим на них». – Ребенок стесняется своей индивидуальности, надевает удобные для взрослых «маски».

3. «Ты уже взрослый, а ведешь себя, как ребенок». – Ребенок лишается самого прекрасного – детства с соответствующими возрасту желаниями, потребностями, играми.

4. «Для нас ты всегда будешь маленьким». – Ребенок затормаживается и может вырасти инфантильным.

5. «Перестань мечтать, а начни действовать». – Ребенок лишается необходимости фантазировать, мечтать, строить планы. В итоге сложившегося однобокого мышления человек совершает ошибки.

6. «Прекрати ныть и стань хладнокровным». – Ребенку приказывают перестать выражать свои эмоции, стать бесчувственным чурбаном. В итоге чувства и переживания загоняются вглубь подсознания, а это грозит появлению у взрослого проблем с психикой.

7. «Нельзя никому доверять». – Ребенок думает, что все окружающие люди – лжецы и мошенники. В итоге он замыкается в себе, ведь вокруг него враждебный и опасный мир.

У подобных негативных установок есть психологические последствия. Это постоянные страхи (невроз как диагноз), переходящие в социофобии, панические атаки, неуверенность в себе, мнительность, а затем и недоверие к людям и к жизни. Неразрешенные проблемы детства приводят к формированию *аддикций* – аномальных пристрастий, в том числе алкоголизма, наркомании, игромании, компьютерной зависимости. В зрелые годы возможны пищевые аномалии: компульсивное переедание или нервная анорексия. Закомплексованность личности может быть результатом пережитых детских травм, а сформированные определенные черты характера, при неблагоприятном стечении обстоятельств достигают размеров акцентуаций и принимают формы разнообразных расстройств личности.

Социальные институты

На сайте Министерства внутренних дел Российской Федерации есть страница с информацией о правовой помощи несовершеннолетним⁷. С 1990 года в РФ действует Конвенция ООН о правах ребенка. За этот период основные права детей и гарантии их защиты были полностью интегрированы в национальное законодательство России.

⁷ Твоя пятерка безопасности: памятка для детей и взрослых URL: https://мвд.рф/kids_legal/2016-%D0%B3%D0%BE%D0%B4

20 июня 2010 года в Республике Татарстан (РТ) был учрежден институт уполномоченного по правам ребенка. В докладе 2016 года о деятельности уполномоченного по правам ребенка в Татарстане отмечалось: «считаю необходимым обратить внимание на отсутствие в республике единого достоверного учета детской смертности от внешних причин. Разные статистические данные о количестве детей, умерших в результате суицидов, несчастных случаев и совершенных в отношении них преступлений, предоставляемые Министерством здравоохранения Республики Татарстан, Министерством внутренних дел по Республике Татарстан (далее – МВД по РТ), Министерством по делам гражданской обороны и чрезвычайным ситуациям Республики Татарстан (далее – МЧС РТ), в отсутствие официальных статистических данных Татарстанстата на период подготовки настоящего доклада представляют серьезные трудности при осуществлении объективного анализа ситуации в изучаемой сфере»⁸. В 2015 году, по данным Министерства здравоохранения Республики Татарстан, «было зафиксировано 84 факта гибели детей от внешних причин, что составило 17 % от общего числа умерших детей. Обращаю внимание, что в 2015 году ситуация с детской смертностью от несчастных случаев, суицидов и преступлений изменилась в сторону снижения детских смертей»⁹. Омбудсмен предлагает регламентировать взаимодействие различных ведомств и сформировать единый достоверный учет детской смертности от внешних причин в Республике Татарстан.

Общественное мнение

Интолерантность общественного мнения к насилию является своеобразным барометром зрелости общества. Социологи отмечают в последние годы динамику в восприятии проблем насилия в России.

Летом 2016 года в социальных сетях прошла акция «Я не боюсь сказать». 16–17 июля 2016 года Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) провел инициативный всероссийский опрос в 130 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках и 9 федеральных округах России. Объем выборки – 1600 человек. Выборка репрезентирует население РФ в возрасте 18 лет и старше по полу, возрасту, образованию, типу населенного пункта проживания. Однако эта акция, направленная против сексуального и домашнего насилия, не вызвала широкого резонанса в российском обществе: на момент проведения опроса о нем слышали только 17 % наших сограждан.

Результаты опроса ВЦИОМ таковы. Каждому десятому респонденту (10 %) приходилось выступать в качестве жертвы насилия (не только сексуального характера). Еще 8 % имеют знакомых и друзей, в отношении которых совершались насильственные действия. В 39 % случаев пострадавшие не обращались за помощью ни в какие инстанции, 37 % писали заявления в правоохранительные органы, 18 % искали поддержки в семье, 11 % обращались в медицинские учреждения. При этом 54 % опрошенных заявляют, что необходимо в первую очередь обращаться за помощью именно в органы правопорядка¹⁰.

⁸ Доклад о деятельности уполномоченного по правам ребенка в Республике Татарстан и соблюдении прав и законных интересов ребенка в РТ в 2015 году. Казань, 2016. URL : <http://docs.cntd.ru/document/429038590> - top

⁹ Там же.

¹⁰ Я не боюсь сказать: молчать или писать? ВЦИОМ. Пресс-вып. 22.07.2016. URL : <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115788>

Комментарии по результатам опроса директора специальных программ ВЦИОМ Е. Михайловой: «Пострадавшие от домашнего и сексуального насилия предпочитают молчать. Страх осуждения, отторжения, стигматизации вынуждает жертв насилия самостоятельно переживать случившееся. Если жертвы разбойных нападений или карманных краж вызывают сочувствие и понимание, испытывавшие насилие могут столкнуться с критикой собственного поведения. Обвинение жертвы становится причиной ретравмизации, еще более глубоких переживаний. Усугубляют ситуацию неверие в систему правосудия, неразвитость механизмов защиты и реабилитации жертв. Замалчивание проблемы продуцирует новые насильственные преступления, приводит к рецидивной виктимизации. Акция “Я не боюсь сказать” вряд ли позволит решить существующие проблемы – она стала очередным поводом задуматься как о необходимости развития институциональных механизмов оказания помощи жертвам насилия, так и в целом о потребности формирования в обществе однозначно неприемлемого отношения к любым формам проявления насилия на уровне межличностных коммуникаций»¹¹. В итоге мы видим спираль раскручивания последствий насилия: страх, осуждение, стигматизация и повторная травма уже от общества в виде обвинения жертвы в поведении, якобы провоцирующем насильника.

Травма инаковостью

Как научная проблема травма инаковостью впервые рассмотрена итальянским философом и писателем Умберто Эко. Вот что он пишет: «Нетерпимость к иному или к неизвестному естественна у ребенка в той мере, в какой инстинкт завладевать всем, что ему нравится. Ребенка приучают к терпимости шаг за шагом, так же как приучают уважать чужую собственность, приучают раньше, чем он научается контролировать собственный сфинктер. К сожалению, если управлять своим телом, в конце концов, обучаются все, толерантность остается вечной лакуной образования и у взрослых, потому что в повседневной жизни люди постоянно травмируются инаковостью»¹².

Методика «Этноавтобиография», сконструированная нами в процессе преподавания курса «Этносоциология» на социологическом факультете Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ) в 2000 году, позволила показать, как при формировании этнической идентичности дошкольникам наносилась психологическая травма. Студенты в процессе написания этноавтобиографии в виде эссе «Я русский (другое), это значит...» вспоминали время и обстоятельства возникновения в своем сознании вопроса об этнической идентичности. Часть из них вспоминали дошкольное детство, когда им пришлось впервые столкнуться со своей этничностью, или, как говорили во времена их детства, национальностью. У некоторых это произошло весьма просто и было воспринято как психологическая травма их чувств и самооценки.

«Этноавтобиографии» студентов РГГУ, которых с 2000 по 2015 годы набралось более четырехсот, эмпирически подтвердили теоретическое предположение У. Эко. Они дают дополнительную аргументацию ученым-психологам и социологам в доказательстве того, что в процессе своего становления этническая идентичность

¹¹ Я не боюсь сказать...

¹² Эко У. Миграция, терпимость и нестерпимое // В кн. : Пять эссе на темы этики. СПб. : Simposium, 2002. С.142–143.

проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка. Первые проблески диффузной идентификации с этнической группой большинство авторов обнаруживает у детей 3–4 лет. Ж. Пиаже, его последователи и единомышленники утверждают, что развитых форм этнической идентичности ребенок достигает в подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение.

Такова норма. А вот некоторое отступление от нее мы находим тогда, когда узнавание о своей или чужой этничности становится для ребенка травмирующим фактом.

Одна из студенток сохранила в своей памяти эпизод, иллюстрирующий неприглядные этнические стереотипы, господствующие в многонациональной среде одного из регионов России. Это Удмуртия, где, оказывается, по воспоминаниям русской девочки, стыдно быть удмурткой, или «вотянкой»: «Впервые с представителями “иной” нации я встретила в садике. Это были удмурты, или, как их называют в Удмуртии, “вотяки”. “Вотяк” – это оскорбление, означающее принадлежность к удмуртской нации. В садике же мы всех, заподозренных в удмуртстве, называли исключительно “вотяк”. Надо сказать, что в Удмуртии быть удмуртом далеко не почетно, представления об удмуртском менталитете очень негативны. Так, быть удмуртом, значит быть недалеким человеком с очень ограниченным кругозором и большими амбициями, при этом обладать невыразительной внешностью (бледно-рыжие волосы в сочетании с пустыми серыми глазами) и очень неприятным акцентом. Естественно, учитывая все выше перечисленное, в садике я была крайне горда, что сама “вотянкой” не являюсь» (Н.Г., 3 курс, 2002 г.)¹³.

Противопоставление «вотяков» и «других» явно навязано детям взрослыми. Ибо не может детсадовец знать «об ограниченном кругозоре и больших амбициях вотяков» иначе, чем со слов взрослых. Такими значимыми взрослыми для него являются родители, родственники, но могут быть ими и воспитатели детских садов. Последний факт – самый недопустимый, хотя бы с точки зрения профессиональной пригодности работника дошкольного учреждения. Ни один из них не имеет права – не только морального, но и юридического – на дискриминацию детей по этническому статусу. Увы, как свидетельствуют студенческие тексты, они с такой дискриминацией знакомы; более того, сами становились ее объектом.

А вот что пишет другая студентка. У нее был похожий опыт приобретения знаний о своей этничности в дошкольном учреждении, после чего семье пришлось заниматься помощью, своеобразной психокоррекционной работой со своим ребенком: «О том, что я еврейка, я узнала в детском саду. Там были дети разных национальностей, и нашей воспитательнице почему-то нравилось акцентировать внимание на этом моменте. Вопрос: “А что же это значит?” всплыл сразу. Я была полна негодования, как это так, Лида – русская, Миша – русский, а я вот еврейка? Откуда такая несправедливость?? Вывод напрашивался сам собой: “Не хочу быть еврейкой, хочу быть русской!!!! Пришлось родителям объяснять мне ...национальную принадлежность не изменить. Пришлось привыкать к новому названию и в следующей детсадовской беседе осторожно, но с твердостью заявлять: “А я – еврейка”» (А.Л., 3 курс, 2005 г.)¹⁴.

¹³ Архив Г.К. Уразалиевой. Здесь и далее в цитируемых отрывках полностью сохранена авторская редакция.

¹⁴ Там же.

Поразительные документы советского детсадовского опыта получения «травмы инаковостью» по этническому статусу ребенка мы находим в этих студенческих текстах. Если учесть, что средний возраст студентов при написании этноавтобиографий 19 лет, то значит, что более 15 лет эту психологическую травму молодые люди носили в себе. И только такой нарративный толчок, как домашняя работа в курсе «Этносоциология» заставил их вновь пережить то, что запомнилось с детства. И крайне негативным является тот факт, что эти отрицательные переживания происходили в присутствии, а иногда и при попустительстве взрослого человека – воспитателя детсада, явно страдающего комплексом антисемитизма.

Но подобными комплексами страдают и родители детей, которые также невольно оказывают травмирующее влияние на своих детей – дошкольников и школьников. Особенно явно это присутствует в межэтнической среде.

Формирование этнической идентичности отличается у детей, рожденных в межнациональном браке родителей. Они своеобразно чувствуют проблемы этнической идентичности: «“Если представить мою национальность в виде диаграммы и вычислить процентное отношение всех смешанных во мне национальностей получится, что на 50 % – я русская, на 25 % – осетинка, на 25 % – украинка. Я родилась в Москве и всю жизнь живу в России. Я была на Украине, в Запорожье у родственников. На Кавказе, к сожалению, мне не удалось побывать до сегодняшнего дня. Я очень горжусь тем, что в моих жилах течет осетинская кровь. Пусть ее не много, но для меня эта национальность стоит на первом месте. Я росла среди своих осетинских родственников. В нашей семье очень популярна осетинская кухня. Кавказские элементы присутствуют даже в интерьере нашей квартиры. Назвать нашу семью патриархальной было бы не верно, но все равно считается, что семья полностью держится на отце, который имеет свои определенные преимущества среди других членов семьи... По моей внешности мне часто говорят, что я не русская, но редко кто угадывает мою принадлежность к кавказцам. У меня никогда не возникало проблем из-за моей национальности, так же как у моего отца”» (И.Х., 2 курс. 2003 г.)¹⁵.

Межэтнический брак родителей всегда по-разному влияет на этническую идентичность детей.

Идентичность, обладая которой индивид в разных ситуациях осознает свою принадлежность к разным культурам, вернее, к их не слившимся в его восприятии частям, называют чередующейся идентичностью. Вот как это описывает другая студентка: «Я считаю себя русской. Конечно, если учесть, что мой отец – еврей, а мать – русская, то это вопрос спорный, но как бы то ни было, воспитывала меня мама, а следовательно, среда была русской, стиль воспитания тем более. Мне сложно вспомнить, когда я начала осознавать себя еврейкой. Кажется, свою причастность к этой национальности я поняла лет в десять–одиннадцать. Тогда это меня раздражало. Я была такой же, как и все, русской, однако моя мама и мои подруги любили подшучивать надо мной так, будто мой менталитет и самосознание чем-то принципиально отличают меня от них. Это, конечно, были только шутки, но тогда мне хотелось всячески демонстрировать свою принадлежность к 100 % русским... Вообще же у русских (и у меня в том числе) какое-то преувеличенное (вот так, просто преувеличенное, во всех смыслах) отношение к евреям. Нет ничего слаще, чем мимоходом (глядя в телевизор или рассматривая групповую фотографию) заметить: “О, еврей(ка)!” Такое “узнавание” евреев в русских переросло прямо-таки в чутье... Если бы я оказалась в несколько другой среде, то возможно,

¹⁵ Архив Г.К. Уразалиевой.

с большим удовольствием предалась бы обрядовой стороне иудаизма (как неотъемлемой части жизни евреев), возможно, дошла бы даже до Торы, Каббалы, Гемары (хотя не знаю, как бы я сочетала это с обрядами и традициями). То есть вопрос моей национальности был бы решен средой, которая не искореняла бы во мне “еврейскость”, но непреднамеренно насаждала “русскость”. Тот факт, что я русская, не вызывает у меня никаких эмоций. Единственный момент, которому я рада, – это народ с долгой историей, в отличие от пресловутых американцев. Чувствуешь, что ты часть чего-то, по крайней мере, значительного” (С.Я., 2 курс, 2004 г.)¹⁶.

Этнизация личности может происходить на базе культуры другой этнической общности, к которой данный человек от рождения не принадлежит, но связан с ней разными сложившимися обстоятельствами. Личность может иметь и биветническую идентичность. Такие люди осознают свое сходство с двумя этническими группами и обладают компетентностью в двух культурах: «С дошкольного детства я привыкла находиться внутри двух культур: с одной стороны, татарской, которую представляют мои родители и родственники, и с другой – русской, которую представляют практически все мои друзья, так что можно сказать, что я выросла именно в ней. Для большинства моих родственников в этом бинациональном пространстве должно обязательно присутствовать какое-то противоречие. Для меня же эти две культуры прекрасно сосуществуют вместе, хотя здесь стоит отметить, что ближе для меня все же русская в силу того, что основная часть моей жизни протекала именно в ней и основная часть моих интересов также касалась именно русской культуры. Моя мама достаточно сильно переживает из-за моего некоторого отчуждения от “национальных истоков”, но мне кажется, человек должен сам выбирать то пространство, в котором он хочет находиться... При ответе на вопрос о национальности я всегда говорю, что я татарка, просто для меня за этим словом обычно ничего не стоит... Это, конечно, спорное утверждение, но в данном случае я исхожу из своего личного опыта общения: в основном люди, выросшие в больших мегаполисах, на стыке различных культур, перестают представлять собой определенный национальный тип, редко при этом сохраняя связь с их непосредственной национальной культурой» (А.Ф., 3 курс, 2002 г.)¹⁷.

Выходцы из межэтнических браков часто ощущают, что они представляют собой разрыв между культурами. Это индивиды с маргинальной этнической идентичностью, которые балансируют между двумя культурами, не овладевая в должной мере нормами и ценностями ни одной из них. «Я русская по паспорту. Но существуют некоторые “но”. ...Мама русская, папа – донской казак, иранец и русский. Я родилась и проживала до 18 лет в Узбекистане. Я ходила в русский детский сад, училась в русской школе, но вокруг меня 60 процентов окружения составляли люди узбекской и других национальностей. Помимо всех русских традиций и обычаев я и моя семья соблюдали и отмечали традиции моей страны, а они, в свою очередь, очень сильно отличались от русской культуры... В России я проживаю уже четыре года. В Узбекистане русские отличны от российских русских своей теплотой, отношением, гостеприимством – все это намного теплее и отчетливее у “узбекских” русских. Так что же общего между мной и русским народом России? Думаю, остается язык” (А.Ж., 3 курс, 2005 г.)¹⁸.

¹⁶ Архив Г.К. Уразалиевой.

¹⁷ Там же.

¹⁸ Там же.

«Травма инаковостью», своей и чужой этничностью возможна там, где остается в тени то, что объединяет всех граждан России: язык, культура, общая история, одна страна и одно государство на всех. Именно эти ценности должны быть в центре воспитания детей в дошкольном учреждении. Тогда детский сад станет местом радости и солидарности всех детей и воспитателей.

Для детей дошкольного и школьного возрастов характерна противоречивость в формировании этнической идентичности. Она явилась отражением порой нетолерантных взглядов и поступков значимых взрослых в их жизни. Умберто Эко сумел диагностировать важную проблему детско-взрослых отношений, а именно – то, что толерантность в дефиците в системе образования и в позициях взрослых, делегированных наполнять ее уважением к личности ребенка, независимо от его этнического статуса. Повседневная жизнь взрослых и детей не должна быть полем, где травмируются этнической инаковостью других людей.

Итак, мы видим, что определение путей совершенствования системы межведомственного взаимодействия в сфере предупреждения жестокого обращения и насилия в отношении несовершеннолетних является комплексной и системной задачей. Выполнение ее требует соединения как усилий институтов образования и науки, правоохранительных органов, так и активности родительского сообщества и профессионалов в организации досуга детей. Только высокий профессионализм взрослых в соединении с их нравственными максимумами позволит постепенно уменьшить пространство, где возможны разные формы насилия над детьми. Для этого надо преодолеть «вето» на критику ментальности и воспевания Домостроя, которую мы видим, например, у кинорежиссера со всемирной славой, не стесняющегося публично признаваться в том, что его порол отец, а он порол своих детей. А дети этих известных родителей повторяют отечественные традиции попустительского отношения к насилию над детьми? Или будут преодолевать комплексы «поротого поколения» и возвращать ненасильственные методы воспитания детей? Такая спираль толерантности к насилию в российской семье, в свою очередь, ведет к дискуссиям в Госдуме, где приняты поправки о декриминализации Семейного кодекса РФ¹⁹. Пока ментальные карты Домостроя не преодолены, трудно изменить в целом жестокое обращение с детьми в стране.

Список использованной литературы

1. Гуггенбуль, А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними [Текст] / пер. с нем. Н. Скородума ; послесловие В. Зеленского. – СПб. : Академ. проект, 2000.
2. Детская психологическая травма. – Режим доступа : <http://psych.info/psihologiya-lichnosti/harakter/detskaya-travma.html>
3. Доклад о деятельности уполномоченного по правам ребенка в Республике Татарстан и соблюдении прав и законных интересов ребенка в РТ в 2015 году [Электронный ресурс]. – Казань, 2016. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/429038590> - top
4. Елена Мизулина предлагает запретить изъятие детей из семьи [Электронный ресурс] // Парламентская газета. 04.03.2017. – Режим доступа : <https://www.pnp.ru/social/2017/04/03/elena-mizulina-predlagaet-zapretit-izyatie-detey-iz-semi.html>

¹⁹ Елена Мизулина предлагает запретить изъятие детей из семьи // Парламент. газ. 04.03.2017. URL : <https://www.pnp.ru/social/2017/04/03/elena-mizulina-predlagaet-zapretit-izyatie-detey-iz-semi.html>

5. Красильникова, Д.Ю. Состояние насильственной преступности в отношении несовершеннолетних [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – № 5. – С. 351–354. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/85/15840/>

6. Нет насилию [Электронный ресурс]: метод. рек. – Режим доступа : http://syk16.ucoz.ru/dlja_roditelej/metodicheskie_rekomendacii_net_nasiliju_original-m.pdf

7. Твоя пятерка безопасности [Электронный ресурс] : памятка для детей и взрослых. – Режим доступа : https://мвд.рф/kids_legal/2016-%D0%B3%D0%BE%D0%B4

8. Эко, У. Миграция, терпимость и нестерпимое [Текст] // В кн. : Пять эссе на темы этики. – СПб. : Simposium, 2002. – С. 142–143.

9. «Я не боюсь сказать»: молчать или писать? [Электронный ресурс] : ВЦИОМ. Пресс-вып. – 22.07.2016. – Режим доступа : <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115788>

УДК 159.923.4:378.180.6

Н.А. Фомина, А.В. Елисеев

ПРОЯВЛЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В статье рассматривается проблема изучения темперамента в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова. Представлены показатели выраженности и доминирования различных характеристик темперамента, описаны результаты сравнительного анализа свойств темперамента студентов факультета физической культуры и спорта в сравнении со студентами других специальностей.

личность, темперамент, активность, эмоциональность, регуляция, студент, факультет.

В психологической науке особый интерес вызывают исследования личности и факторов, в том числе биологических, от которых зависит формирование ее свойств, определяющих успешность различных видов жизнедеятельности человека.

Как известно, личность формируется на определенной психофизиологической базе, которую составляют различные индивидуальные свойства: морфологическая и биохимическая конституция, нейродинамические особенности нервной системы, функциональная асимметрия полушарий головного мозга, а также такое интегральное образование индивида, как темперамент.

Разные авторы определяют темперамент определяют как систему природно обусловленных устойчивых характеристик индивида со стороны энергодинамических особенностей его психической деятельности¹; как сочетание характерных для данной нервной системы особенностей силы, уравновешенности и подвижности процессов возбуждения и торможения²; как характерную для данного человека совокупность психических особенностей, связанных, с одной стороны, с эмоциональной возбудимостью, т.е. со скоростью возникновения чувств, с другой – с их силой³; как психодинамический уровень в структуре интегральной индивиду-

¹ Асмолов А.Г. Психология личности. М. : Смысл, 2001. 410 с.

² Павлов И.П. Избр. произведения. М. : Госполитиздат, 1951. 583 с.

³ Теплов Б.М. Избр. тр. : в 2 т. М. : Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.

альности⁴; как сочетание подструктур эргичности, пластичности, темпа и эмоциональной чувствительности⁵; как свойства активности, эмоциональности и саморегуляции, регулирующие психическую активность в жизнедеятельности человека⁶.

Свойства темперамента влияют на формирование свойств характера, связанных с активностью и эмоциональностью, на процесс межличностного общения, а также на успешность различных видов деятельности, в том числе профессиональной. От одного и того же свойства темперамента зависят несколько различных отношений и качеств личности, и одна и та же черта личности зависит от нескольких различных свойств темперамента⁷.

В то же время с помощью волевой саморегуляции и волевых свойств человек способен регулировать нежелательные проявления того или иного темперамента.

Мы провели исследование свойств темперамента как базы для формирования настойчивости личности, которая подразумевает длительное удержание цели.

Выдвинута и подтверждена гипотеза о том, что студенты факультета физической культуры и спорта, связавшие свое будущее профессиональное поприще со спортом и профессионально занимающиеся спортивной деятельностью, которая сопряжена с риском, высокими физическими и психическими нагрузками и требует высокого уровня развития волевых свойств и волевой саморегуляции, имеют устойчивое стремление и готовность проявлять настойчивость и сформированные навыки реализации настойчивого поведения. Понимая важность настойчивости для успешности в спортивной работе, они осознанно проявляют ее и в достижении других жизненных целей – направленных на приобретение новых знаний, продвижение в спортивной карьере, завершение выполняемых дел. При проявлении данного качества и достижении намеченных целей они испытывают положительные эмоции: удовлетворение, прилив сил, радостное настроение, гордость от успешного преодоления трудностей и т.д. При этом они проявляют внутреннюю саморегуляцию, стремясь добиться всего самостоятельно, не надеясь на обстоятельства и на других людей. Они обладают развитыми навыками настойчивого поведения, им не свойственны повышенная тревожность, неуверенность в себе или заниженная самооценка.

Однако следует отметить, что в некоторой степени развитие настойчивости ограничивают доминирование личностно значимых целей и эгоцентрической мотивации, направленных на преимущественное удовлетворение личных планов и желаний, достижение благополучия, обретение самостоятельности и независимости, устройство семейной жизни, поддержание своего здоровья и т.п., которые определяют и преимущественную результативность настойчивого поведения в субъектной сфере⁸.

В данной статье представлены специфические и общие свойства темперамента 233 студентов – 131 студента факультета физической культуры и спорта и 102 студентов других факультетов Рязанского государственного университета

⁴ Мерлин В.С. Отличительные признаки темперамента // Психол. индивидуальных различий. Тексты. М. : МГУ, 1982. С. 160–166.

⁵ Русалов В.М. О взаимоотношении свойств темперамента и эффективности индивидуальной и совместной деятельности // Психол. журн. 1982. № 6. С. 50–59.

⁶ Крупнов А.И. Психологические проявления и структура темперамента : учеб. пособие. М. : РУДН, 1992. 78 с.

⁷ См.: Мерлин В.С. Отличительные признаки темперамента ... С. 160–166.

⁸ Фомина Н.А., Елисеев А.В. Особенности и психологическая структура настойчивости студентов-спортсменов // Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. студентов, магистров и молодых ученых. 21 – 23 апреля 2016 года, РГУ имени С.А. Есенина. Рязань, 2016. С. 74–76.

имени С.А. Есенина и Рязанского государственного агротехнологического университета имени П.А. Костычева, которые, на наш взгляд, во многом определяют развитие у них настойчивости как устойчивого личностного свойства.

Следует заметить, что в отечественной и зарубежной психологической литературе описывается множество теорий и подходов к исследованию темперамента: гуморальный (Гиппократ, П.Ф. Лесгафт, Т. Фурукова, У. Мак-Дауголл), морфологический (В.Г. Шелдон, Э. Кречмер), нейрофизиологический (И.П. Павлов), факторный (Д. Гилфорд, Г. Айзенк, К. Берт, Л. Терстон), структурно-функциональный (В.С. Мерлин, Б.Н. Вяткин, В.М. Русалов, В.Д. Небылицын, Б.М. Теплов, А.И. Крупнов и др.).

При изучении темперамента мы исходили из функционально-компонентной модели, предложенной В.Д. Небылицыным в 1976 году и дополненной А.И. Крупновым (1992 год). Согласно этой модели, темперамент включает в себя три блока: активационно-эргический, эмоционально-аффективный и регуляторно-селективный, соответствующие свойствам активности, эмоциональности и саморегуляции. Эти свойства регулируют психическую активность и эмоциональность в различных сферах жизнедеятельности человека. Общий энергетический потенциал психической активности и эмоциональности конкретного индивида распределяется по основным сферам его жизнедеятельности и регулируется по степени произвольности и внешней или внутренней направленности психической активности. Активационно-эргический компонент темперамента характеризуется эргичностью/аэргичностью, пластичностью/ригидностью; эмоционально-аффективный – стеничностью/астеничностью, эмоциональной чувствительностью/реактивностью; регуляторно-селективный – внутренней или внешней направленностью психической активности, т.е. интроверсией/экстраверсией, произвольностью/непроизвольностью в регуляции поведения⁹.

В рамках данной модели разными учеными (А.С. Верозуб, 2012 год; Л.А. Власова, 2007 год; Д.А. Волкова, 2006 год; В.М. Дронов, 2007 год; С.М. Зиньковская, 2007 год; А.И. Крупнов, 2001 год; А.Б. Крючкова, 2010 год; Н.Э. Ленюшкин, 2014 год; М.А. Мирчетич, 2014 год; Д.А. Шляхта, 2008 год и др.) были проведены исследования темперамента и его соотношения с различными свойствами и характеристиками личности¹⁰.

С помощью бланкового теста «Темперамент» А.И. Крупнова у студентов факультета физической культуры и спорта в активационно-эргическом блоке темперамента нами выявлено доминирование физической, интеллектуальной, коммуникативной активности и гибкости; в эмоционально-аффективном – стеничности во всех сферах жизнедеятельности; в регуляторно-селективном – экстраверсии и рефлексивности (см. таблицу).

⁹ См.: Крупнов А.И. Психологические проявления...

¹⁰ См.: Верозуб А.С. Адаптированность и темперамент студентов // Вестн. РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2012. № 4. С. 106–114; Власова Л.А. Проявления характеристик темперамента в речевой деятельности старшеклассников и кадетов // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Журн. «Акмеология образования», серия № 1, 2006. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. С. 16–20; Ленюшкин Н.Э. Соотношение уверенности и темперамента девиантных подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 23 с.; Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова: коллектив. моногр. / науч. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. 500 с.; Фомина Н.А. Результаты системных исследований особенностей темперамента как базы для формирования личности // Системные исслед. ... С. 79–100; Фомина Н.А., Верозуб А.С. Соотношение особенностей адаптированности и темперамента студентов // Системные исслед. ... С. 301–310; Фомина Н.А., Власова Л.А. Проявления темперамента в речи старшеклассников и кадетов // Сб. науч. тр., посвященный 70-летию А.И. Крупнова. М.: РУДН, 2009. С. 329–340.

Особенности темперамента студентов различных факультетов

Переменная	Средние значения		Средний ранг		U-критерий Манна – Уитни	Значимость различий
	студенты фак. физ. культуры и спорта	студенты др. фак.	студенты фак. физ. культуры и спорта	студенты др. фак.		
Психомоторная эргичность	28,12	23,81	135,07	93,79	4314,00	0,000
Психомоторная аэргичность	11,53	18,16	97,11	142,55	4075,00	0,000
Интеллектуальная эргичность	25,79	26,96	112,76	122,45	6125,00	0,276
Интеллектуальная аэргичность	17,70	19,67	111,75	123,75	5993,00	0,177
Коммуникативная эргичность	28,18	24,44	127,64	103,34	5287,50	0,006
Коммуникативная аэргичность	12,48	15,72	107,16	129,63	5392,50	0,011
Психомоторная пластичность	33,39	28,39	135,92	92,71	4203,00	0,000
Психомоторная ригидность	20,25	22,80	107,87	128,73	5485,00	0,019
Интеллектуальная пластичность	23,80	22,57	121,13	111,70	6140,50	0,289
Интеллектуальная ригидность	20,61	22,26	110,95	124,76	5889,00	0,120
Коммуникативная пластичность	23,32	23,34	117,79	115,98	6577,00	0,838
Коммуникативная ригидность	19,69	22,77	107,89	128,70	5488,00	0,019
Психомоторная стеничность	32,06	30,22	127,15	103,97	5351,50	0,009
Психомоторная астеничность	21,42	23,23	112,05	123,35	6033,00	0,204
Интеллектуальная стеничность	29,29	28,02	122,66	109,74	5940,00	0,146
Интеллектуальная астеничность	20,02	26,62	99,01	140,10	4324,50	0,000
Коммуникативная стеничность	31,51	33,18	115,13	119,40	6436,50	0,632
Коммуникативная астеничность	15,75	22,24	101,28	137,19	4621,50	0,000
Экстраверсия	26,57	25,84	117,42	116,46	6626,00	0,914
Интроверсия	21,40	26,60	100,47	138,24	4515,00	0,000
Импульсивность	17,13	19,74	110,03	125,95	5768,50	0,074
Рефлексивность	27,20	27,14	116,11	118,15	6564,00	0,819
Эмоциональная чувствительность	22,11	27,20	103,76	134,01	4946,00	0,001
Эмоциональная реактивность	22,21	25,27	107,08	129,74	5381,50	0,011

Примечание. Жирным шрифтом на сером фоне выделены статистически значимые различия.

Эти студенты с удовольствием выполняют физическую и интеллектуальную работу, без труда общаются с окружающими и находят с ними общий язык, а также легко переключаются с одной деятельности на другую или с одной темы на другую в процессе общения. От выполняемой физической и умственной работы, нахождения в окружении других людей, удачного межличностного взаимодействия они испытывают положительные стенические эмоции удовлетворения, удовольствия, радости, восторга и т.п. Они в большей степени направлены на социум, чем внутрь себя. При этом имеют очень устойчивые интересы и намерения, рациональны и полностью контролируют себя, хотя иногда волнуются по пустякам и мгновенно реагируют на непривычную ситуацию.

Темперамент большинства студентов других специальностей характеризуется следующими особенностями.

Как и у студентов факультета физической культуры и спорта, в активационно-эргическом блоке их темперамента преобладает эргичность, т.е. активность во всех сферах жизнедеятельности – поведении, познании, общении. Однако у них, в отличие от студентов-спортсменов, пластичность доминирует над ригидностью лишь в психомоторной сфере, в то время как в процессе решения интеллектуальных задач и межличностного взаимодействия им свойственны в равной степени и подвижность, и неповоротливость, о чем свидетельствует отсутствие значимых различий между интеллектуальной и коммуникативной пластичностью и ригидностью. Эти студенты не всегда с легкостью могут переключиться на поиск другого, возможно, компромиссного, решения или на новую мысль собеседника.

В эмоционально-аффективном блоке их темперамента, как и у студентов спортивного факультета, показатели психомоторной и коммуникативной стеничности значительно выше показателей астеничности. Они тоже испытывают больше эмоций удовольствия, удовлетворения, радости и т.п. от выполнения работы, требующей физической нагрузки, общения с окружающими и общественно важных дел. При этом, в отличие от студентов-спортсменов, студенты других факультетов при решении интеллектуальных задач одинаково часто переживают как положительные стенические, так и отрицательные астенические эмоции неудовольствия, неудовлетворения, разочарования, тревоги, неуверенности в своих силах и т.п. и часто, как люди тонких чувств, принимают все «близко к сердцу», на что указывает преобладание эмоциональной чувствительности над эмоциональной реактивностью.

Регуляторно-селективный компонент темперамента данной группы студентов, как и студентов факультета физкультуры и спорта, характеризуется большим проявлением рефлексивности, выражающейся в устойчивости интересов и намерений, рациональности и сдержанности поступков, по сравнению с импульсивностью. Вместе с тем эти студенты, в отличие от экставертированных студентов-спортсменов, имеют одинаковые показатели экстраверсии и интроверсии, т.е. иногда они направлены на окружающий мир, открыты, могут дать волю чувствам и повеселиться вовсю, а иногда предпочитают одиночество.

Кроме того, в результате сравнительного анализа количественных показателей различных переменных были обнаружены значимые различия между темпераментами студентов разных факультетов.

Так, у студентов факультета физической культуры и спорта по сравнению со студентами других специальностей были выявлены более высокие показатели физической и коммуникативной активности, психомоторной гибкости и стенических эмоций при выполнении деятельности, связанной с физической нагрузкой, в том числе спортивной.

А у студентов других факультетов обнаружены более выраженные, чем у студентов-спортсменов, пассивность в физической и коммуникативной деятельности; поведенческая и коммуникативная ригидность, вызывающая трудности при переключении с одного вида деятельности на другой и при нахождении контакта с людьми; более частые переживания отрицательных астенических эмоций в процессе решения интеллектуальных задач и межличностного взаимодействия; реактивность, проявляющаяся в быстроте возникновения эмоций даже на незначительный внешний раздражитель, также эмоциональная чувствительность в виде бурных и глубоких эмоциональных реакций на малейшие раздражители и волнения, склонность принимать все близко к сердцу.

Возможно, эти различия в проявлении свойств темперамента студентами факультета физической культуры и спорта и представителями других факультетов связаны с систематическими занятиями спортом, требующими не только физической, но и психической активности, подвижности и регуляции, а также положительного эмоционального настроения на достижение успеха.

Список использованной литературы

1. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст]. – М. : Смысл, 2001, – 410 с.
2. Верозуб, А.С. Адаптированность и темперамент студентов [Текст] // Вестник РУДН. – Серия «Психология и педагогика». – 2012. – № 4 . – С. 106–114.
3. Власова, Л.А. Проявления характеристик темперамента в речевой деятельности старшеклассников и кадетов [Текст] // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – Журнал «Акмеология образования», серия № 1. – 2006. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – С. 16–20.
4. Крупнов, А.И. Психологические проявления и структура темперамента [Текст] : учеб. пособие. – М. : РУДН, 1992. – 78 с.
5. Ленюшкин, Н.Э. Соотношение уверенности и темперамента девиантных подростков [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2014. – 23 с.
6. Мерлин, В.С. Отличительные признаки темперамента [Текст] // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М. : МГУ, 1982. – С. 160–166.
7. Павлов, И.П. Избранные произведения [Текст]. – М. : Госполитиздат, 1951. – 583 с.
8. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
9. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
10. Русалов, В.М. О взаимоотношении свойств темперамента и эффективности индивидуальной и совместной деятельности [Текст] // Психологический журнал. – 1982. – № 6. – С. 50–59.
11. Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова [Текст] : коллектив. моногр. / науч. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – М. : РУДН, 2014. – 500 с.
12. Теплов, Б.М. Избранные труды [Текст] : в 2 т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
13. Фомина, Н.А. Результаты системных исследований особенностей темперамента как базы для формирования личности [Текст] // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова : коллектив. моногр. / науч. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – М. : РУДН, 2014. – С. 79–100.
14. Фомина, Н.А., Верозуб А.С. Соотношение особенностей адаптированности и темперамента студентов [Текст] // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова : коллектив. моногр. / науч. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – М. : РУДН, 2014. – С.301–310.

15. Фомина, Н.А., Власова Л.А. Проявления темперамента в речи старшеклассников и кадетов [Текст] // Сборник научных трудов, посвященный 70-летию А.И. Крупнова. – М. : РУДН, 2009. – С. 329–340.

16. Фомина, Н.А., Елисеев А.В. Особенности и психологическая структура настойчивости студентов-спортсменов [Текст] // Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. студентов, магистров и молодых ученых. 21 – 23 апреля 2016 г., г. Рязань, РГУ имени С.А. Есенина. – Рязань, 2016. – С. 74–76.

17. Фомина, Н.А., Елисеев А.В. Особенности темперамента и самореализация в спорте студентов факультета физической культуры и спорта [Текст] // Материалы всерос. науч.-практ. заоч. конф. «Самореализация личности в современном мире». 25 ноября 2016 г. – М. : РУДН, 2016.

18. Фомина, Н.А., Зуева М.Н. Особенности темперамента студентов медико-социального колледжа [Текст] // Вестник РУДН. – Серия «Психология и педагогика». – № 5. – 2011. – С. 98–103.

19. Фомина, Н.А., Кулишевская И.В. Особенности темперамента студентов с различным уровнем выраженности агрессивности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – № 2. – 2014. – С. 177–185.

20. Фомина, Н.А., Кулишевская И.В. Факторная структура темперамента студентов с различным уровнем выраженности агрессивности [Текст] // Российский научный журнал. – Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». – 2013. – № 6 (37). – С. 41–46.

21. Фомина, Н.А., Ленюшкин Н.Э. Индивидуально-типологические особенности уверенности и темперамента девиантных подростков [Текст] // Российский научный журнал. – Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право» – 2013. – № 2 (33). – С. 111–118.

22. Фомина, Н.А., Ленюшкин Н.Э. Особенности и психологическая структура темперамента подростков, проявляющих девиации в поведении // Российский научный журнал. – Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право» – 2012. – № 6 (31). – С. 142–149.

23. Фомина, Н.А., Мирчетич М.А. Особенности регуляторно-рефлексивного компонента темперамента лиц с преобладанием первой и второй сигнальных систем [Текст] // Российский научный журнал. – Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». – 2013. – № 1 (32). – С. 133–139.

24. Фомина, Н.А., Мирчетич М.А. Особенности эмоциональности как свойства темперамента лиц с преобладанием различных сигнальных систем [Текст] // Российский научный журнал. – Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». – 2013. – № 2 (33). – С. 118–124.



Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 378.937

В.А. Беляева, Л.Н. Гавриленко

КРИЗИС МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы методологии педагогического образования как путеводаителя инновационных преобразований, предупреждающего от ошибок модернизации педагогических систем, и научного феномена сохранения культуросозидающих ценностей отечественного образования.

педагогическое образование, духовный кризис, компетентностный подход, методологический принцип, гуманитарная методология, духовные ценности.

Объявленная в начале XXI столетия модернизация российского образования посредством внедрения компетентностного подхода как определяющего методологического принципа выстраивания системы в целом, ее параметров, содержания федеральных государственных образовательных стандартов и других процессуальных ориентиров не смогла результативно заменить существовавшую в XX веке систему непрерывного образования. Более того, ученые – философы, психологи, педагоги, учителя-практики единодушно отмечают обострение духовного кризиса в общественной жизни, особенно у подрастающего поколения, основополагающими причинами которого являются не обоснованные научно и не выверенные образовательной практикой скороспелые «инновации», привнесенные из западной системы образования, зачастую малопродуктивные при адаптации к богатой собственными достижениями отечественной педагогической культуре.

Педагогика как наука аккумулирует, обобщает и интегрирует концептуальные идеи и теоретические положения философии, психологии, социологии и других наук в сфере образования, раскрывает соответствующие ей методологические ориентиры в организации и перспективах развития системы непрерывного образования в стране. При этом педагогика дает научное обоснование своей функциональной роли и значимости в сохранении и развитии отечественной педагогической культуры, формулирует закономерности воспитания гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения.

По сути, содержательная сущность методологии образования является своего рода путеводителем и охранителем в инновационных преобразованиях на всех ступенях системы образования в государстве. Ошибочные инновации, как правило, снижают качество обучения и воспитания, о чем свидетельствуют результаты актуализации внедрения в российскую систему образования компетентностного

подхода как главенствующего методологического принципа. «Сведёние содержания образования к компетенциям, введение новых учебных планов и стандартов в считанные годы свели на нет *фундаментальность и энциклопедизм* (как главные признаки общего образования) и породили утилитаризм и функционализм (человек-потребитель и человек-функция)»¹.

В то же время методология педагогического образования, призванного в изменяющихся условиях современной общественной жизни определять ценностные ориентиры результативности реализации «культуротранслирующей» и «культуросоздающей» миссии отечественного образования (см. работы Е.П. Белозерцева, Е.В. Бондаревской, В.И. Слободчикова и др.), в настоящее время не имеет системного содержательного представления. Привычная традиционная естественно-научная методология процессов образования и воспитания явно недостаточна для создания нового разносторонне обоснованного и наполненного содержательными смыслами методологического базиса, раскрывающего новые подходы к обеспечению этих миссий. Очевидна необходимость разработки методологии нового уровня.

Еще в начале XXI века выдающийся русский психолог Г.И. Челпанов утверждал: «Если говорить о построении педагогики как науки, то нужно искать для нее широкий базис и не ограничиваться только одной психологией. Настоящим базисом педагогики является философия и ближайшим базисом философская этика. Почему философская этика должна быть таким базисом, вполне понятно. В воспитании мы должны ставить известные *цели*, достижение которых мы считаем желательными. Мы в теории воспитания строим известные идеалы, мы указываем, какие душевные качества являются наиболее ценными. Но ведь мы должны показать, почему известные цели представляют ценность, почему мы должны стремиться к достижению этих, а не других целей <...> другими словами, *мы должны оправдать наши идеалы*. Такого оправдания в психологии мы найти не можем. Психология может только констатировать то, что есть, оправдание же может быть найдено только в этике»².

Вместе с тем в современной педагогической культуре педагогический натурализм – весьма распространенное явление и, несмотря на модификацию в том или ином отношении, по-прежнему в своей сущности разными путями связан с философским натурализмом. Так, например, философско-психологические идеи развивающего обучения акцентируют направленность образовательного процесса на развитие интеллектуальных сил обучающегося, а личностно ориентированный подход при этом, являясь одним из основополагающих принципов образования, строится в соответствии с природными задатками (способностями) личности – умственными и психическими. Душевная и духовная сущность человека, осознаваемые каждым как непреложный факт наличия врожденных жизненных способностей, в лучшем случае упоминаются, но в методологии исследования и развития сущностных сил бытия (в том числе образования и воспитания) места не имеют.

Общая психология исследует простые внешние психические проявления личности (внимание, память, волю и др.), в то время как педагогика должна рассматривать сложные явления, которые имеют место в практической жизнедеятельности

¹ Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Традиции и новации: культура, общество, личность : материалы Междунар. рождествен. образоват. чтений. Волгоград, 2016. С. 14–20.

² Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. Избр. психол. тр. М. ; Воронеж, 1999. С. 387–388.

человека. В данном отношении Г.И. Челпанов отмечает: «Если под “способностью” понимать совокупность условий, присущих нашему уму до опыта, то мы должны признать, что ни одно восприятие, никакой психический процесс не может осуществиться без каких-либо врожденных способностей <...> Можно также говорить о врожденности психических способностей нашей души, как можно говорить о врожденности физических способностей нашего организма»³. В то же время содержание научных знаний по философии и психологии как фундаментального научного базиса выстраивания системы педагогического образования не решает вопросов становления и развития личности в целостности ее духовного, психического, биологического и социального начал.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) высшего профессионального образования методологической основой содержания образования в виде общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и требований к их формированию у студентов служит компетентностный подход. Практически все профессиональные ориентиры высшего образования (в том числе и общекультурные) направлены на формирование у будущих выпускников профессионального инструментария, способствующего достижению финансового успеха (обеспечению конкурентоспособности). При этом духовная сущность личности как таковая остается за пределами внимания педагогов и ее становление в целостности не рассматривается.

В то же время в современном мире начинает преобладать гуманистическое философское направление, обращенное к общечеловеческим ценностям как основе гуманистического воспитания. Общими исходными положениями для ученых, разрабатывающих это направление в образовании, являются обращение к целостности личности, признание ее духовности. «Строительство гуманистической школы, создание атмосферы обращенности к человеку объективно требуют, чтобы педагогическое образование стало практическим человекознанием, своего рода педагогической антропологией»⁴. Философско-педагогические идеи гуманистического воспитания апеллируют к необходимости раскрытия сущности человека во всей ее полноте, с учетом верховенства духовной составляющей, обогащающей его социальную и естественную природу. Попытки подмены знаний из области духовного мира человека знаниями культурологическими, а нравственности – нормами морали не способствуют поиску адекватных путей духовного и нравственного воспитания будущих педагогов, а, скорее, затрудняют этот поиск.

По мнению Е.В. Бондаревской, методологической основой исследования образовательного процесса, ориентированного на воспитание духовных и нравственных ценностей личности будущего педагога, может стать гуманитарная методология, поскольку она «опирается на гуманистическую философию, онтологию, философскую антропологию, законы развития человека, философию его духовной, осмысленной жизни в культуре и обосновывает образование, адекватное культурно-историческим законам и внутренним детерминантам духовно-нравственного развития человека»⁵. В этом определении задача воспитания духовной сущности

³ Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование ... С. 33.

⁴ Беляева В.А. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности учителя в светской и православной педагогической культуре : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. С. 59.

⁵ Бондаревская Е.В. Философско-концептуальные основы системной модернизации педагогического образования // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2014. № 9 (94). С. 19–25.

личности актуализируется ссылкой на «внутренние детерминанты» развития, не имеющие, к сожалению, в психологии конкретно обоснованного научного выражения.

В.И. Слободчиков в связи с этим заявляет: «Именно поэтому сегодня востребованы педагогика образования человека, психология образования человека, философия образования человека – во всей полноте развертки собственно человеческого в человеке». Требуется целостное видение человеческой реальности во всем универсуме гуманитарного знания. Именно такое видение и должно воплощаться во всем пространстве отечественного образования⁶.

В современной России духовный мир человека рассматривается на всех уровнях существующих гуманитарных знаний; признается духовный кризис в развитии общества и личности в обществе; провозглашается необходимость духовного обновления в жизни страны; развивается теологическое образование. Вместе с тем педагогическое влияние на воспитание духовного мира человека остается мало изученным и противоречивым в понимании его сущности. Обращение к духовному миру человека с позиций экзистенциализма, научного рационализма, трансцендентализма и других философских подходов не имеет достаточного осмысления и четкого представления о духовности. В то же время известно, что «Человечество обладает двумя бесспорными способами познания – первый способ познания опирается на опыт и эксперименты, второй на прозрения ума, ...который именуется рационализмом и который есть тоже могучее средство познания. Достаточно указать на то, что все математическое знание, занимающее огромное место в современной науке, является чисто рациональным»⁷.

Рассматривая вопрос о взаимосвязи психологии и философии, К.Д. Ушинский писал: «В настоящее время возможна только такая философия, которая основывала бы постройку научного мирозерцания, с одной стороны, на фактах, добытых психическим самонаблюдением, а с другой – на фактах, добытых наблюдением над внешней для человека природой, <...> психический факт, который он (человек) сознает совершающимся в самом себе, точно такой же несомненный факт, как и факт какой бы то ни было точной науки»⁸.

При исследовании феномена духовного мира человека, ценностей его духовного бытия необходимо контекстное исследование знаний о человеке с позиций светской и религиозной философии. В данном отношении А.А. Корольков утверждает: «Между тем попытки сказать нечто о духовности, исключая достижения религиозной антропологии, опустошают человеческое бытие, изымают самое существенное в человеке»⁹.

Развитие научных основ философии и психологии приносит свои научные достижения и в педагогику – «и как науку и как искусство» (К.Д. Ушинский).

В работе Челпанова Г.И. «Мозг и душа» ученым представлены критика материализма и очерк современных учений о душе, анализ которых позволяет сформулировать сущность этого понятия: «Душа человека есть объективно существующая

⁶ Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Традиции... С. 19.

⁷ Зеньковский В. Апологетика. М : Изд. дом Грааль, 2001. С. 7.

⁸ Ушинский К. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. М : ФАИР-ПРЕСС, 2004. С . 43, 44.

⁹ Корольков А.А. Духовная антропология. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. С. 7.

субстанция, ориентированная относительно высших ценностей бытия»¹⁰. К способностям души Челпанов относит чувствование, мыслительную деятельность, проявление воли. Созерцающее чувствование он относит к духовному акту, а интуицию определяет как внутреннее чувствование.

Пытаясь осмыслить содержательное наполнение понятия «душа», философы и психологи (в частности, Кант, Локк, Лейбниц) приходят к признанию присутствия в ней врожденного стремления человека к сознательной психической деятельности как основы всех других душевных стремлений.

К.Д. Ушинский называет три источника врожденных стремлений: телесный («быть»), душевный («жить» – стремление к жизни) и духовный («возрастать»). «Следовательно, душевный строй есть главным образом произведение жизни и вырабатывается жизненными опытами, которые для каждого человека различны. Конечно, в этой выработке принимает большое участие и врожденный темперамент человека...»¹¹.

Особое внимание Константин Дмитриевич уделяет происхождению чувствований: «Чувствования, как и ощущения, принадлежат душе... – к стремлению души к сознательной деятельности ... душевные чувствования сами возникают из сознаваемых нами представлений и руководятся ими... Однако человеку недостаточно только сознавать представление, чтобы из него возникло то или другое чувство: он должен еще *понимать* отношение этого представления к самому себе, к своей личности»¹². По утверждению ученого, одно и то же представление у различных людей вызывает различные чувствования, что обуславливается приобретаемым жизненным опытом человека. Соответственно рождаются отношения, желания и мотивы выбора поступка, стремления «души к сознательной деятельности». «Совокупность этих уже выработанных жизнью желаний, наклонностей и страстей и составляет то, что мы называем *строем души*»¹³. «Содействовать образованию в душе дитяти такого коренного строя, который достоин человека, – вот величайшая задача воспитания и воспитателя»¹⁴.

Готовность учителя к выявлению особенностей строя души обучающегося определяет способность поиска педагогом правильного, научно обоснованного подхода к развитию содержательного строя души посредством формирования у учащегося представлений и предпосылок их переживания на уровне личного жизненного опыта. Целенаправленное влияние на изменение строя души, по мнению Ушинского, возможно путем подбора необходимых представлений и формирования их чувствования обучающимся в прогнозируемом, желаемом выражении. В современном образовательном процессе педагог, как правило, в подавляющем большинстве случаев стремится воздействовать на активацию у обучающихся представлений в сфере познавательного интереса. Формирование же у них чувственного ощущения (активация душевного и духовного опыта) посредством осмысления специально подобранных представлений об идеале как ориентире развития и самосовершенствования личности, целенаправленно и системно не реализуется, поскольку его методология в данном отношении не проработана.

¹⁰ Беляева В.А. Теория и практика ... С. 36–42.

¹¹ Ушинский К. Человек как предмет воспитания ... С. 305.

¹² Там же. С. 301, 304.

¹³ Там же. С. 306.

¹⁴ Там же. С. 310.

Какой же должна быть методология педагогического образования? Для ответа на этот вопрос необходимо провести исследование (пересмотр) философии и психологии в контексте светского и религиозного видения человека, процессов становления и развития его духовных и нравственных ценностных ориентиров, разработать педагогические технологии воспитания духовного мира и интеллекта студентов – исходя из понимания последнего как способности к активной мыслительной деятельности в области самосознания и активному бытию в профессиональной и прочих сферах жизнедеятельности. Формирование соответствующих представлений (образов) на уровне душевных чувствований бытия в личном опыте (т.е. в реалиях) есть путь воспитания гражданина и патриота Отечества.

Подтверждением актуальности рассматриваемой проблемы подготовки будущих педагогов к работе по формированию (активации) у учащихся чувств гражданской идентичности и патриотизма могут служить результаты анализа их суждений, характеризующих готовность выстраивать соответствующий образовательный процесс. Проведен опрос педагогов 5 субъектов Российской Федерации – Волгоградской, Ростовской, Рязанской областей, Краснодарского края, Республики Северная Осетия – Алания, в котором участвовали 170 человек. Целью констатирующего эксперимента было выявление готовности учителей географии к работе по патриотическому воспитанию учащихся.

Результаты опроса показали следующее. Знание нормативных документов, регламентирующих деятельность педагога в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов, продемонстрировали более половины опрошенных (59,5 %), причем легко ориентировались в тексте документа только 10 %; испытывали небольшие затруднения 49,5 %; 40,5 % отметили, что испытывают большие затруднения при работе с нормативными документами, регламентирующими внедрение ФГОС. Наибольшие затруднения вызывают вопросы, связанные с содержанием Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Испытывают затруднения с внедрением Концепции в образовательно-воспитательный процесс 33 % и не испытывают затруднений только 22,3 % участников опроса. Активную работу по формированию патриотизма у подростков декларируют 79 % педагогов, испытывают затруднения 21 %. При этом были выявлены различные представления учителей о содержании понятий «патриотизм» и «гражданская идентичность». Более того, взаимосвязь этих понятий чувствуют лишь 23 %.

Все это указывает на необходимость инновационного подхода к разработке методологических основ педагогического образования, предполагает контекстную взаимосвязь светских и религиозных подходов к исследованию педагогической антропологии, а также к вопросам философии и психологии относительно целостной сущности человека, его духовного и нравственного становления и воспитания.

Список использованной литературы

1. Беляева, В.А. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности учителя в светской и православной педагогической культуре [Рукопись]: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 333 с.
2. Бондаревская, Е.В. Философско-концептуальные основы системной модернизации педагогического образования [Текст] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2014. - № 9 (94).

3. Зеньковский, В.В. Апологетика [Текст]. – М. : Издат. дом Грааль, 2001. – 248 с.
4. Корольков, А.А. Духовная антропология. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 321 с.
5. Остапенко, А.А., Слободчиков В.И. Поэтапное преодоление системного кризиса отечественного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 14–20.
6. Слободчиков, В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования [Текст] // Традиции и новации: культура, общество, личность : материалы Международ. рождествен. образоват. чтений. – Волгоград, 2016. – 295 с.
7. Слободчиков, В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 10–14.
8. Ушинский, К. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии [Текст]. – М : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 586 с.
9. Челпанов, Г.И. Психология. Философия. Образование. Избранные психологические труды [Текст]. – М. ; Воронеж, 1999. – 519 с.
10. Челпанов, Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе [Текст]. – М. : Круг, 1994. – 349 с.

УДК 378.11

А.А. Петренко

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ВУЗЕ

Рассматриваются проблема профессионально-личностного развития педагога-руководителя в контексте аксиологического подхода, содержание и этапы обучения руководителей образовательных систем в вузе. Представлены результаты обследования студентов с позиций исследуемой темы. Актуализирована проблема формирования позитивных ценностных ориентиров у будущих руководителей.

профессионализм, педагог-руководитель, ценностные ориентиры, вуз, образовательный процесс.

Профессионально-личностное становление и развитие педагога в процессе непрерывного педагогического образования на каждой из его ступеней претерпевает существенные изменения. Стержневым ориентиром процесса, в значительной мере определяющим это становление, является самоопределение личности в социальной, профессиональной и личностной сферах жизнедеятельности. Наполнение и развитие этих сфер духовно-нравственными ценностями, присущими отечественной педагогической культуре, – одна из ведущих задач профессионального воспитания личности педагога-руководителя.

Анализ становления профессионализма руководителя в реальной практике непрерывного образования показал отсутствие конкретных ориентиров в содержании целостного педагогического процесса. Остается неизученным и то, какие именно профессиональные ценности становятся достоянием личности педагога и как связано развитие его профессионализма с развитием внутреннего мира.

Е.Н. Шиянов и И.Б. Котова видят приоритет «ценностей-качеств» перед «ценностями-знаниями» и «ценностями-отношениями»¹. По их мнению, именно в качествах раскрываются в полной мере личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные свойства. Однако, на наш взгляд, представления о целях и задачах педагогической профессии и ее главного субъекта – педагога – динамичны и изменчивы в условиях изменяющегося и развивающегося регионально-муниципального сообщества. Перманентная ситуация в общественной и политической жизни незамедлительно отзывается сменой целей и ориентиров в содержании образования, требований к педагогу, его профессионально-личностным качествам. Особенно ощутимо это проявляется по отношению к педагогу – руководителю развития образования.

Новые цели и ценности образования, ориентирующие на воспитание самообразующейся, саморазвивающейся, самоопределяющейся и самореализующейся личности, личностно ориентированная парадигма воспитания, определение проблемы духовно-нравственного воспитания в условиях духовного кризиса общества требуют постоянного поиска новых подходов и критериев к определению понятия и содержания профессионализма педагога-руководителя. В подготовке руководителя важно сохранение разнообразия национальных и регионально-муниципальных ценностей в рамках единой гуманистической системы ценностей государственного образования.

Исследования, проведенные со студентами-старшекурсниками факультетов русской филологии и национальной культуры, истории и международных отношений, естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, а также руководителями школ города Рязани и Рязанской области², выявили разные уровни сформированности у них показателей ценностного компонента профессионализма (табл. 1).

Таблица 1

Уровни развития профессионализма студентов, ориентированных на управление развитием образования

Показатель	Группа			Уровень развития показателя
	А	Б	В	
Готовность к служению профессиональному долгу	7,6	9	6	Высокий
	55	54	56	Средний
	37,4	37	38	Ниже среднего
Способность к развитию образования с ориентацией на ценности отечественной педагогической культуры	10	12,4	11	Высокий
	64	63	63,7	Средний
	26	24,6	25,3	Ниже среднего

¹ Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов н/Д : Цветная печать, 1995.

² Петренко А.А. Становление и развитие профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. Рязань, 2011. 440 с.

Показатель готовности к служению профессиональному долгу оказался развит на среднем уровне более чем у половины студентов: 55, 54 и 56 % соответственно для групп А, Б, В. Уровень ниже среднего наблюдался у более чем трети обследуемых (37,4; 37 и 38 %). У незначительной части студентов (7,6; 9 и 6 %) отмечен высокий уровень.

Показатель способности к развитию образования с ориентацией на ценности отечественной педагогической культуры оказался на высоком уровне соответственно у 10; 12,4 и 11 % студентов; среднем – у 64; 63 и 63,7 % (более половины); ниже среднего – почти у трети (26; 24,6 и 25,3 %).

Полученные данные указывают на отсутствие у значительной части обследуемых необходимых способностей к критическому самоанализу в профессиональном становлении и недостаточную готовность студентов к бескорыстному служению профессиональному долгу. Это объясняется отсутствием в содержании образования студентов, ориентированных на управление развитием образования, дисциплин, обеспечивающих полноценное изучение ценностей человеческого бытия, представленных в отечественной педагогической культуре. Кроме того, студенты слабо ориентированы на осознание значимости системы ценностей отечественной педагогической культуры для собственного развития. Причиной тому, видимо, является то, что в реальном образовательном процессе вуза потребность будущего педагога к служению профессиональному долгу определяется формально, а содержание образования и его технология недостаточно ориентированы на саморазвитие и самовоспитание студентов в процессе их профессионального становления.

Все это актуализирует поиск преобразования содержания подготовки и обучения будущих руководителей в системе непрерывного образования. Так, например, в организации процесса становления и развития профессионализма руководителя изначально значимым и необходимым, на наш взгляд, является создание идеального образа руководителя-профессионала, в котором сосредоточены в определенной иерархии профессиональные ценности. Ценностные ориентации выражают содержательную сущность нравственных принципов, правил, норм поведения человека и определяют целесообразность его деятельности. В данном случае речь должна идти об образе высокодуховного и нравственного идеала руководителя, который в отечественной педагогической культуре представлен в педагогических концепциях ведущих педагогов-философов – К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, И.А. Ильина, В.В. Зеньковского и др. В этом образе однозначно представлен приоритет духовно-нравственной национальной системы ценностей, в которой образ Родины, служение ей и постоянное самосовершенствование своего внутреннего мира с целью облагораживания себя и общества и составляют педагогический идеал. Следование этому образу предполагает готовность личности к креативной педагогической деятельности, развитие своей творческой активности путем самоорганизации и самовоспитания в общекультурном, профессиональном и рефлексивном планах.

История культуры своего народа и родного края должна стать фундаментом патриотического воспитания. Вопросы самовоспитания и самообразования должны раскрываться в содержании образования пролонгированно на всех ступенях непрерывного педагогического образования. Здесь содержание знаний о профессионально-педагогическом становлении и воспитании личности должно быть системным, структурно вписывающимся в традиционную систему педагогических знаний о человеке, его воспитании и развитии. Мировоззренческие представления о ценностно-смысловых ориентирах развития образования должны формироваться

как основа («сердцевина») дальнейшего развития специалиста, управляющего инновационным развитием образования в регионально-муниципальном образовательном пространстве. При этом выход обучаемых за пределы существующих программных знаний вызовет стремление к собственному научному исследованию, поиску новых знаний, будет стимулировать потребность в самопознании, побуждать к саморазвитию и обогащению собственных концептуальных взглядов и представлений.

В диссертационном исследовании В.А. Беляевой подчеркивается идея обновления содержания знаний ценностями отечественной педагогической культуры: «в содержании знаний о сущности и воспитании духовности и нравственности человека приоритет должен быть отдан знаниям отечественной педагогической культуры, обращению к богатейшему опыту русской народной педагогики по воспитанию высокой духовности, глубокого чувства патриотизма»³.

Идеи воспитания духовности и нравственности при безусловном доминировании над всеми другими целями воспитания являются основой жизни русского народа и широко представлены в педагогических теориях Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, И.А. Ильина, В.В. Зеньковского. «Дух человека всегда стремится к познанию истины, добра и красоты, и чтобы прийти к высокому уровню осознания себя в педагогическом пространстве, необходимо первоначально осознать силы своей души, дар любви, способность к творчеству»⁴.

Национальные ценности (любовь к Родине и к ближнему, готовность к служению профессиональному долгу и др.) должны быть представлены в содержании образования в системе непрерывного педагогического образования руководителя на всех уровнях.

Содержание образования педагогов-руководителей может включать: системные и инвариантные, вариативные знания в области антропологии; профессионально-педагогические ценности отечественной культуры; педагогические концепции и идеи отечественной философско-педагогической мысли в вопросах становления и развития профессионально-педагогической и духовной сфер педагога-руководителя, механизмы развития его личности; развивающие педагогические технологии процесса формирования способностей обучаемых к инновационной деятельности в условиях сохранения приоритета национальных традиций воспитания и регионально-муниципального своеобразия.

Технология образовательного процесса по подготовке студентов к профессиональной деятельности руководителя в исследуемом контексте отличается в содержательном наполнении первого и второго этапов процесса обучения.

На первом этапе, обновления и расширения знаний в исследуемой области, учебно-познавательная деятельность студентов акцентировалась на изучении вопросов теории управления, менеджмента в образовании, управления проектами развития образовательных систем в регионе, модульно-рейтинговой оценки качества образования, решения современных проблем управления развитием образования в контексте теоретико-методологических основ отечественной педагогической культуры. Содержание образования студентов, ориентированных на управление учебными заведениями, апробировалось в учебной дисциплине «Педагогика», в разработанных нами разделах «Управление образовательными системами», «Нормативно-правовое

³ Беляева В.А. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности учителя в светской и православной педагогической культуре : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. С. 99.

⁴ Ильин И.А. О чувстве ответственности. О духовном инстинкте // Ильин И.А. Собр. соч. : в 10 т. / сост. и коммент. Ю.Т. Лисицы. М. : Рус. кн., 1994. Т. 3. С. 46.

обеспечение образовательных учреждений»; в курсах по выбору «Управление проектами развития образовательных систем», «Менеджмент в образовании», «Духовно-нравственные профессиональные ценности педагога-руководителя» и других.

На втором этапе, когда идет обучение студентов основам проектного управления образовательной системой, была организована их научно-исследовательская работа. Разработанные проекты, научные статьи представлялись на внутривузовских, межвузовских, всероссийских научно-практических студенческих конференциях, конкурсах на лучший инновационный проект и в других формах обучения.

В инновационной системе образовательного пространства вуза в 2015/16 учебном году была открыта магистратура «Менеджмент в образовании» (направление подготовки – «Менеджмент», профиль – «Менеджмент в образовании»). Научно-исследовательская деятельность студентов и преподавателей в магистратуре ориентирована на профессиональную подготовку педагогов-руководителей, расширение функциональных возможностей образовательного пространства Рязанского государственного университета (РГУ) в контексте решения задач социально-экономического развития Рязанской области. По результатам научных исследований в магистратуре было опубликовано учебно-методическое пособие «Компетентностный подход в моделировании и проектировании инновационного развития образовательного учреждения»⁵, монографии «Менеджмент проектной деятельности в образовании»⁶, «Менеджмент в образовании: сущность и механизмы развития»⁷.

Проект «Менеджмент в образовании – фактор качественного развития образовательных систем» был ориентирован на выявление научно-теоретических основ и педагогических условий организации управленческой деятельности педагога-руководителя по мобилизации ресурсов инновационного развития учебного заведения. Подготовка эффективных практических рекомендаций для формирования у специалистов (студентов, педагогов, руководителей образовательных систем) профессиональной готовности к управлению качественным развитием образования проводилась в соответствии с принципами менеджмента и потребностями рынка труда.

Методологической основой организации всех видов проектной деятельности стали принципы целостности образования, комплексного субъектно-деятельностного и творческого подхода к подготовке студентов к управлению инновациями в развитии образовательных систем. При выполнении различных видов творческих заданий студенты проявляли большую заинтересованность в овладении знаниями и умениями в области управления инновационными процессами в целях развития образования.

Для обеспечения результативности организуемой деятельности необходимо было определиться в способах взаимодействия всех ее участников. В нашем исследовании кооперация участников образовательного процесса была выражена в соотношении «субъект–педагог–ученый». Педагогическое взаимодействие всех участников осуществлялось в обмене знаниями и умениями, поиске возможностей для внедрения инноваций, взаимообогащении каждого из них смысловыми ориентирами инновационной деятельности. Основными признаками такого сотрудничества являлись: целенаправленность (ориентация на общезначимую цель); мотивационность

⁵ Беляева В.А., Петренко А.А. Компетентностный подход в моделировании и проектировании инновационного развития образовательного учреждения. Рязань, 2014.

⁶ Петренко А.А. Менеджмент проектной деятельности в образовании : моногр. Saarbrücken, Deutschland : Palmarium Academic Publishing, 2017. 206 с.

⁷ Петренко А.А., Мартишина Н.В. Менеджмент в образовании: сущность и механизмы развития : моногр. Рязань, 2017. 200 с.

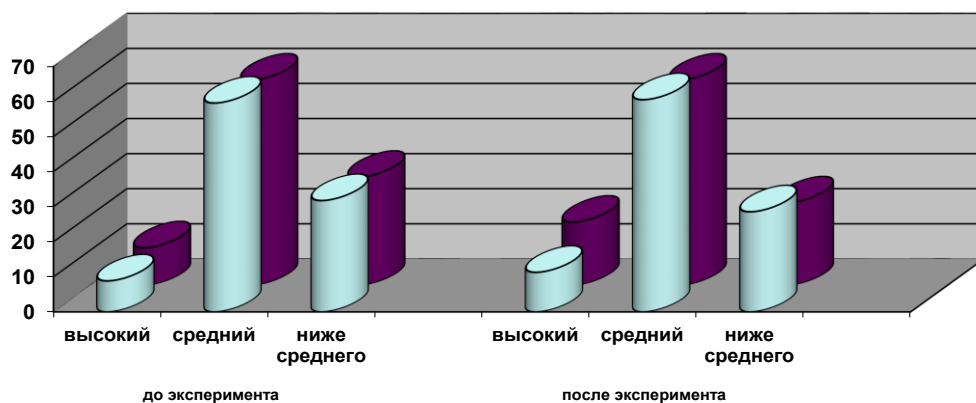
(общий интерес к взаимодействию); целостность (взаимозависимость и взаимодействие в решении поставленных задач); структурированность взаимодействия (функциональное распределение обязанностей и прав); согласованность идей и действий; организованность (проектно-программная деятельность, ее управляемость и самоуправление в ней); результативность (решение поставленных задач).

Таким образом, инновационный образовательный процесс функционально обеспечивал становление и развитие у педагогов-руководителей (специалистов органов управления образованием, директоров школ и их заместителей) способностей к профессиональному поиску и введению инноваций в развитие образовательных систем, а студенты были ориентированы в перспективе на управление развитием образования.

Динамика развития ценностного компонента профессионализма подтверждает результативность методологических подходов и технологии обучения руководителей и студентов к профессиональному управлению образовательной организацией (см. рисунок).



а



б

Динамика становления ценностного компонента профессионализма педагога-руководителя (а) и студентов, ориентированных на управление развитием образования (б): □ – контрольная группа; ■ – экспериментальная группа

Представленные гистограммы свидетельствуют о том, что количество педагогов-руководителей с высоким уровнем развития ценностного компонента в экспериментальной группе увеличилось почти в 2 раза (с 11,6 до 20,6 %), со средним уровнем – на 10 % (с 33,4 до 45 %); уровень исследуемого компонента ниже среднего существенно снизился (от 55 до 34,6 %) за счет перехода педагогов на более высокие уровни. Несмотря на увеличение количества педагогов-руководителей экспериментальной группы с высоким уровнем развития данного компонента, основным показателем их профессионального становления остался показатель их количества со средним уровнем развития.

В контрольной группе по всем трем уровням наблюдалось увеличение количества руководителей только на 2–3 %. У студентов присутствовала аналогичная тенденция по всем уровням данного компонента. Так, количество студентов с высоким уровнем развития ценностного компонента в экспериментальной группе выросло на 10 % (с 10,7 до 18 %), со средним уровнем – практически не изменилось (с 58 до 58,2 %); уровень исследуемого компонента ниже среднего сократился на 7 % (с 30,8 до 23,5 %). В контрольной же группе количество обследуемых с высоким и средним уровнями увеличилось на 1,5–3 % (соответственно с 8,8 до 11 % и с 59 до 60,5 %); с уровнем ниже среднего – уменьшился всего на 3 % (с 31,7 до 28,3 %). Если сопоставить динамику уровней развития ценностного компонента у руководителей и студентов, то можно заметить, что тенденции их изменений в условиях инновационной системы аналогичными. Кроме того, количество студентов и педагогов-руководителей со средним уровнем развития в обоих случаях (в экспериментальных и контрольных группах) росло и в определенной мере коррелировало (45 % руководителей и 58 % студентов в экспериментальных группах, 37,4 % руководителей и 60,5 % студентов в контрольных группах).

Все это позволяет сделать вывод о том, что развитие ценностного компонента у будущих руководителей (нынешних студентов) требует целенаправленного воздействия со стороны как вуза, так и всей системы непрерывного образования в целом. Это объясняется сложностью данного компонента, который отражает внутреннее состояние личности, его мировоззрение, нравственные установки и ориентиры. Неблагоприятные внешние условия (нестабильная экономическая ситуация, поляризация общества и девальвация идей равенства и справедливости в распределении доходов) практически ориентируют на лжеценности в повседневной жизни, на добывание материальных благ ради существования собственной семьи. В то же время ценностный компонент является системообразующим в профессионализме руководителя, так как определяет ориентиры, цели, средства и способы достижения поставленных педагогических целей.

Список использованной литературы

1. Беляева, В.А. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности учителя в светской и православной педагогической культуре [Рукопись]: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999.
2. Беляева, В.А. Петренко А.А. Компетентностный подход в моделировании и проектировании инновационного развития образовательного учреждения [Текст]. – Рязань, 2014.
3. Ильин, И.А. О чувстве ответственности. О духовном инстинкте // Ильин И.А. Собр. соч. : в 10 т. / сост. и коммент. Ю.Т. Лисицы. – М. : Рус. кн., 1994. – Т. 3.
4. Петренко, А.А. Менеджмент проектной деятельности в образовании [Текст] : моногр. – Saarbrücken, Deutschland : Palmarium Academic Publishing, 2017. – 206 с.

5. Петренко, А.А., Мартишина Н.В. Менеджмент в образовании: сущность и механизмы развития [Текст] : моногр. – Рязань, 2017. – 200 с.
6. Петренко, А.А. Менеджмент проектирования в сфере образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С.97–105.
7. Петренко, А.А. Профессиональная деятельность менеджера в контексте проекта «Руководитель образовательной организации» [Текст] // Профессионально-личностное становление и развитие специалиста: история и современность : сб. ст. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 257–261.
8. Петренко, А.А. Проблема формирования профессионализма педагога-менеджера [Текст] // Социальные аспекты управления в регионе : материалы науч. конф. фак. социологии и управления РГУ имени С.А. Есенина. – Рязань, 2016. – С. 66–70.
9. Петренко, А.А. Профессионализм педагога как важнейший фактор инновационного развития образования [Текст] // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М. : МАНПО, 2015. – 604 с. – С. 85–88.
10. Петренко, А.А. Становление и развитие профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного педагогического образования [Рукопись] : дис. ... д-ра пед. наук. – Рязань, 2011. – 440 с.
11. Петренко, А.А. Управление развитием процесса повышения профессионализма педагога на основе ценностей отечественной педагогической культуры [Текст] // Мир языков: ракурс и перспектива : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 22 апреля 2017 г. / отв. ред. Н.Н. Нижнева. – Минск : БГУ, 2017. – Т. 1. – 177 с. – С. 188–193.
12. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
13. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
14. Шиянов, Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности [Текст]. – Ростов н/Д : Цветная печать, 1995.

УДК 378.147

Л.К. Гребенкина, Н.А. Жокина

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Объект внимания авторов статьи – использование компетентностных и технологических подходов в современном высшем образовании. Рассматриваются инновационные версии применения педагогических технологий, приводят опыт их эффективной реализации в вузе.

компетентность, компетенция, технология обучения, технология воспитания, интерактивная технология, студенческое самоуправление.

В современных условиях модернизации высшего образования основные профессиональные образовательные программы по-прежнему ориентируются на реализацию компетентностного подхода в образовательном процессе. Государственный образовательный стандарт высшего образования направлен на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций педагога.

Ожидается, что выпускник вуза станет специалистом, способным решать сложные профессиональные задачи, владеющим современными образовательными технологиями, ориентированным на постоянное самосовершенствование, адекватно реагирующим на изменения в обществе, готовым включиться в инновационные процессы.

Компетентностный подход в образовании предполагает достижение студентами «достаточно высокого уровня знаний, опыта, информационной осведомленности для осуществления деятельности и общения в различных областях и сферах»¹. К базовым компетенциям относят многофункциональные, межпредметные и трансдисциплинарные компетенции: общенаучные, социально-экономические, гражданско-правовые, информационно-коммуникационные, политехнические, общепрофессиональные. Способности человека реализовать на практике свою компетентность в современных исследованиях рассматривается как совокупность компетенций – «обобщенных способов действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности»².

Образовательная компетенция, по А.В. Хуторскому, «представляет собой совокупность смысловых ориентаций знаний, умений, навыков, способностей и опыта деятельности обучающегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности»³. Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, называют ключевыми.

С точки зрения современного понятийного аппарата, раскрывающего сущность и содержание образовательного процесса и профессиональной деятельности в вузе, обратим внимание на следующее: признание приоритетности того или иного явления или направления не отрицает того, что в развитии образования очень важно достижение гармонии, взаимосовместимости и взаимодействия разных сторон, элементов, тенденций. В исследовании образовательного процесса это проявляется при сопоставлении основных взаимосвязанных понятий – «воспитание», «обучение», «развитие»: они находятся в тесной взаимосвязи и взаимодействии, раскрывая, дополняя и отражая различные сферы профессиональной деятельности, направленной на развитие личности. Данные понятия мы оцениваем только с позиций равенства и равноправия в их взаимодействии.

К примеру, обозначен приоритет целей образования перед средствами его осуществления; развивающего и воспитывающего эффекта обучения перед усвоением отдельных элементов знания; гуманистически ориентированного подхода к реформированию содержания образования перед технократическим. Вместе с тем крайне сложно ставить вопрос о приоритетах в таких значимых для образования смысловых парах, как индивидуальное–общественное, личность–коллектив, теория–практика, творчество–алгоритмизация, образное–логическое в познании. Что касается акцентов (особого выделения, усиленного внимания к чему-либо), то они часто носят временный или ситуативный характер. Их постановка обоснована

¹ Пед. словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М., 2008. С. 61.

² Там же. С. 133.

³ Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированного образования // Нар. образование. 2003. № 2.

необходимостью решения разноплановых профессиональных задач подготовки специалистов, что связано с использованием инновационных технологий современного обучения и воспитания.

Следовательно, в практической деятельности при организации образовательного процесса в вузе всегда следует помнить, что обучение должно быть воспитывающим, а воспитание – обучающим, направленным на развитие личности. Только при этом условии современное образование становится ценностью, которая сможет обеспечить гармоническое развитие личности обучающегося.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования подчеркивается, что при разработке основных профессиональных образовательных программ должны быть определены педагогические условия и возможности вуза для успешного формирования компетенций обучающихся. Так, выпускник, освоивший программу магистратуры, с одной стороны, должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими педагогическому, научно-исследовательскому, проектному, методическому видам профессиональной деятельности. Иными словами, выпускник вуза за годы учебы должен сформировать способности к разработке и реализации новейших методик и технологий организации образовательного процесса (воспитания, обучения и развития), быть готовым к анализу и самоанализу результатов процесса, их использованию в образовательных учреждениях. С другой стороны, он должен стать востребованным специалистом, готовым к самореализации в профессиональной деятельности.

В связи с этим актуален вопрос применения преподавателями вуза технологического подхода в образовании, основанного на овладении педагогическими технологиями и методикой их использования в учебно-воспитательном процессе с целью достижения высокой результативности педагогической деятельности.

Педагогические технологии высшего образования составляют целую область, связанную с профессиональной подготовкой и становлением будущего специалиста, обладающего компетентностью, творческими способностями, развитым мышлением, профессиональной культурой, мобильностью. Применение педагогических технологий способствует повышению эффективности и качества образования, формированию компетентности студента – будущего специалиста. С другой стороны, степень владения педагогическими технологиями характеризует профессиональную компетентность и педагогическое мастерство преподавателя вуза.

Следовательно, перед высшей школой ставится задача подготовки специалистов, обладающих высоким профессиональным и духовно-нравственным потенциалом, а также способных к выходу за пределы нормативной деятельности, готовых к постоянному творческому поиску, профессиональному росту и саморазвитию, способных легко адаптироваться к современным динамичным условиям жизни. В связи с этим необходимо ориентироваться не только на образовательные стандарты, но и на особенности социально-экономической ситуации, иметь опыт общественной жизни. В вузе должна быть сформирована социокультурная среда и созданы условия, необходимые для всестороннего развития личности. Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих сообществ, в волонтерской деятельности и т.п.

Отличительными особенностями жизнедеятельности современного вуза должны стать включенность студента в образовательный процесс, выработка субъектной позиции обучающегося. Исходя из результатов исследований в данной области⁴, мы можем утверждать, что студенческая молодежь называет учебу основным видом деятельности, стремится проявлять свои способности прежде всего в ходе учебных занятий. Однако активность, инициативность и энергичность этого возраста не дают студентам замкнуться только на учебе. Практически в равной степени их интересуют занятия в творческих студиях, спортивных секциях, клубах, которых в РГУ имени С.А. Есенина большой выбор – на сегодня более 16 студенческих общественных объединений, и участие в добровольческой деятельности (соответственно 38,5 и 37,3 %). В равной степени (по 29,4 %) студенческой молодежи интересны научно-исследовательская работа и участие во внеучебных мероприятиях. Эти обстоятельства важно учитывать преподавателям вуза при организации педагогического взаимодействия.

Инновационное образование призвано снять основные противоречия традиционного обучения и воспитания, состоящие в недооценке ведущей роли субъектов педагогической деятельности, приоритете знаний над умением их продуктивно использовать, влияния личностного отношения к выполняемым видам деятельности на их результативность. На наш взгляд, в этом плане интересен опыт кураторской деятельности в РГУ имени С.А. Есенина, который демонстрирует эффективное использование педагогических технологий, обеспечивающих формирование компетенций студентов. В последние годы акцентируется внимание на применении интерактивных технологий.

«Интерактивный» (от англ. *inter* – взаимный, *act* – действовать) означает «взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо». Интеракция в образовании рассматривается как способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся. Все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, решают проблемы совместно, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению тех или иных проблем.

Преподаватель на интерактивном занятии разрабатывает его ход и план, тем самым выстраивая путь студента к достижению определенной цели в обучении и воспитании. Интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, основанное на активном взаимодействии преподавателя с обучающимися⁵. Интерактивное воспитание предполагает взаимодействие, совместную деятельность и гуманные отношения преподавателя с обучающимися в целостном педагогическом процессе вуза с целью формирования гармонически развитой личности будущего специалиста.

В современных условиях значимость интерактивных технологий в образовательном процессе неуклонно растет, что доказывает целесообразность их использования при подготовке специалистов различных профилей.

⁴ См.: Мартишина Н.В. [и др.]. Формирование профессионально-личностной стратегии современной студенческой молодежи: теория и практика : моногр. / Н.В. Мартишина, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина, Е.М. Аджиева, Т.В. Ганина, Н.А. Жокина. Рязань : Концепция, 2016. 120 с.

⁵ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ шк. технологий. 2006. Т. 2. С. 183–185.

Интерактивные технологии предполагают широкое сотрудничество и совместную деятельность преподавателей и студентов, а также их активное взаимодействие. Использование интерактивных технологий позволяет не только воспроизводить в образовательном процессе разнообразные должностные и личностные роли, но и осваивать их, создавая будущую инновационную модель общения людей в производственной сфере. Это позволяет максимально приблизить обучающихся к активным совместным действиям, пережить состояние успеха, мотивировать свое поведение, максимально подготовить к взаимодействию в профессии.

Интерактивные технологии включают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа предлагаемых обстоятельств и решения практических задач. На первый план выдвигаются потребности, интересы, идеалы, ценности личности студента, необходимость создания условий, в которых наиболее полно раскрывались бы ее склонности, способности и дарования.

Ученые научной педагогической школы Российского государственного педагогического университета (РГПУ) имени А.И. Герцена считают, что успешность применения педагогических технологий зависит от адекватного выбора и интеграции образовательных технологий:

- организации самостоятельной работы студентов по освоению содержания и новых форм высшего образования (организационная технология, технология модульно-рейтингового обучения);
- включения студентов в различные виды деятельности (проектной, творческой, научно-исследовательской);
- работы с разными источниками информации (технологии информационные, дистанционные, проблемного обучения, критического мышления);
- организации группового взаимодействия (моделирования групповой работы, организации интерактивных форм образования и др.);
- метапознавательной деятельности студентов (рефлексивного обучения, оценки достижений – портфолио, самоконтроля, самообразования);
- контекстного обучения (анализа конкретных ситуаций и решения педагогических задач, организации имитационных игр и др.)⁶

Рассмотрим целесообразность использования подобных технологий на примере сложившейся в нашем университете традиции ежегодного проведения конкурса «Лучший куратор года». В 2017 году образовательные программы конкурсантов включали разработку и защиту программ взаимодействия и совместной деятельности куратора и студентов при использовании технологий проектной, творческой и научно-исследовательской работы. Все избранные темы проектов – «Мы дружбой народов едины: Россия–Китай», «Экология в душе», «Традиции факультета», «Управляя временем, управляешь жизнью», «Узнай своего преподавателя», «Импульс» – на наш взгляд, являются актуальными. Они предусматривают формирование ключевых компетенций будущих специалистов, направленных на выявление и развитие профессионально-личностных качеств студентов и совершенствование профессионального мастерства куратора. Программы кон-

⁶ Акулова О.В., Вершинина Н.А., Даутова О.Б. [и др.]. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: Метод. пособие по организации опытно-эксперимент. работы в контексте идей Болонской декларации / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. С. 34–35.

курсантов включают подготовку и проведение разнообразных коллективных и индивидуальных форм образовательной деятельности студентов: диалог, дискуссии, дебаты, круглые столы, мастер-классы, создание и анализ ситуаций, решение педагогических задач, игры и др.

Преподаватель-куратор, работая со студенческой академической группой на 1–2-м курсах обучения, призван выполнять сложнейшие задачи адаптации вчерашних школьников к условиям вузовского образовательного процесса, формирования у них положительной мотивации к будущей профессии. Например, преподаватель-куратор А.В. Водорезов, работающий со студентами направления «Педагогическое образование», профиля «Биология и география», реализует авторскую программу, основанную на интеграции учебной и воспитательной внеучебной деятельности, следует традициям естественно-географического факультета и предлагает сложившуюся систему мероприятий в соответствии с датами «экологического календаря»⁷. Каждый студент включается в социально значимые акции, в исследовательскую, экспедиционную, волонтерскую деятельность и может видеть результаты своей работы. Свое творчество они могут проявить, создавая сценарии телепередачи «Среда обитания» в эфире ООО «9-й телеканал», а также тексты для публикации в газетах и в интернет-изданиях. Ставшие традиционными «научные вечера» как особая форма взаимодействия студентов с преподавателями кафедры – площадка для формирования научно-исследовательских компетенций.

Как отмечает А.В. Водорезов, пятилетний опыт работы по данной программе подтверждает ее эффективность: выпускники востребованы в своей профессии; половина из них, изначально не связывавших свое будущее с научной работой, на момент окончания вуза были вовлечены в научные исследования и имели научные публикации.

Приведенный опыт работы иллюстрирует необходимость применения педагогических технологий, формирующих субъектную позицию студента, дающих возможность включения в социальную практику. В инновационном обучении и воспитании в настоящее время к таким технологиям относят интерактивные формы работы.

Важным условием реализации современных требований к образованию является развитие студенческого самоуправления. Демократический характер управления образованием заявлен как принцип, обеспечивающий реализацию прав обучающихся на участие в управлении образовательными организациями⁸.

Однако смысл студенческого самоуправления не сводится к тому, чтобы включить студентов в работу действующей административной системы; они должны приобрести личный управленческий и организаторский опыт, стать авторами моделей выстраивания демократических отношений в коллективе. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования предполагает, что в рамках любой образовательной программы преподаватели реализуют именно такую версию взаимодействия, предоставляя студентам возможности проявить себя. Успешность в учебной и внеучебной деятельности в условиях вуза помогает студенту обрести уверенность в своих силах, раскрыть его потенциал, что очень важно для формирования профессионально-личностных качеств.

⁷ Приведены сведения по результатам конкурса «Лучший куратор года–2015».

⁸ Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Ст. 3. URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.10.2016).

Самоуправление следует рассматривать как «специфическую организацию коллективной деятельности, основанную на развитии самостоятельности участников в принятии и реализации решений для достижения значимых коллективных целей»⁹. Иными словами, система самоуправления не является формальным продуктом каких-либо органов, ее необходимо создавать во взаимодействии преподавателей и студентов. Она «вырастает» вокруг совместной подготовки и реализации конкретных дел, событий, проектов. Это возможно на уровне студенческой группы. Например, в организации учебного занятия или внеаудиторной работы может быть использована технология коллективной творческой деятельности, которая подразумевает взаимодействие всех участников на всех этапах подготовки и осуществления дела. Кроме того, преподаватель может предложить студентам включиться в образовательный процесс в качестве активных участников – авторов проектов, соответствующих проблематике учебного курса.

Система студенческого самоуправления предполагает и включение студентов в деятельность различных объединений по своему выбору. Важно, чтобы социокультурная среда вуза предоставляла им возможность реализовать себя в разнообразных областях: науке, творчестве, спорте, общественной жизни. Примерами профессионально значимых сообществ, деятельность которых инициирована профилирующими кафедрами, можно считать педагогический отряд, студенческое научное общество, юридическую консультацию, редакцию студенческой газеты и т.д. В таких объединениях априори необходимо взаимодействие преподавателя-профессионала и студентов, получающих определенный опыт в той или иной сфере. Руководство и подчинение, обязательность выполнения определенной работы и творчество, самовыражение – сочетание этих элементов и формирует самоуправление.

Действующая система самоуправления выполняет важные воспитательные функции: создает наиболее комфортные условия для развития, помогает молодым людям в освоении управленческой культуры, осознании личной ответственности за результаты дела, что сформулировано в содержании компетенций и, безусловно, не может быть освоено лишь в рамках учебного занятия.

В профессиональной образовательной организации высшего образования в соответствии с современными требованиями к ее жизнедеятельности молодые люди реально являются инициаторами и организаторами конкретной работы, направленной на решение социально значимых проблем и обеспечение качества образования в вузе. Реализовать эти требования преподавателю высшей школы помогают педагогические технологии.

Список использованной литературы

1. Акулова, О.В., Вершинина Н.А., Даутова О.Б. [и др.]. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: Метод. пособие по организации опытно-эксперимент. работы в контексте идей Болонской декларации [Текст] / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – С. 34–35.

⁹ Методика воспитательной работы : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / сост. Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева, О.В. Еремкина [и др.] ; под ред. В.А. Сластёнина. 6-е изд., стер. М. : Академия, 2008. С. 74.

2. Гребенкина, Л.К. Использование инновационных подходов в исследовании образовательных проблем высшей школы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3. – С. 20–24.
3. Гребенкина, Л.К. Компетентностный подход в образовании как теоретико-методологическая основа формирования педагога-профессионала [Текст] // Педагогический профессионализм в образовании : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. 21–22 февраля 2013 г., г. Новосибирск. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2013. – Ч. 1. – С. 36–40.
4. Гребенкина, Л.К., Жокина Н.А. Воспитательная работа в университете как основа развития компетенций студентов [Текст] // Педагогика в современном мире : сб. ст. всерос. науч. конф. / ред. Т.Б. Алексеева, И.В. Гладкая, И.Э. Кондракова, И.М. Федорова. – СПб. : ЛЕМА, 2011. – 305 с.
5. Гребенкина, Л.К., Жокина Н.А. Воспитывающее обучение в социокультурной среде вуза [Текст] // Ценности и смыслы современного образования : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения акад. РАО З.И. Васильевой. 9 октября 2014 г. / сост. А.А. Кочетова, Н.В. Седова. – СПб. : Свое изд-во, 2014. – 438 с.
6. Единство непохожих: сборник методических материалов из опыта воспитательной работы факультетов [Текст] / под ред. Н.А. Жокиной ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2008. – 164 с.
7. Жокина, Н.А. Основы профессионального воспитания в вузе [Текст] // Известия РАО. – 2015. – № 2 (34). – С. 73–78.
8. Жокина, Н.А. «Студенческая ИННОВАТИКА» – программа включения студентов в социальную практику [Текст] // Инновационное развитие образования в регионах РФ : сб. материалов всерос. науч.-практ. конф., 20–21 марта 2013 г. / под ред. Л.К. Гребенкиной, А.А. Петренко, Т.В. Ганиной. – Рязань : Концепция, 2013. – 460 с.
9. Жокина, Н.А., Мартишина Н.В. Педагогика как призвание [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 111–118.
10. Мартишина, Н.В., Гребенкина Л.К., Еремкина О.В., Аджиева Е.М., Ганина Т.В., Жокина Н.А. Формирование профессионально-личностной стратегии современной студенческой молодежи: теория и практика [Текст] : моногр. – Рязань : Концепция, 2016. – 120 с.
11. Методика воспитательной работы [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / сост. Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева, О.В. Еремкина [и др.] ; под ред. В.А. Сластёнина. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 160 с.
12. Педагогический словарь [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / сост. В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова [и др.] ; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
13. Профессионально-личностное развитие студентов в высшей школе [Текст] : учеб.-метод. пособие / сост. Н.В. Мартишина, О.В. Еремкина, Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева, Т.В. Ганина, Н.А. Жокина ; отв. ред. О.В. Еремкина. – Рязань : Концепция, 2016. – 172 с.
14. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
15. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
16. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. – М. : НИИ шк. технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
17. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.10.2016).
18. Хуторской, А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 371.125

М.Н. Дементьева, Е.А. Кирьянова

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ К РАБОТЕ С ГЕТЕРОГЕННЫМИ ГРУППАМИ

Статья акцентирует внимание на многообразии аспектов педагогической работы в системе современного образования, проблемах организации работы с разнородными группами детей, а также на вопросах подготовки педагогов и образовательных менеджеров к работе в гетерогенных организациях.

педагогика, образование, гетерогенная группа, инклюзивное образование, особые образовательные потребности.

Современные педагогические исследования ориентированы на межнаучный анализ и интегративность поисковых усилий, направленных на понимание новых вызовов, встающих перед образованием человека.

Сегодня, в принципиально изменившемся мире, безусловно, изменились ситуации, в которых развивается и функционирует человек. А это влечет за собой соответствующие изменения в структуре и содержании образовательных систем¹. Главным условием успеха образования становится его качественное улучшение, во многом зависящее от эффективного управления образованием и достижения требуемого качества на новом уровне с позиций менеджмента².

Разные сферы человеческого общества характеризуются многообразием проявлений жизнедеятельности людей. В полной мере это касается и образования. Поэтому многообразие образовательных конструкций – это «не только вариативность содержания обучения и педагогических технологий, но и множество организационно-правовых форм, видов и типов образовательных учреждений, каналов получения образования»³.

На фоне экономического, политического, идеологического, социокультурного многообразия современного мира постоянно усложняется управленческая деятельность, ощущается проблема неготовности руководителей к использованию имеющегося потенциала многообразных факторов в интересах образовательных организаций.

Многообразие характерно, для большинства педагогических институтов, институций и организаций. Даже в таких, на первый взгляд, гомогенных организациях, как детский сад и школа, «присутствует широкое многообразие относительно демографических признаков, социального статуса, стиля трудового поведения и т.д.»⁴. В любом трудовом коллективе действуют личности с индивидуальными особенностями.

Авторы учебного пособия «Менеджмент многообразия» отмечают, что «основной идеей менеджмента многообразия является не борьба с дискриминаци-

¹ Романов А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал. 2016. № 3 (87). С. 6.

² Петренко А.А., Воробьев В.И. Менеджмент качества образования: мониторинговые исследования и механизмы совершенствования // Психол.-пед. поиск. 2016. № 2 (38). С. 97.

³ Певзнер М.Н., Петряков П.А., Донина И.А., Стадник В.В., Альгермиссен У. Менеджмент многообразия : учеб. пособие. Великий Новгород, 2017. С. 16.

⁴ Там же. С. 35.

ей и обеспечение равенства возможностей различным группам, а эффективное использование индивидуальных компетенций и опыта сотрудников»⁵.

Руководителю образовательной организации в управленческой деятельности необходимо учитывать изменяющиеся тенденции в системе образования, уровень подготовки педагогов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями и, конечно же, многообразие, различия, особенности каждого члена коллектива. Любое дело можно организовать с наилучшим результатом, если хорошо знать возможности людей, опираться на их сильные стороны и не допускать осложнений, связанных с их слабыми сторонами (неумением либо нежеланием что-то делать, негативными чертами характера и т.д.).

Многообразие человека неразрывно связано с его индивидуальностью и идентичностью. Понимание многообразия индивидов в различных средах является основой продуктивного сотрудничества людей.

В современных условиях педагоги все больше обращают внимание на работу с разнородными, или гетерогенными группами. Школьный класс, студенческая группа, в целом образовательное учреждение становятся все более и более разнообразными, разнородными по составу. Педагог одновременно работает и с одаренными детьми, и с детьми из семей мигрантов или социально неблагополучных семей, и с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и с представителями различных религиозных конфессий и т.д.

Преподаватели института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета (РГУ) имени С.А. Есенина приняли участие в международном проекте TEMPUS IV «Подготовка и повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями», имеющем целью научить педагогов и руководителей образовательных учреждений работать с детьми и их родителями из таких групп, правильно и своевременно оказывать им поддержку.

В рамках проекта было проведено исследование «Готовность педагогических работников к работе с гетерогенными группами учащихся», позволившее определить, с одной стороны, уровень осознания значимости учета в воспитательно-образовательном процессе общеобразовательных учреждений особенностей гетерогенных групп, а с другой – уровень подготовки педагогов и руководителей к разработке и внедрению программ и индивидуальных образовательных маршрутов для детей с особыми образовательными потребностями.

Педагоги образовательных организаций при анкетировании отмечали как необходимые такие значимые для современного педагога качества:

– умение замечать и использовать возможности ребенка с особыми образовательными потребностями в разных видах деятельности; умение создавать для обучающегося «ситуации успеха», формировать толерантное отношение к нему в коллективе педагогов, детей и их родителей (92 %);

– знание культурных, этнических, религиозных особенностей и умение учитывать их в общении; способность к разрешению конфликтов в среде учащихся на национальной, религиозной, культурной почве (96 %);

– владение технологиями и методиками сохранения психологического и физического здоровья одаренных учащихся (96 %).

⁵ Певзнер М.Н., Петряков П.А., Доница И.А., Стадник В.В., Альгермиссен У. Менеджмент многообразия. С. 34.

Таковыми качествами педагог должен владеть. Однако число респондентов, отмечающих реальное владение этими компетенциями, значительно меньше – примерно 57 %.

В ходе проведенного исследования (опроса) руководителей образовательных организаций большинство респондентов (85 %) отметили значимость и понимание компетенций (социально-личностных, академических, профессиональных), которыми должны владеть педагоги для работы с детьми-мигрантами, с детьми с сиротским статусом, с детьми с особенностями психофизического развития, с одаренными детьми и т.п. Но реальное владение этими компетенциями при самоанализе отметили лишь 75 % анкетированных.

В числе значимых компетенций, необходимых руководителю образовательной организации, анкетированные отметили следующие:

- работа с нормативными правовыми документами в отношении данных категорий обучающихся;
- применение информационно-коммуникационных технологий в организации работы с данными категориями обучающихся;
- навыки системного анализа деятельности учреждения образования с учетом наличия в нем учащихся данных категорий;
- формирование и развитие корпоративной культуры учреждения образования с учетом обучения в нем детей данных категорий.

Основными проблемами организации работы с указанными категориями обучающихся были определены:

- проблемы научно-методического сопровождения данного вида деятельности (35 %);
- отсутствие (недостаточность разработанности) нормативной правовой базы по организации данного вида деятельности (23 %);
- проблемы информационного и коммуникационного сопровождения (23 %).

В настоящее время в образовательных организациях активно внедряется система инклюзивного образования (inclusion – включение, вхождение, присоединение), которая предусматривает не только активное включение, присоединение, но и участие детей и подростков гетерогенных групп (сирот, мигрантов, одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья и т.д.) в образовательном процессе обычного детского сада или школы. Инклюзивное образование подразумевает включение всех категорий детей в единый образовательный процесс, признание ценности их различий и способности к обучению, а само обучение ведется способами, наиболее подходящими для каждого ребенка. Это подразумевает также перестройку всего процесса массового образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей. Учет гетерогенности – это значит по-разному воспринимать, признавать, активно поддерживать, инновативно использовать. Все эти шаги одинаково активно следует совершать со всеми участниками образовательных отношений – детьми, родителями, педагогами. И совершать их должен, прежде всего, руководитель образовательной организации.

Для получения позитивного результата при инклюзивном подходе к организации жизнедеятельности в общеобразовательных (массовых) учреждениях в качестве базовых всеми участниками учебно-воспитательного процесса должны быть приняты идея толерантного отношения и признание индивидуальности каждого отдельного обучающегося; должна быть создана образовательная среда, обеспечиваю-

щая условия для продуктивного и комфортного совместного обучения всех без исключения детей⁶. Именно создание такой среды является в настоящее время ключевой проблемой реформирования системы образования.

В последние годы большое внимание уделяется взаимодействию с гетерогенными группами и включению в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями уже на первой ступени образования – в дошкольных образовательных организациях. Организация инклюзивной работы требует творческого подхода и разработки гибкой образовательной системы, а также создания инклюзивной образовательной среды.

Инклюзивное образование подразумевает создание особенных условий не только для детей с ОВЗ, но и для одаренных воспитанников, а также для детей, принадлежащих к той или иной социальной группе, к разным этническим группам.

Таким образом, инклюзивное образование рассматривается как реализация права ребенка на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и в адекватной его здоровью среде.

Исследователи проблем многообразия представляют «структуру инклюзивной образовательной среды состоящей из следующих компонентов:

- пространственно-предметный компонент (материальные возможности учреждения – доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация);
- обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей;
- содержательно-методический компонент (адаптированы индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств);
- коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов)»⁷.

Последний компонент заслуживает особого внимания, так как затрагивает личностную и профессиональную готовность педагогов к работе в интегрированной группе воспитанников. Следует отметить, что при всей актуальности внедрения инклюзивного образования и руководители, и педагоги дошкольных образовательных организаций в большинстве своем не имеют достаточных знаний об особенностях взаимодействия с воспитанниками разных гетерогенных групп. И это, в свою очередь, «формирует у детей, у родителей, у педагогов недоверие и негативное отношение к подобному – формально организованному и должным образом не обеспеченному методически – инклюзивному образованию»⁸.

Для управления инклюзивными процессами необходимо согласовывать интересы всех участников образовательных отношений – воспитанников, родителей, педагогов, администрации. Основная цель образовательной организации в этом случае – «создание специальных условий для развития и социальной адаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников, создание оптимальных условий для развития возможностей каждого ребенка, обучающегося в инклю-

⁶ Певзнер М.Н., Петряков П.А., Дони́на И.А., Стадник В.В., Альгермиссен У. Менеджмент многообразия ... С. 169.

⁷ Там же. С. 170.

⁸ Там же. С. 169.

живной группе»⁹. Особую значимость для развития образовательной организации в этом направлении имеет профессионализм и педагога, и руководителя.

Работе с многообразием необходимо обучать. И в первую очередь руководителей образовательных организаций, чтобы они затем эффективно организовывали деятельность педагогов. С этой целью в РГУ имени С.А. Есенина была разработана магистерская программа «Образовательный менеджмент в гетерогенных организациях», которая содержит дисциплины для решения проблемы научно-методического сопровождения данного вида деятельности: «Инновационные процессы в образовании», «Инклюзия как педагогическая проблема», «Современные зарубежные и отечественные модели интеграции и инклюзии в сфере образования», «Методы социальной работы в гетерогенных организациях». Для изучения нормативной правовой базы по организации данного вида деятельности разработаны программы «Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования», «Организационно-методические основы управления образованием», «Социальная психология безопасности инклюзивного образования»; для решения проблемы информационного и коммуникационного сопровождения данного вида деятельности – «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Основы менеджмента в образовании», «Методы активного социально-психологического обучения», «Психологические основы речевого взаимодействия в гетерогенных организациях», «Профессионально-личностная готовность руководителя в условиях инклюзивного образования».

Реализация концепции инклюзии сопряжена с большим количеством трудноразрешимых проблем. Прежде всего это проблемы финансирования, подготовки и переподготовки кадров. Создают проблемы и невозможность в условиях России копирования западной модели, и неготовность общества к такому образованию. Идею инклюзии в России активно поддерживают родители «особенных» детей. А вот педагоги и родители детей, развивающихся обычно, воспринимают ее с большой осторожностью.

Таким образом, в настоящее время, в современном обществе, важна как образовательная, так и просветительская деятельность по проблеме многообразия в целом и в системе образования в частности.

Список использованной литературы

1. Байкова, Л.А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория, практика [Текст] : моногр. – Рязань, 2011. – 224 с.
2. Дементьева, М.Н. Некоторые аспекты подготовки образовательных менеджеров для работы в гетерогенных организациях [Текст] // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы IX междунар. науч.-практ. конф. 5–7 октября 2017 г., г. Рязань. – Рязань, 2017.
3. Дементьева, М.Н. О преемственности подходов к профессиональной подготовке педагогов [Текст] // Интеграция науки, образования и производства в профессиональной подготовке специалистов инженерно-строительного профиля : материалы междунар. науч.-практ. конф. : в 2 т. 18–20 марта 2015 г., г. Курск. – Курск : Мечта, 2015. – Т 2. – С. 253–256.
4. Донина, И.А. Развитие школы как общеобразовательной организации: концепция и маркетинговая стратегия [Текст] : моногр. – СПб. : ЛЕМА, 2015. – 255 с.

⁹ Донина И.А. Развитие школы как общеобразовательной организации: концепция и маркетинговая стратегия : моногр. СПб. : ЛЕМА, 2015.

5. Иванов, Е.В. О проблемах и перспективах развития инклюзивного образования в Великом Новгороде [Текст] // Стратегии формирования инклюзивной среды : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. «Вуз как гетерогенная организация: стратегии формирования инклюзивной среды». – СПб. : АППО, 2016. – С. 19–23.
6. Инклюзивное образование как социальный и педагогический феномен [Текст] / сост. Козырева О.А., Медведева Д.А. // Логопед в детском саду. – 2016. – № 3 (76).
7. Кирьянова, Е.А. Проблемы использования технологий интерактивного обучения в профессиональном образовании [Текст] // Современное образование: содержание, технологии, качество. XVIII Междунар. науч.-метод. конф. : в 2 т. – СПб., 2012. – Т. 2.
8. Кирьянова, Е.А. Система менеджмента качества классического университета: пути формирования и перспективы [Текст] // Менеджмент качества в образовании: теория и практика : материалы междузвон. науч.-практ. конф., 4 марта 2011 г., г. Рязань. – Рязань, 2011.
9. Кирьянова, Е.А., Аджиева Е.М. Обеспечение качества образования на основе процессного подхода: проблемы и перспективы [Текст] // Современные подходы к формированию образовательного процесса в медицинском вузе: опыт, проблемы, перспективы : материалы межрегион. науч.-метод. конф. с междунар. участием. – Рязань, 2013.
10. Певзнер, М.Н. Менеджмент многообразия [Текст] : учеб. пособие / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, И.А. Доница, В.В. Стадник, У. Альгермиссен. Великий Новгород, 2017, – 451 с.
11. Петренко, А.А. Менеджмент проектирования в сфере образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 97–105.
12. Петренко, А.А., Воробьев В.И. Менеджмент качества образования: мониторинговые исследования и механизмы совершенствования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 97–107.
13. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.

УДК 371:53

О.В. Кузнецова

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПЕТЕНЦИЙ, ФОРМИРУЕМЫХ В РАМКАХ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлена взаимосвязь компетенций, формируемых в рамках непрерывного физического образования. Анализируется соответствие формируемых компетенций обучающихся на трех образовательных ступенях в системе «школа–вуз–постдипломное образование» с учетом профессионального стандарта «Педагог».

преподавание физики, непрерывное физическое образование, качество физического образования, спираль качества, компетенция, профессиональный стандарт, учитель физики.

За последние пять лет в нашей стране произошли серьезные и глубокие изменения в системе образования: введение в действие нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», введение новых образовательных стандартов для все уровней образования, внедрение новых правил осуществления деятельности образовательного учреждения и самого образовательного процесса, появление новых требований к результатам обучения.

Одной из задач современной системы образования является непрерывное гармоничное развитие личности на протяжении всей жизни с учетом ее индивидуальности, физиологических, психологических и возрастных особенностей человека.

Данные принципы государственной политики в сфере образования отражены в различных нормативно-правовых документах Российской Федерации (Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 года, Постановлении Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» и др.) и регламентируются через «свободу выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания; обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека и другие принципы»¹.

Непрерывное развитие личности заложено и в новых федеральных государственных образовательных стандартах для среднего и высшего образования, согласно которым все обучающиеся на всех уровнях обучения должны быть готовы к саморазвитию и непрерывному образованию, проектированию и конструированию развивающей образовательной среды, активной учебно-познавательной деятельности. При этом образовательный процесс должен быть построен с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей.

Еще одним нормативным документом, определяющим необходимость обновления знаний и совершенствования навыков, является профессиональный стандарт. Согласно статье 195.1 Трудового кодекса РФ, профессиональный стандарт – это «характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции», квалификация работника – это «уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника»².

Все это определяет актуальность развития непрерывного образования, в частности непрерывного физического образования, поскольку специфика физики как предметной, так и научной области, ее уникальность и интегративный характер (в ней соединены знания в области математики, химии, биологии и других естественно-научных дисциплин) объясняют важность и значение данной науки на всех уровнях образовательной системы.

Физика знакомит с наиболее общими законами природы, управляющими течением всех процессов в окружающем нас мире и во Вселенной в целом через демонстрацию единства природы. Как учебный предмет она открывает большие возможности для формирования научного мировоззрения учеников, вырабатывает практические умения и навыки самостоятельной и исследовательской работы. Изучение физики раз-

¹ Из проекта «Национальная доктрина образования в Российской Федерации»: Всерос. совещание работников образования, 14–15 января 2000 г. // Нар. образование. 2000. № 2. С. 11–32.; см. также: Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://президент.рф/news/6683>; Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Рос. газ. 2012. № 5832, 13 июля.

² Трудовой кодекс Российской Федерации: Федер. закон РФ от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017). URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=201079&div=LAW&dst=1843%2C0&rnd=0.6885640575849827>

вивает логическое и творческое мышление, оказывает огромное воспитательное воздействие на личность обучающихся. Также отличительной особенностью современного физического образования является оперативное реагирование на изменения в мире, обусловленные научно-техническим прогрессом (опережение, прогностика).

Ключевой фигурой в образовательном процессе является педагог. Поэтому обеспечение качества образования в любом учебном заведении начинается с формирования преподавательского корпуса. Педагог не только передает знания, но и формирует личность обучаемого, его мировоззрение и духовные ценности. «Качество педагога» – понятие комплексное, включающее в себя уровень компетентности, потребность и способность к преподавательской деятельности, наблюдательность, умение устанавливать контакты с внешней и внутренней средой, известность, научно-исследовательскую активность. Педагог координирует учебный процесс, консультирует, руководит учебными проектами, совершенствует методику и организацию учебной деятельности, повышает свою квалификацию. Образовательный процесс становится все более высокотехнологичным, в нем используются достижения современных информационных и телекоммуникационных технологий³.

Каждая из составляющих понятия «качество педагога» может быть детализирована и, как правило, не поддается количественной оценке. Например, уровень компетентности определяется базовым образованием, последующим самообразованием, наличием ученой степени и звания, стажем педагогической работы, опытом практической работы в конкретной области. Качество знаний педагога определяется их фундаментальностью, глубиной и востребованностью в работе после окончания обучения.

Формирование профессиональных компетенций бакалавров и магистров является промежуточным этапом в системе подготовки учителя физики в условиях непрерывного физического образования.

Непрерывное физическое образование как единая развивающаяся система состоит из последовательно связанных этапов, каждый из которых создает предпосылки для перехода на более высокий уровень, т.е. представляет собой спираль качества. Преемственность отдельных этапов развития системы способствует сохранению некоторых элементов целого как системы⁴.

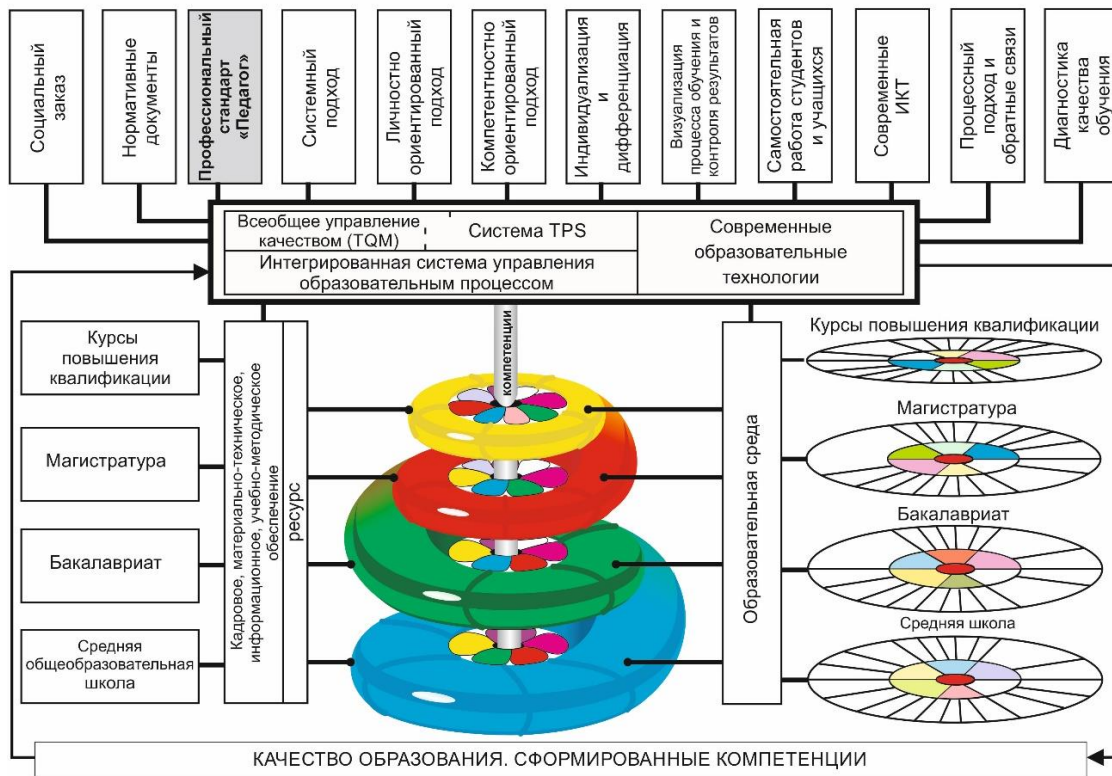
В основу спирали положено качество физического образования, т.е. формируемые по окончании средней школы компетенции и достигнутые предметные, метапредметные и личностные результаты обучения (см. рисунок).

Второй и третий модули спирали включают образовательную среду двух-уровневой подготовки будущего учителя физики в вузе, которая представляет собой организационно-функциональные связи между изучаемыми учебными курсами для бакалавров и магистров, между традиционными видами учебных занятий, активными и интерактивными их формами; формы отчетности, контроля и самоконтроля, курсовые работы, рефераты, творческие и инновационные проекты, публикации, отчеты, доклады; выпускные экзамены и квалификационные работы, обеспечивающие формирование профессиональных компетенций выпускников – бакалавров и магистров (см. рисунок).

³ Ильенкова С.Д. Показатели качества образования // Теория и практика дополнительного образования. 2009. № 1. С. 26–28.

⁴ См.: Кузнецова О.В., Федорова Н.Б. Непрерывное физическое образование : моногр. Рязань, 2016. 224 с. ; Степанов В.А., Федорова Н.Б., Кузнецова О.В. Управление личностно-ориентированным обучением и его организация на уроках физики в средней школе // Изв. Рос. акад. образования. 2012. № 1 (21). С. 111–124.

Непрерывность физического образования от бакалавров до магистров достигается преемственностью содержания изучаемых специальных дисциплин, местом прохождения научно-педагогических и научно-исследовательских практик и выполнения учебных и научно-исследовательских работ, объем которых в магистратуре существенно возрастает. Благодаря этому качество физического образования при подготовке магистров повышается значительно быстрее и эффективнее, чем у бакалавров.



Дополненная модель непрерывного физического образования

После окончания средней школы учащиеся из общеобразовательных и профильных классов, получившие высокие баллы по единому государственному экзамену в школе, в результате конкурсного отбора в вуз становятся студентами бакалавриата – первой ступени высшего образования. После 4-летнего или 5-летнего обучения и получения квалификации «бакалавр», сдав вступительные экзамены на вторую ступень, студенты продолжают высшее образование в магистратуре⁵.

Дальнейшее повышение уровня подготовки выпускников вуза, бакалавров и магистров, и их компетенций по востребованному школами направлению возможно при наличии соответствующей заинтересованности (мотивации) студентов, которая повышается при прохождении ими педагогической практики, выполнении курсовых проектов и выпускной квалификационной работы по современным технологиям. Мотивация студентов и выпускников приводит к развитию их самоконтроля, саморазвитию и росту энтузиазма, повышению чувства ответ-

⁵ Степанов В.А., Пурышева Н.С., Федорова Н.Б., Кузнецова О.В., Овчинникова Е.В. Формирование компетенций учителей физики в многомерной системе непрерывного образования // Рос. науч. журн. 2013. № 2 (33). С. 89–103.

ственности за порученное дело. Одним из основных критериев развития мотивации и заинтересованности студентов вуза в повышении уровня их компетенций является заключение долгосрочных договоров между университетом и конкретными школами города и области, в которых указывается потребность в специалистах того или иного направления подготовки⁶.

Мотивация выпускников (бакалавров и магистров), принятых на работу на конкретные должности в школу, к повышению своих компетенций и квалификации зависит от их интереса к работе и в целом к профессиональной деятельности, от методов стимулирования их труда. Эти педагоги могут входить в состав кадровой основы школы, способной к освоению и внедрению новых технологий и инноваций. Немаловажны и заключение договоров между школой и вузом для целевого обучения, подготовка кадров школой для самой себя или обучение учителей школы в вузе на курсах повышения квалификации с согласованием содержания и программ курсов, обеспечивающих формирование соответствующих компетенций, благодаря тесной связи работодателей с вузом.

Стержневым элементом «спирали качества физического образования» являются компетенции обучающихся, формируемые на каждом из уровней обучения. При этом наблюдаются неуклонное развитие компетентности обучающихся в области физического знания, а также элементы возврата вчерашних школьников к их истокам: студенты становятся учителями школы (преподавателями вуза) и в этом новом качестве приходят учить новое поколение школьников и студентов⁷.

Особого внимания при формировании системы непрерывного физического образования заслуживает профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)»⁸, который является вектором в формировании профессиональных компетенций бакалавров и магистров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Физика».

В профессиональном стандарте описаны трудовые функции по определенному виду деятельности, а также требования к знаниям, навыкам и опыту работы специалистов, выполняющих эти функции. Стандарт направлен на повышение мотивации педагогических работников к труду и улучшению качества образования; установление единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности для оценки уровня квалификации педагогов при приеме на работу и при аттестации, при планировании карьеры. Он необходим для формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования⁹.

⁶ См.: Степанов В.А., Федорова Н.Б., Кузнецова О.В., Шуйцев А.М. Многомерная, многоуровневая образовательная система непрерывной подготовки специалистов // Инновации в науке, производстве и образовании : сб. тр. науч.-практ. конф. 14–16 октября 2013 г., г. Рязань; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2013. С. 311–319 ; Степанов В.А., Федорова Н.Б., Овчинникова Е.В. Многоуровневая система непрерывной подготовки специалистов профессионального образования и ее связь с производством // Изв. Рос. акад. образования. 2013. № 3 (27). С. 97–108.

⁷ Степанов В.А., Кузнецова О.В., Федорова Н.Б. Непрерывное физическое образование // Изв. Рос. акад. образования. 2014. № 2. С. 58–67 ; Кузнецова О.В., Федорова Н.Б. Непрерывное физическое образование...

⁸ Утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (в ред. от 05.08.2016).

⁹ Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования : проф. стандарт. Утв. приказом М-ва труда и социальной защиты РФ от 08.09.2015 N 608н. URL : http://base.garant.ru/71202838/#block_1000#ixzz4u3Ya8RmT

На каждом уровне непрерывного физического образования в системе подготовки учителя физики (см. рисунок) происходят достижение требуемых федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) результатов и формирование соответствующих компетенций обучающихся, а благодаря тому, что все уровни образования взаимосвязаны и оказывают влияние друг на друга, то набор формируемых компетенций на каждом уровне физического образования является стержневой основой для последующих этапов обучения и повышения качества физического образования и уровня профессионализма. Вот почему необходимо помнить о преемственности компетенций и результатов обучения, формируемых на каждом этапе обучения физике, в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог» (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Соответствие и преемственность профессиональных компетенций и результатов обучения в подготовке учителя физики в системе непрерывного физического образования

Требования к знаниям и умениям учителя, установленные профессиональным стандартом ¹⁰	Требования к результатам освоения программы			
	магистратуры ¹¹	бакалавриата (с двумя профилями подготовки) ¹²	основных образовательных программ, установленных стандартами	
			ФГОС ООО ¹³	ФГОС СОО ¹⁴
Знание преподаваемого предмета в пределах требований ФГОС и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке; – знание рабочей программы и методики обучения данному предмету; – умение планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой;	Способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1); – способность формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной	Готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1)	<i>Предметные результаты:</i> 1) формирование представлений о закономерной связи и познаваемости явлений природы, об объективности научного знания; о системообразующей роли физики в развитии других естественных наук, техники и технологий; научного мировоззрения как результата изучения основ строения материи и фундаментальных законов физики;	<i>Предметные результаты (базовый уровень):</i> 1) сформированность представлений о роли и месте физики в современной научной картине мира; понимание физической сущности наблюдаемых во Вселенной явлений; понимание роли физики в формировании кругозора и функциональной грамотности человека для решения практических задач;

¹⁰ Педагог (педагогическая деятельность...)

¹¹ Педагогическое образование (уровень магистратуры) : Федер. гос. образоват. стандарт высш. проф. образования [Электронный ресурс]. URL : <http://fgosvo.ru/>

¹² Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) : ФГОС ВПО. URL : <http://fgosvo.ru/>

¹³ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : приказ М-ва образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. URL : <http://минобрнауки.рф/документы/543>

¹⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. URL : <http://минобрнауки.рф/документы/543>

<p>– умение разрабатывать рабочие программы по предмету, курсу на основе примерных основных общеобразовательных программ и обеспечивать их выполнение;</p> <p>– умение разрабатывать и реализовывать проблемное обучение, осуществлять связь обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждать с обучающимися актуальные события современности;</p> <p>– знание программы и учебников по преподаваемому предмету</p>	<p>образовательной политики (ПК-2);</p> <p>– готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4);</p>		<p>2) формирование первоначальных представлений о физической сущности явлений природы (механических, тепловых, электромагнитных и квантовых), о видах материи (веществе и поле), о движении как способе существования материи; усвоение основных идей механики, атомно-молекулярного учения о строении вещества, элементов электродинамики и квантовой физики; овладение понятийным аппаратом и символическим языком физики;</p> <p>3) приобретение опыта применения научных методов познания, наблюдения физических явлений, проведения опытов, простых экспериментальных исследований, прямых и косвенных измерений с использованием аналоговых и цифровых измерительных приборов; понимание неизбежности погрешностей любых измерений;</p> <p>4) понимание физических основ и принципов действия (работы) машин и механизмов, средств передвижения и связи, бытовых приборов, промышленных технологических процессов, влияния их на окружающую среду;</p>	<p>2) владение основополагающими физическими понятиями, закономерностями, законами и теориями; уверенное пользование физической терминологией и символикой;</p> <p>3) владение основными методами научного познания, используемыми в физике: наблюдение, описание, измерение, эксперимент; умение обрабатывать результаты измерений, обнаруживать зависимость между физическими величинами, объяснять полученные результаты и делать выводы;</p> <p>4) сформированность умения решать физические задачи;</p> <p>5) умение применять полученные знания для объяснения условий протекания физических явлений в природе и для принятия практических решений в повседневной жизни;</p> <p>6) сформированность собственной позиции по отношению к физической информации, получаемой из разных источников.</p> <p><i>Предметные результаты (углубленный уровень):</i></p> <p>1) сформированность системы знаний об общих физических</p>
---	---	--	--	---

Продолжение табл. 1

			<p>осознание возможных причин техногенных и экологических катастроф; 5) осознание необходимости применения достижений физики и технологий для рационального природопользования; 6) овладение основами безопасного использования естественных и искусственных электрических и магнитных полей, электромагнитных и звуковых волн, естественных и искусственных ионизирующих излучений во избежание их вредного воздействия на окружающую среду и организм человека; 7) развитие умения планировать в повседневной жизни свои действия с применением полученных знаний законов механики, электродинамики, термодинамики и тепловых явлений с целью сохранения здоровья; 8) формирование представлений о нерациональном использовании природных ресурсов и энергии, о загрязнении окружающей среды как следствие несовершенства машин и механизмов</p>	<p>закономерностях, законах, теориях, представлений о действии во Вселенной физических законов, открытых в земных условиях; 2) сформированность умений исследовать и анализировать разнообразные физические явления и свойства объектов, объяснять принципы работы и характеристики приборов и устройств, связь основных космических объектов с геофизическими явлениями; 3) умение выдвигать гипотезы на основе знания основополагающих физических закономерностей и законов и проверять их экспериментальными средствами, формулируя цель исследования; 4) владение методами самостоятельного планирования и проведения физических экспериментов, умение описывать и анализировать полученную измерительную информацию, устанавливать достоверность полученного результата; 5) сформированность умений прогнозировать, анализировать и оценивать последствия бытовой и производственной деятельности человека, связанной с физическими</p>
--	--	--	--	--

<p>Владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектной деятельностью, лабораторными экспериментами, ведением полевой практики и т.п.; – знание основ методики преподавания, основных принципов деятельности подхода, видов и приемов современных педагогических технологий; – умение применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы; – умение проводить учебные занятия, опираясь на достижения педагогической и психологической наук, возрастной физиологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения; – умение осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе; – умение использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий</p>	<p>Способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1); – способность формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2); – готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4)</p>	<p>Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2)</p>	<p><i>Метапредметные результаты:</i> – умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач</p>	<p>процессами, с позиций экологической безопасности</p> <p><i>Метапредметные результаты:</i> – владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, в том числе в плане разрешения проблем; – способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания.</p> <p><i>Личностные результаты:</i> – навыки сотрудничества со сверстниками, детьми младшего возраста, взрослыми в образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности</p>
---	--	---	--	--

<p>(ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся); – знание современных педагогических технологий реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; методов и технологий поликультурного, дифференцированного и развивающего обучения; – умение организовать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую</p>				
<p>Умение организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона</p>	<p>Способность формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2); – готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4)</p>	<p>Способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3)</p>	<p><i>Личностные результаты:</i> – формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду,</p>	<p><i>Личностные результаты:</i> – сформированность основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами гражданского общества; – готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности</p>

			развития опыта участия в социально значимом труде	
Умение объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей; – знание путей достижения образовательных результатов и способов оценки результатов обучения; – умение оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик	Готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4)	Умение использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов (ПК-4)	<i>Метапредметные результаты:</i> – умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией; – умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения; – владение основами самоконтроля и самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности	<i>Метапредметные результаты:</i> – умение самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность
Умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся	Способность руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-3)	Способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5)	<i>Метапредметные результаты:</i> – умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности	<i>Метапредметные результаты:</i> – умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности
Знание педагогических закономерностей организации образовательного процесса;	Способность формировать образовательную среду и использовать профессиональные	Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);	<i>Метапредметные результаты:</i> – умение организовывать учебное сотрудничество	<i>Метапредметные результаты:</i> – умение продуктивно общаться и взаимодействовать

Окончание табл. 1

<p>законов развития личности и проявления личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития; теории и технологии учета возрастных особенностей обучающихся;</p> <p>– владение методами убеждения, аргументации своей позиции;</p> <p>– умение устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями), другими педагогическими и иными работниками</p> <p>– владение технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения</p>	<p>знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2)</p>	<p>– способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности (ПК-7)</p>	<p>и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение</p>	<p>в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты</p>
---	---	---	---	---

Пример осуществления такой преемственности компетенций и результатов обучения физике, формируемых дисциплинами и практиками на каждом этапе обучения в условиях разработанной нами системы непрерывного физического образования, приводится в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

**Преемственность учебных дисциплин
в рамках непрерывного физического образования**

Направления – «Математика и физика», «Технология и физика», «Физика и английский язык»	Направление – «Приоритетные направления науки в физическом образовании»
Методика обучения физике	Методика преподавания современной физики в профильной школе
Методика обучения решению физических задач	Дифференцированное обучение физике в школе и в вузе
Школьные учебники	Современные учебно-методические комплексы по физике
Современные средства оценивания знаний	Оценка качества процесса обучения физике
Методика проведения лабораторных работ по физике в школе	Моделирование физических процессов в школьном курсе физики
Физический кабинет	Проектирование школьного физического эксперимента

Таким образом, взаимосвязанное, последовательное формирование компетенций обучающихся в условиях непрерывного физического образования позволяет повысить не только качество подготовки выпускников на всех уровнях обучения (школа, вуз и послевузовское образование), но и эффективность как самого образовательного процесса, так и деятельности всего образовательного учреждения.

Список использованной литературы

1. Из проекта «Национальная доктрина образования в Российской Федерации»: Всерос. совещание работников образования, 14–15 января 2000 г. [Текст] // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 11–32.
2. Ильенкова, С.Д. Показатели качества образования [Текст] // Теория и практика дополнительного образования. – 2009. – № 1. – С. 26–28.
3. Кузнецова, О.В., Федорова Н.Б. Непрерывное физическое образование [Текст] : моногр. – Рязань, 2016. – 224 с.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://президент.рф/news/6683>
5. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Текст] // Российская газета. – 2012, 13 июля (№ 5832).
6. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель) : проф. стандарт. – Утв. приказом Минтруда РФ от 18.10.2013 № 544н [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ds77.detkin-club.ru>
7. Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования : проф. стандарт. – Утв. приказом М-ва труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://base.garant.ru/71202838/#block_1000#ixzz4u3Ya8RmT
8. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) : Федер. гос. образоват. стандарт высш. проф. образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/>
9. Педагогическое образование (уровень магистратуры) : Федер. гос. образоват. стандарт высш. проф. образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/>
10. Степанов, В.А., Кузнецова О.В., Федорова Н.Б. Непрерывное физическое образование [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 2. – С. 58–67.
11. Степанов, В.А., Пурышева Н.С., Федорова Н.Б., Кузнецова О.В., Овчинникова Е.В. Формирование компетенций учителей физики в многомерной системе непрерывного образования [Текст] // Российский научный журнал. – 2013. – № 2 (33). – С. 89–103.
12. Степанов, В.А., Федорова Н.Б., Кузнецова О.В. Управление личностно-ориентированным обучением и его организация на уроках физики в средней школе [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2012. – № 1 (21). – С. 111–124.
13. Степанов, В.А., Федорова Н.Б., Кузнецова О.В., Овчинникова Е.В. Непрерывное инженерно-техническое образование на основе научно-образовательного «лазерного центра компетенций» и интегрированной системы управления образовательным процессом [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 102–115.
14. Степанов, В.А., Федорова Н.Б., Кузнецова О.В., Шуйцев А.М. Многомерная, многоуровневая образовательная система непрерывной подготовки специалистов [Текст] // Инновации в науке, производстве и образовании : сб. тр. науч.-практ. конф. 14–16 октября 2013 г., г. Рязань ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2013. – С. 311–319.
15. Степанов, В.А., Федорова Н.Б., Овчинникова Е.В. Многоуровневая система непрерывной подготовки специалистов профессионального образования и ее связь с производством [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 3 (27). – С. 97–108.

16. Трудовой кодекс Российской Федерации : Федеральный закон от 30.12.2001 N 197-ФЗ (в ред. от 03.07.2016, с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017). – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=201079&div=LAW&dst=1843%2C0&rnd=0.6885640575849827>

17. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : приказ М-ва образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/543>

18. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/543>

УДК 37.017.924

И.Я. Хазанов

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА: ОПЫТ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье актуализирована проблема включения истории педагогики в содержание профессиональной подготовки будущих учителей. Описан опыт разработки и реализации учебного проекта «Гуманистическая педагогика: история и современность» в процессе преподавания педагогики как учебной дисциплины. Раскрыты целеполагание, содержание, алгоритм выполнения проекта, способы оценивания результатов. Представлен конкретный методический материал, который может быть использован преподавателями педагогики учреждений высшего и среднего профессионального образования.

гуманистическая педагогика, история образования, учебный проект, профессиональная подготовка, будущий учитель.

Изучение педагогики в историческом контексте, к сожалению, уходит из содержания профессиональной подготовки будущих учителей. Оно становится факультативным предметом, вытесняемым практической составляющей педагогики. Вместе с тем в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», который становится основным документом, определяющим требования к овладению совокупностью трудовых действий учителя, в числе необходимых знаний названы «история, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества»¹.

Преимственность – один из ключевых принципов функционирования системы образования. Преимственность осуществляется в плане целеполагания образовательного процесса, выделения его ценностной основы, использования форм и методов обучения и воспитания. История образования может и должна раскрываться

¹ Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) : проф. стандарт. URL : <http://docs.cntd.ru/document/499053710>, свободный.

именно в плане анализа практических инструментов профессиональной педагогической деятельности, а не только ценностей и концептуальных положений.

Изучение истории образования невозможно без освоения основных идей, знакомства с жизнью и деятельностью известных отечественных и зарубежных педагогов, оказавших значительное влияние на развитие теории и практики обучения и воспитания, наметивших их пути. По нашему мнению, исторические аспекты образования должны изучаться в постоянном выстраивании параллелей с современностью. Исследование истории педагогики – это не абсолютное теоретизирование и восхваление мыслителей прошлого, но критический анализ их достижений, ассоциирование их деятельности с собственным опытом и представлениями, соотнесение с современными условиями образования. Наиболее сопоставима с реалиями сегодняшней образовательной системы России гуманистическая педагогика – в силу ее общечеловеческой философской и воспитательной направленности. Опыт педагогов прошлого, инструменты их учебной и воспитательной работы, эффективность которых была доказана в ходе творческих экспериментов, очень важны для современных студентов, так как могут стать тем фундаментом, на котором будущие специалисты выстроят собственную концепцию профессиональной деятельности.

В процессе преподавания педагогики – основной общепрофессиональной дисциплины, создающей условия для формирования педагогического мышления и мировоззрения студентов, – мы обратились к учебному проектированию как к технологии, имеющей высокий потенциал для стимулирования самообразования и саморазвития личности профессионала. Нами разработан и реализован учебный проект «Гуманистическая педагогика: история и современность». Тип проекта – информационно-исследовательский. Он предоставляет обучающимся возможность изучить жизнедеятельность выдающихся отечественных и зарубежных педагогов-гуманистов, прочитать их основные работы и выделить основополагающие педагогические идеи, сопоставить их с современной теорией и практикой образования, найти пути их реализации в собственной практической деятельности. Проект разработан для будущих учителей начальных классов, но может быть адаптирован и для студентов других педагогических специальностей.

Работа по проекту содействует формированию следующих общих (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций будущих педагогов:

- ОК 1: понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;
- ОК 2: организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;
- ОК 4: осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;
- ОК 5: использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности;
- ОК 6: работать в коллективе и в команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами;
- ОК 8: самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации;
- ОК 9: осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий;

– ПК 4.3: систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области начального общего образования на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов;

– ПК 4.4: оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений;

– ПК 4.5: участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области начального общего образования².

Студентам предлагается изучить в микрогруппах деятельность и педагогические идеи выдающихся педагогов-гуманистов: С. Френе, Я. Корчака, А. Нилла, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, С.Л. Соловейчика. Каждый из них – яркая индивидуальность, создатель авторских педагогических концепций. Это педагоги разных государств и эпох, но жизнь каждого из них – своеобразный профессиональный и человеческий подвиг. В то же время они – практики и общественные деятели, широко известные как в своих странах, так и за рубежом, специалисты по организации детско-взрослых сообществ, реализации демократических механизмов самоуправления и самоуправления, принципов детоцентризма и сотрудничества.

Проект реализуется в течение учебного семестра в ходе самостоятельной учебной работы с периодическим групповым и индивидуальным консультированием преподавателя. Защита проекта проводится в ходе аудиторных практических занятий и предполагает презентацию микрогруппами результатов своих исследований, а также проведение круглого стола по теме «Идеи гуманистической педагогики и их реализация в современном образовании». На основе материалов исследования создается банк мультимедийных презентаций с изложением кратких биографий и основных идей педагогов-гуманистов.

В результате участия в проекте обучающиеся:

умеют:

– проводить комплексный анализ историко-педагогических источников, произведений искусства, публикаций в средствах массовой информации, ресурсов Интернета;

– выделять и проводить сравнительный анализ инновационных идей педагогов-гуманистов;

– оценивать возможности и условия внедрения гуманистических идей педагогов-практиков в современную систему российского образования;

– характеризовать и оценивать роль педагога в становлении и развитии отечественных и зарубежных образовательных систем;

– вводить передовые педагогические идеи в мировоззренческое поле собственной профессиональной деятельности, аргументировать личную педагогическую позицию;

знают:

– биографии известных педагогов-гуманистов;

– основные идеи гуманистической педагогики в их историческом развитии;

– механизмы реализации гуманистических идей в образовательном процессе.

² Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах. URL : <http://base.garant.ru/70809794/>, свободный.

На первом занятии по педагогике мы доводим до сведения студентов целеполагание и содержание проекта, выделяем его основополагающий вопрос: каковы роль и возможности применения идей и механизмов гуманистической педагогики в современной системе образования России?

Предлагаются и другие проблемные вопросы:

– Совместимы ли инструменты гуманистического подхода с современными требованиями к системе образования?

– Является ли гуманистический подход ключевым методологическим подходом в современной педагогике? Насколько он совместим с другими подходами – деятельностным, компетентностным, средовым и др.?

– Возможна ли реализация авторских педагогических систем в практике массовой школы?

– Насколько различаются идеи гуманистической педагогики и способы их реализации в отечественном и зарубежном образовании? Что их объединяет?

– Является ли гуманистический подход идеалистическим? Насколько он применим в современном образовании? Чьи идеи наиболее практико-ориентированы?

Затем студенты получают разработанный нами алгоритм работы по проекту, которому они должны следовать:

1. Выберите для изучения личность одного из педагогов-гуманистов: Я. Корчак, А. Нилл, С. Френе, Ш.А. Амонашвили, С.Л. Соловейчик, В.А. Сухомлинский. Объединитесь в микрогруппы по 4–5 человек, выберите организатора микрогруппы.

2. Получите у преподавателя и изучите материалы по проекту.

3. Составьте список источников информации о жизни и деятельности избранного вами педагога (монографии, статьи, хрестоматии, интернет-ресурсы и т.п. – не менее 15 источников).

4. Создайте банк данных по проекту (произведения педагога, публикации о нем, сайты, фильмы, телепрограммы и т.п.). Активно используйте при этом ресурсы Интернета.

5. Составьте краткое биографическое описание жизнедеятельности педагога.

6. Изучив материалы вашего банка данных, выделите круг основных идей педагога в области философии и этики образования, теории и практики воспитания и обучения.

7. Оцените возможность применения гуманистических идей педагога в современной системе образования России, их значение для педагогики как науки. Сформулируйте вашу позицию: что вы принимаете и будете использовать в своей профессиональной деятельности, а что – нет.

8. Разработайте доклад (не более 15 минут) о жизни и основных идеях педагога и мультимедийную презентацию, включающую в том числе составленный вами список источников.

9. Выделите для участия в круглом столе представителей от каждой микрогруппы (3 человека, в том числе организатор). Сформулируйте вашу позицию по проблемным вопросам круглого стола и будьте готовы участвовать в обсуждении.

10. Составьте общий банк мультимедийных презентаций на тему «Гуманистическая педагогика: история и современность» с материалами всех микрогрупп (возможен, при желании, выпуск буклета).

11. Оцените результаты вашего участия в проекте, возможности применения его материалов.

Несмотря на то, что деятельность студентов по выполнению проекта алгоритмизирована, они имеют возможность свободного поиска и анализа материалов, а также выбора формы итогового доклада. Алгоритм определяет лишь порядок ключевых учебных действий.

В начале работы каждая микрогруппа получает небольшой электронный банк данных, включающий работы педагога, статьи о нем в педагогической периодике, ссылки на сайты, фильмы и телепрограммы в Интернете и т.п. Этот банк является как базовым минимумом необходимых материалов, так и ориентиром по типу и содержанию документов и фактов, которые следует искать самостоятельно. Так, например, данные об А. Нилле содержат текст его работы «Саммерхилл – воспитание свободой», ссылку на сайт школы «Саммерхилл», ссылку на фильм «Саммерхилл» в YouTube (просмотрев фильм, студенты найдут и другие материалы о жизни и деятельности А. Нилла, недаром YouTube признан сегодня многими педагогами лучшим образовательным инструментом). При этом студентам разрешается свободно определять в рамках своей микрогруппы, кто и какие материалы будет искать и анализировать. Главное условие – освоение микрогруппой и приведение в систему всех сведений. Поощряется использование художественных фильмов, телепередач, материалов СМИ, сайтов, форумов, социальных сетей.

Мероприятия проекта:

первая неделя:

– стартовая презентация, рассказывающая о содержании и проектируемых результатах;

– распределение на микрогруппы;

– заполнение карты «Знаю – Хочу узнать – Узнал», выявление областей недостаточного знания обучающихся;

– выработка целей и задач исследования;

– планирование деятельности внутри микрогруппы: составление графика работы над проектом, распределение обязанностей;

вторая – одиннадцатая недели:

– выполнение заданий в микрогруппах по предложенному алгоритму;

– подготовка выступлений к защите проекта;

– подготовка к круглому столу;

– заполнение карты «Знаю – Хочу узнать – Узнал»;

– двенадцатая неделя:

– защита результатов исследования на практическом занятии;

– проведение круглого стола;

– создание единого банка данных «Гуманистическая педагогика: история и современность»;

– заполнение карты «Знаю – Хочу узнать – Узнал», опросных листов, их анализ.

После защиты результатов проекта проводится круглый стол «Идеи гуманистической педагогики в российской системе образования и в моей педагогической практике», на который приглашаются преподаватели и студенты других групп. Каждая микрогруппа представляет трех основных участников; остальные студенты имеют свободное право уточнять, комментировать, спрашивать.

План круглого стола включает обсуждение следующих вопросов:

1. Совместимы ли инструменты гуманистического подхода с современными требованиями к системе образования? Как сочетать гуманистическую организацию образовательного процесса со стандартизацией? Будете ли вы осуществлять идеи гуманистической педагогики в своей профессиональной деятельности? Почему это необходимо именно вам?

2. Возможна ли реализация авторских педагогических систем в практике массовой школы? Какие условия необходимы для их создания? Какими качествами должен обладать педагог-новатор?

3. Насколько различны идеи гуманистической педагогики и способы их реализации в отечественном и зарубежном образовании? Что их объединяет? В чем причины сходства и различий?

4. Является ли гуманистический подход идеалистическим? Насколько он применим в современном обществе? Чьи идеи наиболее практико-ориентированы?

5. Согласны ли вы с мыслью С. Соловейчика: «Воспитывается не тот, кого любят, а тот, кто любит... Для воспитания нам надо, чтобы дети любили нас. А точнее – чтобы они любили хоть кого-нибудь, чтобы они вообще были способными любить... Единственное, что я могу сказать, состоит в том, что любовь рождается от радости. Радуйте ребенка, радуйтесь вместе с ним – и он научится любить»? Есть ли способы реализовать такой подход в семье, в школе?

6. Один из педагогических инвариантов С. Френе гласит: «Естественным занятием для ребенка является не игра, а труд». Нет ли здесь противоречия с современными взглядами на организацию образования и развития личности? Подтвердите или опровергните это положение.

7. Я. Корчак в работе «Право ребенка на уважение» писал: «Если воспитатель ищет в детях черты характера и достоинства, которые кажутся ему особо ценными, если хочет сделать всех на один лад, увлечь всех в одном направлении, его введут в заблуждение: одни подделаются под его требования, другие искренне поддадутся внушению – до поры до времени. А когда выявится действительный облик ребенка, не только воспитатель, но и ребенок болезненно ощутит свое поражение. Чем больше старание замаскироваться или повлиять – тем более бурная реакция; ребенку, раскрытому в самых своих доподлинных тенденциях, уже нечего терять». Почему такое происходит? Как не допустить подобных затруднений?

Сначала представляются общетеоретические вопросы, затем – проблемные, связанные с интересными и неоднозначными идеями выдающихся педагогов. Студенты приходят к выводу, что положения и механизмы гуманистической педагогики вполне совместимы с современными требованиями к российской системе образования. Стандартизация в образовании не противоречит идеям педагогов-гуманистов, хотя они были сторонниками творческого подхода, эксперимента. Речь идет о реализации требований стандартов гуманистическими способами.

Федеральные государственные образовательные стандарты не отменяют педагогического поиска, а задают базовые требования к результатам образования. Свобода педагога не ограничена в поиске путей достижения этих результатов. В то же время авторские педагогические системы в практике массовой школы встречаются нечасто, но есть примеры и весьма успешных систем, например, Ш.А. Амонашвили, Е.А. Ямбурга, В.А. Караковского и др.

Оживленную дискуссию вызывает высказывание Я. Корчака. Действительно, многие педагоги инстинктивно стараются сделать детей похожими в их мыслях и поведении на некий ориентир или идеал. Но воспитание должно быть разнонаправленным именно потому, что человеческая личность уникальна. Опасность «маскировки» детьми своих истинных качеств возникает там, где воспитатель не пытается понять природу ребенка, а подгоняет ее, в том числе авторитарными методами, под обязательный для всех усредненный, субъективно понимаемый образец. Главный показатель профессионального мастерства педагога – умение создать для ребенка условия свободы быть самим собой, реализовать свою индивидуальную миссию в жизни.

При обсуждении результатов проекта возникает своеобразный диалог педагогических идей в контексте исторического, философско-этического и инструментального анализа. Студенты выявляют идеи и способы работы, наиболее близкие им, практические механизмы реализации этих идей, возможные в деятельности конкретного учителя; соотношение этих идей с принципами построения современного образовательного процесса.

В ходе выполнения проекта обучающиеся заполняют карту «Знаю – Хочу узнать – Узнал», записи в которой преподаватель анализирует на этапах введения в проблему и выявления областей недостаточного знания, на основном этапе, на этапе выделения главных результатов, самооценки.

Оценивание работы студентов по проекту осуществляется в ходе анализа заполненных преподавателем и студентами опросных листов. Каждая микрогруппа оценивается по следующим критериям:

- мотивированность, личная заинтересованность в исследовании;
- полнота и фактическая точность раскрытия биографии и основных педагогических идей;
- определение собственной позиции по результатам исследования;
- активность в подготовке доклада и участии в круглом столе.

Максимальное количество баллов по каждому критерию – 5, затем выводится среднеарифметическая оценка.

Преподаватель также оценивает индивидуальный вклад студента в работу микрогруппы. После проведения круглого стола он делает итоговый вывод о результатах работы и обсуждает со студентами возможности применения полученных материалов (курсовые и выпускные квалификационные работы, собственная педагогическая деятельность, участие в конкурсах, профессиональных сообществах педагогов-гуманистов и т.п.).

Среди рисков при реализации проекта можно выделить поверхностное отношение некоторых студентов к поиску и анализу материалов, стремление сэкономить время и силы путем изучения не подлинных произведений педагогов, а обзорных статей о них; узость жизненного и профессионального опыта студентов, не позволяющую полноценно определить место идей гуманистической педагогики в собственной профессиональной деятельности. От преподавателя требуются постоянный контроль работы студентов с первоисточниками, помощь в выделении и осмыслении авторских концептуальных положений, соотнесении их с современной практикой работы школы.

Опыт реализации учебного проекта убедил нас в необходимости данной проблематики. История образования продолжает оставаться богатейшим источником позитивного педагогического опыта, основой для формирования профес-

сиональных ценностей, стиля педагогической деятельности и общения будущих учителей, расширения их профессионального кругозора. Принцип диалога педагогических идей, реализуемый в ходе проекта, создает условия для использования его в качестве методического инструмента при изучении истории педагогических идей в рамках общепрофессиональной дисциплины «Педагогика».

Список использованной литературы

1. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
2. Корнетов, Г.Б. Гуманистическая педагогика Яна Амоса Коменского (к 425-летию со дня рождения великого чешского мыслителя [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2(42). – С.44-57.
3. Корнетов, Г.Б. История педагогических идей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 197–203.
4. Корчак, Я. Как любить ребенка [Текст] : пер. с польск. – Екатеринбург : У-Фактория ; – М. : АСТ МОСКВА ; Владимир : ВКТ, 2009. – 384 с.
5. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) : профессиональный стандарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 18.06.2017).
6. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
7. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
8. Соловейчик, С. Непрописные истины воспитания: Избранные статьи [Текст]. – М. : 1 сентября, 2011. – 240 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02. Преподавание в начальных классах [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70809794/> (дата обращения: 18.06.2017).
10. Френе, С. Избранные педагогические сочинения [Текст] : пер. с франц. / сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
11. Хазанов, И.Я. Социально-педагогическая антропология Александра Нилла [Текст] // В кн. : Человек и общество: на рубеже тысячелетий : междунар. сб. науч. тр. – Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 2003. – Вып. 19. – С. 301–305.
12. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

УДК 376.2

Ю.В. Назарова

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ О ПОТРЕБНОСТЯХ УЧЕНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье раскрываются представления педагогов специальных (коррекционных) школ города Рязани о потребностях роста и потребностях существования своих учеников с ограниченными возможностями здоровья – с нарушениями слуха, зрения, речи и интеллектуальными нарушениями.

личность, потребности, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Модернизация образования сегодня требует от каждого участника учебно-воспитательного процесса активизации всех возможностей для проведения полноценной и эффективной работы с учащимися.

С особой остротой эти требования осознаются педагогическими коллективами коррекционных школ и школ-интернатов. В г. Рязани действуют четыре специальные школы: № 10 (для детей с тяжелыми нарушениями речи), № 18 (для глухих и слабослышащих), № 26 (для слепых и слабовидящих) и № 23 (для детей с проблемами в интеллектуальном развитии). В этих школах обучается в общей сложности около шестисот учащихся. Учебно-воспитательный процесс в этих школах ведется на основе федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования, в соответствии с примерными адаптированными основными общеобразовательными программами, учитывающими вид дизонтогенеза обучающихся. Данные программы были одобрены решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 22.12.2015 (протокол № 4/15)¹.

Срок обучения в этих школах разный за счет введения учебных дисциплин коррекционно-развивающей направленности. Все ученики, обучающиеся в специальных школах, несмотря на нарушения в развитии и заболевания, имеют возможность получить необходимое образование, что поможет им в дальнейшей учебе, работе и адаптации к жизни в обществе в целом. По окончании школ № 10, 18 и 26 их выпускники получают стандартные аттестаты государственного образца.

¹ Реестр примерных основных образовательных программ // М-во образования и науки Российской Федерации : офиц. сайт. URL : <http://fgosreestr.ru>

Принимая вызовы времени, создавая оптимальные условия обучения «особых» категорий детей, педагоги этих учебных заведений творчески используют наработанный педагогический опыт, непрерывно доказывают свой высокий профессионализм в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Этому способствует тесное сотрудничество педагогических коллективов коррекционных школ с психолого-педагогическими кафедрами Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (РГУ). Научные исследования, основанные на сотрудничестве науки и педагогической практики, позволяют отслеживать происходящие в системе специальных школ изменения, анализировать их и разрабатывать научно обоснованные рекомендации по улучшению работы.

В качестве примера такого сотрудничества можно привести проведенное в 1914–1916 годах преподавателями института педагогики, психологии и социальной работы РГУ исследование представлений педагогов коррекционных школ города Рязани об учебных потребностях учащихся. Исследование было проведено в рамках международного проекта TEMPUSIV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» («Темпус»), где университет являлся членом консорциума вузов Германии, Австрии, Беларуси, Италии, России, Финляндии, Украины². Тема исследования была выбрана неслучайно, так как именно потребности являются базовыми психологическими системами, взаимно экстраполирующими направленность и содержание жизнедеятельности любого человека. Поэтому изучение потребностей учащихся стало для педагогов отправной точкой для разрешения многих проблем модернизации образования в коррекционных школах.

Попытки систематизации разных видов потребностей предпринимались в разные времена неоднократно – Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, К. Левиным, А.Х. Маслоу, Л.И. Божович, Б.Ф. Ломовым, С.Л. Рубинштейном и др. По подсчетам Казимежа Обуховского, польского психолога XX века, известно около ста двадцати классификаций потребностей, но они, как правило, носят узконаправленную специализацию³.

В исследовании представлений об учебных потребностях двухсот учащихся средних и старших классов специальных школ города Рязани приняли участие 123 педагога и воспитателя, работающих с ними.

Следует отметить, что возрастной состав педагогических кадров в этих школах неоднороден. Из общего количества педагогов, принявших участие в исследовании, 5 % – молодые преподаватели до 30 лет, 25 % – работники в возрасте от 31 года до 40 лет, 36 % – от 41 года до 50 лет, 19 % – от 51 года до 60 лет и 13 % – в возрасте свыше 60 лет.

Для более углубленного анализа ситуации с обеспечением коррекционных школ специальными кадрами было бы целесообразно объединение педагогов в три возрастные группы: 30 % – молодые педагоги (до 40 лет), 36 % – опытные педагоги (от 41 года до 50 лет) и 34 % – пожилые педагоги (от 51 года и старше). Используя данную градацию, сведения о возрастном составе педагогических кадров в конкретных коррекционных школах представим в виде диаграммы (рис. 1).

² Байкова Л.А. О разработке дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 9–11 октября 2014 г., г. Рязань. Рязань, 2014. С. 332.

³ Человек и его потребности. 2015, С. 5. URL : <http://www.studfiles.ru/preview/2911795/page:7/>

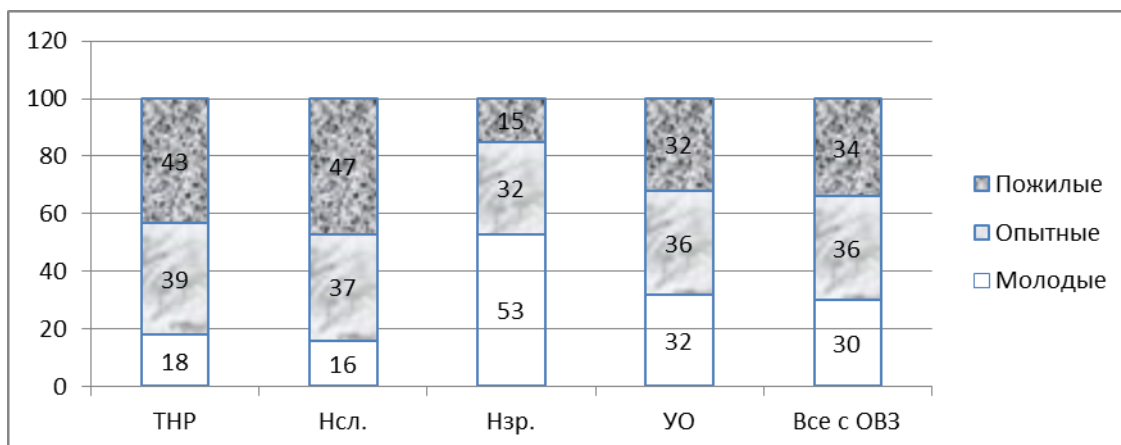


Рис. 1. Возрастной состав педагогов коррекционных школ города Рязани (в %)

Из рис. 1 видно, что в целом по выборке возраст педагогов коррекционных школ города Рязани распределяется относительно равномерно по всем трем группам (30% составляют молодые педагоги, 36% – опытные и 34% – пожилые) с незначительным преобладанием средней группы – опытных педагогов.

С общей картиной (по всем школам) более всего совпадает ситуация в школе № 23. Близки результаты школ № 10 и № 18, где почти половина педагогов относится к старшей возрастной группе. Достоверно значимое различие в возрасте педагогического состава присутствует в школе № 26 (для детей с нарушением зрения): 53% педагогов школы не достигли 40-летнего возраста. Эти данные свидетельствуют об удовлетворительном возрастном составе кадров специальных школ, что является решающим условием для дальнейшего профессионального роста педагогов, их склонности к совершенствованию, в том числе – к изучению образовательных потребностей своих учащихся.

Обратимся к представлениям педагогов всех возрастных групп о потребностях учащихся коррекционных школ, полученных за период исследования в рамках международного проекта «Темпус».

В ходе исследования преподаватели сообщали в индивидуальных анкетах, содержащих 27 групп вопросов, сведения, характеризующие образ жизни и условия учёбы своих воспитанников. Эти сведения как условия удовлетворения (или неудовлетворения) потребностей учащихся нами ранжировались по двум группам – об условиях удовлетворения (неудовлетворения) потребностей роста и потребностей существования. Затем в каждой из этих двух групп выделялось наличие или отсутствие условий для удовлетворения потребностей по нескольким подгруппам: в самореализации, в социальных связях, в безопасности. А затем по индивидуальным ответам преподавателей выделялись признаки проявления конкретных потребностей учащихся.

Таким образом, ответы преподавателей, их внутренние убеждения, понятия, мнения экстерниоризировались во внешнее их выражение, что давало нам возможность изучить представления педагогов об образовательных потребностях учащихся.

Рассмотрим представления педагогов о первой группе потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья. К этой группе были отнесены потребности личностного роста, главными из которых считаются потребности в самоактуализации и в социальных связях, в причастности к социальным группам, в том числе – к классному коллективу. Для выявления потребностей учащихся

ся в получении качественного образования педагоги отвечали на вопрос «Как вы думаете, что сегодня, прежде всего, должна давать школа?». Ответы педагогов с распределением в процентном отношении представлены в табл. 1.

Анализ ответов показал следующее: по мнению педагогов, школа должна давать учащимся прочные знания по предметам (14,5 % ответов), умение пользоваться знаниями для решения жизненных задач (11 % ответов), опыт общения с людьми и высокий общекультурный уровень (по 10 % ответов). Наименее важной задачей школы указывается реализация потребности учеников в подготовке к поступлению в вузы: всего 3 % ответов педагогов отметили эту потребность как необходимую для своих учащихся. Такое положение свидетельствует, с одной стороны, об адекватной оценке педагогами интеллектуальных возможностей своих учеников, а с другой стороны, – о неактуальности этой задачи для специальной школы из-за специфического уровня обеспечиваемой ею подготовки. Так, только в школе № 26 выпускники получают полное среднее образование. В школе № 18 его имеют лишь ученики, окончившие вечерние классы при школе.

Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что ответ «школа должна давать, прежде всего, прочные знания по предметам» выбран как наиболее важный не только педагогами школ № 26 (18 % ответов) и № 18 (15 % ответов), но и педагогами школы № 23 (15 % ответов), ученики которой после окончания школы, как правило, не продолжают обучение (табл. 1).

Таблица 1

Представления педагогов об основной задаче школы (в %)

<i>Вопрос: что сегодня, прежде всего, должна дать школа?</i>	Школа				
	№ 10	№ 18	№ 26	№ 23	в среднем
Прочные знания по предметам	10	15	18	15	14,5
Общекультурный кругозор	10	12	10	9	10
Помощь в выявлении и развитии способностей	10	8	8	9	9
Опыт общения с людьми	10	10	9	11	10
Умение пользоваться знаниями для решения жизненных задач	12	8	13	11	11
Умение учиться самостоятельно	9	8	12	7	9
Помощь в определении интересов, выборе профессии	7	8	4	5	6
Подготовка к жизни по общепринятым нормам морали и нравственности, умение вести себя	8	8	7	11	8,5
Владение иностранным языком	11	12	8	7	9,5
Подготовка к поступлению в вуз	3	3	3	3	3
Сохранение и укрепление здоровья	10	8	8	11	9
Иное	0	0	0	1	0

Согласно ответам 11 % педагогов «речевой» школы № 10, одним из главных приоритетов является потребность учащихся в овладении иностранным языком. Это обстоятельство свидетельствует о том, что в школе для детей с тяжелой речевой патологией не сформировано адекватное понимание задач и трудностей овладения родным и иностранным языками.

Кроме того, на наш взгляд, во всех четырех школах у учащихся недостаточно сформированы такие наиважнейшие для сегодняшней действительности потребности, как «помощь в определении интересов, выборе профессий» (6 % ответов педагогов), «сохранение и укрепление здоровья» (9 % ответов), «умение учиться самостоятельно» (9 % ответов). Несмотря на то, что во всех четырех коррекционных школах обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, лишь 16 % педагогов обращают внимание на тот факт, что состояние здоровья их учащихся является основной трудностью, с которой сталкиваются ученики в процессе обучения. Лишь 10 % респондентов отмечают в своих ответах, что школа, прежде всего, должна помочь детям в «сохранении и укреплении здоровья». Остальные педагоги как бы не замечают этой трудности своих подопечных.

Образовательные потребности учащихся уточняются в ответах на следующую группу вопросов: «Насколько, по вашему мнению, дети с ОВЗ стремятся быть образованными?». Лишь пятая часть педагогов (21 %) ответила: «Да, стремятся, сейчас быть образованным важно», причем самое значительное количество таких педагогов (45 %) оказалось из школы № 26 для детей с нарушением зрения. Все остальные ответы педагогов свидетельствовали не столько о желании учеников получить знания, сколько о дополнительной мотивации в образовательной потребности учащихся. Так, 27 % педагогов считают, что не дети, а их родители стремятся обеспечить формальную сторону – получение учениками аттестата или свидетельства об образовании, причем в школе № 18 для детей с нарушением слуха таких учащихся, по мнению их преподавателей, 39 %, в «речевой» школе № 10 – 29 %. Четвертая часть детей (25 %) к учебе относится равнодушно. Как отмечают учителя, «большой частью плывут по течению», а 15 % общего количества детей главным своим желанием считают окончание обучения в школе, а в «речевой» школе № 10 таких учеников их учителя насчитывают около трети (32 % от общего количества). Относительно 7 % детей учителя однозначно говорят, что те «определенно не стремятся быть образованными», у них «нет желания получить даже среднее образование».

Рассуждая о потребностях учащихся в физической и психологической безопасности, как базовой потребности существования, третья часть педагогов (27 %) сообщает, что больше всего трудностей их ученики испытывают в управлении своим поведением, своими эмоциями. Особенно это касается учеников с нарушением слуха: 36 % преподавателей школы № 26 подтверждает это мнение.

В сложной для себя обстановке или ситуации ученики исследуемых школ чаще всего за советом или помощью обращаются к родителям. Так считают 37 % всех педагогов коррекционных школ, в том числе: 33 % педагогов школы № 10, 35 % – школы № 18, 42 % – школы № 23 и 40 % – школы № 26. Однако другая часть педагогов (а их 43 %) отмечает, что за советом в трудной для себя ситуации их ученики предпочитают обращаться к учителям. Следует отметить, что в трех школах (№ 10, 18, 23) процент обращений за советом к учителям почти одинаков, но в школе № 26 (для детей с нарушением зрения) он значительно ниже.

Ряд вопросов исследования предполагал выявление представлений педагогов о трудностях, с которыми сталкиваются ученики коррекционных школ. Оказалось, в частности, что большая часть педагогов (51 %) считает, что учащиеся

обычных школ относятся к детям с ОВЗ как к равным. Так считают 61 % педагогов школы № 10, 63 % педагогов школы № 18, 67 % педагогов школы № 26, но лишь 14 % педагогов школы № 23. Однако другие педагоги (а их 20 %) считают, что учащиеся обычных школ не проявляют желания взаимодействовать с учениками коррекционных школ, особенно школы № 23: 33 % педагогов этой школы сообщают, что обычные дети не хотят общаться с их учениками, а 27 % учителей отмечают, что их учеников обижают и дразнят. Некоторые педагоги отмечают, что иногда их воспитанники испытывают трудности в общении со взрослыми. Особенно это касается детей из школы № 23: так считают 13 % их учителей.

Значительный интерес проявили педагоги коррекционных школ к вопросам, связанным с потребностью детей с ОВЗ в специальных условиях, ресурсах введения инклюзивного обучения (табл. 2).

Таблица 2

Представления педагогов о ресурсах, на которые может повлиять введение инклюзивного обучения (в %)

<i>Вопрос: на какие образовательные ресурсы обучающихся может повлиять использование модели интеграции (инклюзии) детей с ОВЗ?</i>	Школа				
	№ 10	№ 18	№ 26	№ 23	в среднем
Готовность и способность к саморазвитию, к личностному самоопределению	10	10	4	11	9
Мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности	10	8	19	11	12
Система ценностей и установок, отражающая гражданские и личностные позиции	6	8	4	9	7
Социальные компетенции (умение взаимодействовать с другими людьми и адекватно выстраивать взаимоотношения с обществом)	25	19	28	23	24
Правосознание (система правовых норм, убеждений, правил, установок, которые приняты обществом и с помощью которых вы оцениваете поступки и поведение других людей)	3	5	6	5	5
Способность ставить цели и строить жизненные планы	7	14	8	13	10
Способность самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность и в процессе нее сотрудничать со сверстниками и педагогами	14	0	6	6	6

Ответы респондентов на вопрос: «На какие ресурсы обучающихся может повлиять использование модели интеграции (инклюзии) детей с ОВЗ?» показали, что 24 % педагогов считают положительным влияние интеграции образования на социальные компетенции учащихся, умение взаимодействовать с другими людьми и адекватно выстраивать взаимоотношения с обществом. Другие варианты положительных ответов дали лишь несколько преподавателей. Так, считают, что интеграция образования разовьет «готовность и способность к саморазвитию, к личностному самоопределению», лишь 9 % педагогов, что разовьет «систему ценностей и установок, отражающую гражданские и личностные позиции», – лишь 7 %, что модель интеграции сформирует «способности учеников самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность, в процессе нее сотрудничать со сверстниками и педагогами» – только 6 % педагогов. Положительно оценили роль инклюзивного образования в развитии «правосознания (системы правовых норм, убеждений, правил, установок, которые приняты обществом, с помощью которых оцениваются поступки и поведение других людей)» всего 5 % респондентов. А некоторые педагоги (их 3 %) вообще считают, что на развитие творческих потребностей учащихся использование интеграционной модели образования вообще никак не повлияет.

Надо отметить, что указанное обстоятельство и конкретные ответы на соответствующие вопросы 17 % педагогов свидетельствуют о том, что совместному обучению здоровых детей и детей с ОВЗ мешает негативное отношение к последним со стороны учеников из классов общего направления и их родителей. Такое же количество педагогов отмечают моральную и психологическую неготовность общества к инклюзивному образованию.

Кроме того, среди причин, мешающих совместному обучению здоровых детей и детей с ОВЗ, респонденты-педагоги отмечают недостаток необходимых специалистов (14 % ответов), недостаточное знание педагогами особенностей детей с ОВЗ (13 % ответов), отсутствие специальных программ (22 % ответов по всем школам). Последнее особенно тревожит педагогов школы № 10 (28 % ответов), так как до настоящего времени нет государственных программ по всем классам для подгрупповых логопедических занятий с «речевыми» учениками. В связи с этим, как утверждают 35 % респондентов, им приходится создавать и использовать в работе авторские коррекционные программы и технологии обучения и воспитания детей с ОВЗ. Особенно часто такие методические разработки используются в школах № 23 и 26 (45 и 49 % соответственно). Также в специальных коррекционных школах используются авторские методики инклюзивного образования, но в значительно меньшем количестве, о чем свидетельствует 7 % положительных ответов на соответствующий вопрос исследовательской анкеты. В этом случае, вероятно, речь идет о помощи детям, имеющим сочетанные дефекты в развитии, когда необходимо учитывать и то нарушение, которое в данной спецшколе не является основным.

Таким образом, ответы педагогов свидетельствуют о том, что их отношение к интеграции (инклюзии) в обучении детей с ОВЗ скорее отрицательное, чем положительное, ибо такая модель образования не окажет значительного влияния на общее развитие и творческую реализацию образовательных потребностей учащихся специальных школ.

Это положение подтверждается и ответами на вопрос анкеты «Как, по вашему мнению, ученикам с ОВЗ лучше получать образование?» (рис. 2).

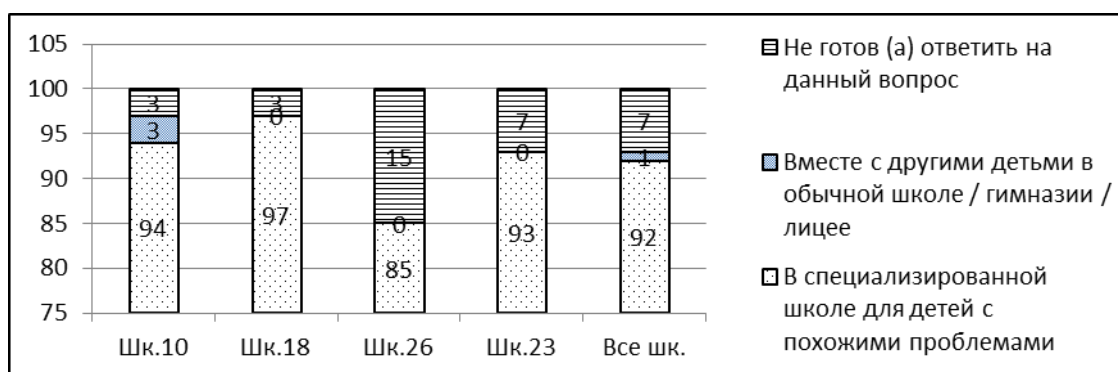


Рис. 2. Мнение педагогов о том, где детям с ОВЗ лучше получать образование

Проанализировав ответы, мы видим, что 92 % педагогов считают наилучшей формой образования таких детей специализированную школу «для детей с похожими проблемами». Среди этих педагогов 94 % из «речевой» школы № 10, 97 % – из школы № 18 для детей с нарушениями слуха, 93 % – из школы № 23 с проблемами в интеллектуальном развитии и 85 % – из школы № 26 для детей с нарушениями зрения. За обучение «вместе с другими детьми в обычной школе (гимназии, лицее)» выступили всего 3 % педагогов из «речевой» спецшколы и ни одного из других коррекционных школ. Положительное отношение некоторых педагогов из «речевой» школы к совместному обучению их учеников с детьми без проблем с развитием речи в обычной школе объясняется следующими обстоятельствами: поступая в «речевую» школу по направлению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), некоторые школьники уже в начальных классах нормализуют свою речь, но продолжают учиться в привычной для них школе, осваивая программу медленнее своих возможностей (т.е. программу девяти классов за 10 лет).

Некоторые педагоги (их 25 %) отдают предпочтение индивидуальному обучению детей с ОВЗ на дому, считая, что «это больше отвечает индивидуальным потребностям учащихся». Особенно часто таким образом представляют образование своих учащихся педагоги школы № 23 для детей с интеллектуальным недоразвитием (55 % всех респондентов из этой школы).

Перекликается с описанными представлениями педагогов и ответ о том, что индивидуальное обучение «частично возможно». Положительных ответов оказалось 46 %, особенно много у педагогов школы № 10 (62 %) и школы № 26 (56 %). Но и противников индивидуального обучения тоже оказалось немало – 22 % от общего количества, а в школе № 18 – их вовсе 44 %.

В то же время многие педагоги (71 % от общего количества) «готовы работать с учащимися по индивидуальному плану» и лишь 10 % респондентов на этот вопрос ответили отрицательно. Оказалось, что 74 % преподавателей не только готовы работать с учащимися по индивидуальному плану, но и уже работают с ними, «учитывая индивидуальные особенности, запросы и интересы каждого учащегося». В специальных школах таким образом организуется учебный процесс, что по каждому учащемуся ведется необходимая учетно-отчетная документация: личные дела, речевые карты, портфолио и др. И все же 17 % педагогов отмечают, что «не всегда учитывают индивидуальные особенности, запросы и интересы каждого учащегося». Следовательно, в коллективах есть педагоги, которым нужно повышать свое профессиональное мастерство, эмпатию, уровень общения и внимания к потребностям учащихся.

Вопрос об учете индивидуальных особенностей учащихся анкета проекта «Темпус» предлагает рассмотреть и с другой стороны: «Есть ли у детей возможность заниматься (консультироваться) с учителями индивидуально?». Положительных ответов выявилось 69 %, а, кроме того, 28 % преподавателей считают, что дети могут иногда индивидуально заниматься с учителями и консультироваться с ними, что также свидетельствует о реальных возможностях школьников получать индивидуальную помощь в учебе.

Ко второй группе потребностей (потребностям существования) в нашем исследовании были отнесены потребности материально-технического обеспечения учебного процесса, что предполагает ответ на ряд вопросов, характеризующих наличие в коррекционных школах необходимого учебного оборудования. Несмотря на то, что три из четырех коррекционных школ располагаются в старых, тесных, плохо приспособленных под учебный процесс зданиях, администрациями этих школ постоянно принимаются меры по улучшению материально-технических условий обучения. Респонденты-педагоги в соответствующих ответах на анкету сообщают, что в школах имеются современные пристройки, учебные кабинеты оборудованы многим необходимым, имеются спортзалы, медицинские кабинеты и столовые, в классах – удобная мебель и широкие проходы между партами, новые компьютеры и интерактивные доски, специальные технические средства для слабослышащих и слабовидящих. Однако, по представлениям педагогов этих школ, материально-техническая оснащенность учебной базы еще не в полной мере удовлетворяет потребностям обучения и воспитания. Поэтому на некоторые вопросы анкеты положительно ответили не все педагоги (табл. 3).

Таблица 3

**Представления педагогов о потребностях
в материально-техническом обеспечении учебного процесса (в %)**

Вопрос: Какое оснащение может предложить Ваша школа для учащихся с ОВЗ?	Школа				
	№ 10	№ 18	№ 26	№ 23	в среднем
Пандус и лифты	0	0	8	2	2
Удобная мебель и широкие проходы между партами	9	4	7	24	11
Удобная столовая	7	16	10	18	13
Оборудование в кабинетах	9	9	13	17	12
Новые компьютеры и интерактивные доски	27	23	16	10	19
Возможности дистанционного обучения	5	4	2	0	3
Большой спортзал	4	18	10	6	9
Медицинский кабинет	23	22	18	18	20
Специальная техника для слабослышащих и слабовидящих учеников	4	12	16	1	8
Другое	12	1	0	2	4

Отвечая на вопрос «Предлагаются ли в Вашей школе дополнительные образовательные услуги для детей с ОВЗ?», 18 % педагогов сообщили, что в обучении детей с ОВЗ используются компьютерные технологии, в том числе (в школе № 18) дистанционные технологии. Более трети педагогов (35 %) свидетельствуют об использовании авторских методик реабилитации детей с ОВЗ, а 7 % – об использовании авторских методик инклюзивного образования.

Многие педагоги из школы № 10 (62 %), из школы № 23 (49 %), заполняя графу «Другое», имели в виду, что в специальных школах в качестве дополнительной (но бесплатной) услуги для детей с ОВЗ ведутся многочисленные кружки, факультативные занятия, спортивные секции.

Наиболее «провокационным» для педагогов вопросом анкеты можно считать вопрос: «Возникали ли у Вас трудности при работе с этими детьми?»

С одной стороны, трудностей в работе со столь сложной категорией обучающихся не быть не может. С другой стороны, признаваясь в трудностях в работе, педагоги бросают тень на «честь мундира»: раз они признаются в трудностях, значит, не в полной мере профессиональны. Поэтому полученные результаты (27 % педагогов не признали свои трудности) коррелируют с количеством пожилого контингента в педагогическом составе специальных школ (треть педагогов), которые благодаря большому опыту работы, действительно, лучше взаимодействуют с учениками и больше заботятся о своей репутации, хотя понимание того, что осознание трудностей – это первый шаг к их преодолению, является очень важным.

Результаты ответов педагогов представлены на рис. 3.

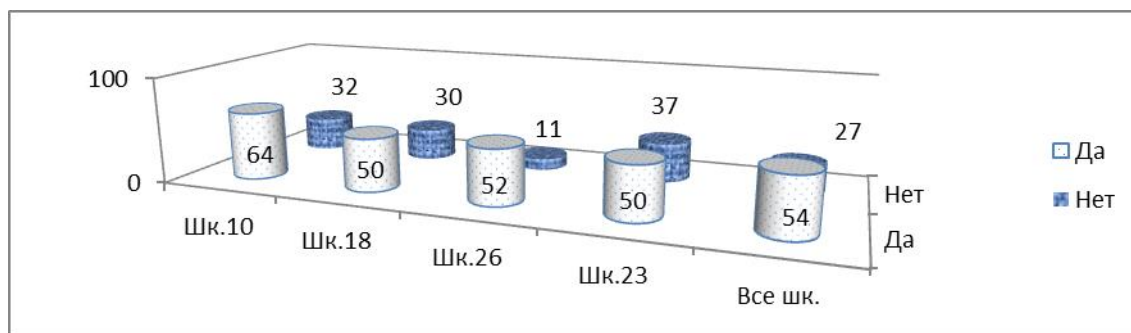


Рис. 3. Ответы педагогов на вопрос «Возникают ли у вас трудности в работе с детьми с ОВЗ?» (в %)

Подводя итоги исследования, можно отметить, что, по представлениям педагогов школ для детей с ОВЗ, в городе Рязани, в их школах достаточно полно удовлетворены потребности в наличии условий для получения качественного образования и своевременной коррекционной помощи. В городе сложилась и успешно функционирует адекватная система обучения и реабилитации, соответствующая запросам и потребностям учащихся с ОВЗ. Коррекционные школы полностью обеспечены квалифицированными кадрами преподавателей, постоянно подтверждающими и повышающими свой профессиональный уровень.

Обучение в специальных школах ведется по государственным программам, включающим коррекционные дисциплины. Также проводятся факультативные, кружковые и индивидуальные занятия и консультации. При необходимости и по

показаниям ПМПК организуется индивидуальное обучение на дому. В ходе образовательного процесса учитываются индивидуальные особенности, запросы, потребности каждого ученика. Он согласуется с индивидуальным трендом развития ребенка, перспективой его адаптации и социализации в дальнейшем. По окончании специальных школ ученики получают документы государственного образца, что дает им возможность продолжить обучение в соответствии с уровнем общеобразовательной подготовки (освоение начального, неполного общего или полного среднего образования).

Несмотря на выявленные в ходе исследования недостатки, потребности учащихся с ОВЗ в материально-техническом обеспечении учебного процесса в специальных школах в основном удовлетворены. Оснащение школ специальным оборудованием постоянно улучшается.

Как результат успешности функционирования действующей системы коррекционного образования в городе Рязани можно рассматривать представления подавляющего большинства педагогов (92 % респондентов) о том, что образование в специальной школе для детей с похожими проблемами является наилучшим вариантом обучения школьников с ОВЗ.

Перевод учащихся с ОВЗ на инклюзивное образование на современном этапе не отвечает потребностям учащихся. Среди учеников, их родителей и педагогов еще не сформировано представление о равенстве потребностей и возможностях детей с ОВЗ и детей из классов общего направления. Кроме того, как свидетельствуют ответы педагогов, до настоящего времени еще не создано программное, учебно-методическое и кадровое обеспечение инклюзивного образования.

Вместе с тем ответы педагогов о потребностях учащихся с ОВЗ позволили выявить и весьма серьезные проблемы в работе со школьниками. До сих пор в специальных школах преобладает образовательная направленность: по мнению педагогов, школа, прежде всего, должна дать прочные знания по предметам, научить пользоваться ими для решения жизненных задач. И, как результат такой парадигмы обучения (опять же – по представлениям педагогов), выясняется, что у многих школьников с ОВЗ из-за специфики их онтогенеза и недостаточного внимания со стороны социального окружения, потребности роста сформированы слабо и не всегда удовлетворяются. У многих отсутствует потребность учиться самостоятельно, нет готовности и способности к личностному росту, к настойчивой работе по коррекции и компенсации своих недостатков. Весьма велико число школьников с ОВЗ, которые к учебе относятся или формально, или отрицательно. У многих учащихся не сформированы потребности и умения ставить цель, строить жизненные планы. Немногие из учащихся проявляют интерес к выбору будущей профессии и испытывают потребность в нем.

Однако современная действительность все более жестко требует усилить именно воспитание школьников, более активно прививать им потребности и развивать навыки постоянного самостоятельного овладения новыми знаниями, учить заботиться о своем здоровье, повышать культурный уровень, так как именно это, в конечном счете, и определит жизненную успешность каждого человека и благополучие всего государства. Для успешного развития всей системы образования, повышения ее эффективности в целом педагоги специальных школ должны учитывать свою роль как в обучении и воспитании учащихся с ОВЗ, так и в формировании каждого из них как адаптивной, психически, психологически и социально здоровой личности.

По окончании исследования его результаты обсуждались на педагогических советах специальных школ. Полученные данные и составленные на их основе рекомендации сегодня учитываются в работе по совершенствованию учебного процесса, в том числе по освоению элементов инклюзивного обучения в той мере, насколько это возможно в сложившихся условиях.

Список использованной литературы

1. Байкова, Л.А. О разработке дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования [Текст] // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 9–11 октября 2014 г., г. Рязань. – Рязань, 2014. – 452 с.
2. Назарова, Ю.В. Активизация личностного развития подростков и юношества [Текст] // Материалы I Междунар. науч.-практ. заоч. конф. «Проблемы современности: человек, культура, общество». 22 – 24 декабря 2013 г. – М., 2013.
3. Назарова, Ю.В. Мониторинг представлений педагогов школ для детей с нарушением слуха и зрения о потребностях детей с ОВЗ [Текст] // Материалы конф. «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина: вековая история как фундамент дальнейшего развития», посвященной 100-летию юбилею РГУ имени С.А. Есенина. 6 апреля 2015 г. – Рязань, 2015.
4. Назарова, Ю.В. Представления о потребностях детей с ограниченными возможностями здоровья у педагогов [Текст] // Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества». 9–11 октября 2014 г. – М., 2014.
5. Назарова, Ю.В. Профессиональное самоопределение подростков коррекционных школ // Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы гетерогенных групп и инклюзивного образования». 8–10 октября 2015 г. – М., 2015.
6. Назарова, Ю.В. Профессиональные предпочтения подростков с тяжелыми нарушениями речи [Текст] // Профессии, которые мы выбираем : учеб.-метод. пособие / Ю.В. Назарова ; Центр мониторинга и сопровождения образования ; Школа № 10 г. Рязани. – Рязань : Образование Рязани, 2015. – 93 с.
7. Назарова, Ю.В. Специальные школы: ожидания и реальность [Текст] // Материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества». 5–7 октября 2017 г. РГУ имени С.А. Есенина. – Рязань, 2017.
8. Назарова, Ю.В. Ценности, потребности и потребление [Текст] / Материалы VI Междунар. философ.-культуролог. симпозиума «Человек в мире культуры: потребление и культура». – Рязань, 2010. – С. 36–41.
9. Реестр примерных основных образовательных программ // Министерство образования и науки Российской Федерации : офиц. сайт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosreestr.ru>
10. Человек и его потребности [Электронный ресурс]. – 2015. – С. 5. – Режим доступа : <http://www.studfiles.ru/preview/2911795/page:7/>



Открытая трибуна

УДК 370.1

Т.В. Васкевич

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС В РОССИИ: ДЕКЛАРАЦИИ И ПОДМЕНЫ, УПОВАНИЯ И РЕАЛИИ

Статья продолжает полемику, начатую В.И. Слободчиковым и А.А. Остапенко в предыдущих номерах журнала «Психолого-педагогический поиск»¹.

Рассматриваются сущность и последствия тенденций, определяющих направление развития современного высшего образования. Дается оценка хода реализации идей и положений Болонского процесса в высшем образовании. Раскрываются позитивные и негативные тенденции трансформации-интеграции национальных систем высшего образования в рамках Болонского процесса.

Делается вывод: реформирование российского высшего образования в полном соответствии с рекомендациями Болонской декларации сопряжено с потенциальными рисками – необратимыми потерями специфики и традиций национальной системы образования, утратой суверенитета в области науки и образования и угрозой национальной безопасности.

национальная система образования, Болонский процесс, тенденции развития образования, системный кризис, традиционные ценности, образ образования.

В полемических статьях, опубликованных в предыдущих выпусках журнала «Психолого-педагогический поиск», В.И. Слободчиков и А.А. Остапенко рассмотрели причины системного кризиса в образовании. На наш взгляд, уважаемые авторы в большей степени коснулись школьных проблем, а вузовское образование было затронуто ими лишь вскользь.

В настоящее время в мире продолжается процесс глобализации, частью которого являются интеграционные процессы, заключающие в себе определенные преимущества и в то же время таящие опасности подавления национальных традиций и культур.

Идет становление глобального информационного пространства, которое оказывает существенное влияние на все стороны общественной жизни и структурообразующие компоненты системы культуры. В подобной коммуникационной сфере преобладают общие (как правило, упрощенные) стереотипы, оценки и параметры требуемого поведения и неминуемо оказывается воздействие на изменение самой сущности человека и его сознания.

¹ См.: Остапенко А.А. Мартовские тезисы о разрушении российского образования // Воспит. работа в шк. 2016. № 1. С. 5–7; Остапенко А.А., Слободчиков В.И. Поэтапное преодоление системного кризиса отечественного образования // Психол.-пед. поиск. 2017. № 2 (42). С. 14–20.

Мегакультура, ставшая результатом глобализации и интернационализации, поглощает разнообразные локальные культуры и принципиально отстранена от фундаментальных этнических и религиозных традиций. Условием ее существования является наличие интегрированной информационной среды, а реализации – массовых действий.

Эти процессы повлияли на систему образования, характерную для классических университетов, направив ее по пути отказа от принципов фундаментальности и энциклопедизма ради прагматических установок, часто сопровождающихся внешне красивыми лозунгами о создании единой образовательной среды. К сожалению, такой тип интеграции реализуется через упрощение образовательной системы, а не синтез ее лучших национальных образцов.

Таким образом, доминирующая тенденция развития современного высшего образования – прагматизация, подменившая фундаментальность и энциклопедизм, задавшая вектор развития образования в направлении наиболее актуальных сфер жизнедеятельности общества, зачастую складывающихся под влиянием рыночных отношений и конкуренции на рынке труда.

Фундаментальное (классическое) образование, выражающееся в постижении глубинных характеристик процессов и объектов целостного мира, направленное на «формирование всесторонне развитой гармоничной личности» (т.е. образованного человека), стремящейся к совершенствованию во всех отношениях, осталось в образе светлого прошлого...

Выделим тенденции, определяющие направления развития современного высшего образования (табл. 1).

Таблица 1

Динамика современного высшего образования. Тенденции и последствия

Тенденция	Сущность	Последствия
Прагматизация	Трансформация целей и ценностей высшего образования обуславливает его развитие в направлении наиболее актуальных сфер жизнедеятельности общества	Прагматизация образования сделала главными целевыми ориентирами эффективность и конкурентоспособность ² . Под воздействием потребительской идеологии на ценности общества создается общество потребления, т.е. происходят обесценивание традиционных (христианских, гуманистических) ценностей и, как следствие, дегуманизация (расчеловечивание) образования и культуры

² Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Прагматизация или любовь? Как компетентностный подход убивает любознательность, трудолюбие и человеколюбие // Нар. образование. 2017. № 6. С. 7.

Окончание табл. 1

Тенденция	Сущность	Последствия
Глобализация	Трансформация различных систем образования в единую	Стирание культурных границ между странами, потеря специфики и традиции (уникальности) национальных систем образования
Интернационализация ³	Усиление международного измерения в образовательной, научной, инновационной деятельности университета	Утрата суверенитета в области науки и образования
Массификация	Растущий спрос на высшее образование	Появление системы кастового («многоэтажного», разнокачественного) образования: система образования для «обычных» людей (массовое образование, «компьютерное» образование) и традиционная система образования («человеческое» образование) для «элиты»
Маркетизация	Внедрение в область высшего образования рыночных отношений, порождающих конкуренцию и, как следствие, высокую степень неравенства среди учреждений высшего образования	Вузы ориентированы в своей деятельности на потребности мирового рынка труда, а не на интересы общества и государства
Коммерциализация и утилитаризм (экономический, академический капитализм)	Преобладание рыночной логики в организации функционирования университета: ориентация на получение утилитарных знаний, освоение конкретных профессиональных навыков, которые необходимы только в профессиональной деятельности (т.е. фрагментированная, а не целостная картина мира). Ценность приобретения в университетах общего (фундаментального) образования поставлена под сомнение!	Если цель высшего образования сводится к формированию компетенций (получению утилитарных знаний и профессиональных навыков), то сфера образования стремительно превращается из сферы блага и служения в сферу потребительских услуг ⁴ и, как следствие, приводит к потере идеальной мотивации и доминированию эгоистической мотивации выпускников вузов, утрате неутилитарных аспектов деятельности университетов

³ Под термином «интернационализация» мы понимаем адаптацию продукта для потенциального использования в любом другом месте.

⁴ См.: Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Прагматизация или любовь...

Постараемся разобраться во всем этом более детально.

Официальной датой начала процесса сближения систем высшего образования стран Европы принято считать 19 июня 1999 года, когда в городе Болонье (Италия) была подписана Декларация о создании единого европейского пространства высшего образования – так называемая Болонская декларация, ставшая отправной точкой Болонского процесса⁵.

Фундаментальные принципы Болонского процесса:

- гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования⁶;
- добровольность реформирования;
- согласованное организационное оформление процесса;
- определяющая роль вузов (вузы – субъекты, а не объекты Болонского процесса);
- провозглашение автономии и независимости вузов;
- внедрение трехуровневой системы образования;
- приоритет повышения качества образования (включая контроль качества);
- повышение мобильности студентов, выпускников, преподавателей, исследователей;
- расширение доступа и равноправие при доступе к высшему образованию;
- научные исследования – основа высшего образования;
- студентоцентрированное обучение;
- приоритет «результатов обучения» над «временем обучения» и «содержанием обучения»⁷.

Все это должно было способствовать формированию европейской идентичности и единого образовательного пространства.

Позволим себе некоторые комментарии относительно понятий «идентичность» и «единство»⁸. Подразумевается, что единство не должно означать одинаковость, а, напротив, предполагает сложную мозаичную гибкую модель – «цветущую сложность»⁹ – *единство разнообразного, а не единство однообразного*. Единство не должно осуществляться лишь через тождество.

Любая система более эффективна и в большей степени способна к развитию, если ее элементы дополняют друг друга, а не отрицают путем подчинения.

Подписанию Болонской декларации предшествовало несколько подготовительных этапов (табл. 2). Их рассмотрение помогает лучше представить суть становления единого образовательного пространства в Европе.

⁵ К настоящему времени Болонскую декларацию подписали 48 стран.

⁶ Термин «гармонизация» не является эквивалентом терминов «стандартизация» и «унификация». Гармонизация – упорядоченное многообразие.

⁷ The european higher education area (EHEA) (Европейское пространство высшего образования) : офиц. сайт. URL : <http://www.ehea.info> (дата обращения: 15.05.2017).

⁸ Под единством мы поймем взаимосвязь определенных предметов, процессов, которая образует целостную систему взаимодействия, внутренне устойчивую в изменениях и в то же время включающуюся в более широкую систему.

⁹ «Цветущая сложность» – понятие, введенное русским православным мыслителем К.Н. Леонтьевым, означающее эстетический критерий триединого процесса развития не сливающихся в одно целое признаков.

**Подготовительные этапы Болонского процесса
(«предболонский процесс»)**

Этап	Дата, год	Характеристика	Параметры
1957– 1991 годы	5 марта 1957 года	Подписание договора о создании Европейского экономического сообщества (Рим, Италия): обоснованы базовые цели и принципы функционирования единого образовательного пространства	Взаимное признание дипломов; обоснование идеи формирования единого европейского университета; составление реестра учреждений высшего и послевузовского образования
	1976 год	Презентация программы действий	Равенство и открытость доступа в высшую школу; принятие общих программ обучения; разработка коротких образовательных программ; формирование общих принципов единого европейского университета
	1983–1991 годы	Создание органов управления процессом формирования единого образовательного пространства в еврозоне, создание соответствующих законодательных актов и программ	Программа COMET ¹⁰ , направленная на усиление взаимодействия высшего образования и промышленности для удовлетворения потребностей экономики
			Программа ERASMUS ¹¹ по разработке согласованных между вузами разных стран учебных планов и программ с целью создания основы для межкультурного взаимопонимания
			Программа LINGUA ¹² , в соответствии со своей целью – распространение массового овладения одним из европейских языков – предусматривающая языковую практику студентов и преподавателей
		Программа TEMPUS ¹³ , направленная на содействие развитию систем высшего образования в странах-партнерах, т.е. не членах Евросоюза	
18 сентября 1988 года	Принятие в городе Болонья (Италия) Великой хартии университетов	Главными, фундаментальными принципами деятельности университета названы: автономность, самостоятельность, единство преподавания и научных исследований	

¹⁰ См.: Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / авт.-сост. В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Л.Н. Тарасюк ; под науч. ред. В.И. Байденко, Н.А. Селезневой. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.

¹¹ Там же.

¹² Там же.

¹³ Там же.

Этап	Дата, год	Характеристика	Параметры
1992–1999 годы	7 февраля 1992 года	Подписание договора о Европейском союзе (город Маастрихт, Нидерланды)	
	11 апреля 1997 года	Принятие Лиссабонской конвенции о признании квалификаций (дипломов)	Конвенция признала разнообразие систем образования в Европе , отражающее культурное, социальное, политическое, философское, религиозное и экономическое разнообразие, как исключительное богатство всей Европы и расширила права университетов в вопросах признания зарубежных дипломов и квалификаций
	25 мая 1998 года	Подписание Сорбонской (совместной) декларации о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования	Постепенное создание в Европе открытой системы высшего образования, которая будет, с одной стороны, сохранять культурное разнообразие стран, а с другой стороны, способствовать созданию единого пространства преподавания и обучения , в котором студенты и преподаватели имеют академическую мобильность
	18–19 июня 1999 года	Принятие декларации о создании зоны европейского высшего образования (Болонской декларации) (город Болонья, Италия) ¹⁴	

Итак, европейское сообщество и система высшего образования Европы прошли долгий, более чем сорокалетний, путь (1957–1999 годы) к принятию Болонского соглашения, а сам Болонский процесс начался задолго до подписания Болонской декларации, в лоне процессов европейской экономической и политической интеграции. Он стал одновременно и результатом предшествующих инициатив, и стимулятором дальнейшего реформирования образовательного пространства Европы. Движущей силой этого процесса было стремление создать единый рынок труда и удовлетворить потребность в реформировании высшей школы.

Остановимся подробнее на некоторых параметрах интеграции образовательных систем.

25 мая 1998 года в Париже, в университете Сорбонна, Францией, Германией, Италией и Великобританией была подписана декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования ¹⁵. В Сорбоннской декларации взяла верх англосаксонская бинарная (двухступенчатая) система образования как преимущественная для реформирования европейского высшего образования. Прозвучал лозунг «Европа знаний». Из духа декларации вытекала мысль о постепенном создании во всех странах бинарной системы высшего образования, которая обеспечивала бы всем желающим возможность доступа к высшему образованию

¹⁴ The european higher education area...

¹⁵ Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. В.И. Байденко. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов ; Рос. новый ун-т, 2005. 379 с.

в течение всей жизни. А способствовать претворению этой идеи в жизнь должны были Конвенция о признании дипломов и единая система зачетных единиц, облегчающая академическую мобильность студентов.

Обратим внимание на две лексемы, используемые в названии Сорбоннской декларации, – «гармонизация» и «архитектура».

Понятие «гармонизация» позволяет обойти неприемлемые для университетов Европы понятия «унификация» и «стандартизация», так как под гармонизацией (от греч. *εναρμόνιση* – слаженный, соразмерный) понимают упорядоченное многообразие, сходство целей, взаимное согласование, сведение в систему.

В подтверждение можно привести слова ученого-антрополога Милфорда Спиро: «Размышляя о гармонизации посредством Болонского процесса и глобализации, хотелось бы подчеркнуть важность гармонизации структур европейского высшего образования с учетом того, что подлинная гармонизация является противоположностью унификации. **Гармонизация подразумевает сходство целей, но не сходство правил, как в случае унификации.** Европа очень разнообразна, и попытки ее унификации приведут к подрыву жизнеспособности систем. Разнообразие – сильная сторона Европы, ее нужно беречь и укреплять»¹⁶.

Гармонизация, понятая как унификация, неизбежно снижает качество образования, так как предлагает ориентироваться на усредненный уровень¹⁷.

К тому же понятие «архитектура» предполагает внешний, структурный, а не содержательный характер изменений.

Любопытно, что инициаторами Болонского процесса выступили министры образования европейских стран, а не сами образовательные структуры. Декларация провозглашает сокращение бюджетов на высшее образование, проявляющееся в необходимости повышения эффективности образования за счет уменьшения продолжительности обучения, а также за счет усиления требований к результатам обучения со стороны работодателей¹⁸.

Рассмотрим упования общественности (или позитивные тенденции) относительно интеграции высшего образования в рамках Болонского процесса:

1. Гармонизация систем образования европейских стран посредством формирования единого образовательного пространства и европейской идентичности.
2. Повышение конкурентоспособности европейского высшего образования, а именно: стремление к увеличению конкурентоспособности образования должно сопровождаться стремлением к улучшению социальных параметров общеевропейского пространства высшего образования, укреплению общественных связей и исключению проявлений социального неравенства на национальном и европейском уровнях.
3. Сопоставимые критерии и методологии оценки качества образования, так как обеспечение качества признано основой для реализации целей Болонского процесса.

¹⁶ Спиро М. Академические ценности и академическая деятельность в эпоху глобализации: пример албанских университетов // Высш. образование в Европе. 2003. № 3. URL : http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book (дата обращения: 10.06.2017).

¹⁷ К слову, лукавство (подмена) понятий подхвачено отечественными реформаторами, назвавшими оптимизацией банальное сокращение и даже ликвидацию.

¹⁸ Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / под науч. ред. В.И. Байденко. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 352 с.

4. Приоритет «результатов обучения» над «временем обучения» и «содержанием обучения» (компетентностный подход).

5. Контроль качества образования.

6. Расширение доступа (и равноправие при доступе) к высшему образованию в течение всей жизни.

А теперь обратим внимание на реалии (или негативные тенденции) трансформации национальных систем образования в рамках Болонского процесса. Это:

1. Установка на гармонизацию достаточно устойчиво интерпретируется в духе унификации (подмены понятий). Опасность утраты национальных достижений в образовании – это и есть унификация систем образования европейских государств.

2. Тезис Болонской декларации о «стремлении к повышению конкурентоспособности европейского высшего образования на мировом рынке образовательных услуг» уже на уровне лозунга провозглашает сферу образования сферой потребительских услуг. В 2003 году в России в результате присоединения к Болонской системе произошло формальное признание этого тезиса, а в 2010 году было проведено его официальное признание на уровне федеральных законов (N 83-ФЗ о коммерциализации бюджетных учреждений и N 210-ФЗ об организации предоставления государственных и муниципальных услуг). Таким образом, конституционное понятие «государственная обязанность», касающееся обеспечения прав граждан в социальной сфере, превратилось во внеконституционное понятие «государственная услуга», которая переводится на коммерческую основу. Соответственно в сферу услуг превращена и система образования (кстати, постепенно передающаяся в руки крупного частного бизнеса), под воздействием которой создается общество потребления.

Стоит отметить позитивные тенденции, с недавнего времени наметившиеся в векторе развития российского образования. «Образовательная система должна воспитывать человека-личность, творца, а не потребителя», – ответила министр образования О.Ю. Васильева 7 сентября 2017 года во время работы Восточного экономического форума во Владивостоке на просьбу прокомментировать слова бывшего министра А. Фурсенко о «квалифицированных потребителях». «Человек-потребитель не является конечным результатом системы образования», напротив, «система образования **всегда воспитывает человека-личность, творца** в том числе», – заявила министр. Также с ее стороны подверглось критике общество потребления: «Мы (Россия) никогда не станем обществом потребления, потому что у нас совершенно другие истоки государственности и менталитета».

3. В Болонской декларации утверждается, что «обеспечение качества образования признано основой для реализации целей Болонского процесса»; на вопрос, каким образом должно создаваться или обеспечиваться это «качество», ответ в Декларации таков: «Качество образования создается конкуренцией (то есть качество – это экономическая эффективность), а наука и образование, по мнению создателей Болонской конвенции, представляют те сферы, в которых соперничество и конкуренция могут способствовать взаимному культурному обогащению!» Видимо, «культурное обогащение» в европейском менталитете создавалось и продолжает создаваться посредством конкуренции, что полностью отрицает отечественное мировоззрение.

4. Компетентностный подход, провозглашенный в Болонской декларации, способствует продвижению технократического образования, основой которого являются утилитаризм и функционализм и, как следствие, пересмотр концепции

человека (человек-потребитель, человек-функция). В соответствии с этим подходом человек рассматривается как экспериментальный объект (биологический материал) для применения новых технологий. Его сознание может подвергаться различным изменениям, которые соответствуют потребностям научно-технологического «прогресса». Использование его не ограничено какими-либо соображениями нравственного порядка, а определяется только правами экспериментатора, вписывающимся в концепцию «прав человека»¹⁹. Таким образом, апогеем компетентностного подхода станет создание нового человека – постчеловека, «модифицированного до такой степени, что уже не является Человеком»²⁰.

5. Мониторинг качества образования посредством проведения аккредитации вузов. Просматривается навязывание (извне) параметров и механизмов обеспечения качества работы за счет последовательного введения внутренних механизмов оценки качества со сверкой их с общепринятыми внешними стандартами и требованиями Европейской ассоциации обеспечения качества в высшем образовании (ENQA). В условиях глобализации образования деятельность вузов ориентируется не на интересы общества и государства, а на потребности мирового рынка труда. И таким образом они оказываются под контролем транснационального капитала, который и доминирует на этом рынке²¹.

6. Расширение доступа к высшему образованию (массификация) объективно способствует формированию кастового образования, т.е. появляется дерегламентированная система образования для «обычных» людей (массовое образование, «компьютерное» образование), но при этом остается традиционная система образования («человеческое» образование) для «элиты», так как в полной мере идеи Болонской конвенции реализуются для второстепенных, а не для ведущих вузов.

7. Принцип «образование в течение всей жизни (непрерывное образование)», провозглашенный Декларацией, демонстрирует стирание границ между понятиями «подготовка» и «образование». Образование – это способность человека понимать, чувствовать и действовать определенным образом; сформированность (по образу!) интеллектуальных, душевных, морально-волевых и физических качеств человека²², – т.е. это то, что дается **единожды и на всю жизнь** (тогда «непрерывное образование» означает бесконечную изменчивость образа (т.е. матрицы мышления, понимания, рассуждения), Основы становления собственно Человеческого в человеке?!). Лишь профессиональная подготовка (т.е. овладение новыми навыками и умениями) должна осуществляться **непрерывно** и сопровождать человека **в течение всей жизни**. Таким образом, разговоры о непрерывном образовании – это всего лишь подмена понятий²³.

Привлекает внимание утверждение Болонской декларации относительно сопоставимых критериев оценки качества образования, так как «качество создается конкуренцией, а наука и образование представляют те сферы, в которых соперничество и конкуренция могут способствовать взаимному культурному обогащению и процветанию государства».

¹⁹ Четверикова О.Н. «Ликвидация»: судьба российского образования // Свободная мысль. 2017. № 2 (1662). С. 89–106.

²⁰ Там же.

²¹ Там же.

²² Хагуров Т.А. Образование на всю жизнь // Нар. образование. 2012. № 1. С. 63–69.

²³ Там же.

И тогда встает важный вопрос: образование – это узко прагматическая функция обслуживания народного хозяйства²⁴ или способ существования государства как социокультурной общности?

В ответ с позиции российской стороны можно лишь процитировать статью 2 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: **«Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»**²⁵.

Из сказанного можно сделать следующий вывод: образование – это не просто некоторая отрасль, сфера, **образование – это общественно значимое благо, системообразующая часть национальной культуры.**

Приоритет экономической функции образования мало приемлем для построения отечественной образовательной системы. Однако европейское сообщество считает этот принцип основополагающим для преобразования образовательных систем: **налицо ментальное несоответствие российских и европейских приоритетов.**

Известно, что для функционирования национальной образовательной системы требуется ясность ее базовых элементов²⁶.



Структура национальной образовательной системы

²⁴ Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психол.-пед. поиск. 2017. № 1 (41). С. 10–14.

²⁵ Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017).

²⁶ Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис ... С. 10–14.

Как видно из представленной на рисунке схемы, национальная образовательная система состоит из пяти взаимосвязанных базовых элементов: стратегическая сверхзадача общества (т.е. образ будущего страны); образовательная цель (антропологический идеал); педагогическая тактика (педагогическое «производство») как антропопрактика для созидания антропологического идеала системы; принципы формирования содержания образования и воспитания; инструментарий для реализации содержания образования и воспитания²⁷.

Заметим, что системы образования как в дореволюционной России, так и в Советском Союзе однозначно толковали каждый из указанных элементов национальной образовательной системы.

В настоящее время отечественная система образования, стремительно адаптирующаяся под Болонский процесс, лишена двух важных компонентов, без которых ее должное функционирование ставится под сомнение (или не представляется возможным), – это отсутствие ясной стратегической сверхзадачи общества (образ будущего страны) и противоречивость образовательного антропологического идеала.

На уровне деклараций с фундаментальными принципами Болонского процесса спорить трудно. Декларируются создание европейского пространства высшего образования, расширение доступа к европейскому образованию, признание независимости и автономии вузов, добровольность реформирования, ориентация на приоритет повышения качества образования, повышение мобильности студентов и преподавателей и обеспечение тесных связей между высшим образованием и наукой – в общем, все, что закреплено в Сорбоннской декларации 1998 года, что создает «Европу знаний».

Кто же будет возражать против «Европы знаний» и положенных в ее основу принципов?!

Действительно, разумные доводы против «фундаментальных принципов» найти сложно. Тем более что во всех документах по Болонскому процессу говорится о «добровольности реформирования, полном уважении к различию культур, языков, национальных образовательных систем и автономии университетов». Только вот реализуются они весьма противоречиво.

По нашему мнению, интеграция должна базироваться на том, что в ее результате вновь создаваемая система обогащается сильными сторонами ранее существовавших систем. Именно поэтому главным условием интеграции должно выступать равенство систем – как экономическое, так и культурное. Очень трудно интегрировать системы, неравные в культурном и экономическом отношении.

Заметим, документы Болонского процесса не предполагают осуществления механической интеграции (добровольность, независимость, автономность вузов – одни из его главных принципов. Они фактически декларируют только общие принципы, позволяя учитывать особенности национальных систем образования. Но внутри стран эти принципы реализуются по упрощенной схеме.

К сожалению, именно в России изначально пытались реализовать наиболее примитивный путь интеграции – присоединиться к конвенции на чужих условиях. Фактически это разрушает национальную систему образования, а прежде всего университетского образования²⁸.

«Социологические данные показывают, что качество университетского образования, несмотря на постоянные реформы (а может и из-за них), снижается.

²⁷ Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис...

²⁸ Классический университет: вызовы времени и пути развития : коллектив. моногр. / под науч. ред. Д.С. Ткач. Краснодар : Парабеллум, 2014. 164 с.

И эта проблема касается в первую очередь тех университетов, которые всегда называли классическими... В общей массе единые для всех вузов образовательные стандарты обезличивают и классические университеты, и профильные вузы. Одни благодаря компетентизации теряют свою широту, универсальность. Другие, свежеспеченные новые университеты (даже если они убирают из названия слова “педагогический”, “технический”), эту широту и универсальность все равно не обретают. В итоге одни – уже не университеты, другие – еще не университеты»²⁹.

«...В компетентностном укладе образования человек “затачивается” под налично существующее производство, которое с невероятной скоростью модернизируется и в котором человек оказывается лишь расходным материалом... Уже ведь очевидно, что в таком укладе происходит расчеловечивание человека»³⁰.

Традиции российской, прежде всего университетской, системы образования имеют истоки в принципах университетского образования, заложенных еще В. Гумбольдтом. Сегодня, когда поднимаются споры о единстве науки и образования (т.е. по фундаментальному принципу, провозглашенному Великой хартией университетов в 1988 году), забывают, что **университеты с самого начала и создавались, как центры единения науки и образования.**

Считаем важным заметить, что некоторые ведущие европейские вузы (Кембриджский университет, Парижский институт политических наук и др.), а также некоторые российские вузы (в частности, МГУ, СПбГУ, РУДН) отказались участвовать в Болонском процессе³¹. Это означает, что формируется дерегламентированная система образования для «обычных» людей, но также остается и традиционная система образования для «элиты». То есть в полной мере идеи Болонской конвенции реализуются во второстепенных вузах, а не для ведущих. Не это ли путь к кастовой системе общества («многоэтажности человечества») в духе Олдоса Хаксли?!

В своем докладе на IX съезде Российского союза ректоров (2009 год) ректор МГУ В.А. Садовничий отметил: «Высшая школа сегодня в значительной мере потеряла опыт воспитания молодежи. И одна из главных причин этого в том, что в России, как и во всем мире, на смену гумбольдтовской модели классического университета пришла модель бизнес-университета. Воцарился академический капитализм»³². А, как известно, рыночная экономика, главенствующая в сфере образования, не имеет возможности решить множество духовно-нравственных проблем общества.

Патриарх Московский и всея Руси Кирилл на том же съезде ректоров заявил, что основная задача вузов – «воспитать нравственную личность». «И школа, и вуз не должны устраниваться от воспитания личности»³³.

Таким образом, **именно благодаря Образованию, а не образовательной услуге**³⁴, **происходят формирование и становление ценностно-мировоззренческих взглядов и человечности, приобщение человека к культурному достоянию.**

²⁹ Остапенко А.А., Ткач Д.С., Хагуров Т.А. Погубит ли компетентностный подход и Болонская система классический университет? // Проф. образование. 2014. № 3 (17). С. 46–51.

³⁰ Слободчиков В.И., Зверев С.М. Ключевые категории мышления профессионального педагога. М.: Спутник+, 2013. Вып. 1. С. 79–80.

³¹ URL : <http://www.msu.ru/upload/pdf/docs/msu-spbgu.pdf>

³² IX съезд Российского союза ректоров. URL : <http://cat.convdocs.org/docs/index-20640.html>

³³ Там же.

³⁴ В документах Всемирной торговой организации (ВТО) используются термины «образовательная услуга» и «рынок образовательных услуг». Россия официально вступила в ВТО 22.08.2012.

С европейской стороны по поводу происходящих в Европе метаморфоз в сфере образования приведем высказывание координатора международного форума по проблемам реформы образования, политолога, старшего научного сотрудника Национального центра научных исследований Франции Кароль Сигман: «Мы критикуем Болонский процесс, поскольку он выдвигает хорошие предложения, но которые на поверку не так хороши. Сказано, что студенты должны учиться в разных странах и Европа должна помогать их передвижению. Но это будет возможно (и уже реализуется по этой схеме) с помощью системы “кредитов” или “очков”. Например, ты занимаешься правом полгода в Париже, набираешь столько-то очков, потом продолжаешь в Вене и там занимаешься историей искусства или чем угодно. В конце концов набираешь достаточно очков, чтобы получить неизвестно какой диплом. Но самое интересное, что поддерживают этот проект предприятия и все их лобби. Почему? Нам кажется, что причина кроется в том, что работник, получивший такой диплом, вряд ли сможет требовать определенную зарплату, ссылаясь на уровень его образования. Таким образом, политика ЕС приводит к уничтожению диплома как ориентира для установления шкалы зарплат»³⁵.

Выводы таковы:

Болонский процесс – современная форма интеграционного процесса европейского образовательного пространства и механизм реформ высшего образования в странах, подписавших Болонскую декларацию. С одной стороны, в европейском высшем профессиональном образовании появляются признаки целостности по отношению к экономическим, политическим и социальным системам, и основой данных процессов являются академические и демократические принципы, регулирующие деятельность университетов и имеющие нормативное значение для национальных образовательных систем. С другой стороны, неграмотная и поспешная реализация Болонского процесса может привести к необратимым потерям специфики и традиций национальных систем образования, к потере суверенитета в области науки и образования и, в конечном итоге, к угрозе национальной безопасности.

Проблемы, стимулирующие Болонский процесс, характерны и для России. Самоизоляция от мирового образовательного пространства имеет отрицательные последствия для любой национальной образовательной системы. В связи с этим следует объединять усилия по развитию образования, сохраняя национальные достижения и традиции. Необходимо развивать международную интеграцию, сберегая все лучшее из отечественного опыта. Участие в Болонском процессе не должно означать унификации систем высшего образования, оно обозначает лишь стремление к сопоставимости систем образования.

Традиции российской системы образования ценны своей фундаментальностью, неразрывностью связи образования и науки, наличием научно-педагогических школ, консервативностью в сочетании с готовностью к инновациям. Ни одной из этих традиций не противоречат фундаментальные принципы (лозунги-упования) Болонского процесса.

Отсутствие реальной добровольности реформирования, насаждаемая со стороны министерств резкая и непоследовательная смена системы образования по англосаксонскому шаблону могут привести к краху существующей национальной системы высшего образования, требующей преобразования и, возможно, «капитального ремонта».

³⁵ Цит. по: Бруз В.В. Основные проблемы реализации Болонского процесса в Европе // Власть. 2011. № 12. С. 88–90.

Таким образом, для выхода из сложившегося системного кризиса в национальном образовании необходимо четкое осознание методологических установок образа будущего образования России, приведенных в проекте «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления» группой авторов под руководством В.И. Слободчикова: «Образ российского общества будущего как стратегическая сверхзадача: общество, основанное на справедливости, солидарности, державности, патриотизме, достоинстве, ответственности...

«Антропологический идеал: *самостоятельный, здоровый человек, стремящийся к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству...*

Педагогическая тактика как антропопрактика: *возвращение человеческого в человеке* через осмысленную совместную деятельность на благо общества, приобретение опыта служения ближнему, освоение духовных смыслов жизни, укорененных в отечественной традиции...»³⁶

Цель российского образования: *«возвращение самостоятельного (самостоящего) здорового человека, стремящегося к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству, укорененного в духовных традициях Отечества, ответственного за свою Родину перед нынешним и будущими поколениями»*³⁷.

Список использованной литературы

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: середина пути [Текст] / под науч. ред. В.И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов ; Рос. новый ун-т, 2005. – 379 с.
2. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения [Текст] / под науч. ред. В.И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.
3. Бруз, В.В. Основные проблемы реализации Болонского процесса в Европе [Текст] // Власть. – 2011. – № 12. – С. 88–90.
4. Болонский процесс в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bologna.ntf.ru/p34aa1.html> (дата обращения: 22.01.2017).
5. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / авт.-сост. В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Л.Н. Тарасюк ; под науч. ред. В.И. Байденко, Н.А. Селезневой. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.
6. Болонский процесс: середина пути [Текст] / под науч. ред. В.И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов ; Рос. новый ун-т, 2005. – 379 с.
7. Классический университет: вызовы времени и пути развития : коллектив. моногр. / под науч. ред. Д.С. Ткач. – Краснодар : Парабеллум, 2014. – 164 с.
8. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017).
9. Остапенко, А.А., Слободчиков В.И. Поэтапное преодоление системного кризиса отечественного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 14–20.
10. Остапенко, А.А. Мартовские тезисы о разрушении российского образования [Текст] // Воспитательная работа в школе. – 2016. – № 1. – С. 5–7.

³⁶ А.А. Остапенко, В.И. Слободчиков. Поэтапное преодоление системного кризиса отечественного образования // Психол.-пед. поиск. 2017. № 2 (42). С. 15–16.

³⁷ Там же. С. 16.

11. Остапенко, А.А., Ткач Д.С., Хагуров Т.А. Останется ли в России классический университет классическим? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1 (29). – С. 30–35.
12. Остапенко, А.А., Ткач Д.С., Хагуров Т.А. Погубят ли компетентностный подход и Болонская система классический университет? [Текст] // Профессиональное образование. – 2014. – № 3 (17). – С. 46–51.
13. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
14. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
15. Романов, А.А. Я.А. Коменский – избранный среди великих педагогических подвижников // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2(42). – С. 5-13 .
16. Слободчиков, В.И., Зверев С.М. Ключевые категории мышления профессионального педагога [Текст]. – М. : Спутник+, 2013. – Вып. 1. – С. 79–80.
17. Слободчиков, В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 10–14.
18. Слободчиков, В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А., Захарченко М.В., Шестун Е.В., Рыбаков С.Ю., Моисеев Д.А., Коротких С.Н. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления [Текст] : проект. – М. : Рос. ин-т стратегич. исслед., 2016. – 142 с.
19. Слободчиков, В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А., Захарченко М.В., Шестун Е.В., Рыбаков С.Ю., Моисеев Д.А., Коротких С.Н. Системный кризис отечественного образования и пути его преодоления [Текст] // Народное образование. – 2016. – № 9–10. – С. 7–20.
20. Спиро, М. Академические ценности и академическая деятельность в эпоху глобализации: пример албанских университетов [Электронный ресурс] // Высшее образование в Европе. – 2003. – № 3. – Режим доступа : http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book (дата обращения: 10.06.2017).
21. Хагуров, Т.А. Образование на всю жизнь [Текст] // Народное образование. – 2012. – № 1. – С.63–69.
22. Хагуров, Т.А., Остапенко А.А. Развитие или регресс? Трансформации российского образования глазами профессионального сообщества [Текст] // Школьные технологии. – 2015. – № 1. – С. 26–36.
23. Хагуров, Т.А., Остапенко А.А. Прагматизация или любовь? Как компетентностный подход убивает любознательность, трудолюбие и человеколюбие [Текст] // Народное образование. – 2017. – № 6–7.
24. Четверикова, О.Н. «Ликвидация»: судьба российского образования [Текст] // Свободная мысль. – 2017. – № 2 (1662). – С. 89–106.
25. Что такое Болонский процесс? [Электронный ресурс] // Вестник Российского общественного совета по развитию образования. – 2003. – Вып. 8. – Режим доступа : <http://www.rosro.ru/text/events>.
26. FAQ по трансгуманизму [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.really.ru/articles/20/91> (дата обращения: 22.01.2017).
27. Moscow School of Management Skolkovo [Электронный ресурс]. – Mode of access : http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/brochures/SKOLKOVO_Eng.pdf (date of access: 21.06.2017).
28. The european higher education area (EHEA) (Европейское пространство высшего образования) : офиц. сайт. – Mode of access : <http://www.ehea.info> (дата обращения: 15.05.2017).
29. World Transhumanist Association. For the ethical use of technology to extend human capabilities. – Декларация трансгуманистов [Электронный ресурс]. – Mode of access : <http://www.transhumanism.org/index.php/WTA/more/503/> (date of access: 21.06.2017).
30. IX съезд Российского союза ректоров [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cat.convdocs.org/docs/index-20640.html> (дата обращения: 25.06.2017).



Исследования аспирантов и соискателей

УДК 37:177

Е.А. Крикунова

ЭРИХ ФРОММ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ НРАВСТВЕННОГО ОЗДОРОВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВА

В статье рассматриваются взгляды Э. Фромма на проблему нравственного просвещения людей. Анализируются рассуждения немецкого философа, социолога и психолога о педагогических возможностях нравственного оздоровления общества.

Труды Э. Фромма, просветительская деятельность, общество, нравственное здоровье человека.

Может ли общество быть больным? – задается вопросом Э. Фромм. То, что больным может быть человек, – это вполне очевидно. Не является ли метафорой словосочетание «больное общество»? Общество – это своеобразный сплав различных функций, реализуемых социальными институтами; это совокупность законов, норм, регламентов совместного бытия; это конкретные люди, которые ставят перед собой те или иные социальные цели. Разве оправданно пользоваться медицинской терминологией для того, чтобы охарактеризовать жизнь такой сложной социальной структуры? Можно, конечно же, по аналогии с человеком говорить об обществе как о едином организме. И тогда (раз оно организм) суждения о нем, содержащие лексические единицы из медицинского словаря, вполне допустимы. А можно ли судить о здоровье и патологическом состоянии общества, не опираясь на аналогию с организмом. Э. Фромм убежден, что можно и нужно. Общество, в котором потребности человека блокируются, должно пониматься как больное, полагал он. И наоборот, общество, жизнь которого устроена в соответствии с потребностями человека, должно быть названо здоровым.

Теоретический ключ к такой трактовке жизни общества Э. Фромм находит у З. Фрейда, в его работе «Неудовлетворенность культурой». Следуя предложенной З. Фрейдом логике, Э. Фромм скрупулезно и методично исследует, как подавляются потребности человека в современном обществе. С такой же тщательностью осмысливает он и те возможности, которыми располагает человек для исправления сложившейся неблагоприятной для него социальной ситуации. Прделанная философом работа привела его к выводу: приближение к идеалам «здорового общества» может обеспечить лишь выверенная в своих основах просветительская деятельность.

Каковы же реалии бытия современного общества, и какими недугами оно страдает? Человек, живущий сегодня, пишет Э. Фромм, «испытывает на себе влияние... одного решающего обстоятельства – чуда производства. Он повелевает

силами, в тысячи раз бóльшими тех, которые когда-то дала ему природа: пар, нефть, электричество стали для него слугами и “вьючными животными”. Человек пересекает океан и континенты – сначала за недели, потом за дни, сейчас за часы. Он как бы преодолевает закон тяготения и летает по воздуху, превращает пустыни в плодородные земли и создает искусственный дождь, вместо того, чтобы молить о нем. Чудо Производства приводит к чуду Потребления. Традиционные барьеры больше уже не мешают никому покупать все, что нравится. Нужно лишь иметь деньги. Но людей, имеющих деньги, становится все больше; возможно, этих денег недостаточно, чтобы купить настоящий жемчуг, зато их хватит на искусственный, на “форды”, которые выглядят, как “кадиллаки”, на дешевую одежду, похожую на дорогую, на сигареты – одни и те же и для миллионера, и для трудящегося. Все доступно, все можно купить, все можно употребить. Существовало ли когда-нибудь общество, в котором произошло бы такое чудо?

Люди работают совместно. Тысячи людей устремляются на промышленные предприятия и в учреждения, они приезжают на автомобилях, в метро, в автобусах, в поездах; они работают сообща, в ритме, установленном специалистами; используя разработанные специалистами методы; не слишком быстро, не слишком медленно, но все вместе, и каждый является частью целого. Вечером поток устремляется обратно. Люди читают одни и те же газеты, слушают радио, смотрят фильмы – одни и те же и для тех, кто наверху, и для тех, кто у подножия социальной лестницы, для умных и глупых, для образованных и необразованных. Производи, потребляй, наслаждайся вместе со всеми, шагай в ногу, не задавая вопросов. Таков уж ритм жизни»¹.

А как же воздействует на человека такой способ организации общественной жизни? Вот ответ Э. Фромма: общество, устроенное таким образом, «низводит человека до положения придатка машины, подчиненного ее ритму и требованиям». Общество, продолжает он, превращает человека в «*Homo consumens* (человека потребляющего), в тотального потребителя, единственная цель которого – больше иметь и больше использовать. Это общество производит массу бесполезных вещей и в той же степени массу бесполезных людей. Как винтик производственного механизма человек становится вещью и перестает быть человеком.

Все свое время он тратит на то, к чему у него нет интереса, с людьми, не представляющими для него интереса, производя вещи, в которых он не заинтересован; а когда он не производит, он потребляет. Он вечный сосунок с открытым ртом, “вбирающий в себя” без усилий и без внутренней активности все, что ни обрушивает на него индустрия, развеивающая скуку (и нагоняющая тоску), – сигареты, спиртное, кино, телевидение, спорт, лекции, – с тем лишь ограничением, что ему по карману. Но индустрия, развеивающая скуку, то есть индустрия развлечений, автомобильная промышленность, киноиндустрия, телевидение и т.д., может преуспеть только в том, чтобы воспрепятствовать осознанию скуки. В действительности же она усиливает ее, подобно тому как соленое питье усиливает жажду, вместо того чтобы утолить ее. Тем не менее скука остается скукой, даже если она не осознана»².

Потеряв смысловые ориентиры бытия и пребывая в состоянии непреходящей скуки, человек и проживает свою жизнь. Ему может казаться, что это он выстраивает свою жизнь. На деле же его судьбой управляет не обращающее на него

¹ Фромм Э. Здоровое общество. М. : АСТ, 2016. С. 122–123.

² Фромм, Э. Революция надежды // Фромм Э. Душа человека. Революция надежды. М. : АСТ, 2016. С. 212–213.

никакого внимания индустриально организованное общество. Это общество кроит людей по искривленным лекалам и наделяет их такими качествами, которые не несут для него никаких угроз. Человек, облачаясь в одеяния, предлагаемые ему обществом, приводит свой внутренний мир в соответствие с ними, становясь носителем вполне определенного социального характера (по терминологии Э. Фромма). Общество, которое навязывает людям образ жизни, подстраивает их под себя, формирует у них те социальные характеры, которые нужны этому античеловеческому устройству для процветания, несомненно, больно, – утверждает Э. Фромм.

Мыслитель убежден, что излечение общества возможно. Для выработки рецепта спасения людей, волею судеб вовлеченных в жизнь больного общества, нужно самым детальным образом изучить симптомы, которыми проявляет себя социальное нездоровье. Самыми главными маркерами социального неблагополучия являются, согласно Э. Фромму, потеря людьми смысловой наполненности своего бытия и угасание в них стремлений к раскрытию в контексте жизни своих потенциалов (способностей и задатков). Человек, ведомый смыслом и желанием стать самим собой, – основа здорового общества. В больном же обществе его место занял человек с патологией характера. Рассматривая под аналитической лупой патологические социальные характеры, Э. Фромм изучает особенности патогенного влияния больного общества на человека и разрабатывает рецепты противоядия этому воздействию.

Базовым понятием, которым пользуется Э. Фромм для рассмотрения патологических (непродуктивных) социальных характеров, является понятие «отчуждение». По мысли ученого оно отражает суть самых глубоких переживаний современного человека и, как считает мыслитель, наилучшим образом подходит «для изучения взаимодействия между современной социально-экономической структурой и структурой характера среднего индивида»³.

То, что в настоящее время наблюдается не виданное ранее отчуждение от человека результатов его деятельности; то, что человек становится зависимым от произведенных им продуктов; то, что человек для того, чтобы получить возможность пользоваться тем, что им произведено, должен подчиняться властным и несправедливым требованиям товарно-денежных отношений (немногие владеют всем тем, что создано большинством) и заработать на то, что он сам создал в процессе труда, – ни у кого не вызывает сомнений.

Э. Фромм обращает внимание еще на ряд аспектов процесса отчуждения людей друг от друга и человека от самого себя, приобретающего все более злоеущий и глобальный характер. Сегодня, пишет Э. Фромм, «отчуждение между человеком и человеком ведет к утрате всеобщих и социальных уз, характерных как для средневекового общества, так и для большинства других докапиталистических обществ. Современное общество состоит из “атомов” (если воспользоваться греческим эквивалентом слова “индивид”) – мельчайших, отделенных друг от друга частиц, удерживаемых вместе эгоистическими интересами и необходимостью использовать друг друга»⁴. Человеком руководят экономические соображения, а отнюдь не забота о ближнем. В качестве девиза социальной жизни прочно укрепилась фраза «Каждый сам за себя», выражающая суть нынешнего мироустройства.

Произошло невероятное, говорит Э. Фромм: человек, будучи существом социальным, т.е. испытывающим потребность в других людях и неизбывное желание

³ Фромм, Э. Здоровое общество ... С. 124.

⁴ Там же. С. 155.

им помогать, отказался от исполнения этой социальной роли. Человек освободил себя от обязанности лично заботиться о других и переложил ее на государство. Теперь не он индивидуально, а государство стало ответственным за оказание помощи людям. Оно собирает налоги, а затем направляет собранные средства на поддержку тех, кто нуждается в помощи.

Отчуждение людей друг от друга неминуемо приводит и к отчуждению людей от самих себя. Чувство самости современного человека, констатирует Э. Фромм, «вытекает не из его деятельности в качестве любящего и мыслящего человека, а из его социально-экономической роли». Человек уже почти полностью потерял представление о себе как о личности, думающей, чувствующей, радующейся и печалющейся, надеющейся и действующей согласно императивам совести. На вопрос «Кто ты?» он стал отвечать так, как отвечали бы вещи, если бы они были наделены способностью разговаривать. «На вопрос “Кто ты?” пишущая машинка ответила бы: “Я – пишущая машинка”, автомобиль сказал бы: “Я – автомобиль” или более конкретно “Я – “форд”, либо “бьюик”, либо “кадиллак”. Если же вы спрашиваете человека, кто он, он отвечает: “Я – фабрикант”, “Я – служащий”, “Я – доктор” или “Я – женатый человек” или “Я – отец двоих детей”, и его ответ будет означать почти то же самое, что означал бы ответ говорящей *вещи*. Так уж он воспринимает себя: не человеком с его любовью, страхами, убеждениями и сомнениями, а чем-то абстрактным, отчужденным от своей подлинной сущности, выполняющим определенную функцию в социальной системе»⁵.

Опираясь на понятие «отчуждение», Э. Фромм тщательно анализирует те непродуктивные типы социальных характеров, которые массово присущи людям современного мира. Человек становится личностью, находясь в той или иной социальной ситуации. Пребывая в конкретной социальной ситуации и взаимодействуя с разными людьми, он приобретает ряд психологических качеств, которые делают его, с одной стороны, уникальным, непохожим на других людей, а с другой – имеющим черты явного сходства со своим окружением. Вполне уместно считать, полагает Э. Фромм, что те качества личности, которые отличают человека от других людей, – это ядро его индивидуального характера, а те качества, которые формируются социальными паттернами и которые делают людей похожими друг на друга, – это основа их социального характера. К великому сожалению, утверждает Э. Фромм, в социальной среде, в которой отчуждение человека от самого себя и других людей стало реальностью, формирование социального характера людей происходит по патологическому сценарию. Люди приобретают социальный характер, имеющий непродуктивную ориентацию, уводящую их от их собственно человеческой сущности.

Говоря о непродуктивных ориентациях характеров, Э. Фромм особо отмечает, что речь идет не об описаниях конкретных характеров конкретных людей, а об «идеальных типах» характеров, которые навязываются человеку современной культурой. Таких идеальных типов характера Э. Фромм насчитывает четыре – рецептивный, эксплуататорский, накопительский и рыночный.

При рецептивной ориентации характера «человек полагает, что “источник всего хорошего – снаружи”, что единственный способ получить желаемое – будь то нечто материальное либо привязанность, любовь, знания, удовольствия – получить это из внешнего источника. При подобной ориентации проблема любви почти ис-

⁵ Фромм, Э. Здоровое общество ... С.157–158.

ключительно заключается в том, чтобы “быть любимым”, а не любить самому. Такие люди обычно неразборчивы в выборе возлюбленных, потому что быть любимым хоть кем-то для них – такое всеобъемлющее ощущение, что они попадают на удочку любого, кто предлагает им любовь или ее видимость. Они чрезвычайно чувствительны к отстранению или отказу со стороны любимого человека. В сфере мышления их ориентация та же: если они интеллигентны, из них получаются наилучшие слушатели, поскольку они ориентированы на восприятие, а не на создание идей; предоставленные сами себе, они чувствуют себя парализованными. Для таких людей характерно, что первая их мысль – найти кого-то другого, кто снабдит их нужной информацией, а не предпринять хоть малейшее собственное усилие. Если такие люди религиозны, они ожидают всевозможных благ от Бога, несмотря на то что ничего не делают для этого сами. При отсутствии религиозности их отношение к другим людям и организациям совершенно такое же: они постоянно ищут “волшебного помощника”. Эти люди проявляют своеобразную преданность, в основе которой лежат благодарность кормящей руке и боязнь когда-либо ее лишиться. Поскольку им нужно много таких рук, чтобы чувствовать себя в безопасности, они вынуждены быть верными многим людям... Эти люди зависимы в плане получения знаний... Они теряются, оказавшись в одиночестве, потому что чувствуют себя неспособными сделать что-либо без посторонней помощи»⁶.

Человека, которому присуща эксплуататорская направленность характера, можно идентифицировать, пишет Э. Фромм, по следующим характеристикам: он не сомневается в том, что «источник всех благ находится вовне, что все желаемое нужно искать там <...> представитель эксплуататорского типа не ожидает, что получит вещи от других в дар, а видит необходимость отнять их силой или хитростью... В области любви и привязанности такие люди склонны к захвату и воровству. Они чувствуют влечение только к тем, кого могут отнять у кого-то другого <...> такое же отношение обнаруживается в отношении мышления и интеллектуальных занятий. Обладатели эксплуататорской ориентации стремятся не порождать идеи, а красть их. Они могут делать это напрямую в форме плагиата, а могут прибегать к скрытому присвоению: перефразируя идеи, высказанные кем-то другим, они настаивают на новизне открытия и собственном авторстве... То же самое верно и в отношении ориентации таких людей на материальные предметы. То, что они могут отобрать у других, всегда кажется им лучше всего, что они могли бы создать сами. Они используют и эксплуатируют всех и все, из кого или чего они могут что-то выжать. Их девиз гласит: “Краденые плоды самые сладкие”. Поскольку они стремятся использовать и эксплуатировать окружающих, они “любят” тех, кто прямо или косвенно является многообещающим объектом эксплуатации, и “пресыщаются” теми, кого уже выжали досуха»⁷.

Людям с накопительской ориентацией характера свойственны другие качества. Человек – носитель такой ориентации характера – не верит тому, что внешний мир может ему благоволить, что он может получить от него что-то важное и нужное для жизни. Надежность их существования, отмечает Э. Фромм, «основывается на накоплении и бережливости; траты рассматриваются как угроза». «Такие люди окружают себя как бы защитной стеной, и их главная цель – приносить как можно больше в свою крепость и как можно меньше из нее отдавать. Их скупость касается

⁶ Фромм, Э. Человек для себя. М. : АСТ, 2016. С. 88–89.

⁷ Там же. С. 92–93.

как денег и материальных ценностей, так и чувств и мыслей. Для них любовь – в первую очередь обладание; они не дарят любви, а стараются получить ее, обладая “любимым”... Другим характерным элементом <...> людей накопительского типа является их педантичная аккуратность. Они всегда аккуратны в отношении вещей, мыслей или чувств... Такой человек терпеть не может, если вещи оказываются не на месте, и автоматически начинает приводить их в порядок. Для него существует угроза вторжения внешнего мира в его крепость, а упорядоченность символизирует подчинение внешнего мира благодаря тому, что его удастся поставить на место и тем самым удержать в положенных границах... Такие люди склонны считать, что обладают лишь ограниченным запасом сил, энергии, умственных способностей, что этот запас уменьшается или истощается от употребления и никогда не может быть восполнен... Для них высшие ценности – порядок и безопасность, их девиз – “Ничто не ново под луной”. В отношениях с окружающими близость – это угроза, безопасность дают отстраненность или обладание. Человек накопительского типа подозрителен и обладает своеобразным чувством справедливости, по сути гласящим: “Мое – это мое, твое – это твое”»⁸.

Для представления характеристик рыночной ориентации человеческого характера Э. Фромм преимущественно использует экономический язык. Вот как выглядит его описание этого типа социального характера: если бы человеку для того, чтобы «заработать себе на жизнь, было достаточно полагаться на свои знания и умения, самооценка была бы пропорциональна способностям, т.е. потребительской ценности; однако в силу того, что успех зависит по большей части от того, насколько удачно человек “продает” себя, он воспринимает себя как товар, или, скорее, как продавца и товар одновременно. Человек озабочивается не своей жизнью и счастьем, а тем, насколько он продаваем. Такое чувство можно было бы сравнить с ощущениями товара, например, с ощущениями сумок на прилавке, будь они способны чувствовать и мыслить. Каждая сумка старалась бы сделать себя как можно более “притягательной”, чтобы привлечь покупателей, и выглядеть как можно более дорогой, чтобы продаться по более высокой цене, чем соперницы. Сумка, проданная дороже всех, ликовала бы, поскольку это значило бы, что она самая “ценная”; сумка же, оставшаяся непроданной, ощущала бы печаль и уверилась в собственной никчемности. Такая участь могла бы выпасть сумке, которая, несмотря на прекрасный внешний вид и удобство, имела несчастье устареть из-за перемены моды.

Как и сумка, человек на личностном рынке должен быть в моде, а для этого ему нужно знать, какого рода личность больше всего пользуется спросом. Такое знание в целом распространяется благодаря всему процессу образования, от детского сада до колледжа, и дополняется в семье... Поскольку современный человек ощущает себя и продавцом, и товаром, продающимся на рынке, его самооценка зависит от находящихся вне его контроля обстоятельств. Если он “успешен”, он ценен; если нет – ценности не имеет... То, как человек воспринимает других, не отличается от того, как он воспринимает себя. Другие рассматриваются как товар, подобно себе; они тоже представляют не себя самих, а свою продаваемую часть. Различия между людьми сводятся всего лишь к количественным различиям в успешности и привлекательности, а значит, ценности. Рыночная ориентация <...> современный продукт. Только недавно упаковка, ярлык, название марки стали важны – как применительно к товарам, так и применительно к людям»⁹.

⁸ Фромм, Э. Человек для себя ... С. 93–94.

⁹ Там же. С. 98–112.

Все типы непродуктивных ориентаций характера, как это видно из представленных выше кратких описаний, обуславливают то, какой вид приобретают межличностные отношения, в которые вступают люди, чья личность сформирована деструктивным образом. Межличностные отношения, деформированные непродуктивными ориентациями характера, Э. Фромм называет симбиотическими и отстраненно-разрушительными.

«При симбиотических отношениях, – пишет Э. Фромм, – человек связан с другими, но теряет независимость или никогда ее не обретает; он избегает опасности одиночества, делаясь частью другого индивида – или “поглощаясь” им, или “поглощая” его»¹⁰. Рецептивная ориентация характера подталкивает человека к мазохистскому поведению, он пытается избавиться от своего «Я» и найти безопасность, лишая себя свободы и примыкая к другим людям. Эксплуаторская ориентация характера навязывает человеку садистскую стилистику поведения, которая сводится к «поглощению» других людей. Все эксплуататорские усилия основываются на стремлении завоевать полную власть над другим человеком, «поглотить» его, сделать его беспрекословным исполнителем своей воли.

В отличие от симбиотических отношений, которые предполагают установление хотя и патологических, но близких отношений между людьми, отстраненно-разрушительные межличностные отношения выстраиваются на принципах удаленности друг от друга и безразличия друг к другу. Накопительская ориентация характера заставляет человека видеть в других людях угрозу тому, что он считает своей собственностью. Она вселяет в него страх перед ними, побуждает человека относиться к тем, с кем столкнула его жизнь, настороженно и вынуждает устанавливать несокращаемую дистанцию в общении с ними. Рыночная ориентация характера побуждает человека видеть в других конкурентов, способных перекрыть им доступ к благам мира. Она диктует человеку такие правила выстраивания отношений с другими, в соответствии с которыми он должен оказываться победителем во всех тех торговых войнах, в которых принимает деятельное участие.

Люди – носители непродуктивных типов характера – являются акторами антигуманных социальных событий. Деяния этих людей усугубляют нездоровую социальную ситуацию, создают условия для дальнейшего соскальзывания общества в пропасть бесчеловечного бытия. Люди, стремящиеся к завладению властью и собственностью, тем, что сегодня почитается как главное благо и высшая ценность, иногда осознанно, а чаще бессознательно, питают своими жизнями то общественное устройство, которое использует все свои ресурсы, чтобы лишить их индивидуального лица, смысла жизни, уважения к себе. Так есть ли выход из этого зловещего заколдованного круга? Безусловно, да. Для того, чтобы сформулировать его, нужно обратить внимание на растущую неудовлетворенность людей той жизнью, которую они ведут, и прислушаться к голосу разума, раздающемуся в душе каждого человека.

Разум вполне определенно говорит человеку: стань носителем продуктивной ориентации характера, и тогда вопрос нахождения выхода из гнетущей тебя социальной ситуации будет снят. Подсказывает разум и то, как следует трактовать понятие «продуктивный характер». Э. Фромм следующим образом охарактеризовал его сущность: «Человек – не только мыслящее общественное животное. Его также можно определить как животное производящее, способное преобразовывать найденные

¹⁰ Фромм, Э. Человек для себя ... С. 143.

предметы благодаря разуму и воображению. Он не только может, но и должен производить, чтобы жить. Материальное производство, впрочем, – всего лишь самый частный признак продуктивности как аспекта характера. “Продуктивная ориентация” личности относится к фундаментальной установке, типу принадлежности во всех областях человеческого опыта. Она охватывает психические, эмоциональные и сенсорные реакции на других, на себя, на предметы. Продуктивность – это способность человека использовать свои силы и реализовать врожденный потенциал. Говоря, что человек должен использовать свои силы, мы подразумеваем, что он должен быть свободен и не зависеть ни от кого, кто его силы контролировал бы. Более того, мы подразумеваем, что он направляется разумом, поскольку использовать свои силы человек может, только если знает, что они такое, как и для чего ими пользоваться. Продуктивность означает, что человек ощущает себя воплощением своих сил и действующим лицом, что он чувствует свое единство со своими силами и что в то же время его силы не скрыты и не отчуждены от него»¹¹.

Нет сомнений в том, что силой разума человек может достигать понимания окружающего его мира и самого себя, считает Э. Фромм. Нет сомнений в том, что сила любви позволяет человеку взламывать эмоциональные препятствия, стоящие на пути людей друг к другу. Не подлежит сомнению и то, что сила воображения способна переносить человека за границы видимого им мира и создавать образы той действительности, которая в большей мере устраивает его, чем та, в которой он пребывает. Человек наделен способностью творчески изменять культурное пространство своего бытия, опираясь на силу своего разума, любви и воображения. Никакие сомнения не могут вызвать коррозии такого видения, утверждает Э. Фромм. Человек, реализующий эту способность, выстраивающий на ее основе свою жизнь, по мысли философа, и есть носитель продуктивной ориентации характера.

В своих произведениях Э. Фромм дает детальные описания продуктивной ориентации человеческого характера, целостность которого задается и определяется продуктивной любовью и продуктивным мышлением. Выдержки из этих описаний, приведенные ниже, дают возможность лучше понять, какое конкретное содержание вкладывает Э. Фромм в понятия «продуктивная любовь» и «продуктивное мышление».

«Истинная любовь коренится в продуктивности, а потому по праву может быть названа продуктивной любовью. Сущность ее одна и та же, любовь ли это матери к ребенку, любовь к человеку или эротическая любовь между двумя индивидами. (Это также верно в отношении любви к другим и любви к себе...). Хотя объекты любви различаются и соответственно различаются интенсивность и качество любви как таковой, можно утверждать, что определенные базовые элементы характерны для всех форм продуктивной любви: это: *забота, ответственность, уважение и знание*.

Забота и ответственность означают, что любовь – это деятельность, а не страсть, овладевающая человеком, и не аффект, которым человек “поражен”... Продуктивная любовь к человеку предполагает заботу и ответственность за его жизнь, не только за его физическое существование, но и за рост и развитие всех его человеческих сил. Продуктивная любовь несовместима с пассивностью, с позицией стороннего наблюдателя за жизнью любимого; она означает труд, заботу и ответственность за его рост... Забота и ответственность – составные элементы любви, но без уважения

¹¹ Фромм, Э. Человек для себя ... С. 115.

к любимому и знания его любовь вырождается в доминирование и собственничество. Уважение – это не страх и преклонение, оно (в соответствии с латинским корнем слова “респект” – *respicere* – “вглядываться”) означает способность видеть человека таким, каков он есть, осознавать его индивидуальность и уникальность. Уважать человека нельзя, не зная его; забота и ответственность были бы слепыми, если бы их не направляло знание индивидуальности человека»¹².

Характеризуя продуктивное мышление, Э. Фромм пишет, что оно не находится «в отрыве от практической стороны жизни...», что его функция – «познавать, понимать, схватывать, вступать в отношения с вещами путем понимания их». Продуктивное мышление дает возможность проникать «сквозь поверхность явлений, чтобы раскрыть их суть, их скрытые связи и более глубокое значение, их “резон”». Продуктивное мышление делает человека удивительно зорким, видящим «все возможные перспективы и измерения, а не только практически важные»...

При продуктивном мышлении субъект не безразличен к объекту, а испытывает его воздействие и озабочен им. Объект не воспринимается как нечто мертвое и отдельное от человека и его жизни, нечто, о чем человек думает только отстраненно; напротив, субъект активно интересуется объектом, и чем теснее связь между ними, тем более плодотворным оказывается мышление... Для человека любой индивид или феномен делается объектом мысли потому, что он является предметом интереса, важным с точки зрения его индивидуальной жизни или человеческого существования в целом... Продуктивное мышление также характеризуется объективностью, уважением человека к объекту, способностью видеть предмет таким, каков он есть, а не каким его хотелось бы видеть... При продуктивном мышлении, касающемся живых и неживых объектов, должен присутствовать другой аспект объективности: феномен должен рассматриваться в своей целостности. Если наблюдатель изолирует одно свойство объекта, не видя целого, он не сможет должным образом понять даже ту характеристику, которую изучает... Объективность требует не только видения объекта таким, каков он есть, но также видения себя, т.е. осознания того особого созвездия, в котором оказывается наблюдатель, связанный с объектом наблюдения. Продуктивное мышление, таким образом, определяется природой объекта и природой субъекта, который связывает себя с объектом в процессе мышления»¹³.

Наблюдая за явлениями мира сквозь призму продуктивного мышления, человек видит в них существенное и несущественное, родовое и видовое, универсальное и конкретное, общее, единичное и особенное, считает Э. Фромм.

Душевное здоровье – неотъемлемое качество личности с продуктивной ориентацией характера. Это личность, не отчужденная от других людей и самой себя, «относящаяся к миру с любовью и использующая свой разум для объективного постижения реальности; это личность, переживающая себя как уникальное индивидуальное существо и в то же время чувствующая общность со своими братьями; личность, не подвластная иррациональному авторитету и охотно признающая рациональный авторитет разума и совести; это личность, находящаяся в процессе непрерывного рождения в течение всей своей жизни и считающая дар жизни своим самым ценным достоянием»¹⁴.

¹² Фромм, Э. Человек для себя ... С. 130–136.

¹³ Там же. С. 137–140.

¹⁴ Фромм, Э. Здоровое общество ... С. 301.

Человек должен «произвести себя на свет, стать тем, кем он потенциально является»¹⁵. Достичь этой цели человек сможет лишь в одном случае – когда он выкует в себе соответствующий этой цели характер. Тогда и только тогда эта цель станет достигаемой для него. Такое понимание и давало повод Э. Фромму аргументированно заявлять: продуктивная ориентация характера – «основа свободы, добродетели и счастья» человека¹⁶.

Но как выковать в себе такой характер, когда общество, в котором ты живешь, больно, когда его устройство таково, что отчуждение людей друг от друга и своей самости – реальность, и когда все окружающее человека в этом обществе назойливо говорит ему: стань конформистом и займи свое место в общей шеренге поклоняющихся власти, собственности и деньгам? Только осознание человеком того, что все его естество стремится к душевному здоровью, к обретению счастья, гармонии и любви, к плодотворной деятельности, способно осуществить переворот в его умонастроении и заставить отказаться от ведения того образа жизни, который умаляет его и растворяет в толпе таких же, как и он, обезличенных людей. Роль просветительской работы, доводящей до сознания человека несомненные истины о смысле жизни, о сущности человеческого бытия, о нравственных основаниях жизни, – ключевая в деле очищения его сознания от навязанных ему ложных представлений о себе, о своих потребностях, об идеалах социального будущего. Такая просветительская работа, помогающая каждому стать самим собой, способна приблизить людей и к решению двух глобальных задач – излечения от недуга потери человеческого измерения и выстраивания базиса общества, которое по праву можно будет называть здоровым.

Концептуальные зарисовки здорового общества представлены Э. Фроммом во многих его произведениях. Вот одна из них: «Какое же общество соответствует... цели душевного здоровья человека и какова должна быть структура здорового общества? Прежде всего, общество, в котором ни один человек не является средством для достижения целей другого человека, а всегда и исключительно является целью сам по себе; общество, где никто не используется и не использует себя в целях, не способствующих раскрытию человеческих возможностей; где человек есть центр и где его экономическая и политическая деятельность подчинена цели его собственного развития. Здоровое общество – это общество, в котором такие качества, как алчность, склонность к эксплуатации и обладанию, самолюбование, невозможно использовать для достижения материальной выгоды и роста личного престижа. Это общество, где действовать по совести считается основным и необходимым качеством и где оппортунизм и беспринципность считаются качествами асоциальными; где индивид занимается общественными проблемами так, что они становятся его личным делом; где его отношение к ближнему не отделено от всей его системы отношений к частной жизни. Более того, здоровое общество – это такое общество, которое позволяет человеку оперировать обозримыми и поддающимися управлению величинами, быть активным и ответственным участником жизни общества, а также хозяином своей жизни. Это такое общество, которое благоприятствует человеческой солидарности и не только позволяет своим членам с любовью относиться друг к другу, но и содействует такому отношению;

¹⁵ Фромм, Э. Здоровое общество ... С. 299.

¹⁶ Фромм, Э. Человек для себя ... С. 290.

здоровое общество способствует производительной деятельности каждого в его работе, стимулирует развитие разума и позволяет человеку выразить свои внутренние потребности в коллективном творчестве и обрядовых действиях»¹⁷.

Такое понимание здорового общества служит для Э. Фромма меркой, позволяющей оценивать качество и результативность той просветительской работы, которая знакомит людей с нравственными законами их бытия. Эту мерку Э. Фромм прикладывает к деятельности современной системы образования и с горечью отмечает, что она не соответствует идеалам здорового общества.

«Внушение людям основных идеалов и норм нашей цивилизации – это в первую очередь задача образования, – пишет Э. Фромм. – Но как же малопригодна наша система образования для выполнения этой задачи! Цель ее состоит прежде всего в том, чтобы сообщить индивиду знания, необходимые для существования и функционирования в промышленной цивилизации, и сформировать в определенном направлении его характер: он должен быть честолюбив и конкурентоспособен, однако в известных пределах, и готов к сотрудничеству; уважать власти, но и быть “желательно независимым”, как это пишется в некоторых аттестатах; приветлив, но не привязан глубоко к кому-нибудь или чему-нибудь. Наши высшие школы и колледжи по-прежнему обеспечивают своих студентов знаниями, необходимыми для выполнения практических жизненных задач, и формируют такие черты характера, которые требуются на рынке личностей. Им в очень малой степени удается воспитать в учащихся способность к критическому мышлению, а также такие черты характера, которые соответствовали бы идеалам, проповедуемым нашей цивилизацией...»

То, что мы в первую очередь стремимся сделать наших граждан полезными для участия в социальном механизме, а не заботимся об их человеческом развитии, подтверждается и тем, что мы считаем процесс образования необходимым только до 14 или 18 лет или в крайнем случае до 20 лет с небольшим. Почему общество должно чувствовать себя ответственным только за образование детей, а не всех взрослых всех возрастов?.. Для многих возраст от 30 до 40 лет гораздо больше подходит для учебы <...> чем школьный возраст или возраст обучения в колледже... Школьное обучение <...> – это только одна часть образования и, возможно, далеко не самая важная, если мы будем понимать слово “образование” в его буквальном смысле: латинское “et ducere” означает “вытаскивать” то, что заложено в человеке»¹⁸.

Современное образование явно не справляется со своей просветительской функцией и продолжает формировать людей с рецептивной, эксплуататорской, накопительской и рыночной ориентациями характера, углубляя тем самым болезненное состояние общества. Сфере образования надлежит занять ведущее место в обществе и так организовать просветительскую работу, чтобы горизонты здорового общества становились все более зримыми для людей¹⁹.

Миссией просветительской работы должно стать возвеличивание в людях сил разума и любви, укрепление их исконных желаний жить в обществе, в котором человек относится к другому человеку с уважением и которое выстраивается

¹⁷ Фромм, Э. Здоровое общество ... С. 302–303.

¹⁸ Там же. С. 376–379.

¹⁹ См.: Лукацкий, М.А. О типологии педагогических теорий обучения // Новое в психол.-пед. исслед. – 2013. № 3. С.19–67 ; Лукацкий М.А., Остренкова М.Е. Психология : учеб. для мед. вузов. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008.

на фундаменте идеи солидарности, в обществе, предоставляющем человеку возможность творчески проявлять себя, в обществе, позволяющем человеку с продуктивной ориентацией характера осмысленно выстраивать свою жизнь и быть счастливым. Эрих Фромм с разных сторон обосновывает эту позицию, оставаясь верным идейной установке: становление «здорового общества» – это базовая цель педагогической деятельности.

Список использованной литературы

1. Лукацкий, М.А. Историческое познание: сущность и своеобразие [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 52–66.
2. Лукацкий, М.А. О типологии педагогических теорий обучения [Текст] // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. – № 3. – С. 19–67.
3. Лукацкий, М.А., Остренкова М.Е. Психология [Текст] : учеб. для мед. вузов. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008.
4. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
5. Силаков, К.С. Педагогические идеи Э. Фромма в трактовке зарубежных и отечественных ученых [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 162–168.
6. Фромм, Э. Здоровое общество [Текст]. – М. : АСТ, 2016.
7. Фромм, Э. Революция надежды [Текст] // Фромм Э. Душа человека. Революция надежды. – М. : АСТ, 2016.
8. Фромм, Э. Человек для себя [Текст]. – М. : АСТ, 2016.
9. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.

УДК 379.362.2

Кирьякова Н.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В статье обозначены основы разработанной автором программы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов в инклюзивной образовательной среде вуза. Выделено требование сохранения у них культурной идентичности и индивидуальных особенностей.

иностраннный студент, педагогическое сопровождение, психологическая адаптация, социокультурная адаптация, инклюзивная образовательная среда.

Для решения практической задачи адаптации иностранных студентов в инклюзивной образовательной среде вуза нами была создана программа педагогического сопровождения студентов-иностранцев, направленная на развитие межличностного и межкультурного взаимодействия, в ходе которого осуществляется их академическая, социально-психологическая и социокультурная адаптация.

Моделирование программы предполагало определение задач и целей, модулей, факторов, условий и направлений, а также критериев определения уровня адаптированности иностранных студентов.

Концептуальной основой разрабатываемой программы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов стали:

– теоретические положения концепции адаптации и социализации личности А.В. Петровского, выделяющего три фазы формирования, становления личности и вхождения ее в социальную среду – адаптации, индивидуализации и интеграции¹;

– идеи культурологического подхода как «совокупности педагогических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе и образования) через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т.д.»²;

– идеи антропоцентрированного подхода, который «позволяет выстроить эффективную стратегию и тактику осуществления психолого-социальной и психолого-педагогической помощи будущим специалистам в их профессионально-личностном самоопределении, становлении и развитии, ведущих к формированию культуры личности как гармоничного единства физического, интеллектуального, нравственного и духовного начал»³;

– учет специфических черт личности иностранных студентов, которые «обусловлены целым рядом этносоциокультурных факторов, особенностями национального самосознания и общественного уклада жизни народа, представителем которого является тот или иной студент»⁴;

– принцип межкультурного диалога, необходимый в ходе межкультурного взаимодействия, основанного на диалогическом принципе, когда каждая из сторон сохраняет собственную культурную идентичность, обогащая и духовно развивая ее. Диалог культур в силу своих особенностей представляется нам оптимальной формой межкультурного взаимодействия, которая обеспечивает бесконфликтное функционирование представителей различных национальностей в студенческой среде.

Задачи программы:

1) выявить психологические, социальные и коммуникативные особенности иностранных студентов, уровень и специфику их образованности;

2) осуществить коррекцию стереотипного восприятия иностранными студентами российской действительности;

3) сформировать ценностно-смысловое отношение к традициям и обычаям родной и принимающей стран как мирового духовно-культурного наследия;

4) развивать умения межличностного, межкультурного и профессионального общения иностранных студентов и студентов-россиян;

5) оказать педагогическую поддержку в создании условий для социально-психологической, социокультурной и учебной адаптации иностранных студентов.

На основе выделенных задач мы определили основную цель педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве вуза. Это включение и поддержание обучаемых в оптимальных условиях для адаптации и успешности амплификации образовательных воздействий за счет недопустимости дезадаптации в спроектированной инклюзивной образовательной среде.

¹ См.: Введение в психологию : учеб. / под ред. А.В. Петровского. М. : Академия, 1996. С. 420.

² Крылова Н.Б. Культурологическое образование. М. : Нар. образование, 2000. С. 65.

³ Байкова Л.А. Антропоцентрированный подход к организации психологической службы в вузе // Психол.-пед. поиск. 2012. № 2. С. 109.

⁴ Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М. : Рус. яз., 1989. С. 72.

Важно отметить, что процесс адаптации иностранных студентов к условиям российских вузов проходит по-разному. В зависимости от ряда факторов, определяющих оптимальный уровень взаимодействия личности с новой для нее средой и установление с ней динамического равновесия, кто-то проходит его быстрее и продуктивнее, а кто-то, наоборот, медленнее и сложнее.

Социологические аспекты проблемы адаптации личности разрабатывали А.П. Кормилицын, С.И. Моднов, Л.В. Ухова, Т.Р. Рахимов, И.О. Кривцова, А.М. Ходоровичи другие педагоги, социологи, психологи⁵.

Адаптация иностранных студентов определяется целым комплексом внешних и внутренних факторов психологического, культурного, физиологического, бытового и педагогического характера.

При некоторых различиях в терминологии и основаниях для объединения в группы факторы адаптации, описанные у разных авторов, схожи по своим маркерам, что позволяет распределить их по двум группам – субъективные внутренние и объективные внешние.

К числу субъективных факторов относятся внутренние психологические механизмы, набор личностных средств адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде, их психическое и эмоциональное взаимодействие, а именно:

– психологические особенности студента (стрессоустойчивость, психологическая гибкость, готовность к жизни вдали от семьи и друзей, толерантность, ориентированность на установление контакта с местным населением, обучаемость, способность к восприятию мира во всем его многообразии);

– социальные характеристики (социальное происхождение, материальное положение семьи, прежнее место постоянного жительства);

– социокультурный опыт и мировоззрение (общекультурный уровень, ментальность, религиозность, опыт обучения, наличие общих ценностей в соприкасающихся культурах, языковая база);

– уровень коммуникативности (установление коммуникативных связей с новой средой и людьми, желание интегрироваться, стремление к преодолению информационно-коммуникационной изоляции, наличие навыков поведения в условиях межкультурного взаимодействия и др.);

– уровень мотивированности (профессиональная мотивация, мотивация на усвоение новых культурных ценностей, наличие мотивационных потребностей в получении высшего образования в России);

– удовлетворенность учебным процессом и межличностными отношениями в группе и в новой социокультурной среде;

– стремление к самоорганизации, самореализации и самоутверждению в новом культурном социуме.

⁵ См.: Кормилицын А.П. Управление процессом адаптации иностранных студентов в новых экономических условиях // Современ. науч.-техн. проблемы гражданской авиации : тез. докл. междунар. науч.-техн. конф. М. : МГТУ ГА, 1996. С. 89–97 ; Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярослав. пед. вестн., 2013. Т. I, № 2. С. 112 ; Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. Томск : Языкознание, 2010. № 4 (12). С. 124 ; Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) // Фундамент. исслед. М. : Академия естествознания, 2011. С. 285 ; Ходорович А.М., Радыш И.В., Крупнов А.И., Маслова О.В. Медико-биологическая адаптация иностранных граждан в условиях мегаполиса : учеб. пособие. М. : РУДН, 2008. С. 41.

Объективными факторами являются внешние причины (учебный процесс, условия жизни), влияющие на процесс адаптации иностранных студентов к новой среде и культуре:

- степень комплиментарности между культурой, к которой принадлежит субъект, и культуры среды адаптации;
- степень толерантности местного населения принимающей страны;
- степень совпадения направленности самоадаптирования и усилий адаптирующей среды;
- социокультурные ценности нового сообщества;
- социально-психологическая и эмоциональная атмосфера, влияющая на успешность обучения иностранного студента;
- образовательная среда вуза;
- владение языком межкультурного общения в иноязычной среде;
- наличие взаимодействия между преподавателями, русскими и иностранными студентами;
- требования новой педагогической системы;
- существование интернациональных учебных групп;
- наличие русских друзей;
- организация досуга иностранных студентов и наличие в новой среде возможностей для реализации любимых занятий и увлечений;
- разрешение вопросов, связанных с оформлением документов, проживанием, питанием;
- решение вопросов безопасности и обеспечения жизнедеятельности;
- наличие работы в России и возможности трудоустройства в новой стране.

Образовательная среда играет особую роль в формировании новых поведенческих установок у иностранных студентов, поэтому создание модели сопровождения адаптации иностранных студентов предполагает поиск средств и источников, влияющих на успешность вхождения в новую среду, которые в науке обозначены как адаптационный ресурс.

Внутренние ресурсы – это личностные структуры сознания (критичность, мотивирование, рефлексия, сопричастность, коллизийность, опосредование, автономность и др.), которые формируют личностный опыт создания собственной картины мира. К внутренней части адаптационного ресурса отнесем:

- 1) характер ценностной ориентации иностранного студента;
- 2) уровень личной активности и целеустремленности;
- 3) уровень развитости критического мышления;
- 4) культура жизнедеятельности в новом социуме и микросоциуме;
- 5) состояние здоровья;
- 6) возрастные психологические характеристики.

Внешние ресурсы – это внешние составляющие нового социума, возможности и средства учебно-образовательного процесса в достижении адаптации в образовательной среде вуза. Во внешнюю часть адаптационного ресурса включим:

- 1) досуговые возможности иностранных студентов;
- 2) ценности нового социума;
- 3) валеологические характеристики среды;
- 4) культуру новой социальной среды;
- 5) уровень взаимодействия с русскими людьми;
- 6) уровень профессионализма педагогов;

- 7) адаптацию учебного процесса к потребностям иностранных студентов;
- 8) самоуправление, управление, соуправление.

Основываясь на установленных факторах и ресурсах, сформулируем основные направления и условия программы педагогического сопровождения:

- формирование инклюзивного образовательного пространства для стимулирования поликультурного взаимодействия;
- изучение куратором (тьютором) психологических, социальных, коммуникативных и культурных особенностей каждого иностранного студента;
- взаимодействие преподавателей, тьютора и методистов при определении основной тактики оказания помощи иностранным студентам в адаптации в вузе и к новой социокультурной среде;
- передача доступной информации о российской культуре, о культуре родной страны прибывшего студента, а также о культурах других народов, об их истории и роли в современном мире;
- разработка учебного комплекса (страноведческие тексты, видеофильмы и аудиозаписи), способствующего обогащению социокультурных знаний о России;
- организация и проведение для иностранных студентов бесед, тренингов, круглых столов, спортивных мероприятий, экскурсий по университету, музеям, дополнительным образовательным учреждениям, библиотекам, центрам досуга для знакомства с российской культурой;
- сохранение максимума свободы и ответственности иностранного студента за выбор варианта решения актуальных проблем.

Создание комплексных условий сопровождения в инклюзивной образовательной среде вуза поможет сгладить существующие психологические и национально-культурные различия студентов, что, в свою очередь, будет положительно влиять на процесс их социокультурной, психологической и, как следствие, учебной адаптации.

Оценка эффективности программы сопровождения адаптации невозможна без определения соответствующих критериев. В педагогике используются разнообразные критерии. Их выбор зависит от подхода, направления исследования, аспекта его содержания, выделяемого в качестве основного.

Критерии адаптации иностранных студентов в вузе исследовались А.Н. Жмыриковым, В.Н. Литовченко, Н.М. Лебедевой, И.М. Кузнецовым, А.А. Реаном⁶ и др. Примечательно то, что при различии подходов к обозначению критериев адаптированности авторы едины в выделении ее значимых внутренних показателей. Это:

- эмоциональное самочувствие;
- уровень удовлетворенности условиями деятельности и общения;
- субъективное благополучие личности.

⁶ См.: Жмыриков А.Н. Системное понимание процесса адаптации в исследовании его психологической службой вуза : тез. докл. науч.-практ. конф. Новосибирск, 1983. С. 24–25 ; Литовченко В.Н. О проблеме адаптации. Компоненты адаптационного процесса. М. : Вече, 2001. С. 66 ; Лебедева Н.М. Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: сб. ст. / под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. М. : Изд-во РУДН, 2009. С. 10–63 ; Кузнецов И.М. Мигранты в мегаполисе и провинции: вариативность реализации интеграционного потенциала // Россия реформирующаяся : ежегодник / отв. ред. М.К. Горшков. М. : ИС РАН, 2008. Вып. 7. С. 273–288 ; Реан А.А., Кудашов А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб. : Мед. пресса, 2002. 353 с.

В предложенной программе уровень адаптированности иностранных студентов в образовательной среде вуза определяется по следующим критериям:

- 1) усвоение и принятие социокультурных ценностей новой среды:
 - степень усвоения социокультурных реалий, норм, ценностных установок и моделей поведения в новом культурном социуме;
 - ощущение идентификации с новым сообществом;
- 2) степень психологического и эмоционального комфорта:
 - состояние психологического покоя;
 - отсутствие тревоги, наличие ощущения защищенности;
 - удовлетворенность собой как личностью;
 - психофизиологическое равновесие;
- 3) удовлетворенность процессом вузовского обучения:
 - удовлетворенность содержанием, условиями обучения, педагогами, кол-лективом и сложившимся психологическим климатом;
 - позитивная идентификация с учебной группой и межличностное взаимодействие с ее членами;
- 4) успешность учебной деятельности:
 - владение языком новой среды;
 - положительная динамика роста обученности;
 - сформированность общеучебных умений и навыков;
- 5) активность в учебной и общественной жизни вуза:
 - участие в социальной и культурной жизни;
 - степень самосознания студента, его коммуникативных компетенций;
 - уровень самоорганизации, самореализации и самоутверждения в новом культурном социуме;
 - социальная мобильность и творческая активность.

Успешная реализация предложенной программы будет способствовать эффективной адаптации иностранных студентов к новым социокультурным условиям региона пребывания, преодолению «стресса аккультурации», благоприятному «вхождению» в инклюзивную среду вуза, формированию положительного опыта межличностного и межкультурного взаимодействия с представителями различных культур, повышению уровня языковых знаний, развитию способностей к самопознанию, самореализации и творческого потенциала.

Список использованной литературы

1. Байкова, Л.А. Антропоцентрированный подход к организации психологической службы в вузе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2. – С. 107–114.
2. Введение в психологию [Текст] : учеб. / под ред. А.В. Петровского. – М. : Академия, 1996. – 496 с.
3. Жмыриков, А.Н. Системное понимание процесса адаптации в исследовании его психологической службой вуза [Текст] : тез. докл. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 1983. – С. 24–25.
4. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку [Текст]. – М. : Рус. яз., 1989. – 223 с.
5. Кормилицын, А.П. Управление процессом адаптации иностранных студентов в новых экономических условиях [Текст] // Современные научно-технические проблемы гражданской авиации : тез. докл. междунар. науч.-техн. конф.. – М. : МГТУ ГА, 1996. – С. 89–97.

6. Кривцова, И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) [Текст] // *Фундаментальные исследования*. – М. : Акад. естествознания, 2011. – С. 284–288.
7. Крылова, Н.Б. Культурологическое образование [Текст]. – М. : Нар. образование, 2000. – 272 с.
8. Кузнецов, И.М. Мигранты в мегаполисе и провинции: вариативность реализации интеграционного потенциала [Текст] // *Россия реформирующаяся : ежегодник / отв. ред. М.К. Горшков*. – М. : ИС РАН, 2008. – Вып. 7. – С. 273–288.
9. Лебедева, Н.М. Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России [Текст] // *Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России : сб. ст. / под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко*. – М. : Изд-во РУДН, 2009. – С. 10–63.
10. Литовченко, В.Н. О проблеме адаптации. Компоненты адаптационного процесса [Текст]. – М. : Вече, 2001. – 215 с.
11. Моднов, С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете [Текст] // *Ярославский педагогический вестник*. – 2013. – Т. I, № 2. – С. 111–115.
12. Рахимов, Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития [Текст] // *Язык и культура*. – Томск : Языкознание, 2010. – № 4 (12). – С. 123–136.
13. Реан, А.А., Кудашов А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности [Текст]. – СПб. : Мед. пресса, 2002. – 353 с.
14. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // *Человеческий капитал*. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
15. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // *Психолого-педагогический поиск*. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
16. Ходорович, А.М., Радьш И.В., Крупнов А.И., Маслова О.В. Медико-биологическая адаптация иностранных граждан в условиях мегаполиса [Текст] : учеб. пособие. – М. : РУДН, 2008. – 140 с.

УДК 378.162:330.190.2

Л.М. Кривцова

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МОЛОДЕЖИ НА БАЗЕ СТУДЕНЧЕСКОГО БИЗНЕС-ИНКУБАТОРА

В статье обосновывается авторская программа формирования инвариантных предпринимательских компетенций современной молодежи на базе студенческого бизнес-инкубатора, основанная на отборе специального содержания тренингов, деловых игр и рефлексивной деятельности и осуществляемая в оптимальные сроки.

предпринимательские компетенции, студенческий бизнес-инкубатор, инкубирование, социализация, методика.

В Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию РФ от 1 декабря 2016 года предписывалось обратить внимание на развитие региональных бизнес-инкубаторов, поскольку за ними будущее ¹.

¹ Путин В.В. Послание Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации от 01.12.2016. URL : <https://rg.ru/2016/12/01/poslanie-stenogramma.html>

Федеральный государственный общеобразовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) ориентирует систему образования на развитие общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников вузов².

Значительный потенциал для развития предпринимательских компетенций дает Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», закрепивший право создавать студенческие бизнес-инкубаторы и осуществлять образовательную деятельность по дополнительным образовательным программам через организацию лекций, тренингов, консультаций и другие альтернативные формы обучения³. Вузы получили право учреждать хозяйственные общества, в которых активная роль отводится студентам⁴.

В соответствии с приказом Минэкономразвития России № 59 от 16.02.2010 «О мерах по реализации в 2010 году мероприятий по государственной поддержке малого и среднего предпринимательства» бизнес-инкубаторы создаются на базе государственной собственности субъектов Российской Федерации или муниципальной собственности⁵.

Общество осознало необходимость развития предпринимательских способностей, расширения знаний об основах предпринимательства, развития практических умений хозяйственно-экономической деятельности.

Теоретический анализ немногочисленных работ, в частности исследований О.К. Абрамова, В.Н. Васильева, А.П. Востровой, Л.А. Гамидуллаевой, С.П. Дешиной, Г. Ицковица, Л.Ш. Махмудова, М.В. Сухоруковой, В.В. Туарменского, посвященных проблеме развития предпринимательских компетенций на базе студенческих бизнес-инкубаторов, позволяет утверждать, что в настоящее время отсутствует теоретически обоснованная система принципов, методов и средств, способствующих формированию предпринимательских компетенций.

О.К. Абрамов, рассматривая функции и опыт бизнес-инкубаторов Израиля и стран Западной Европы, выделяет проблему формирования предпринимательских компетенций, однако не ставит задачу разработки системы формирования компетенций⁶.

А.П. Вострова рассматривает управленческие отношения на примере бизнес-инкубаторов в современной России⁷.

Л.А. Гамидуллаева в своей диссертации «Разработка моделей описания и решения задач управления бизнес-инкубатором как социально-экономической системой» определяет бизнес-инкубатор как социально-экономическую систему, функцио-

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. URL : www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm

³ Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Рос. газ. 2012. № 5976 (303), 31 дек.

⁴ О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения результатов интеллектуальной деятельности : Федер. закон от 02.08.2009 № 217-ФЗ // Рос. газ. 2009. № 142 (3 авг.). С. 15.

⁵ «О мерах по реализации в 2010 году мероприятий по государственной поддержке малого и среднего предпринимательства : приказ Минэкономразвития России от 16.02.2010 N 59. URL : http://economy.gov.ru/minec/activity/competition/GosZakupki/ordersinfo/doc20100216_03

⁶ Абрамов О.К. Сравнение опыта Европы и Израиля // Сб. материалов VII Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых с элементами научной школы. 26–28 апр. 2011 г., г. Томск. Томск, 2011. Т. 1. С.54–61.

⁷ Вострова А.П. Развитие малого инновационного бизнеса в России через формирование территориальных бизнес-инкубаторов : дис. ... канд. экон. наук. Ярославль, 2015. 190 л.

нирование которой направлено на оказание поддержки малым предприятиям посредством предоставления комплексного набора услуг – бухгалтерских, юридических, консультационных, информационных и т.д., а также на продвижение их бизнеса⁸.

А.Ф. Гембарская рассматривает бизнес-инкубатор как организацию, деятельность которой направлена на оказание помощи в создании жизнеспособных, коммерчески выгодных продуктов и эффективных производств на базе их идей, а также на обучение в форме краткосрочных семинаров⁹.

С.П. Дешина в своем диссертационном исследовании выделила в качестве функции бизнес-инкубации создание благоприятных, «тепличных», условий для ускоренного развития компаний, для формирования в них хорошего психологического климата, способствующего продуктивной деятельности, снижению стрессов, налаживанию партнерских отношений¹⁰.

В.Н. Васильев и М.В. Сухорукова утверждают, что в развитии предпринимательского мышления практику следует ставить на первое место и в обучении идти от практических задач стартапов к теоретическим знаниям¹¹.

Г. Ицковиц в своей модели тройной спирали учитывает пространства, в рамках которых люди встречаются для обсуждения и обмена идеями. Разные точки зрения позволяют генерировать новые идеи, что приводит к лучшему пониманию самого инновационного процесса: от пространства знаний через пространство согласия в пространство инноваций в модели тройной спирали¹².

В.В. Туарменский обосновал основные функции современных технополисов и технопарков – научно-образовательную, материально-техническую, инновационную, а также функцию социализации учащихся. Ученый отмечает, что технополисы и технопарки являются территориальными формами организации образовательных систем, имеющими в своей структуре учебно-воспитательные заведения, научные лаборатории, производственные предприятия и способствующими осуществлению инноваций в педагогическом процессе, самореализации личности учащегося и педагога, адаптации к требованиям современной науки и производства¹³.

Л.Ш. Махмудов предлагает включать в процесс подготовки безработных граждан и незанятого населения гибкие, личностно ориентированные механизмы обучения через элементы педагогической инфраструктуры поддержки и развития малого предпринимательства, в частности, бизнес-инкубаторы¹⁴.

Анализ работ, посвященных проблеме формирования предпринимательских компетенций на базе студенческих бизнес-инкубаторов, выявил ряд противоре-

⁸ Гамидуллаева Л.А. Разработка моделей описания и решения задач управления бизнес-инкубатором как социально-экономической системой : автореф. дис. ... канд. экон. наук. Пенза, 2009. 19 с.

⁹ Гембарская А.Ф. Что такое бизнес-инкубатор. URL : http://www.unibiztv.ru/bi_ufd/

¹⁰ Дешина С.П. Формирование системы дополнительного профессионального образования для малого бизнеса : дис. ... канд. экон. наук. М., 2003. 200 л.

¹¹ Васильев В.Н., Сухорукова М.В. Развитие предпринимательского мышления и новые подходы к практико-ориентированному обучению предпринимательству в вузе: опыт магистратуры на базе инкубатора // Инновации. 2014. № 8 (190). С. 51–54.

¹² Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии : пер. с англ. / под ред. А.Ф. Уварова. Томск, 2010. 238 с.

¹³ Туарменский В.В. Технополисы и технопарки в структуре современного образования : дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2003. 196 л.

¹⁴ Махмудов Л.Ш. Организационно-педагогические основы подготовки безработных граждан и незанятого населения к трудовой деятельности в сфере малого предпринимательства: На материалах Ростовской области : дис. ... канд. пед. наук : Ростов н/Д, 1999. – 161 л.

чий: между объемом накопленного в образовании педагогического опыта деятельности студенческих бизнес-инкубаторов и отсутствием его научного обобщения; между наличием в педагогической науке большого количества теоретических разработок основ формирования предпринимательских компетенций и отсутствием научно обоснованной системы формирования предпринимательских компетенций молодежи на базе студенческих бизнес-инкубаторов в контексте практико-ориентированного подхода.

Авторская программа по формированию инвариантных предпринимательских компетенций учащейся молодежи в оптимальные сроки на базе студенческого бизнес-инкубатора включает комплекс специальных тренингов, деловых игр и методов организации рефлексивной деятельности. Все предлагаемые формы развития инвариантных предпринимательских компетенций современной молодежи прошли апробацию на площадке студенческого бизнес-инкубатора «Звездный путь». В научных исследованиях, проходивших с 2012 по 2017 годы, приняли участие школьники школы № 56 города Рязани (директор И.В. Наумова, завуч Л.Н. Разина) и студенты Рязанского государственного радиотехнического университета (РГРТУ) (ректор В.С. Гуров).

Методологической основой системы работы студенческого бизнес-инкубатора, способствующей развитию предпринимательских компетенций, является практико-ориентированный подход, базирующийся на совокупности следующих принципов: интерактивность, дифференциация, субъект-субъектное взаимодействие, субъектность, индивидуализация, свобода выбора, рефлексивность, интегративность, опора на личностный опыт, ориентация на реальные производственные отношения.

Принцип интерактивности требует включения студентов в коллективные и групповые формы исследовательской, проектной и предпринимательской деятельности. Принцип дифференциации предполагает организацию работы по мини-группам с учетом индивидуальности и базовой подготовки студентов. Принцип индивидуализации ориентирует организаторов обучения на учет индивидуальных особенностей и траектории личностного развития студента в соответствии с его способностями и личностными качествами. Принцип субъектности предполагает самостоятельное целеполагание, проектирование, планирование, реализацию, самоанализ и самооценку результатов разных видов деятельности. Принцип свободы выбора и гибкости диктует необходимость создания условий для самостоятельного определения субъектом обучения содержания и форм деятельности, выстраивания индивидуальной траектории развития предпринимательских компетенций. Принцип рефлексивности реализуется через систематическую организацию коллективного анализа и оценки, а также самоанализа и самооценки обучающимися формирования предпринимательских компетенций, через осуществление диагностики и самодиагностики. Принцип субъект-субъектного взаимодействия студентов, бизнес-партнеров, преподавателей, школьников, всех участников студенческого бизнес-инкубатора предполагает диалогичность в общении и сотрудничество в разнообразных видах деятельности.

Содержание программы по формированию предпринимательских компетенций современной молодежи отбирается с учетом опыта предпринимательской деятельности обучающихся и уровня сформированности следующих предпринимательских компетенций, или способностей:

- 1) участвовать в разработке стратегии управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, направленные на её реализацию;
- 2) оценивать условия и последствия, принимаемых организационно-управленческих решений;

3) использовать основные теории мотивации, лидерства и власти для решения управленческих задач;

4) анализировать и проектировать межличностные, групповые и организационные коммуникации, участвовать в реализации программы организационных изменений, преодолевать локальное сопротивление изменениям.

В основе авторской концепции лежат идея усиления образовательно-педагогической функции студенческого бизнес-инкубатора, на базе которого осуществляется вовлечение молодежи (студентов и старшеклассников) в практическую предпринимательскую деятельность в форме мини-бизнес-проектов, ролевых и деловых игр, кейс-стади, анализа ситуаций, специальных тренингов, упражнений, а также волонтерскую деятельность, в ходе которой студенты выступают в роли наставников школьников при организации встреч с лидерами бизнес-индустрии, разработке и решении учебных кейсов, проведении экономических деловых игр и тренингов, в сотрудничестве студентов и школьников в проектной предпринимательской деятельности; самоуправление студентов; применение качественной диагностики, реализация программы психолого-педагогического сопровождения.

Система работы по развитию инвариантных предпринимательских компетенций обучающихся на базе студенческого бизнес-инкубатора включает ряд этапов: первичная диагностика и выявление индивидуальных особенностей развития инвариантных предпринимательских компетенций каждого обучающегося; анализ результатов диагностики и коррекции содержания программы на основе результатов диагностики; реализация программы по развитию инвариантных предпринимательских компетенций; итоговая диагностика сформированности инвариантных предпринимательских компетенций; профессиональная рефлексивная деятельности организатора программы.

Для диагностики предпринимательских компетенций мы рекомендуем использовать комплекс методик: «Оценка возможностей» (Р. Хизрич, М. Питерс); опросники «Любите ли вы риск?», «Можете ли вы добиться успеха?», «Способность к лидерству» (Р.С. Немов)¹⁵.

Предлагаем вариант программы, раскрывающий систему работы по формированию инвариантных предпринимательских компетенций современной молодежи на базе студенческого бизнес-инкубатора.

Необходимо придерживаться единых требований к проведению занятий и строить их из следующих этапов:

- а) приветствие, создание благоприятной психологической атмосферы;
- б) знакомство с новой информацией;
- в) упражнения, тренинг;
- г) рефлексивный этап.

На каждом занятии рекомендуется вовлекать обучающихся в анализ, взаимонализ и самоанализ. Для этого предлагаем использовать ряд методов.

Разговор по кругу. Учащиеся становятся в два круга (внутренний и внешний) лицом друг к другу, обмениваются информацией. Через определенный интервал времени внутренний круг по часовой стрелке переходит к другому партнеру. Каждый поочередно высказывает свою точку зрения. Когда все участники

¹⁵ См.: Райгородский Д.Я. Психодиагностика персонала. Методики и тесты : учеб. пособие : в 2 т. Самара : Дом «Бахрах-М», 2007. Т. 1. 440 с.

прошли круг, каждый с учетом произошедшего обмена мнениями высказывает свою точку зрения по проблеме. Далее группа совместно обсуждает полученную информацию и выбирает оптимальное решение проблемы.

Метод взаимных оценок и самооценок предполагает работу в паре и по группам. Общие рекомендации: при работе в паре учащиеся могут стоять или сидеть напротив друг друга и обмениваться мнениями по проблеме. Единые принципы: с уважением относиться друг к другу во время обсуждения; признавать право каждого иметь свое особое мнение.

При использовании метода взаимных оценок и самооценок происходит внутренний диалог с самим собой – самооценка: согласен ты с оценкой партнера или нет. При работе по группам идет обсуждение точек зрения в каждой группе, анализируются различные варианты решения проблемы и выбирается оптимальное решение.

Метод коллективного анализа и оценки. Общие рекомендации: вначале в группе проводится инструктаж, как себя вести в соответствии с едиными принципами. Можно распределить роли: ведущий определяет порядок выступления или вопроса. При обсуждении точек зрения выбирается оптимальное решение конкретной ситуации.

Метод самоанализа и самооценки – это внутренний диалог с самим собой, самоанализ развития ситуации, поиск оптимальных способов решения, оценка удовлетворенности собой или потребности в самообразовании. При самоанализе, внутреннем диалоге необходимо определить удовлетворенность своим общением в группе, совместной деятельностью, определить, над чем надо поработать. В конечном итоге ответственность за результат наших действий будет зависеть только от нас самих.

Метод коучинга. В ходе общения-диалога преподаватель помогает студенту определить свои прерогативы, сфокусироваться на их решении, актуализировать личностный рост студента, определить траекторию самообразования с целью самостоятельного получения необходимых профессиональных знаний. В диалоге идет:

- 1) выявление собственных трудностей;
- 2) самостоятельный анализ причин трудностей;
- 3) совместное обобщение, «суммирование» трудностей и их причин;
- 4) изменение отношения к трудностям;
- 5) определение логики дальнейшей работы по преодолению трудностей.

Метод эссе. Эссе – разновидность очерка, когда записываются собственные размышления, которые способствуют поиску оригинальных идей, помогают сформировать нестандартный взгляд на решение профессиональной проблемы. Эссе увлекает студентов в активную работу с потоком дополнительной информации и ее самостоятельное осмысление; стимулирует самостоятельное решение проблем; дает навыки анализа, синтеза и обобщения при изложении результатов размышлений.

Метод аналитического отчета. Технология метода: ведутся самостоятельные ежедневные записи о проведенной работе, анализируются события, записывается свое видение проблемы. При анализе событий, собственных размышлений рекомендуется записывать возникающие по ходу решения проблем мысли.

Рефлексивная деятельность развивает у обучающихся навыки самоанализа, помогает преодолевать внутренние барьеры, страх и неуверенность в себе.

На тренингах рекомендуется осваивать методы психологической саморегуляции и профилактики стресса: методы снятия напряжения после сверхсильных

психологических нагрузок при дефиците свободного времени (психотехника личной саморегуляции, дыхательные техники); метод саморегуляции во время рабочего дня (техника делового общения, позитивное мышление, управление тревожностью); индивидуальные методы саморегуляции для каждого участника тренинга (мышечная релаксация, медитация, рациональная психотерапия, использование позитивных зрительных образов).

Кроме развития стрессоустойчивости и умений саморегуляции тренинги развивают ряд способностей: к разработке стратегии управления человеческими ресурсами организации, анализу и проектированию межличностных, групповых и организационных коммуникаций, преодолению локального сопротивления изменениям.

Рекомендуем в конце занятия проводить рефлексивную работу.

В современном обществе предприниматель вынужден действовать в условиях делового, напряженного общения, часто оказываться в ситуациях конфликтных отношений, в переговорных процессах. Конфликты ощутимо сказываются на эффективности профессиональной деятельности. Тренинг помогает овладеть навыками конструктивного поведения в конфликтной ситуации, позволяющими минимизировать негативные личностные последствия. Содержание тренинга включает различные аспекты: обсуждение причин и сущности конфликта; исследование уровня собственной конфликтности; определение доминирующих стратегий поведения в конфликтной ситуации; выявление слабых и сильных сторон делового общения; контроль собственного эмоционального состояния; работа с внутриличностными проблемами и установками, провоцирующими конфликтность; наличие барьеров в общении; контроль состояния партнера, оценка категории «трудных» собеседников (агрессивных, подозрительных, тревожных и т.п.); некоторые психологические особенности ведения переговоров; техники эффективного общения; выбор наилучшей стратегии и тактики поведения; приемы предотвращения и разрешения конфликтных ситуаций; умение справляться с неизбежными негативными последствиями конфликта. Завершать занятия рекомендуем рефлексивной работой.

Результатом тренинга является стимулирование развития инвариантных предпринимательских компетенций, прежде всего, способности личности активно реагировать на изменение внешних условий, сохраняя при решении сложных жизненных задач устойчивость ценностных ориентаций, что особенно актуально в условиях современного кризиса всех сфер жизни человека.

Деловая экономическая игра «Создай свою фирму быстрее конкурентов» направлена на развитие инвариантных предпринимательских компетенций и способностей: участвовать в разработке стратегии управления человеческими ресурсами организации, планировать и осуществлять мероприятия, направленные на ее реализацию; оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений; контактировать с окружающими, убеждать других; способность к лидерству.

Деловая игра включает в себя информационный блок, подготовительную работу и проведение экономической игры. В информационном блоке участники знакомятся с основными понятиями и терминами, обозначающими сущность разных подсистем предпринимательства, с рисками, с гражданским законодательством. В ходе подготовительной работы студентам дается задание, которое они должны выполнить до проведения данной экономической игры (например, составить бизнес-план в соответствии с предложенным макетом).

Общие рекомендации:

1) требуется материально-техническое оснащение: аудитория должна быть оборудована учебной доской, фломастером, указкой, иметь достаточное освещение и благоприятную температуру;

2) должны действовать единые принципы и правила взаимодействия с молодежью: запрет критики людей и идей, во время генерации последних обстановка должна быть доброжелательной;

3) занятия должны состоять из единых этапов:

а) приветствие, создание благоприятной психологической атмосферы;

б) игра;

в) рефлексия.

В ходе экономической игры участники должны располагать правильными критериями отбора и оценки идей. Студенты находятся в ситуации, требующей использования своих личностных резервов, а также резервов каждого из членов группы. Развиваются критическое мышление, способность работать в группе. Происходит взаимообогащение личностного опыта.

В деловой игре применяется техника «мозговой штурм», при реализации которой развиваются креативное мышление, способность работать в группе, используются резервы каждого из членов группы. Для проведения «мозговой атаки» обычно создаются две группы – участники и члены комиссии, обрабатывающие предложенные решения. Идеи регистрируются на доске или записываются. Обсуждаются разные точки зрения, оригинальные предложения, высказывания, идеи. Когда все идеи высказаны, члены комиссии анализируют их и определяют максимально эффективное решение проблемы.

Известно, что для создания фирмы нужен стартовый капитал. В реальной жизни размеры его у каждого начинающего предпринимателя различны и зависят от множества факторов. Поэтому и в игре предполагается сформировать стартовый капитал команд-участниц не на равных, а путем «зарабатывания» денег через оценку интеллектуальной собственности (т.е. знаний и эрудиции) участников игры. Умелая социально-психологическая организация деловой игры вызывает к жизни ряд положительных эмоциональных и интеллектуальных явлений – умение и готовность работать для достижения общей цели, удовлетворение от коллективного успеха, способность излагать и отстаивать свое мнение, навыки ведения обсуждения.

В деловой игре закрепляются основные понятия и термины, обозначающие сущность почти всех подсистем предпринимательства и гражданского законодательства, регулирующего организацию предпринимательской деятельности. В деловой игре моделируются ситуации, требующие проявления предпринимательских компетенций, актуализируется и закрепляется усвоенная информация, формируются умения, навыки и способности, необходимые для предпринимательской деятельности: способность к разработке стратегии управления человеческими ресурсами организаций, планированию и осуществлению мероприятий, направленных на ее реализацию; умение оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений; навыки использования основных теорий мотивации, лидерства и власти для решения управленческих задач; готовность к анализу и проектированию межличностных, групповых и организационных коммуникаций, участию в реализации программы организационных изменений, способность преодолевать локальное сопротивление изменениям. Во время

игры определяется руководителем. Это, прежде всего, доминантная личность с быстрой реакцией на ситуацию. Он способен на эффективный выбор средств влияния на проблему; он заметен и харизматичен, он тот, за кем хочется идти. Он имеет максимально большое влияние на окружение и способен преобразовать ситуацию на пользу себе и другим.

В деловой экономической игре «Создай свою фирму быстрее конкурентов» создаются психолого-педагогические условия для развития инвариантных предпринимательских компетенций.

Формирующий эксперимент подтвердил результативность авторской программы формирования предпринимательских компетенций современной молодежи на базе студенческого бизнес-инкубатора в контексте практико-ориентированного подхода. Динамика развития комплекса инвариантных предпринимательских компетенций у студентов, занимающихся в бизнес-инкубаторе и только обучающихся в вузе, в ходе формирующего эксперимента (рис. 1) подтверждает правомочность форм, разработанных в ходе подготовки комплексной программы развития предпринимательских компетенций учащейся молодежи, которая была создана на основе теоретической модели.

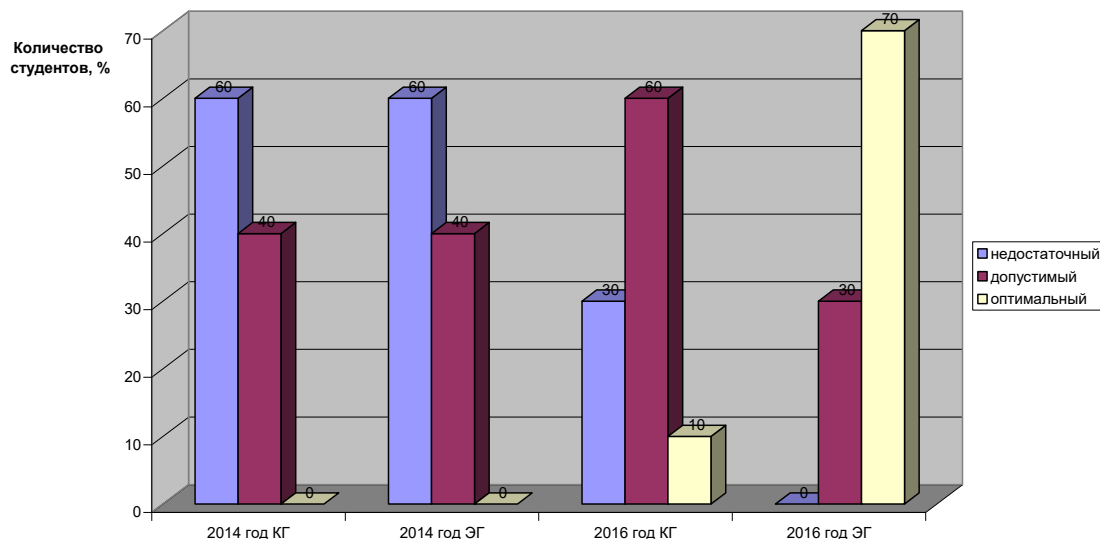


Рис. 1. Динамика развития комплекса инвариантных предпринимательских компетенций у студентов, занимающихся в бизнес-инкубаторе (ЭГ), и студентов, только обучающихся в вузе (КГ), в ходе формирующего эксперимента

В начале формирующего эксперимента у 60 % студентов РГРТУ, занимающихся на базе студенческого бизнес-инкубатора, был выявлен недостаточный уровень сформированности инвариантных предпринимательских компетенций. В конце формирующего эксперимента у 70 % студентов отмечен оптимальный уровень сформированности инвариантных предпринимательских компетенций. В контрольной группе были получены другие результаты: в начале эксперимента у 60 % респондентов уровень сформированности инвариантных предпринимательских компетенций был недостаточным, а в конце эксперимента таких респондентов оказалось только 30 %, оптимального уровня достигли 10 % студентов.

Приведем данные по динамике развития комплекса инвариантных предпринимательских компетенций школьников за 2014–2016 годы в рязанской школе № 56 (рис. 2).

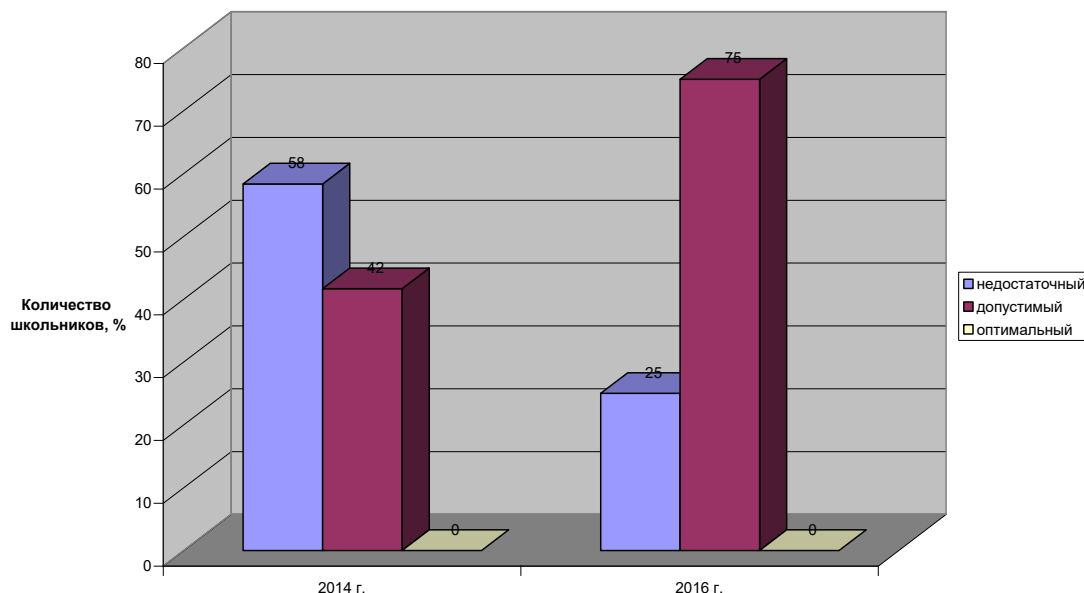


Рис. 2. Динамика развития комплекса инвариантных предпринимательских компетенций школьников в ходе формирующего эксперимента

В начале эксперимента 58 % школьников имели недостаточный уровень сформированности инвариантных предпринимательских компетенций, а 42 % – допустимый. В конце эксперимента у 75 % школьников был установлен допустимый уровень.

Данные исследования, позволяют перейти от интуитивного подхода в построении деятельности студенческих бизнес-инкубаторов к научно обоснованному системному практико-ориентированному подходу.

Новизна разработанной авторской программы заключается в отборе специального содержания тренингов, деловых игр и рефлексивной деятельности, в создании методик их проведения, направленных на развитие инвариантных предпринимательских компетенций в оптимальные сроки. Методики, созданные в контексте практико-ориентированного подхода, позволяют сократить время, требуемое для расширения жизненного и управленческого опыта; предупредить наиболее характерные ошибки, совершаемые начинающими предпринимателями; развить инвариантные предпринимательские компетенции в оптимальные сроки. Новизна программы также и в том, что в ходе ее реализации на основе обратной связи студенты как субъекты психолого-педагогического взаимодействия уточняют и корректируют ее содержание и степень сложности, последовательность и необходимость тех или иных тренингов.

Некоторые из предложенных аспектов развития предпринимательских компетенций современной молодежи в контексте практико-ориентированного подхода могут служить основанием для разработки вариативных программ деятельности студенческих бизнес-инкубаторов.

Список использованной литературы

1. Абрамов, О.К. Сравнение опыта Европы и Израиля [Текст] // Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с элементами научной школы. 26–28 апреля 2011 г., г. Томск. – Томск, 2011. – Т. 1. – С. 54–61.
2. Байкова, Л.А., Бурькина Е.В. Прагматизм как методологическая основа практико-ориентированного подхода к организации образования в вузах США [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 176–182.
3. Васильев, В.Н., Сухорукова М.В. Развитие предпринимательского мышления и новые подходы к практико-ориентированному обучению предпринимательству в вузе: опыт магистратуры на базе инкубатора [Текст] // Инновации. – 2014. – № 8 (190). – С. 51–54.
4. Вострова, А.П. Развитие малого инновационного бизнеса в России через формирование территориальных бизнес-инкубаторов [Рукопись] : дис. ... канд. экон. наук. – Ярославль, 2015. – 190 л.
5. Гамидуллаева, Л.А. Разработка моделей описания и решения задач управления бизнес-инкубатором как социально-экономической системой [Текст] : автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Пенза, 2009. – 19 с.
6. Гембарская, А.Ф. Что такое бизнес-инкубатор [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.unibiztv.ru/bi_ufd/
7. Дешина, С.П. Формирование системы дополнительного профессионального образования для малого бизнеса [Рукопись] : дис. ... канд. экон. наук. – М., 2003. – 200 л.
8. Ицковиц, Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии [Текст] : пер. с англ. / под ред. А.Ф. Уварова. – Томск, 2010. – 238 с.
9. Махмудов, Л.Ш. Организационно-педагогические основы подготовки безработных граждан и незанятого населения к трудовой деятельности в сфере малого предпринимательства: на материалах Ростовской области [Рукопись] : дис. ... канд. пед. наук. – Ростов на/Д, 1999. – 161 л.
10. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения результатов интеллектуальной деятельности [Текст] : Федер. закон от 02.08.2009 № 217-ФЗ // Российская газета. – 2009. – № 142 (3 авг.). – С. 15.
11. О мерах по реализации в 2010 году мероприятий по государственной поддержке малого и среднего предпринимательства [Электронный ресурс] : приказ Минэкономразвития России от 16.02.2010 N 59. – Режим доступа : http://economy.gov.ru/mines/activity/competition/GosZakupki/ordersinfo/doc20100216_03
12. Об образовании в Российской Федерации [Текст] : Федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Российская газета. 2012. – № 5976 (303) (31 дек.).
13. Путин, В.В. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 01.12.2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2016/12/01/poslanie-stenogramma.html>
14. Райгородский, Д.Я. Психодиагностика персонала. Методики и тесты [Текст] : учеб. пособие : в 2 т. – Самара : Дом «Бахрах-М», 2007. Т. 1. – 440 с.
15. Туарменский, В.В. Технополисы и технопарки в структуре современного образования [Рукопись] : дис. ... пед. наук. – Рязань, 2003. – 196 л.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm

ЛЕНИНГРАДСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЙ СВЕРХКРУПНОГО ГОРОДА 1950–1960-х ГОДОВ

В статье оценивается влияние социальной жизни города Ленинграда в период 1950–1960-х годов на изменения в школьном образовании; рассматривается ход проведения школьной реформы хрущевской эпохи в условиях крупного советского города.

школьное образование, образовательная среда, ленинградская система, крупный советский город, городская инфраструктура.

В настоящее время стремительно растет заинтересованность исследователей в понимании советской школьной истории. Преодоление идеологических стереотипов привело к необходимости объективного анализа такого значимого события советской педагогической истории, как школьная реформа 1958–1964 годов, в условиях сверхкрупного города. Эту реформу Советское государство проводило исходя из требований эпохи научно-технической революции, реалий холодной войны, условий послевоенного восстановления и потребности приведения системы образования в соответствие с ними. В советской историографии образовательное развитие Ленинграда специально не анализировалось, а имевшиеся публикации преподносили системные педагогические проблемы как отдельные недостатки.

Пересмотр идеологических клише связан, прежде всего, с вопросами влияния образовательной политики советского государства на общество. История ленинградского школьного образования в изучаемый период проходила под воздействием двух основных факторов – проводимой в 1958 году школьной реформы и развитием послевоенного Ленинграда как саморазвивающейся урбосистемы в период хрущевской оттепели. Автор попытался решить задачу определения факторов городской социокультурной среды, под влиянием которых развивалась ленинградская школа.

В административно-территориальном развитии города в 1950–1970-е годы произошли кардинальные изменения, вызванные массовым строительством спальных районов на окраинах, что повлекло за собой введение в работу новых школ. В Ленинграде возникли новые жилые районы: Дачное, Ульянка, Полюстрово, Гражданка, Купчино, район бывшего Комендантского аэродрома, Шувалово-Озерки, севернее Муриноского ручья, Ржевка-Пороховые, правый берег Невы, западная часть Васильевского острова (Гавань). Территория города теперь включала 15 городских районов ¹.

Основными тенденциями изучаемого периода стали рост городского населения и его перераспределение между районами. В 1959 году почти 60 % населения Ленинграда проживало в центральных районах. С 1967 по 1985 годы население города увеличилось на 1675 тыс. жителей (в 2,4 раза). Этот прирост был достигнут за счет увеличения населения спальных районов (от 50 до 70 %). Наблюдавшийся

¹ Ленинград. Историко-географический атлас / ред. Ю. Селиверстов. М. : Гл. упр. геодезии и картографии при СМ СССР, 1989.

ранее разрыв в численности населения центра и окраин сглаживался, но появлялись новые проблемы, свойственные спальным районам, – торговые, транспортные, социальной инфраструктуры².

Естественный прирост населения Ленинграда за период 1950–1970 годов составил лишь 0,5 млн жителей. Основным источником пополнения городского населения был миграционный прирост, вызванный двумя факторами: прибытием большого количества семей военнослужащих, уволенных в запас в результате массового сокращения армии в конце 1950-х годов (до 0,5 млн новых жителей), и миграцией трудовых ресурсов, в основном за счет жителей Северо-Западного региона и, в первую очередь, Ленинградской области. Среди вновь прибывших доля учащихся составляла 30 %, рабочих – 70 %.

Адаптация постоянно расширяющегося слоя мигрантов к культурным, экономическим, социально-психологическим условиям жизни в многомиллионном городе создавала социокультурные проблемы, которые сказывались на развитии системы образования Ленинграда.

Ленинград наряду с Москвой и Одессой от других крупных советских городов отличался одним из самых низких показателей рождаемости в стране. Однако численность населения города быстро достигла довоенного уровня: в 1959 году – 2,9 млн человек, в 1970 году – 3,513 млн человек, в 1975 году – 4,356 млн жителей. При этом стремительный рост населения шел не за счет роста рождаемости, а вследствие миграционных процессов³.

Также были свойственны Ленинграду низкая продолжительность совместного проживания семейных пар и высокий показатель разводов. Среднее число зарегистрированных разводов в городе на 1000 жителей выросло за изучаемый период с 3,1 до 5,7, т.е. почти в три раза. Брачность же оставалась неизменной и даже постепенно снижалась. Уровень неполных семей в среднем превышал аналогичные показатели по стране⁴.

Размер ленинградских семей оставался стабильным. Доминировала семья с одним–двумя детьми. Таким образом, в 1950-х годах в Ленинграде преобладающей стала нуклеарная семья, состоящая из супругов и их детей; средний размер такой семьи составлял 3,1 человека. Согласно результатам обследований того времени, 57,8 % ленинградских детей жили в полных семьях, а 30 % имели только мать⁵.

Городские власти предполагали, что одна из причин низкой рождаемости и увеличения абортостата состоит в недостаточном количестве детских садов и ясель, что форсировало строительство новых детских учреждений.

Даже в условиях повышенной миграции доля коренных ленинградцев в структуре населения уменьшалась медленно. Войны первой половины века существенно изменили в городе соотношение полов. Преобладание женщин, особенно в старших возрастных группах, было выровнено только к 1980-м годам.

² Ленинград и Ленинградская область в цифрах : стат. сб. Л. : Лениздат, 1964. С. 23 ; Ходачек В.М., Алексеев В.Г. Комплексное развитие городских районов: Комплексный план экономического и социального развития – в действии. Л. : Лениздат, 1980. С. 11.

³ Центральный государственный архив Санкт-Петербурга. Ф. 7384. Оп. 37. Д. 1236. Л. 3, 6.

⁴ Ваксер А.З. Ленинград послевоенный. 1945–1982 годы / А.З. Ваксер ; С.-Петерб. ин-т истории Рос. акад. наук. СПб. : Остров, 2005. С. 161.

⁵ См.: Народное хозяйство Ленинграда и Ленинградской области в 1975 году : стат. сб. Л. : Лениздат, 1976. С. 26 ; ЦГА СПб. Ф. 5039. Оп. 9. Д. 271. Л. 6.

В 1959 году молодежь до 19 лет составляла 26,4 % ленинградцев. Доля учащейся молодежи в структуре населения Ленинграда была невелика (каждый четвертый). В 1950 году численность детей школьного возраста составляла 358,2 тыс. чел., в 1960 году она возросла до 436,8 тыс. чел., в 1965 году – до 439,3 тыс. чел., в 1970 году – до 421,1 тыс. чел.⁶

Доля пенсионеров среди горожан в изучаемый период неизменно возрастала с 8,7 до 14 %. Это обеспечивалось постепенным ростом продолжительности жизни, которая в Ленинграде достигла максимума – 70 лет (65 лет у мужчин и 74 года у женщин)⁷.

Ленинградская промышленность в 1950 году концентрировала 47,2 % общей численности занятого городского населения. Но наиболее активный рост работников отмечался в непромышленной сфере. К 1965 году занятость ленинградского населения распределялась следующим образом: в производстве было занято 69,8 %, а в непромышленной сфере – 30,2 %. Значительный рост персонала был замечен в науке, просвещении, культуре, здравоохранении, а также в сфере обслуживания. В итоге соотношение занятых в отраслях материального производства и непромышленной сфере стало меняться в пользу последней. Эти перемены были характерны для всей страны. Однако в таком крупном городском центре, как Ленинград, масштабы сдвигов оказались наиболее значительными.

В 1959 году рабочие Ленинграда (включая неработающих членов семей) составляли 57,9 % его жителей, служащие (народная интеллигенция) – 41,1 %. Со временем классовая структура городского сообщества разрушалась, различия между классами в образе жизни, образовании постепенно стирались, причем в крупных городах этот процесс шел более активно. Но социально-психологические (ментальные) особенности социального поведения выходцев из разных социальных групп сохранялись значительно дольше⁸.

Образовательный уровень ленинградцев был значительно выше, чем в среднем по стране. Ленинградцы составляли 3,3 % инженерно-технического персонала советской индустрии, свыше 11 % научных работников СССР, в том числе 13 % докторов наук. По уровню среднего образования жители Ленинграда на 10 % превосходили его средний показатель для горожан СССР, а высшего – в 2,3 раза. Среди занятого населения эти показатели были еще выше⁹.

Можно предположить, что этот культурный потенциал стал предпосылкой экономического и культурного развития города, повлиял на социальную городскую среду и на образ жизни обычного ленинградца.

Многие социальные вопросы (жилищный, экологический, транспортный) кардинально решены не были. Но средний ленинградец по сравнению с жителями других городов в хрущевские годы лучше питался, одевался, жил в лучших жилищных условиях, приобретал больше товаров длительного пользования.

Таким образом, жизнь ленинградцев в эти годы менялась в положительную сторону, что изменило структуру потребностей горожан, переведя их на второй

⁶ Ваксер А.З. Ленинград послевоенный ... С. 165 ; Ленинград и Ленинградская область ... С. 120.

⁷ Ленинград и Ленинградская область ... С. 120 ; Народное хозяйство Ленинграда и Ленинградской области за 60 лет : стат. сб. Л. : Лениздат, 1977. С. 126.

⁸ Ваксер А.З. Ленинград послевоенный ... С. 169 ; Народное хозяйство Ленинграда и Ленинградской области за 70 лет : стат. сб. Л. : Лениздат, 1987. С. 71, 123.

⁹ Там же. С. 170.

уровень: от базовых потребностей в пище, отдыхе, постоянной работе – к потребностям в культурном проведении досуга, проживании в условиях развитой социальной инфраструктуры крупного города, к повышению спроса на образование все более высокого уровня.

В 1950 году средняя зарплата по всем отраслям народного хозяйства в Ленинграде составляла 77,7 руб. (в масштабе цен после денежной реформы 1961 года). Научные работники и вузовские преподаватели получали самую высокую зарплату – в среднем 105,7 руб. Она на треть превышала заработки в промышленности и почти наполовину – в строительстве¹⁰.

К 1965 году это соотношение кардинально изменилось. Наука потеряла былое первенство, которое перешло к персоналу, занятому в строительстве (в среднем 122 руб.). Существенно поднялась зарплата в промышленности (до 106,9 руб.).

В последующие пятнадцать лет большинство ранее высокооплачиваемых работников перешли в категорию среднеоплачиваемых. При сохранявшейся высокой зарплате ученых со степенями и званиями значительная часть рядовых научных сотрудников опустилась до уровня наименее обеспеченной части интеллигенции. Научная деятельность становилась все менее перспективной с точки зрения финансового благополучия. Лидерство по зарплате постепенно перешло к рабочим профессиям¹¹.

Ленинград на протяжении всего изучаемого периода оставался многонациональным городом, в котором проживали представители более 100 национальностей, но в основном это был русский город. Доля населения, идентифицировавшего себя с русскими, постоянно превышала 90 %. Среди других национальностей наиболее многочисленно были представлены евреи, украинцы и белорусы. Доля остальных национальных диаспор не превышала нескольких десятых процента. Основная часть нерусского населения Ленинграда считала его своим родным языком, т.е. была преимущественно русской по культурной ориентации.

Таким образом, ленинградскому населению было свойственно национально-культурное единство на основе общей советской культуры, включающей общность языка общения, единство культурных образцов, политико-идеологических стереотипов и этических доминант. Указанные характеристики были свойственны всем советским гражданам, но в Ленинграде они сталкивались с повышенными культурными нормами и возможностями, которые крупный город создавал для их освоения.

Структура городского бюджета Ленинграда в период 1950–1970 годов представлена в таблице.

Основными тенденциями в развитии городской инфраструктуры в 1950–1960-х годах стали: строительство метро, газификация и электрификация города, строительство водопроводных сетей и канализации, телефонизация. Общая площадь жилищного фонда увеличилась почти вдвое. Эксплуатация огромного, непрерывно насыщавшегося техникой хозяйства, включая лифты, горячее и холодное водоснабжение, электропитание, антенное оборудование, телефоны, превратилась не только в цивилизационное благо, но и в большую проблему, с которой городские службы не могли полностью справиться.

¹⁰ Ваксер А.З. Ленинград послевоенный ... С. 191 ; Народное хозяйство Ленинграда и Ленинградской области в 1975 году ... С. 31.

¹¹ Народное хозяйство Ленинграда и Ленинградской области в 1975 году ... С. 72.

Лидером общественных перевозок в Ленинграде оставался автобус, к которому затем добавился трамвай. В поездках на длинные расстояния наиболее востребованным был метрополитен, за одно десятилетие увеличивший сеть станций с 8 до 18.

**Городской бюджет Ленинграда в 1950 – 1970-х годах
(в млрд руб.)**

Год	Доходы	Расходы	Из них расходы на просвещение
1950	214,3	207,7	52,3
1960	431,7	428,0	90,9
1965	629,6	611,9	131,1
1970	769,3	741,9	150,2

На территории города сооружались Северная и Южная теплоэлектростанции, реконструировались и перевооружались многие действующие ТЭЦ. На берегу Финского залива во второй половине 1960-х годов началось сооружение атомной электростанции, оснащаемой реакторами-миллионниками.

Общий недостаток рабочей силы в Ленинграде, особенно в первой половине 1960-х годов, когда достиг трудоспособного возраста немногочисленный контингент родившихся в годы войны, стал исключительно острым. Разовые пополнения кардинально проблемы не решали. В 1966 году, например, народному хозяйству города не доставало 40 тыс. рабочих. Даже высокая миграция не обеспечивала этой потребности.

Наиболее значимым источником пополнения трудовых ресурсов Ленинграда являлась ленинградская молодежь. Ее роль с каждым годом возрастала. Но по многолетней традиции вчерашние школьники связывали свои жизненные планы с поступлением в вузы, а не с работой на производстве. Попытки советских органов по примеру первых послевоенных лет использовать привычные методы приказно-распределительного характера в новых условиях ожидаемых результатов не давали.

Роль интеллектуального производства как градообразующей функции, быстро возрастала. Численность специалистов с высшим и средним профессиональным образованием в Ленинграде увеличилась, например, с 198,6 тыс. чел. в 1955 году (из них 57,3 % с высшим и 42,7 % со средним специальным образованием) до 456,7 тыс. чел. в 1965 году (52,8 % – с высшим образованием, 47,2 % – со средним специальным)¹².

Из 456,7 тыс. представителей ленинградской интеллигенции на долю инженеров приходилось 132,1 тыс., педагогов – 50,3 тыс., врачей – 22,7 тыс. Профессия инженера все больше становилась популярной и массовой¹³.

Однако за впечатляющими цифрами скрывалась неоднозначная картина. Совместно с работниками высокой квалификации в городе трудились десятки тысяч ленинградцев, занятых неквалифицированным трудом и при этом имеющих дипломы о среднем, специальном и даже высшем образовании. Наблюдался серьезный

¹² ЦГА СПб. Ф. 4965. Оп. 8. Д. 738. Л. 51а.

¹³ Ваксер А.З. Ленинград послевоенный ... С. 245 ; Народное хозяйство Ленинграда и Ленинградской области за 60 лет ... С. 64 ; ЦГА СПб. Ф. 4965. Оп. 8. Д. 738. Л. 52.

разрыв между уровнем образования, профессиональной квалификации и предлагаемыми вакансиями рабочих мест. Многие из занятых неквалифицированным трудом имели низкий уровень образования, не читали книг, не использовали возможности большого города для собственного культурного роста, не желали заниматься воспитанием своих детей.

Ленинград представлял важнейший центр высшего образования в СССР. Однако число гражданских вузов в городе в 1950-е годы сократилось с 56 до 41 и затем на многие годы стабилизировалось. Помимо этого, город располагал целой сетью военных учебных заведений. Подавляющую часть составляли вузы технического профиля. Но высокие конкурсы в них не сопровождались качественным улучшением состава студентов. Высокими оставались проценты отсева, академической задолженности, неуспевающих. Доступность образования зачастую оборачивалась погоней не за знаниями, а за дипломами, которые приоткрывали заветные двери для карьеры.

Развитие ленинградской науки в 1950–1970-е годы также оказалось противоречивым. В 1950–1960-е годы организуется ряд новых академических и отраслевых научно-исследовательских институтов, работающих в области электроники, химии, приборостроения. Если в 1946 году в Ленинграде функционировало 68 НИИ и конструкторских организаций, то в 1950 году их было 187, а в 1961 – 266¹⁴.

Положение гуманитариев в Ленинграде было особенно тяжелым. Часть молодых перспективных исследователей-гуманитариев вынуждена была переехать в столицу. Работа в сфере образования не считалась престижной для большинства населения, оплачивалась по ставкам, которые, как правило, были ниже средней зарплаты в народном хозяйстве города.

Хрущевская оттепель создала возможности для активизации духовных альтернатив в жизни города. Предпринимались попытки выпуска независимых стенных газет и первых самиздатских журналов, появлялись даже единичные конспиративные организации оппозиционной направленности. Новые веяния коснулись сфер литературы и искусства. Критический настрой молодежи поддерживали признанные ленинградские литераторы. Но на состоянии городской культуры продолжал сказываться непрекращающийся отток деятелей культуры и искусства в Москву. В целом можно охарактеризовать эту эпоху как умеренно активное сосуществование официальной и альтернативной культур. Однако в сравнении с другими регионами страны культурная жизнь города приезжему казалась бурной.

Городские власти стремились привлечь в партийную и управленческую элиту лиц преимущественно из рабочих. Существовала даже квота: на четырех вновь принятых в ВЛКСМ и КПСС рабочих можно было принять только одного интеллигента. В результате городская интеллигенция отодвигалась от карьерного продвижения.

Таким образом, на развитие школьного образования в Ленинграде 1950–1960-х годов оказывали влияние следующие социокультурные факторы:

1. Возникновение новых жилых районов города вызвало массовое строительство (детских садов, школ, заводов). Рост городского населения и его перераспределение между районами привели к необходимости расширения школьной сети города – общего увеличения числа школ, их строительства в спальных районах,

¹⁴ Организация и развитие отраслевых научно-исследовательских институтов Ленинграда. 1917–1977. Л., 1979. С. 94–95.

изменения в соотношении школ начального, основного общего и полного среднего школьного образования. Численность ленинградских учителей возросла с 14,2 тыс. в 1951 году до стабилизировавшейся в 1971 году цифры в 20,7 тыс. чел. А число ленинградских школ выросло за этот период с 446 до 595 (в среднем в Ленинграде открывалось тогда ежегодно по 7–8 новых школ).

2. Миграция населения в Ленинград привела к изменению структуры образовательных потребностей со стороны горожан. С одной стороны, происходила адаптация постоянно увеличивающегося слоя мигрантов к культурным, экономическим, социально-психологическим условиям жизни в многомиллионном городе. С другой стороны, они приносили в образовательную жизнь города особое понимание «хорошего образования» для своих детей, свое отношение к школе и учительству, свойственное советской провинции.

Низкие показатели внутреннего демографического прироста ленинградского населения (низкая рождаемость, доминирование семей с 1–2 детьми, высокий уровень разводов) сочетались с постоянным недостатком в городе школ и иных детских учреждений. Это позволяет сделать вывод о том, что неудовлетворенные потребности в школьном образовании выражали чаяния, прежде всего, тех ленинградцев, для кого город стал местом жительства недавно, – ленинградцев в первом поколении. Также можно говорить о первостепенной необходимости для города обеспечить потребности в образовании работающей в Ленинграде молодежи подросткового и юношеского возрастов, а не только детей-школьников.

3. Именно в таком крупном городском центре, как Ленинград, масштабы изменений социальной инфраструктуры оказались наиболее значительными. Традиционное для Ленинграда масштабное промышленное производство постепенно стало меняться в пользу все большего значения непромышленной сферы, в которую входили образование, медицина, наука, торговля, управление, культура и которые востребовали все большее количество квалифицированных специалистов. Ленинград переставал быть «пролетарским городом» и становился городом советской интеллигенции. Заметный ее рост создавал потребность в повышении образовательного уровня ленинградцев, переводя эту потребность в разряд общей ценности и статусности хорошего образования как неперменной черты, свойственной ленинградцу. Полифункциональность Ленинграда в структуре социальной занятости его жителей наблюдалась и ранее, но нарастающая «депролетаризация» города востребовала соответственно повышавшийся уровень образовательных потребностей горожан. Послевоенная жизнь ленинградских семей постепенно меняла структуру потребностей ленинградцев, что также вело к повышению спроса на образование более высокого уровня.

4. Ленинградскому населению в 1950–1960-е годы было свойственно советское культурное единство, сталкивавшееся с повышенными культурными нормами и возможностями, которые крупный город создавал для их освоения. Ленинград привлекал выходцев из других регионов СССР не только возможным улучшением материального положения, но и богатством духовной жизни – как официальной, так и альтернативной. Наряду с большими возможностями досуговой сферы, преимуществами городских цивилизационных благ, карьерными возможностями вовлечения в социальные элиты Ленинград становился для граждан желанным местом проживания – как для них самих, так и в будущем для их детей, что неминуемо сказывалось на их восприятии городской системы школьного образования.

5. Ленинград выполнял и собственную, только ему присущую специфическую культурно-образовательную роль. Город как памятник архитектуры, хранитель величайших культурных сокровищ, перекресток цивилизаций, средоточие инноваций в различных областях, он аккумулировал в себе богатейший культурный потенциал, не в полной мере выражаемый статистикой сконцентрированных в нем музеев, театров, книгохранилищ, издательств, средств массовой информации, вузов и научных центров. Весь этот потенциал создавал совокупный эффект, отражаясь на жизни горожан и делая город полноправным участником образовательного процесса для своих жителей. Впрочем, данное обстоятельство требует дальнейшего научного изучения и представления в последующих публикациях.

Список использованной литературы

1. Анисимов, Е.В., Ковальчук В.М. Санкт-Петербург. 300 лет истории [Текст]. – СПб. : Наука, 2003. – 760 с.
2. Ленинград [Карты] : историко-географический атлас / ред. Ю. Селиверстов. – М. : Гл. управление геодезии и картографии при СМ СССР, 1989. – 127 с.
3. Ваксер, А.З. Ленинград послевоенный. 1945–1982 годы [Текст] / А.З. Ваксер ; С.-Петерб. ин-т истории Рос. акад. наук. – СПб. : Остров, 2005. – 436 с.
4. Итоги Всесоюзной переписи населения 1979 г. [Текст]. – М., 1989. – Т. V. – 98 с.
5. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
6. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
7. Коган, А.Я., Лихтин А., Зазнобина Н.В. История Санкт-Петербурга: 300 лет Санкт-Петербургу. Выборгская сторона [Текст]. – СПб. : Полигон, 2001. – 559 с.
8. Ленинград и Ленинградская область в цифрах [Текст] : стат. сб. – Л. : Лениздат, 1964.
9. Ленинград и Ленинградская область в цифрах [Текст] : стат. сб. – Л. : Лениздат, 1971.
10. Ленинград [Карты] : Историко-географический атлас. – М., 1977. – 72 с.
11. Народное хозяйство Ленинграда и Ленинградской области в 1975 году [Текст] : стат. сб. – Л. : Лениздат, 1976.
12. Народное хозяйство Ленинграда и Ленинградской области за 60 лет [Текст] : стат. сб. – Л. : Лениздат, 1977.
13. Народное хозяйство Ленинграда и Ленинградской области за 70 лет [Текст] : стат. сб. – Л. : Лениздат, 1987.
14. Организация и развитие отраслевых научно-исследовательских институтов Ленинграда. 1917–1977 [Текст]. – Л., 1979.
15. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941–1961 гг. [Текст]. – М., 1988. – 272 с.
16. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
17. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
18. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
19. Социальная история Санкт-Петербурга [Текст] / сост. В.В. Фортунатов, Е.Э. Платова, Т.И. Симоненко, В.А. Данилов, Е.Р. Гутина ; науч. ред. В.Н. Соловьев. – СПб. : Рус. остров, 2005. – 336 с.

20. Ходачек, В.М., Алексеев В.Г. Комплексное развитие городских районов [Текст]. – Л. : Лениздат, 1980. – С. 11.
21. Центральный государственный архив СПб. – Ф. 4965. – Оп. 3. – Д. 709. – Л. 4, 5.
22. Центральный государственный архив СПб. – Ф. 4965. – Оп. 8. – Д. 738. – Л. 51а, 52.
23. Центральный государственный архив СПб. – Ф. 5039. – Оп. 9. – Д. 271. – Л. 6.
24. Центральный государственный архив СПб. – Ф. 7384. – Оп. 37 – Д. 1236. – Л. 3, 6.
25. Центральный государственный архив историко-политических документов СПб. – Ф. 24. – Оп. 102. – Д. 258. – Л. 34.
26. Центральный государственный архив историко-политических документов СПб. – Ф. 24. – Оп. 119. – Д. 136. – Л. 9, 36.
27. Шевелев, А.Н. Индивидуализация в школьном образовании: неизбежность и возможности в контексте исторического опыта [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 28–39.
28. Шевелев, А.Н. Методология историко-педагогического прогнозирования развития непрерывного педагогического образования [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 64–87.
29. Шевелев, А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX – начало XX вв.) [Текст]. – СПб. : ПОНИ, 2015. – 336 с.
30. Шевелев, А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века [Текст] : моногр. – СПб. : СПбГУПМ, 2001. – 243 с.
31. Шевелев, А.Н., Ковшов Р.В. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность [Текст] : моногр. – СПб. : Любавич, 2016.
32. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016.

НАШИ АВТОРЫ

Безрогов Виталий Григорьевич – доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО. E-mail: bezrogov@mail.ru (Москва).

Беляева Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (РГУ имени С.А. Есенина). E-mail: valentine4162@mail.ru (Рязань).

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Васкевич Татьяна Владимировна – преподаватель Института начального и среднего профессионального образования Кубанского государственного университета. E-mail: tatyana_vaskevic@mail.ru (Краснодар).

Гавриленко Людмила Николаевна – старший преподаватель кафедры педагогических технологий Рязанского института развития образования. E-mail: luda.gawrilenko@yandex.ru (Рязань).

Гайдамашко Игорь Вячеславович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой педагогики и психологии Московского технологического университета (МИРЭА). E-mail: igor660@mail.ru (Москва).

Гребенкина Лидия Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: grin17.66@mail.ru (Рязань).

Дементьева Маргарита Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогического образования, заместитель директора Института психологии, педагогики и социальной работы (ИППСР) РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: m.dementeva@rsu.edu.ru (Рязань).

Елисеев Александр Владимирович – соискатель кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики ИППСР РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: eliseev.aleksandr@list.ru (Рязань).

Жокина Надежда Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: n.zhokina@rsu.edu.ru (Рязань).

Кандыбович Сергей Львович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ, вице-президент Российского психологического общества. E-mail: kandybovich@sodru.com (Москва).

Кирьякова Наталья Александровна – педагог-психолог школы № 50 г. Рязани, аспирант Института психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А.Есенина. E-mail: lovset84@mail.ru (Рязань).

Кирьянова Елена Анатольевна – доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, проректор по учебно-методической деятельности РГУ имени С.А.Есенина. E-mail: e.kiryanova@rsu.edu.ru (Рязань).

Кузнецова Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики, заместитель декана физико-математического факультета РГУ имени С.А.Есенина. E-mail: o.kuznetsova@rsu.edu.ru (Рязань).

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

Кривцова Лилия Матвеевна – аспирант Института психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А.Есенина, председатель АНО «Студенческий бизнес-инкубатор – «Звёздный путь». E-mail: lmkrivtsova@mail.ru (Рязань).

Крикунова Елизавета Александровна – ассистент кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета (МПГУ), аспирант. E-mail: krikunovina@yandex.ru (Москва).

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, профессор Московского государственного психолого-педагогического университета, советник директора Федерального института развития образования. E-mail: vt kud@mail.ru (Москва).

Марчукова Светлана Марковна – доктор педагогических наук, проректор Исследовательского педагогического центра имени Я.А. Коменского Немецкой гимназии «Петершуле», руководитель комениологической секции Санкт-Петербургского союза ученых. Награждена медалью Я.А. Коменского. E-mail: marchukova@bk.ru (Санкт-Петербург).

Мельников Георгий Павлович – кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник Института славяноведения Российской академии наук (РАН). Награжден медалью Я.А. Коменского. E-mail: geramel@mail.ru (Москва).

Назарова Юлия Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии РГУ имени С.А. Есенина, учитель-логопед высшей квалификационной категории школы № 10 г. Рязани. E-mail: NazarovaJV@mail.ru (Рязань).

Петренко Антонина Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: petr-antonina1@yandex.ru (Рязань).

Полотебнов Александр Сергеевич – аспирант кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Секач Михаил Федорович – доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, научный руководитель факультета психологии и педагогики Российского нового университета. E-mail: mfsekach@yandex.ru (Москва).

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

Уразалиева Гульшат Кулумжановна – кандидат философских наук, доцент социологического факультета Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ). E-mail: urazalieva@bk.ru (Москва).

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

Фомина Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики ИППСР РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

Хазанов Илья Яковлевич – кандидат педагогических наук, доцент, член Российской коммуникативной ассоциации, преподаватель педагогики ГБПОУ «Курганский педагогический колледж». E-mail: hazanovil@yandex.ru (Курган).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

Romanov A.A.

HISTORY TEACHES US. BUT DO WE LEARN?

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Boguslavsky M.V.

A PROMINENT RUSSIAN PEDAGOGUE PRINCE V.F. ODOYEVSKY'S IDEAS ABOUT RELIGIOUS, MORAL AND CIVIC EDUCATION ¹

The paper consolidates pedagogical ideas expressed by Prince V.F. Odojevsky, a prominent Russian philosopher and pedagogue of the 19th century. The paper focuses on Prince V.F. Odojevsky's ideas about religious, moral, and civic education, which have not lost their relevance.

V.F. Odojevsky, history of Russian education, Russian pedagogy of the 19th century, theory and practice of education.

Bezrogov V.G., Tendryakova M.V.

FROM G.CH. RAFF'S "NATURAL HISTORY FOR CHILDREN" TO K.D. USHINSKY'S "CHILDREN'S WORLD"²

The article presents a continuation of comparative analysis of Konstantin Dmitriyevich Ushinsky's "Children's World" and George Christian Raff's "Natural History for Children" printed in 1778-1861. The article shows K.D. Ushinsky's interpretation of G.Ch. Raff's ideas about the organization of the educational process. The article shows that some ideas were readily accepted by K.D. Ushinsky, some ideas were changed, some were intentionally rejected. Adapted by Russian pedagogy, G.Ch. Raff's textbook enriched it with methodological and didactical ideas of a different culture.

reader, textbook, K.D. Ushinsky, G.Ch.Raff, pedagogical dialogue, educational process.

Shevelev A.N.

THE SOVIET SCHOOL PHENOMENON; TO THE ISSUE OF POLITICAL NOSTALGIA AND PEDAGOGICAL IDEAL

Analyzing histories of four Leningrad schools of different years, the paper attempts at identifying prominent pedagogical characteristics of Soviet schools. The analysis of

¹ The paper is written within the framework of a state assignment of the Federal State Budgetary Research Institution "The Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education" for 2017–2019 (N 27.8089.2017/БЧ) «The Realization of Historical-Pedagogical Research Potential in Modern Pedagogical Education».

² The paper is a sequel to the article "One Man's Work is Another Man's Teacher: from G.Ch. Raff's "Natural History for Children" ("Naturgeschichte für Kinder") to K.D. Ushinsky's "Children's World" // Psychological and Pedagogical Search . 2017. N 3 (43). The paper is supported by grants of the Russian Foundation for Basic Research N 17-06-00066a and 17-06-00288a.

memoirs highlights the relevance of the investigation of the Soviet school as a pedagogical phenomenon devoid of political coloring.

Soviet school, historical and pedagogical phenomenon, Leningrad school, school environment.

PAGES OF HISTORY. MEMORABLE DATES

The 100th Anniversary of the October Revolution of 1917

Kornetov G.B.

1917 OCTOBER REVOLUTION AS REFLECTED IN PEDAGOGY

The October Revolution is usually treated as a colossal project of introducing radical economic, social, and political modifications into people's lives, a project of creating a new morality and spirituality. The project itself and the process of its implementation are never assessed unanimously. The October Revolution can and should be treated as a grand pedagogical project, a project aimed at creating a new human being, an inhabitant of a new communist (socialist) world.

1917 October Revolution, Soviet school and Soviet pedagogy, creating new Soviet people.

The 425th Birth Anniversary of J.A. Komensky

Marchukova S.M., Melnikov G.P.

THE HERITAGE OF JAN AMOS COMENIUS: A GLANCE FROM THE 21ST CENTURY

The articles focuses on the work of an international forum devoted to the 425th birth anniversary of Jan Amos Comenius (1592–1670). The analysis of Russian, Czech, German, Polish, and Spanish scholars' works devoted to Jan Comenius's heritage highlights the relevance of Jan Amos Comenius' heritage in modern social and cultural environment.

Jan Amos Comenius, history, philosophy, history, culture, pedagogy, education, pansophy, Christian education, didactics, textbooks.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH AND PRACTICE

Gaydamashko I.V., Kandybovich S.L., Sekach M.F.

PSYCHOLOGY: SCIENCE AND PRACTICE

Modern psychology is a natural science. It is closely related to physics, chemistry, and biology. One cannot achieve success in any sphere unless one is well acquainted with basic postulates of these sciences.

Universe, natural science, psycho-cybernetics, psychophysiology, psychology, religion, reason.

Kudryavtsev V.T.

CHILD ABUSE: ADULT WEAKNESS MANIFESTED THROUGH AGGRESSION

In modern society, the problem of child abuse is the problem of immature adults. Child abuse is fraught with both manifest and latent social problems of educational and non-educational spheres of children's life. The article focuses on these manifest and latent social problems. Maturity, which 21st century adults often lack, is a manifestation of culture. Culture should not be treated as a number of social patterns imposed on the young, but a source and system of freedom "tools", which enable one to control and regulate one's own behavior (L.S. Vygotsky). Modern adults should also master these "tools", which will help our society solve the problem of child abuse.

abuse, adults, children, maturity, culture, freedom, voluntary action, education, teaching, responsibility, aggression, Internet, mobbing, pedophilia, sect, teacher.

Urazalieva G.K.

ABUSE AND AGGRESSION IN CHILD-ADULT RELATIONSHIPS AND POSSIBLE SOLUTIONS

The problem of violence and abuse are widely discussed in modern mass media. Having survived two world wars in the 20th century, people haven't given up violence and aggression, which can be seen both at the national and international levels. The 21st century has brought aggression and violence directed at children and adolescents.

abuse, children, adults, community, aggression, Internet, bullying.

Fomina N.A., Yeliseev A.V.

THE MANIFESTATION OF DIFFERENT TEMPERAMENTS IN STUDENTS OF DIFFERENT FACULTIES

The paper investigates temperament through the prism of systemic functional approach elaborated by A.I. Krupnov. The paper focuses on students' dominant temperaments, it describes results of a comparative analysis of temperaments in students of the faculty of physical culture and sports in comparison with students of other faculties.

personality, temperament, activity, emotionality, regulation, students of different faculties.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Belyaeva V.A., Gavrilenko L.N.

THE CRISIS OF THE METHODOLOGICAL BASIS OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION

The paper treats the issues of pedagogical methodology as a social itinerary of educational innovations, a means to prevent mistakes associated with pedagogical system modernization, and as a means to preserve cultural values of Russian education.

pedagogical education, spiritual crisis, competence approach, methodological approach, humanitarian methodology, spiritual values.

Petrenko A.A.

PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL SYSTEM LEADER AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article focuses on the issue of professional and personal development of a teacher and leader in the context of an axiological approach. It also focuses on the contents and stages of higher education leaders' training and on the issue of novice leaders' positive values formation.

professionalism, teacher and leader, values, leader, educational processes in higher educational institutions.

Grebenkina L.K., Zhokina N.A.

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN STUDENTS' COMPETENCE FORMATION

The paper centers on competency-based and technology-based approaches in modern higher education. The authors of the article focus on innovative approaches to pedagogical technologies and their efficient implementation in higher educational institutions.

competence, competency, educational technologies, interactive technologies, students' self-government

Demytyeva M.N., Kiryanova E.A.

TRAINING TEACHERS AND EDUCATIONAL MANAGERS TO WORK IN HETEROGENEOUS GROUPS

The article focuses on various aspects of teaching activities in modern education. It focuses on problems associated with teaching heterogeneous groups of children. It also focuses on problems associated with training teachers and educational managers to work in heterogeneous groups of children.

heterogeneous groups, pedagogy, education, inclusive education, special educational needs.

Kuznetsova O.V.

THE INTERRELATION BETWEEN COMPETENCIES DEVELOPED WITHIN THE FRAMEWORK OF LIFELONG PHYSICS EDUCATION

The paper focuses on the interrelation of competencies that are developed within the framework of lifelong physics education. The paper analyzes the adequacy of competencies developed in students at three educational levels (school education, higher education, post-graduate education) through the prism of the Teacher professional standard.

lifelong physics education, quality spiral, physics education quality, competencies, professional standard, Physics teacher.

Khazanov I.Ya.

HUMANISTIC PEDAGOGY: EDUCATIONAL PROJECTS IN THE PROCESS OF NOVICE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

The paper focuses on the issue of including history of pedagogy into teacher training curriculum. The paper presents an academic project "Humanist Pedagogy: History and

Modernity". It describes the aims and content of the project, it comments on assessment criteria. It presents methodological material which can be used by the professorial staff of higher educational institutions and professional educational institutions.

humanist pedagogy, history of education, educational project, professional training of novice teachers.

SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY

Nazarova Yu.V.

TEACHERS' IDEAS ABOUT STUDENTS WITH HEALTH IMPAIRMENTS

The paper discusses Ryazan correctional teachers' ideas about students with special educational and social needs. The paper focuses on children with hearing disabilities, visual impairments, speech impairments, and intellectual disabilities, their educational and social needs.

personality, needs, children with health impairments.

OPEN TRIBUNE

Vaskevich T.V.

THE BOLOGNA PROCESS IN RUSSIA: DECLARATIONS AND SUBSTITUTIONS, HOPES AND REALITY

The paper continues the discussion started by V.I. Slobodchikov and A.A. Ostapenko in the previous editions of the Psychological and Pedagogical Search academic journal. The paper focuses on the essence and consequences of the tendencies which determine the direction of modern higher education development. The paper assesses the results of the Bologna process implementation. It treats both positive and negative tendencies of national educational systems integration and transformation within the framework of the Bologna process. The paper maintains that Russian higher education reforms, if implemented in full conformity with the Bologna requirements, are fraught with potential risks: loss of national traditions, loss of academic sovereignty, threats to national security.

national education system, Bologna process, education development tendencies, system crisis, traditional values, education.

POSTGRADUATE RESEARCH

Krikunova E.A.

ERICH FROMM ABOUT THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF SOCIAL MORALITY IMPROVEMENT

The paper focuses on Erich Fromm's views on the issue of people's moral improvement. The paper analyzes Erich Fromm's ideas about the pedagogical potential of social morality improvement.

Erich Fromm's works, enlightenment, society, moral health.

Kiryakova N.A.

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FOREIGN STUDENTS' IN INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The paper treats the program of pedagogical support for foreign students in inclusive education in higher educational institutions. The paper underlines the necessity of preserving foreign students' cultural and individual identity.

foreign students, pedagogical support, psychological and sociocultural adaptation, inclusive education.

Krivtsova L.M.

SOME ASPECTS OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE FORMATION IN STUDENTS IN A BUSINESS INCUBATOR

The paper presents a program aimed at the formation of invariant entrepreneurial competencies within short time limits in a student business incubator. The program focuses on training programs, business case studies, reflection activities.

entrepreneurial competencies, student business incubator, incubation, socialization.

Polotebnov A.S.

LENINGRAD EDUCATION SYSTEM IN THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF A MEGACITY IN THE 1950S-1960S

The paper characterizes the impact of social life on school education in Leningrad in the 1950s-1960s. It focuses on the implementation of Khrushchev's school reform in a Soviet megacity.

Leningrad system of school education, educational environment, Soviet megacity, city infrastructure.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for authors

Информация для авторов

1. Требования к статьям

Статьи авторами присылаются в электронном виде на один из следующих адресов: ppsjournal@rsu.edu.ru; a.romanov@rsu.edu.ru.

Статья должна содержать Ф.И.О. автора, аннотацию, ключевые слова, УДК, текст, список использованной литературы, подстрочные ссылки. Рекомендованный объем статьи – 0,5–0,75 печ.л. (20000–30000 знаков).

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученые степень и звание. Возможно указание и других важных характеристик.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц. Для статей: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рецензии (рекомендации) научного руководителя. Публикуются бесплатно (очная форма обучения).

Не соответствующие требованиям статьи не публикуются и не возвращаются почтой авторам.

2. Порядок рецензирования и опубликования статей

Поступившие статьи редакционный совет и редакционная коллегия рассматривают и распределяют между соответствующими специалистами для рецензирования. Все рецензенты должны быть признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и иметь в течение последних трех лет соответствующие публикации.

Рецензенты обращают внимание в первую очередь на актуальность, научную новизну, теоретическую и практическую значимость результатов исследовательской работы, отмечают оригинальность решения проблемы или педагогической задачи. Анализируются также аннотация, ключевые слова, ссылки на источники на предмет их соответствия содержанию статьи.

Рецензент не ограничен в спектре выбираемых для анализа статьи аспектов проблемы и объеме рецензии.

В итоге рецензент делает заключение о возможности публикации статьи в журнале «Психолого-педагогический поиск» либо дает мотивированный отказ. Редакция направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Редакция направляет копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию соответствующего запроса.

Рецензии хранятся в издательстве и в редакции в течение пяти лет.

Прошедшие отбор и рецензирование статьи komponуются в соответствующие рубрики и редактируются (авторский вариант научного содержания сохраняется). Автор уведомляется о сроке публикации статьи, который определяется очередностью наполнения тематических разделов журнала.

В случае наличия замечаний по статье, они отправляются автору по электронной почте, который должен сообщить о результатах выполненной работы. Доработанные статьи рассматриваются в таком же порядке, как и вновь поступившие.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2017

№ 4 (44)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *Н.В. Кулешова*
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Дата выхода в свет 18.12.2017. Цена свободная
Поз. № 39. Заказ № 328. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈
Усл. печ. л. 27,20. Уч.-изд. л. 18,0. Тираж 100 экз.

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

Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390000, г. Рязань, ул. Ленина, 20а