



РОССИЙСКАЯ
АКАДЕМИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

НАУЧНЫЙ И ИНФОРМАЦИОННО-
АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ИЗВЕСТИЯ

Российской академии
образования



№ 3 (71)

2025



ПОМНИМ! ГОРДИМСЯ ПОБЕДОЙ!

1941—1945

Из международного собрания детских рисунков Российской академии образования к 80-летию Победы в Великой Отечественной войне

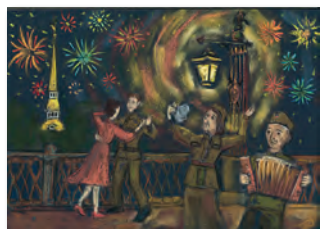
Рисунки детей разных поколений XX и XXI веков,
посвященные Году защитника Отечества



Пахомов Иван, 8 лет. «Защитники Екатерининского дворца». 2025 г. ОДОД ГБОУ СОШ №511 Пушкинского р-на Санкт-Петербурга. Б., гуашь 29х42



Сидоренок Павел, 8 лет. «Ледяная магистраль». 2025 г. ОДОД ГБОУ СОШ №511 Пушкинского р-на Санкт-Петербурга. Пастельная бумага, гуашь



Хохрина Есения, 12 лет. «Вальс Победы в свете фонарей». ОДОД ГБОУ СОШ № 511. Пушкинского р-на Санкт-Петербурга. Б., пастель 29х42



Хосопов Инал. 10 лет..«Железнодорожники в годы ВОВ». 2010 г..г. Владикавказ. Б., пастель 29х42.



Корепанов Даниил, 7 лет. «Праздник в честь Дня Победы!». г. Ижевск. МБДОУ «Детский сад 3 68». Б., цв. кар. 42х29



Чирко Лидия, 9 лет. «Люди мира, на минуту встаньте!». 2025 г. Ленинградская область, г. Всеволожск. МБУДО «ДШИ им.М.И.Глинки г.Всеволожск». Б., гуашь 42х29



Богза Вероника, 14 лет. «Партизаны в тылу врага». Ростовская область, с. Вареновка. МБОУ Неклиновского района «Вареновская СОШ»



Тищенко Надежда, 13 лет. «Родина -мать зовёт!». г. Нижний Новгород. МАУ ДО «ДЮЦ Юбилейный». Б., акварель 29,7х21



Сигитова Алена, 14 лет. «Прадедушка наш — я горжусь тобой!». 2025 г. Архангельская область, г. Мирный. МКУ ДО ДШИ №12 г. Мирный. Архангельской области. Б., гуашь 42х29

СОДЕРЖАНИЕ

К 80-ЛЕТИЮ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ

- Краснощеков Н.А.,** Тенденции государственной политики
Объедкова Я.И. в области регулирования советской
общеобразовательной школы
в 1920–1940-е гг. 6

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ

- Кудрина Е.Л.,** Значимость инновационных процессов
Савенкова Л.Г. образовании для развития культуры
и искусства 26

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Иванова С.В.,** Анализ программ подготовки научных
Бокова Т.Н., и научно-педагогических кадров
Ерофеева М.А. в аспирантуре в условиях введения
федеральных государственных требований
(ФГТ)..... 38

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ / ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Пустошило П.В.,** Стратегические ориентиры развития
Быстрицкая Е.В., системы воспроизводства кадров
Глотова Л.С. спортивной отрасли..... 62
- Гагкуев Р.Г.,** Кадры для исторического просвещения:
Кохан А.А. анализ профессиональных траекторий
выпускников-историков 2022–2024 гг..... 79
- Собкин В.С.,** Отношение студентов университетов
Адамчук Д.В., к содержанию программы обучения в вузе
Смылова М.М.,
Коломиец Ю.О. 101

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

- Перевозкина Ю.М.,** Представления о роли наставника
Тишкова А.С. у студентов факультета психологии 121
- Певцова Е.А.** Инновационные изменения в подготовке
кадров для развития сельских территорий:
от школы до вуза..... 138

Шустова И.Ю.	Педагогические условия формирования у студентов духовно-нравственных ценностей в вузе	155
---------------------	---	-----

Савченко Е.Г.	Ценностное содержание популярных мультфильмов для дошкольников	169
----------------------	--	-----

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Моцарт Н.В.	От автономии к централизации: анализ университетских уставов Российской империи 1804 и 1835 гг.	185
--------------------	--	-----

Сорокин В.П.	Политико-правовой процесс в образовании: истоки и этапы становления понятия в историко-педагогическом знании	199
---------------------	--	-----

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПУБЛИКАЦИИ

Васильева О.Ю.	Вступительное слово	211
-----------------------	---------------------------	-----

Арсеньев А.М.	Надежда Константиновна Крупская о методах коммунистического воспитания	212
----------------------	--	-----

Иванова С.В.	Вступительное слово	231
---------------------	---------------------------	-----

Огородников И.Т.	Тематика кандидатских диссертаций по педагогике	236
-------------------------	---	-----

Жураковский Г.Е.	Тематика кандидатских диссертаций по истории педагогики	241
-------------------------	---	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Баграмян Э.Р., Орешкина А.К., Суслова И.В., Уба Е.В., Феоктистова Н.А.	Инновационные площадки Российской академии образования как точки роста инновационного потенциала отечественной системы образования	248
---	--	-----

ЮБИЛЕЙ УЧЕНОГО

Паришутин Л.А.	125 лет со дня рождения Михаила Николаевича Скаткина	267
-----------------------	--	-----

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77–89583 от 27.05.2025

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Минобрнауки России; в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и размещен на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

К публикации принимаются научные статьи
по следующим специальностям:

Педагогические науки

5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; **5.8.7** Методология и технология профессионального образования

Психологические науки

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии; **5.3.4.** Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред;
5.3.7. Возрастная психология, **5.3.8.** Коррекционная психология и дефектология

Исторические науки

5.6.1. Отечественная история; **5.6.5.** Историография, источниковедение, методы исторического исследования; **5.6.6.** История науки и техники

Учредитель: Российская академия образования

Адрес редакции: 119121, г.Москва, ул. Погодинская, д.8

Тел.: +7 (499) 245-07-84

E-mail: izvestiyaRAO@yandex.ru

Сайт: <https://rusacademedu.ru/journal-news-rao/>

Периодичность: 4 номера в год

Тираж 300 экз.

Формат 60x90/16. Гарнитура Minion Pro

Объем 268 стр.

Подписано в печать: _____.____.2025. г.

Заказ №

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна. Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят не принимать посторонних предложений о публикации в журнале.

12+

© Журнал «Известия Российской академии образования», 2025

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА,
ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ЖУРНАЛА

Васильева Ольга Юрьевна, академик РАО, доктор исторических наук,
профессор

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Басюк В. С. — академик РАО, доктор психологических наук,
доцент

Иванова С. В. — академик РАО, доктор философских наук,
профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Богданов С. И. — член-корреспондент РАО, доктор
филологических наук, профессор

Гагкуев Р. Г. — доктор исторических наук, профессор РАО

Галажинский Э. В. — академик РАО, доктор психологических наук,
профессор

Гарбовский Н. К. — академик РАО, доктор филологических наук,
профессор

Левицкий М. Л. — академик РАО, доктор педагогических наук,
профессор

Лубков А. В. — академик РАО, доктор исторических наук,
профессор

Малых С. Б. — академик РАО, доктор психологических наук,
профессор

Онищенко Г. Г. — академик РАН, доктор медицинских наук,
профессор

Панарин А. А. — доктор экономических наук, профессор РАО

Реморенко И. М. — член-корреспондент РАО, доктор
педагогических наук, доцент

Садовникова Ж. В. — кандидат педагогических наук

Стриханов М. Н. — академик РАО, доктор физико-
математических наук, профессор

Тарасов С. В. — академик РАО, доктор педагогических наук,
профессор

Филиппов В. М. — академик РАО, доктор физико-
математических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

<i>Акишина Е. М.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор РАО
<i>Байрамов В. Д.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор социологических наук, профессор
<i>Богуславский М. В.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
<i>Бондырева С. К.</i>	—	академик РАО, доктор психологических наук, профессор
<i>Брель Е. Ю.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент
<i>Бутова Р. Б.</i>	—	кандидат исторических наук
<i>Дёмин В. М.</i>	—	доктор педагогических наук, профессор
<i>Елкина И. М.</i>	—	кандидат педагогических наук, выпускающий редактор
<i>Кравчук В. В.</i>	—	кандидат философских наук, доцент
<i>Лазуренко С. Б.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доцент
<i>Мачинская Р. И.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор биологических наук, профессор
<i>Метелкин Д. А.</i>	—	кандидат социологических наук, доцент
<i>Минюрова С. А.</i>	—	доктор психологических наук, профессор
<i>Мухин М. Ю.</i>	—	доктор исторических наук, профессор
<i>Овчинников А. В.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук
<i>Орешкина А. К.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
<i>Савенков А. И.</i>	—	академик РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор
<i>Силантьев Р. А.</i>	—	доктор исторических наук, профессор
<i>Степанов П. В.</i>	—	доктор педагогических наук, профессор РАО
<i>Суворова Т. Н.</i>	—	доктор педагогических наук, профессор
<i>Тихомирова Т. Н.</i>	—	академик РАО, доктор психологических наук, профессор
<i>Филатова Ю. О.</i>	—	доктор педагогических наук, профессор РАО



УДК 37 (091)

Тенденции государственной политики в области регулирования советской общеобразовательной школы в 1920–1940-е гг.

Краснощеков Никита Алексеевич¹, Обьедкова Яна Игоревна²

¹ Кандидат исторических наук, доцент РАО, доцент кафедры управления образовательными системами факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, председатель Совета молодых ученых и специалистов РАО, Москва, Российская Федерация

E-mail: krasnoschekovna@my.msu.ru

SPIN-код 4419–4150,

ORCID0000–0001–7909–8618

² Магистрант 2 года обучения факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, учитель английского языка МОУ «Павловская СОШ», Москва, Российская Федерация

E-mail: yanushkevich.yi@gmail.com

ORCID0009–0001–1461–8376

Аннотация. В статье проводится исторический анализ ключевых особенностей государственной политики в области регулирования системы общеобразовательной школы в РСФСР в 1920–1940-е годы. На основе системного подхода к анализу исторических документов выделены и охарактеризованы три основных этапа образовательной политики: период революционных преобразований и экспериментов (1920-е гг.), этап централизации и стандартизации (начало 1930-х гг.) и период функционирования советской системы образования в условиях Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). Авторы отмечают эволюцию управленческих органов и механизмов принятия решений — от преобладания роли Народного комиссариата просвещения и Государственного ученого совета в 1920-е годы до усиления значения партийных структур (ЦК ВКП(б)) в 1930-е гг. Особое внимание уделяется роли личности А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, М. Н. Покровского и других государственных деятелей и идеологов в формировании образовательной политики. В результате исследования выделены основные тенденции государственного регулирования в области общего образования и представлен вывод о ценности исторического опыта данного периода для современной образовательной политики.

Ключевые слова: государственное регулирование образования, советская школа, образовательная политика, Наркомпрос РСФСР, единая трудовая школа, А. В. Луначарский, Великая Отечественная война.

Для цитирования: Краснощеков Н. А., Обедкова Я. И. Тенденции государственной политики в области регулирования советской общеобразовательной школы в 1920–1940-е гг. // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С.6–25

Trends in state policy in the field of regulation of the Soviet secondary school in the 1920s — 1940s

Krasnoshchekov Nikita A.¹, Obedkova Yana I.²

¹ PhD in History, Associate Professor of the Russian Academy of Education, Associate Professor of the Faculty of Educational Sciences, Lomonosov Moscow State University, Chairman of the Council of Young Scientists of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
E-mail: krasnoshchekovna@my.msu.ru
SPIN-код 4419–4150, ORCID0000–0001–7909–8618

² 2-year undergraduate student at the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University, English teacher of the Pavlovskaya Secondary School, Moscow, Russian Federation
E-mail: yanushkevich.yi@gmail.com
ORCID0000–0001–7909–8618

Abstract. The article provides a detailed historical analysis of the characteristics of state regulation of the general education system in Soviet Russia during the 1920s and 1940s. Based on a thorough examination of historical documents, the authors identify and describe three main stages in educational policy: the period of revolutionary transformation and experimentation (1920s), the phase of centralization and standardization (early 1930s), and the era of the Soviet educational system during the Great Patriotic War (1941–1945). The authors note the evolution of administrative structures and decision-making processes, from the dominance of the People's Commissariat for Education and the State Science Council in the 1920s, to the growing influence of party organizations (the Central Committee of the Communist Party) in the 1930s. They pay special attention to the contributions of prominent figures such as A. V. Lunacharsky, N. K. Krupskaya, and M. N. Pokrovsky and other public officials and ideologists played a significant role in shaping educational policy. The study highlighted the main trends of government regulation in the field of general education and concluded on the value of historical experience from that period for contemporary educational policy.

Keywords: state regulation of education, the Soviet school system, educational policy under the People's Commissariat of Education of the Russian Soviet Federative Socialist Republic

(RSFSR), the united labor school, A. V. Lunacharsky, the Great Patriotic War.

For citation: Krasnoshchekov N. A., Obedkova Ya. I.. *Trends in state policy in the field of regulation of the Soviet secondary school in the 1920s — 1940s // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 3 (71). P. 6–25*

В современных условиях изменения мирового порядка и перехода России к развитию суверенной экономики, расширению арсенала собственных научных технологий и повышению качества человеческого капитала российская система образования претерпевает сложный период трансформации в области государственного регулирования и реализации школьной политики. В данном направлении наша страна сталкивается с определенными проблемами, требующими решения. Прежде всего, это дефицит квалифицированных педагогических кадров, особенно в отдаленных и сельских регионах, неоднородность образовательного пространства, возросшая реальная учебная нагрузка обучающихся, нехватка и устаревание учебников и методических материалов. В частности, вопрос обновления учебных пособий и качества их содержания находится сегодня в центре внимания на высшем государственном уровне. В ходе встречи с редакторами государственной линейки учебников истории для 5–11-х классов и учреждений среднего профессионального образования 22 июня 2025 г. Президент Российской Федерации В. В. Путин отметил важность организации работы по обновлению школьных учебников на основе принятой концепции преподавания истории в 2023 г. и необходимость перехода на новый этап — получения обратной связи «от самих школьников, студентов, преподавателей, которые пользуются этой учебной литературой, и, конечно, от родителей» [18]. Указанные вызовы свидетельствуют о необходимости переосмысления подходов к управлению сферой образования, в том числе с опорой на имеющийся исторический опыт.

В этом контексте, на наш взгляд, стоит обратить внимание на изучение исторических сюжетов, связанных с организацией государственного регулирования советской общеобразовательной школы в 1920–1940-е годы — периода становления советской государственной системы образования в условиях напряженной международной обстановки и сложного времени внутри страны: Гражданской войны, межвоенного периода экспериментов в образовании и Великой Отечественной войны.

Именно в это время на фоне послереволюционных потрясений, нехватки педагогических работников, недостатка учебных пособий, ограниченности экономических ресурсов был осуществлен беспрецедентный по масштабам и амбициозности проект создания системы единого, бесплатного и обязательного народного образования. Усилиями целого ряда видных организаторов и идеологов советской системы образования Н. К. Крупской [11], А. В. Луначарского [12], М. Н. Покровского [19], П. П. Блонского [4] и многих других была заложена основа централизованного управления школами, осуществлялась массовая подготовка учителей, создавались новые педагогические методики, предпринимались попытки проведения экспериментов и внедрения новаторских форм в обучении детей.

Однако необходимо отметить, что проблема изучения истории развития советской системы народного просвещения не нова: в фокусе исследователей всегда находился период становления школьной образовательной политики после прихода к власти большевиков. Достаточно упомянуть монографии С. И. Штамм [21], и Т. Ю. Красовицкой [9], в которых в подробном ключе рассмотрены историко-правовые аспекты управления народным образованием в 1920–1930-е гг. и проанализированы советские проекты модернизации школьного образования.

Новая волна интереса в отечественной исторической и педагогической науке к теме истории образования этого периода возникла в 2010-е гг. В частности, в трудах Е. М. Балашова и Л. Г. Берлявского с точки зрения управления советской системой образования, роли и места Наркомпроса РСФСР рассматриваются вопросы реализации политики в области школьного, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования [1, 3]. М. В. Богуславский в своей работе обращает внимание на дискуссии в управленческом и педагогическом сообществе по вопросам выработки и осуществления стратегических направлений образовательной политики после Октябрьской революции 1917 г. и до 1930-х гг. [6, с. 53–54].

Внимание к изучению истории организации деятельности советской школы в годы Великой Отечественной войны является отчетливой тенденцией последних лет в отечественной историографии. Проблемы народного образования и основные направления патриотического труда советского учителя в годы Великой Отечественной войны отражены в работах А. В. Овчинникова [16, 17], последняя из которых опублико-

вана в первом номере «Известий РАО» этого года к 80-летию Великой Победы. Вопросы организации государственной образовательной политики в годы Великой Отечественной войны рассматривались Ю. Г. Росинским [20] и Н. В. Малхасян [14]. Реалиям существования советской школы на оккупированной территории СССР в годы войны посвящены работы Е. Ф. Кринко [10].

Вместе с тем обращение к анализу ключевых направлений государственной политики в области регулирования советской общеобразовательной школы в непростой для страны период представляется сегодня крайне важным, поскольку позволяет не только выявить сильные и слабые стороны советской модели управления образованием, но и сопоставить этот опыт с современными реалиями, предоставив управленческим элитам, осуществляющим в наши дни политику в области общего образования, возможности для принятия взвешенных решений в этой сфере.

Целью настоящей статьи является исследование особенностей системы государственного управления школьной образовательной политикой в РСФСР в 1920–1940-е годы на основе системного анализа исторических документов и определение их значения для современного образовательного процесса. Главными задачами настоящей статьи является определение этапов развития школьной образовательной политики в 1920–1940-е годы на основе ключевых регламентирующих нормативно-правовых документов, выявление основных управленческих органов и ключевых фигур, отвечавших за принятие решений в области реализации образовательной политики, и выделение особенностей в государственном регулировании советской школы.

Нормативно-правовая база советского образования в 1917–1930-е гг.

После Октябрьской революции 1917 года новая власть столкнулась с необходимостью в кратчайшие сроки преобразовать всю систему образования, отказавшись от дореволюционной модели, ориентированной преимущественно на предоставление качественного образования для элиты. Уже в октябре 1918 г. Совет народных комиссаров издал один из ключевых нормативных актов начального периода — Декрет о единой трудовой школе [15, с. 132–133]. Документ, основным идеологом которого был М. Н. Покровский и подписанный В. И. Лениным, провозглашал создание общедоступного, бесплатного

и светского образования на демократических началах.

Декрет предполагал введение двухступенчатой системы: первая ступень охватывала детей в возрасте от 8 до 13 лет, вторая — подростков от 13 до 17 лет. Основной задачей школы становилось не только передача знаний, но и воспитание нового типа человека — всесторонне развитого, трудолюбивого, готового к участию в строительстве социалистического общества. В этом контексте большое внимание уделялось практическому труду, который рассматривался не как дополнение, а как центральный элемент образовательного процесса. Производительный труд определялся как основа школьной жизни, сама школа характеризовалась как «школьная коммуна», тесно связанная с окружающей жизнью, а процессу обучения придавался ярко выраженный политехнический характер.

Одновременно с Декретом о единой трудовой школе Всероссийский центральный исполнительный комитет (ВЦИК) опубликовал разработанные Комиссией по народному просвещению 30 сентября 1918 г. «Положение о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» [15, с. 133–137] и «Основные принципы единой трудовой школы» [15, с. 137–145], идеологами которых являлись А. В. Луначарский, М. Н. Покровский и Н. К. Крупская. Эти стратегические документы раскрывали идейные и педагогические основы реформы, провозглашенной в Декрете. В частности, подчеркивалась цель проведения «коренной и плодотворной реформы», которая должна была поставить русскую школу «на первое место в цивилизованном мире». В документе закладывались принципы непрерывного образования, вариативности («глубочайшее единство при максимальном разнообразии») и индивидуализации обучения, определялось содержание образования через «трудовую энциклопедию» на первой ступени и систематическое изучение наук, связанных с хозяйственной жизнью, на второй. Центральной же идеей документа был постулат о том, что труд должен быть «производительным реальным трудом, реальным участием учеников в хозяйственной жизни страны» [15, с. 140].

На практике реализация Декрета о единой трудовой школе сопровождалась значительными трудностями. В частности, отмечалась нехватка учебных помещений и оборудования, отсутствовала единая программа обучения, наблюдался дефицит и порой отсутствие учеб-

ных пособий. Наконец, все ярче проявлялся назревший кадровый голод: учителя старой формации уходили из школ, не принимая новой идеологии. Однако, несмотря на препятствия, именно этот документ стал поворотной точкой, с которой началось становление социалистической системы образования.

В 1923 году был принят Устав трудовой школы РСФСР, который обобщил положения ранее принятых нормативных актов [15, с. 146–150]. В документе акцентировалась идея всестороннего развития личности, совмещающего умственный и физический труд. Школа провозглашалась светским учреждением, где религия была полностью вытеснена из образовательного процесса. Параллельно с центральными постановлениями действовали и региональные директивы. Однако основное направление задавалось именно на общесоюзном уровне.

В начале 1930-х гг. советским государством принимается целый ряд партийно-правительственных постановлений. 25 августа 1931 г. было принято постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе», которое ознаменовало переход к жесткой централизации и ужесточению дисциплины в школах [15, с. 156–164]. В этом документе было установлено обязательное преподавание ряда предметов, введены единые программы, экзаменационная система и строгое расписание.

Постановления ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», принятое 25 августа 1932 г. [15, с. 161–164], и «Об учебниках для начальной и средней школы» от 12 февраля 1933 г. [15, с. 164–165] положили конец экспериментам 1920-х гг. Указанные документы стратегически возвращали школу к традиционной классно-урочной системе, восстанавливали устойчивые предметные программы, систематическое изучение основ наук, единые учебники и жесткую дисциплину, отменяли проектно-комплексный метод и свертывали участие школьников в производительном труде в ущерб академическому образованию.

В этом смысле можно согласиться с точкой зрения А. В. Богачева и Л. Б. Захаровой, которые отмечали, что «1920-е годы были отмечены активными теоретическими поисками в разработке школьных учебных программ и методики преподавания учебных дисциплин, вплоть до радикальных революционных экспериментов со школой. Однако

к концу 1920-х годов экспериментальная педагогика была вытеснена унификацией всех учебных программ, началось становление государственной политики в области образования» [5, с. 21].

Однако, наряду с вопросами организации формы и содержания советской школы после установления советской власти, на протяжении всего межвоенного периода особняком стояла проблема финансирования школы. Несмотря на то, что в «Положении...» и «Основных принципах единой трудовой школы» РСФСР утверждался принцип единой школы — бесплатной и доступной советским гражданам, независимо от социального и имущественного положения, в действительности, как отмечает исследователь вопроса платного образования в советской школе Е. А. Ялозина, — «политика и практика финансирования школы в межвоенный период строилась на активном привлечении внебюджетных средств населения, важной составляющей которых была плата за право обучения... что означало подмену бесплатного, то есть обеспеченного за счет государственного бюджета, частично платным образованием» [22, с. 132]. Экономические и финансовые последствия Гражданской войны и системный кризис в начале 1920-х гг. привели к массовому оттоку учителей и сокращению школ: в стране оставались работать по разным оценкам от 14 до 40% общеобразовательных учреждений [22, с. 130]. В этой связи администрации практически всех школ стремились вводить плату за обучение. Организовать данный процесс в качестве временной меры на республиканском уровне советскому государству удалось только в январе 1923 г., когда Наркомпросом РСФСР было подготовлено и принято «Положение о плате за право учения», в соответствии с которым плата за обучение взималась «по принципу классовой дифференциации плательщиков и в зависимости от заработка родителей учащихся» [22, с. 130]. Окончательно отменена плата за обучение была уже после войны Постановлением Совета Министров СССР от 6 июня 1956 г. «Об отмене платы за обучение в старших классах средних школ, в средних специальных и высших учебных заведениях СССР» [15, с. 192].

Становление системы органов управления образованием в 1920–1930-е гг.

В 1920-е годы основными регуляторами образовательной политики выступали Всероссийский центральный исполнительный комитет (ВЦИК), Совет народных комиссаров (СНК) и Народный комиссариат

просвещения РСФСР (Наркомпрос). Эти органы регулярно издавали постановления, регулирующие различные аспекты школьной жизни,— от учебных планов до организации воспитательной работы.

Совет народных комиссаров как высший орган исполнительной власти Советской России и затем СССР играл важную координирующую и регламентирующую роль в сфере образования. Через СНК утверждались важнейшие постановления, касающиеся структуры школы, сроков обучения, учебных программ и системы подготовки кадров. Роль СНК заключалась не столько в создании образовательной идеологии, сколько в административной стабилизации и стандартизации образовательного процесса в условиях усиления авторитарной модели управления.

Главным исполнительным и идеологическим органом, реализующим решения правительства и партии в сфере образования, являлся Народный комиссариат просвещения РСФСР. Он был создан в 1917 г. и согласно Декрету СНК РСФСР от 9 ноября 1917 г. «Об учреждении Государственной комиссии по просвещению» [7, с. 14–16], подписанному В. И. Ульяновым (Лениным) и А. В. Луначарским, созданная комиссия во главе с председателем — Народным комиссаром по просвещению — определяла государственную политику в области общего образования: «Все функции, выполнявшиеся прежде министром народного просвещения и его товарищами, возлагаются, согласно решению Совета Народных Комиссаров и общему порядку, установленному Съездом Советов, на Комиссию по народному образованию» [7, с. 14]. В структуре Государственной комиссии по просвещению было учреждено 15 отделов (по ведению всеобщей грамотности, автономных высших учебных заведений, министерских учебных заведений, муниципальных учебных заведений, дошкольного воспитания и помощи детям, внешкольного образования, помощи самостоятельным классовым просветительным организациям, научный, искусств, финансовый, статистики и экспериментальной педагогики, технических школ и политехнического образования, по подготовке преподавательского персонала, школьной медицины и гигиены, школьного строительства) [7, с. 15].

Однако уже в декабре 1917 г. постановлением Народного Комиссариата по просвещению от 15 декабря 1917 г. «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение

Народного Комиссариата по просвещению» руководство всеми уровнями образования, включая кадровый (штатный) состав учреждений, все движимое и недвижимое имущество, переходило в ведение Наркомпроса РСФСР [7, с. 16–17].

Более десяти лет Наркомпрос РСФСР возглавлял А. В. Луначарский, который рассматривал образование как неотъемлемую часть культурной революции. Под его руководством ведомство получило широкие полномочия, охватывавшие не только школьное обучение, но и профессиональное образование, науку, искусство, библиотечное дело, дошкольное и внешкольное воспитание [12].

Наркомпрос РСФСР имел разветвленную структуру, включавшую в себя Главное управление социального воспитания и политехнического образования детей до 15 лет (Главсоцвос), Главное управление профессионального образования (Главпрофобр), Главное управление научными учреждениями (Главнаука), Главное внешкольное управление (Главполитпросвет), Главное управление государственным издательством (Госиздат) и др. [3, с. 391–392]. Одной из ключевых задач ведомства было методологическое и программное обеспечение школ: разработка учебных планов, определение стандартов, создание новых учебников. Под эгидой Наркомпроса также шла работа над созданием единой структуры школы, внедрением трудового обучения и продвижением идеи школы-коммуны. Наркомпрос представлял собой не только орган текущего управления, но и методический центр, откуда исходили рекомендации, программы, инструкции и реформы. Его роль в 1920-е годы была особенно значительной, так как формировалась новая, по сути, экспериментальная модель школы — оторванная от дореволюционной традиции.

Важную роль на этапе становления системы государственного регулирования образовательной политики в 1920-е гг. играл возглавляемый М. Н. Покровским Государственный ученый совет (ГУС) — руководящий научно-методический орган Наркомпроса РСФСР, занимавшийся осуществлением политики государства в области науки, искусства, образования и социалистического воспитания. Некоторые отечественные исследователи, в частности Л. Г. Берлявский, в своей работе отмечают особую роль ГУСа в принятии решений в области школьной политики по сравнению с другими советскими органами государственного управления: «В отличие от других управленческих

систем, состоявших из двух звеньев (наркомат — местные органы), система Наркомпросвещения состояла из трех звеньев (Государственная комиссия — Наркомпрос — отделы народного образования» [3, с. 394]. ГУС утверждал учебные планы, программы и учебные пособия для начальной, средней и высшей школы, а также преподавателей вузов и имел большое влияние на принятие решений в области образования вплоть до его упразднения в 1933 г. после смерти М. Н. Покровского.

В одной из своих работ, посвященных организации подготовки научно-педагогических кадров в СССР и современной России, мы также отмечали ключевую роль Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР и в создании и официальном оформлении института аспирантуры СССР, который появился в 1925 г. благодаря серии подготовленных и принятых документов: Постановлению ЦК РКП(б) «О работе высшей школы» от 12 января 1925 г., Постановлению Государственного ученого совета Народного комиссариата просвещения РСФСР от 30 июня 1925 г. «О создании Комиссии по подготовке научных работников при Президиуме Государственного ученого совета Народного комиссариата просвещения РСФСР», а также двух инструкций Наркомпроса РСФСР: от 8 июля 1925 г. «О порядке подготовки научных работников при научно-исследовательских институтах и вузах по прикладным, точным и естественным наукам» и от 3 июня 1925 г. «О порядке подготовки научных работников в научно-исследовательских институтах, объединенных в Российскую ассоциацию научно-исследовательских институтов общественных наук» [2, с. 15–16]. Таким образом, Народный комиссариат просвещения РСФСР в 1920-е гг. определял государственную политику в области управления образованием всех уровней и являлся ответственным ведомством за организацию подготовки кадров для системы образования.

В первой половине 1930-х годов образование стало не только инструментом просвещения, но и мощным средством политико-идеологического воздействия. Уникальной особенностью советской системы управления было сращивание партийных и государственных механизмов, в частности активное участие партийных структур в управлении образованием. Ключевые решения в области образования часто принимались не Наркомпросом или СНК, а непосредственно в ЦК РКП(б) / ВКП(б). Центральный Комитет партии, особенно после X съезда РКП(б), стал активно вмешиваться в дела

образования, рассматривая его как средство идеологической подготовки будущих строителей коммунизма. Секретариат ЦК, в частности Секретарь ЦК по идеологии А. А. Жданов, регулярно рассматривал образовательные вопросы на заседаниях, утверждал основные направления политики и кадровые назначения. Таким образом, под контролем советских партийных органов находились фактически все направления гуманитарной политики, включая школы, техникумы и вузы. Через систему парткомов, инструкторов и бюро партийные органы оказывали непосредственное влияние на школьную жизнь, включая отбор кадров, политическую проверку учебников и контроль за соблюдением идеологических установок. Также под партийным контролем находились курсы повышения квалификации учителей, что стало одним из главных механизмов идеологической стандартизации педагогического корпуса.

Что же касается Наркомпроса РСФСР, то в 1930-е гг., после ухода А. В. Луначарского, его роль начала меняться, а реальное управление школой переходило к партийным структурам и Совету Народных Комиссаров СССР, которые становились центрами принятия решений в области школьной политики. Ведомство все больше превращалось в административный орган, выполняющий директивы ЦК ВКП(б) [3, с. 399].

Реализация школьной образовательной политики в условиях военного времени.

Великая Отечественная война потребовала коренной перестройки всех сфер жизни советского общества, включая систему образования. Несмотря на масштабные разрушения, оккупацию территорий и мобилизационные трудности, советское государство не только сохранило систему школьного образования, но и продолжило ее стратегическое развитие. Основой для этого послужили нормативно-правовые механизмы, заложенные в 1920–1930-е гг., включавшие постановления ВЦИК и СНК, а также ведомственные приказы Наркомпроса РСФСР, которые детально регламентировали деятельность образовательных учреждений.

Важнейшим направлением советской образовательной политики в период Великой Отечественной войны стало сохранение всеобщего обязательного обучения (так называемого «всеобуча»). В условиях

массовой эвакуации, сиротства и разрухи задача учета и возвращения к обучению всех детей школьного возраста была возведена в ранг государственной важности. Методическая и организационная поддержка всеобуча активно проводилась через центральную и местную прессу. Например, как отмечает А. В. Овчинников, «Учительская газета» в июле 1943 г. публиковала разъяснения, акцентирующие необходимость решения конкретных проблем: освобождения школьных зданий, занятых под военные нужды, обеспечения топливом, учебниками, восстановления мастерских [16, с. 24]. Эта работа дала значимые результаты: только в РСФСР за первый военный год к обучению были возвращены 314 тысяч детей [16, с. 24].

Опыт первых месяцев войны выявил недостаточный уровень физической и военной подготовки молодежи. В ответ на это были приняты фундаментальные постановления СНК СССР от 24.10.1942 № 1729 «О начальной и допризывной подготовке учащихся 5–10 классов неполных средних школ и техникумов» и от 24.10.1942 № 1730 «О военно-физической подготовке учащихся начальных и 1–4 классов неполных средних и средних школ», систематизировавшие данное направление [16, с. 23]. Эти документы вводили раздельное военное обучение для юношей и девушек. Юноши проходили допризывную подготовку, а для девушек основной стала медико-санитарная подготовка. Занятия проводили военные руководители из числа запаса командного состава или специально подготовленные педагоги. Данные меры значительно повысили уровень практической готовности выпускников к военной службе и спасли множество жизней на фронте.

Примечательно, что в годы войны советская власть не прекращала уделять внимание вопросу ликвидации детской беспризорности. 23 января 1942 г. Совет народных комиссаров СССР принимает постановление № 75 «Об устройстве детей, оставшихся без родителей», [7, с. 265–267], а затем постановление СНК СССР от 1 сентября 1943 г. № 942 «Об улучшении работы детских домов» [7, с. 267–270], которые по своему содержанию продолжают обозначенные в принятом 1 июня 1935 г. постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности» положения о предупреждении детской беспризорности, организации борьбы с хулиганством детей на улицах, усилении ответственности родителей и мерах борьбы с правонарушениями малолетних, улучшении состояния детских

домов и трудовых колоний. Указанные постановления, во многом опирающиеся на педагогические идеи по работе с трудной молодежью, предложенные А. С. Макаренко [13], в том числе на основанную на коллективизме, труде и самоуправлении систему воспитания [8, с. 171], стали фундаментом работы советского правительства по борьбе с беспризорностью в сложное военное время.

С наступлением коренного перелома в Великой Отечественной войне государство вернулось к реализации довоенных планов развития образования. Важными организационными мерами стали переход к обучению детей с семилетнего возраста, потребовавший значительных ресурсов в условиях войны, и введение раздельного обучения мальчиков и девочек в средних школах крупных городов с 1943/44 учебного года на основании Постановления СНК РСФСР от 23 июля 1943 г. № 671 «О введении раздельного обучения мальчиков и девочек в 1943/44 учебном году в неполных средних и средних школах областных, краевых городов, столичных центров автономных республик и крупных промышленных городов» [15, с. 177–178]. Это решение было направлено на усиление военно-физической и трудовой подготовки с учетом гендерных особенностей.

В условиях военного времени власти также уделяли особое внимание не только количественным, но и качественным показателям работы школ, в частности, в области укрепления дисциплины и качества образовательного процесса. В этом ключе был принят ряд следующих документов:

Приказ Наркомапроса РСФСР от 16 сентября 1943 г. № 162 «Об улучшении контроля за работой школ и учителей и постановки учета знаний учащихся» [16, с. 25]. В нем критиковался формализм в осуществлении контроля за школами и предписывалось глубинное изучение качества преподавания и знаний учеников по каждому предмету;

Постановление СНК РСФСР «Об утверждении правил для учащихся» [15, с. 178] от 2 августа 1943 г., что стало поворотным моментом, впервые в советский период четко регламентировавшим поведение школьников и заложившим основы единого нормативного поля дисциплины;

Приказ Наркомпроса РСФСР от 21 марта 1944 г. № 205 «Об укреплении дисциплины в школе» [15, с. 180–182], который конкретизи-

ровал меры поощрения и наказания, подчеркивая необходимость их педагогической обоснованности и разумного применения.

Таким образом, необходимо отметить, что государственное регулирование системы образования в годы Великой Отечественной войны носило стратегический и многоплановый характер. Несмотря на жесткие условия военного времени, образовательная политика СССР сочетала мобилизационные меры с демократическими началами, предполагавшими участие общественности. Обозначенные нами ключевые документы этого периода — о «всеобуче», военной подготовке, дисциплине и качестве обучения — были направлены не только на решение сиюминутных задач военного времени, но и на подготовку кадров для послевоенного восстановления и развития страны.

Заключение

Завершая проведенный аналитический обзор особенностей государственного регулирования советской общеобразовательной школы в 1920–1940-е гг. можно выделить следующие этапы школьной политики. *Первый этап* — с 1917 г. по начало 1930-х гг. — время интенсивных поисков новых форм, методов и содержания обучения, революционная трансформация системы просвещения на основе Декрета и Положения о единой трудовой школе, которые провозгласили новые социалистические принципы бесплатности, доступности, светскости и связи обучения с производительным трудом. Второй этап — 1930-е гг., — отмеченный прежде всего постановлениями ЦК ВКП(б) 1931–1933 гг., характеризовался отказом от экспериментальных подходов в пользу жесткой централизации, стандартизации учебных программ, восстановления традиционной классно-урочной системы и укрепления учебной дисциплины. *Третий этап* — 1941–1945 гг., или период Великой Отечественной войны, — потребовал адаптации системы к мобилизационным условиям, что выразилось в указах о «всеобуче», военно-физической подготовке и ряде мер по укреплению дисциплины и качества образования, что позволило не только сохранить, но и стратегически развить систему школьного образования в экстремальных условиях.

Центральную роль в выработке и реализации образовательной политики на всех этапах играли различные органы государственной и партийной власти. Если в 1920-е годы ведущая роль принадлежала

Народному комиссариату просвещения РСФСР и его научно-методическому центру — Государственному ученому совету, ключевыми фигурами которых были А. В. Луначарский, Н. К. Крупская и М. Н. Покровский, то уже к началу 1930-х гг. происходит постепенное сращивание государственного и партийного аппарата, а реальными центрами принятия решений в области образовательной политики становятся руководящие партийные органы — ЦК ВКП(б) и аппарат правительства — СНК СССР. Это привело к трансформации Наркомпроса из идеологического и методического центра в орган, преимущественно исполняющий директивы партии и правительства.

Важнейшей особенностью государственного регулирования советской школы являлся его *полномасштабный идеологически детерминированный характер*. Образование рассматривалось в первую очередь не как автономная сфера, а как ключевой инструмент формирования «нового человека» и строительства социалистического общества. На фоне утверждения социалистической идеологии и задач «культурной революции» в обществе, государство допустило (а в некоторых случаях даже поощряло) экспериментальные подходы к образованию. Многие из этих инициатив были новаторскими для своего времени и в значительной мере определили вектор развития советской педагогики на годы вперед. В числе наиболее значимых направлений экспериментальной практики можно отметить попытки реализации идеи трудовой школы, внедрения бригадно-лабораторного метода в процесс обучения и концепцию школы-коммуны.

Вместе с тем, реализуемая в 1920-е гг. прогрессивная политика формирования «нового человека», в 1930-е гг. в сфере образования была обусловлена новыми специфическими чертами, такими как прямые директивы партийных органов по вопросам педагогической науки, жесткий контроль над содержанием учебников и программ, а также систематическая идеологическая обработка и контроль за педагогическими работниками. Можно сказать, что эволюция государственного регулирования шла по пути от относительного плюрализма и свободы экспериментов в образовании 1920-х гг. к довольно жесткой унификации и централизации школьной политики 1930-х гг., что, впрочем, совпадает с достаточно демократичным характером общегосударственной политики периода НЭПа и затем изменением политического курса и усилением контроля со стороны

государства во всех сферах жизни в связи с приходом И. В. Сталина к руководству СССР.

Нормативно-правовая база, сформированная в годы Великой Отечественной войны, свидетельствует о том, что *советское государство рассматривало образование как стратегический ресурс*. Несмотря на чрезвычайные условия, политика в этой сфере отличалась системностью и дальновидностью. Ключевые документы — о всеобуче, военной подготовке, дисциплине и организационных изменениях — были направлены не только на решение неотложных задач военного времени, но и на формирование образовательной системы, способной обеспечить восстановление и развитие страны в послевоенный период. Опыт правового регулирования образования в 1941–1945 гг. демонстрирует высокую степень адаптивности и управленческой эффективности советской модели образования в кризисных условиях.

Несмотря на внутреннюю противоречивость и определенные издержки, советская модель государственного регулирования образования в 1920–1940-е гг. продемонстрировала высокую эффективность и адаптивность. Она позволила в кратчайшие исторические сроки *ликвидировать массовую неграмотность, создать единое образовательное пространство, обеспечить страну квалифицированными кадрами для индустриализации и, что особенно важно, сохранить функциональность системы в условиях тяжелейшей войны*. В этом смысле исторический опыт данного периода, безусловно, представляет значительную ценность для выработки взвешенных управленческих решений в области образования для нашей страны.

Список литературы

1. Балашов Е. М. Политика в области школьного, профессионально-технического и среднего специального образования, 1917–1941 годы // Расписание перемен: Очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи — СССР (конец 1880-х — 1930-е годы). / Под ред. А. Н. Дмитриева. — М.: Новое литературное обозрение, 2012. С. 435–493.
2. Басюк В. С., Краснощеков Н. А. Особенности организации подготовки научных и научно-педагогических кадров в России: исторический опыт и современное состояние // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. № 4. С. 7–42.
3. Берлявский Л. Г. Роль и функции Наркомпроса // Расписание перемен: Очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи — СССР (конец 1880-х — 1930-е годы). / Под ред. А. Н. Дмитриева. — М.: Новое литературное обозрение, 2012. С. 381–403.

4. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / Редкол. Б. П. Есипов, Ф. Ф. Королев, С. А. Фрумов; сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 696 с.
5. Богачев А. В., Захарова Л. Б. Концепция развития системы народного образования в советской России в 1920-е годы // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 2 (26). С. 21–28.
6. Богуславский М. В. Разработка и реализация вариативных стратегий модернизации системы советского образования (1917–1930 гг.) // Проблемы современного образования. 2015. № 4. С. 52–64.
7. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании. Сборник документов за 1917–1947 гг. / Сост. Н. И. Болдырев. — М., Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. — 320 с.
8. Краснощеков Н. А. Развитие педагогических идей в области инновационного движения в педагогической науке // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 163–179.
9. Красовицкая Т. Ю. Модернизация российского образовательного пространства. От Столыпина к Сталину (конец XIX века — начало (20-е годы) XX в.). Москва: Новый хронограф, 2011. — 680 с.
10. Кринко Е. Ф. Советская школа в условиях оккупации (1941–1944) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 2 (23). С. 40–50.
11. Крупская Н. К. Воспитывать достойную смену: избранные статьи, речи, письма. М.: Политиздат, 1973. — 304 с.
12. Луначарский А. В. О народном образовании: статьи и речи (1917–1929 гг.). М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 559 с.
13. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 1. / Под ред. А. М. Арсеньева и др. — М.: Педагогика, 1978. — 367 с.
14. Малхасян Н. В. Политика советского правительства в области народного образования в годы Великой Отечественной войны // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. Т. 1. С. 55–57.
15. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов: 1917–1973 гг. / Сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М.: Педагогика, 1974. — 559 с.
16. Овчинников А. В. Великая Отечественная война и российская общеобразовательная школа // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 17–29.
17. Овчинников А. В. Роль государства и учительской общественности в обучении и воспитании школьников в годы Великой Отечественной войны (по материалам московского региона) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 2 (23). С. 10–23.
18. Официальный сайт «Президент России» [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/77234> (дата обращения: 22.08.2025).
19. Покровский М. Н. Историческая наука и борьба классов. Вып. 1, 2. М. — Л.: Соцгиз, 1933. — 325 с., 450 с.
20. Росинский Ю. Г. Система образования РСФСР в годы Великой Отечественной войны // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 2 (23). С. 24–39.
21. Штамм С. И. Управление народным образованием в СССР (1917–1936). М.: Наука, 1985. — 284 с.
22. Ялозина Е. А. Политика и практика платного образования в советской школе 1920–1940-х гг. // Наука и школа. 2010. № 3. С. 129–132.

References

1. *Balashov E. M.* Politika v oblasti shkol'nogo, professional'no-tekhnicheskogo i srednego special'nogo obrazovaniya, 1917–1941 gody // Raspisanie peremen: Ocherki istorii obrazovatel'noj i nauchnoj politiki v Rossijskoj imperii — SSSR (koniec 1880-h — 1930-e gody). / Pod red. A. N. Dmitrieva. — M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2012. S. 435–493.
2. *Basyuk V. S., Krasnoshchekov N. A.* Osobennosti organizacii podgotovki nauchnyh i nauchno-pedagogicheskikh kadrov v Rossii: istoricheskij opyt i sovremennoe sostoyanie // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. № 4. S. 7–42.
3. *Berlyavskij L. G.* Rol' i funkcii Narkomprosa // Raspisanie peremen: Ocherki istorii obrazovatel'noj i nauchnoj politiki v Rossijskoj imperii — SSSR (koniec 1880-h — 1930-e gody). / Pod red. A. N. Dmitrieva. — M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2012. S. 381–403.
4. *Blonskij P. P.* Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya / Redkol. B. P. Esipov, F. F. Korolev, S. A. Frumov; sost. N. I. Blonskaya, A. D. Sergeeva; Akad. ped. nauk RSFSR. In-t teorii i istorii pedagogiki. M.: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961. — 696 s.
5. *Bogachev A. V., Zaharova L. B.* koncepciya razvitiya sistemy narodnogo obrazovaniya v sovetsoj Rossii v 1920-e gody // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015. № 2 (26). S. 21–28.
6. *Boguslavskij M. V.* Razrabotka i realizaciya variativnyh strategij modernizacii sistemy sovetenskogo obrazovaniya (1917–1930 gg.) // Problemy sovremennoho obrazovaniya. 2015. № 4. S. 52–64.
7. Direktivy VKP(b) i postanovleniya Sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii. Sbornik dokumentov za 1917–1947 gg. / Sost. N. I. Boldyrev. — M., L.: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1947. — 320 s.
8. *Krasnoshchekov N. A.* Razvitie pedagogicheskikh idej v oblasti innovacionnogo dvizheniya v pedagogicheskoj nauke // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2025. № 1 (69). S. 163–179.
9. *Krasovickaya T. Yu.* Modernizaciya rossijskogo obrazovatel'nogo prostranstva. Ot Stolypina k Stalinu (koniec XIX veka — nachalo (20-e gody) HKH v.). Moskva: Novyj hronograf, 2011. — 680 s.
10. *Krinko E. F.* Sovetskaja shkola v uslovijah okkupacii (1941–1944) // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2015. № 2 (23). S. 40–50.
11. *Krupskaya N. K.* Vospityvat' dostojnyu smenu: izbrannye stat'i, rechi, pis'ma. M.: Politizdat, 1973. — 304 s.
12. *Lunacharskij A. V.* O narodnom obrazovanii: stat'i i rechi (1917–1929 gg.). M.: Akad. ped. nauk RSFSR, 1958. — 559 s.
13. *Makarenko A. S.* Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 1. / Pod red. A. M. Arsen'eva i dr. — M.: Pedagogika, 1978. — 367 s.
14. *Malhasyan N. V.* Politika sovetenskogo pravitel'stva v oblasti narodnogo obrazovaniya v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2011. № 3. T. 1. S. 55–57.
15. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola. Sbornik dokumentov: 1917–1973 gg. / Sost. A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrev, L. F. Litvinov. — M.: Pedagogika, 1974. — 559 s.
16. *Ovchinnikov A. V.* Velikaya Otechestvennaya vojna i rossijskaya obshcheobrazovatel'naya shkola // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2025. № 1 (69). S. 17–29.
17. *Ovchinnikov A. V.* Rol' gosudarstva i uchitel'skoj obshhestvennosti v obuchenii i vospitanii shkol'nikov v gody Velikoj Otechestvennoj vojny (po materialam moskovskogo regiona) // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2015. № 2 (23). S. 10–23.
18. Oficial'nyj sajt «Prezident Rossii» [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/77234> (data obrashcheniya: 22.08.2025).
19. *Pokrovskij M. N.* Istoricheskaya nauka i bor'ba klassov. Vyp. 1, 2. M. — L.: Socegiz, 1933. — 325 s., 450 s.
20. *Rosinskij Yu. G.* Sistema obrazovaniya RSFSR v gody Velikoj Otechestvennoj vo-

- jny// Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2015. № 2 (23). S. 24–39.
21. *Cirul'nikov A. M.* Iz tajnyh arhivov russskoj shkoly. Istoriya obrazovaniya v portretah i dokumentah. M.: Izdatel'skij dom «Delo» RANHiGS, 2021.— 504 s.
 22. *Shtamm S. I.* Upravlenie narodnym obrazovaniem v SSSR (1917–1936). M.: Nauka, 1985.— 284 s.
 23. *Yalozina E. A.* Politika i praktika platnogo obrazovaniya v sovetskoj shkole 1920–1940-h gg. // Nauka i shkola. 2010. № 3. S. 129–132.

Дата поступления статьи в редакцию: 03.09.2025

Дата принятия статьи к публикации: 15.09.2025

Submission of the article: 03.09.2025

Acceptance for publication: 15.09.2025



УДК 37.013

Значимость инновационных процессов в образовании для развития культуры и искусства

Кудрина Екатерина Леонидовна¹, Савенкова Любовь Григорьевна²

¹ Доктор педагогических наук, профессор, директор Научного центра ФГБУ «Российская академия образования» при ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», заслуженный работник культуры Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kudrina_1955@mail.ru

² член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, эксперт Научного центра ФГБУ «Российская академия образования» при ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», г. Москва, Российская Федерация
e-mail: lgbloknot@mail.ru

Аннотация. Авторы рассуждают о важности и значимости культуры и искусства в процессе взросления молодых людей в школе и специалистов при получении квалификации в высшем учебном заведении для реализации себя в профессии. Раскрыты направления работы, ориентированные на саморазвитие личности обучающегося в условиях развивающей социокультурной среды; представлены инновационные тенденции в условиях гуманитаризации образования; обозначены ключевые моменты в формировании интеллектуально-творческого потенциала образования и воспитания в сфере культуры; обоснована важность нового понятия «педагогика культуры».

Ключевые слова: гуманитаризация, инновации, культура личности, педагогика культуры, саморазвитие, социокультурная среда.

Для цитирования: Кудрина Е. Л., Савенкова Л. Г. Значимость инновационных процессов в образовании для развития культуры и искусства // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 26–37

The importance of innovative processes in education for the development of culture and art

Kudrina Ekaterina L.,

D. Sc. (Education), Professor, Director of the Scientific Center of the Russian Academy of Education at the IPCC, Honored Worker of Culture of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation
e-mail: kudrina_1955@mail.ru

Savenkova Lyubov G.,

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, D. Sc. (Education),
Professor, expert of the Scientific Center of the Russian Academy of Education at the
IPCC, Moscow, Russian Federation
e-mail: lgbloknot@mail.ru

Abstract. *The authors discuss the importance and significance of culture and art in the process of young people growing up in school and specialists in obtaining qualifications at a higher educational institution to realize themselves in the profession. The paper reveals the directions of work focused on the self-development of the student's personality in a developing socio-cultural environment as well as presents innovative trends in the humanitarization of education. The authors focus at the key points in the formation of the intellectual and creative potential of education and upbringing in the field of culture and substantiate the importance of the new concept of "cultural pedagogy".*

Keywords: *humanitarization, innovation, personality culture, cultural pedagogy, self-development, socio-cultural environment.*

For citation: *Kudrina E. L., Savenkova L. G. The importance of innovative processes in education for the development of culture and art // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 3 (71). P. 26–37*

Представленная в статье проблема не нова. Во все периоды истории развития образования в России она неоднократно возникала, но так и не была услышана в полный голос, и потому, к сожалению, в нашем общем образовании предметы искусства остаются до сегодняшнего дня в достаточно скромном виде, и наблюдается их полное отсутствие в профессиональном нехудожественном образовании, в педагогическом в том числе. Результаты исследований в данной области позволяют говорить о том, что образование сегодня не заинтересовано готовить выпускников школ и вузов в современную культуру. Однако, если вспомнить, что школа, как отмечается в целом ряде официальных документов, — это социальный институт, отвечающий за самоопределение подрастающего человека в пространстве общечеловеческой культуры, то именно она в жизни человека играет важнейшую и значимую роль, поскольку в процессе обучения, общения и совместной деятельности он превращается в личность. Благодаря этому каждый обучающийся не только получает знания, но и учится взаимодействовать с окружающим миром (внутри коллектива обучающихся; между взрослыми и обучающимися; между педагогами, работающими с одними и теми же детьми), что и фор-

мирует его будущие жизненные ориентации, развивает данные природой способности.

Все обозначенные выше позиции относятся и к высшему профессиональному образованию.

Следовательно, школа и вуз — это центр социального, эмоционального и личностного развития, в котором благодаря «педагогике культуры» происходит формирование и творческое развитие человека. Мы выделяем важность и значимость культуры в образовании, опираясь на П. А. Флоренского, который писал, что «культура есть среда, растящая и питающая личность; но если личность в этой среде голодает и задыхается, то не свидетельствует ли такое положение вещей о каком-то коренном «не так» культурной жизни? Культура есть язык, объединяющий человечество» [9].

Сказанное, хотим мы этого или нет, свидетельствует о том, что социокультурная составляющая у современных выпускников школ и вузов сегодня оставляет желать лучшего, в том числе в области формирования культуры социальных отношений, таких как коммуникации, участие в коллективных диалогах, общение в группе, в рамках планирования совместных действий и многое другое. В основе сказанного лежит идея о том, что культура должна выполнять в образовании корректирующую функцию. Это предполагает создание в образовательной организации практико-ориентированной творческой модели социокультурной образовательной среды, деятельность которой будет осуществляться через АРТ- образовательные технологии и механизмы взаимодействия по внедрению в практику инновационных форм образования.

В данном случае мы выделяем практико-ориентированные формы работы, которые зарекомендовали себя в процессе многолетнего исследования по внедрению в школы г. Москвы гуманитаризации образования — исследование Института художественного образования и культурологии РАО (2012–2019 гг.). В результате было внедрено направление, ориентированное на саморазвитие личности обучающегося в условиях развивающей социокультурной среды, предполагающее, как отмечается в современной концепции гуманитаризации образования: «интегрированный подход к организации обучения, педагогическое сотворчество, практико-ориентированное обучение, проектные формы обучения, формирование социальных

навыков, полихудожественное воспитание» [2, с. 7].

Данное направление работы и этапы его реализации в рассматриваемый период были связаны с федеральным проектом «Культурная среда», в рамках которого проводились реконструкции и капитальные ремонты детских школ искусств; внедрялись программы по созданию условий для творческого развития детей; осуществлялась цифровизация библиотек, музеев и других культурных учреждений; развивалось международное сотрудничество и усиление роли российской культуры на мировой арене, что важно для продвижения русского языка и культуры за рубежом и улучшения связей с российскими соотечественниками. Все это указывает на то, что система образования в сфере культуры играет важную роль в формировании государственной культурной политики России, направленной на создание благоприятной среды для творческого роста и сохранения культурного наследия.

Почему в исследовании мы рассматриваем всеобщую гуманитаризацию в образовании и опору в обучении на гуманитарно-художественные технологии? Потому что, говоря словами Б. П. Юсова — автора современной концепции образовательной области «Искусство»: «Цель художественного образования — формирование художественной культуры обучающихся: умение ценить и понимать прекрасное в природе, в продуктах физического, умственного, духовного (мыслительного) и художественного труда людей; умение пользоваться плодами культурного развития человечества и собственного народа; умение посылно участвовать в процессах поддержания и обновления общественной культуры; совершенствование учениками своей личности путем художественного общения и собственного художественного творчества в различных видах искусства, участия в художественной жизни школы, страны, мира» [10, с. 66]. Концепция основана на том, что художественное направление в системе общего образования не должно ставить своей целью освоение академической грамоты. Первостепенная задача общего художественного воспитания — раскрывать и развивать потенциальные творческие способности, заложенные в каждом человеке, независимо от того, в каком направлении он развивает эти способности.

Известный историк Герберт Рид (1893–1968 гг.) заявляет: «Моя цель — показать, что самая важная функция образования связана

с психологической «ориентацией» [обучаемого. — М.К.], и в связи с этим развитие эстетической восприимчивости приобретает важнейшее значение». Рид имеет в виду не просто «художественное образование» как таковое: речь идет о целостном эстетическом воспитании, о воспитании чувств, на которых зиждется в конечном счёте человеческая индивидуальность» [Цит. по Кедровой М. О., с. 181].

Далее следует остановиться на том, почему необходимо внедрять разные виды искусства (музыка, изобразительное искусство, театр, хореография) и почему мы делаем на этом акцент? Во-первых, потому что каждый человек «обладает логическим и образным мышлением. Это подсказывает педагогу, что его объяснения, творческие задания должны строиться с опорой на логическое и образное мышление, что и предполагает их одновременное развитие. <...> Во-вторых, важно понимать, что основная функция искусства, как и науки, — познавательная» [6, с. 2]. Продолжая эту мысль, следует добавить, что существует 5 способов, которыми он может выразить свои ощущения и представления: 1) действиями (*движение, мимика, жесты, танец*); 2) чувствами (*интонацией, эмоциями*); 3) понятиями (*словами, знаками, текстами*); 4) образами (*графическими, музыкальными*); 5) символами (*обобщенный знак*).

Вспомним о концепции полихудожественного образования. Это связано, главным образом, с тем, что каждый человек воспринимает окружающий мир по-своему. Именно поэтому очень важно в освоении любой темы совмещать возможности разных видов искусств. Для реализации сказанного важен именно перенос педагогического акцента с «изучения памятников» на самостоятельное продуктивное художественное творчество в условиях «живого искусства» (то есть, восприятия искусства не с пластинки и иллюстрации), а непосредственно в деятельности. Искусство должно рождаться «на глазах», что способствует развитию креативности, формированию воображения — в результате, способности к самовыражению. Следует напомнить, что в последние годы ученые выделили новое направление в педагогической науке — «*культурологическая безопасность*», которое рассматривается как: защита культурного наследия, исторических традиций и норм общечеловеческой жизни; готовность общества к сохранению и приумножению своего национального достояния и самобытности; желание узнавать новое в искусстве и культуре,

проявлять себя в творчестве; формирование культурных и культурно-творческих компетенций обучающихся и педагогов как основы формирования культуры социальных отношений» [7, с. 273].

Кроме этого, следует обратить внимание еще на такой факт — современное развитие общества и экономики не могут обходиться без творческого отношения к решению любой проблемы и требуют внедрения инновационного подхода. Сегодняшние работодатели ждут молодых людей, которые не только обладают определенными знаниями, но и демонстрируют способность к творческому мышлению, самостоятельному решению проблем, гибкости и эффективной коммуникации [4]. Предприятиям требуются прогрессивные, все-сторонне развитые, оригинальные мыслители, уверенные и самомотивированные работники. Такие личности можно сформировать и воспитать с помощью трех видов деятельности (по В. С. Соловьеву): 1) «сфера творчества, базой которой служат чувства и красота»; 2) «сфера знания, опирающаяся на мышление и истину»; 3) «сфера практической жизни, основывающаяся на воле и общем благе» [8]. Завершая, добавим слова Г. С. Межуева: «Культура — это не природное явление, а результат человеческого труда, способ жизни человека в обществе и истории» [5, с. 46].

Выделим инновационные тенденции в обучении и воспитании, отвечающие вызовам времени.

Межкультурное и междисциплинарное понимание. В условиях глобализации, когда культура становится все более многообразной, знание и уважение разных культур становятся важнейшими компетенциями специалиста. Инновационные образовательные подходы, направленные на развитие личности через культуру и искусство, способствуют *межкультурной компетенции* и пониманию чуждых культурных практик. Это позволяет обучающимся не только осваивать свой культурный код, но также понимать, уважать и интегрировать ценности других культур, что является особенно актуальным в многокультурных и многонациональных обществах.

Развитие эмоционального интеллекта и социальной ответственности. Искусство помогает развивать эмоциональный интеллект, а именно способность понимать и управлять своими эмоциями, а также интерпретировать эмоции других людей. Это напрямую связано с социальной компетентностью, ведь важно уметь взаимодействовать

в коллективе, понимать чувства других, развивать эмпатию и заботу о сообществе. В данном случае педагогика культуры и художественное образование позволяют не только обучать профессиональным навыкам, но и формировать ответственность за собственные поступки и за состояние общества в целом.

Интеграция технологий в образовательный процесс. Современные инновации в образовании не обходятся без внедрения технологий. Культурные и художественные практики, взаимодействующие с новыми медиа и цифровыми технологиями, становятся мощным инструментом для развития личности. Виртуальные музеи, онлайн-курсы по искусству, мультимедийные проектные работы — все эти инновации делают культуру и искусство доступными для большего числа людей, а также расширяют горизонты восприятия и самовыражения. Изучение таких процессов важно для того, чтобы осваивать новые образовательные форматы и использовать их для максимально эффективного развития личности.

Психологический аспект: самовыражение и терапевтическая роль искусства. Через культуру и искусство люди могут выражать свои чувства, переживания и мысли, что имеет важное значение для психоэмоционального развития, помогает человеку разобраться в себе, преодолеть внутренние барьеры и выйти за рамки стандартного восприятия. В этом контексте инновационные процессы в области образования помогают создавать условия, в которых искусство может выполнять терапевтическую функцию, поддерживать психологическое здоровье и стимулировать личностный рост.

Перспективы для профессионального роста. Инновации в образовании, направленные на развитие личности через культуру и искусство, не только способствуют общей гармонии, но и играют важную роль в подготовке специалистов в сфере культуры и искусства. Образование, которое включает в себя элементы художественного и культурного воспитания, готовит людей, способных активно работать в креативных индустриях, развивать культурное наследие и строить мосты между различными сообществами.

Интеллектуально-творческий потенциал образования в сфере культуры опирается на 4 ключевых момента:

— *Инновации в педагогике культуры и художественном образовании* связаны с разработкой и внедрением в практику новых методик,

технологий, подходов, направленных на более эффективное обучение и развитие творческих способностей и общей культуры обучающихся. В том числе, включение истории цифровых технологий (искусственного интеллекта), комплексных, интегрированных и нестандартных форм обучения, мультимедийных ресурсов и др.

— *Закономерности в развитии личности через образование* в области культуры и искусства, которые будут выделены в процессе обучения и развития личностных качеств каждого обучающегося, с опорой на социальные навыки, эмоциональный интеллект, креативность как педагога, так и обучающихся.

— *Связь между базовым и профессиональным образованием*. Полноценное базовое образование, как показывает практика, невозможно вне взаимодействия с дополнительным образованием, когда принципы культурного и художественного образования интегрируются.

— *«Педагогика культуры»* в данном случае рассматривается как условие поддержки выработанных ранее культурных качеств личности и развития культурной идентичности, мировоззрения обучающихся, понимания не только важности роли искусства и культурного наследия в жизни, но и продолжения их развития, актуального для межкультурных взаимодействий.

Следует обратить внимание на понятие «педагогика культуры», которое обозначается как «новое» и рассматривается: а) как факт объединения педагогической науки и формирования культуры личности через образование (с одной стороны); б) с точки зрения роли культуры непосредственно в процессе образования (с другой стороны), где не могут не пересекаться: воспитание, обучение, культурная идентичность, традиции и инновации, направленные на формирование ценностей, соответствующих культурной среде.

В данном случае следует обратить внимание на размышления Н. Н. Ярошенко о педагогике культуры: «В публицистическом толковании «педагогике культуры» ярко выражено стремление к утверждению «расширенного понимания педагогики, исходя из всеобъемлющего характера и синтезирующей способности сочетать духовное, познавательное и прекрасное, присущее Культуре в целом <...> Идея педагогики культуры находит отражение не только в отдельно взятых понятиях «педагогика» и «культура», но и их взаимном

пересечении, рождающем новые оттенки, новые параметры оценки педагогических явлений <...> («педагогика культуры, «педагогическая культура»). <...> В такую метапредметную группу входит и культурология, философская теория культуры и др.» [11, с. 112]. Исходя из определения педагогики, автор выделяет подвиды «педагогики культуры»: педагогику искусства и художественного образования, педагогику библиотечно-информационной деятельности, педагогику социально-культурной деятельности, педагогику народного художественного творчества, музейную педагогику, медиапедагогику. Обобщим сказанное словами Н. Н. Ярошенко: «Педагогика культуры возможна прежде всего, как идея, максимально связывающая осознанный и целенаправленный процесс помощи личности в освоении культуры и процесс сотворения, продолжения культуры» [11, с. 117].

Говоря о важности и значимости культуры и искусства в общем и высшем образовании, следует выделить еще и ряд факторов, без которых область педагогики культуры будет раскрыта не полностью.

- *Культура — фундамент образования*: факт культуры в педагогике культуры рассматривается как основа для формирования *мировоззрения личности*, когда значимо не только обучение тому или иному виду искусства, но и особенности его освоения в развитии личностных качеств человека, социальных взглядов и отношений к окружающему миру.
- *Развитие культурной идентичности* непосредственно через процесс организации образовательной деятельности (педагогики культуры), который должен помогать обучающимся осознать свою принадлежность к определенной культурной традиции, понять место этой традиции в современном мире, что особенно важно представлять в современных условиях глобализации, когда та или иная культура может оказаться под угрозой утраты своей уникальности.
- *Межкультурная компетенция* — уважать культуры разных народов, принимать и интегрировать их в повседневную жизнь, поскольку именно межкультурная компетенция сегодня становится важной составляющей педагогики культуры в целом.
- *Культура и искусство* — трудно представить составляющие культуры без искусства (и наоборот). В педагогике культуры важно не только осваивать культурные формы, но также понимать их

значение для исторической ценности, поскольку искусство — это еще и огромная область познания.

- *Креативное мышление и инновации* — включение искусства и его практик в образовательный процесс на всех уровнях обучения способствует формированию нестандартного креативного мышления, развивает способность к самовыражению и развитию творческого потенциала у обучающихся.
- *Этический и социальный статус* — главная задача педагогики культуры, которая направлена на воспитание уважения к культурному наследию, на развитие критического мышления и способности оценивать происходящее через призму культурных ценностей.

По уровневым (возрастным) особенностям педагогики культуры следует выделить главные задачи:

1. *Дошкольное и начальное образование*: важно заложить основы понимания и восприятия культуры, привить интерес к разным видам искусства и традициям через игры, песни, народные танцы и простые творческие занятия.

2. *Среднее и высшее образование*: педагогика культуры становится более разнообразной и комплексной, включает углубленное изучение гуманитарных дисциплин (истории, философии и теории искусства), благодаря этому происходит осознание и осмысление происходящего в истории, его отображение в искусстве и в общем развитии культуры), то есть обоснование этого тем, что все это должно быть закономерно связано и причиной того или иного события (факта).

3. *Непрерывное образование*: именно на этом этапе каждый может самостоятельно углубленно изучать искусство, участвовать в культурных проектах и развивать свой творческий потенциал, заниматься в студиях и других организациях.

Таким образом, можно утверждать, что в современном обществе, где культурные границы становятся все более размытыми, выделение «педагогики культуры» особенно важно. Это не только помогает понять собственную культуру, но и развивает уважение к другим культурам, способствует гармонизации межкультурных взаимодействий. К сказанному следует отнести *формирование представлений о ценностях через искусство*, которое рассматривается в качестве одной из ключевых задач педагогики культуры — *воспитание цен-*

ностного отношения к культуре, к искусству и традициям.

Список литературы

1. Кедрова, М. О. Герберт Рид: взгляд на культуру с позиций философии и искусства / М. О. Кедрова // Вопросы философии. № 2. 2015. С. 179–185. URL: <https://istina.msu.ru/media/publications/article/101/103/8741374/179-185Kedrova.pdf> (дата обращения: 08.05.2025).
2. Концепция инновационного проекта городской инновационной площадки «Гуманитаризация образования на основе комплексного использования социокультурно среды города в структуре московского стандарта качества образования» / сост. Л. Г. Савенкова. Москва: Интеллект центр, 2014. С. 5–40.
3. Кудрина, Е. Л. Креативный консорциум вузов культуры в контексте развития профессионального образования / Е. Л. Кудрина, А. И. Юдина, Е. Ю. Стрельцова // Вестник МГУКИ. 2024. № 4 (120) июль-август. С. 96–102. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnyy-konsortsiy-vuzov-kultury-v-kontekste-razvitiya-professionalnogo-obrazovaniya-ot-idei-k-proektu> (дата обращения: 08.05.2025).
4. Кудрина, Е. Л. Студенты творческого вуза: ценности воспитания в условиях вызовов XXI века / Е. Л. Кудрина, В. А. Ремизов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 6 (110). С. 43–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studenty-tvorcheskogo-vuza-tsennosti-vospitaniya-v-usloviyakh-vyzovov-hhi-veka> (дата обращения: 08.05.2025).
5. Межуев, Г. С. Культура как деятельность (из истории отечественной культурологии) / Г. С. Межуев // Личность. Культура. Общество. 2006. № 1 (29). С. 37–59. URL: <https://vmmezhuev.ru/2006/kulturna-kak-deyatelnost-iz-istorii/> (дата обращения: 08.05.2025).
6. Савенкова, Л. Г. Современные направления художественного образования в России / Л. Г. Савенкова // Педагогика искусства. 2014. № 3. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sovremennyye-napravleniya-hudozhestvennogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 08.05.2025).
7. Савенкова, Л. Г. Гуманитаризация образования и искусство — условие культурологической безопасности российских школьников / Л. Г. Савенкова // Образовательное пространство в информационную эпоху ЕЕИА 2023. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху», 6–7 июня 2023 г. Москва: ИСПО, 2023. С. 272–279.
8. Соловьев, В. С. Сочинения. Том 2. Общеисторическое введение (О законе исторического развития) / В. С. Соловьев. Москва: Академия наук СССР; Институт философии; Издательство «Мысль», 1990. С. 140–160.
9. Флоренский, П. А. Итоги. (отрывок) / П. А. Флоренский // Югра. 1993. № 10 (24). С. 3.
10. Юсов, Б. П. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе / Б. П. Юсов // Известия РАО. 2001. № 4. С. 64–73.
11. Ярошенко, Н. Н. Педагогика культуры в понятийно-терминологической системе общей педагогики / Н. Н. Ярошенко // Вестник МГУКИ. 2024. № 1. С. 109–118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-kultury-v-ponyatiyno-termnologicheskoy-sisteme-obshchey-pedagogiki> (дата обращения: 08.05.2025).

References

12. Kedrova, M. O. Gerbert Rid: vzglyad na kul'turu s pozitsij filosofii i iskusstva / M. O. Kedrova // *Voprosy filosofii*. № 2. 2015. S. 179–185. URL: <https://istina.msu.ru/media/publications/article/101/103/8741374/179-185Kedrova.pdf> (data obrashcheniya: 08.05.2025).
13. Konceptsiya innovacionnogo proekta gorodskoj innovacionnoj ploshchadki «Gumanitarizaciya obrazovaniya na osnove kompleksnogo ispol'zovaniya sociokul'turno sredy goroda v strukture moskovskogo standarta kachestva obrazovaniya» / sost. L. G. Savenkova. Moskva: Intellect centr, 2014. S. 5–40.
14. Kudrina, E. L. Kreativnyj konsorcium vuzov kul'tury v kontekste razvitiya professional'nogo obrazovaniya / E. L. Kudrina, A. I. Yudina, E. Yu. Strel'cova // *Vestnik MGUKI*. 2024. № 4 (120) iyul'-avgust. S. 96–102.— URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnyy-konsortsiy-vuzov-kul'tury-v-kontekste-razvitiya-professionalnogo-obrazovaniya-ot-idei-k-proektu> (data obrashcheniya: 08.05.2025).
15. Kudrina, E. L. Studenty tvorcheskogo vuza: cennosti vospitaniya v usloviyah vyzovov HHI veka / E. L. Kudrina, V. A. Remizov // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2022. № 6 (110). S. 43–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studenty-tvorcheskogo-vuza-tsennosti-vospitaniya-v-usloviyah-vyzovov-hhi-veka> (data obrashcheniya: 08.05.2025).
16. Mezhuiev, G. S. Kul'tura kak deyatelnost' (iz istorii otechestvennoj kul'turologii / G. S. Mezhuiev // *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo*. 2006. № 1 (29). S. 37–59. URL: <https://vmmezhuiev.ru/2006/kul'tura-kak-deyatelnost'-iz-istorii/> (data obrashcheniya: 08.05.2025).
17. Savenkova, L. G. Sovremennye napravleniya hudozhestvennogo obrazovaniya v Rossii / L. G. Savenkova // *Pedagogika iskusstva*. 2014. № 3. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sovremennye-napravleniya-hudozhestvennogo-obrazovaniya-v-rossii> (data obrashcheniya: 08.05.2025).
18. Savenkova, L. G. Gumanitarizaciya obrazovaniya i iskusstvo — uslovie kul'turologicheskoi bezopasnosti rossijskikh shkol'nikov / L. G. Savenkova // *Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu EEIA 2023. Sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu»*, 6–7 iyunya 2023 g. Moskva: ISRO, 2023. S. 272–279.
19. Solov'ev, V. S. Sochineniya. Tom 2. Obshcheistoricheskoe vvedenie (O zakone istoricheskogo razvitiya) / V. S. Solov'ev. Moskva: Akademiya nauk SSSR; Institut filosofii; Izdatel'stvo «Mysl'», 1990. S. 140–160.
20. Florenskij, P. A. Itogi. (otryvok) / P. A. Florenskij // *Yugra*. 1993. № 10 (24). S. 3.
21. Yusov, B. P. Sovremennaya konceptsiya obrazovatel'noj oblasti «Iskusstvo» v shkole / B. P. Yusov // *Izvestiya RAO*. 2001. № 4. S. 64–73.
22. Yaroshenko, N. N. Pedagogika kul'tury v ponyatiyno-terminologicheskoy sisteme obshchej pedagogiki / N. N. Yaroshenko // *Vestnik MGUKI*. 2024. № 1. S. 109–118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-kul'tury-v-ponyatiyno-terminologicheskoy-sisteme-obshchej-pedagogiki> (data obrashcheniya: 08.05.2025).

Дата поступления статьи в редакцию: 22.05.2025

Дата принятия статьи к публикации: 15.09.2025

Submission of the article: 22.05.2025

Acceptance for publication: 15.09.2025



УДК: 37.01

Анализ программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях введения федеральных государственных требований (ФГТ)

Иванова Светлана Вениаминовна¹, Бокова Татьяна Николаевна², Ерофеева Мария Александровна³

¹Академик РАО, профессор, доктор философских наук, и.о. вице-президента, главный ученый секретарь президиума, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
e-mail: isv2005@list.ru
ORCID: 0000-0002-9101-6213

²Профессор РАО, доктор педагогических наук, заместитель директора института иностранных языков, профессор кафедры английского языка и лингводидактики, ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
e-mail: tnbokova@mail.ru, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0002-3173-1928

³Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя», г. Москва
e-mail: erofeeva-ma72@yandex.ru, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-7176-512X

Благодарности:

авторы благодарят академика РАО Васильеву Ольгу Юрьевну, академика РАО Филиппова Владимира Михайловича, академика РАО Геворкян Елену Николаевну, академика РАО Болотова Виктора Александровича, академика РАО Подуфалова Николая Дмитриевича, члена-корреспондента РАО Писареву Светлану Анатольевну, профессора Шукишину Татьяну Ивановну за неоценимую помощь и поддержку при обсуждении результатов исследования, а также — руководителей вузов, предоставивших опыт работы аспирантуры.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности реализации программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях введения федеральных государственных требований (ФГТ), утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 30.11.2021 № 2122. Проведен сравнительный анализ программ аспирантуры по педагогическим научным специ-

альностям, представленных на сайтах 16 российских вузов. В статье обосновываются цель проведения исследования на третьем году введения ФГТ взамен ФГОС и выбор вузов, чьи материалы были проанализированы. В содержательном плане уделяется внимание структуре и содержанию учебных планов, взаимосвязи научной и образовательной составляющих, а также процедурам итоговой аттестации. Отмечено существенное разнообразие объёма и содержания образовательной составляющей при общей тенденции к усилению научной составляющей программ. Приведены примеры практики работы аспирантуры в ведущих педагогических вузах. Выявлены актуальные задачи совершенствования подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и обеспечения выхода аспирантов на защиту в установленные сроки, как-то: необходимость методического насыщения образовательной составляющей, унификации трудоёмкости элементов программы, установления контроля за сроками подготовки диссертационной работы, повышения объективности итоговой аттестации и др.

Ключевые слова: аспирантура, федеральные государственные требования (ФГТ), программа подготовки научных и научно-педагогических кадров, учебные планы, итоговая аттестация.

Для цитирования: Иванова С. В., Бокова Т. Н., Ерофеева М. А. Анализ программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях введения федеральных государственных требований (ФГТ) // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 38–61

Postgraduate studies programs analysis for scientific and scientific-pedagogical personnel in the context of Federal State Requirements (FGT)

Abstract. The article discusses the specifics of program implementation for scientific and scientific-pedagogical personnel in the postgraduate education in the context of Federal State Requirements (FGT), approved by the Russian Federation Government Decree N2122 dated November 30, 2021. The comparative postgraduate programs analysis in pedagogical scientific specialties presented on the websites of 16 Russian universities has been carried out. The article substantiates the study target, undertaken in the third year of the FGT's introduction (replacing the previous Federal State Educational Standards — FSES), as well as the selection of universities whose data have been analyzed. In terms of content, special attention is paid to the structure and content of curricula, the relationship between the research and educational components, as well as the procedures for the final certification. A significant

diversity in the volume and the educational component content was noted, alongside with a general trend towards strengthening the scientific component of the programs. Examples of leading pedagogical universities postgraduate studies are presented. The current tasks for improving the scientific-pedagogical personnel training in postgraduate education and ensuring that doctoral students defend their theses within the prescribed timeframes have been identified. These include: the need for the educational methodological content component, unification of the program elements workload, establishing control over thesis preparation deadlines and increasing the objectivity of the final certification, etc.

Keywords: *postgraduate education, federal state requirements (FGT), program for training, scientific and scientific-pedagogical personnel program, curricula, final certification.*

For citation: *Ivanova S. V., Bokova T. N., Erofeeva M. A. Postgraduate studies programs analysis for scientific and scientific-pedagogical personnel in the context of Federal State Requirements (FGT) // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 3 (71). P. 38–61*

Введение

Постановлением Правительства Российской Федерации от 30.11.2021 № 2122 «Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» были определены основные требования к программам аспирантуры, организациям, реализующим такие программы, к аспирантам и научным руководителям, к порядку организации и осуществления образовательной деятельности по программам аспирантуры (адъюнктуры), определены федеральные государственные требования (ФГТ) к этим программам. Постановление вступило в силу с 1 марта 2022 года и действует до 1 марта 2028 года [4].

В целях реализации требований данного постановления научные и образовательные организации высшего образования Российской Федерации, реализующие программы подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации, разработали программы, осуществили прием аспирантов, первый выпуск которых состоится в 2025 году. В эти первые годы в аспирантурах, реализующих упомянутое постановление Правительства Российской Федерации, появился определённый опыт работы в новых нормативных условиях. Одновременно с этим накопилось много вопросов, с которыми коллеги нередко обращаются в Российскую академию образования. В связи с этим Рабочей группой при Совете по развитию диссертаци-

онных исследований в сфере наук об образовании под руководством вице-президента РАО академика РАО В. М. Филиппова было решено организовать исследование по подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях реализации федеральных государственных требований (ФГТ). Данное исследование было проведено исследовательской группой, в состав которой в инициативном порядке вошли члены Российской академии образования, члены Экспертного совета ВАК по педагогике и психологии: Бокова Татьяна Николаевна, профессор РАО, член экспертной комиссии ВАК по педагогике и психологии, заместитель директора института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»; Ерофеева Мария Александровна, член экспертной комиссии ВАК по педагогике и психологии, профессор кафедры педагогики ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя»; Писарева Светлана Анатольевна, член-корреспондент РАО, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»; Шукшина Татьяна Ивановна, член экспертной комиссии ВАК по педагогике и психологии, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева». Группа работала под руководством Ивановой Светланы Вениаминовны, академика РАО, заместителя председателя экспертной комиссии ВАК по педагогике и психологии, и. о. вице-президента, главного ученого секретаря президиума Российской академии образования, члена Совета по развитию диссертационных исследований в сфере наук об образовании.

В данной статье авторы описывают ту часть исследования, которая выполнена ими, хотя надо отметить, что на всех этапах исследования, обсуждения, одобрения и утверждения Рекомендаций по итогам данного исследования все члены исследовательской группы принимали активное участие.

Методология и методы исследования

Авторским коллективом проведено выборочное исследование, включающее экспертизу программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре и учебных планов программ аспирантур по педагогическим научным специальностям: 5.8.1 Общая

педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

Выбор вузов основывался на следующих критериях: наличие диссертационного совета по соответствующим научным специальностям, созданного приказом Минобрнауки России по представлению президиума Высшей аттестационной комиссии (ВАК); аспирантура, имеющая опыт работы (ранее — по ФГОС, теперь — по ФГТ); полнота представления документов, необходимых для деятельности аспирантуры, на сайте вуза; географическая представленность регионов.

Изучен и представлен в качестве примеров деятельности аспирантуры опыт работы аспирантуры в следующих вузах:

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»;

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»;

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»;

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»;

ФГБОУ ВО «Волгоградский социально-педагогический университет»;

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»;

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»;

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского»;

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»;

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»;

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»;

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»;

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»;

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»;

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»;

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева».

Результаты исследования

Был проведен анализ 28 программ аспирантур, выложенных в открытом доступе на сайтах 16 российских университетов.

На рисунке 1 представлено количество проанализированных программ аспирантур по каждой из трех специальностей в процентном соотношении.



Рисунок 1. Количество проанализированных программ аспирантуры по каждой из трех научных специальностей (в %)

Программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре представляют собой комплект документов, в которых определены требования к результатам ее освоения, включены: план научной деятельности, учебный план, календарный учебный график, рабочие программы дисциплин (модулей) и практики.

На сайтах, указанных выше университетов, были представлены следующие документы: 28 программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре; 26 учебных планов; 27 локальных положений, регламентирующих подготовку научных кадров; 25 аннотаций рабочих программ дисциплин; 2 индивидуальных плана аспирантов.

На рисунке 2 показаны структура и количество проанализированных документов по аспирантуре, обнаруженных на сайтах университетов.

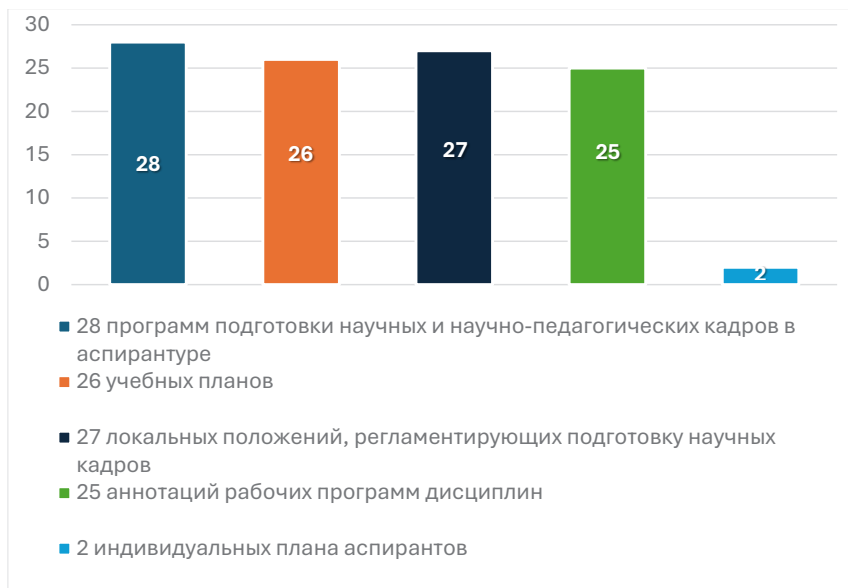


Рисунок 2. Анализируемые документы

В большинстве вузов, попавших в выборку, структура учебного плана аспирантуры имеет модульно-дисциплинарную структуру, в нескольких вузах принята дисциплинарная структура учебного плана аспирантуры (в трех из шестнадцати).

Как известно, ФГТ не определяют объем учебного плана, объем научного и образовательного компонентов и итоговой аттестации в аспирантуре, в процессе исследования были рассмотрены объемы компонентов учебного плана и их содержательное наполнение в аспирантурах исследуемых вузов и выявлено, что имеются достаточно значимые различия.

Объем программы аспирантуры в зачетных единицах колеблется в диапазоне от 180 зачетных единиц (з.е.), то есть 6480 учебных часов, до 198 з.е., что составляет 7128 часов. Научный компонент учебного плана программы аспирантуры занимает наибольший объем часов

и зачетных единиц: от 111 з.е. (3996 часов.) до 165 з.е. (5940 часов). Большинство вузов на освоение научного компонента в программе аспирантуры отводит 140–160 з.е. (5040 часов — 5760 часов). Примеры объемов научного компонента программ аспирантуры вузов приведены на рисунке 3:

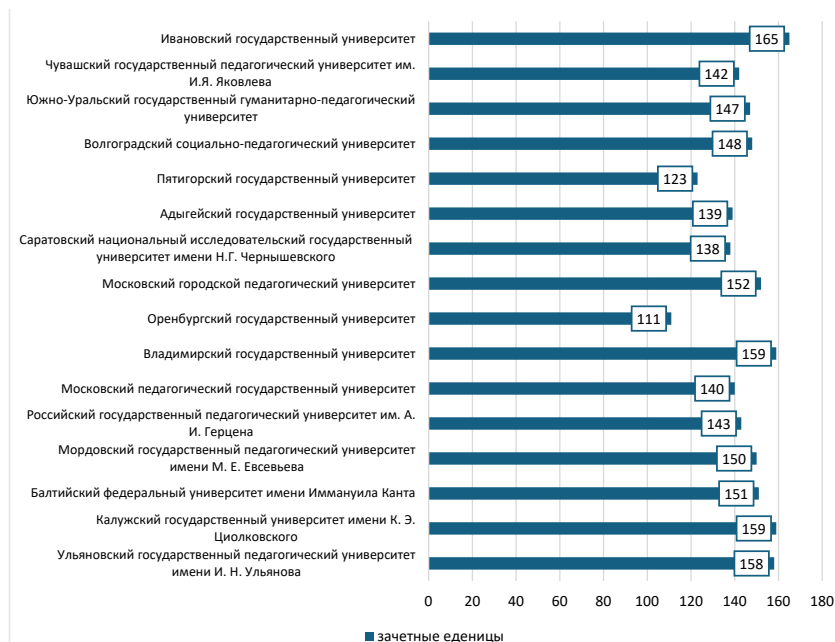


Рисунок 3. Количество зачетных единиц научного компонента в программах подготовки научных и научно-педагогических кадров

Таким образом, предварительно можно сделать вывод о том, что вузы предпринимают действия по реализации ФГТ, усиливая научную составляющую в сравнении с образовательной.

В соответствии с ФГТ научный компонент аспирантуры включает следующие составляющие: научная деятельность, направленная на подготовку диссертации к защите; подготовка публикаций и (или) заявок на патенты на изобретения, РИД; промежуточная аттестация по этапам выполнения научного исследования. В программы аспирантуры некоторых вузов в научный компонент введен отчет на заседании кафедры о результатах научного исследования (по этапам).

Образовательный компонент учебного плана программы аспирантуры с переходом на ФГТ стал включать меньше зачетных единиц, но также имеются различия по их количеству в аспирантурах разных университетов. Минимальное количество зачетных единиц — 18 з.е. (648 часов); максимальное — 60 з.е. (2160 часов). В аспирантурах большинства вузов образовательный компонент представлен в пределах 23–40 з.е. (828 часов — 1440 часов). На рисунке 4 представлены объемы образовательного компонента (в з.е.) аспирантур вузов.

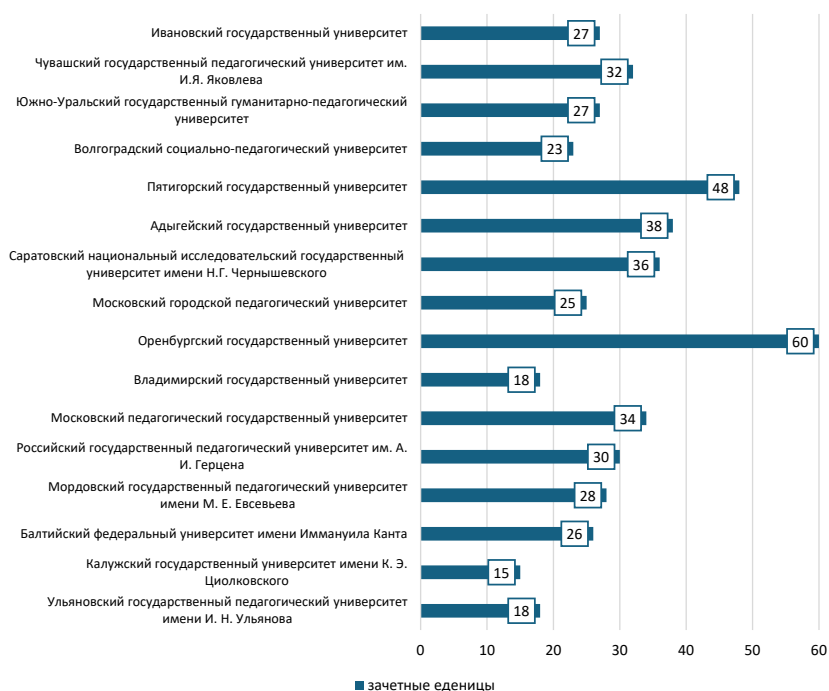


Рисунок 4. Количество зачетных единиц образовательного компонента в программах подготовки научных и научно-педагогических кадров

На рисунке 5 представлены в сравнении объемы (в з.е.) научного и образовательного компонентов программы аспирантур вузов:

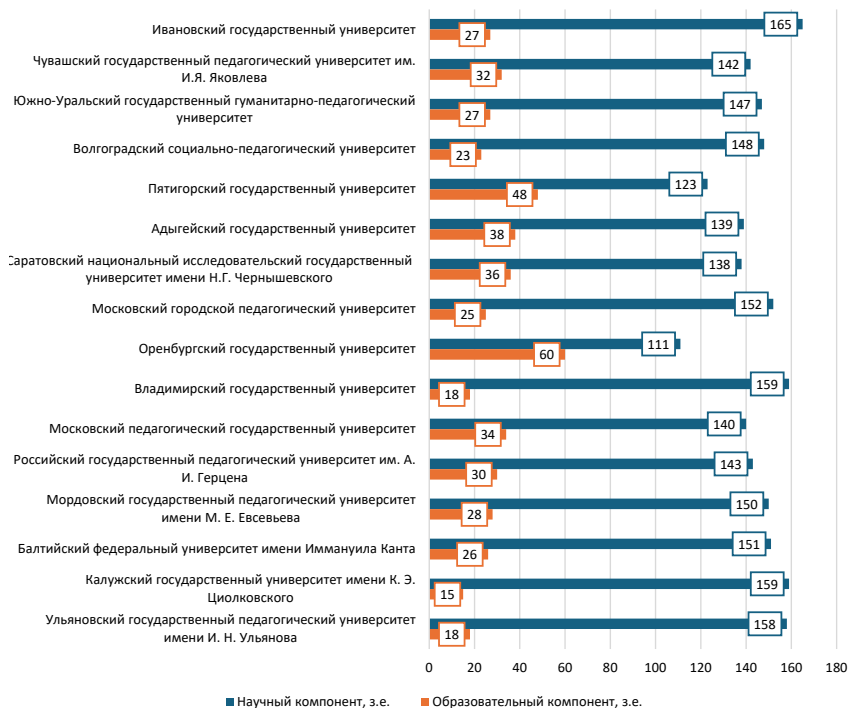


Рисунок 5. Количество зачетных единиц научного компонента и образовательного компонента в программах подготовки научных и научно-педагогических кадров

В отличие от научного компонента учебного плана аспирантуры содержательное наполнение образовательного компонента показывает большее разнообразие. В учебных планах аспирантур всех вузов в выборке представлены дисциплины, по итогам изучения которых сдаются кандидатские экзамены: «Иностранный язык», «История и философия науки» и дисциплина научной специальности: «Общая педагогика, история педагогики и образования», «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, биология, математика, литература, химия, изобразительное искусство и др.)» или «Методология и технология профессионального образования».

По научным специальностям 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования и 5.8.7 Методология и технология профессионального образования обязательной для аспирантур всех вузов является педагогическая практика.

Представим примеры *обязательных* для изучения в аспирантуре дисциплин: «Педагогика высшей школы», «Педагогика и психология высшей школы»; «Профессиональная педагогика», «Современные образовательные технологии», «Информационные технологии в образовании», «Информационные технологии и моделирование», «Современные информационные технологии и искусственный интеллект», «Статистическая методология в научных исследованиях», «Современные информационные технологии и искусственный интеллект», «Методология и методы научного исследования», «Методика проведения диссертационного исследования», «Основы рецензирования диссертации по педагогике», «Логика и этапы диссертационного исследования по педагогике», «Методология и методика рецензирования диссертаций по педагогике», «Методология и методика работы над диссертацией по педагогике», «Анализ данных в научных исследованиях» и др. В программах аспирантур рассматриваемых вузов по данным специальностям представлены *элективные* дисциплины, такие как: «Методика работы над авторефератом кандидатской диссертации по педагогике», «Компьютерное сопровождение диссертационного исследования по педагогике», «Технология создания научного текста», «Методы статистической обработки результатов научного эксперимента», «Научная деятельность, направленная на подготовку диссертации к защите», «Подготовка публикаций и (или) заявок на патенты на изобретения», «Современные образовательные системы ведущих стран мира», «Технологии управления научным контентом», «Проектная деятельность в образовании», «Технологии инновационного образования в вузе» «Проектирование образовательного процесса в вузе», «Цифровизация в науке и образовании», «Актуальные проблемы педагогики и образования», «Современное педагогическое образование», «Мастерство педагога высшей школы», «Технологии инновационного образования в вузе», «Эффективное лидерство и руководство в научно-педагогическом коллективе», «Современные информационные технологии и искусственный интеллект», «Проектная деятельность в образовании» и др.

По научной специальности 5.8.2. «Теория и методика обучения и воспитания» представлен ряд *обязательных* для изучения в аспирантуре дисциплин, например: «Методика проведения диссертационного исследования», «Педагогика высшей школы», «Анализ данных в научных

исследованиях», «Информационные технологии и моделирование», «Формирование культурно-образовательной среды региона», «Основы рецензирования диссертации по теории и методике обучения и воспитания», «Логика и этапы диссертационного исследования по теории и методике обучения и воспитания», «Методология и методика рецензирования диссертаций по теории и методике обучения и воспитания», «Методология и методика работы над диссертацией по теории и методике обучения и воспитания» и др. Среди *элективных* курсов представлены такие дисциплины, как: «Технологии обучения биологии», «Методика организации биологических олимпиад», «Содержание и структура школьного биологического образования», «Формы и методы обучения и воспитания в биологическом образовании школьников», «Формирование функциональной грамотности школьников в обучении математике», «Формы и методы обучения и воспитания в математическом обучении школьников», «Компаративная лингводидактика», «Использование современных педагогических технологий и методик в литературном образовании», «Информационные технологии в научной и профессиональной деятельности», «Образовательная политика России», «Правовой статус образовательных организаций в условиях модернизации системы образования» и др.

Очевидно, что по составу дисциплин учебного плана аспирантура по-прежнему ориентирована как на подготовку к *научной деятельности*, так и на *подготовку к деятельности преподавателя высшей школы*.

Практически во всех вузах учебным планом аспирантуры предусмотрена подготовка аспирантов к использованию *современных инструментов научной работы* (работа с библиографическими базами данных, анализ наукометрических показателей журналов, статистическое программное обеспечение, подготовка научных публикаций и т.п.).

Аспиранты обеспечиваются доступом к учебно-методическим материалам, библиотечным фондам и библиотечно-справочным системам, а также к информационным, информационно-справочным системам, профессиональным базам данных, состав которых определен соответствующей программой аспирантуры и индивидуальным планом работы. Электронная информационно-образовательная среда университета обеспечивает доступ аспиранту ко всем электронным ресурсам, которые сопровождают научно-исследовательский и образовательный процессы подготовки в аспирантуре. Здесь надо заметить,

что информационно-справочных и электронных систем в настоящее время достаточно много, однако их контент контролируется в недостаточной степени, в диссертационных работах можно нередко видеть узкий научный кругозор диссертантов, слабое представление о классиках в соответствующей отрасли науки, выбор случайных имен в таких разделах Введения диссертации, как «Степень разработанности темы» или «Методологические основы».

В документах аспирантуры представлен перечень работ по подготовке публикаций, в которых излагаются основные научные результаты диссертации, и по участию в научных, научно-практических конференциях международного, всероссийского, межвузовского, межрегионального уровня.

Аспирантам создаются различные возможности для *представления результатов исследований*: организуются регулярные конференции, на которых аспиранты могут выступить с научным сообщением; издаются научные журналы, в которых аспиранты могут опубликовать статью; оказывается помощь в подборе журналов для опубликования статей; регламентируется обсуждение хода исследования на заседаниях кафедры (научной лаборатории, научного сектора и т.п.) и др.

На рисунке 6 показаны возможности аспирантов для представления результатов научных исследований.



Рисунок 6. Возможности для предоставления результатов исследования

Важно отметить целесообразный подход к выбору времени сдачи кандидатских экзаменов. Аспиранты практически всех вузов сдают кандидатский экзамен по научной специальности на втором курсе обучения, в аспирантурах некоторых вузов — на третьем, то есть после завершения изучения основного блока учебных дисциплин.

На рисунке 7 представлен период сдачи кандидатского экзамена по специальности.



Рисунок 7. Период сдачи кандидатского экзамена по специальности

Отдельного внимания заслуживает итоговая аттестация, которая проводится в соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральным законом от 23.08.1996 № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» [7]; постановлением Правительства Российской Федерации от 24.09.2013 № 842 «О порядке присуждения ученых степеней» [5]; постановлением Правительства Российской Федерации от 30.11.2021 № 2122 «Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» [4]; приказом Минобрнауки России от 20.10.2021 № 951 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)» [6] и локальными нормативными актами образовательных организаций.

В программе итоговой аттестации аспирантуры представлены: общие положения; требования к диссертации; порядок проведения итоговой аттестации, включая возможность прохождения досрочной аттестации; особенности проведения итоговой аттестации для аспирантов из числа лиц с ОВЗ; особенности работы аттестационной и апелляционной комиссий; приложения содержат образцы различного рода заявлений, справок, согласий и всех необходимых сопроводительных документов (выписка из протокола кафедры, заключение и др.).

Итоговая аттестация представлена разным количеством зачетных единиц: от 2 з.е. (72 часа) до 9 з.е. (324 часа).

На рисунке 8 представлено количество зачетных единиц на итоговую аттестацию в анализируемых вузах.

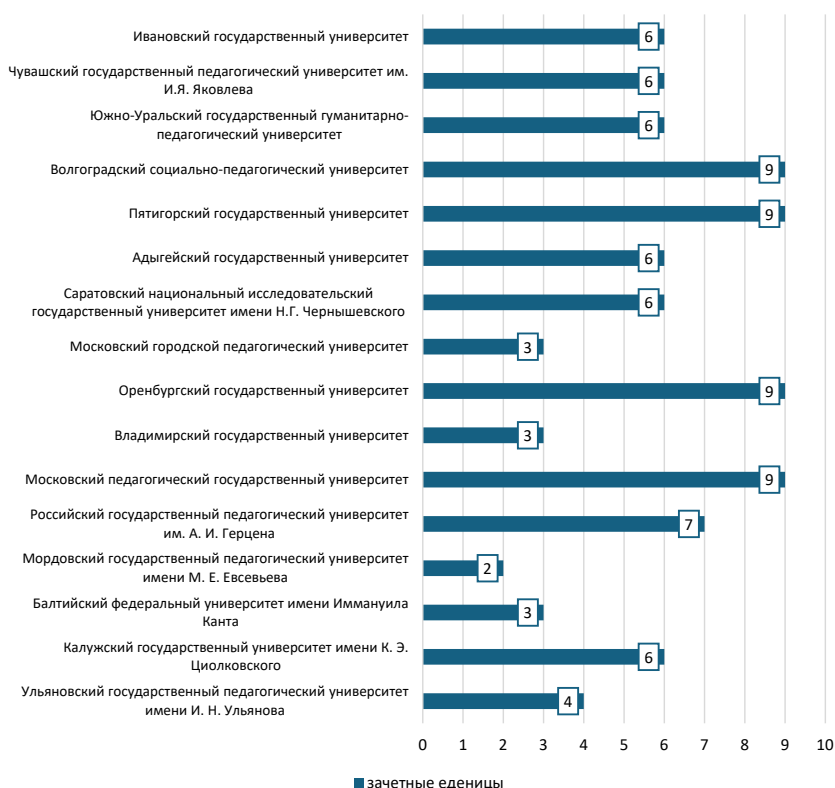


Рисунок 8. Количество зачетных единиц на итоговую аттестацию

Итоговая аттестация по программам аспирантуры проводится в форме оценки диссертации на предмет ее соответствия критериям, установленным в соответствии с Федеральным законом от 23 августа 1996 года № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» [8]. Итоговая аттестация аспирантов проводится на заседании кафедры или лаборатории, где выполнялась диссертационная работа, либо на совместном заседании двух и более кафедр / лабораторий, с привлечением внешних по отношению к организации экспертов-специалистов в определенной области научного знания. Аспирант к такому заседанию готовит доклад и представляет основные результаты своего исследования. Оценка, которую в итоге получает аспирант, является дихотомической — соответствие или несоответствие критериям кандидатской диссертации. Такая оценка является экспертной, проводится на качественном уровне измерений с помощью экспертного метода по заранее установленным критериям.

В *Ивановском государственном университете* предложена технология многостадийного оценивания, реализация которой требует организационной перестройки и временных ресурсов на этапе ее запуска, но обеспечивает принципы независимости и объективности и приводит к получению надежных и валидных оценок при контроле качества освоения программ аспирантуры. Кроме того, минимизируются риски несамостоятельного выполнения исследования и оформления текста диссертации с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта. Промежуточная аттестация по дисциплинам (модулям) образовательного компонента программы аспирантуры проводится на количественном уровне с использованием методов и инструментария, позволяющих получать объективные оценки о результатах освоения части программы. Необходимым условием для реализации этих процедур является наличие фондов оценочных средств, в которых включены задания с устойчивыми оценками их трудности. Для эффективности этой работы требуется согласование содержания и результатов освоения нескольких программ аспирантуры, как минимум двух дисциплин — «Истории и философии науки» и «Иностранного языка». Такое согласование обеспечивает общий подход к формированию единых фондов оценочных средств и правил для проведения экзаменов высокой значимости, что, в свою очередь, создает условия для объективности

и сопоставимости оценок, получаемых аспирантами при аттестации. Аналогичный подход требуется и для дисциплин специальности («Общая педагогика, история педагогики и образования»; «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык, уровни общего и профессионального образования)»; «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)»; «Методология и технология профессионального образования»). Итоговая аттестация аспирантов проводится на качественном уровне, предусматривающем экспертное оценивание. Для ее проведения организуется заседание специалистов соответствующей квалификации, которые в результате должны прийти к решению о соответствии или несоответствии подготовленной аспирантом диссертации установленным критериям и принять решение об освоении им программы аспирантуры. Дихотомическая оценка (соответствует / не соответствует) автоматически устраняет стремление административных и педагогических работников находить средние баллы, что является недопустимым на порядковой шкале качественных измерений. Предлагаемое многостадийное оценивание, с одной стороны, не нарушает глубоких традиций аспирантуры, но, с другой стороны, обеспечивает необходимую объективность и независимость оценок при осуществлении контроля за качеством подготовки научных и научно-педагогических кадров.

В данной статье авторы не приводят конкретные результаты проведения первой итоговой аттестации аспирантов в условиях введения ФГТ, потому что исследование проводилось до завершения третьего года обучения по ФГТ.

В завершение статьи приведем несколько примеров различных аспектов работы аспирантур вузов, представленных нам ректорами либо проректорами по научной работе.

В Балтийском федеральном университете имени Иммануила Канта (г. Калининград) трудоемкость программы аспирантуры включает 180 з.е. Научный компонент представлен в объеме 151 з.е. и включает в себя: научную деятельность аспиранта, направленную на подготовку диссертации на соискание ученой степени кандидата наук к защите, включая обязательное участие в научно-исследовательских семинарах университета; подготовку публикаций, в которых излагаются основные научные результаты диссертации, в рецензируемых научных изданиях и др. Образовательный компонент программы аспирантуры включает

дисциплины (модули) и практику, а также промежуточную аттестацию по указанным дисциплинам (модулям) и практике (научно-исследовательской и/или педагогической). Образовательный компонент общим объемом 26 з.е. включает дисциплины: «Иностранный язык», «История и философия науки», «Методология и технология профессионального образования», «Методология научного исследования и представление его результатов», «Академическое письмо». Также включены элективные дисциплины (4 з.е.) и практика (элективные практики) — 6 з.е. Элективные дисциплины программы аспирантуры направлены на удовлетворение профессионального интереса аспиранта к последующей научно-исследовательской и преподавательской работе в научных центрах и образовательных организациях высшего образования. Во время освоения программы аспирантам обеспечивается индивидуальный доступ к электронной информационно-образовательной среде Университета посредством информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и (или) к локальной сети; к учебно-методическим материалам, библиотечным фондам и библиотечно-справочным системам, а также информационным, информационно-справочным системам, профессиональным базам данных (Национальная электронная библиотека; Электронно-библиотечная система «Консультант студента»; Электронно-библиотечная система Znanium; Электронно-библиотечная система «Перспектив»); Электронно-библиотечная система ibooks.ru; Электронно-библиотечная система «Кантиана»).

Программа подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре Московского городского педагогического университета, реализуемая по научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования, включает в себя комплект документов, в которых определены требования к результатам ее освоения, содержащие план научной деятельности, учебный план, календарный учебный график, рабочие программы дисциплин (модулей) и практики. Реализация программы аспирантуры осуществляется в соответствии с индивидуальным планом работы аспиранта, включающим индивидуальный план научной деятельности и индивидуальный учебный план, утвержденные в порядке, определенном локальным нормативным актом Университета. Научный компонент представлен в объеме 152 з.е. и включает: научную деятельность, направленную

на подготовку диссертации к защите; подготовку публикаций и (или) заявок на патенты на изобретения. Образовательный компонент общим объемом 25 з.е. включает дисциплины: «Иностранный язык», «История и философия науки», «Общая педагогика», «История педагогики и образования», «Методы и методология научного исследования», «История российского образования», «Инновационные процессы в современном образовании». Также включены элективные дисциплины (3 з.е.) и практика (5 з.е.). На итоговую аттестацию отведено 3 з.е.

Целью программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена является подготовка диссертации к защите на соискание степени кандидата педагогических наук путем проведения научного исследования под руководством научного руководителя в течение трех лет для очной формы обучения с возможностью досрочной защиты или продления до одного года лиц с ОВЗ. Во время освоения программы аспирантуры, аспирантам обеспечивается доступ к электронной среде (Moodle, личный кабинет). Фундаментальная библиотека им. Императрицы Марии Федоровны предоставляет доступ к электронным образовательным ресурсам на платформах электронно-библиотечных систем на основе лицензионных договоров для сотрудников и обучающихся РГПУ им. А. И. Герцена. Во время обучения аспирантам предоставляется возможность: участвовать в конференциях (ежегодные «Герценовские чтения», «Педагогическая наука и современное образование» и др.); подготовить публикации в журналах, издаваемых университетом; представлять доклады на заседания кафедр. В программе акцент сделан на проведение научного исследования: 80% программы посвящено научной работе; большое внимание уделено педагогической практике, она является двухступенчатой (ассистентская → доцентская); предоставляются гибкие условия для лиц с ОВЗ.

Выводы и заключение

Введение ФГТ в аспирантуре продиктовано необходимостью усиления научной составляющей программы, что должно привести к совершенствованию качества диссертационных исследований аспирантов и увеличению числа защит в срок, т.е. по окончании

аспирантуры или в течение одного года после окончания. Данное исследование проводилось до завершения третьего года обучения и прохождения итоговой аттестации, поэтому исследовательская группа только планирует продолжить работу по изучению результатов введения ФГТ, успехов и неудач на этом пути на материале итоговой аттестации на протяжении хотя бы двух-трех лет.

Экспертиза программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре по педагогическим научным специальностям (5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования, 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования) показала, что представленные на сайтах вузов документы:

- в целом соответствуют федеральным государственным требованиям (ФГТ) к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, условиям их реализации, срокам освоения;

- предусматривают использование современных образовательных технологий;

- учитывают особенности отдельных категорий аспирантов (аспиранты из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, которые обеспечены электронными и (или) печатными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья (при необходимости));

- направлены на подготовку исследователя и на подготовку преподавателя высшей школы;

- показывают отличия по количеству учебных дисциплин, их объему и в целом наполнению курса при сравнении учебных планов за 2023, 2024 и 2025 годы набора в аспирантуры проанализированных университетов, что, на взгляд авторов, свидетельствует о внимании руководства вузов и аспирантур к обучению в аспирантуре в условиях введения ФГТ, а именно: анализ результатов обучения и корректировку в целях его совершенствования;

- демонстрируют достаточно значимые различия в аспирантурах вузов по количеству з.е. (учебных часов) в образовательном и научном компонентах учебных планов, а также различия в содержательном наполнении учебных дисциплин образовательного компонента.

При проектировании программы подготовки научных и науч-

но-педагогических кадров в аспирантуре целесообразно, на наш взгляд, обратить внимание на соотношение объемов научного и образовательного компонентов; желательно определить трудоемкость научного компонента не менее 135 з.е., а объем образовательного компонента не более 40–45 з.е.; усилить методологический аспект в содержании образовательного компонента, наполнив его учебными дисциплинами, позволяющими аспирантам освоить, например, современные подходы к методологии построения исследования, качественные и количественные методы исследований и др.; учесть при определении объема итоговой аттестации в учебном плане, что ФГТ предусматривают выделение времени на научную деятельность аспиранта, направленную на подготовку диссертации к защите, но отдельно не выделено время для оформления собственно текста диссертации, поэтому это можно запланировать в рамках подготовки к итоговой аттестации.

Авторы ставят своей целью углубленное исследование содержания самих учебных дисциплин, потому что очевидно, что за общими названиями стоит разное содержательное наполнение. По всей вероятности, оно не всегда достаточно качественно представлено, что приводит к невысокому качеству диссертационных работ аспирантов, слабому знанию методологии научного исследования, методологических основ конкретной научной проблематики, нормативных актов в этой сфере.

Даже в силу того, что мы не могли наблюдать организации и результатов итоговой аттестации, хочется предостеречь от некоторых предполагаемых погрешностей в этой работе. Нормативные документы федерального уровня задают рамку для формирования локальных нормативных актов вуза, регулирующих порядок проведения итоговой аттестации. Иными словами, локальные акты вузов должны конкретизировать общие требования с учетом особенностей деятельности, в частности наличия диссертационного совета. При разработке локальных нормативных актов по итоговой аттестации важно предусмотреть следующие позиции: процедура допуска к итоговой аттестации, которая должна быть зафиксирована приказом по организации; порядок привлечения работодателей к процедуре итоговой аттестации в аспирантуре; порядок представления аспирантом диссертации и публикаций на выпускающую кафедру (лабораторию); процедура обсуждения диссертации, включая оформление

результата обсуждения в ситуациях полного соответствия, частичного соответствия или несоответствия диссертации; порядок отчисления по окончании срока обучения в аспирантуре с выдачей свидетельства об окончании аспирантуры или справки об окончании аспирантуры; порядок подачи апелляции по результатам обсуждения (по желанию аспиранта).

При проведении итоговой аттестации в аспирантуре целесообразно предусмотреть: публичное обсуждение результатов представленного аспирантом диссертационного исследования на заседании выпускающей кафедры (лаборатории); возможность приглашения на заседание кафедры председателя и членов диссертационного совета, в который планируется представить диссертацию, приглашения представителей других кафедр, если в исследовании имеются черты междисциплинарности или используются данные других наук; участие работодателей в процедуре обсуждения результатов диссертационного исследования. В работе с аспирантами необходимо руководствоваться нормативными (выше упоминаемыми) актами и рекомендательными актами ВАК [1; 2; 3].

Таким образом, анализируемые программы и учебные планы различных российских университетов в целом соответствуют федеральным государственным стандартам, однако есть необходимость в унификации общего объема часов, балансе трудоемкости научного компонента и образовательного компонента; усилении методологического аспекта в содержании образовательного компонента и сокращении часов на итоговую аттестацию.

Что касается нашего исследования в целом, выполненного по поручению Рабочей группы при Совете РАО по развитию диссертационных исследований в области наук об образовании под руководством вице-президента РАО академика РАО В. М. Филиппова, то на основе его результатов всем составом Исследовательской группы подготовлен проект Рекомендаций по подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях федеральных государственных требований (ФГТ) по педагогическим научным специальностям, которые внимательно и подробно обсуждены на заседании Рабочей группы при Совете РАО по развитию диссертационных исследований в области наук об образовании под руководством вице-президента РАО академика РАО В. М. Филиппова 18 июня 2025 года; представлены

В. М. Филипповым и С. В. Ивановой и одобрены на заседании президиума РАО (постановление от 26 июня 2025 г. № 6–2); утверждены на заседании Совета РАО по развитию диссертационных исследований в области наук об образовании под руководством вице-президента РАО академика РАО В. М. Филиппова (протокол от 2 июля 2025 г. № 2). В ближайшее время Рекомендации будут доступны в электронном виде на информационных ресурсах Российской академии образования.

Список литературы

1. Критерии доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании. М.: РАО. 2023 г. // [Электронный ресурс] (доступ: URL: https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/10/perechen-kriteriev-1_compressed.pdf) (дата обращения: 18.06.2025).
2. Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании». Под науч. ред. В. М. Филиппова. М.: РАО. 2023. 22 с. // [Электронный ресурс] (доступ: URL: <https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/11/metodicheskie-rekomendacii-primenenie-kriteriev-dokazatelnosti.pdf>) (дата обращения: 18.06.2025).
3. Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании. Текст: электронный // (доступ: URL: https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2024/10/2_broshjura_aktualnye_tematiki_pedagogika.pdf) (дата обращения: 18.06.2025).
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 30 ноября 2021 года № 2122 «Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» // [Электронный ресурс] URL: <https://docs.cntd.ru/document/727251280> (дата обращения: 08.07.2025).
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 24.09.2013 № 842 «О порядке присуждения ученых степеней» // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152458/3acc895434fd7ce6fd7d8f8a570ab064e960560/ (дата обращения: 10.07.2025).
6. Приказ Минобрнауки России от 20.10.2021 № 951 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)» // Министерство юстиции РФ [Электронный ресурс] URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/28983>.
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. (дата обращения: 25.06.2025).
8. Федеральный закон Российской Федерации от 23.08.1996 № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» // СПС «КонсультантПлюс»
9. [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/ (дата обращения: 07.07.2025).

References

1. Evidence-based criteria for dissertation research in the field of education sciences

- (2023). Moscow: RAO (Russian Academy of Education). [Electronic resource]. Available at: URL: <https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/10/perechen-kriteriev-1-compressed.pdf> (Accessed: June 18, 2025).
2. Methodological recommendations "Application of evidence-based criteria for dissertation research in the field of education sciences". Ed. by V.M. Filippov. Moscow: RAO. (2023). 22 p. // Moscow: RAO (Russian Academy of Education). [Electronic resource]. Available at: URL: <https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/11/metodicheskie-rekomendacii-primenenie-kriteriev-dokazatelnosti.pdf> (Accessed: June 18, 2025).
 3. List of current topics for dissertation research in the field of education sciences. (n.d.). [Electronic text]. Available at: URL: https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2024/10/2_broshjura_aktualnye_tematiki_pedagogika.pdf (Accessed: June 18, 2025).
 4. The Russian Federation Government Decree No. 2122, dated November 30, 2021. On approval of the regulations on the training of scientific and scientific-pedagogical personnel in postgraduate education (adjunctura). [Electronic resource]. Available at: URL: <https://docs.cntd.ru/document/727251280> (Accessed: July 8, 2025).
 5. The Russian Federation Government Decree No. 842, dated September 24, 2013. On the procedure for awarding academic degrees. SPS 'Consultant Plus'. [Electronic resource]. Available at: URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152458/3accc895434fd7ce6fd7d8f8a570ab064e960560/ (Accessed: July 10, 2025).
 6. Order of the Ministry of Science and Higher Education of Russia N951, dated October 20, 2021. On approval of the Federal State Requirements for the structure of training programs for scientific and scientific-pedagogical personnel in postgraduate courses (adjunctura), implementation conditions, mastering these programs terms including various forms of post graduate education, educational technologies, and specifics of certain categories of post graduates (adjuncts). Ministry of Justice of the Russian Federation. [Electronic resource]. Available at: URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/28983>
 7. Federal Law of the Russian Federation N. 273-FZ, dated December 29, 2012. On education in the Russian Federation. SPS 'Consultant Plus'. [Electronic resource]. Available at: URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed: June 25, 2025).
 8. Federal Law of the Russian Federation N127-FZ, dated August 23, 1996. On science and state scientific and technical policy. SPS 'Consultant Plus'.
 9. [Electronic resource]. Available at: URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/ (Accessed: July 7, 2025).

Дата поступления статьи в редакцию: 23.07.2025

Дата принятия статьи к публикации: 15.09.2025

Submission of the article: 23.07.2025

Acceptance for publication: 15.09.2025



УДК: 378.1

Стратегические ориентиры развития системы воспроизводства кадров спортивной отрасли

Пустошило Павел Викторович¹, Быстрицкая Елена Витальевна², Глотова Лариса Сергеевна³

¹К педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: keksihe@yandex.ru
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9860-0674>

²Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии, ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: oldlady@mail.ru
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1613-1035>

³Директор института дополнительного профессионального образования и развития карьеры, ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: lar1934@yandex.ru
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3372-182X>

Аннотация. Проблема формирования нового профессионального ландшафта российского общества в настоящее время особенно актуально в связи с тем, что одновременно происходят динамические глубинные изменения в основных процессах, определяющих целевые основы и содержательное наполнение системы воспроизводства кадров. Эти изменения отражены в нормативно-правовой базе, обуславливающей стратегические задачи и целевые результаты развития современного российского общества в контексте международного взаимодействия. Уровень неопределенности в структуре деятельности современных вузов, призванных обеспечить формирование новой профессиональной элиты современного общества, в последние годы возрос многократно. Возникла необходимость целенаправленной модернизации системы воспроизводства кадров во всех отраслях, включая спортивную, на основании принципов непрерывности, которые заложены в современных стратегических нормативно-правовых документах, принятых в Российской Федерации в целом и в ее отдельных субъектах. Цель статьи — представить на основании анализа современных тенденций развития спортивной отрасли и образовательного пространства стратегические ориен-

тиры системы воспроизводства кадров спортивной отрасли на основании требований, изложенных в концептуальных и долгосрочных программных документах, определяющих вектор развития кадрового потенциала. Основным методом исследования был сравнительно-сопоставительный анализ современной нормативно-правовой базы подготовки кадров спортивной отрасли, а также долговременных стратегических программ и проектов, содержащих концептуальные основы развития Российской Федерации в новых условиях. Результатами исследования стал комплекс стратегических и тактических задач модернизации системы воспроизводства кадров спортивной отрасли, а также дорожная карта по их решению.

Ключевые слова: системы воспроизводства кадров, спортивная отрасль, стратегические задачи, тактические задачи, кадровый потенциал, Единый план.

Для цитирования: Пустошило П. В., Быстрицкая Е. В., Глотова Л. С. Стратегические ориентиры развития системы воспроизводства кадров спортивной отрасли // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 62–78

Strategic Guidelines for the Development of the Sports Industry Personnel Reproduction System

Pustoshilo Pavel V.¹, Bystritskaya Elena V.², Glotova Larisa S.³

¹ PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Moscow State University of sport and tourism, Moscow, Russia
E-mail: keksihe@yandex.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9860-0674>

² D. Sc. (Pedagogy), Professor, Professor of the Department of Psychology, Moscow State University of sport and tourism, Moscow, Russia
E-mail: oldlady@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1613-1035>

³ Director of the Institute of Additional Professional Education and Career Development, Moscow State University of sport and tourism, Moscow, Russia
E-mail: lar1934@yandex.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3372-182X>

Abstract. The problem of forming a new professional landscape of Russian society is currently particularly relevant due to the fact that at the same time there are dynamic profound changes in the main processes that determine the target foundations and the content of the personnel reproduction system. These changes are reflected in the regulatory framework that determines the strategic objectives and target results of the development of modern Russian society in the context of international cooperation. The level of uncertainty in the structure of the activities of modern universities, designed to ensure the formation of a new professional elite of

modern society, has increased many times in recent years. There was a need for a targeted modernization of the personnel reproduction system in all sectors, including sports, based on the principles of continuity, which are embedded in modern strategic regulatory documents adopted in the Russian Federation as a whole and in its individual subjects. The purpose of the article is to present, based on an analysis of current trends in the development of the sports industry and the educational space, strategic guidelines for the system of personnel reproduction in the sports industry based on the requirements set out in conceptual and long-term program documents defining the vector of human resource development. The main research method was a comparative analysis of the modern regulatory framework for the training of sports industry personnel, as well as long-term strategic programs and projects containing the conceptual foundations of the development of the Russian Federation in the new conditions. The results of the study were a set of strategic and tactical tasks for the modernization of the sports industry personnel reproduction system, as well as a roadmap for their solution.

Keywords: *personnel reproduction systems, sports industry, strategic objectives, tactical objectives, human resources potential, Unified plan.*

For citation: *Pustoshilo P. V., Bystritskaya E. V., Glotova L. S. Strategic Guidelines for the Development of the Sports Industry Personnel Reproduction System // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 3 (71). P. 62–80*

Диверсификация профессиональной сферы физической культуры и спорта обусловлена объективными тенденциями, вызванными глобализацией экономических процессов с одновременным стремлением национальных социально-политических систем с сохранением своей идентичности. Это тенденции: формирование цифрового двойника специалиста и самой профессиональной деятельности, вызванное стремительным развитием высоких технологий; проникновение монетизации даже в социально-гуманитарные профессии и возникновение гибких и составных форм занятости, повышение спроса на компетенции сферы образования, когда уникальные контуры профессиональных функций специалистов отрасли не позволяют организовать их эффективную фронтальную подготовку, отсюда высокий спрос на индивидуальный патронаж, тьюторство, коучинг и наставничество в профессии; повышение безопасности данных в условиях расширения информационного пространства, а также высокой конкуренции специалистов, в том числе и в спортивной от-

расли, которая рассматривается в содержательном образовательном и гуманистическом воспитательном ключе.

Все представленные тенденции нашли отражение в стратегических представленных документах, принятых за последнее время в мире и в Российской Федерации в частности [11–14]. Попытки определить структурно-функциональные модели профессий, возникающих и развивающихся в современном обществе, были предприняты в отношении различных отраслей современной экономики. Так, сотрудники ведущих научно-исследовательских институтов разрабатывали «Атлас новых профессий», «Атлас профессий будущего» и др., которые в той или иной степени соотносятся с принятой в 2008 году на основании исследований мирового рынка труда международной стандартной классификацией профессий (ISCO), разработанной Международной организацией труда (МОТ) [1, 4, 5, 8–10].

За время, истекшее с момента принятия указанных документов, как подчеркивают авторы, прогнозы о развитии профессионального пространства в отношении большинства отраслей экономики подтвердились в очень малой степени [2, 4]. Парадоксально, но вектора развития профессий оказались совсем иными, а конкурентоспособными остались при этом профессии классического плана, требующие фундаментальной подготовки, такие как тренер-преподаватель, учитель физической культуры, спортивный менеджер, социальный педагог, методист спортивной организации, спортивный журналист, спортивный врач, спортивный психолог и ряд других [7]. При этом контуры должностных обязанностей изменились в значительной степени в связи с указанными социальными тенденциями и жесткой социальной направленностью самой профессиональной деятельности, что отражено в Атласе профессиограмм специалистов отрасли спорта и туризма с базовым высшим образованием, созданном авторами в 2024 году. Авторы отдают себе отчет в том, что этот документ имеет ориентирующий характер и представленные там профессиограммы не претендуют на завершённость, напротив, в их содержании предусмотрена трансформация профессиональных функций и трудовых обязанностей специалиста в соответствии с указанными тенденциями. В данной статье представлены результаты авторского исследования, представляющего собой механизм инклюзии нормативно-правовых требований в систему воспроизводства кадров спортивной отрасли

на основании их анализа.

Целью статьи является представление на основании анализа современных тенденций развития спортивной отрасли и образовательного пространства стратегических ориентиров системы воспроизводства кадров спортивной отрасли на основании требований, изложенных в концептуальных и долгосрочных программных документах, определяющих вектор развития кадрового потенциала.

Методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ современной нормативно-правовой базы подготовки кадров спортивной отрасли, а также долговременных стратегических программ и проектов, содержащих концептуальные основы развития Российской Федерации в новых условиях; сбор, обобщение и структурирование данных в табличной форме.

В рамках задач развития спортивной отрасли, а также российской экономики в целом были рассмотрены основные нормативно-правовые документы, важнейшим из которых на данный момент является Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года.

Опережающее экономическое развитие страны невозможно без повышения доходности всех отраслей национальной экономики [6]. Поэтому те профессиональные отрасли, которые не приносили дохода, в настоящее время ориентированы на самокупаемость и экономическую независимость. В целом спортивная отрасль традиционно подразделялась на доходную и дотационную компоненты [6]. К доходной части традиционно относилась, например, рекламно-емкая сфера профессионального спорта, к дотационной части в условиях плановой экономики Советского союза и позднее России относилась сфера физической культуры для социально незащищенных слоев населения. В настоящее время коммерциализация достигла и дотационных сфер спортивной отрасли, что снизило эффективность физкультурно-оздоровительного направления заботы о населении. Именно поэтому забота государства о здоровье нации настолько широко отразилась в представленных документах, из которых основным является Единый план. В его тексте и даже в названии разделов постоянно прослеживается мысль о социальной значимости спортивной отрасли, представленная в разных контекстах. В таблице 1 представлены традиционные и обновленные направления развития

спортивной отрасли и ее отдельные социальные функции в контексте требований Единого плана.

Таблица 1

Направления развития спортивной отрасли и ее отдельные социальные функции в контексте требований Единого плана

Направление развития в отрасли	Контекст	Обоснование на основании содержания Единого плана
Профилактика и преодоление профессионального, эмоционального, физического выгорания специалистов отрасли физической культуры и спорта	В отношении благо- состояния страны снижение выгорания приводит к продол- жительности жизни трудоспособного на- селения, улучшению генофонда и демогра- фической ситуации.	Согласно п. 1.1 направление де- мографической политики страны направлено на поддержку семей- ных, трудовых и иных социальных условий, способствующих дости- жению следующих результатов: «... укрепление института семьи, защиту, сохранение и продвиже- ние в обществе традиционных семейных ценностей, семейного образа жизни» [3, с. 15].
	В отношении профес- сиональной отрасли снижение выгорания способствует продук- тивности трудоспо- собного населения.	В п. 1.5 говорится, что одной из важных задач государства и общества является «снижение к 2030 году суммарной продол- жительности временной нетру- доспособности граждан в трудо- способном возрасте на основе формирования здорового обра- за жизни, создания условий для своевременной профилактики заболеваний и привлечения граж- дан к систематическим занятиям спортом» [3, с. 30].
	В отношении сохра- нения семьи сни- жение выгорания представителей всех ее поколений будет способствовать укреп- лению семейных связей и уз, климата, сотрудничеству, в том числе в отношении здоровьесбережения, обретения общих ин- тересов и хобби, спо- бствует формиро- ванию традиционных семейных ценностей семьи как основы ин- ституциональной си- стемы современного общества	В п. 5.8 указана необходимость увеличения «...охвата средних и крупных организаций базовых несырьевых отраслей эконо- мики, а также вовлечение госу- дарственных и муниципальных организаций социальной сферы в реализацию проектов по повышению производи- тельности труда будет способствовать эффективному использованию ресурсов» [3, с. 167]

Расширение в к л ю ч е н и я в физкультурно-спортивную среду лиц с различными нозологиями, способствующее их инклюзии в современное общество, обретению автономности и успешной социализации	В отношении здоровьесбережения лиц с ОВЗ их привлечение в спортивно-оздоровительную деятельность повышает их автономность, навыки самообслуживания, происходят улучшения даже по основному профилю заболевания. Включение в паралимпийский спорт повышает их социальную роль, востребованность, расширяет социальные связи, улучшает эмоциональное состояние	В п. 1.6 указаны пути по решению задач успешной автономизации и социализации детей и юношества средствами физкультурно-спортивной деятельности. Среди них указано «создание инфраструктуры для развития детско-юношеского (включая школьный), студенческого спорта (в том числе с учетом нужд лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов), включая центры раннего физического развития детей и детские спортивно-оздоровительные федеральные центры круглогодичного профиля; увеличение доли доступных объектов спорта в субъектах Российской Федерации для лиц с ограниченными возможностями здоровья и маломобильных групп населения» [3, с. 32]
Развитие высокотехнологичных видов спорта и в целом цифровизация спортивной отрасли	В отношении интегративной межпредметной подготовки специалистов отрасль адаптируется к новым профессиям, как например, тренер гонок дронов	В п. 6.1 указаны следующие шаги по цифровизации спортивной отрасли: «Обеспечение технологической независимости и формирование новых рынков по таким направлениям, как биоэкономика, сбережение здоровья граждан, продовольственная безопасность, беспилотные авиационные системы, средства производства и автоматизации, транспортная мобильность (включая автономные транспортные средства), экономика данных и цифровая трансформация, искусственный интеллект, новые материалы и химия, перспективные космические технологии и сервисы, новые энергетические технологии (в том числе атомные)» [3, с. 227].

	В отношении модернизации исследовательской деятельности обучающихся всех уровней подготовки решаются актуальные практические проблемы отрасли с применением потенциала нейросетей, в то же время увеличивается привлекательность исследовательской деятельности среди молодых людей, что приводит к омоложению научных кадров. В отношении развития спортивной отрасли в целом, создание цифровой двойников и сред, единых баз данных, способствуют повышению оперативности, достоверности и целенаправленности информационного обмена, повышающего эффективность сотрудничества в спортивной сфере. В отношении оптимизации деятельности профессионалов спортивной отрасли создание краудсорсинговых платформ на основании искусственного интеллекта, таких как словарь-справочник спортивного психолога, способствует их ресурсосбережению	В п. 1.9, посвященном оптимизации процессов здоровьесбережения населения, предлагается: «Создание и запуск к 2030 году цифровой платформы, способствующей формированию, поддержанию и сохранению здоровья человека на протяжении всей его жизни, на базе принципа управления на основе данных» [3, с. 39]. В п. 6.1 приведена необходимость обеспечения: «...технологической независимости и формирование новых рынков по таким направлениям, как биоэкономика, сбережение здоровья граждан, продовольственная безопасность, беспилотные авиационные системы, средства производства и автоматизации, транспортная мобильность (включая автономные транспортные средства), экономика данных и цифровая трансформация, искусственный интеллект, новые материалы и химия, перспективные космические технологии и сервисы, новые энергетические технологии (в том числе атомные)» [3, с. 261]. В п. 6.5 поставлена задача по увеличению к 2030 году «...доли отечественных высокотехнологичных товаров и услуг, созданных на основе собственных линий разработки, в общем объеме потребления таких товаров и услуг в Российской Федерации в полтора раза по сравнению с уровнем 2023 года» [3, с. 279]
--	---	---

Развитие мировоззренческого суверенитета современной молодежи, включенной в спортивную деятельность	В отношении повышения нравственности молодого активного поколения используется воспитательный потенциал спортивной отрасли, а также обновленная система наставничества, способствующие обретению мировоззренческого суверенитета. В отношении трудового воспитания широко применяется волонтерство и наставничество, направленные на формирование социально ответственной личности на основе традиционных российских культурно-исторических ценностей. В условиях спортивной деятельности развиваются нравственно-патриотические ценности, что способствует развитию мировоззренческого суверенитета современной молодежи	В п. 2.1 стоит задача по созданию к 2030 году условий «...для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей», а в п. 2.3. — «увеличение к 2030 году доли молодых людей, участвующих в проектах и программах, направленных на профессиональное, личностное развитие и патриотическое воспитание, не менее чем до 75 процентов» [3, с. 55, с. 60]
Развитие международного профессионально-образовательного сотрудничества	В отношении образовательного процесса, в частности языковой подготовки специалистов, способствует академической мобильности, интенсификации и повышению эффективности международного сотрудничества за счет разработки внедре	В п. 2.2 приведены конкретные шаги по повышению конкурентоспособности отечественного высшего образования. Среди них: «...система мотивирования иностранных обучающихся к успешному освоению образовательных программ обучающихся; создание единого цифрового профиля иностранного студента; проведение мероприятий (информационной и

Развитие международного профессионально-образовательного сотрудничества	ния инновационных цифровых инструментов В отношении образовательного процесса, в частности языковой подготовки специалистов, способствует академической мобильности, интенсификации и повышению эффективности международного сотрудничества за счет разработки внедрения инновационных цифровых инструментов	рекламной кампании) по продвижению российского образования за рубежом» [3, с. 58] В п. 2.2 приведены конкретные шаги по повышению конкурентоспособности отечественного высшего образования. Среди них: «...система мотивирования иностранных обучающихся к успешному освоению образовательных программ обучающихся; создание единого цифрового профиля иностранного студента; проведение мероприятий (информационной и рекламной кампании) по продвижению российского образования за рубежом» [3, с. 58]
Развитие кадрового потенциала отрасли в связи с изменением конфигурации перечня видов спорта	В отношении оперативного овладения новыми компетенциями в связи с обновлением комплекса профессиональных программ отрасли возникает необходимость модернизации системы образовательного профессионального наставничества в спортивной отрасли в условиях непрерывного образования. В отношении популяризации высокотехнологичных видов спорта необходима подготовка специалистов, обладающих компетенциями организации учебного-тренировочного процесса, организации режиссуры спортивно-массовых и спортивно-развлекательных мероприятий, спортивной психологии и комплексной реабилитации	В п. 5.7 указана необходимость по: «стимулированию НИОКР... и подготовка кадров», обладающими технологическими компетенциями» [3, с. 165] В п. 5.8 обосновано развитие кадрового потенциала: «...доступность и квалификация кадров в первую очередь оказывают влияние на устойчивый рост производительности труда» [3, с. 168]

Исходя из данных, представленных в таблице 1, следует комплекс стратегических вызовов к вузам спортивной отрасли, осуществляю-

щим образование, воспитание и социализацию современной молодежи, развитие ее кадрового потенциала в интересах решения целевых задач, поставленных в Едином плане. Их актуальность подтверждена также в других стратегических программных документах, принятых в Российской Федерации в последние годы. К числу наиболее важных вызовов относятся:

Необходимость модернизации непрерывного профессионального образования на основании цифровой модели университета. Она подтверждается следующими нормативно-правовыми решениями, принятыми на государственном уровне. Так, в 273-ФЗ сказано, что «непрерывность образования как принцип российской образовательной системы фактически предполагает возможность каждого человека повышать свой образовательный уровень в течение всей своей жизни» (статья 1); «...удовлетворении индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формировании культуры здорового и безопасного образа жизни, укреплении здоровья, а также организации свободного времени» (статья 75). В соответствии с национальным проектом «Наука и университеты» поставлена задача формирования группы университетов — национальных лидеров кадрового обеспечения экономики и социальной сферы. Для повышения конкурентоспособности в глобальной сфере системы высшего образования и содействия региональному развитию предусмотрено решение задач по модернизации профессионального образования, в том числе по средствам «... непрерывного обновления непрерывных профессиональных знаний и компетенций, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими». В рамках задач, поставленных программой «Приоритет-2030», выделяется «обеспечение условий для формирования цифровых компетенций и навыков использования цифровых технологий у обучающихся».

2. Потребность разработки и внедрения концепции и программы профессионального воспитания и социализации кадров спортивной отрасли на основании социально-значимых проектов с применением возможностей искусственного интеллекта. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года обозначены следующие позиции: «реализация Стратегии предполагает качественные изменения в отечественной системе воспитания, направ-

ленные на эффективное обеспечение таких личностных результатов развития детей, как их духовно-нравственные ценностно-смысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально значимые способности, умения и навыки, обеспечивающие социальное и гражданское становление личности, успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии». Кроме того, в документе делается акцент на содействие осознанному профессиональному выбору через вовлечение обучающихся в социально значимую деятельность, направленную на формирование ответственного отношения к будущей профессии; укрепление профессиональных компетенций педагогов в сфере воспитания, включая разработку и внедрение стандартов квалификации для специалистов, занимающихся формированием личности; совершенствование системы подготовки, непрерывного обучения и переподготовки кадров в области воспитания, обеспечивающей соответствие их деятельности современным социокультурным требованиям. Указанные задачи полностью соответствуют положениям закона о гармонизации и актуальны для деятельности тренеров-преподавателей, учителей физической культуры, а также методистов дополнительного образования детей и взрослых.

Значимость оптимизации системы профессионального отраслевого наставничества в региональном спортивном вузе. В соответствии с Федеральным законом от 9 ноября 2024 г. № 381-ФЗ Трудовой кодекс Российской Федерации дополнен ст. 351.8, пунктом о профессиональном наставничестве. Конкретизация этой профессиональной функции тренера-преподавателя представлена в разделах С/01.66 и С/02.66 Профессионального стандарта и должна способствовать эффективности воспроизводства кадров спортивной отрасли и их адаптации. В соответствии с национальным проектом «Производительность труда» «наставничество способствует адаптации и обучению сотрудников самых разных категорий — как студентов и молодых специалистов, только начинающих свой профессиональный путь, так и работников, которые решили повысить квалификацию и приобрести новые знания и опыт в своей области».

Потребность разработки и внедрения концепции интегративной междисциплинарной подготовки специалистов для высокотехнологичных и инновационных видов спорта. Так, в России дан старт националь-

ным проектам, интенсифицирующим развитие отрасли беспилотных летательных аппаратов (БПЛА), а также на «обеспечение притока высококвалифицированных кадров в сфере разработки, производства и эксплуатации беспилотных авиационных систем». Среди его основных показателей выделяется «количество дополнительных профессиональных программ в сфере БАС, прошедших экспертизу и включенных в цифровой реестр кадров БАС».

Необходимость научного обоснования, разработки и внедрения в организации учебной и исследовательской деятельности будущих и нынешних специалистов спортивной отрасли возможностей искусственного интеллекта. В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 октября 2023 г. № 2894-р применение искусственного интеллекта в образовательном процессе и исследовательской деятельности будущих специалистов спортивной отрасли «предоставление равного доступа к качественному верифицированному цифровому образовательному контенту и сервисам на всей территории России; предоставление возможности построения индивидуальных образовательных траекторий личностного роста обучающегося и педагогического работника; снижение административной нагрузки за счёт внедрения новых технологических решений в сфере образования, включая технологии искусственного интеллекта». Также «...развитие сферы искусственного интеллекта и его внедрение в образовательный процесс должно способствовать обретению технологического суверенитета и развития экономики государства», что прослеживается в Указе Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» в редакции от 15 февраля 2024 г. № 124.

Необходимость научного обоснования и разработки программы преодоления и профилактики эмоционального и физического выгорания специалистов спортивной отрасли. В постановлении Правительства Российской Федерации от 26 апреля 2019 г. № 833-р утвержден прилагаемый комплекс работодателей и работников к улучшению условий труда и сохранению здоровья работников, а также по мотивированию граждан к ведению здорового образа жизни содержатся положения о «проведении мероприятий по продвижению основных принципов концепции «нулевого» травматиз-

ма у работодателей основных видов экономической деятельности в целях совершенствования принципов управления охраной труда». Национальный стандарт «Системы менеджмента безопасности труда и охраны здоровья. Требования к организации медицинского обеспечения, профилактике заболеваний и укреплению здоровья работников» указывает на то, что «в организации должны быть разработаны, внедрены и поддерживаны процессы, необходимые для внутреннего и внешнего обмена информацией, относящиеся к системе менеджмента медицинского обеспечения, профилактики заболеваний и укрепления здоровья работников».

Целесообразность создания модели холдинга международного сотрудничества спортивного вуза с образовательными и научными организациями дружественных стран. В программе «Приоритет-2030» важнейшими задачами являются «развитие международного сотрудничества», «расширение межинституционального сетевого взаимодействия», «увеличение доли российской науки на глобальном рынке исследований и разработок». В соответствии с Федеральным законом от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ (ред. от 26 декабря 2024 г.) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 1 марта 2025 г.) «российские физкультурно-спортивные организации имеют право в установленном законодательством Российской Федерации порядке привлекать к осуществлению своей деятельности иностранных граждан и лиц без гражданства, а также самостоятельно распоряжаться полученными от иностранных государств, международных организаций, иностранных организаций, иностранных граждан и лиц без гражданства денежными средствами и иным имуществом». Вуз спортивной отрасли в рамках современных геополитических процессов должен стать одним из значимых центров организации международного сотрудничества в направлении развития спортивной, образовательной, профессиональной, научной, культурной интеграции дружественных стран, что подтверждается содержанием «Меморандума о взаимопонимании» между профильными министерствами стран БРИКС. В нем указаны самые разнообразные направления международного профессионально-образовательного сотрудничества, включая различные мероприятия как спортивного, экономического, социального, так и культурного плана; различные формы обмена (академический, профессиональный, научный,

спортивный, информационный).

Заключение. Проблема определения новых стратегических ориентиров развития системы воспроизводства кадров спортивной отрасли в новых условиях является научно и социально значимой и ее решение должно осуществляться на основании достижений фундаментальной спортивной науки и результатов современных практико-ориентированных исследований. На основании проведенного исследования были выявлены необходимость модернизации непрерывного профессионального образования на основании цифровой модели университета, потребность разработки и внедрения концепции и программы профессионального воспитания и социализации кадров спортивной отрасли на основании социально значимых проектов с применением возможностей искусственного интеллекта, установлена значимость оптимизации системы профессионального отраслевого наставничества в региональном спортивном вузе, потребность разработки и внедрения концепции интегративной междисциплинарной подготовки специалистов для высокотехнологичных и инновационных видов спорта, необходимость научного обоснования и разработки программы преодоления и профилактики эмоционального и физического выгорания специалистов спортивной отрасли, целесообразность создания модели холдинга международного сотрудничества спортивного вуза с образовательными и научными организациями дружественных стран.

Список литературы

1. Атлас профессий будущего / Л. М. Гохберг, Н. А. Шматко, А. В. Соколов [и др.]. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2020. 148 с.
2. Глазьев С. Ю. Методология опережающего развития экономики: как решить поставленную Президентом России задачу рывка в экономическом развитии // Научные труды Вольного экономического общества России. 2019. №4.
3. «Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года» (утв. распоряжением Правительства РФ от 01.10.2021 N 2765-р) (с изм. от 24.12.2021)
4. Комарцова, А. В. Технические специальности в атласе новых профессий / А. В. Комарцова, Н. В. Тарасенко, А. В. Буланович // Наука через призму времени. – 2021. – № 3(48). – С. 10-12.
5. Кочанов, А. А. Атлас новых профессий / А. А. Кочанов, Я. И. Курикин, С. В. Епифанцев // Современные проблемы физики и технологий: VII Международная молодежная научная школа-конференция: тезисы докладов, Москва, 16-21 апреля 2018 года. Том Часть 3. Москва: Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», 2018. С. 34-35.

6. Носов, А. В. О стратегии продвижения продукта в индустрии спорта / А. В. Носов, М. С. Носов // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – 2015. – № 2. – С. 95-99.
7. Сафонов, К. Б. Об изменениях образовательных практик и формировании конкурентоспособности представителей профессий / К. Б. Сафонов // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 8(149). – С. 141-143.
8. Харинская, С. Н. Контуры профессий будущего: краткий обзор альманаха «Атлас новых профессий» / С. Н. Харинская, Л. Н. Лобашова // Конкурентоспособность и инновационная активность АПК регионов: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Тверь, 06-08 февраля 2018 года. – Тверь: Издательство Тверской ГСХА, 2018. С. 290-293.
9. Щербакова, Т. В. Практика применения Атласа новых профессий / Т. В. Щербакова // Вестник научных конференций. – 2020. – № 9-1(61). – С. 112-114
10. Юзефавичус, Т. А. Атлас новых профессий как средство управления рисками ошибок в профориентационной работе со школьниками / Т. А. Юзефавичус, Д. А. Судаков // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко: в 2 частях, Москва, 15-16 марта 2018 года / Под ред. Е.И. Артамоновой. Том Часть 1. Москва: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2018. С. 263-267.
11. DC Office of the State Superintendent of Education, 2017 Physical Education Standards. https://osse.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/osse/publication/attachments/2017%20Physical%20Education%20Standards_0.pdf
12. People's Republic of China, The State Council, XinhuaNet. “中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》(The CCPC and State Council Publishes ‘China’s Education Modernisation 2035 Plan’).”, The State Council, 23 Feb. 2019. www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm
13. People's Republic of China, General Administration of Sport of China, “体育总局 教育部 中央文明办 发展改革委 民政部 财政部 共青团中央关于印发《青少年体育活动促进计划》的通知” Circular of the General Administration of Sports Ministry of Education Central Civilization Office Development and Reform Commission Ministry of Civil Affairs Ministry of Finance Ministry of Finance of the Communist Youth League publishes Plan to promote physical activities for youth, <http://www.sport.gov.cn/n321/n372/c844024/content.html>
14. You Weng, The Development Strategy of School Physical Education Based on the Vision of “Healthy China 2030”. Frontiers in Sport Research (2021) Vol. 3, Issue 4: 10-14. <https://doi.org/10.25236/FSR.2021.030403>.

References

1. Atlas professij budushchego / L. M. Gohberg, N. A. Shmatko, A. V. Sokolov [i dr.]. – Moskva: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet "Vysshaya shkola ekonomiki", 2020. 148 s.
2. Glaz'ev S. Y. Metodologiya operezhayushchego razvitiya ekonomiki: kak reshit' postavlennuyu Prezidentom Rossii zadachu ryvka v ekonomicheskom razvitii // Nauchnye trudy Vol'nogo ekonomicheskogo obshchestva Rossii. 2019. №4.
3. “Edinyj plan po dostizheniyu nacional'nyh celej razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda i na planovyj period do 2030 goda\” (utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 01.10.2021 N 2765-r) (s izm. ot 24.12.2021)
4. Komarcova, A. V. Tekhnicheskie special'nosti v atlase novyh professij / A. V. Komarcova, N. V. Tarasenko, A. V. Bulanovich // Nauka cherez prizmu vremeni. – 2021. – № 3(48). – S. 10-12.
5. Kochanov, A. A. Atlas novyh professij / A. A. Kochanov, Ya. I. Kurikin, S. V. Epifancev

- // *Sovremennyye problemy fiziki i tekhnologii: VII Mezhdunarodnaya molodezhnaya nauchnaya shkola-konferenciya: tezisy докладов*, Moskva, 16-21 aprelya 2018 goda. Tom Chast' 3. Moskva: Nacional'nyj issledovatel'skij yadernyj universitet "MIFI", 2018. S. 34-35.
6. *Nosov, A. V.* O strategii prodvizheniya produkta v industrii sporta / A. V. Nosov, M. S. Nosov // *Ekonomika, statistika i informatika. Vestnik UMO.* – 2015. – № 2. – S. 95-99.
 7. *Safonov, K. B.* Ob izmeneniyah obrazovatel'nykh praktik i formirovaniy konkurentosposobnosti predstaviteley professij / K. B. Safonov // *Global'nyj nauchnyj potencial.* – 2023. – № 8(149). – S. 141-143.
 8. *Harinskaya, S. N.* Kontury professij budushchego: kratkij obzor al'manaha "Atlas novykh professij" / S. N. Harinskaya, L. N. Lobashova // *Konkurentosposobnost' i innovatsionnaya aktivnost' APK regionov: Sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Tver', 06-08 fevralya 2018 goda.* – Tver': Izdatel'stvo Tverskoj GSHA, 2018. S. 290-293.
 9. *Shcherbakova, T. V.* Praktika primeneniya Atlasa novykh professij / T. V. Shcherbakova // *Vestnik nauchnykh konferencij.* – 2020. – № 9-1(61). – S. 112-114
 10. *Yuzefavichus, T. A.* Atlas novykh professij kak sredstvo upravleniya riskami oshibok v proforientatsionnoj rabote so shkol'nikami / T. A. Yuzefavichus, D. A. Sudakov // *Professionalizm pedagoga: sushchnost', sodержanie, perspektivy razvitiya: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 130-letiyu so dnya rozhdeniya A.S. Makarenko: v 2 chastyah, Moskva, 15-16 marta 2018 goda / Pod red. E.I. Artamonovoj. Tom Chast' 1.* Moskva: Nekommercheskoe partnerstvo "Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya", 2018. S. 263-267.
 11. DC Office of the State Superintendent of Education, 2017 Physical Education Standards. https://osse.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/osse/publication/attachments/2017%20Physical%20Education%20Standards_0.pdf
 12. People's Republic of China, The State Council, XinhuaNet. "中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》(The CCPC and State Council Publishes 'China's Education Modernisation 2035 Plan')." The State Council, 23 Feb. 2019. www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm
 13. People's Republic of China, General Administration of Sport of China, "体育总局 教育部 中央文明办 发展改革委 民政部 财政部 共青团中央关于印发《青少年体育活动促进计划》的通知" Circular of the General Administration of Sports Ministry of Education Central Civilization Office Development and Reform Commission Ministry of Civil Affairs Ministry of Finance Ministry of Finance of the Communist Youth League publishes Plan to promote physical activities for youth, <http://www.sport.gov.cn/n321/n372/c844024/content.html>
 14. You Weng. The Development Strategy of School Physical Education Based on the Vision of "Healthy China 2030". *Frontiers in Sport Research* (2021) Vol. 3, Issue 4: 10-14. <https://doi.org/10.25236/FSR.2021.030403>.



УДК: 37.01

Кадры для исторического просвещения: анализ профессиональных траекторий выпускников-историков 2022–2024 гг.

Гагкуев Руслан Григорьевич¹, Кохан Андрей Алексеевич²,

¹Профессор РАО, доктор исторических наук, исполнительный директор фонда «История Отечества», председатель Правления Российского исторического общества, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: info@historyfund.ru

²Кандидат исторических наук, заместитель исполнительного директора фонда «История Отечества», г. Москва, Российская Федерация
e-mail: info@historyfund.ru

Аннотация. В статье анализируется динамика и структура трудоустройства выпускников направления «История и археология» за период 2022–2024 гг. Приведены абсолютные и относительные показатели занятости по годам. Выполнен отдельный разрез по выпускникам магистратуры в области документоведения и антропологии. Отмечена роль столичных и вновь воссоединённых регионов страны в распределении специалистов. Даны рекомендации по совершенствованию методологии сбора и обработки данных. Предложены направления дальнейших исследований, подчеркнута важность учёта социальных и экономических факторов для прогноза кадровых потребностей.

Ключевые слова: трудоустройство выпускников, история и археология, историческое просвещение, динамика занятости, магистратура, документоведение, антропология, региональный анализ, методология исследования, кадровый прогноз.

Для цитирования: Гагкуев Р. Г., Кохан А. А. Кадры для исторического просвещения: анализ профессиональных траекторий выпускников-историков 2022–2024 гг. // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 79–100

Personnel for Historical Education: An Analysis of the Career Paths of History Graduates 2022–2024

Gagkuev Ruslan G.¹, Kokhan Andrey A.²

¹ Professor of the Russian Academy of Education, D. Sc. (History), Executive Director, History of the Fatherland Foundation, Chairman of the Board of the Russian Historical Society, Moscow, Russian Federation

© Гагкуев Р. Г., Кохан А. А., 2025

e-mail: info@historyfund.ru

² PhD in History, Deputy Executive Director, History of the Fatherland Foundation, Moscow, Russian Federation

e-mail: info@historyfund.ru

Abstract. *The article examines the dynamics and structure of employment among graduates in History and Archaeology from 2022 to 2024. The authors presents absolute and relative employment indicators by year and carry out a separate analysis for master's graduates in Archival Studies and Anthropology. The role of capital cities and newly reunified regions in specialist distribution is highlighted. The authors offer recommendations for improving data collection and processing methodology. Directions for further research are suggested, including qualitative interviews with employers. The paper emphasize the importance of considering social and economic factors for workforce forecasting.*

Keywords: *graduate employment, history and archaeology, historical enlightenment, employment dynamics, master's degree, archival studies, anthropology, regional analysis, research methodology, workforce forecasting.*

For citation: *Gagkuev R. G., Kokhan A. A. Personnel for Historical Education: An Analysis of the Career Paths of History Graduates 2022–2024 // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 3 (71). P. 79–100*

С 1 января 2025 г. в Российской Федерации был запущен национальный проект «Кадры» [4]. Объявляя о его старте в ноябре 2024 г. в Послании Федеральному Собранию, Президент Российской Федерации В. В. Путин отмечал, что «в 2030 г. в стране будет 8,3 миллиона граждан в возрасте от 20 до 24 лет, а в 2035 г. — уже 9,7 миллиона, на 2,4 миллиона больше, чем сейчас. И это, конечно, результат в том числе и демографических мер предыдущих лет. Нам важно, чтобы эти ребята, сегодняшние подростки, стали профессионалами своего дела, готовыми трудиться в экономике 21-го века» [5]. Министр труда и социальной политики Российской Федерации А. О. Котяков, в свою очередь, обращал внимание, что главная цель национального проекта заключается в координации усилий образовательных учреждений, центров занятости, компаний и государства, а составляемый министерством прогноз станет основой для распределения бюджетных мест в вузах и колледжах. Он отмечал, что, работая «в плотном контакте с коллегами в образовательном блоке отрабатываем подходы к формированию контрольных цифр приёма с учётом результатов кадрового прогноза» [9]. При этом прогноз помимо статистических

данных должен основываться и на опросе работодателей, глав субъектов Российской Федерации и представителей органов исполнительной власти, а на его основе должны будут формироваться объемы контрольных цифр приема в вузы на семилетний период [10].

Особую актуальность кадровому планированию в области истории придает Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [6], в котором подчеркивается важность противодействия попыткам фальсификации истории России. В соответствии с данным документом, выпускники-историки становятся ключевыми участниками системы исторического просвещения, призванными формировать объективное представление о прошлом страны. Соответственно, они должны обладать компетенциями для ведения просветительской работы в различных форматах: от школьного образования до популяризации истории в медиапространстве.

Смешанная методика прогнозирования кадровой потребности применялась в России и ранее. Она строилась на прогнозных значениях индексов объемов производства валовой добавленной стоимости и производительности труда на 5 лет Минэкономразвития России; демографическом прогнозе Росстата; показателях рынка труда по статистике Росстата; балансах трудовых ресурсов субъектов Российской Федерации; результатах опроса работодателей и экспертов [3, с. 141].

Подобный подход позволяет сформировать потребность кадров по видам экономической деятельности. Ключевая же задача, которая стоит перед Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, заключается в соотношении видов экономической деятельности и потребностей экономики с подготовкой специалистов по существующим направлениям подготовки. Как производственные, так и непроизводственные сектора экономики требуют методической проработки для соотношения их с направлениями подготовки в вузах и прогнозировании при планировании объемов контрольных цифр приема, то для непроизводственных требуется и более углубленный демографический прогноз по каждому из субъектов Российской Федерации.

Не менее важной задачей, которая видится в свете реализации национального проекта «Кадры», роста значимости кадрового прогноза при формировании объемов контрольных цифр приема по на-

правлениям подготовки, — усиление роли Центров ответственности при распределении бюджетных мест по различным направлениям подготовки между субъектами Российской Федерации.

Еще одним значимым фактором, требующим урегулирования между потребностями экономики и преобразованиями в системе образования, является беспрецедентное политико-экономическое давление, оказываемое на Российскую Федерацию. В связи с этим количество и качество подготавливаемых выпускников вузов должно в максимальной степени соответствовать потребностям отечественной экономики. Данные подходы справедливы не только для естественных и технических специальностей, но и для социо-гуманитарных, в том числе для истории, так как историческое образование и историческое просвещение имеют государствообразующее значение. Важность этой функции подчеркивается и в Указе Президента России от 15 мая 2024 г. № Пр-808 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения», в котором обозначена необходимость создания эффективной системы подготовки кадров для этой сферы деятельности [7].

Кадровые прогнозы, подготовленные Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации, и методики перевода потребностей специальностей по видам экономической деятельности в потребности регионов по направлениям подготовки студентов в вузах, составленные Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, призваны сформировать основу для выделения субъектам Российской Федерации бюджетных мест для обучения специалистов. Центры ответственности, в свою очередь, должны взять на себя функции по «тонкой» настройке системы при распределении объемов контрольных цифр приема, руководствуясь не только статистическими данными и методическими рекомендациями, но и выстраивая систему взаимодействия между региональными университетами, исполнительными властями субъектов и федеральными министерствами, уточняя в реальном времени потребность в кадрах на краткосрочный период.

Для укрупненной группы специальностей по направлениям подготовки (далее — УГСН) 46.00.00 «История и археология» на базе Российского исторического общества Министерством науки и высшего образования Российской Федерации 29 июня 2021 г. был соз-

дан такой Центр ответственности [8]. Благодаря его взаимодействию с Министерством науки и высшего образования Российской Федерации контрольные цифры приёма по УГСН «История и археология» с 2020 по 2025 г. увеличились с 4581 до 5346 единиц. Таким образом, рост составил почти 17%. Очевидно постепенное увеличение КЦП по группе, что соответствует поставленным задачам по росту контрольных цифр приема по группе специальностей и сглаживанию «скачков» в объёме контрольных цифр приёма, при которых в одни годы готовится большое количество историков, а в другие — их подготовка в конкретном регионе не ведётся.

При этом определение потребности субъектов Российской Федерации в количестве специалистов осуществляется не только при взаимодействии Центра ответственности с вузами и потенциальными работодателями, но и на основании статистических данных. Представленный в публикации материал основан на справочных материалах по трудоустройству выпускников, обучавшихся по УГСН 46.00.00 «История и археология», и охватывает период с 2022 по 2024 г. Подобная выборка обусловлена, с одной стороны, изменением в демографических процессах в Российской Федерации, с другой, напрямую связана с деятельностью Российского исторического общества как центра ответственности по распределению объемов контрольных цифр приема.

В 2024 г. ситуация с трудоустройством выпускников историко-археологических направлений несколько улучшилась по сравнению с 2022 г. Согласно данным статистики из 5230 выпускников 2024 г., обучавшихся по УГСН 46.00.00 «История и археология», трудоустроено 75,6%. Для сравнения, доля трудоустроенных в 2022 г. составляла 74,0%, а в 2023 г. достигла 76,1%. Таким образом, наблюдается положительный тренд: общий уровень трудоустройства выпускников поднялся примерно на 1,6 процентных пункта за два года (с 74,0% до 75,6%). Однако максимальное значение отмечалось в 2023 г. (76,1%), после чего зафиксировано незначительное снижение на 0,5 п.п. Это небольшое негативное отклонение может быть связано, в частности, с включением данных по воссоединенным субъектам, где интеграция выпускников еще продолжается.

В целочисленном значении намечен тренд на увеличение количества выпускников исторических специальностей: 2022 г. — 4570 человек,

2023 г. — 4812 человек и 2024 г. — 5230 человек. Намеченный рост в трудоустройстве выпускников-историков свидетельствует о том, что рынок труда не насыщен специалистами по профилю.

Средняя заработная плата трудоустроенных молодых специалистов за рассматриваемый период существенно выросла. В 2024 г. она составила 92,5 тыс. руб., что на 18,5 тыс. руб. выше уровня 2022 г. Рост зарплат наблюдался каждый год: в среднем ~74,0 тыс. руб. в 2022 г., ~83,3 тыс. руб. в 2023 г., и 92,5 тыс. руб. в 2024 г. Таким образом, за два года средний доход выпускников увеличился на ~25%. Это свидетельствует, с одной стороны, о повышении ценности специалистов на рынке труда, а также общей инфляционной динамике и повышении окладов в бюджетной сфере. С другой (о чем свидетельствуют и макроэкономические данные Банка России) — о росте заработной платы в России к 2027 г. на 27,1% по отношению к 2021 г.[1].

Год	Количество, выпускников/ количество (доля) трудоу- строенных	Средняя заработная плата
2022 г.	4570/3381 (74%)	74 тыс. руб.
2023 г.	4812/3661 (76,1%)	83,3 тыс. руб.
2024 г.	5270/3984 (75,6%)	92,5 тыс. руб.

В целом общероссийские показатели демонстрируют стабильно высокий уровень трудоустройства (около 3/4 выпускников находят работу) с легким восходящим трендом. Особенно позитивным является значительный прирост оплаты труда, указывающий на улучшение качества рабочих мест или повышение квалификационных требований.

Сравнительная таблица по трудоустройству выпускников историков, химиков и биологов и их средней заработной плате по всем направлениям подготовки (выпускников / трудоустр.,% / ср. з/п тыс. рублей)			
Год	История	Химия	Биология
2022	4570 чел. / 74,0% / 74,0	3999 чел. / 79,5% / 74,7	5910 чел. / 75,0% / 71,7
2023	4812 чел. / 76,1% / 83,3	3970 чел. / 83,9% / 87,1	5671 чел. / 77,7% / 86,6
2024	5230 чел. / 75,6% / 92,5	4 102 чел. / 82,9% / 97,0	297 чел. / 77,8% / 100,4

При этом в вопросах трудоустройства выпускников бакалавров и магистров существует ряд различий, на которые необходимо обращать внимание при формировании объемов КЦП.

46.03.01 — История (бакалавриат). Самое массовое направление: число выпускников выросло с 2221 чел. в 2022 г. до 2514 чел. в 2024 г. Уровень трудоустройства историков-бакалавров колеблется около 68–71%: в 2022 г. было трудоустроено 67,7%, в 2023 г. — 70,6%, в 2024 г. — 69,5%. Таким образом, после подъема в 2023 г. произошел небольшой откат, но доля занятых остается выше исходного уровня. Средняя зарплата бакалавров-историков последовательно росла: с 58,0 тыс. руб. (2022) до 66,5 тыс. руб. (2023) и 73,3 тыс. руб. (2024). Рост за два года — более 15 тыс. руб., что соответствует +26%.

46.03.02 — Документоведение и архивоведение (бакалавриат). Количество выпускников относительно стабильно: ~900–1050 человек в год (924 в 2022 г., 943 в 2024 г.). Доля трудоустройства держится на высоком уровне ~76–77%. Показатель практически не изменился: 76,8% (2022 г.) против 77,0% (2024 г.), лишь с минимальными колебаниями в 2023 г. (76,6%). Средняя заработная плата выпускников-архивистов выросла с 57,4 тыс. до 81,7 тыс. руб. за 2022–2024 гг. Это самый большой прирост среди бакалаврских направлений (+24,3 тыс. руб., или ~42%). Рост зарплат может отражать повышенный спрос на специалистов, а также частичный переход выпускников в более высокооплачиваемые сферы (IT-архивы, управление информацией и т.д.).

46.03.03 — Антропология и этнология (бакалавриат). Ежегодно выпускается около 60 чел. Уровень их трудоустройства достаточно высок, но волатилен: поднявшись с 73,0% (2022 г.) до 78,3% (2023 г.), он снизился до 71,7% в 2024 г., то есть ниже исходного уровня. Динамика средней зарплаты: после резкого скачка с 46,7 тыс. до 65,5 тыс. руб. (2022–2023 гг.), в 2024 г. средняя зарплата упала до 57,3 тыс. руб. Малый размер выборки делает эти колебания чувствительными: один-два высокооплачиваемых или, наоборот, низкооплачиваемых рабочих места сильно влияют на среднее значение в группе.

Общее число выпускников-бакалавров растет (в сумме 3210 чел. в 2024 г. по трем направлениям). Средний уровень их трудоустройства за 2022–2024 гг. держится около 72–77%. При этом наибольшая устойчивость у документоведов (~77%), а наибольшие колебания

у антропологов (от 71,7% до 78,3%). Заработные платы бакалавров существенно отличаются между профилями: историки ~73 тыс., архивисты ~82 тыс., антропологи ~57 тыс. руб. (на 2024 г.), причем в последней группе отмечается уменьшение оплаты труда. В целом же прослеживается положительная динамика в росте заработной платы. Однако уровень оплаты труда бакалавров заметно ниже, чем у магистров.

С выпускниками-магистрами складывается несколько иная ситуация.

46.04.01 — История (магистратура). Выпуск магистров-историков увеличился с 1156 чел. в 2022 г. до 1432 чел. в 2024 г. Трудоустройство магистрантов стабильно высокое: 82,3% (2022 г.), 84,2% (2023 г.), 83,9% (2024 г.) — около 84% в последние годы. Фактически, ~5 из 6 выпускников-магистров истории находят работу в первый год, что значительно выше, чем у бакалавров (~70%). Средняя зарплата также выше: ~106,3 тыс. руб. (2022 г.) и ~122,8 тыс. руб. (2024 г.). Основной рост в 2023 г. (до 122,7 тыс.), а за 2024 г. зарплата осталась почти на том же уровне. Таким образом, магистры-историки зарабатывают в 2024 г. примерно на 50 тыс. руб. больше, чем бакалавры-историки (122,8 тыс. против 73,3 тыс. руб.), что отражает более высокие должности или квалификацию.

46.04.02 — Документоведение и архивоведение (магистратура). Численность выпускников магистратуры по архивоведению растет (164–212 чел. за 2022–2024 гг.), а доля трудоустройства в 2024 г. составила 82,4%, что чуть ниже уровня 2022 г. (85,5%). Пик пришелся на 2023 г. (86,6%), после чего в 2024 г. произошло заметное снижение на 4,2 п.п. Это может означать временные трудности с вакансиями для магистров-архивистов в 2024 г. Средняя заработная плата магистров по архивоведению продемонстрировала аномальную динамику: 121,0 тыс. руб. в 2022, затем резкое падение до 90,2 тыс. руб. в 2023 г., и новый рост до 113,2 тыс. руб. в 2024 г. В результате средняя зарплата 2024 г. все еще ниже уровня 2022 г. (на ~8 тыс. руб.). Эта волатильность может быть связана с тем, что в 2023 г. значительная часть выпускников пошла на менее оплачиваемые должности (в 2023 г. был намечен рост трудоустройства в госуправление и сферу образования, в которых заработные платы ниже, нежели в других областях). В 2024 г. ситуация улучшилась, но уровень дохода магистров-архивистов пока

не восстановился до прежнего максимума. Тем не менее их зарплата выше, чем у бакалавров аналогичного профиля (81,7 тыс.), что подчеркивает преимущество степени магистра.

Трудоустройство магистров-документоведов и архивистов				
ВЭД-раздел (код)	2022 г.	2023 г.	Δ, п.п.	Средняя з/п
О — Госуправление, обеспечение соцзащиты	17%	31%	+14	72–78 тыс.
Р — Образование	28%	34%	+6	80–86 тыс.
М — Проф., научная и техн. деятельность	21%	11%	-10	110–120 тыс.
Р — Культура, спорт, досуг	12%	10%	-2	82–87 тыс.
G / J / прочие (< 5%)	22%	14%	-8	68–75 тыс.

46.04.03 — Антропология и этнология (магистратура). Число выпускников невелико (40 чел. в 2022, 67 чел. в 2024 г.), но данное направление демонстрирует наиболее высокие результаты в трудоустройстве и заработной плате. Уровень трудоустройства магистров-антропологов вырос с 76,3% (2022 г.) до 90,5% (2024 г.) — фактически почти все выпускники 2024 г. трудоустроились после обучения. Этот показатель наивысший среди всех направлений и значительно превышает трудоустройство бакалавров-антропологов (71,7%). Средняя зарплата также увеличилась: с 86,3 тыс. до 135,0 тыс. руб. за два года. Таким образом, магистры-антропологи 2024 г. зарабатывают в среднем на 48,7 тыс. руб. больше, чем выпускники 2022 г. Их доход (135 тыс.) сопоставим с уровнем ИТ-сферы и на 60% выше, чем у бакалавров-антропологов. Подобный рост может объясняться узким рынком: магистров-этнологов мало, но они востребованы для сложных исследований, экспертной работы (например, в сфере межнациональных отношений, культурной политики, в госуправлении), что позволяет им претендовать на высокооплачиваемые должности.

Выпускники, получившие степень магистра, трудоустраиваются лучше и зарабатывают больше, чем бакалавры. В 2024 г. совокупный уровень занятости по магистерским программам превышает 83%, а средняя зарплата по большинству направлений составляет свыше 100 тыс. руб. Отдельно стоит выделить антропологию (46.04.03), где в 2024 г. достигнуты рекордные 90,5% трудоустройства и самые высокие зарплаты (135 тыс.). Напротив, по группе магистров-архивоведов

(46.04.02) наблюдается ухудшение показателей, хотя их долгосрочные перспективы остаются лучше, чем у бакалавров. В целом связь между уровнем образования и успехом на рынке труда прослеживается очень явно: магистратура дает выпускнику преимущество и в вероятности найти работу, и в размере оплаты труда.

Статистические данные свидетельствуют, что выпускники-историки работают в самых разных секторах экономики, однако структура занятости значительно смещена в сторону бюджетной сферы образования и культуры. Основные виды экономической деятельности (ВЭД), где нашли работу выпускники 2022–2024 гг., и прослеживается динамика их долей:

Образование — главный сектор трудоустройства историков. В 2024 г. в образовательных организациях работали 1284 выпускника — 33,6% от общего числа трудоустроенных. Доля эта устойчиво растет (в 2022 г. была 29,9%), что свидетельствует о повышенном спросе на учителей истории, преподавателей и методистов. Сектор образования остается стабильным «работодателем» для каждого третьего выпускника данного профиля.

Деятельность культуры, спорта, досуга — традиционные места работы историков. В 2024 г. занято 447 выпускников (11,7%) в этой сфере. Наблюдается рост с 10,0% (328 чел.) в 2022 г. до 11,7% в 2024 г. Намечен тренд на трудоустройство в сфере бакалавров документоведения и архивоведения и бакалавров-историков. Этот сектор второй по значимости и продолжает увеличивать свою емкость. Намеченный тренд обусловлен ростом сектора внутреннего туризма после начала специальной военной операции.

Оптовая и розничная торговля, ремонт — занимает необычно высокое для историков третье место. В 2024 г. в нем работали 280 человек (7,3%), и доля увеличилась по сравнению с 2022 г. (6,4%). Вероятно, сюда попали выпускники, не сумевшие устроиться по специальности и занятые в качестве администраторов, менеджеров по продажам, консультантов и т.д. Рост этого сектора может быть тревожным знаком: больше выпускников вынуждены уходить в несвойственную сферу торговли. Кроме того, сферу торговли можно рассматривать как временную работу для многих выпускников-бакалавров, так как по уровню заработной платы для выпускников-бакалавров она занимает среднюю, промежуточную нишу и не требует глубоких

и профессиональных навыков, которые выпускники не получили в магистратуре.

Обоснование трудоустройства бакалавров-историков в нетрадиционных ВЭД		
Критерий	Данные	Вывод
Средний оклад бакалавра и магистранта	История: 73,3 к против 122,8 к Химия: ~66 к (04.03.01) против ~125–130 к (04.04.01) Биология: 67,2 к (06.03.01) против 137,2 к (06.04.01)	«Мусорные» сектора традиционно платят ниже средней бакалаврской медианы ► там доминируют именно бакалавры
Карьерная логика	Магистры стремятся в Р-образование, М-науку, С-производства (хим/био) — там профильная работа и зарплата 100 к +	В I-общепит, G-торговле чаще нужны soft-skills, а не углублённые исследования
Опосредованные доли	В «мусорных» ВЭД доля трудоустройства не растёт вместе со всплеском приёма в магистратуру (пример: история — магистров +300 чел., но G растёт лишь на +51 чел.)	Прирост магистров «оседает» в профильных секторах, а Торговля/Транспортировка и хранение/Деятельность административная и сопутствующие услуги/Деятельность гостиниц «привлекают» бакалавров

Профессиональная, научная и техническая деятельность. В 2024 г. — 244 выпускника (6,4%). Доля сектора снизилась с 7,2% (2022 г.) до 6,4% (2024 г.). Абсолютное число занятых практически не изменилось (~236–244 чел.), но на фоне роста общего числа выпускников их удельный вес упал. Это может указывать на ограниченное количество новых научных вакансий. Тем не менее остающиеся в науке магистры и аспиранты составляют существенную группу.

Государственное управление; соцобеспечение. В 2024 г. — 235 человек (6,2%). Доля сектора немногим выше уровня 2022 г. (6,0%), с пиком в 2023 г. — 7,2%. В 2023 г., видимо, был всплеск приема историков на государственную службу (возможно, в связи с организацией выборных кампаний, ряда крупных историко-просветительских про-

ектов и т.п.), но затем вернулось к ~6%. Доля достаточно стабильна, отражая, что около 1 из 16 выпускников работает чиновником или в органах соцзащиты.

Информация и связь. Этот сектор включает СМИ, издательское дело, IT в части коммуникаций. Доля трудоустроенных здесь снижается: 4,8% в 2024 г. (182 чел.) против 6,8% в 2022 г. Число занятых выпускников в информационной сфере сократилось за два года (с 223 до 182 человек). Вероятно, историки все реже находят место в СМИ, издательствах, либо такие места сокращаются. Тем не менее почти 5% выпускников работают, например, журналистами, редакторами, контент-менеджерами, что подтверждает гибкость гуманитариев.

Финансовая и страховая деятельность. Около 125 человек (3,3%) в 2024 г. Доля немного увеличилась с 3,1% до 3,3%. Среди них, вероятно, те выпускники, кто переквалифицировался в экономистов или аналитиков в банках. Число небольшое, но устойчивое ~3%, что говорит о наличии у части историков навыков, применимых в финансовом секторе.

Обрабатывающие производства. В промышленности в 2024 г. работало 105 выпускников (2,7%). Их доля снизилась с 3,0% до 2,7% за период. Промышленность не является целевым сектором, и доля постепенно уменьшается.

Гостиницы и общественное питание. Число выпускников, занятых в гостинично-ресторанном бизнесе, выросло более чем в 2 раза: с 37 чел. (1,1%) в 2022 г. до 90 чел. (2,4%) в 2024 г. Доля тоже поднялась (до 2,4%). Вероятно, часть молодых специалистов идет работать гидами, экскурсоводами, администраторами отелей или кафе, используя знания истории в туризме. В 2024 г., на фоне восстановления туристического сектора, спрос на гуманитариев в этой отрасли увеличился. Ряд вузов целенаправленно сохранил направления подготовки, связанные с историческим краеведением и регионоведением. Так, в Российском государственном гуманитарном университете функционирует направление бакалавриата и магистратуры «Историческое краеведение», а выпускники ориентированы на проведение просветительской работы.

Транспорт и хранение. Небольшая и стагнирующая доля ~1,7–1,9%. В 2024 г. — 65 человек (1,7%), почти столько же, сколько в 2022 г. (62 чел.). Роль этого сектора незначительна.

Прочие услуги. В 2024 г. 63 человека (1,6%) заняты предоставлением прочих услуг населению. Доля сектора осталась на уровне 1,6% (как и в 2022 г.). То есть, как и транспорт, эта сфера не профильная и не существенная с точки зрения трудоустройства историков.

Административная и вспомогательная деятельность. 62 человека (1,6%) в 2024 г. Доля снизилась с 2,2% до 1,6% за два года, что может говорить о сокращении найма историков в роли офис-менеджеров, ассистентов, менеджеров по персоналу и т.п.

Здравоохранение и соцслужбы. В 2024 г. 62 человека (1,6%) работают в медицине или социальной сфере. Доля упала с 2,0% до 1,6% с 2022 по 2024 г.

Строительство. Остается почти неизменным: около 40 человек (1,0%) в 2024 г.

Операции с недвижимым имуществом. Незначительный рост: 35 человек (0,9%) в 2024 г. против 24 (0,7%) в 2022 г.

Электроэнергетика, газ. Всего 18 человек (0,5%) в 2024 г. Без изменений за период (было также ~0,5%). Сектор незначителен для трудоустройства не по профилю.

Водоснабжение, утилизация отходов. Минимальный сектор: 3 человека (0,1%) в 2024 г. Сократился с 6 чел. (0,2%) в 2022 г. Практически отсутствует влияние на общую картину.

Экстерриториальные организации. В 2024 г. зафиксирован 1 работающий выпускник (0,0% в округлении). В 2022–2023 гг. в этой сфере выпускники историки не работали.

Важная категория — ВЭД не определен. В ней 448 человек (11,7%) в 2024 г. значатся как трудоустроенные, но без указания отрасли. Доля неопределенных заметно сократилась — с 15,3% в 2022 г. — до 11,7% в 2024 г. Это положительный момент, поскольку значит, что сейчас более четко отслеживается, где работают выпускники, и меньше «потерянных» данных. Вероятно, многие из этих 448 человек самозанятые или вне официальной регистрации. Снижение доли указывает либо на улучшение сбора данных о занятости, либо на то, что все больше выпускников устраиваются на официальную работу (и попадают в статистику по отраслям). Кроме того, исторические территории, воссоединившиеся с Россией с 2023 г., стали сдавать отчеты по ВЭД, что также могло отразиться на этой статистике.

Таким образом, доминирующими местами трудоустройства для

историков являются образование (1/3 всех рабочих мест) и культурно-досуговая сфера (~1/9 всех). То есть почти половина выпускников находит применение в классических гуманитарных областях. Эти секторы еще и растут — они вытягивают на себя все больше молодых специалистов, что можно считать позитивным трендом. Потребность государства и общества в актуальных исторических знаниях, необходимость широкого исторического просвещения приводит к увеличению спроса на историков. Значимы также сферы науки и госслужбы — суммарно они дают около 12–13% трудоустройства выпускников-историков (по 6% каждая).

Примечательно уменьшение роли информационно-коммуникационного сектора, что может свидетельствовать о сокращении вакансий в медиа для историков или о конкуренции со стороны других специалистов. Также можно отметить улучшение учета: доля «неопределенных» снизилась, что позволяет точнее анализировать тенденции.

Доля выпускников-2024 по видам экономической деятельности (ВЭД) (в процентах от всех трудоустроенных; показаны строки $\geq 1\%$ хотя бы у одной группы)			
ВЭД (раздел)	История	Химия	Биология
P — Образование	33,6%	19,6%	23,0%
M — Проф./науч./техн. деят.	6,4%	21,7%	20,7%
C — Обрабатывающие производства	2,7%	28,5%	9,8%
R — Культура, спорт, досуг	11,7%	0,5%	2,1%
G — Торговля	7,3%	< 1% › (в сумме с «прочими»)	< 1% ›
O — Госуправление, соцзащита	6,2%	< 1% ›	< 1% ›
J — Информация и связь	4,8%	1,6%	2,3%
H — Транспорт и хранение	1,7%	0,8%	1,0%
I — Гостиницы, общепит	2,4%	< 1% ›	< 1% ›
K — Финансы и страхование	3,3%	< 1% ›	< 1% ›
S / N / Q / ... + доли < 1%	16,5% (суммарно)	4,9% (J + H + R) + 27,3% «прочие/ ВЭД не опред.»	5,4% (J + R + H) + 31,5% «прочие/ВЭД не опред.»

ВЭД не определён	12,6%	учтён в строке «прочие»	9,6%
------------------	-------	-------------------------------	------

«Глубокий срез» доля выпускников-2024 по видам экономической деятельности (ВЭД)			
	История	Химия	Биология
Сколько разных отраслей $\geq 0,5\%$?	17	6	8
Доля ТОП-3 отраслей	52,6%	69,8%	53,5%
Индекс концентрации ННИ (чем ниже, тем шире диверсификация)	0,146	0,242	0,215
Региональная «тяжесть» ключевого сектора-лидера	Москва + СПб = 20,1% трудоустроенных в образовании (P)	Москва + МО + СПб = 24,0% в обрабатывающих производствах (С)	Москва + СПб = 21,1% в образовании (P)

Интересным представляется сравнение трудоустройства историков с выпускниками других направлений. В качестве таковых выбраны биологи и химики.

История распределяется самым равномерным образом: ни один сектор не занимает больше трети рынка труда, задействовано 17 отраслей.

Биология близка к истории по «универсальности», но остаётся чуть более сосредоточенной в образовании и научной деятельности (вместе 43,7%). Высокая доля «прочих» отраслей (31,5%) указывает на расхождение кодов ВЭД с фактическим содержанием биоработ (например, агросектор, клинические испытания, биомед-стартапы).

Химия — наиболее специализированная: почти 70% выпускников концентрируются в трёх сферах (обрабатывающие производства, образовании и научной деятельности). При этом «тяжёлое» производство тянет за собой региональный паттерн индустриальных центров (Московская область, Самарская область, Республика Башкирия). Это даёт стабильность, но снижает гибкость при колебаниях отрасли.

Универсальность группы	
Метрические итоги	Универсальность
Наименьший ННИ (0,146) и 17 отраслей $\geq 0,5\%$	История
Второе место по ННИ (0,215) и 8 отраслей $\geq 0,5\%$	Биология
Самая высокая концентрация (ННИ 0,242) и 6 отраслей $\geq 0,5\%$	Химия

География трудоустройства выпускников-историков крайне неравномерна. По данным 2024 г. около 22–23% всех трудоустроенных выпускников работают в Москве. Эта оценка подтверждается долями Москвы практически во всех ключевых отраслях: в информационно-коммуникационном секторе 52,2% выпускников трудятся в Москве, в научно-технической сфере — 42,6%, в торговле — 28,6%. Даже в образовании — самом массовом секторе — на Москву приходится 15% всех трудоустроенных выпускников истфаков. Такая концентрация объяснима: в столице сконцентрированы федеральные музеи, архивы, вузы, НИИ, а также высокооплачиваемые рабочие места, притягивающие выпускников со всей страны. Москва обеспечивает историкам наибольшее число вакансий и самый высокий уровень зарплат.

Второй по значимости регион — Санкт-Петербург. В 2024 г. в Санкт-Петербурге работало ориентировочно 5–6% от общего числа выпускников. В секторе образования Санкт-Петербург обеспечивает лишь ~5,1% занятости, в культуре — около 6,0%, в информационном — 8,8%.

Кроме двух столиц, несколько крупных регионов показывают относительно высокую занятость выпускников направления 46.00.00:

Краснодарский край. На его долю приходится ~3–4% трудоустроенных. Например, 3,7% всех устроившихся в образовании — именно в Краснодарском крае, а в торговле — 6,1%. В 2024 г. в Краснодарском крае работало порядка 150 выпускников, что делает его одним из лидеров вне столиц. Московская область обеспечивает около ~3% всех рабочих мест выпускников. Например, Московская область дала 2,8% занятых в образовании и около 12% занятых в торговле (второе место после Москвы). По совокупности оценок, в Подмоскovie трудятся около 120–130 выпускников 2024 г.

В Республике Татарстан работает ~2% выпускников. В образовании его доля ~3,1%, в здравоохранении и соцсфере — до 6,5% (лидер по этому разделу).

Самарская область ~2–2,5% занятости выпускников (в том числе 2,9% в неопределенном секторе).

Новосибирская область. Обеспечивает ~1–2% выпускников работой (например, 7,0% от занятых в науке — третье место по стране).

Ханты-Мансийский автономный округ (Югра) привлекает некоторое число историков (в 2024 г. ~1,7% всех выпускников). Вероятно, это связано с высокими зарплатами: специалисты по истории требуются для культурных учреждений в северных городах. Например, Югра — на 3-м месте по занятости историков в транспорте (10,8%) и дает 6,5% занятых в здравоохранении историков.

Отдельно нужно отметить воссоединенные субъекты Российской Федерации (ДНР, ЛНР, Запорожская и Херсонская области). Их данные впервые полноценно включены в статистику 2024 г.

Донецкая Народная Республика (ДНР) стала значимым работодателем для выпускников-историков. В сфере образования ДНР заняла 3-е место в стране: в 2024 г. там трудоустроен 41 человек (3,2% всех занятых учителей истории), больше, чем в большинстве регионов России. Кроме того, ДНР дала 4,3% занятых в госуправлении. Суммарно в Донецке и городах республики работают несколько десятков молодых специалистов (оценочно ~70–80 чел.), что составляет порядка 2% от общего числа.

Луганская Народная Республика (ЛНР) — данные схожие, но несколько меньше. Например, в информационном секторе ЛНР дала ~1,6% занятых (4 человека), в образовании — не попала в топ-10.

Херсонская область и Запорожская область мало влияют на общую картину. В статистике 2024 г. упоминается, что в каждой из них трудоустроен буквально 1 выпускник (0,0% в долях). То есть их интеграция только началась, и местный рынок труда историков еще не развит.

В некоторых субъектах Российской Федерации в 2024 г. вообще не было трудоустроено ни одного выпускника-историка. Например, Республика Адыгея: в 2022 г. там нашел работу 1 выпускник, а в 2023–2024 гг. — ни одного. Похожая ситуация в Республике Алтай и некоторых других регионах — они либо отсутствуют в списках, либо фигурируют только за предыдущие годы. Ряд регионов (как правило, тех, в которых не ведется подготовка историков по УГСН «История и археология») имеют минимальные показатели: 1–2 работающих выпускника. К ним относятся, например: Чукотский автономный

округ (в 2024 г. трудоустроен 1 чел.), Еврейская автономная область (1 человек), Камчатский край (1 чел.), Забайкальский край (1 чел.), Ненецкий автономный округ (1 чел.) и др. В Мурманской, Костромской, и Калужской областях, Республике Калмыкия — тоже по 1 (или не более 2) трудоустроенных выпускников-историков.

В отношении оплаты труда наблюдается прямая зависимость: выпускники с более высоким уровнем образования (магистры) получают в среднем значительно более высокие зарплаты, чем бакалавры. Например, средняя зарплата бакалавра истории 2024 г. — 73,3 тыс. руб., тогда как у магистра истории — 122,8 тыс. руб., что выше на ~67%. Подобный разрыв виден по всем направлениям: магистры документоведения зарабатывают ~113 тыс. против ~82 тыс. у бакалавров; магистры антропологии — 135 тыс. против 57 тыс. у бакалавров. Таким образом, повышение квалификации напрямую конвертируется в более престижное и высокооплачиваемое рабочее место.

Намечена различная отраслевая ориентация выпускников разных профилей. Например, документоведы и архивисты чаще всего устраиваются в архивы, библиотеки, информационные центры. Отраслевой эквивалент — разделы К (культура) и J (информация). Действительно, на долю этих разделов приходится совокупно свыше 20% занятости, и именно выпускники 46.03.02 и 46.04.02, вероятно, формируют основу этой статистики. В то же время антропологи и этнологи нередко уходят в научную деятельность. Их крайне высокий уровень трудоустройства (особенно магистров 90,5%) подтверждает, что эта узкая область обеспечивает занятость почти всем выпускникам — видимо, через академические институты, грантовые исследования, музеи (часть музеев отнесена к культуре, часть к науке). Можно говорить о хорошей конверсии образования в профессию у антропологов — выпускники небольшого числа мест в магистратуре практически гарантированно получают рабочие места по профилю. Историки-универсалы (46.03.01, 46.04.01) распределяются шире всех: они представлены и в образовании, и в органах власти, и в СМИ. Для них характерна более высокая конкуренция, поэтому некоторые уходят в непрофильные сферы (торговля, управление). Таким образом, специализация обучения влияет на сектор трудоустройства: узкие специальности (архивное дело, этнология) обеспечивают более адресное трудоустройство (в архивы и НИИ соответственно), а широкая специальность «История»

дает гибкость — возможность работать в разных отраслях, но и риск не найти работу строго по специальности.

Распределение по видам деятельности меняется от региона к региону. В крупных городах более диверсифицированная занятость: например, в Москве значительная часть выпускников идет в информационный сектор (СМИ, издательства) — столица дает 52% всех таких рабочих мест. В регионах же большая доля вакансий для историка — это система образования. Так, в воссоединенных регионах (ДНР, ЛНР) образование доминирует: Донецкая Республика направила в школы 54 выпускника, что составляет практически всех трудоустроенных там историков 2024 г. Для сравнения, в Москве 192 выпускника пошли в образование, но еще сотни — в другие сферы (музеи, архивы, бизнес).

Появление в Российской Федерации новых субъектов в 2022–2024 гг. внесло свои коррективы в статистику по трудоустройству. Во-первых, увеличился общий выпуск и число трудоустроенных (5230 выпускников в 2024 г. против 4812 годом ранее) — частично за счет интеграции вузов Донбасса и Новороссии. Это привело к тому, что общая доля трудоустройства в 2024 г. немного снизилась (с 76,1% до 75,6%), так как выпускники новых регионов не все сразу смогли найти работу, либо не вся информация о них была учтена. Во-вторых, структура отраслей изменилась: выросла доля образования и государственного управления, куда массово были приняты молодые кадры в новых субъектах (для восстановления школ, налаживания органов власти). Например, за счет ДНР и ЛНР суммарное число трудоустроенных в образовании увеличилось более чем на 160 человек за 2022–2024 гг., и часть этого прироста — именно воссоединённые с Россией исторические территории. Появились новые строки в статистике регионов, и Донецк с Луганском сразу вошли в число регионов с наибольшим приемом историков на работу. Можно сказать, вхождение в состав страны этих регионов создало дополнительный спрос на историков (в первую очередь как учителей истории и обществознания, преподавателей вузов). Кроме того, часть выпускников из центральной России переезжают в воссоединенные регионы на работу, привлеченные возможностями карьерного роста.

Таким образом, при рассмотрении статистических данных по трудоустройству выпускников-историков прослеживается тенденция,

указывающая на то, что бакалавриат не всегда дает необходимые знания и компетенции для успешного трудоустройства. Исправить эти недочеты в будущем призвана новая национальная система образования, которая позволит выпускать на рынок труда молодых специалистов с более высоким уровнем знаний и широким кругом компетенций, востребованных работодателем, на что регулярно в своих выступлениях обращает внимание Министр науки и высшего образования Российской Федерации В. Н. Фальков [2].

Широкий спектр специальностей, в которых выпускники-историки находят применение полученных ими профессиональных знаний, свидетельствует о том, что в большинстве случаев, работая в сфере образования, науки, государственной службы, СМИ, туристической индустрии, они выполняют важнейшие задачи сохранения исторической памяти и защиты исторической правды. Выпускники-историки активно участвуют в просветительских мероприятиях, ведут образовательную работу в музеях, школах, интернет-платформах, что делает историческое просвещение стратегически важным направлением их работы. Их деятельность напрямую способствует борьбе с фальсификацией истории и укреплению общероссийской гражданской идентичности. Инвестиции в образовательные программы и проекты с их участием усиливают кадровый потенциал и позволяют выпускникам-историкам найти применение своих знаний и компетенций. Именно через такую деятельность они становятся гражданами-профессионалами, формируя устойчивую связь между академическим знанием и практическим историческим просвещением.

Представленные данные не являются исчерпывающими, требуется их дальнейший анализ, хронологическое углубление и сравнение с трудоустройством выпускников по другим направлениям подготовки, однако, они дают ценный статистический материал, позволяющий прогнозировать необходимость в выделении объемов контрольных цифр приема по направлению подготовки «История и археология», делая Центр ответственности по группе специальностей универсальным инструментом при формировании выделяемых бюджетных мест в регионы по историческим специальностям.

Список литературы

1. Банк России: официальный сайт. 2000–2025. URL: <https://cbr.ru/statistics/>

ddkp/mo_br/ (дата обращения: 16.07.2025).

2. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: официальный сайт. 2025. <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/95016/> (дата обращения: 16.07.2025).

3. Омельченко, И. Б., Сафонов, А. С. Прогноз потребности экономики в кадрах для формирования государственного заказа системы образования // Социально-трудовые исследования. 2024. № 4. С. 141. (С. 139–149).

4. Парламентская газета: Издание Федерального Собрания Российской Федерации: официальный сайт. 2025. URL: <https://www.pnp.ru/politics/pravitelstvo-opredelilo-kuratorov-novykh-nacionalnykh-proektov.html> (дата обращения: 16.07.2025).

5. Президент России: официальный сайт. 2025. <http://kremlin.ru/events/president/news/73585> (дата обращения: 16.07.2025).

6. Президент России: официальный сайт. 2025. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 16.07.2025).

7. Президент России: официальный сайт. 2025. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534> (дата обращения: 16.07.2025).

8. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 29 июня 2021 г. № 543 «О внесении изменений в перечень федеральных органов исполнительной власти, осуществляющих функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в установленных сферах деятельности, других главных распорядителей средств федерального бюджета, общероссийских объединений работодателей и иных организаций, осуществляющих деятельность в соответствующей сфере, предоставляющих предложения об общих объемах контрольных цифр приема для обучения по программам бакалавриата, программам специалитета, программам...»: официальный сайт. 2000–2025. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401417038/> (дата обращения: 16.07.2025).

9. Сетевое издание «Сентаинформ»: официальный сайт. 2025. URL: https://senatinform.ru/news/kontrolnye_tsifry_priyema_v_vuzy_i_ssuzu_sformiruyut_s_uchetom_kadrovogo_proгноza/ (дата обращения: 16.07.2025).

10. ТАСС: официальный сайт. 2025. URL: <https://tass.ru/ekonomika/23170725> (дата обращения: 16.07.2025).

References

1. Bank Rossii: oficial'nyj sajt. 2000–2025. URL: https://cbr.ru/statistics/ddkp/mo_br/ (data obrashcheniya: 16.07.2025).
2. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt. 2025. <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/95016/> (data obrashcheniya: 16.07.2025).
3. Omel'chenko, I. B., Safonov, A. S. Prognoz potrebnosti ekonomiki v kadrah dlya formirovaniya gosudarstvennogo zakaza sistemy obrazovaniya // Social'no-trudovye issledovaniya. 2024. № 4. S. 141. (S. 139–149).
4. Parlamentskaya gazeta: Izdanie Federal'nogo Sobraniya Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt. 2025. URL: <https://www.pnp.ru/politics/pravitelstvo-opredelilo-kuratorov-novykh-nacionalnykh-proektov.html> (data obrashcheniya: 16.07.2025).
5. Prezident Rossii: oficial'nyj sajt. 2025. <http://kremlin.ru/events/president/news/73585> (data obrashcheniya: 16.07.2025).
6. Prezident Rossii: oficial'nyj sajt. 2025. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (data obrashcheniya: 16.07.2025).
7. Prezident Rossii: oficial'nyj sajt. 2025. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534> (data obrashcheniya: 16.07.2025).
8. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 29 iyunya 2021 g. № 543 «O vnesenii izmenenij v perechen' federal'nyh organov ispolnitel'noj vlasti, osushchestvly-

ayushchih funkcii po vyrobke gosudarstvennoj politiki i normativno-pravovomu regulirovaniyu v ustanovlennyyh sferah deyatel'nosti, drugih glavnyh rasporyaditelej sredstv federal'nogo byudzheta, obshcherossiyskikh ob"edinenij rabotodatelej i inyyh organizatsiy, osushchestvlyayushchih deyatel'nost' v sootvetstvuyushchej sfere, predstavlyayushchih predlozheniya ob obshchih ob"emah kontrol'nyh cifr priema dlya obucheniya po programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam...»: oficial'nyj sajt. 2000–2025. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401417038/> (data obrashcheniya: 16.07.2025).

9. Setevoye izdanie «Sentainform»: oficial'nyj sajt. 2025. URL: https://senatinform.ru/news/kontrolnye_tsifry_priyema_v_vuzy_i_ssuzy_sformiruyut_s_uchetom_kadrovogo_proгноza/ (data obrashcheniya: 16.07.2025).
10. TASS: oficial'nyj sajt. 2025. URL: <https://tass.ru/ekonomika/23170725> (data obrashcheniya: 16.07.2025).

Дата поступления статьи в редакцию: 18.07.2025

Дата принятия статьи к публикации: 15.09.2025

Submission of the article: 18.07.2025

Acceptance for publication: 15.09.2025



УДК 378.4, 378.14

Отношение студентов университетов к содержанию программы обучения в вузе

Собкин¹ Владимир Самуилович, Адамчук² Дмитрий Владимирович, Смыслова³ Мария Михайловна, Коломиец⁴ Юрий Олегович

¹ Академик РАО, доктор психол. наук, профессор, научный руководитель лаборатории социологических исследований в образовании Центра развития образования, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

e-mail: sobkin@mail.ru

ORCID: 0000-0002-2339-9080

² Ведущий аналитик лаборатории социологических исследований в образовании Центра развития образования, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

e-mail: adamchuck@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2431-690X

³ Ведущий аналитик лаборатории социологических исследований в образовании Центра развития образования, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

e-mail: smyslovamaria@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-4114-5316

⁴ Заведующий лабораторией социологических исследований в образовании Центра развития образования, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

e-mail: uokolomiets@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1372-7519

Аннотация. В статье приводятся результаты социологического опроса 3855 студентов педагогических и классических университетов РФ, проведенного в 2023 году сотрудниками лаборатории социологических исследований в образовании Центра развития образования РАО. Основное внимание уделено различным аспектам удовлетворенности студентов получаемым ими образованием: оценке объема программы обучения, соотношения в ней теоретического материала и практических занятий, соответствия ее содержания современному состоянию науки, ее насыщенности общеобразовательными предметами, оценке фундаментальности и систематичности знаний в программе. Материалы анализируются с учетом влияния основных социально-стратификационных и социально-профессиональных факторов. Обработка материалов исследования проводилась с использованием статистического пакета программ SPSS21 и StatSoft Statistica 7.0. Факторный анализ проводился с применением метода выделения Главных

компонент с вращением по критерию Varimax Кайзера.

Ключевые слова: Студент вуза, удовлетворенность образованием, удовлетворенность программой обучения, социально-стратификационные факторы, социально-профессиональные факторы.

Для цитирования: Собкин В. С., Смылова М. М., Адамчук Д. В., Коломиец Ю. О. Мнения студентов о программе обучения в вузе // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 101–120

University students' attitudes toward the study program content

Sobkin¹ Vladimir S., Adamchuk² Dmitriy V., Smyslova³ Maria M., Kolomiets⁴ Yuriy O.

¹ Member of the Russian Academy of Education (RAE), D. Sc. (Psychology), professor, Scientific Director of the Laboratory of Sociological Research in Education of the Center for the Development of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: sobkin@mail.ru
ORCID: 0000–0002–2339–9080

² Lead analyst of the Laboratory of Sociological Research in Education of the Center for the Development of Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: adamchuck@gmail.com
ORCID: 0000–0003–2431–690X

³ Lead analyst of the Laboratory of Sociological Research in Education of the Center for the Development of Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: smyslovamaria@yandex.ru
ORCID: 0000–0002–4114–5316

⁴ Head of the Laboratory of Sociological Research in Education of the Center for the Development of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: uokolomiets@gmail.com
ORCID: 0000–0003–1372–7519

Abstract. The article presents the results of a sociological survey conducted in 2023 among 3,855 students from pedagogical and classical universities in the Russian Federation by employees of the Laboratory of Sociological Research in Education of the Center for the Development of Education of the Russian Academy of Education. The study focuses on various aspects of student satisfaction with the education they receive, including their assessment of the curriculum volume, the balance between theoretical and practical components, the relevance of content to contemporary scientific knowledge, the extent of general education subjects,

the perceived fundamentality and consistency of the educational program. The analysis takes into account the influence of key socio-stratification and socio-professional factors. The study materials were processed using the statistical software package SPSS21 and StatSoft Statistica 7.0. Factor analysis was performed using the method of selecting the Main Components with Varimax rotation.

Keywords: University student, satisfaction with education, curriculum satisfaction, socio-stratification factors, socio-professional factors.

For citation: Sobkin V. S., Smyslova M. M., Adamchuk D. V. Assessing student's satisfaction with higher education: a sociological analysis // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2025. No. 3 (71). P. 101–120

Введение

Высшее профессиональное образование играет ключевую роль в развитии интеллектуальных ресурсов государства и является важным элементом новой экономики, основанной на знаниях. В настоящее время многие авторы указывают на критическое состояние отечественного высшего образования [1, 2, 4]. Одним из наиболее значимых показателей состояния высшего образования выступает его качество. В то же время этот параметр является и одним из основных мотивов выбора конкретного вуза абитуриентами [5].

Вопросы качества образования занимают центральное место и среди задач современной системы высшего профессионального образования в области педагогики и наук об образовании, поскольку от качества образовательного процесса зависит подготовка научных и научно-педагогических кадров, способных эффективно решать задачи, касающиеся не только преподавания и воспроизводства педагогических кадров, но и проведения актуальных научных исследований в сфере образования. Несмотря на большое количество исследований, направленных на улучшение этих процессов, далеко не всегда учитываются мнения самих обучающихся — студентов высших учебных заведений. Между тем именно они, являясь непосредственными участниками образовательного процесса, могут дать объективные оценки эффективности образовательного процесса и той программы обучения, которую они осваивают в вузе. В связи с этим *целью* статьи является выявление особенностей отношения студентов университетов к получаемому ими образованию в вузе.

Методы исследования

Статья основана на материалах анонимного анкетного опроса студентов, проведенного сотрудниками лаборатории социологических исследований в образовании Центра развития образования Российской академии образования в 2023 г. среди студентов педагогических и классических университетов Российской Федерации. В опросе приняли участие 3855 респондентов. Работа выполнена в рамках социологического исследования, посвященного выявлению особенностей социокультурного портрета современного студента педагогического вуза. Настоящая статья является продолжением линии наших исследований, посвященных изучению формирования учительства как социально-профессиональной группы [6, 7, 8, 9].

При анализе материалов особое внимание уделено рассмотрению влияния ряда социально-стратификационных (материальное положение, академическая успеваемость) и социально-профессиональных (курс обучения, специальность обучения) факторов. Материалы исследования обработаны с использованием статистического пакета программ SPSS21 и StatSoft Statistica 7.0.

Результаты исследования, обсуждение

Анализ мнений студентов в отношении образовательной программы, по которой они обучаются, проводился в отношении следующих критериев: соотношение в программе обучения теоретического материала и практических занятий; фундаментальность (глубина и основательность) получаемых знаний; систематизированность/фрагментарность получаемых знаний; объем программы обучения.

Подчеркнем, что подобная оценка программы обучения дает основания к выводам по поводу субъективного отношения студентов к тем образовательным программам, которые они осваивают. Таким образом, студент как субъект образовательной деятельности может рассматриваться и как эксперт, мнением которого не следует пренебрегать.

1. Оценка объема программы обучения в вузе. Для выявления уровня удовлетворенности студентов объемом программы обучения им был задан специальный вопрос: «Как в целом Вы оцениваете объем программы обучения, которую Вы осваиваете в вузе?». В качестве вариантов ответа на данный вопрос предлагались три суждения,

фиксирующих оценку программы обучения: «избыточная», «оптимальная» и «недостаточная» (помимо этого, предлагался вариант «затрудняюсь ответить»).

Распределение ответов на данный вопрос приведено на рис. 1.

Оценивая объем программы обучения по выбранной специальности, более половины студентов (54,5%) считают, что «программа обучения выстроена оптимально». При этом каждый четвертый (24,6%) отмечает, «что программа обучения избыточна и ее вполне можно сократить». На то, что «программа обучения явно недостаточна» указывает каждый десятый студент (10,0%). Следует отметить также и то, что каждый десятый опрошенный (10,9%) затрудняется с оценкой объема программы обучения.

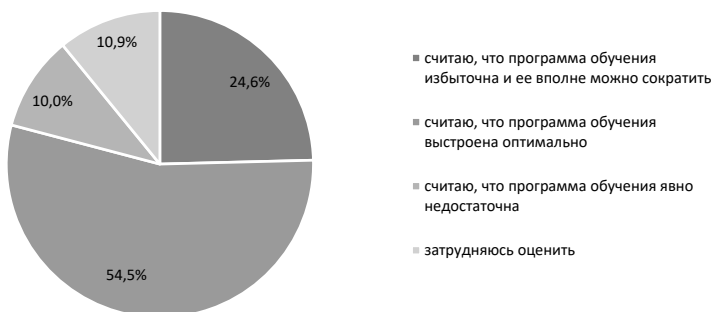


Рис. 1. Общее распределение ответов студентов на вопрос об удовлетворенности объемом программы обучения в вузе (%)

Также на оценку студентами объема программы обучения довольно сильно влияет и уровень академической успеваемости (см. рис. 2).

Приведенные данные свидетельствуют о том, что студенты с низкой академической успеваемостью — «троечники» в большей степени склонны расценивать образовательную программу как избыточную. Вместе с тем среди них и значительно ниже доля тех, кто оценивает образовательную программу как «оптимальную» для получения профессиональных навыков. Зафиксированные тенденции позволяют сделать предварительный вывод о том, что для низкоуспевающих студентов более характерно проявление прагматического отношения к получаемому образованию. Декларируется, что высшее образование

должно давать не только узконаправленные профессиональные навыки, но и расширять кругозор и общую культуру студента. Однако, как мы видим, те студенты, которые имеют низкую академическую успеваемость, как правило, не заинтересованы в получении сопутствующего профессии расширенного багажа знаний; к содержанию программы они относятся прагматично, считая, что должны получить лишь узкопрофессиональные знания. В этом отношении низкая успеваемость может быть следствием проявления особой прагматичной мотивации, связанной с получением высшего образования.

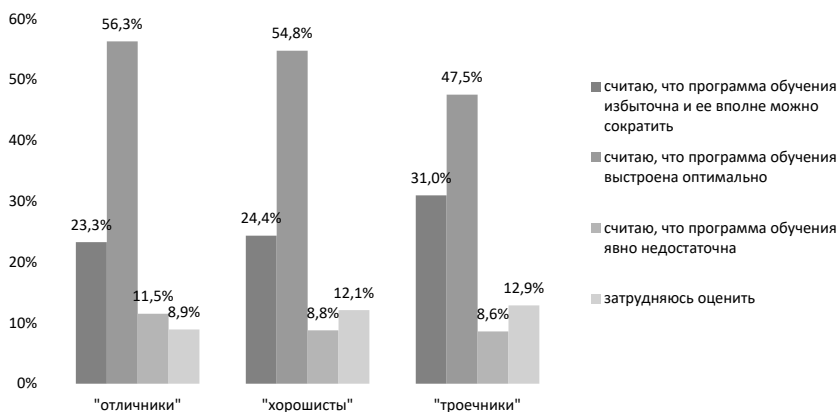


Рис. 2. Влияние академической успеваемости на оценку студентами объема программы обучения в вузе (%)

Сопоставление ответов студентов, осваивающих педагогические специальности, с ответами тех, кто обучается по психолого-педагогическим направлениям профессиональной подготовки, позволяет выделить весьма характерные различия. Так, студенты, которые обучаются на психолого-педагогических специальностях, почти в два раза чаще отмечают, что программа по своему объему «явно недостаточна» (соответственно: 12,6% и 7,6%; $p \leq 0,01$). Иными словами, существующие программы подготовки специалистов психолого-педагогической направленности по своему наполнению гораздо чаще оцениваются студентами как дефицитные.

2. Оценка соотношения теоретического материала и практических занятий в программе обучения. Помимо объема программы

обучения, важным вопросом является и оценка студентами соотношения практических и теоретических знаний в программе. Оценивая соотношение теории и практики, лишь около половины студентов (43,7%) высказали мнение о том, что программа обучения «оптимально сочетает теоретический материал и практические занятия» (см. рис. 3).



Рис. 3. Оценка студентами соотношения теоретического материала и практических занятий в программе обучения (%)

Каждый третий из опрошенных (33,0%) зафиксировал необходимость «сократить объем теоретических знаний и увеличить количество практических занятий». На то, что «программа перегружена практическими занятиями, а теоретическая часть явно недостаточна» указали лишь немногие из опрошенных студентов — 8,7%. Характерно, что практически каждый седьмой затруднился с оценкой соотношения теории и практики в программе обучения — 14,7%.

Необходимо отметить, что студенты, осваивающие педагогические специальности, чаще, по сравнению со студентами других специальностей, считают, что программа обучения «оптимально сочетает теоретический материал и практические занятия» (соответственно: 46,1% и 37,7%; $p = ,01$).

Весьма своеобразно проявилось влияние уровня материальной обеспеченности студентов. Так, низкообеспеченные студенты заметно чаще указывают на необходимость сокращения «теоретического» компонента образования и увеличения числа практических заня-

тий (соответственно: 35,5% и 29,9%; $p=.01$). Подобная повышенная ориентированность на «практику» студентов из «слабых» в материально-экономическом отношении страт позволяет сделать вывод об их отношении к дальнейшей профессиональной деятельности, где во главу угла ставятся конкретные умения решать практические задачи. По окончании вуза они рассчитывают сразу пойти работать по приобретенной в вузе специальности.

3. Оценка фундаментальности и систематичности знаний в программе обучения. В ходе опроса студентам было предложено ответить на вопросы о том, как они оценивают фундаментальность и систематизированность тех знаний, которые получают в ходе обучения в вузе. Заметим, что оценка студентами образовательной программы в вузе по критерию «фундаментальности» свидетельствует скорее об их рефлексии относительно глубины получаемых знаний.

Большинство студентов указывают на то, что знания, которые дает им вуз по выбранной специальности, характеризуются фундаментальностью (широким спектром научных подходов, теоретических оснований и т.д.). Вместе с тем довольно велика и доля тех (каждый восьмой), кто отмечает вариант ответа «знания, которые дает мне вуз по выбранной мной специальности, поверхностны и неглубоки» (см. табл. 1).

Таблица 1
Оценка студентами образовательной программы вуза по критерию «Фундаментальность» (%)

Считаете ли Вы, что знания, которые дает вуз по выбранной вами специальности, являются фундаментальными (глубокими и основательными)?	Среднее (%)
Да, знания, которые дает мне вуз по выбранной мной специальности, характеризуются фундаментальностью (широким спектром научных подходов, теоретических оснований и т.д.)	70,1%
Нет, знания, которые дает мне вуз по выбранной мной специальности, поверхностны и неглубоки	13,1%
Затрудняюсь оценить	16,8%

При сравнении ответов студентов, которые получают образование по педагогическим специальностям, с ответами студентов иных направлений подготовки явно проявляются различия в позитивной оценке фундаментальности образовательной программы вуза (рис. 4).

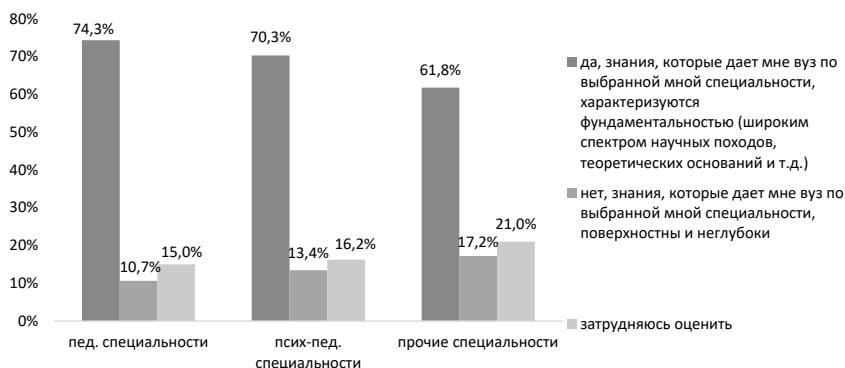


Рис. 4. Оценка образовательной программы по критерию «фундаментальность» студентами разных направлений подготовки (%)

Из рисунка видно, что студенты педагогических специальностей чаще оценивают знания, которые получают в вузе как фундаментальные.

Сходная тенденция проявляется и относительно другого критерия, который касается систематизированности получаемых знаний (см. табл. 2).

Таблица 2

Мнения студентов о систематизированности знаний по выбранному направлению подготовки в вузе (%)

Насколько систематизированными оказываются знания, которые дает вуз по выбранной вами специальности?	Среднее	Педагогич. специальности	Психолого-педагогич. специальности	Прочие специальности	$p < *$
Знания, которые дает мне вуз по выбранной мной специальности, систематизированы	66,2%	68,9%	65,2%	61,8%	.05
Знания, которые дает мне вуз по выбранной мной специальности, фрагментарны	30,3%	28,4%	32,1%	33,8%	.05
Знания, которые дает мне вуз по выбранной мной специальности, абсолютно не систематизированы	3,5%	2,7%	2,7%	4,5%	.05

* статистически значимые различия выявлены между студентами педагогических специальностей и студентами иных направлений подготовки.

Как видно из таблицы, студенты педагогических специальностей чаще указывают на систематизированность получаемых в рамках освоения образовательной программы знаний, в то время как студенты других направлений подготовки более склонны отмечать отсутствие систематизированности учебного материала.

В принципе, ответы на оба приведенных в этом подразделе вопроса позволяют сделать вывод о большей удовлетворенности студентов, обучающихся на педагогических специальностях, характером фундаментальности и систематизированности получаемых ими знаний. Если иметь в виду, что большинство опрошенных по этому направлению студентов специализируются как «учителя-предметники», то можно сделать вывод о том, что они получают в целом те фундаментальные и систематизированные знания, которые они должны передать будущим поколениям.

4. Оценка соответствия содержания программы обучения современному состоянию науки. Оценивая соотношение теории и практики, почти две трети респондентов (62,3%) высказали мнение о том, что программа обучения по специальности «в целом содержит материалы, соответствующие уровню развития современной науки» (см. рис. 5).

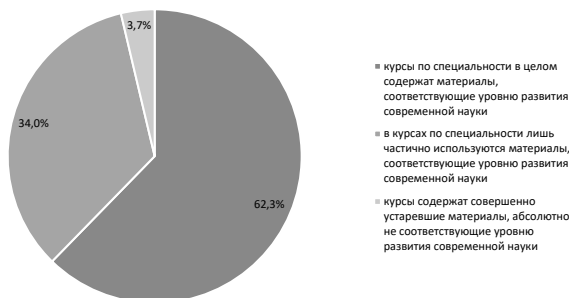


Рис. 5. Оценка студентами соответствия содержания программы обучения современному состоянию науки (%)

Параллельно с этим, более трети студентов (34,0%) указывают, что курсы, непосредственно связанные с их специальностью, лишь частично содержат материалы, которые соответствуют современному уровню развития науки. При этом, следует отметить, что подобное

мнение более характерно для студентов, которые обучаются на направлениях подготовки, не связанных непосредственно с педагогикой (экономика, управление, юриспруденция и т.п.) — 42,9%; среди студентов педагогических специальностей такого мнения придерживаются лишь 30,3% опрошенных ($p=.01$).

В ответах студентов на этот вопрос прослеживается также явно выраженное влияние уровня материальной обеспеченности (рис. 6).

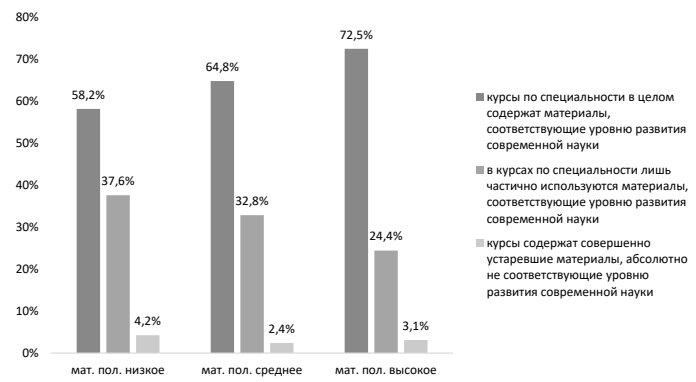


Рис. 6. Оценка соответствия содержания программы обучения современному состоянию науки студентами из разных материально-экономических страт (%)

Материалы исследования показывают, что студенты, относящие себя к высокообеспеченному слою, гораздо чаще расценивают материалы курсов по специальности как соответствующие уровню современной науки. В то же время студенты из слабых социальных страт, напротив, чаще занимают критическую позицию, отмечая, что курсы по специальности лишь частично отвечают современному уровню развития науки. Таким образом, низкообеспеченные студенты оказываются более критично настроены по отношению к получаемому образованию и при равных возможностях доступа к информации, характеризующей современное состояние науки, по всей видимости, более широко знакомы с контекстом профессиональной деятельности в рамках специальности, которую они осваивают.

Поскольку выше мы отмечали, что для студентов из «слабых» в материальном отношении социальных страт более характерна ориентация на получение практических знаний (прагматизм), то их

повышенная критичность относительно современности получаемых знаний подтверждает не просто их готовность получить соответствующую профессию, но и требование быть конкурентоспособным на современном рынке труда.

5. Факторный анализ взаимосвязей между удовлетворенностью получаемым в вузе образованием и мотивацией получения высшего образования. Выше мы рассмотрели результаты частотного анализа ответов студентов университетов на вопросы, касающиеся удовлетворенности различными аспектами содержания получаемого образования. Вместе с тем особый интерес представляет выявление взаимосвязей между оценками студентов как разных аспектов содержания получаемого образования, так и мотивами, обуславливающими их стремление получить высшее образование. Можно предположить, что своеобразие выявленных взаимосвязей в существенной степени будет зависеть, во-первых, от уровня академической успешности студентов, и, во-вторых, от курса обучения. Для проверки этих предположений был проведен специальный факторный анализ.

С этой целью была сформирована таблица усредненных данных, где по строкам представлены варианты ответов на вопросы, касающиеся удовлетворенности качеством различных аспектов содержания получаемого образования, и мотивы поступления в университет (всего 29 строк). По столбцам представлены подвыборки студентов 1-го, 3-го, 5-го курсов с низкой, средней и высокой академической успешностью (9 столбцов). Суммарная матрица размерностью 29×9 (строки×столбцы) была подвергнута процедуре факторного анализа методом Главных компонент с последующим вращением Varimax Кайзера с помощью программы SPSS Statistics 27.

В результате факторного анализа было получено четыре биполярных фактора, объясняющих 88,2% суммарной дисперсии. В настоящей статье мы остановимся на рассмотрении двух наиболее мощных факторов, характеризующих своеобразные типы отношения студентов к получаемому высшему образованию.

Фактор F1 (39,9% общей дисперсии): *«неудовлетворенность содержанием образования, формальное получение диплома — удовлетворенность содержанием образования, стремление к социальному успеху».*

На положительном полюсе этого фактора сгруппировались варианты ответов, фиксирующие негативную оценку студентов практи-

чески по всем рассмотренным выше аспектам, касающимся качества содержания получаемого в вузе образования: поверхностность знаний (0,98); их несистематизированность (0,88), фрагментарность (0,82), недостаточность практических занятий в программе обучения (0,89), избыточность программы (0,90), ее частичное соответствие (0,68) или несоответствие современному состоянию науки (0,60). Таким образом, положительный полюс данного фактора определяет неудовлетворенность студентов комплексом характеристик содержания программ, по которым ведется обучение в вузе. Важно подчеркнуть, что этот комплекс высоко коррелирует с таким мотивом поступления в университет, как «желание получить диплом о высшем образовании» (0,88). Это свидетельствует о том, что негативная оценка содержания образования связана с особой позицией студента, который реально не заинтересован в содержании обучения («отторгает» его, всячески принижая его значимость), а ориентирован лишь на формальное получение документа о высшем образовании. В целом положительный полюс фактора F1 может быть обозначен как «неудовлетворенность содержанием образования, формальное получение диплома». На положительном полюсе этого фактора с высокими значениями размещены студенты, обучающиеся на последнем (пятом) курсе университета.

На противоположном отрицательном полюсе фактора F1 сгруппировались ответы, фиксирующие позитивную оценку студентами различных сторон содержания получаемого образования: систематизированность знаний (–0,94), их фундаментальность (–0,88), оптимальность программы относительно объема получаемых знаний (–0,94), ее соответствие современному состоянию науки (–0,83), гармоничное сочетание в программе теоретических и практических занятий (–0,92). На этом же отрицательном полюсе оказались и такие мотивы, как «желание получить высокооплачиваемую работу» (–0,70) и «желание получать новые знания» (–0,59). Это позволяет сделать вывод о том, что позитивная оценка разных сторон содержания образования коррелирует как с потребностью к материальным достижениям, так и с желанием расширить свой кругозор (приобрести культурный капитал). Иными словами, удовлетворенность содержанием образования, его позитивная оценка оказывается связанной со стремлением к восходящей социальной мобильности, достижению успеха. В целом данный (отрицательный) полюс фактора F1 можно

обобщенно обозначить как «удовлетворенность содержанием образования, стремление к социальному успеху». С высокими значениями на отрицательном полюсе фактора размещены обучающиеся первых и третьих курсов университетов вне зависимости от их академической успешности.

Таким образом, данный фактор задает важную оппозицию, связанную с оценкой студентами качества получаемого в вузе образования: «неудовлетворенность содержанием образования, формальное получение диплома — удовлетворенность содержанием образования, стремление к социальному успеху». При этом важно обратить внимание, что «неудовлетворенность», характерная для пятикурсников, связана с прагматическим мотивом получения диплома, в то время как «удовлетворенность» обучением, характерная для студентов первого и третьего курсов, — с мотивом получения высокооплачиваемой работы и познавательным мотивом (желание получить новые знания).

Относительно интерпретации этого эмпирического результата можно высказать следующие два соображения. Так, выглядит вполне правомерным предположение о том, что негативная оценка студентами старших курсов содержания получаемого в вузе образования может быть связана с проблемой «академического выгорания», которое и проявилось в снижении значимости внутренней мотивации, касающейся обучения. Признаками подобного выгорания являются: негативное отношение к учебе, снижение интереса к ней, разочарование в получаемой специальности [3, 10, 11].

Вместе с тем правомерна и другая интерпретация. Можно предположить, что само обучение на пятом курсе связано с изменением социальной позиции выпускника, которая обусловлена перестройкой его отношений с социальным окружением, актуализацией оценки собственных ближайших социальных и профессиональных перспектив. В связи с этим можно предположить, что на этапе завершения обучения студентом переживается своеобразный «аффективный разрыв» с вузом, запускающий процессы структурной перестройки психологической позиции: сменой статуса студента на статус выпускника. И в этом отношении возрастание критичности по отношению к получаемому образованию («обесценивание» его качества), равно как и актуализация прагматической мотивации, выступают своего рода психологическим «защитным механизмом», облегчающим по-

добный «разрыв с вузом».

Фактор F2 (18,4%): *«внутренняя мотивация, самоактуализация — внешняя мотивация».*

На положительном полюсе фактора F2 сгруппировались такие мотивы получения высшего образования, как желание стать специалистом в определенной области (0,88) и стремление к саморазвитию (0,7). Обобщенно этот полюс фактора можно обозначить, как «внутренняя мотивация, самоактуализация». Характерно, что на этом полюсе фактора F2 размещены «отличники» и «хорошисты» 1-го и 3-го курсов, а также «отличники» 5-го курса.

Отрицательный полюс фактора F2 включает такие социальные мотивировки, как стремление получить одобрение окружающих (–0,92) и требования родителей (–0,88), а также желание получить отсрочку от армии (–0,71). В целом этот полюс можно обозначить как «внешняя мотивация». Характерно, что высокие отрицательные значения по оси данного фактора имеют студенты-«троечники» 1-го, 3-го и 5-го курсов.

Таким образом, фактор F2 задает оппозицию, характеризующую особенности учебной мотивации студентов: *«внутренняя мотивация, самоактуализация — внешняя мотивация».* Причем данный фактор четко дифференцирует студентов по уровню академической успешности, — высокие значения на положительном полюсе имеют «хорошисты» и «отличники», а на отрицательном — «троечники».

Для понимания своеобразия типов отношения студентов к содержанию получаемого образования особый интерес представляет анализ особенностей размещения подвыборок студентов разных курсов и с разной академической успеваемостью в пространстве факторов F1 и F2 (см. рис. 7).

Представленные на рисунке 7 данные о размещении подвыборок опрошенных студентов в пространстве факторов F1 и F2 позволяют выделить следующие *четыре типа* отношения к получаемому образованию.

Первый тип (см. квадрант IV) — *«удовлетворенность содержанием образования, стремление к социальному успеху (F1-) и внутренняя мотивация, самоактуализация (F2+)».* В этом квадранте разместились академически успешные студенты 1-х и 3-х курсов. Для них характерна позитивная оценка содержания программы обучения, а также среди

них выражена тенденция стремления к самоактуализации (мотивы: «желание получить высокооплачиваемую работу», «желание получать новые знания», «желание стать специалистом в определенной области», «стремление к саморазвитию»).

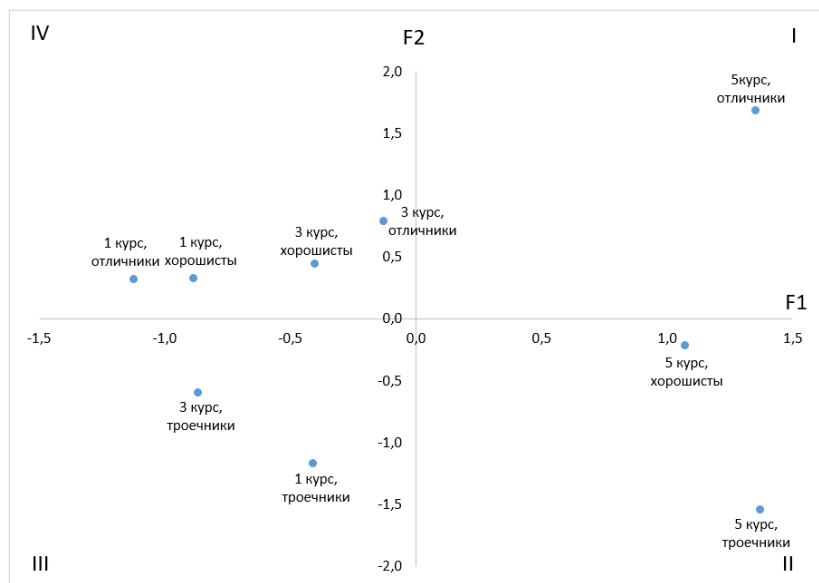


Рис. 7. Размещение подвыборок студентов в пространстве факторов F1 «неудовлетворенность содержанием образования, формальное получение диплома — удовлетворенность содержанием образования, стремление к социальному успеху» и F2 «внутренняя мотивация, самоактуализация — внешняя мотивация»

Второй тип (см. квадрант III) — «удовлетворенность содержанием образования, стремление к социальному успеху (F1-) и внешняя мотивация (F2-)». В этом квадранте разместились студенты с низкой академической успешностью («троечники») 1-х и 3-х курсов. Их вполне «устраивает» качество получаемого образования, но при этом само обучение у них преимущественно обусловлено внешними социальными мотивами (стремление получить одобрение окружающих, требования родителей, желание получить отсрочку от армии, желание получить высокооплачиваемую работу, желание получать новые знания). Нетрудно заметить, что среди студентов-«троечников»

1-го и 3-го курсов явно выражен своеобразный мотивационный конфликт: с одной стороны, они ориентированы на социально-статусные достижения (высокооплачиваемая работа, культурный капитал), а с другой, — у них не развита собственно внутренняя мотивация учебной деятельности (их мотивировки обусловлены желанием получить либо одобрение от ближайшего социального окружения, либо «трансформировать» учебу в средство социальной защиты). Эти студенты лишь формально вовлечены в учебный процесс и, вероятно, их «удовлетворенность» образованием связана в большей степени с индифферентным отношением к обучению.

Третий тип (см. квадрант II) — *«неудовлетворенность содержанием образования, формальное получение диплома (F1+) и внешняя мотивация (F2-)»*. В этом квадранте разместились студенты с низкой и средней академической успешностью (преимущественно «троечники») 5-х курсов. Это та группа студентов, кто лишь формально вовлечен в учебный процесс ради получения диплома, и при этом само содержание вузовского образования ими оценивается негативно (положительные значения по оси фактора F1). В то же время для этой группы студентов характерна внешняя учебная мотивация: одобрение окружающих, требования родителей, желание получить отсрочку от армии. Поскольку на вопрос о мотивах поступления в вуз отвечают те, кто его уже заканчивает, то важно подчеркнуть, что в данном случае мы имеем дело скорее с *ретроспективными* оценками ими своей исходной мотивации получения высшего образования. В этом отношении мы можем сделать достаточно неутешительный вывод: за все годы обучения в вузе у студентов, успехи которых в учебе оцениваются педагогами как «посредственные» («троечники»), не сформировалась внутренняя мотивация учебной деятельности. Они так и не стали субъектами учебного процесса.

Четвертый тип (см. квадрант I) — *«неудовлетворенность содержанием образования, формальное получение диплома (F1+) и внутренняя мотивация, самоактуализация (F2+)»*. Как видно из рисунка, в этом квадранте расположились академически успешные студенты пятого курса («отличники»). Заметим, что, с одной стороны, они явно критически оценивают те знания, которые получили в вузе за время учебы. И в то же время они имеют высокую внутреннюю мотивацию к учебной деятельности (помимо желания «получить диплом о высшем

образовании», у них явно выражена мотивация «стать специалистом в определенной области» и «стремление к саморазвитию»). Иными словами, в основе их критического отношения к содержанию полученного образования лежит сформировавшаяся позиция субъекта учебной деятельности. И главное здесь то, что у них есть собственные академические и профессиональные цели, они знают, чему хотят научиться и каких знаний им не хватает.

Заключение

1. Оценивая объем программы обучения по выбранной специальности, более половины студентов считают, что «программа обучения выстроена оптимально». Однако наряду с этим, каждый четвертый отмечает, что «программа обучения избыточна», а каждый десятый, — что «программа обучения явно недостаточна».
2. Три четверти опрошенных выражают мнение о том, что знания, которые дает им вуз по выбранной специальности, характеризуются фундаментальностью (широким спектром научных подходов, теоретических оснований и т.д.). Но в то же время каждый восьмой отмечает, что знания, которые дает ему вуз, поверхностны и неглубоки. Две трети студентов оценивают получаемые в вузе знания по выбранной специальности как «систематизированные», а около трети студентов отмечают «фрагментарность» получаемых знаний.
3. Материалы исследования свидетельствуют о том, что каждый третий студент указывает на «необходимость сократить объем теоретических знаний и увеличить количество практических занятий». Параллельно с этим почти половина респондентов считают, что программа обучения оптимально сочетает теоретический материал и практические занятия.
4. Студенты, осваивающие педагогические специальности, как правило, более удовлетворены соотношением теории и практики в процессе обучения, чем студенты иных специальностей. Помимо этого, они существенно чаще позитивно оценивают фундаментальность образовательной программы вуза. В свою очередь, подобные факты могут свидетельствовать о том, что предметное содержание школьного обра-

зования достаточно хорошо структурировано для передачи базовых основ знаний новому поколению.

5. Результаты проведенного факторного анализа, в основе которого лежит установление корреляционных связей между оценкой удовлетворенности студентов различными аспектами содержания образования и их учебной мотивацией, позволили выделить четыре типа отношения к получаемому высшему профессиональному образованию. Выявленная типология отчетливо показывает, что своеобразие оценочного отношения к содержанию образования связано со сформированностью у студента позиции субъекта учебной деятельности.

Приведенные в статье материалы позволили охарактеризовать отношение студентов университетов к получаемому в вузе профессиональному образованию. Результаты могут быть полезны специалистам в области педагогики, психологии, управления образованием. Эмпирические данные могут быть использованы для разработки и коррекции программ обучения в вузах. Методический аппарат может быть использован для проведения дальнейших мониторинговых исследований удовлетворенности образованием студентов высших учебных заведений.

Список литературы

1. Боброва Т. А. Современная система высшего образования Российской Федерации: основные проблемы и пути их решения // Молодой ученый. 2018. № 45 (231). С. 127–130.
2. Бровкин А. В. Проблемы современной российской системы высшего образования и пути их решения в интересах всех участников образовательного процесса: часть 1 // Современное образование. 2018. № 1. С. 1–10. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sovremennoy-rossiyskoy-sistemy-vysshego-obrazovaniya-i-puti-ih-resheniya-v-interesah-vseh-uchastnikov-obrazovatel'nogo> (дата обращения: 11.04.2025).
3. Илюхин А. Г. Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления // Современная зарубежная психология. № 10(2). С. 117–127. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100212>
4. Климова Е. К., Чернышева Т. Е. Анализ актуальных проблем высшего образования в России и возможные пути решения // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 5. С. 71–74.
5. Миляева Л. Г. Мониторинг качества образовательных услуг, базирующийся на опросе обучающихся (методический инструментарий) // Вестник НГУЭУ. 2015. № 3. С. 239–248.
6. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный российский педагог: эскиз к социологическому портрету. М.: Author's Club, 2015. 57 с.
7. Собкин В. С., Писарский П. С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М.: РАО, 1992. 159 с.

8. Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. М.: ФГНУ «Институт социологии образования» Российской академии образования, 2007. 200 с.
9. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации: Труды по социологии образования. Том XVIII. Выпуск XXX. М.: Институт управления образованием Российской академии образования, 2016. 216 с.
10. Тужикова Е. С. Предикторы академического выгорания у студентов выпускных курсов // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2023. № 6. С. 556–565. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2023-6-72>.
11. Schaufeli W. B., Martinez I. M., Marques Pinto A., et al. Burnout and engagement in university students a cross-national study // Journal of cross-cultural psychology. 2002. Vol. 33. № 5. P. 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>.

References

1. Bobrova T. A. Sovremennaya sistema vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii: osnovnye problemy i puti ih resheniya // Molodoy uchenyj. 2018. № 45 (231). S. 127–130. [In Rus].
2. Brovkin A. V. Problemy sovremennoj rossijskoj sistemy vysshego obrazovaniya i puti ih resheniya v interesah vsekh uchastnikov obrazovatel'nogo processa: chast' 1 // Sovremennoe obrazovanie. 2018. № 1. S. 1–10. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sovremennoj-rossijskoj-sistemy-vysshego-obrazovaniya-i-puti-ih-resheniya-v-interesah-vseh-uchastnikov-obrazovatel'nogo-\(data-obrashcheniya:11.04.2025\)](https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sovremennoj-rossijskoj-sistemy-vysshego-obrazovaniya-i-puti-ih-resheniya-v-interesah-vseh-uchastnikov-obrazovatel'nogo-(data-obrashcheniya:11.04.2025)). [In Rus].
3. Ilyuhin A. G. Vygoranie v zhizni shkol'nikov i studentov: prichiny, posledstviya i sposoby preodoleniya // Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. № 10(2). S. 117–127. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100212>. [In Rus].
4. Klimova E. K., Chernysheva T. E. Analiz aktual'nyh problem vysshego obrazovaniya v Rossii i vozmozhnye puti resheniya // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2017. № 5. S. 71–74. [In Rus].
5. Milyaeva L. G. Monitoring kachestva obrazovatel'nyh uslug, baziruyushchisya na oprose obuchayushchihsya (metodicheskij instrumentarij) // Vestnik NGUEU. 2015. № 3. S. 239–248. [In Rus].
6. Sobkin V. S., Adamchuk D. V. Sovremennyy rossijskij pedagog: eskiz k sociologicheskomu portretu. M.: Author's Club, 2015. 57 s. [In Rus].
7. Sobkin V. S., Pisarskij P. S. Sociokul'turnyj analiz obrazovatel'noj situacii v megapolise. M.: RAO, 1992. 159 s. [In Rus].
8. Sobkin V. S., Tkachenko O. V. Student pedagogicheskogo vuza: zhiznennye i professional'nye perspektivy. M.: FGNU «Institut sociologii obrazovaniya» Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2007. 200 s. [In Rus].
9. Sobkin V. S., Adamchuk D. V. Sovremennyy uchitel': zhiznennye i professional'nye orientacii: Trudy po sociologii obrazovaniya. Tom XVIII. Vypusk XXX. M.: Institut upravleniya obrazovaniem Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2016. 216 s. [In Rus].
10. Tuzhikova E. S. Prediktory akademicheskogo vygoraniya u studentov vypusknih kursov // Gercenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii. 2023. № 6. S. 556–565. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2023-6-72>. [In Rus].
11. Schaufeli W. B., Martinez I. M., Marques Pinto A., et al. Burnout and engagement in university students a cross-national study // Journal of cross-cultural psychology. 2002. Vol. 33. № 5. P. 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>.

Дата поступления статьи в редакцию: 09.07.2025

Дата принятия статьи к публикации: 15.09.2025

Submission of the article: 09.07.2025

Acceptance for publication: 15.09.2025



УДК 159.9

Представления о роли наставника у студентов высшей школы факультета психологии

Перевозкина¹ Юлия Михайловна, Тишкова² Альбина Сергеевна

¹Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, руководитель научного центра Российской академии образования на базе НГПУ, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: per@bk.ru
ORCID: 0000-0003-4201-3988

²Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической и специальной психологии, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: umarowa.albina@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-3854-982X

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена отсутствием единой классификации и терминологической путаницей, отражающей роли наставника, что обусловлено рядом факторов, в частности, различной функциональной направленностью наставничества и профессиональных компетенций наставника в зависимости от сферы деятельности. Целью статьи является представление хода и результатов исследования о роли наставника в представлении студентов высшей школы факультета психологии, проведенное на базе нескольких высших учебных заведений. На теоретическом уровне рассмотрены научные труды, в которых выделяют следующие роли наставника в системе образования: эксперт, лидер, партнер, инструктор, оценщик, помощник, педагог и др. Для выявления представлений о роли наставника у студентов высшей школы факультета психологии было проведено исследование с использованием анкеты в Яндекс-форме (авторы: Ю. М. Перевозкина, О. Б. Ганпанцурова, А. А. Гречухина, А. С. Тишкова и Д. Э. Елистратова), и стимульного материала методики «Калейдоскоп» Ю. М. Перевозкиной, Л. В. Паньшиной, О. О. Андронниковой, Н. В. Дмитриевой. В пилотажном исследовании приняли участие 134 студента (108 женского пола и 26 — мужского) в возрасте от 17 до 56 лет. Результаты показали, что большая часть респондентов в качестве наставника-преподавателя выбрали зрелую роль «пожилых» фигур Старухи и Старика (20%), связанных с опытом, мудростью, наставлениями, стабиль-

ностью, сдержанностью.

Ключевые слова: наставничество, наставник, наставляемый, роль наставника, характеристики роли, студенты, факультет психологии.

Для цитирования: Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С. Представления о роли наставника у студентов высшей школы факультета психологии // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С.121–137

Perceptions of the role of a mentor among students of the Faculty of Psychology

Perevozkina¹ Yulia M., Tishkova² Albina S.

¹Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Head of the Scientific Center of the Russian Academy of Education based at NSPU, Faculty of Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: per@bk.ru

ORCID: 0000-0003-4201-3988

²PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: umarowa.albina@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-3854-982X

Abstract. The relevance of this study is due to the lack of a unified classification and terminological confusion reflecting the roles of a mentor, which is due to a number of factors, in particular, different functional orientation of mentoring and professional competencies of a mentor depending on the field of activity. The purpose of the article is to present the progress and results of the study on the role of a mentor in the perception of students of the Faculty of Psychology, conducted on the basis of several higher educational institutions. At the theoretical level, scientific works are considered that distinguish the following roles of a mentor in the education system: expert, leader, partner, instructor, evaluator, assistant, teacher, etc. To identify the ideas about the role of a mentor among students of the Faculty of Psychology, a study was conducted using a questionnaire in Yandex form (authors: Yu. M. Perevozkina, O. B. Ganpanturova, A. A. Grechukhina, A. S. Tishkova and D. E. Elistratova), and stimulus material of the Kaleidoscope technique by Yu. M. Perevozkina, L. V. Panshina, O. O. Andronnikova, N. V. Dmitrieva. The pilot study involved 134 students (108 female and 26 male) aged 17 to 56. The results showed that most respondents chose the mature role of the "elderly" figures of the Old Woman and the Old Man (20%) as a

mentor-teacher, associated with experience, wisdom, instructions, stability, and restraint.

Keywords: *mentoring, mentor, mentee, mentor role, role characteristics, students, psychology department.*

For citation: *Perevozkina Yu.M., Tishkova A. S. Perceptions of the role of a mentor among students of the Faculty of Psychology // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 3 (71). P.121–137*

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена тенденциями в современной образовательной системе, включающей организацию наставничества как на законодательном уровне, так и в процессе внедрения практик наставничества на всех ступенях образования. Открытой остается проблематика дефицита квалифицированных кадров, нацеленных на развитие компетенций и личности наставников, которые могут эффективно встраиваться в комплексную систему наставничества в непрерывном образовании. Интерес к наставничеству возрастает как в России, так и за рубежом. Это может быть обусловлено не только необходимостью передачи опыта в профессиональной педагогической деятельности следующим поколениям, но и потребностью в мобильности и следованию новым тенденциям в быстро изменяющемся мире. Как обозначено в Концепции развития наставничества в Российской Федерации, одобренной президиумом РАО в 2023 году, система наставничества находится в процессе своего становления ввиду нескольких ключевых проблем, одной из которых выступает как многообразие функций наставничества, форм, задач, критериальной основы, раскрывающих сущностные характеристики наставничества [3]. Значимость данной концепции отмечена в значительном количестве трудов [1, с. 10].

Таким образом, вышеизложенное *актуализирует проблематику* в подходах к роли наставника в образовательном процессе, поскольку на эту роль будет оказывать влияние большое количество различных факторов, таких, как зависимость роли наставника от профессиональной направленности, необходимость, но сложность формального обобщающего подхода к роли наставника, зависимости позиций от сферы деятельности и функций наставничества, государственные заказы в сфере образования, недостаточное финансирование ставок наставничества в учреждении, отсутствие понимания наставляемых

роли наставника и др. Следовательно, исследование выступает попыткой выделить наиболее ключевые роли наставника в образовательном процессе и обозначить, как понимает наставничество современная молодежь, а именно студенты психологических, педагогических и дефектологических специальностей. Таким образом, *целью статьи* является представление хода и результатов исследования о роли наставника в представлении студентов высшей школы факультета психологии.

Обзор научной литературы по проблеме роли наставника у студентов психологического факультета

В научной литературе можно встретить различные определения наставничества, в частности, его рассматривают как технологию передачи знаний, навыков, компетенций, ценностей и опыта через совместное взаимодействие на основе доверия и партнерства [4, с. 230; 8, с. 8]. Во многих исследованиях указано, что наставник выступает ролевой моделью с определенным набором личностных качеств, а роли, которые реализуют наставники, являются важным элементом успеха отношений и программ наставничества [7, с. 61; 14, с. 3222].

Изначально роли наставников в научных исследованиях классифицировались в широких категориях, исходя их потребности в обобщении под различные профессиональные направления. Так, L. Evans и I. Abbott [12, с. 139] наделяли наставника обучающей, надзорной и консультирующей ролями. Существовавшее формальное представление о ролях наставника N. Wright и M. Bottery [19, с. 245] связывают с устоявшейся в те годы технической рациональностью в подготовке новых преподавателей, а также отсутствием желания и знаний способа передачи навыка профессиональной культуры. С целью решения проблемы формальности в наставничестве авторы выделяют следующие задачи наставников: содействие профессиональному развитию студентов в культурном, социальном и политическом контексте преподавания; содействие развитию компетенций в вопросах обучения и передачи знаний подопечным; предоставление советов и обратной связи в партнерстве студента-наставника. Безусловно, институт наставничества и представления о роли наставника претерпевали изменения от формальности к партнерству и соучастию наставника и наставляемого. Отметим, что A. Badia и A. Clarke [10, с. 365] выделили три группы наставников-практиков, которые пред-

ставляют три различных способа выполнения роли наставника: 1) партнер по сотрудничеству, сосредоточенный на профессиональном развитии наставляемого; 2) партнер по сотрудничеству, сосредоточенный на проектировании, преподавании и оценке приобретения навыков; 3) партнер-коуч, сосредоточенный на преподавании и индивидуальном обучении. Обобщая все три типа, можно отметить, что в данной модели наставник хотя и выступает партнером, но в то же время является экспертом, преподавателем и проектировщиком пути развития подопечного. Такая многоплановость, например, может быть отражена в классификации T. Kwan и F. Lopez-Real [15, с. 280], которые выделили три модели восприятия ролей наставников: «прагматичный», выступающий источником обратной связи, наблюдателем, инструктором и образцом для подражания; «межличностный», то есть советник, равноправный партнер и критически настроенный друг, и «управленческий», являющийся своего рода оценщиком, контролером качества и менеджером. Следовательно, уход от понимания контролирующей и управляющей функции наставника происходил постепенно. Например, в современных реалиях наставник рассматривается как творческий и сотрудничающий партнер, тот, кто поощряет наставляемого быть активным и рассматривает другого больше с точки зрения взаимного партнерства в обучении. В целом в большинстве трудов отмечено, что наставник помогает подопечному строить личные траектории обучения и развивать собственную профессиональную идентичность.

Следует отметить, что в современных научных исследованиях идентичность наставника представлена определенным набором различных взаимосвязанных позиций наставнической деятельности, включающей способ мышления и действия наставника в процессе выполнения своей роли в рамках функциональных обязанностей. «Я» наставника относится к компонентам идентичности наставника, таким как субъективные, личные и индивидуальные знания, убеждения, восприятие, навыки и установки относительно наставничества, принятые конкретным наставником. Эти компоненты в значительной степени формируют способы и действия, которых наставник пытается достичь с точки зрения своих профессиональных функций. Как полагают авторы, понятие идентичности учителя-наставника объединяет как индивидуальные, так и социальные аспекты процессов

наставничества, следовательно, личностные качества наставника формируются под влиянием выделенных аспектов [10, с. 362]. Как отмечают О. Ю. Васильева, В. С. Басюк и С. В. Иванова [2, с. 11], моральная ответственность, порядочность, благородство, вера в идеалы — неотъемлемые составляющие личностной идентичности наставника, которые должны быть регламентированы этикой наставника. Часто наставник рассматривается как эксперт по преподаванию и тот, кто направляет подопечного при обучении и соответствующим образом корректирует при необходимости. В этом контексте наставничество рассматривается как деятельность, посредством которой более опытный учитель поддерживает начинающего учителя в развитии его профессиональной практики, где наставнические отношения асимметричны с точки зрения его четкой динамики власти (иногда характеризуются как отношения мастера и новичка) [10, с. 361].

Результаты опроса студентов психологических и педагогических специальностей позволили заключить, что на роль наставника выбираются более опытные сотрудники, и все наставники должны добровольно выступать в этой роли, а не получать указание выполнять ее. Несколько студентов признали «долгосрочное» влияние, которое наставник оказывает на карьере молодых педагогов, и отметили, что они рассматривают возможность наставничества как «привилегию» и «честь». Важное значение отводится оказанию эмоциональной поддержки, которая способствует развитию доверительных отношений между наставником и подопечным [13, с. 390]. Проведя масштабное теоретическое и эмпирическое исследование, A. Badia и A. Clarke [10, с. 359] выделили «Я-позиции» или роли наставников, таких, как супервайзер, оценщик, преподаватель, сторонник обучения студентов-учителей, воспитатель, опекун. В зависимости от роли и отношений наставника и наставляемого выделяется формальная и неформальная роли наставников. Парадоксально, что неформальное наставничество, как правило, более эффективно и удовлетворительно, чем формальное наставничество [11, с. 325]. Схожие роли выделяет M. Merket [16, с. 548], обозначая их как активные, прямые и разнообразные. Активная и прямая роль наставника связана с реактивной (зависимой) ролью подопечного, тогда как более активная роль подопечного связана с разнообразной ролью наставника. Наставническое образование обсуждается в связи с автономией наставников. В трудах

Ю. М. Перевозкиной [6, с. 31], построенных на теории социально-ролевого моделирования, позиции наставника могут рассматриваться через 10 базовых моделей: Старуха и Старик (мудрость), Мать и Отец (опора, поддержка и контроль), Дева и Герой (понимание и взаимодействие), Ведьма и Трикстер (стремление к свободе и независимости, противостояние), Девочка и Мальчик (инфантильность и легкость). В наставничестве в группе сверстников наставник берет на себя роль посредника, а не старшего эксперта, следовательно, роль наставника больше заключается в содействии и обсуждении поставленных задач, а роль подопечного заключается не в подчинении, а в признании в качестве члена группы [17, с. 367]. Несмотря на близкие и личные отношения наставника и наставляемого, как отмечено многими авторами, это не дружеское, а профессиональное взаимодействие и с целью создания оптимальных рабочих отношений, наставники должны открыто говорить с подопечными о каждой из своих ролей и соблюдать ролевые взаимодействия [18, с. 167].

Таким образом, на теоретическом уровне были выявлены следующие роли, которые студенты считают присущими для наставника: эксперт, помощник, проводник, супервайзер, оценщик, преподаватель, воспитатель, опекун и др. Обозначенные роли встраиваются в конструкт личностной идентичности наставника и могут быть представлены базовыми ролевыми моделями: Старухи, Старика, Матери, Отца, Девы, Героя, Ведьмы, Трикстера, Девочки и Мальчика. Следовательно, теоретическое исследование позволило сформировать основы для построения эмпирического исследования и детального изучения представлений о роли наставника у студентов высшей школы факультета психологии.

Методология и методы исследования

Данное исследование основано на общенаучных методах, включающих теоретический анализ, синтез и обобщение научных источников и нормативно-правовых актов, относящихся к исследованию проблемы роли наставника в условиях образовательной среды вуза; метод анкетирования с использованием Яндекс-формы; методы математической описательной статистики: частотный анализ. С целью изучения представлений о роли наставника у студентов высшей школы факультета психологии нами было проведено эмпирическое

исследование с использованием анкеты в Яндекс-форме (авторы: Ю. М. Перевозкина, О. Б. Ганпанцурова, А. А. Гречухина, А. С. Тишкова и Д. Э. Елистратова), содержащей 4 раздела: первый, включающий общую информацию о курсе, возрасте, уровне обучения; второй, посвященный исследованию представлений о роли наставника в жизни наставляемого; третий раздел, включающий несколько вопросов, касающихся представлений наставника о своей деятельности, и четвёртый, отражающий непосредственно ролевые характеристики наставника и наставляемого. Последний раздел был проведен с использованием стимульного материала методики «Калейдоскоп» Ю. М. Перевозкиной, Л. В. Панышиной, О. О. Андронниковой, Н. В. Дмитриевой, включающей ролевые модели: Старуха, Старик, Мать, Отец, Дева, Герой, Ведьма, Трикстер, Девочка и Мальчик (рис. 1).



Рисунок 1. Изображение ролевых моделей методики «Калейдоскоп», использованных в анкете

В пилотажном исследовании приняли участие 134 студента бакалавриата (1–4 курсы) и магистратуры (1–2 курсы) ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения», ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России» (108 женского пола и 26 — мужского) в возрасте от 17 до 56 лет, обучающиеся по психологическим, педагогическим, психолого-педагогическим и дефектологическим направлениям.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты пилотажного исследования и частотный анализ ответов респондентов показал, что наставника рассматривают как человека — профессионала своего дела, который делится своим опытом, поддерживает и оказывает помощь, умеет работать с людьми, обладает лидерскими качествами, обучает, сопровождает профессиональное становление, может вести за собой других, является авторитетом, помогает разобраться со сложными ситуациями, сопровождает процесс адаптации, направляет и выступает «проводником», является опорой и примером для подражания, обладает мудростью. Немаловажным для испытуемых является то, что с наставником можно выстроить доверительные отношения, и он заинтересован не только во взаимодействии с наставляемым, но и в его развитии. Наиболее часто используемыми синонимами к слову «наставник» были обозначены категории: учитель/педагог/преподаватель ($f=45$), помощник ($f=12$), тьютор/куратор ($f=7$), мудрец ($f=6$), тренер ($f=5$), друг ($f=3$). Интересным, на наш взгляд, выступает ответ одного респондента, который назвал такой синоним к наставнику, как «мама». Следовательно, обозначенные синонимы могут отражать те роли, которыми наставляемые наделяют фигуру наставника.

Что касается представлений о роли наставника-преподавателя у студентов факультета психологии, полученные результаты распределились следующим образом (рис. 2).

Так, большая часть респондентов в качестве наставника-преподавателя выбрали зрелую роль «пожилых» фигур Старухи (22%) и Старика (20%), связанных с опытом, мудростью, наставлениями, стабиль-

ностью, сдержанностью, некоторой строгостью, приверженностью традициям, спокойствием, что является очевидным для наставника.



Рисунок 2. Процентное распределение представлений студентов о ролевых моделях наставника-преподавателя

Респонденты описывали данные ролевые модели, как мудрый и заботливый преподаватель по важному предмету, гений и опытный человек, профессор и доктор наук, заслуженный преподаватель. Следовательно, можно предположить, что наставник для студентов — это умный, мудрый и опытный специалист, заслуженный учитель и авторитетная фигура, но в некоторой степени «старой школы». Представим наиболее интересную характеристику взрослой фигуры в роли наставника: «Профессор с огромным профессиональным опытом, способный направить на истинный профессиональный путь и передать свои знания». На втором месте у респондентов в качестве наставников-преподавателей выступают ролевые модели взрослых фигур Отца (16%) и Матери (15%), отражающие стремление к покровительству, контролю, руководству, управлению, упорству, консервативности, самоконтролю, самоуверенности, ответственности, сдержанности, целеустремленности, заботе, принятию, доброте. Респонденты наделяли эти фигуры такими характеристиками, как терпеливость, спокойствие, опытность, уверенность в себе, ответ-

ственность, коммуникабельность, спокойствие, доброта, открытость, серьёзность, дисциплинированность. Незначительную степень выраженности имеют роли Героя (9%), Ведьмы (7%) и Девы (6%). Можно предположить, что это связано с самоидентификацией большей части выборки с юношеским возрастом, который отражают эти роли, что может влиять на сложности в восприятии идентичных с собой ролей в качестве наставников. Следовательно, в качестве наставника студентам проще и привычнее представлять взрослую фигуру, имеющую знания и определенный авторитет. Наконец, в меньшей степени и практически не выраженными выступили детские ролевые модели Мальчика (1%) и Девочки (3%) и роль Трикстера (1%), связанная с противостоянием и нарушением норм и правил [5; 9, с. 32]. Это выступает очевидным, так как наивность, инфантильность, спонтанность, излишняя эмоциональность, упрямство, озорство, капризность, своеволие детских ролей и легкомыслие, противостояние, хитрость и безответственность роли Трикстера не соотносятся с наставником. Респонденты характеризуют данные роли так: «слишком маленький для наставника», «не будет восприниматься старшими коллегами», «игра, отсутствие необходимых компетенций», «озорство и отсутствие жизненного опыта» и др., подчеркивающие незрелость данных ролей для наставника.

Значительная часть (53%) указала на «отсутствие опыта взаимодействия с наставником», что, на наш взгляд, может означать не отсутствие наставника в жизни студента, а недостаточное понимание его ролевых функций. Опыт взаимодействия с наставником часть респондентов (25%) оценила как «скорее положительно, чем отрицательно», а 20% испытуемых как «положительно». Всего лишь 2% указали на отрицательный опыт взаимодействия с наставником. Следовательно, половина студентов не осознавала наличие или не имела опыта общения с наставником, однако другая часть в целом отмечала наличие положительного взаимодействия. Те респонденты, которые имели опыт взаимодействия с наставником, указывали на его поддержку в следующих аспектах (по частоте встречаемости): рассказывал, как выполнять задачу ($f=68$), показывал, как выполнять задачу ($f=53$), поддерживал ($f=51$), мотивировал ($f=44$), просто был рядом ($f=35$), вдохновлял ($f=33$), выполнял задачу вместе ($f=31$). Таким образом, поддержка наставника для наставляемых может заключать-

ся как в совместном выполнении задачи или ее демонстрации, так и мотивации, подбадривании и вдохновении.

По мнению респондентов, наставник может выполнять ряд трудовых функций, которые предоставлены на рис. 3 по частоте встречаемости.

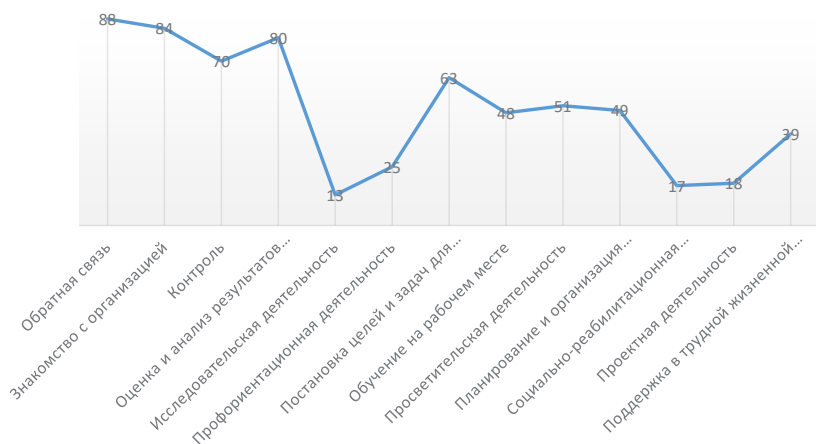


Рисунок 3. Частота встречаемости ответов респондентов на вопрос «Какие, по вашему мнению, трудовые функции выполняет наставник?»

Так, в большей степени респонденты отмечают такие функции наставника, как возможность давать обратную связь ($f=88$), знакомить с образовательной организацией ($f=84$), осуществлять оценку и анализ результатов наставляемого ($f=80$), контролировать ($f=70$), ставить цели и задачи для наставляемого ($f=63$), просвещать ($f=51$), планировать и организовывать деятельности наставляемого ($f=49$), обучать на рабочем месте ($f=48$). Помимо этого, респонденты отмечали такие функции, как поддержка в трудной жизненной ситуации ($f=39$), профориентация ($f=25$), проектная деятельность ($f=18$), социально-реабилитационная деятельность ($f=17$) и исследовательская деятельность ($f=13$). Обозначенные функции наставника, имеющие широкий диапазон, на наш взгляд, тесно связаны с представлением подопечных о роли наставника, такой, как помощник, аналитик, информатор, планировщик, преподаватель, контролер, деятель,

практик и др. Мотивация к деятельности у наставника, по мнению опрошенных, состоит из любви к своему делу ($f=102$), желании расти и развиваться ($f=94$), потребности обучать других ($f=85$), радости от роста других ($f=78$), собственной востребованности ($f=56$), финансовой составляющей ($f=44$) и престиже роли наставника ($f=22$).

Исходя из обозначенных ролей наставника, респонденты хотели бы перенять у них навыки: профессиональные умения ($f=60$), способность мотивировать себя ($f=58$), ставить цели и задачи ($f=52$), самоорганизовывать деятельность ($f=48$), лучше понимать себя ($f=35$) и управлять собой ($f=35$), планировать ($f=32$), давать обратную связь ($f=30$), осуществлять самоподдержку ($f=28$) и саморефлексию ($f=20$). Следовательно, студенты видят фигуру наставника не только в формировании базовых профессиональных качеств, но и личностных характеристик, касающихся саморазвития и мотивации.

Обобщим результаты эмпирического исследования. Так, наиболее частыми синонимами к слову «наставник» у респондентов выступили: учитель, педагог, преподаватель, помощник, тьютор, куратор, мудрец, тренер, друг и др. Результаты показали, что наставник для студентов — это умный, мудрый и опытный специалист, заслуженный учитель и авторитетная фигура, но в некоторой степени «старой школы». Следовательно, в качестве наставника студентам проще и привычнее представлять взрослую фигуру Старухи и Старика, имеющую знания и определенный авторитет. На втором месте у респондентов в качестве наставников-преподавателей выступают ролевые модели взрослых фигур Отца и Матери, которые респонденты наделяли такими характеристиками, как терпеливость, спокойствие, опытность, уверенность в себе, ответственность, коммуникабельность, доброта, открытость, серьезность, дисциплинированность. Наконец, в меньшей степени и практически не выраженными выступили детские ролевые модели Мальчика и Девочки и роль Трикстера, связанная с противостоянием и нарушением норм и правил. Это выступает очевидным, так как наивность, инфантильность, спонтанность, излишняя эмоциональность, упрямство, озорство, капризность, своеволие детских ролей и легкомыслие, противостояние, хитрость и безответственность роли Трикстера не соотносятся с наставником.

Заключение

Тенденции качественного преобразования современной образовательной системы обусловлены его переосмыслением в интересах устойчивого будущего, заключающимся в анализе и реагировании на новые тенденции и разработку глобальной инициативы о роли обучения в формировании будущего человечества. Неотъемлемой составляющей обозначенных приоритетов выступает возрождение и развитие системы наставничества. Наставничество представляется важным институтом для успешной интеграции и адаптации как обучающихся в университетах и школах, так и молодых специалистов в образовательных учреждениях. Согласно Концепции развития наставничества в Российской Федерации, одобренной президиумом РАО в 2023 году, система наставничества находится в процессе своего становления ввиду нескольких ключевых проблем, одной из которых выступает проблематика дефицита квалифицированных кадров, нацеленных на развитие компетенций и личности наставников, которые могут эффективно встраиваться в комплексную систему наставничества в непрерывном образовании.

Исследованием подтверждена проблематика в подходах к роли наставника в образовательном процессе, поскольку на эту роль будет оказывать влияние большое количество различных факторов, включающих в себя не только зависимость роли наставника от профессиональной направленности, но и отсутствие всестороннего понимания наставляемых о роли наставника. Это обуславливает необходимость выделения наиболее ключевых ролей наставника в образовательном процессе и обозначения представлений о наставничестве у современной молодежи.

Таким образом, наставник выступает ролевой моделью с определенным набором личностных качеств, а роли, которые реализуют наставники, являются важным элементом успеха отношений и программ наставничества.

Финансирование: Исследование выполнено в рамках проекта «Условия развития практик наставничества в психолого-педагогическом образовании», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания № 073–03–2025–062/1 от 19 марта 2025 г.

Список литературы

1. Васильева, О. Ю., Басюк, В. С., Иванова, С. В. Наставничество: вчера, сегодня и завтра // Педагогика. 2023. Т. 87, № 8. С. 5–17.
2. Васильева, О. Ю., Басюк, В. С., Иванова, С. В. Этика наставника // Ценности и смыслы. 2023. № 6 (88). С. 7–19.
3. Концепция развития наставничества в Российской Федерации (одобрена Президиумом РАО 29.06.2023). КонсультантПлюс. Режим доступа: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=831223#KSzb6fU8d46DFn> (дата обращения: 10.05.2025).
4. Невзорова, М. С., Корепанова, Е. В. Модель практической профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в системе наставничества «преподаватель — студент — работодатель» // Вестник педагогических наук. 2023. № 6. С. 227–234.
5. Перевозкина, Ю. М., Тишкова, А. С. Ролевое моделирование социальной реальности: электронное учебное пособие. Новосибирский государственный педагогический университет, Институт открытого дистанционного образования. Новосибирск: НГПУ, 2023. 1,41 Мб. Режим доступа: <https://lib.nspu.ru/views/library/96395/web.php> (дата обращения: 24.04.2025).
6. Прюс, Ф., Перевозкина, Ю. М. Системный анализ ролевой социализации в молодежной среде // Системная психология и социология. 2021. № 1 (37). С. 28–38.
7. Рубцова, Л. В. Сущность и содержание понятий «научное руководство», «наставничество» и «научное наставничество» // В сборнике: Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства. Материалы X Международной научно-практической конференции. Челябинск, 2023. С. 55–66.
8. Синягина, Н. Ю., Райфшнайдер, Т. Ю. Наставничество в системе образования России. М.: Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.
9. Тишкова, А. С. Взаимосвязь ролевого поведения и цифровой активности студенческой молодежи в сети интернет // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2023. № 4. С. 28–38.
10. Badia, A., Clarke, A. The practicum-mentor identity in the teacher education context // Teaching Education. 2021. № 33(4). Pp. 355–371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>.
11. Du, F., Wang, Q. New teachers' perspectives of informal mentoring: quality of mentoring and contributors // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2017. № 25(3). Pp. 309–328. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364841>.
12. Evans, L., Abbott, I. Developing as mentors in school-based teacher training // Teacher Development. 1997. № 1(1). Pp. 135–148. <https://doi.org/10.1080/13664539700200010>.
13. Glover, A., Jones, M., Thomas, A., Worrall, L. Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2024. № 32(4). Pp. 377–394. <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360605>.
14. Heppel, E. C. M., Willemen, A. M., Kef, S., Schuengel, C. Improving social participation of adolescents with a visual impairment with community-based mentoring: results from a randomized controlled trial // Disability and Rehabilitation. 2019. № 42(22). Pp. 3215–3226. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1589587>.
15. Kwan, T., Lopez-Real, F. Mentors' perceptions of their roles in mentoring-student teachers // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2005. № 33(3), Pp. 275–287.
16. Merket, M. An analysis of mentor and mentee roles in a pre-service teacher education program: a Norwegian perspective on the future mentor role // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2022. № 30(5). Pp. 524–550. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127261>.
17. Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring // Scandinavian Journal of

Educational Research. 2018. № 64(3). Pp. 355–371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>.

18. Peterson, S. M., Valk, C., Baker, A. C., Brugger, L., Hightower, A. D. "We're Not Just Interested in the Work": Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2010. № 18(2). Pp. 155–175. <https://doi.org/10.1080/13611261003678895>.

19. Wright, N., Bottery, M. Perceptions of Professionalism by the Mentors of Student Teachers // *Journal of Education for Teaching*. 1997. № 23(3). Pp. 235–252. <https://doi.org/10.1080/02607479719981>.

References

1. Vasileva, O. Y., Basyuk, V. S., Ivanova, S. V. Nastavnichestvo: vchera, segodnya i zavtra // *Pedagogika*. 2023. T. 87, № 8. S. 5–17. [in Rus].
2. Vasileva, O. Y., Basyuk, V. S., Ivanova, S. V. Etika nastavnika // *Cennosti i smysly*. 2023. № 6 (88). S. 7–19. [in Rus].
3. Koncepciya razvitiya nastavnichestva v Rossijskoj Federacii (odobrena Prezidiumom RAO 29.06.2023). KonsultantPlyus. Rezhim dostupa: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=831223%KSzb6fU8d46DFntN> (data obrasheniya: 10.05.2025) [in Rus].
4. Nevzorova, M. S., Korepanova, E. V. Model prakticheskoy professionalnoj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza v sisteme nastavnichestva "prepodavatel — student — rabotodatel" // *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. 2023. № 6. S. 227–234. [in Rus].
5. Perevozkina, Yu. M., Tishkova, A. S. Rolevoe modelirovanie socialnoj realnosti: elektronnoe uchebnoe posobie. Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Institut otkrytogo distancionnogo obrazovaniya. Novosibirsk: NGPU, 2023. 1,41 Mb. Rezhim dostupa: <https://lib.nspu.ru/views/library/96395/web.php> (data obrasheniya: 24.04.2025) [in Rus].
6. Pryor, F., Perevozkina, Yu. M. Sistemnyj analiz rolevoj socializacii v molodezhnoj srede // *Sistemnaya psihologiya i sociologiya*. 2021. № 1 (37). S. 28–38. [in Rus].
7. Rubcova, L. V. Sushnost i sodержanie ponyatij "nauchnoe rukovodstvo", "nastavnichestvo" i "nauchnoe nastavnichestvo" // V sbornike: Profilnoe i professionalnoe obrazovanie v usloviyah sovremennogo polikulturnogo prostranstva. Materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Chelyabinsk, 2023. S. 55–66. [in Rus].
8. Sinyagina, N. Yu., Rajfshnajder, T. Yu. Nastavnichestvo v sisteme obrazovaniya Rossii. M.: Rybakov Fond, 2016. 153 s. [in Rus].
9. Tishkova, A. S. Vzaimosvyaz rolevogo povedeniya i cifrovoy aktivnosti studencheskoj molodezhi v seti internet // *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psihologiya*. 2023. № 4. S. 28–38. [in Rus].
10. Badia, A., Clarke, A. The practicum-mentor identity in the teacher education context // *Teaching Education*. 2021. № 33(4). S. 355–371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>.
11. Du, F., Wang, Q. New teachers' perspectives of informal mentoring: quality of mentoring and contributors // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2017. № 25(3). S. 309–328. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364841>.
12. Evans, L., Abbott, I. Developing as mentors in school-based teacher training // *Teacher Development*. 1997. № 1(1). S. 135–148. <https://doi.org/10.1080/13664539700200010>.
13. Glover, A., Jones, M., Thomas, A., Worrall, L. Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2024. № 32(4). S. 377–394. <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360605>.
14. Heppe, E. C. M., Willemen, A. M., Kef, S., Schuengel, C. Improving social participation of adolescents with a visual impairment with community-based mentoring: results from a randomized controlled trial // *Disability and Rehabilitation*. 2019. № 42(22). S. 3215–3226. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1589587>.

15. Kwan, T., Lopez-Real, F. Mentors' perceptions of their roles in mentoring-student teachers // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2005. № 33(3), S. 275–287.
16. Merket, M. An analysis of mentor and mentee roles in a pre-service teacher education program: a Norwegian perspective on the future mentor role // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2022. № 30(5). S. 524–550. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127261>.
17. Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2018. № 64(3). S. 355–371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>.
18. Peterson, S. M., Valk, C., Baker, A. C., Brugger, L., Hightower, A. D. "We're Not Just Interested in the Work": Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2010. № 18(2). S. 155–175. <https://doi.org/10.1080/13611261003678895>.
19. Wright, N., Bottery, M. Perceptions of Professionalism by the Mentors of Student Teachers // *Journal of Education for Teaching*. 1997. № 23(3). S. 235–252. <https://doi.org/10.1080/02607479719981>.

Дата поступления статьи в редакцию: 03.07.2025

Дата принятия статьи к публикации: 15.09.2025

Submission of the article: 03.07.2025

Acceptance for publication: 15.09.2025



УДК 37

Инновационные изменения в подготовке кадров для развития сельских территорий: от школы до вуза

Певцова Елена Александровна

Доктор юридических наук, доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО Министерства сельского хозяйства Российской Федерации «Российский государственный университет народного хозяйства имени В. И. Вернадского», г. Москва, Российская Федерация,
E-mail: pevtsova@bk.ru
ORCID ID: 0000-0002-2750-6680

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью качественной модернизации системы подготовки кадров для агропромышленного комплекса России, переживающего технологический переход, основанный на внедрении новых технологий, робототехники, изменений в структуре ключевых факторов обеспечения конкурентоспособности и продовольственной безопасности страны.

Цель статьи — обосновать принципы построения системы подготовки кадров для сельского хозяйства страны, соответствующей современным вызовам, и выделить первоочередные, наиболее перспективные направления ее модернизации.

Основные методы исследования включают: анализ стратегических и нормативно-правовых документов, определяющих приоритеты, целевые ориентиры подготовки кадров для сельского хозяйства России; анализ и обобщение имеющихся научных исследований по проблемам подготовки кадров для АПК и их решению, в том числе в развитых странах, где сельское хозяйство является одной из ведущих отраслей; обоснование принципов построения системы аграрного образования.

Дан краткий обзор проблем кадрового обеспечения сельскохозяйственной отрасли. Проведен анализ причин дефицита кадров, в том числе высокой квалификации. Выявлены факторы, препятствующие преодолению разрыва между требуемым и фактическим количеством и уровнем подготовки выпускаемых специалистов. Предложены пути проектирования эффективной отраслевой модели непрерывного сельскохозяйственного образования «от школы до вуза» с участием работодателей, обеспечивающей подготовку конкурентоспособных молодых специалистов, восприимчивых к инновациям. Особое внимание уделено развитию механизмов профориентации и поддержки молодежи на сельских территориях.

Ключевые слова: агропромышленный комплекс, агротехнологические классы, деятельностный подход, инновации, классы Вернадского, непрерывная подготовка кадров, профориентация, сельская школа.

Для цитирования: Певцова Е. А. Инновационные изменения в подготовке кадров для развития сельских территорий: от школы до вуза // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 138–154

Innovative changes in training staff for rural development: from school to university

Pevtsova Elena A.

D. Sc. (Law), D. Sc. (Pedagogy), Professor, Rector of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education of the Ministry of Agriculture of the Russian Federation "V.I. Vernadsky Russian State University of National Economy" Moscow, Russian Federation
E-mail: pevtsova@bk.ru
ORCID ID: 0000-0002-2750-6680

Abstract. *The relevance of the article is due to the need for a high-quality modernization of the personnel training system for the Russian agro-industrial complex, which is undergoing a technological transition and experiencing a severe shortage of personnel. The presence of this growing shortage is of great importance, as it threatens the country's food security.*

The purpose of the article is to substantiate the principles of building a system of training personnel for the country's agriculture that meets modern challenges, and to highlight the priority, most promising areas of its modernization.

The main research methods include: analysis of strategic and regulatory documents of the Russian Federation that define priorities and target guidelines for training personnel for agriculture, scientific publications on the problems of training personnel for the industry and their solutions; synthesis of scientific ideas and methodological proposals.

A brief overview of the problems of staffing the agricultural sector is given. An analysis of the causes of the shortage of personnel, including highly qualified personnel, is conducted. Factors preventing the bridging of the gap between the required and actual number and level of training of specialists being graduated are identified. The paper proposes ways to design an effective industry model of continuous agricultural education "from school to university" with the participation of employers, ensuring the training of competitive young specialists receptive to innovation. Particular attention is paid to the development of mechanisms for career guidance and support for young people in rural areas.

Keywords: agro-industrial complex, agro-technological classes,

activity-based approach, innovations, Vernadsky classes, continuous training of personnel, career guidance, rural school.

For citation: *Pevtsova E. A. Innovative changes in training staff for rural development: from school to university // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 3 (71). P. 140–156*

Введение. В Указе Президента Российской Федерации № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» важнейшая цель — сохранение населения, укрепление здоровья людей и повышение благополучия и качества их жизни, индикаторы ее достижения — повышение суммарного коэффициента рождаемости до 1,6 к 2030 году; увеличение ожидаемой продолжительности жизни до 78 лет к 2030 году и до 81 года к 2036 году, в том числе опережающий рост показателей ожидаемой продолжительности здоровой жизни [25]. Ключевую роль в обеспечении достижения этой цели играет аграрный сектор, важнейшая проблема которого — нарастающий на фоне технологического прогресса острый системный дефицит кадров, в том числе высококвалифицированных.

Постановка проблемы, цель статьи. В настоящее время в агропромышленном комплексе занято 6 млн человек, однако в 2023 году отрасль по разным причинам покинуло порядка 240 тыс. сотрудников, в результате чего уровень укомплектованности агропредприятий варьируется от 80 до 90%. При этом доля молодых сотрудников составляет всего 9% от общего числа работающих в агропромышленном комплексе.

Как показал опрос 172 компаний из всех федеральных округов Российской Федерации, занимающихся растениеводством, основные причины нехватки кадров в АПК в настоящее время — низкая привлекательность сельского хозяйства (85% голосов); демографические проблемы (84%); отсутствие комфортной инфраструктуры для жизни (64%); трудные условия работы (48%), низкая зарплата (30%); нехватка образовательных программ (27%); отсутствие карьерных перспектив (16%). Более половины опрошенных считают, что компании практически ничего не могут сделать для снижения дефицита кадров, и уверены, что вопрос должен решаться на государственном уровне [11].

Согласно мониторингу трудоустройства выпускников СПО, из 39%

вышедших на рынок труда, только около половины идут работать по специальности (где *средняя зарплата* составляет 30,7 тыс. руб.), так как трудоустройство в «чужую» экономическую отрасль не влечет за собой высоких потерь в заработной плате. Около 30% выпускников продолжают обучение по сельскохозяйственным специальностям [7]. После вуза доля трудоустройства выпускников *по направлению «Сельское хозяйство»* составляет: для бакалавриата — 69,1%, магистратуры — 77,5% выпуска. При этом их *средняя зарплата* значительно ниже, чем у выпускников всех других направлений, — 41,5 тыс. руб. в месяц среди бакалавров и 49,5 тыс. руб. среди магистров (средняя заработная плата в России для всего рынка труда, по данным Росстата на 2021 г., составила 54,7 тыс. руб.) [6].

Непрестижность сельскохозяйственных профессий определяет низкий уровень поступающих на аграрные специальности абитуриентов, которые не обладают достаточной мотивацией к развитию в выбранной профессии, развитию личностных качеств, необходимых для профессиональной реализации, а, завершив обучение, значительная их часть хочет связать свою судьбу с городом [14].

Принудительное распределение выпускников и целевой набор за счет региональных бюджетов лишь частично решают проблему [15]. И хотя доля выпускников, трудоустроенных непосредственно в АПК, постепенно растет, доля работников, занятых в сельском хозяйстве, сокращается быстрее.

Система агрообразования в целом, ориентированная на выпуск *специалистов-универсалов* и передающая работодателю задачи их обучения необходимым узкопрофильным компетенциям, отвечающая парадигме плановой экономики и укладу сельского хозяйства времен «зеленой революции» 60–70-х годов прошлого века, все меньше соответствует реальным потребностям аграрного сектора, который уже давно развивается совсем в другой парадигме.

В отличие от американских аграрных вузов, которые осуществляют подготовку по 387 направлениям и только за последние 10 лет открыли 78 новых, в России, по данным 2019 года, с учетом направлений, не имеющих отношения к сельскому хозяйству (юристы, строители и др.), функционируют всего 111 направлений подготовки [18]. Кроме того, технологии в сельскохозяйственной отрасли внедряются и развиваются намного быстрее, чем обновляются образовательные

программы аграрных вузов, так как у них недостаточно развиты механизмы партнерства с бизнес-сектором, мало современных учебных программ и технологий обучения, недостаточно квалифицированных преподавателей [9].

По мнению работодателей, выпускники далеки от инновационной практики современного производства; перегружены формальными знаниями, и не способны применять их в быстроменяющихся и нестандартных условиях; не знают: новейшее оборудование, инновационные аграрные технологии, новые практики ведения сельскохозяйственного производства, биотехнологии; не готовы к цифровой трансформации сельского хозяйства; психологически не подготовлены к реалиям сельскохозяйственного производства; не умеют работать в команде; не имеют представлений о нормах поведения в аграрной бизнес-среде; ограничены в генерировании, восприятии и презентации инновационных идей [8]. Обучать их заново у работодателей нет времени и возможностей.

Таким образом, для сельскохозяйственной отрасли в целом очевидна необходимость создания современной развивающейся и развивающей системы подготовки кадров, которая станет мощным двигателем развития АПК [8], [3], [1], [23]. Для этого необходимо решение ряда важных проблем, связанных с созданием: универсальной модели аграрного образования [20]; координационного центра по разработке и обеспечению реализации стратегии развития аграрной науки и образования; инструментов финансирования, позволяющих Минсельхозу управлять решением научных и образовательных задач вне зависимости от ведомственной подчиненности и формы собственности организаций-исполнителей; модернизированного перечня академических программ аграрных вузов; надежной системы качественного и количественного прогнозирования кадрового обеспечения сельского хозяйства; единого подхода к организации довузовской профориентации [18].

Вузы, осознающие необходимость инновационных изменений, направленных на удовлетворение потребностей аграрного сектора в «кадрах будущего», разрабатывают собственные модели образования исходя из своей миссии и имеющихся возможностей [20], [17], [21]. Однако в условиях ограниченности материальных и кадровых ресурсов, отсутствия необходимого опыта, системной поддержки

и координации планируемые и реализуемые инициативы не дают желаемого эффекта.

Цель статьи — обосновать принципы построения системы подготовки кадров для развития сельских территорий страны, соответствующей современным вызовам, и выделить первоочередные наиболее перспективные направления ее модернизации.

Методология и методы исследования.

Методологическая база нашего исследования включает: анализ стратегических и нормативно-правовых документов, определяющих приоритеты, целевые ориентиры подготовки кадров для сельского хозяйства России; анализ и обобщение имеющихся научных исследований по проблемам подготовки кадров для АПК и их решению, в том числе в развитых странах, где сельское хозяйство является одной из ведущих отраслей; обоснование принципов построения системы аграрного образования.

В основе реформирования структуры, организационных форм, методов и содержания аграрного образования лежит ряд общих методологических принципов. Анализ современного состояния подготовки кадров для сельского хозяйства показывает, что для повышения образовательного потенциала в сельскохозяйственных отраслях необходима непрерывная цепочка «школа — вуз — предприятие», так как именно непрерывное образование, выступающее в качестве всеобщей формы «психического развития человека» [10], способно обеспечить непрерывное развитие каждого на протяжении всей его жизни. Аналогичная комплексная система аграрного образования, основанная на концепции «образовательного конвейера», с точки зрения его непрерывности и преемственности («обучение в течение всей жизни», начиная с обучения в средней школе), выстраивается в США [18].

Фундаментальными принципами построения такой системы аграрного образования должны стать:

— *принцип непрерывности* образования, сущность которого состоит в том, что он «предусматривает преемственность всех структурных элементов системы, взаимодополнение различных форм и типов обучения» [12];

— *принцип преемственности* образования, обеспечивающий его

«непрерывность на границах различных этапов или форм обучения... то есть, в конечном счёте, — единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования» [14].

В организационном аспекте непрерывность характеризует сеть образовательных учреждений, образовательных программ и их взаимосвязь, которая с необходимостью и достаточностью создает образовательное пространство, обеспечивающее взаимосвязь и преемственность содержания образования, и способное удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и у каждого человека.

Для каждого обучающегося непрерывное образование — это «образование длиною в жизнь», что практически совпадает с его определением в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», где в части 2 статьи 10 отмечается, что образование подразделяется на общее, профессиональное, дополнительное и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование) [24].

На методологическом уровне при построении системы подготовки кадров главным ориентиром должен стать *деятельностный подход*, так как ее выпускник — это субъект продуктивной практической деятельности: человек с развитым продуктивным мышлением, осознающий себя социальным индивидом и имеющий потребность в активном созидании. Именно эту потребность В. В. Давыдов считал системообразующей, подчиняющей себе другие потребности. «Такая потребность не возникает до деятельности, она может сформироваться только в самой деятельности» [13]. Главные принципы развивающего образования — это *принципы совместной деятельности и развития через освоение деятельности*.

Результаты исследования. Поскольку формальное непрерывное образование детально регламентировано, его систему можно фрагментировать на основании взаимосвязей между уровнями образования.

Основным целеполагающим элементом взаимосвязи *школа — вуз* является профориентация школьников, помогающая им к моменту окончания школы осознанно и целенаправленно выбрать профессию и учебную организацию [4]. При успешной профориентации школьников для поступления в вузы важно организовать непрерывную

траекторию профессионального самоопределения студентов таким образом, чтобы выпускники вуза трудоустраивались по профессии [19].

Для взаимосвязи вуз (СПО) — *предприятие* на первый план выходит практическая подготовка обучающихся, ее качество, а главенствующая роль здесь принадлежит вузам, привлекающим к сотрудничеству предприятия. Получение теоретических знаний одновременно с практической подготовкой обеспечивает подготовку конкурентоспособных специалистов.

В рамках взаимосвязи *предприятие* — ДПО центральным является углубление, совершенствование и расширение профессиональных компетенций. Главную роль здесь играет не только желание индивида совершенствовать свои навыки, но и инициативность работодателя, его готовность вкладывать средства в развитие компетенций своих работников, а также наличие современной материально-технической базы и способов производства.

Образовательная эффективность системы непрерывного сельскохозяйственного образования в условиях тесного взаимодействия профессиональных образовательных организаций со школами, учреждениями дополнительного профессионального образования и предприятиями АПК проявится только *при хорошо организованной педагогической поддержке обучающихся во время их переходов на новые ступени обучения, в период освоения других социальных ролей* [8].

Развитие системы аграрного образования в целом и в рамках каждого образовательного этапа может быть обеспечено за счет постоянного совершенствования образовательных программ и систем преподавания, поддержки множественности траекторий обучения, расширения возможностей практического опыта и карьерного роста обучающихся, укрепления преподавательского потенциала образовательных учреждений [18].

Агротехклассы — ориентация на непрерывную подготовку будущих специалистов со школьной скамьи. Система непрерывной подготовки кадров для сельских территорий начинается с работы со школьниками. Это одно из самых важных направлений привлечения молодежи в сферу сельского хозяйства. В России более половины школ находятся в сельской местности. Чтобы их выпускники выбирали профессии, востребованные в сельской местности, оставались здесь

жить и работать, школа должна стать для них стартовой площадкой в выборе жизненных траекторий, связанных с участием в развитии их малой Родины. Для этого необходима совместная скоординированная деятельность сельхозпроизводителей, учреждений высшего, среднего профессионального образования, школ, родительской и сельской общественности, органов власти.

Анализ зарубежного опыта профорientации школьников показывает, что наиболее развитой является довузовская платформа аграрного образования и профорientации в США, охватывающая более 8 млн учащихся. Она включает комплекс трех обязательных для прохождения ключевых элементов, составляющих единый опыт, который оценивается, а оценки признаются наравне с аттестатом и могут играть важную роль в выстраивании эффективной карьеры [18]. Первый элемент — «Сельское хозяйство в классе», представляющий собой профильное теоретическое обучение, практику на школьных сельхозучастках, школьные научные проекты, — реализуется совместно с университетами и колледжами; второй — «Знакомство с сельским хозяйством под наблюдением» — практическая программа обучения, дополняющая теоретические занятия в классе эмпирическим опытом на предприятиях реального сектора; третий — аграрно ориентированные скаутские организации школьников, например, «Будущие фермеры Америки» [5].

В Канаде реализуется образовательная программа для школьников, оператором которой является благотворительная организация, продвигающая ценность аграрной отрасли и помогающая учащимся строить карьеру в продовольственном секторе. Для соискателей предоставляются стипендии, ежемесячно проводятся дни канадской аграрной грамотности.

Во всех странах ЕС аграрное образование — часть общего. Оно в основном нацелено на то, чтобы подтолкнуть учащегося начать карьеру в качестве наемного менеджера или сельхозпроизводителя на своей земле. Организация аграрного образования зависит от устройства образовательной системы конкретной страны ЕС [22].

В России агропредприятиями и вузами также накоплен обширный опыт работы со школьниками по привлечению мотивированных абитуриентов в вузы и ссузы и разрушению имеющиеся у школьников стереотипов: «в сельском хозяйстве преобладают ручной

труд и устаревшая техника»; «отсутствуют перспективы карьерного роста», «работа в АПК не дает возможности организовать свой высокоприбыльный бизнес» и др. В стране официально работают более 1,7 тысяч агроклассов.

Однако практика изучения работы школ в данном направлении показывает разрозненный подход в понимании того, как вообще можно выстроить агротехнологическое образование в школе. Кроме того, констатируется и крайне слабая материальная база. Отсутствует современное оборудование, лаборатории и практикумы для организации практической деятельности по будущим аграрным профессиям. Образовательный процесс, как правило, носит факультативный характер, включая в себя преимущественно дополнительное образование и внеурочную деятельность.

Существует и большая кадровая потребность в квалифицированных педагогах. В настоящее время в образовательном процессе заняты около 4 тысяч педагогов агроклассов. При этом наблюдается высокая заинтересованность аграрного бизнеса в поддержке школьной системы подготовки кадров. Важны и индивидуальные образовательные планы для обучающихся.

В настоящее время государственные регуляторы также проявляют внимание к ранней профориентации и повышению престижа аграрных профессий. При текущей высокой конкуренции за кадры между различными отраслями экономики Минсельхоз России поставил задачу — создать систему подготовки кадров, предусматривающую раннее вовлечение обучающихся в профессию и участие работодателя на каждом этапе формирования профессиональных компетенций. Для реализации этой задачи в рамках национального проекта по обеспечению технологического лидерства «Технологическое обеспечение продовольственной безопасности» разработан федеральный проект «Кадры в АПК», целью которого является обеспечение укомплектованности кадрами предприятий агропромышленного комплекса на уровне не менее 95%.

Ключевое звено новой системы подготовки кадров — агротехнологические классы, в них будет выстроена современная модель высокотехнологичного профильного образования с углубленным изучением таких предметов, как биология, химия, физика, математика.

В сельской местности расположено 22 тыс. школ, включая 3 тыс.

малокомплектных, в которых обучаются 4 млн школьников. Это основная аудитория реализации проекта по созданию агротехнологических классов, который осуществляется при взаимодействии Минпросвещения России и Министерства сельского хозяйства Российской Федерации.

С 1 сентября 2025 года в российских школах появился агротехнологический профиль обучения. Соответствующий приказ Минпросвещения России зарегистрирован в Минюсте России. Агротехнологические классы открылись в восьми регионах России благодаря пилотному проекту Министерства сельского хозяйства России. Школьники 7–11 классов изучают биологию, химию, математику и физику на углублённом уровне, знакомятся с современными агротехнологиями и профессиями агропромышленного комплекса.

Агротехклассы сотрудничают с аграрными вузами и промышленными партнёрами — крупными агрокомпаниями АПК, которые находятся недалеко от школы. Преподаватели агровузов проводят для ребят лекции и мастер-классы, лабораторные занятия. Компании устраивают экскурсии, снимают видеоуроки и знакомят с производственными процессами. Создана Онлайн-библиотека для школьников. Проект «Агротехклассы» — это уникальная возможность для школьников получить раннюю углубленную подготовку, практический опыт и понимание перспектив развития аграрной отрасли. К 2030 году в России появятся 18000 агротехнологических классов.

В рамках федерального проекта предусмотрены меры поддержки бизнеса по компенсации затрат на: капитальный ремонт и оснащение агротехнологических классов, материальное стимулирование учителей; оплату обучения, стипендий, других социальных гарантий студентам в рамках целевых договоров; выплату заработной платы студентам на время прохождения практики; модернизацию объектов среднего профессионального образования; стимулирование участия научных и научно-педагогических сотрудников в ключевых проектах по технологическому и инновационному развитию агропромышленного комплекса. Размер компенсации по всем основным направлениям составляет 90%. Таким образом, мероприятия федерального проекта охватывают весь цикл подготовки кадров для отрасли. Разработан механизм участия бизнеса в подготовке кадров для развития сельских территорий.

Классы Вернадского — мотивация молодежи к работе на сельских территориях. В рамках проекта «Кадры для агропромышленного комплекса Российской Федерации» Университет Вернадского, миссия которого — подготовка управленцев для сельских территорий и малых городов, имеющий многолетний опыт работы со студентами-заочниками, предложил изменить кадровую ситуацию в сельских территориях и малых городах за счет совместных проектов, ориентированных на сетевое взаимодействие школы, бизнеса, науки и образования. Особое внимание мы уделяем созданию «Классов Вернадского», призванных мотивировать молодежь к работе на сельских территориях и в агропромышленном комплексе.

Школа в деревне — «градообразующее предприятие», социокультурный центр, стартовая площадка для выпускников в выборе жизненной траектории. Поэтому для развития сельских территорий очень важно, чтобы выпускники выбирали профессии, востребованные в сельской местности, оставались здесь жить и работать. Но для решения этой задачи недостаточно только профориентационной работы, необходима система воспитания любви к малой Родине, формирование готовности к участию в ее развитии. Поэтому *главная цель создания классов Вернадского состоит в привлечении школьников к развитию малой Родины через их творческую, исследовательскую и проектную деятельность.*

Инициатива Университета получила высокую оценку и поддержку Министерства сельского хозяйства Российской Федерации.

Анализ развития сельской школы России показывает, что только социально ориентированная деятельность сельской школы как образовательного звена может создать реальные предпосылки для выполнения селом всего спектра социально-экономических, социально-культурных и социально-педагогических функций.

Школа должна стать мотивированным пространством деятельности, быть открытой для сообществ, для присутствия в них родителей как активных участников социальной ситуации, обустривающих школьную жизнь. Необходимо также раздвинуть границы школы за счет Интернета и телекоммуникационных технологий. Большие надежды в этой связи мы возлагаем на наших новых партнеров — Государственный геологический музей имени В. И. Вернадского, Дарвинский музей, Московский зоопарк.

Подготовлены *методические рекомендации* для школ по созданию классов Вернадского с учетом современных нормативно-правовых требований, закрепленных в Законе об образовании, во ФГОС общего образования и в федеральной основной образовательной программе. На уровне среднего общего образования рекомендовано создавать классы Вернадского в рамках социально-экономического профиля. Но во многих сельских школах нет 10 и 11 классов. Это школы основного общего образования, причем малочисленные. Поэтому предлагаются вариативные модели классов Вернадского, участниками которых могут стать школьники разного возраста.

Важно организовать совместную деятельность обучающихся так, чтобы они учились сотрудничеству, учились выполнять нестандартные задания, быть творческими, учились эмпатии и эмоциональному интеллекту.

Деятельность обучающихся каждой возрастной группы предполагается строить по принципу *ведущей деятельности*, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития [10], [2].

В основной школе *ведущая деятельность* — *общение со сверстниками* в разных видах деятельности (трудовой, учебной, спортивной, художественной и т.д.), освоение новых норм поведения и отношений с людьми; формирование самооценки, характера; развитие логического мышления, способности к теоретическим рассуждениям и самоанализу, к оперированию абстрактными понятиями.

В старшей школе *ведущей деятельностью* становится *учебно-профессиональная деятельность* (учебная деятельность, активно сочетаемая с производительным трудом), имеющая большое значение как для выбора профессии, так и для выработки ценностных ориентаций. Основное новообразование — умение обучающегося составлять собственные жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать эстетические, политические, нравственные идеалы, что свидетельствует о росте самосознания.

Такие школы и классы будут востребованы как населением, так и предприятиями, которые смогут готовить будущих сотрудников под свои нужды.

Университет заключил соглашения о сотрудничестве с 31 школой

из 12 субъектов Российской Федерации, представляющих 6 федеральных округов, сформированы наборы программ внеурочной деятельности для 5–9 и 10–11 классов, создан виртуальный клуб директоров школ «За малую Родину», объединяющий профессиональное сообщество с целью обмена опытом, обсуждения и решения общих проблем.

В 2025/26 учебном году стартует конкурс проектов «Моя малая Родина сегодня и завтра», над разработкой которых будут работать классы Вернадского.

Для директоров школ и педагогов — руководителей классов Вернадского планируется постоянный научно-методический семинар и курсы повышения квалификации.

Заключение. Многие эксперты положительно оценивают идею создания агротехклассов и классов Вернадского и воспитания специалистов для отрасли со школьной скамьи. Однако для этого важно наладить прочное сотрудничество между школами, вузами и предприятиями, чтобы у учеников формировалось понимание их образовательной, а затем и карьерной траектории на ближайшие годы: после школы университет получит подготовленного студента, ученик — качественное бесплатное образование, а предприятия — местного будущего специалиста.

Школа является тем единственным, по сути, институтом социализации, где у общественных институтов и органов власти есть возможность, в сотрудничестве с семьей, системно влиять на воспитание ценностных ориентиров молодых людей. В связи с этим необходимо с ответственностью относиться к содержательному наполнению такого влияния [4]. Тогда современная школа на селе сможет влиять на формирование кадров для отрасли, выполняя свою социальную миссию сохранения территории.

Список литературы

1. Анфиногентова А. А., Блинова Т. В., Воротников И. Л. Стратегические приоритеты социально-экономического развития агропродовольственного комплекса России / под общ. ред. И. Л. Воротникова. Саратов: Саратовский источник. 2016. 595 с.
2. Афанасьева Т. П., Новикова Г. П., Тюнников Ю. С. Преемственность образования в общеобразовательном комплексе: инновационные модели и механизмы: Монография. Ярославль — Москва: Издательство «Канцлер», 2020. 326 с.
3. Баутин В. М. Вызовы модернизации аграрного образования и проблемы подготовки кадров. Экономика сельскохозяйственных и перерабатывающих пред-

приятий. 2016. № 5. С. 12–17.

4. Богуславский М. В., Милованов К. Ю. Научно-методическое сопровождение системы профессионального самоопределения в общеобразовательной школе (российский и зарубежный опыт): Методические рекомендации для учителей общеобразовательных школ. М.: ФГБНУ ИСМО, 2024. 30 с.

5. Вадимов И. Иностранцы: Как развивают аграрное образование за рубежом. Коммерсантъ. "Business Guide «Образование в АПК»". Приложение № 10 от 20.04.2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4772235> (дата обращения: 10.03.2025).

6. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы: докл. НИУ ВШЭ / Емелина Н. К., Рожкова К. В., Рощин С. Ю., Солнцев С. А., Травкин П. В. / науч. ред. С. Ю. Рощин. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 160 с.

7. Выпускники среднего профессионального образования на российском рынке труда: докл. к XXIV Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2023 г. / К. В. Анисимова, А. А. Владимировская, Ф. Ф. Дудырев и др.; науч. ред. С. Ю. Рощин; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2023. 148 с.

8. Гааг А. В., Нарзулаев С. Б. Модернизация аграрного профессионального образования в современных условиях. Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 130–132.

9. Гермайн А. Колхозники в IT: почему в сельском хозяйстве стабильный дефицит кадров. Forbes. 30.03.2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.forbes.ru/mneniya/486847-kolhozniki-v-it-pocemu-v-sel-skom-hozajstve-stabil-nyj-deficit-kadrov> (дата обращения: 10.04.2025).

10. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

11. Дефицит кадров остается фундаментальной проблемой в АПК — исследование Б1 и ИнтерАгроТех. Главпашарь. 11.06.2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://glavpashar.ru/news/deficit-kadrov-ostaetsya-fundamentalnoy-problemy-v-apk> — issledovanie-b1-i-interagroteh (дата обращения 12.04.2025).

12. Зинченко Г. П. Предпосылки становления теории непрерывного образования. Советская педагогика. 1991. № 1. С. 81–87.

13. Лазарев В. С. К проблеме построения модели «школы будущего». Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 69–79.

14. Леонтьев, А. А. Непрерывность и преемственность образования. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. материалов. М.: Баласс, Изд. Дом РАО, 2003. С. 28–34.

15. Лисицына М., Прохорчук С. «Тупиковый путь»: вернутся ли вузы к распределению, как в СССР. РБК. 04.05.23. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/politics/04/05/2023/64514ea79a79472c42adfc56> (дата обращения: 01.04.2025).

16. Лясникова Ю. В., Лясников Н. В. Роль образования в системе агропромышленного комплекса России как фактор его инновационного развития. Продовольственная политика и безопасность. 2024. Т. 11, № 1. С. 25–58.

17. Митрофанова И. В., Обведкова Л. В., Опейкина Т. В. Модернизация системы подготовки кадров для предприятий АПК: региональный опыт // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2016. № 5. С. 69–82.

18. Орлова, Н. В., Николаев, Д. В., Серова, Е. В. Аграрное образование в контексте перехода к АПК 4.0. Анализ международного опыта. Рекомендации для России: докл. к XXII Агр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13–30 апр. 2021 г.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 78 с.

19. Патрахина Т. Н., Вялова К. С. Профориентационная работа в вузе: проектный подход // Концепт. 2018. № 4. С. 271–279.

20. Польшакова Н. В., Александрова Е. В. Аграрное образование: вчера и сегодня. Современные наукоемкие технологии. 2021. № 11. С. 390–395.

21. Рябчикова Н. Н. Перспективы развития аграрного образования в России: сотрудничество в рамках кластерно-сетевого подхода // Креативная экономика. 2020. Т. 14. № 4. С. 529–540.

22. Тагунова И. А., Долгая О. И., Воронцова Е. А. Профильное обучение за рубежом: Монография. М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. 177 с.

23. Шумакова О. В., Мозжерина Т. Г., Крюкова О. Н. Развитие аграрного образования в РФ: системный подход, основанный на современных трендах // Аккредитация в образовании. № 6 (98), 2017. С. 16–17.

24. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Доступ из системы ГАРАНТ. ЭПС «Система ГАРАНТ»: Интернет-версия. URL: <http://internet.garant.ru> (дата обращения: 14.04.2025).

25. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // Собрание законодательства РФ, 13.05.2024, № 20, ст. 2584.

References

1. Anfinogentova A. A., Blinova T. V., Vorotnikov I. L. Strategicheskie priority social'no-ekonomicheskogo razvitiya agropredovol'stvennogo kompleksa Rossii / pod obshch. red. I. L. Vorotnikova. Saratov: Saratovskij istochnik. 2016. 595 s. [In Rus].
2. Afanas'eva T. P., Novikova G. P., Tyunnikov Yu. S. Preemstvennost' obrazovaniya v obshcheobrazovatel'nom komplekse: nnovacionnye modeli i mekhanizmy: Monografiya. Yaroslavl' — Moskva: Izdatel'stvo «Kandler», 2020. 326 s. [In Rus].
3. Bautin V. M. Vyzovy modernizacii agrarnogo obrazovaniya i problemy podgotovki kadrov. Ekonomika sel'skohozyajstvennyh i pererabatyvayushchih predpriyatij. 2016. № 5. S. 12–17 [In Rus].
4. Boguslavskij M. V., Milovanov K. Yu. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie sistemy professional'nogo samoopredeleniya v obshcheobrazovatel'noj shkole (rossijskij i zarubezhnyj opyt): Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh shkol. M.: FGBNU ISMO, 2024. 30 s. [In Rus].
5. Vydinov I. Inostrannyj opyt: Kak razvivayut agrarnoe obrazovanie za rubezhom. Kommersant". "Business Guide «Образование в АПК»". Prilozhenie № 10 ot 20.04.2021. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4772235> (data obrashcheniya: 10.03.2025) [In Rus].
6. Vypuskniki vysshego obrazovaniya na rossijskom rynke truda: trendy i vyzovy: dokl. NIU VShE /Emelina N.K., Rozhkova K. V., Roshchin S. Yu., Solncev S. A., Travkin P. V. /nauch. red. S. Yu. Roshchin. M.: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2022. 160 s. [In Rus].
7. Vypuskniki srednego professional'nogo obrazovaniya na rossijskom rynke truda: dokl. k XXIV Yasinskoj (Apr'el'skoj) mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva, Moskva, 2023 g. / K. V. Anisimova, A. A. Vladimirskaia, F. F. Dudyrev i dr.; nauch. red. S. Yu. Roshchin; Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». M.: Izd. Dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2023. 148 s. [In Rus].
8. Gaag A. V., Narzulaev S. B. Modernizaciya agrarnogo professional'nogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 6 (79). S. 130–132 [In Rus].
9. Germayon A. Kolhozniki v IT: pochemu v sel'skom hozyajstve stabil'nyj deficit kadrov. Forbes. 30.03.2023. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.forbes.ru/mneniya/486847-kolhozniki-v-it-pochemu-v-sel'skom-hozajstve-stabil-nyj-deficitkadrov> (data obrashcheniya: 10.04.2025) [In Rus].
10. Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 1996. 544 s.
11. Deficit kadrov otaetsya fundamental'noj problemoj v APK — issledovanie B1

- i InterAgroTekh. Glavpahar'. 11.06.2024. [Elektronnyy resurs]. URL: <https://glavpahar.ru/news/deficit-kadrov-ostaetsya-fundamentalnoy-problemoy-v-apk—issledovanie-b1-i-interagroteh> (data obrashcheniya 12.04.2025) [In Rus].
12. Zinchenko G. P. Predposylki stanovleniya teorii nepreryvnogo obrazovaniya. Sovetskaya pedagogika. 1991. № 1. S. 81–87 [In Rus].
 13. Lazarev V. S. K probleme postroeniya modeli «shkoly budushchego». Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. Tom 26. № 4. S. 69–79 [In Rus].
 14. Leont'ev, A. A. Nepreryvnost' i preemstvennost' obrazovaniya. Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdorovogo smysla: sb. materialov. M.: Balass, Izd. Dom RAO, 2003. S. 28–34 [In Rus].
 15. Lisicyna M., Prohorchuk S. «Tupikovyy put': vernutsya li vuzy k raspredeleniyu, kak v SSSR. Rbk. 04.05.23. [Elektronnyy resurs]. URL: <https://www.rbc.ru/politics/04/05/2023/64514ea79a79472c42adfc56> (data obrashcheniya: 01.04.2025) [In Rus].
 16. Lyasnikova Yu. V., Lyasnikov N. V. Rol' obrazovaniya v sisteme agropromyshlennogo kompleksa Rossii kak faktor ego innovacionnogo razvitiya. Prodovol'stvennaya politika i bezopasnost'. 2024. T. 11, № 1. S. 25–58 [In Rus].
 17. Mitrofanova I. V., Ob'edkova L. V., Opejkina T. V. Modernizatsiya sistemy podgotovki kadrov dlya predpriyatij APK: regional'nyy opyt // Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra. 2016. № 5. С. 69–82 [In Rus].
 18. Orlova, N. V., Nikolaev, D. V., Serova, E. V. Agrarnoe obrazovanie v kontekste perekhoda k APK 4.0. Analiz mezhdunarodnogo opyta. Rekomendatsii dlya Rossii: dokl. k XXII Apr. mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva, Moskva, 13–30 apr. 2021 g.; Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». M.: Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2021. 78 s. [In Rus].
 19. Patrahina T. N., Vyalkova K. S. Proforientatsionnaya rabota v vuze: proektnyy podhod // Koncept. 2018. № 4. S. 271–279 [In Rus].
 20. Pol'shakova N. V., Aleksandrova E. V. Agrarnoe obrazovanie: vchera i segodnya. Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2021. № 11. S. 390–395 [In Rus].
 21. Ryabchikova N. N. Perspektivy razvitiya agrarnogo obrazovaniya v Rossii: sotrudnichestvo v ramkah klasterno-setevogo podhoda // Kreativnaya ekonomika. 2020. T. 14. № 4. S. 529–540 [In Rus].
 22. Tagunova I. A., Dolgaya O. I., Voroncova E. A. Profil'noe obuchenie za rubezhom: Monografiya. M.: FGBNU «Institut soderzhaniya i metodov obucheniya», 2024. 177 s. [In Rus].
 23. Shumakova O. V., Mozzherina T. G., Kryukova O. N. Razvitie agrarnogo obrazovaniya v RF: sistemnyy podhod, osnovannyj na sovremennykh trendah // Akkreditatsiya v obrazovanii. № 6 (98), 2017. S. 16–17 [In Rus].
 24. Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 goda № 273 — FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii» [Elektronnyy resurs]. Dostup iz sistemy GARANT. EPS «Sistema GARANT»: Internet-versiya. URL: <http://internet.garant.ru> (data obrashcheniya: 14.04.2025) [In Rus].
 25. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2024 N309 \“O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federatsii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda\” // Sobranie zakonodatel'stva RF\”, 13.05.2024, N20, st. 2584 [In Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 20.05.2025

Дата принятия статьи к публикации: 15.09.2025

Submission of the article: 20.05.2025

Acceptance for publication: 15.09.2025



УДК 37.01.

Педагогические условия формирования у студентов духовно-нравственных ценностей в вузе

Шустова Инна Юрьевна

Доктор педагогических наук, ведущий аналитик лаборатории развития содержания воспитания и социализации РАО, Москва, Российская Федерация

e-mail: innashustova@yandex.ru,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-9218>

Аннотация. Традиционные дела вуза должны удерживать планку ценностей, создавать условия для проживания студентом гуманистических ценностей во взаимодействии с другими, через понимание ради чего данные дела проводятся, какие традиции сохраняют. В идеале каждое из традиционных дел вуза должно выйти в ранг общего события, то есть, с одной стороны, быть заметным на фоне повседневной жизни студентов, с другой — предоставлять возможности для события как ценностно-смыслового взаимодействия внутри дела, системы отношений открытости и доверия между студентами и педагогами. В статье представлены правила, которые позволяют повысить результативность традиционных дел, включить максимальное число участников. Представлены варианты традиционных дел, которые опробованы на практике и могут войти в жизнь вуза. Важно понимать систему традиционных дел, видеть направления и возможные виды традиционных дел, которые могут войти в жизнь вуза, их многообразии на вневузовском и внутривузовском уровнях. Традиционные дела важно рассматривать как значимое условие воспитания студенческой молодежи для формирования традиционных российских ценностей, когда происходит не просто освоение и применение важного опыта, но и междисциплинарная интеграция, приобретение собственного опыта, интериоризация внешних установок во внутренний ценностно-смысловой пласт личности студента.

Ключевые слова: студенчество, воспитание, традиционные дела, ценностные ориентации, событие, традиции.

Для цитирования: Шустова И. Ю. Анализ программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях введения федеральных государственных требований (ФГТ) // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 155–168

Pedagogical conditions for the formation of spiritual and moral values in students at the university

Shustova Inna Yu.

D. Sc. (Education), Development Laboratory Analyst content of education and socialization, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

e-mail: innashustova@yandex.ru,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-9218>

Abstract. *Traditional university affairs should maintain the level of values, create conditions for students to live humanistic values in interaction with others, through understanding why these affairs are carried out, what traditions they preserve. Ideally, each of the traditional university affairs should reach the rank of a common event, that is, on the one hand, be noticeable against the background of students' everyday life, on the other hand, provide opportunities for co-existence as valuesemantic interaction within the affair. The article presents rules that will increase the effectiveness of traditional affairs. Options for traditional affairs that can become part of the life of the university are presented. It is important to understand the system of traditional affairs, to see the directions and possible types of traditional affairs that can enter the life of the university, their diversity at the extra-university and intra-university levels. Traditional affairs are important to consider as a significant condition for the education of student youth, for the formation of traditional Russian values, when not only the development and application of important experience occurs, but also interdisciplinary integration, the acquisition of one's own experience, the interiorization of external attitudes into the internal value-semantic layer of the student's personality.*

Keywords: *students, education, traditional affairs, value orientations, event, tradition.*

For citation: *Shustova I. Yu. Pedagogical conditions for the formation of spiritual and moral values in students at the university // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 3 (71). P. 157-170*

Ценностные ориентации — важные элементы внутренней структуры личности каждого человека, они формируются с самого рождения и достаточно отчетливо проявлены к периоду ранней юности, в том числе ко времени студенческой жизни. Важно, что ценностные ориентации присваиваются через жизненный опыт человека, его проявление себя в деятельности и отношениях с другими людьми.

Важным этапом в самоопределении, формировании ценностных ориентаций на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей является период юности, для многих это период студенчества.

Выделяя традиционные российские духовно-нравственные ценности как основу ценностного самоопределения студенчества, важно опираться на Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», а также на традиционные ценности народов России, конституционные ценности как общее содержание традиционных духовно-нравственных ценностей, закрепленное нормативно. Именно конституционные ценности и общие российские традиционные ценности в настоящее время закреплены как ценностная основа воспитания обучающихся в системе общего образования (федеральные рабочие программы воспитания). На их основе определены целевые ориентиры воспитания обучающихся, ценностное содержание воспитания детей и молодежи в системе образования, в том числе в вузах.

В целях сохранения и укрепления традиционных российских ценностей важно более четко определить задачи и содержание образования на всех этапах. Если рассматривать образование в вузе, встает проблема организации воспитательного процесса в вузе, активного привлечения студенческой молодежи к вопросам развития и процветания страны, создания условий для понимания ими своей роли и своей позиции как гражданина страны. Рассматривая традиционные дела ВУЗа как условие формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи, важно увидеть их актуальные современные формы, их преемственность для истории вуза, их воспитательный потенциал.

Ценностные ориентации приходят через проживание значимого для себя опыта деятельности и отношений, именно такой опыт может быть заложен в традиционных делах вуза. Соответственно традиционные дела вуза должны удерживать планку ценностей, создавать условия для проживания студентом традиционных российских духовно-нравственных ценностей, традиционных ценностей народов России во взаимодействии с другими, через понимание ради чего данные дела проводятся, какие традиции сохраняют, через его активное включение в дела вуза.

В настоящее время вопросы формирования ценностных ориентаций студентов вуза представлены в работах Р. В. Базакий, Бородаевой Л. Г., Власовой Т. И., Рихновец А. А. Конечно, у каждой

организации высшего образования в процессе ее функционирования складывается комплекс традиционных дел, которые основаны на совместной деятельности студентов и преподавателей, администрации вуза и повторяются из года в год [5]. Такие дела прошли проверку временем, а значит являются привлекательными для большинства студентов, вызывают у них положительные эмоции, дают возможность так или иначе проявить себя. Главное, в традиционных делах закладываются и сохраняются ценности, значимые для всех субъектов образования, удерживаются культурные нормы и правила жизни в вузе [1].

Будет очень хорошо, если каждое из традиционных дел вуза сможет выйти в ранг значимого события. Событие как общее проживание дела, которое, с одной стороны, будет выделяться на фоне повседневной жизни студентов, с другой — предоставлять возможность со-бытия, открытого позиционного взаимодействия между участниками. Со-бытие как общая жизнь педагогов и студентов, основанная на совместной значимой деятельности, общих значимых ценностях. Важной особенностью со-бытия, согласно В. И. Слободчикову, является возникновение общего ценностно-смыслового пространства [8]. В со-бытие ценности проявляются и взаимопересекаются, формируя общее смысловое поле, значимое для всех. То есть традиционное дело должно вывести участников на совместное проживание, сопереживание в рамках предлагаемой деятельности, проявить общие значимые ценности. Это относится не только к студентам, но и к преподавателям, которые должны открыто выражать свою позицию, активно быть включенными в общее взаимодействие.

При организации традиционных дел, задача которых формирование ценностных ориентаций студентов, следует обратить внимание на следующие моменты:

- Стараться уточнять номенклатуру традиционных дел (значимость их для студентов), отказываясь от тех, которые в силу разных причин утратили свою значимость, и наоборот, вводить новые, соответствующие духу времени, интересам и направленности студентов;
- Удерживать разнообразие форм традиционных дел, а главное следить, чтобы они выходили в пространство совместной деятельности студентов и преподавателей, проявляли ценности, значимые для всех;

- Стараться увеличивать количество участников дел, привлекать новых студентов, первокурсников за счет привлекательного содержания этих дел, соответствия интересам и увлечениям студентов, представления им возможности проявить себя;
- В традиционном деле у педагогов и студентов должна быть возможность выбора своей роли и позиции в традиционных делах;
- Необходимо максимально задействовать в подготовке и проведении традиционных дел органы студенческого самоуправления, студенческие объединения;
- Обеспечить открытость этих дел, привлекая к участию в них различные социальные группы;
- Стимулировать субъектность участников дела (студентов и преподавателей), создавать условия, чтобы они могли обсуждать и планировать общую и индивидуальную деятельность в рамках традиционных дел, обязательно рефлексировать полученные результаты, выводить дело на новые формы и содержание, осознавать общие ценности и индивидуальные смыслы, проявленные в деле.

Традиционные дела в вузе помогают формировать коллективные правила и традиции, проявляют общие ценности и смыслы, которые задают контекст отношений в повседневной жизни вуза, вырабатывают осознанную субъектную позицию студента к происходящему в вузе.

Традиционные дела как основа воспитательной работы в вузе должны носить системный и комплексный характер, охватывать учебную и внеучебную плоскость, различные направления студенческой жизни [6].

Количество традиционных дел в год зависит от сложившихся в вузе традиций, от запросов студентов. Важно, чтобы данные дела охватывали максимальное число студентов и преподавателей, от первого до выпускного курса, преподавателей вуза, выпускников. Это система выстроенных творческих дел в вузе, объединяющих студентов и преподавателей в единую общность на основе проявления общих интересов, ценностей и смыслов, значимых для всех, это освоенная среда вуза и ее активное использование [4].

Велик воспитательный потенциал традиционных дел в вузе, они формируют традиционные российские ценности и общие гуманистические ценности; помогают осознавать значимость других людей и проявлять свои лучшие человеческие качества; дают значимый опыт

деятельности и взаимодействия с другими; обеспечивают развитие интересов и способностей каждого, его творческую самореализацию в коллективной и индивидуальной деятельности; стимулируют групповые процессы взаимоуважения и взаимопонимания, сотрудничества и взаимопомощи, формируют дружеские связи и отношения участников совместной деятельности.

Отметим ряд позиций, которые отражают результативность традиционных дел: такие дела всегда планируются, организуются, проводятся и анализируются совместно педагогами и студентами; дела интересны большинству, имеют системный характер, охватывая разнообразие видов и сфер деятельности, комплексно воздействуя на сознание, чувства и поведение участников, учитывая широту их потребностей и интересов, их жизненные ценности и смыслы; дела должны обеспечить включенность в них педагогов и студентов, участие сопровождается увлеченностью, общей работой, радостью и взаимной поддержкой; дела выходят на творческий уровень организации и проведения, носят общественную направленность, основаны на гуманистических общечеловеческих ценностях, подразумевают заботу о других, друг о друге.

Для понимания того, какие традиционные дела особо значимы, а от каких традиционных дел стоит отказаться, можно использовать анкетирование студентов и преподавателей, а также обратить внимание на динамику числа участников этих дел на протяжении, например, последних трех — пяти лет. В анкете можно проранжировать традиционные дела, назвать те, которые могли бы стать таковыми.

Перечислим возможные виды традиционных дел, которые могут войти в жизнь вуза.

На вневузовском уровне:

- участие в предлагаемых социальными партнерами общественных мероприятиях общероссийского, регионального, городского масштаба от лица вуза: волонтерская практика, зрители, участники социальных акций, митингов, шествий, участие в сборе помощи для нуждающихся в регионах общественных и социальных конфликтов и стихийных бедствий и т.п. [2];
- социальные проекты — ежегодные совместно разрабатываемые и реализуемые студентами и преподавателями комплексы дел (благотворительной, экологической, патриотической, трудовой на-

правленности), ориентированные на преобразование окружающего вуз социума («Я в профессии» с участием лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, «Информационная безопасность студентов», «Помощь ветеранам Великой отечественной войны» и т.д.), важно, чтобы в них были заложены гуманистические ценности;

- участие в экологических мероприятиях: экспедиции, работа по приведению в порядок территорий, рек;
- мотивированное участие в конкурсах, проектных сессиях, молодежных форумах, грантовой деятельности общественной направленности, объявляемых государством, общественными организациями (конкурсы Росмолодежи, мастерской управления «Сенеж», Роспатриот и т.п.);
- сетевые практики соучастия в общегосударственных событиях (создание сетевых групп поддержки, информирования об исторических открытиях, достижениях, победах России и её граждан, обсуждения общественно-значимых проблем);
- взаимодействие с другими образовательными организациями высшего образования, школами, трудовыми коллективами: организация межвузовских фестивалей, творческих конкурсов, интеллектуальных поединков, дебатов, проведение встреч со школьниками разного характера, в том числе профориентационного характера, проведение школьных олимпиад [3];
- взаимодействие с локальными сообществами города (неформальными клубами, центрами творчества, учреждениями культуры, спорта и т.д.) с целью расширения участия вуза и жителей в совместной деятельности;
- участие в мероприятиях, являющихся традиционными не только для данного вуза, но и для группы вузов, региона, страны, например, экологические акции «День воды», «День Земли» и т.д.; праздники «День Победы», «День первокурсника», «День студента», «Татьянин день», «Новогодний бал», «День науки», «Торжественная церемония вручения дипломов» и т.д. Каждое из таких дел выводит на значимые ценности.

Участие в международном взаимодействии вузов, когда студенты могут представить свой вуз, зарекомендовать его. Взаимодействие с другими образовательными организациями высшего образования,

школами, трудовыми коллективами. Важно понимание студентами роли такого сотрудничества, тех ценностей, на которых оно выстраивается и удерживается.

Здесь также важна ценностная составляющая, понимание, какие ценности закладываются и через что. Взаимодействие с локальными сообществами города (неформальными клубами, центрами творчества, учреждениями культуры, спорта и т.д.) с целью расширения участия вуза и жителей в совместной деятельности (конференции, брифинги, презентации, форумы, фестивали, благотворительные акции, выставки и т.д.). Такие мероприятия всегда несут ценностную составляющую, выводят гуманистические общечеловеческие ценности на первый план.

На внутривузовском уровне:

- студенческие строительные отряды, участие в организации традиционных торжественных мероприятий общественного характера, работа по сохранению исторической памяти, различные виды волонтерства (социальное, цифровое и др.);
- создание организационных структур, занятых в сфере добровольческой, волонтерской, патриотической деятельности (Волонтерский клуб/центр, центр гражданско-патриотического воспитания, добровольческий центр, социальный комитет, добровольческое объединение, поисковый отряд, кружок, клуб реконструкций, клуб по направления патриотического воспитания, центр волонтеров Победы и др.);
- создание социально привлекательных цифровых площадок, сервисов для продвижения результатов деятельности студентов в социально значимой сфере: развитие информационного ресурса эффективных социальных технологий, достижений студентов, вуза, региона, страны;
- участие в общественных преобразованиях территории — дела, организуемые совместно с социальными партнерами по инициативе вуза, оказывающие влияние на развитие местного сообщества, в которое включен вуз: социально-образовательные проекты, переговорные площадки, публичные слушания с другими общественными субъектами; социальные акции, иницилируемые вузом; деятельность молодежных, студенческих, общественных объединений и организаций; социально-образовательные производственные площадки

- («точки кипения, бизнес-инкубаторы»);
- диалоговые форматы, способствующие формированию социального самоопределения по отношению к происходящим в государстве, мире, обществе событиям, развитию социально ответственной коммуникации (дебаты, клубы, стратегические сессии и т.п.);
 - участие в спортивных мероприятиях, организация соревнований различного характера;
 - работа со студенческими семьями (создание семейных клубов, оказание психологической помощи, психолого-педагогическое обеспечение в вопросах воспитания детей, обеспечение финансовой поддержки);
 - работа с иностранными студентами, помощь в адаптации к жизни в ином социуме, знакомство российских студентов с жизнью, традициями, нормами жизни, которые характерны для стран, откуда они прибыли;
 - проведение праздников: День Победы, День первокурсника, День студента, Татьянин день, Новогодний балл, Торжественная церемония вручения дипломов и т.п.;
 - дела, связанные с ситуативным решением насущных задач жизнедеятельности вуза (помощь в решении хозяйственных задач: уборка, благоустройство территории).

В последнее время традиционными становятся встречи студенческой молодежи с политическими или культурными лидерами, бойцами СВО, профессионалами своего дела (исходя из профиля вуза), такие встречи всегда выводят на индивидуальные смыслы и ценности всех участников, формируют общее ценностное поле, позволяют каждому проявить свою позицию.

Традиционные дела должны быть ориентированы на проявление студентами субъектных качеств, решать ряд системных задач: проявить у студента свой интерес, личный смысл, помочь ему понять, как в пространстве студенческой жизни он сможет проявить свое индивидуальное Я; соединение теоретических знаний и практических умений в реальной педагогической практике, самостоятельной профессиональной или иной деятельности студента; развитие исследовательского опыта студента, поддержка авторских инициатив, выхода на авторское проектирование и реализацию способов и средств самореализации в профессиональной и общественной деятельности;

проявление и развитие рефлексивных умений, проблематизация деятельности студентов с выводом: на рефлексию и анализ своей цели, способов и средств ее достижения, достигнутых результатов, их профессиональной и личностной значимости, на осознание своей субъектности в достижении цели.

Традиционные дела можно рассматривать одним из основных условий воспитания, при котором происходит не просто освоение и применение важного опыта, но и междисциплинарная интеграция, приобретение собственного опыта, интериоризация внешних установок во внутренний ценностно-смысловой пласт личности студента. Педагоги вуза не могут останавливаться только на передаче студенту информации, важно вызвать его ценностно-смысловой отклик, перенос на свой прежний жизненный опыт, стимулировать рефлекссию и анализ получаемой информации и опыта, своего отношения к происходящему.

Остановимся отдельно на такой традиционной форме работы со студентами, как студенческий клуб, в частности, для педагогических вузов большое значение имеет педагогический клуб. Педагог (несколько педагогов), организуя и поддерживая работу педагогического клуба, должен стимулировать и поддерживать самостоятельные инициативы студентов, связанные с профессиональным интересом и самореализацией. Преподаватель в клубе — это значимый взрослый, который максимально открыт для общения, позиционного взаимодействия, взаимного сотрудничества и совместного поиска со студентами в профессиональной педагогической деятельности. Основное назначение клуба — создать условия для самоопределения и самореализации студента в профессиональной деятельности. Клуб может включать 20–30 активных постоянных участников и более 300 примыкающих к тому или иному делу клуба. Направления работы клуба могут быть очень разными, это зависит от тех студентов, которые составляют костяк клуба, их интересов.

Например, такими направлениями в нашем опыте были: мастерские (театральная, культуры речи, музыкальная, художественная и пр.), где развиваются художественные и творческие таланты и способности студента, дополнительные ресурсы для его самореализации в профессии; работа ШИЗ (школы интересных занятий), где студенты являются авторами различных воспитательных дел, отдельных при-

емов и упражнений, которые выносят на суд товарищей с последующей общей рефлексией и по возможности апробацией на практике; встречи с интересными людьми: педагогами новаторами, лучшими педагогами города, директорами школ, режиссером и актерами театра, поэтами и музыкантами, профессорами вуза. Главное, чтобы состоялся открытый интересный разговор, звучали вопросы, были интересными рассуждения гостей и самих студентов, появилось чувство общности между всеми; большие дела, погружения и сборы (от 1 дня до 10 дней), проводимые членами клуба для младших студентов своего вуза или для школьников города; работа педотрядом в детских лагерях, организация своих творческих лагерей (в школе, в загородных лагерях).

Несомненно, большое значение имеет такая традиционная форма, как студенческое самоуправление, это осознанное включение студентов в управление вузом, его отдельными подструктурами. Важно, чтобы самоуправление было действующим, подразумевало принятие и реализацию студентами важных для вуза управленческих задач, а не формальным, как представительство лидеров.

Важным и значимым условием функционирования реального самоуправления будет делегирование студентам полномочий в полной или частичной организации конкретных направлений жизнедеятельности вуза, понимание ими ответственности за получаемые результаты, целеполагание и проектирование дальнейшей деятельности. Отдельное направление в деятельности самоуправления — это оформление органов самоуправления и закрепление должностей. Они должны соотноситься с направлениями предполагаемой студенческой активности и организацией соответствующих практик.

Можно выделить следующие направления деятельности студенческого самоуправления: самоуправление в академической студенческой группе; ученическое самоуправление; жизнедеятельность студенческих сообществ и клубов, внутреннее самоуправление внутри них и делегирование в самоуправление вуза; самоуправление в общешкольной (кампусе); самоуправление в научной и исследовательской деятельности вуза; самоуправление в студенческих профессиональных сообществах; самоуправление в сфере досуговой деятельности; самоуправление в сфере волонтерской деятельности; самоуправление в сфере физической культуры и спорта и т.п.

Различны формы студенческого самоуправления, ими могут стать парламенты (конвенты), правительства, комитеты, комиссии, старостаты, студенческие деканаты, советы, отделы, временные творческие коллективы, лидерские команды и т.п. Вуз самостоятельно определяет модель и структуру студенческого самоуправления. Деятельность основной части органов самоуправления в вузе определяется локальными нормативными актами.

Следует стремиться к тому, чтобы в традиционных делах студенты были не пассивными слушателями, а активными участниками, их функции могут дифференцироваться: руководить командой, готовить сценарий, подбирать необходимые материалы для его написания, обеспечивать музыкальное сопровождение, декорации и костюмы; вести прямую трансляцию в медиасреде и т.п. Важно, чтобы каждый нашел свое дело и смог себя реализовать в нем.

Нередко традиционные дела проводятся с участием представителей окружающего социума, других организаций высшего образования. В этом также есть элементы выполнения вузом своей социальной миссии.

Сделаем ряд выводов и обобщений:

Первое. Именно конституционные ценности и общие российские традиционные ценности в настоящее время закреплены как ценностная основа воспитания обучающихся в системе образования, в федеральных рабочих программах воспитания, на их основе определены целевые ориентиры воспитания обучающихся, ценностное содержание воспитания детей и молодежи в системе образования, в том числе в вузах. Данному направлению следует уделять особое внимание. Встает проблема организации воспитательного процесса в вузе, актуализирующего для студентов процесс самоопределения, стимулирующего формирование традиционных российских ценностей.

Второе. Важно удерживать со-бытийный подход при организации и реализации традиционных дел вуза, когда каждое из дел вуза сможет выйти в ранг значимого события для студентов, где происходит проживание дела и осознание его для себя как ценности, когда оно реализуется как общее дело педагогов и студентов, основанное на совместной значимой цели и общих значимых ценностях.

Третье. Важно понимать систему традиционных дел, видеть направления и возможные виды традиционных дел, которые могут

войти в жизнь вуза, их многообразие на вневузовском и внутривузовском уровнях.

Четвертое. Традиционные дела важно рассматривать как значимое условие воспитания студенческой молодежи для формирования традиционных российских ценностей, когда происходит не просто освоение и применение важного опыта, но и междисциплинарная интеграция, приобретение собственного опыта, интериоризация внешних установок во внутренний ценностно-смысловой пласт личности студента.

Пятое. Особое внимание следует уделять таким традиционным формам работы, как студенческий клуб и система самоуправления в вузе, здесь можно реально выйти в ценностно-смысловое взаимодействие со студентами, наблюдать их активную включенность в жизнь вуза и личностные изменения.

В целях сохранения и укрепления традиционных российских ценностей в вузе должна быть организована особая воспитательная деятельность, и одним из значимых ее направлений будет система традиционных дел вуза.

Исследование выполнено в 2025 году в рамках государственного задания Министерства науки и образования Российской Федерации № 075–01476–22–00 по теме «Разработка теоретических и практических основ проведения воспитательной работы в высших учебных заведениях в современных условиях».

Список литературы

1. Базалий Р. В. Развитие духовных ценностей у студентов в учебновоспитательной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 8. С. 24–28.
2. Бородаева Л. Г. Проблема духовно-нравственного воспитания студентов в социокультурных условиях современной России // Электронный научнообразовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». № 3(17). Сентябрь 2012. С. 24–28.
3. Власова Т. И. Духовно-онтологический подход к социальному партнёрству в профессиональном образовании и воспитании студентов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016 № 4. С. 24–29.
4. Воспитательная среда университета: традиции и инновации: монография / А. В. Пономарев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 408 с.
5. Киселев Н. Н., Киселева Е. В. Воспитание в ВУЗе: исторические традиции, современные тенденции. // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 2. С. 28–34.
6. Осипов П. Н. Воспитательная деятельность в инновационном вузе: Учебное пособие. Казань: Изд-во «БРОНТО», 2019. 264 с

7. Песоцкий В. С., Лоткова О. А. Роль традиций в становлении вуза // «Аккредитация в образовании» № 7 (123) 2020 С. 85–91.

8. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 272 с.

References

1. Bazalij R. V. Razvitie dukhovny'kh czennostej u studentov v uchebnovospitel'noj deyatel'nosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. № 8. S. 24–28. [In Rus].
2. Borodaeva L. G. Problema dukhovno-nravstvennogo vospitaniya studentov v socziokul'turny'kh usloviyakh sovremennoj Rossii // E'lektronny'j nauchnoobrazovatel'ny'j zhurnal VGSPU «Grani poznaniya». № 3 (17). Sentyabr' 2012. S. 24–28. [In Rus].
3. Vlasova T. I. Dukhovno-ontologicheskij podkhod k soczial'nomu partnyorstvu v professional'nom obrazovanii i vospitanii studentov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016 № 4. S. 24–29. [In Rus].
4. Vospitel' naya sreda universiteta: tradiczii i innovaczii: monografiya / A. V. Ponomarev [i dr.]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2015. 408 s. [In Rus].
5. Kiselev N. N., Kiseleva E. V. Vospitanie v VUZe: istoricheskie tradiczii, sovremenny'e tendenczii. // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2014. № 2. S. 28–34. [In Rus].
6. Osipov P. N. Vospitel' naya deyatel'nost' v innovacionnom vuze: Uchebnoe posobie. Kazan': Izd-vo «BRONTO», 2019. 264 s [In Rus].
7. Pesoczkiy V. S., Lotkova O. A. Rol' tradiczij v stanovenii vuza // «Akkreditaczija v obrazovanii» № 7 (123) 2020 S.85–91. [In Rus].
8. Slobodchikov V. I. Oчерки psikhologii obrazovaniya. 2-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. Birobidzhan: Izd-vo BGPI, 2005. 272 s. [In Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 20.05.2025

Дата принятия статьи к публикации: 15.09.2025

Submission of the article: 20.05.2025

Acceptance for publication: 15.09.2025



УДК 791.43–252.5

Ценностное содержание популярных мультфильмов для дошкольников

Савченко Екатерина Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, ведущий аналитик лаборатории развития дошкольного образования, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: kazarova-11@yandex.ru

ORCID ID: 0000–0003–4157–9779

Аннотация. В современном обществе значимым фактором формирования ценностных ориентаций у детей является медиаконтент, и в большей степени — мультфильмы. В статье анализируются наиболее популярные у дошкольников мультфильмы и выделяются ценности, транслируемые ими через сюжет, поведение, реплики, визуальные образы персонажей. Один и тот же мультфильм может демонстрировать разные по социальной направленности ценности. Среди положительных встречаются ценности добра, дружбы, взаимовыручки, трудолюбия, крепкой семьи, уважения к родителям, научного познания и творчества. Среди отрицательных — вседозволенность, безответственность, неуважение к родителям, праздность, эгоцентризм, властность женщины над мужчиной. Стихийное информационное воздействие посредством мультипликации может способствовать приобщению детей лишь к некоторым базовым традиционным духовно-нравственным ценностям. Показано значение целенаправленной педагогической работы по формированию основ ценностных ориентаций в дошкольных образовательных организациях и семье. Использование мультфильмов и мультипликации в этом направлении имеет большой потенциал и нуждается в научном обосновании.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, дошкольный возраст, мультфильм, самосознание, идентификация.

Для цитирования: Савченко Е. Г. Ценностное содержание популярных мультфильмов для дошкольников // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 169–184

The Value Content of Popular Cartoons for Preschoolers

Savchenko Ekaterina G.

PhD in Pedagogy, Leading Analyst at the Laboratory for the Development of Preschool Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

E-mail: kazarova-11@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-4157-9779

Abstract. *In modern society, media content, and especially cartoons, play a significant role in shaping children's value systems. This article analyzes the most popular cartoons among preschoolers, highlighting the values they convey through plot, behavior, dialogue, and the visual images of characters. A single cartoon can demonstrate values with varying social orientations. Positive values include kindness, friendship, mutual assistance, hard work, strong families, respect for parents, scientific knowledge, and creativity. Negative values include permissiveness, irresponsibility, and disrespect for parents, idleness, egocentrism, and women's power over men. Spontaneous informational influence through animation can only contribute to children's familiarization with certain basic traditional spiritual and moral values. The importance of targeted pedagogical work to develop the foundations of value systems in preschool educational institutions and families is demonstrated. The use of cartoons and animation in this area has great potential and requires scientific justification.*

Keywords: *value, value orientations, preschool age, cartoon, self-awareness, identification.*

For citation: Savchenko E. G. The Value Content of Popular Cartoons for Preschoolers // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2025. No. 3 (71). P. 169–184

Введение

Одним из методологических оснований педагогики традиционно выступает аксиологический подход. Сложившись из учения о ценностях, он представляет собой философско-педагогическую стратегию, определяющую использование педагогических средств для развития личности. Личность воспитанника, ученика при этом рассматривается как высшая ценность. В развитие педагогической аксиологии значительный вклад внесли труды Б. М. Бим-Бада, Б. И. Додонова, Б. Г. Кузнецова, Н. Д. Никандрова, Б. С. Гершунского, В. А. Сластенина, П. Г. Щедровицкого и др.

В последнее время значимость аксиологического подхода возросла в связи с актуальностью проблемы воспитания подрастающего поколения на основе традиционных духовно-нравственных ценностей

русского народа. Социокультурная ситуация требует разработки теоретических основ и методических приемов приобщения нового поколения детей к традиционным ценностям в условиях цифровизации общества. Социальная ситуация развития современных детей характеризуется ранним овладением гаджетами, длительным и часто бесконтрольным нахождением в информационном пространстве, сокращением детско-родительского общения. Задачи приобщения детей к традиционным ценностям, формирования ценностных ориентаций приходится решать в новой социальной реальности.

Понятие «ценность» характеризует значимость объектов окружающего мира для человека и общества. Это «специфические образования в структуре индивидуального или общественного сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества» [8, с. 100]. Ценности играют роль эталонов, которые выполняют функции целеполагания, регуляции поведения, а также защиты психики от ненужной информации. Ценности отражаются в самосознании **в форме ценностных ориентаций, то есть направленности, установки личности на те или иные ценности.** Формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения напрямую зависит от тех ценностей, которые культивируются в семье, референтной группе, образовательной организации, средствах массовой коммуникации. Первичные ценностные ориентации как стихийно, так и управляемо начинают формироваться в дошкольном возрасте.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы

Дошкольное детство рассматривается в отечественной психологии как возраст начала личности (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев). На этом этапе впервые формируется важнейшее психологическое новообразование — самосознание. В качестве его содержательных компонентов основатель научной школы «Феноменология развития и бытия личности» академик РАО В. С. Мухина определяет ценностные ориентации.

В дошкольном детстве ребенок усваивает эталоны этической оценки, первичные нравственные и моральные нормы. В. С. Мухина полагает, что в качестве эталонных образцов поведения могут выступать как поведение других людей, так и действия сказочных персонажей,

наделенных определенными моральными чертами. В современной социокультурной ситуации значимым фактором формирования эталонных образов, ценностных ориентаций у детей дошкольного возраста становится медиасреда в целом и поведение героев мультфильмов и видеороликов в частности.

По результатам социологического опроса, проведенного в 2023 году, активное экранное время детей 5–6 лет (то есть время, проведенное за видеоиграми, выполнением заданий в образовательных программах) в будние дни составляет около 1,5 часов, в выходные — около 3 часов. Длительность пассивного экранного времени (просмотр мультфильмов, фильмов, видеороликов) почти в два раза превышает активное экранное время [13]. По данным социологических исследований, в 77% случаев решение о выборе контента принимает сам ребенок, и чаще всего (в 95% случаев) этим контентом являются мультфильмы и мультсериалы. Кроме того, дошкольники вместе с родителями посещают кинотеатры, где смотрят полнометражные мультфильмы длительностью около 1,5 часов. По данным опросов, около 50% детей 3–6 лет посещают кинотеатр раз в два месяца [9]. Таким образом, мультфильм становится для современного дошкольника одним из основных трансляторов ценностей.

В педагогике и психологии активно исследуется проблема влияния мультфильмов на познавательное, нравственное, социальное развитие ребенка (И. В. Гундорова, М. В. Корепанова, О. В. Куниченко, Н. Ю. Матушкина, Е. О. Смирнова, М. В. Соколова и др.). Однако влияние просмотра мультипликационной продукции на формирование самосознания в целом и его отдельных структурных звеньев исследовано явно недостаточно. Для анализа этого влияния важно определить ценности, транслируемые популярными мультфильмами, поскольку именно ценностные ориентации составляют содержание самосознания.

Отмечу, что один и тот же мультфильм может демонстрировать разные, вплоть до противоположных, ценности. Например, в мультфильме «Шрек» главный герой спасает принцессу из замка дракона, чем проявляет заботу о женщине, но в то же время грубо несет ее на плече, как мешок, и бросает на землю так, что она больно ударяется, демонстрируя грубость и неуважение к женщине. Уловить подобные расхождения не только ребенку, но и родителю не всегда возможно,

поскольку такие сцены сопровождаются юмором, сглаживающим отрицательное впечатление.

Интересны результаты исследования представлений родителей дошкольников о ценностях современных мультфильмов, проведенное Центром социального проектирования «Платформа» [14]. Респонденты отмечают преимущество современных мультфильмов над старыми советскими, заключающееся во множественности героев. По их мнению, это позволяет зрителю быть более погруженным в социальный мир, развивает коллективизм. В таком случае преобладание современных мультфильмов в информационном контенте детей дошкольного возраста должно было бы способствовать развитию коллективизма, социальной направленности, однако исследования свидетельствуют о противоположных ценностных ориентациях современных дошкольников. Так, репликационное исследование *Е. Е. Клопотовой* показало, что основная направленность у подавляющего большинства современных детей состоит в удовлетворении собственных материальных потребностей (71%). Результаты показали значимые отличия ценностных ориентаций современных дошкольников и их сверстников, принимавших участие в исследовании *Т. А. Репиной* в 1970–1980-х годах. Главное отличие — увеличение числа детей, демонстрирующих личностную центрацию, ориентировку только на свои потребности и нужды [3]. Таким образом, мнение родителей нельзя признать педагогически обоснованным, необходима профессиональная экспертная оценка ценностного содержания мультфильмов для дошкольников. Предприму попытку подобного анализа.

Методология и методы исследования

В федеральной образовательной программе дошкольного образования приведен перечень анимационных произведений для совместного семейного просмотра и использования их элементов в образовательном процессе с детьми с пяти лет [12, с. 189]. Однако родители при организации детского досуга ориентируются не на эти рекомендации, а на собственные предпочтения или интересы ребенка. Поэтому для анализа ценностного содержания я отобрала наиболее популярные мультфильмы и мультсериалы по результатам запросов пользователей в сети Интернет.

Так, по данным онлайн-кинотеатра «Иви», наиболее популярны-

ми мультфильмами с возрастным ограничением 0 + и 6 + являются следующие:

1. «Три кота» (Россия, 2014–2024).
2. «Маша и Медведь» (Россия, 2009–2024).
3. «Лунтик и его друзья» (Россия, 2006–2021).
4. «Буба» (Великобритания, 2014–2021).
5. «Барбоскины» (Россия, 2011–2023).
6. «Синий трактор» (Россия, 2014–2022).
7. «Щенячий патруль» (США, 2013–2022).
8. «Леди Баг и Супер-Кот» (Франция, 2015–2023).
9. «Котёнок Котэ» (Россия, 2025).
10. «Простоквашино» (Россия, 2018–2022).

Лучшими мультфильмами, по мнению пользователей сайта «Кинопоиск», являются:

1. «Зверополис» (США, 2016).
2. «Ну, погоди» (СССР, Россия, 1969–2017).
3. «Маша и Медведь» (Россия, 2009–2022).
4. «Рататуй» (США, 2007).
5. «Жил-был пёс» (СССР, 1982).
6. «Король Лев» (США, 1994).
7. «Валл-И» (США, 2008).
8. «Как приручить дракона» (США, 2010).
9. «Головоломка» (США, 2015).
10. «Три богатыря и Конь на троне» (Россия, 2021).

На основе аксиологического подхода анализировались следующие содержательные моменты мультфильмов:

- сюжет;
- визуальный образ персонажей;
- их поведение;
- взаимоотношения персонажей.

Результаты исследования

В имеющихся публикациях в педагогических и психологических изданиях некоторые из перечисленных популярных мультфильмов проанализированы с точки зрения их ценностного содержания. Так, по результатам цветового теста отношений, проведенного среди младших школьников, мультфильм **«Ну, погоди»** формирует ценности

здорового образа жизни, дружелюбия, но в то же время демонстрирует деструктивное поведение [11].

Тот же мультфильм анализирует *Е. Е. Тезина* и сравнивает его со схожим по сюжету американским мультфильмом «Том и Джерри» [10]. Автор отмечает, что Заяц никогда не отвечает злом на злое поведение Волка, не пытается ему навредить и всегда сбегает, проявляя смекалку. Волк же сам навлекает на себя беду, пытаясь угнаться за Зайцем. Кот Том, пытаясь поймать мышонка Джерри, ставит ему смертельные ловушки и сопровождает свои действия насилием в отношении мышонка. Сам же мышонок не пытается просто убежать, а предпринимает попытки отомстить коту. Можно сделать вывод, что в отличие от западного аналога, мультфильм «Ну, погоди» транслирует ценности добра, непротивления злу насилием.

Добавлю, что рассматриваемый советский мультфильм также демонстрирует ценность трудолюбия — среди героев показаны представители различных профессий, занятых своим делом (милиционер, строитель, смотритель музея, артист цирка, капитан корабля и др.); ценности научного познания и культуры — Волк и Заяц посещают Дом культуры, музей, цирк, Дом юного техника, телецентр. В мультфильме действительно показаны деструктивные модели поведения (курение, нарушение требований безопасности жизнедеятельности, порча вещей), но их демонстрирует явно отрицательный персонаж Волк. *В. С. Мухина* отмечает, что ребенок дошкольного возраста в развитии социального пространства личности как одного из звеньев самосознания закономерно проходит стадию, в которой осознает четкую грань между положительным героем, демонстрирующим положительное поведение, и отрицательным — демонстрирующим неприемлемое поведение. Другими словами, для дошкольника очевидно, что поведение отрицательного героя не является образцом для подражания, а, наоборот, — достойно осуждения [5].

В статье *К. В. Жмуриной* акцентируется внимание на семейных ценностях мультфильмов [2]. Автор отмечает, что ценности уважения к родителям, крепкой семьи представлены в мультфильмах **«Король Лев»** и **«Барбоскины»**, в которых дети и родители проявляют заботу, поддержку и уважение друг к другу. *О. А. Немова* и *А. Ф. Бурухина* также подчеркивают ценность отношения к родительству в мультсериале «Барбоскины», герои которого — члены многодетной семьи,

все разные, но все любят, ценят друг друга, проявляют заботу [6].

Отмечу также, что в полнометражном мультфильме «Король Лев» демонстрируются яркие образы добрых и злых персонажей. Визуально они легко идентифицируются, при этом злые персонажи (Шрам, гиены) внешне непривлекательны. Как и требуется в сюжете, ориентированном на дошкольников, положительный персонаж побеждает зло, транслируя *ценность добра*. В мультфильме показан личностный рост главного героя — львенка Симбы, который находит в себе внутренние ресурсы справиться с предателем и спасти прайд от вымирания. Планы врага, его стремление к власти оборачиваются гибелью, а стремление Симбы принести пользу своему народу находит признание. Тем самым демонстрируются *ценности гуманизма, справедливости*.

Анализируя мультсериал «Барбоскины», соглашусь, что он демонстрирует ценность крепкой семьи, но содержит простые бытовые сюжеты (приготовление еды, подготовка семейного праздника и т.п.). Истории не предполагают серьезного внутреннего преобразования героев. Сочетание компьютерной анимации и примитивной электронной музыки не дает возможности ярко и выразительно показать эмоции персонажей, которые проявляются слабо и кратковременно.

Мультсериал «**Три кота**» также рассказывает о повседневной жизни многодетной семьи кошек. Герои поддерживают друг друга, учатся находить конструктивный выход из разных ситуаций, осваивают правила поведения, при этом котята ориентируются на советы родителей. Транслируются *ценности крепкой семьи, уважения к родителям*.

Мультсериал «**Маша и Медведь**» уже на протяжении нескольких лет подвергается критике в открытых источниках. Отмечается постоянное нарушение Машей норм поведения, которое по сюжету не ведет за собой никаких отрицательных последствий. Медведь, психологически выполняя роль отца, не может повлиять на поведение Маши, хотя физически больше и сильнее ее. Тем самым мультфильм транслирует *вседозволенность, неуважение к родителям, их некомпетентность в воспитании*.

Главный герой мультсериала «**Лунтик и его друзья**» — доброе, заботливое неведомое существо, впервые попав на Землю, изучает мир и познает нормы взаимоотношений с окружающими. В мультфильме нет страшных, пугающих персонажей. Зло олицетворяют две

гусеницы-вредители, которые под влиянием обстоятельств и главных героев стараются исправиться, признают свою вину, начинают совершать добрые дела и постепенно становятся друзьями других героев. В семье, приютившей Лунтика, показаны доброжелательные, ласковые отношения бабушки и дедушки. Персонажи мультфильма интересуются живописью, поэзией, музыкой, научными фактами (паук Шнюк). Каждая серия содержит вывод или подведение итогов социально позитивного содержания. Этот мультфильм транслирует *ценности добра, дружбы, взаимопомощи, уважения к старшим, крепкой семьи, научного познания и культуры.*

Мультсериал российско-британского производства «Буба» также рассказывает о неизвестном пушистом существе, которое исследует мир. В мультфильме нет слов, показаны лишь действия и эмоции персонажей. Буба пытается понять назначение вещей, при этом все время падает, ударяется, что-то роняет, разрушает, но продолжает проявлять любознательность и позитивное мировосприятие. Его поведение преподносится как увлекательное приключение, вызывающее смех. Можно отметить *ценность научного познания через собственный опыт*, которую транслирует мультфильм, хотя такой путь далеко не всегда оправдан. Поведение Бубы часто опасно и разрушительно, при этом никто не учит его, как себя вести, он предоставлен сам себе. Его накопленный самостоятельно опыт также не способствует развитию, личностному росту. Герой в каждой серии продолжает совершать необдуманные действия, не сталкиваясь с их последствиями. Произведенные им разрушения так и остаются неисправленными. Таким образом, можно говорить о *вседозволенности и безответственности*, транслируемых мультфильмом.

«Синий трактор» и «Котенок Котэ» — мультсериалы, представляющие собой набор детских незамысловатых песенок, которые предоставляют детям некоторые простые сведения об окружающем мире. Песенки состоят из множества куплетов и повторяющегося припева общей длительностью до 10 минут. Мультфильмы имеют исключительно познавательную направленность. В то же время отдельные эпизоды, несомненно, несут воспитательное значение. Например, каждая песенка из мультфильма «Синий трактор» содержит сцену, в которой ученый надевает солнечные очки, попадает в подсвечивающееся в дискотечном стиле помещение и читает «рэп»,

сопровождая это характерным танцем, чем демонстрирует приверженность западной культуре.

Мультсериал **«Щенячий патруль»** рассказывает о работе отряда щенков-спасателей. Для спасения попавших в беду героев щенки используют всевозможные диковинные технические средства. При этом они получают удовольствие от самого управления этими средствами, от совершаемых ими трюков, но не от оказания помощи. В мультфильме не показано сострадание, милосердие к тем, кто попал в беду, поэтому говорить о том, что мультфильм учит добру сложно. В нем нет глубоких эмоциональных переживаний героев. Все происходит стремительно, зритель не успевает осознать, что именно случилось с персонажем, по какой причине, и каковы могут быть последствия. Не содержится вывода о том, как герою, попавшему в беду, в дальнейшем исправить ошибки. Примечательно, что щенки-спасатели всегда достигают успеха, никогда не встречаются серьезных трудностей и не сталкиваются с неудачами. У них всегда находится нужное техническое средство, чтобы решить проблему, им не нужно прикладывать для этого собственных усилий (то есть *ценность трудолюбия представлена в отрицательном значении*). Мультфильм популяризирует технические средства, которые становятся единственной возможностью оказать помощь. В качестве ценностей можно отметить *взаимовыручку*, но она носит исключительно деловой характер, подлинно дружеских взаимоотношений между щенками не показано.

Также не прилагают усилий для разрешения трудностей герои мультсериала **«Леди Баг и Супер-кот»**. Они решают их с помощью магии, которая дает им сверхспособности. В целом мультфильм развивает темы, характерные более для подросткового, чем для дошкольного возраста — любовных отношений, ревности, зависти.

Также более для младших школьников или подростков подойдет мультфильм **«Как приручить дракона»**, главный герой которого — подросток. Мультфильм содержит сцены разрушений, драки, грубости подростков друг к другу, сопровождающуюся не очень приличной лексикой, отсутствия взаимопомощи. В то же время показан поиск взаимопонимания главного героя с животными, его личностный рост, преодоление собственных недостатков. Поскольку именно эта сюжетная линия приводит к успеху, можно сказать, что мультфильм

демонстрирует ценности сострадания, заботы, дружбы.

Среди популярных мультсериалов встречается современный вариант мультфильма «Простоквашино». Он представляет собой продолжение советского мультфильма, созданный с помощью компьютерной анимации. В новой версии в семье дяди Федора двое детей, однако родители и дети проживают раздельно, воспитанием детей занимается няня, поэтому ценность крепкой семьи представлена в отрицательном значении. Обращает на себя внимание множественное упоминание и показ современной техники, гаджетов, а в особенности занятий Шарика-блогера с соответствующей атрибутикой — «лайками» и «подписчиками». Эта деятельность, не требующая существенных умственных или физических усилий, привлекает современных детей и подростков. Однако, увлечение блогерством, кроме опасности погружения в виртуальный мир, приводит к эгоцентризму. Коммуникация становится важна не для понимания другого и обмена информацией, а для получения внимания к себе.

Преобладание в ежедневном информационном контенте мультсериалов, поверхностно демонстрирующих эмоции героев и не отражающих их личностного роста, имеющих развлекательную или познавательную направленность, создает дефицит медиаресурсов, помогающих дошкольнику научиться понимать эмоциональное состояние героев, а следовательно — и свое собственное. В этом отношении привлекает внимание мультфильм «Головоломка», целенаправленно отражающий внутренний мир героини — одиннадцатилетней девочки. В различных ситуациях ей помогают эмоции, живущие в ее мозговом центре: Радость, Гнев, Печаль, Страх и Брезгливость. Зритель наблюдает, как эмоции влияют на поведение героини и её восприятие действительности. Важный посыл мультфильма состоит в том, что каждая эмоция имеет ценность и приносит пользу, а подавление любой из них приводит к негативным последствиям. Некоторые рассуждения героев мультфильма сложны для понимания детьми дошкольного возраста, например, о том, что такое система убеждений и как она формирует самосознание. Но в целом ценности самопознания, самопринятия, саморегуляции, транслируемые в мультфильме, очень важны.

Самым популярным среди полнометражных мультипликационных фильмов оказался американский мультфильм «Зверополис». Он на-

чинается со сцены спектакля, в котором демонстрируется имитация смерти, инсценируется пульсирующий выброс крови, персонаж лежит в крови, что вызывает отвращение. Главная героиня мультфильма — крольчиха, которая мечтает стать полицейским. Она обучается в полицейской академии, где конкурирует с персонажами мужского пола, старается демонстрировать мужскую модель поведения, терпит грубость преподавателя, наделяющего ее оскорбительными прозвищами. Она не интересуется теми социальными процессами, которые присущи её полу, — семьей, хозяйством, рождением детей. Тем самым мультфильм *искажает роль женщины*. На протяжении фильма мы видим сцены буллинга, махинаций, преступлений, сопровождающихся соответствующей лексикой. В ходе расследования крольчиха оказывается в нудистском клубе, и зрители наблюдают развязное поведение животных. Героиня выполняет опасные для жизни трюки, которые сопровождаются спецэффектами, проявляет неоправданный риск. Таким образом, мультфильм демонстрирует *отрицательные ценности* и психологически небезопасен для дошкольников.

В мультфильме «Рататуй» показан личностный рост героя и тонкие грани его самосознания. Крыса Реми не хочет быть как все: не хочет воровать, как все крысы, а хочет творить, как люди. У героя есть дар — тонкое обоняние, который он смог применить, чтобы дарить радость окружающим. В мультфильме показаны взаимоотношения главного героя с отцом, который скептически относится к настроениям сына, но тот проявляет уважение к отцу, осторожно говорит ему о своих устремлениях, стараясь не задеть его устоявшиеся принципы. В трудную минуту отец и весь клан помогают Реми. Выбрав свой путь, главный герой достигает успеха и признания. Мультфильм транслирует *ценности крепкой семьи, саморазвития, творческого поиска*.

Другой американский мультфильм «Валл-И» повествует о роботе, собирающем мусор на оставленной людьми безжизненной планете Земля. Мультфильм ставит глобальные проблемы экологии, массовой культуры потребления, зависимости от искусственного интеллекта. Он довольно мрачный не только в смысловом, но и в цветовом отношении, поэтому не соответствует заявленному возрастному ограничению 0+. Тем не менее у мультфильма позитивный финал — робот находит зарождение новой жизни, и люди возвращаются на Землю. Мультфильм помогает задуматься о необходимости *бережного отношения к природе*.

Среди популярных картин встречается советский мультфильм «Жил-был пёс» по мотивам украинской народной сказки. Это известная история о *взаимовыручке* собаки и волка, *отзывчивости, взаимопонимании* разных, обычно конфликтующих животных, в трудную минуту оказавших помощь друг другу. Действие сопровождается народными песнями, танцами в национальных костюмах, что передает колорит культуры славянского народа.

Среди современной российской мультипликации привлекает внимание серия мультфильмов о трех богатырях. В литературе встречаются множественные критические замечания об их ценностном содержании. Так, Л. А. Грицай отмечает трансформацию, десакрализацию образа богатыря как национального героя, духовно-нравственное призвание которого — защищать свою Родину, сводится к забавным приключениям. Другой особенностью фильмов является подмена традиционных положительных и отрицательных героев русской фольклорной традиции. В некоторых фильмах богатыри наделяются негативными качествами — коварством, жадностью, хитростью, способностью к предательству, а правда находится на стороне Кощея, Бабы Яги и Лешего [1]. В других источниках отмечается неуважительное отношение к прародителям, демонстрирующееся в мультфильме: конь спит под одеялом, в то время как старик мерзнет; бабка взвалила на себя груз, а внушка идет налегке [6], а также трансформация мужских и женских ролей [7].

Соглашусь с указанными характеристиками мультфильмов о богатырях, которые присутствуют и в серии «**Три богатыря и Конь на троне**». Роль богатырей в данной серии эпизодическая, их действия ничего не решают, хотя и несут положительную направленность. Примечательно, что внешне они уподоблены западному супергерою Бэтмену (полет Алёши Поповича за избушкой), что дополнительно искажает традиционный мифологический образ русского богатыря как святого воина и защитника земли русской. Основная сюжетная линия прихода к управлению княжеством коня Юлия с его преобразованиями, которые привели к опасным последствиям, отражает *ценность традиций*. Сюжет дополнен любовными линиями, которые транслируют *ценности внешней привлекательности, активной роли женщины, ее власти над мужчиной*.

Заключение

Подводя итог анализу ценностного содержания популярных у дошкольников и их родителей мультфильмов, отмечу, что они транслируют как положительные, так и отрицательные ценности. К положительным можно отнести ценности добра, дружбы, взаимовыручки, трудолюбия, крепкой семьи, уважения к родителям, познания и творчества. К отрицательным — вседозволенность, безответственность, неуважение к родителям, праздность, эгоцентризм, властность женщины над мужчиной. При этом один и тот же мультфильм может транслировать разные по своей направленности ценности. Возрастные ограничения, установленные создателями мультфильма, не всегда действительно соответствуют особенностям восприятия детей указанной возрастной категории. Оставляя дошкольника наедине с информацией, идущей с экрана, взрослый взваливает на него непосильную ношу отделения важного от несущественного, «хорошего» от «плохого». «Плохое» может быть завуалировано юмором и спецэффектами так искусно, что ребенок не справится с этой задачей. С персонажами любимых мультфильмов дошкольник неосознанно идентифицируется, копирует их поведение и восприятие мира, поэтому ценностное, эмоциональное содержание, наполненность внутреннего мира героев чрезвычайно важны. Для того, чтобы идентификация с положительными героями и обособление от отрицательных моделей поведения были осознанными и устойчивыми, необходимо педагогическое сопровождение взрослыми просмотра мультфильмов дома и в детском саду.

Проведенный анализ показал, что стихийное информационное воздействие посредством мультипликации может способствовать приобщению дошкольников лишь к некоторым базовым традиционным духовно-нравственным ценностям российского народа. Поэтому особенно важно проводить целенаправленную работу по формированию основ ценностных ориентаций в образовательных организациях и семье в соответствии с федеральной образовательной программой дошкольного образования. Использование мультфильмов и мультипликации в этом направлении имеет большой педагогический потенциал. Он будет реализован полнее при опоре на результаты дальнейшего изучения влияния просмотра мультфильмов на формирование всех звеньев самосознания дошкольника.

Список литературы

1. Грицай Л. А. Трансформация образа русского богатыря в современных медиатекстах (на примере мультипликационного сериала «Три богатыря» и фильма «Последний богатырь») // Медиа. Информация. Коммуникация. 2020. № 34. [Электронный ресурс]. URL: <https://mic.org.ru/vyp/34-nomer-2020/gritsay-l-transformatsiya-obrazu-russkogo-bogatyrja/> (дата обращения: 21.03.2025).
2. Жмурина К. В. Влияние мультфильмов на формирование у детей семейных ценностей / К. В. Жмурина. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2017. № 3 (137). С. 545–547. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/137/38414/> (дата обращения: 25.02.2025).
3. Клопотова Е. Е. Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников // Психолого-педагогические исследования — 2017. Том 9. № 1. с. 96–105.
4. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность [Текст]: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты / В. С. Мухина. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Нац. кн. центр, 2017. 1087 с.
5. Мухина В. С. Таинство детства: [в 2 т.] / Валерия Мухина. [3-е изд.]. Екатеринбург: У-Фактория, 2005.
6. Немова О. А., Бурухина А. Ф. Мультипликационные фильмы как средство формирования семейных духовно-нравственных ценностей // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2014. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multiplikatsionnye-filmy-kak-sredstvo-formirovaniya-semeynyh-duhovno-nravstvennyh-tsennostey> (дата обращения: 31.03.2025).
7. Синельникова А. П. Типы характеров и семейных отношений в искусстве мультипликации // Вестник науки. 2020. № 10 (31). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-harakterov-i-semeynyh-otnosheniy-v-iskusstve-multiplikatsii> (дата обращения: 14.04.2025).
8. Сластенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
9. Соколова М. В. Мультфильмы для современных дошкольников // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2011. № 2. с. 64–69.
10. Тезина Е. Е. Влияние мультфильмов на формирование мировоззрения детей дошкольного возраста / Е. Е. Тезина. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2024. № 30 (529). с. 200–202. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/529/116809/> (дата обращения: 07.04.2025).
11. Ткач В. П. Влияние мультфильмов на социализацию детей // Социология. 2010. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-multifilmov-na-sotsializatsiyu-detey> (дата обращения: 07.04.2025).
12. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М.: ТЦ «Сфера», 2023. 224 с.
13. Чичина Е. А., Твардовская А. А., Веракса А. Н. Активное и пассивное экранное время детей 5–6 лет // Социологические исследования. 2024. Том 50. № 9. с. 138–144.
14. Рейтинг детского контента по уровню социального воздействия по итогам 2023 года. [Электронный ресурс]: URL: <https://pltf.ru/2024/10/02/rejting-detskogo-kontenta-po-urovnyu-soczialnogo-vozdejstviya-po-itogam-2023-goda/>.

References

1. Gricaj L. A. Transformacija obraza ruskogo bogatyrja v sovremennyh mediatekstah (na primere mul'tplikacionnogo seriala «Tri bogatyrja» i fil'ma «Poslednij bogatyr'») // Media. Informacija. Kommunikacija. 2020. № 34. [Elektronnyj resurs]. URL:

- <https://mic.org.ru/vyp/34-nomer-2020/gritsay-1-transformatsiya-obraza-russkogo-bogatyrja/> (data obrashcheniya: 21.03.2025). [In Rus].
2. *Zhmurina K. V.* Vliyanie mul'tfil'mov na formirovaniye u detej semejnyh cennostej / K. V. Zhmurina. Tekst: neposredstvennyj // Molodoj uchenyj. 2017. № 3 (137). S. 545–547. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://moluch.ru/archive/137/38414/> (data obrashcheniya: 25.02.2025). [In Rus].
 3. *Klopotova E. E.* Osobennosti cennostnyh orientacij sovremennyh doshkol'nikov // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya — 2017. Tom 9. № 1. s. 96–105. [In Rus].
 4. *Muhina V. S.* Lichnost': Mify i Real'nost' [Tekst]: al'ternativnyj vzglyad, sistemnyj podhod, innovacionnye aspekty / V. S. Muhina. — 5-e izd., ispr. i dop. — M.: Nac. kn. centr, 2017. 1087 s. [In Rus].
 5. *Muhina V. S.* Tainstvo detstva: [v 2 t.] / Valeriya Muhina. [3-e izd.]. Ekaterinburg: U-Faktoriya, 2005. [In Rus].
 6. *Nemova O. A., Buruhina A. F.* Mul'tiplikacionnye fil'my kak sredstvo formirovaniya semejnyh duhovno-nravstvennyh cennostej // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sociologiya i politologiya. 2014. № 1. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multiplikatsionnye-filmy-kak-sredstvo-formirovaniya-semejnyh-duhovno-nravstvennyh-tsennostej> (data obrashcheniya: 31.03.2025). [In Rus].
 7. *Sinel'nikova A. P.* Tipy harakterov i semejnyh otnoshenij v iskusstve mul'tiplikacii // Vestnik nauki. 2020. № 10 (31). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-harakterov-i-semejnyh-otnoshenij-v-iskusstve-multiplikatsii> (data obrashcheniya: 14.04.2025). [In Rus].
 8. *Slastenin V. A., Chizhakova G. I.* Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu: ucheb. pos. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003. 192 s.
 9. *Sokolova M. V.* Mul'tfil'my dlya sovremennyh doshkol'nikov // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika. 2011. № 2. s. 64–69. [In Rus].
 10. *Tezina E. E.* Vliyanie mul'tfil'mov na formirovaniye mirovozzreniya detej doshkol'nogo vozrasta / E. E. Tezina. Tekst: neposredstvennyj // Molodoj uchenyj. 2024. № 30 (529). s. 200–202. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://moluch.ru/archive/529/116809/> (data obrashcheniya: 07.04.2025). [In Rus].
 11. *Tkach V. P.* Vliyanie mul'tfil'mov na socializaciyu detej // Sociologiya. 2010. № 2. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-multfilmov-na-sotsializatsiyu-detey> (data obrashcheniya: 07.04.2025). [In Rus].
 12. Federal'naya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya. M.: TC «Sfera», 2023. 224 s. [In Rus].
 13. *Chichinina E. A., Tvardovskaya A. A., Veraksa A. N.* Aktivnoe i passivnoe ekrannoe vremya detej 5–6 let // Sociologicheskie issledovaniya. 2024. Tom 50. № 9. s. 138–144. [In Rus].
 14. Rejting detskogo kontenta po urovnyu social'nogo vozdejstviya po itogam 2023 goda. [Elektronnyj resurs]: URL: <https://pltf.ru/2024/10/02/rejting-detskogo-kontenta-po-urovnyu-soczialnogo-vozdejstviya-po-itogam-2023-goda/>. [In Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 05.05.2025

Дата принятия статьи к публикации: 15.09.2025

Submission of the article: 05.05.2025

Acceptance for publication: 15.09.2025



УДК — 37(01)

От автономии к централизации: анализ университетских уставов Российской империи 1804 и 1835 гг.

Моцарт Наталья Владимировна

Главный специалист Отделения психологии и возрастной физиологии ФГБУ «Российская академия образования», аспирант ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева», г. Москва, Российская Федерация
e-mail: n_mozart@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу уставов Императорских университетов Российской империи 1804 и 1835 годов как историко-педагогического источника. Эти нормативные акты являются ключевыми нормативно-правовыми актами, оказавшими существенное влияние на развитие высшего образования в России первой трети XIX века. Устав 1804 года стал значительным этапом в развитии отечественной системы образования, основываясь на немецкой модели университетской автономии. Он определил организационную структуру университетов, принципы их управления, подготовки государственных служащих и научных кадров.

Устав 1835 года стал ответом власти на изменившуюся государственную политику, основанную на приоритете консервативных начал. Он сократил автономию университетов, установив жесткую централизацию и государственный контроль. В статье показано, как эволюция формулировок уставов отражает изменения в образовательной политике.

Ключевые слова: высшее образование Российской империи, университеты Российской империи, университетский устав Российской империи.

Для цитирования: Моцарт Н. В. От автономии к централизации: анализ университетских уставов Российской империи 1804 и 1835 гг. // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 185–198

From Autonomy to Centralization: Analysis of the University Statutes of the Russian Empire in 1804 and 1835

Mozart Natalia V.

Chief Specialist, Department of Psychology and age physiology of the Russian

Academy of Education, postgraduate student, V.S. Lednev Institute of Content and Teaching Methods
n_mozart@mail.ru
ORCID ID0009-0004-0730-096X

Abstract. *The article analyses the Statutes of the Imperial Universities of the Russian Empire in 1804 and 1835 as a historical and pedagogical source. These normative acts are the key legal acts that had a significant impact on the development of higher education in Russia in the first third of the 19th century. The Charter of 1804 became a significant stage in the development of the domestic education system, based on the German model of university autonomy. It defined the organisational structure of universities, principles of their management, training of civil servants and scientific personnel.*

The Statute of 1835 was the authorities' response to the changed state policy based on the priority of conservative principles. It reduced the autonomy of universities, establishing strict centralisation and state control. The article shows how the evolution of the wording of the charters reflects the changes in educational policy.

Keywords: *higher education of the Russian Empire, universities of the Russian Empire, university charter of the Russian Empire.*

For citation: Mozart N. V. *From Autonomy to Centralization: Analysis of the University Statutes of the Russian Empire in 1804 and 1835 // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 3 (71). P. 185–198*

Введение. Актуальность изучения уставов Императорских университетов в России определяется тем, что современное университетское образование находится в поиске дальнейших путей и ценностных ориентиров развития, выработки и реализации организационно-правовых основ, способных обеспечить его поступательное развитие на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Решение этих важных задач будет успешным в том случае, если при принятии решений, влияющих на дальнейшее развитие университетского образования, будут учитываться богатые традиции отечественного высшего образования, исторически сложившиеся способы создания таких нормативных актов, которые обеспечивали бы соответствующее современным реалиям правовое регулирование деятельности университетов.

Особенностью университетов как образовательных и научных организаций всегда была автономность, предполагающая самостоятельность в принятии решений по важнейшим вопросам внутренней жизни. Ее рамки нормативно закреплялись в университетских уставах.

Уставы Императорских университетов 1804 года. Первые уставы Императорских университетов появились на рубеже XVIII–XIX вв. Создание устава Императорского университета 1804 года стало завершающим этапом становления отечественного университетского образования, основы которого были заложены Петром I. Этот устав закрепил фундаментальные принципы организации высших учебных заведений в Российской империи и оказал значительное влияние на формирование образовательной политики.

18 марта 1802 года по указанию Александра I создается комитет для создания устава Императорского Московского университета. В него вошли видные государственные и научные деятели того времени: М. Н. Муравьев, Н. И. Фусс, Ф. Г. Баузе, С. О. Северин-Потоцкий, В. Н. Каразин. Проект устава был разработан В. Н. Каразиным, впоследствии был доработан Н. И. Фурсом. Перед авторами устава встал вопрос об уровне университетской автономии. Авторами рассматривались две модели устройства университета, французская, имевшая в своей основе строгий государственный контроль, и немецкая, предполагавшая широкую автономию университета. В ходе дискуссии авторы выбрали немецкую модель организации университетского образования [1, с. 65].

Важной датой в становлении высшего образования в Российской империи принято считать 4 ноября 1804 года. В этот день император Александр I утверждает: «Высочайше утвержденный Устав Императорского Московского Университета» [8, с. 570–589], «Высочайше утвержденный Устав Императорского Харьковского Университета» [9, с. 589–670], «Высочайше утвержденный Устав Императорского Казанского Университета» [10, с. 607–626].

Первые уставы Императорских Университетов состояли из 16 глав с одинаковыми названиями: «глава I — «Об университете вообще»; глава II — «О Ректоре»; глава III — «О Профессорах и их должностях»; глава IV — «Об Адъюнктах и их должностях»; глава V — «О Почетных членах»; глава VI — «Об Университетском Совете и Собраниях»; глава VII — «О Секретарях Собраний»; глава VIII — «Об учебных пособиях и Институтах»; глава IX — «Об испытаниях и производстве в Университетские достоинства»; глава X — «О Студентах вообще»; глава XI — «Об Инспекторе и казенных студентах»; глава XII — «О Педагогическом Институте»; глава XIII — «О Правлении

Университета»; глава XIV — «О суде Университетском»; глава XV — «Об управлении и надзирании Училищ»; глава XVI — «О Типографии и Цензуре книг» [8, с. 570–589].

В уставах впервые закреплялась главная социальная функция Университета: «Императорский Университет есть высшее ученое сословие, для преподавания наук учрежденное. В нем приуготовляется юношество для вступления в различные звания Государственной службы» [13, с. 4]. В уставах уделялось большое внимание организационной структуре университетов, правам и обязанностям преподавателей и студентов и организации образовательного процесса. Об автономии университетов свидетельствует закрепленное в уставах право иметь собственные органы управления и избрания ректора (§ 58). Именно факт выборности ректора как основы автономии свидетельствовал о преемственности именно германской образовательной системы. Особенностью университетов Российской империи была двухуровневая система управления. На первом уровне (внешнее управление) находились министерство и попечитель; на втором уровне (внутреннего управления) — ректор, совет или общее собрание, а также правление [2, с. 882].

Разработанные в начале XIX столетия университетские уставы сыграли важную роль в институционализации университетского образования в Российской империи, заложили прочные правовые основы высшего образования в стране.

Университетский Императорский устав 1835 года. В конце правления Александра I вновь стал вопрос об изменении и разработке нового устава Императорского Университета. Ученными Университетский Императорский устав 1835 года (далее — Устав 1835 года) рассматривается как поворот к более строгой регуляции и государственному контролю. «Устав 1804 г., базировавшийся во многом на утопических идеях Лагарпа, Муравьева, Каразина и других просветителей рубежа XVIII–XIX вв., не мог оставаться незыблемым. Принципы университетского самоуправления вошли в противоречие с принципами самодержавного государства» [6, с. 4].

26 июля 1835 года принят «Общий Устав Императорских Российских Университетов», что стало важным событием в правлении Николая I. В эпоху правления Николая I Министром народного просвещения графом С. С. Уваровым был сформулирован один

из важнейших принципов государственной политики Российской империи «православие, самодержавие, народность» [4, с. 378–379].

Для подготовки нового университетского устава Николай I 14 мая 1826 года направил Министру народного просвещения А. С. Шишкову Высочайший рескрипт, в соответствии с которым был создан Комитет для «сличения и уравнивания уставов учебных заведений и определения курсов учений оных» (далее — Комитет) [11, с. 459–460]. Позднее Комитет получил официальное название Комитета устройства учебных заведений, а неофициально стал известен как Комитет 14-го мая.

В своем рескрипте Николай I поручил Комитету устройства учебных заведений выполнить ряд важных задач: провести анализ уставов всех существующих образовательных учреждений, рассмотреть и сопоставить учебные курсы, преподаваемые в университетах, а также обратить внимание на используемую научную и методическую литературу. Кроме того, Комитету было поручено выявить недостающие дисциплины, составить перечень обязательных для университетов предметов и определить список необходимой научной и учебно-методической литературы [3, с. 863].

В состав Комитета устройства учебных заведений вошли А. С. Шишков, М. М. Сперанский, К. А. Ливен, Е. К. Сиверс, К. О. Ламберт, С. С. Уваров, А. А. Шторх, А. А. Перовский, В. А. Перовский, С. Г. Строганов. А. А. Кочубинский характеризует данный состав следующим образом: «самый состав Комитета 14 мая был довольно значителен и не без некоторого разнообразия: в нем бок с людьми государственными и административной службы нашла для себя место, хотя и скромное, и наука» [5, с. 656]. Деятельность Комитета устройства учебных заведений осуществлялась в рамках Министерства народного просвещения.

По мнению Ф. А. Петрова, принятие Устава 1835 года было обусловлено двумя основными факторами: во-первых, «политикой правительства Николая I в области высшего образования, стремившегося распространить на университеты общие самодержавно-бюрократические принципы»; во-вторых, «самой университетской корпорацией, видевшей свою цель в сохранении основ автономии, совершенствовании университетского образования и дальнейшем развитии наук. В результате взаимодействий этих сил и родился Устав 1835 г., который носил компромиссный характер» [7, с. 346].

В преамбуле Общего устава императорских российских университетов 1835 года перечислялись действующие университеты: Санкт-Петербургский, Московский, Харьковский и Казанский. В статье 10 Устава 1835 года было следующее уточнение: «статьи настоящего Устава имеют силу и действие во всех вообще российских университетах, кроме тех изъятий, кои поставлены для университета Дерптского в особенном его Уставе, и для Университета Св. Владимира в проекте правил, предначертанных для него на время» [13, с. 3, 7], что свидетельствует об особом статусе данных университетов.

Устав 1835 года содержал восемь глав и 169 статей: «глава I — «Общие положения»; глава II — «Состав и предметы факультетов»; глава III — «Предметы и обязанности совета»; глава IV — «Предметы и обязанности правления»; глава V — «Порядок определения и увольнения лиц, принадлежащих к университету, и главные их обязанности»; глава VI — «Порядок курсов лекций, задач и испытаний»; глава VII — «Права и преимущества университетов»; глава VIII — «Об особенных установлениях при университете». Некоторые главы при этом подразделялись на отделения, а именно глава V была разделена на следующие отделения: I «О лицах начальствующих»; II «Порядок определения чиновников по нравственной и ученой части»; III «Порядок определения учащихся»; IV «Порядок определения чиновников для письмоводства». Отделения, в свою очередь, включали в себя разделы. Например, отделение I состояло из следующих разделов: I «О попечителе и его помощнике»; II «О ректоре»; III «О деканах» [12 с. 841–855].

Устав 1835 года наглядно демонстрировал, что в период правления Николая I в сфере образования устанавливалась строгая централизация и усиливался контроль со стороны государства. Особенно отчетливо это проявляется в пятой главе данного устава — «Порядок определения и увольнения лиц, принадлежащих к университету, и главные их обязанности» [12 с. 846–849], которая служит ярким подтверждением подобной политики.

Исторический анализ статей уставов позволяет сделать вывод, что в эпоху Николая I формируется как таковой и юридический язык, норма становится «жесткой» и «сухой». Если Устав 1804 года написан более литературным и витиеватым языком, то Устав 1835 года уже написан деловым, сжатым и юридическим языком.

Сравнительный анализ положений Устава 1804 года и Устава 1835 года, регламентирующих управленческие функции университета. Устав 1804 года закрепляет статус университета: «Императорский Московский Университет есть высшее ученое сословие, для преподавания наук учрежденное. В нем приуготовляется юношество для вступления в различные звания Государственной службы» [13, с. 4], а Устав 1835 года указывает на особый статус университетов: «Все российские университеты состоят под особенным покровительством Его Императорского Величества, и потому носят имя императорских» [13, с. 3].

Сравнение положений уставов 1804 и 1835 годов позволяет свидетельствовать о значительных изменениях, произошедших в статусе университетов, что отражает эволюцию их роли в государственно-административной системе Российской империи.

Таблица 1

Критерии сравнения	Устав 1804 года	Устав 1835 года
Статус университета	«Высшее ученое сословие»; самостоятельное учреждение, акцент на научно-образовательной деятельности и автономии управления	Объект особого покровительства императора; университеты прямо подчинены верховной власти, интегрированы в государственную систему
Основная функция	Подготовка кадров для государственной службы; развитие науки и преподавание	Элемент государственной структуры; усиление символической и политической роли
Управление и автономия	Значительная автономия в организации учебного процесса и управления	Ограничение автономии, усиление государственного контроля
Социально-политическая ориентация	Подчеркивается общественное предназначение, практическая и социальная направленность	Акцент на лояльности государству и выполнении государственных задач

Устав 1804 года актуализировал образовательную функцию университета и его роль в подготовке кадров для государственной службы, акцентируя внимание на его научном и преподавательском предназначении. Университет выступает как самостоятельное «ученое сословие», то есть учреждение, управляющее научной и образовательной деятельностью, автономное в своей структуре и управлении. Особое

внимание уделялось необходимости подготовки молодежи к службе, что указывает на социальную и практическую ориентированность университета.

Устав 1835 года передает университеты под покровительство императора. Изменение формулировки нормы свидетельствовало о возросшей роли государственной власти в развитии университетского образования. Университеты теперь стали восприниматься не только как образовательные учреждения, но и как элементы государственной структуры, подчиненные верховной власти государя. Присвоение имени «Императорские» подчеркивало символическую и политическую значимость университетов как частей имперской системы.

В статьях, регламентирующих состав Правления, констатировалось, что: «Университет имеет собственное Правление; Председатель оного есть Ректор, а Члены — Деканы факультетов. К ним присоединяется назначаемый Попечителем из Ординарных Профессоров неперменный Заседатель. Правлению вверяется вся хозяйственная часть Университета» [13, с. 68]. В Уставе 1835 года данная норма звучит конкретней, а именно статья 6 «Правление университета составляют, под председательством ректора, деканы и синдик» [13, с. 67].

Из приведенного положения о составе Правления университета можно сделать вывод, что уставы 1804 и 1835 годов по-разному регламентируют организацию и функции этого важного органа управления университетом, отражая постепенное усиление централизации и детализации административного контроля.

В Уставе 1804 года структура университетского Правления описывается достаточно кратко и обобщенно. В документе говорится, что в Правление входят ректор, исполняющий обязанности председателя, деканы факультетов, а также один обязательный член, назначаемый попечителем из числа ординарных профессоров. Основное внимание в деятельности Правления уделялось вопросам хозяйственного управления — материальному обеспечению и организационным сторонам функционирования университета.

В Уставе 1835 года состав Правления университета становится более конкретным и менее гибким. Название обязательного заседателя заменяется на синдика, что подчеркивает жесткость и определенность структуры. Кроме того, здесь еще отчетливее видно, что в администрации учреждения акцент делается на четкой организации работы,

административной вертикали и подчиненности. Конкретизация состава Правления и фактическое изменение его терминологии указывают на стремление устранить возможные разночтения и придать управлению университетом более формализованный характер.

Таким образом, эволюция норм уставов подчеркивает движение от более свободной модели университетского самоуправления (Устав 1804 года) к модели строго централизованной, соответствующей общему реформаторскому курсу Российской империи первой половины XIX века (Устав 1835 года). Хозяйственная и административная функции остаются ключевыми для Правления в обоих уставах, но в позднем варианте еще яснее отражается тенденция к централизованному надзору и упрощению структуры управления.

Таблица 2

Критерии сравнения	Устав 1804 года	Устав 1835 года
Состав Правления	Ректор (председатель), деканы факультетов, обязательный заседатель — ординарный профессор, назначаемый попечителем	Ректор (председатель), деканы факультетов, синдик
Назначение дополнительных членов	Обязательный заседатель назначался попечителем	Функцию дополнительного члена выполняет синдик, должность с четкой административной ролью
Основная функция	Управление хозяйственными делами университета	Административный контроль, хозяйственные вопросы и обеспечение централизации управления
Характер управления	Более свободная, с элементами университетского самоуправления	Организационно жесткая, централизованная структура

Полномочия ректора в Уставе 1804 года изложены следующим образом: § 13 «Ректор Университета избирается ежегодно общим собранием из Ординарных Профессоров и представляется Главным Училищ Правлением чрез Министра Народного Просвещения на Высочайшее утверждение»; § 14 «Он избирается за два месяца до окончания курсов; и со дня утверждения позволяется ему присутствовать в Правлении не с тем, чтобы подавал свой голос, но, чтобы мог познавать предварительно настоящее дел состояние»;

§ 15 «Ректор, как Глава Университета и блюститель благоустройства, имеет право председательствовать во всех собраниях и Комитетах и отвечает за благочиние во всех частях, за внутренний порядок Университета, за сохранение и исполнение уставов и предписаний Министра и Попечителя, равным образом за исправление должностей всеми и каждым из находящихся при Университете и подлежащих его управлению» [13, с. 12, 16]. Насколько лаконичным и стройным языком излагаются данные положения в Уставе 1835 года: статья 61 «Ректор избирается на четыре года, из ординарных профессоров, по большинству голосов в Совете, и утверждается в сем звании Высочайшею властью»; статья 62 «Ректор, имея ближайшее попечение о благоустройстве университета, наблюдает: 1) чтобы принадлежащие к оному места и лица исполняли в точности свои обязанности, и 2) чтобы университетские преподавания шли с успехом и в надлежащей постепенности» [13, с. 11].

Устав 1804 года излагал правила избрания ректора в весьма подробной форме, включая необходимость утверждения кандидатуры в центральных органах власти, процесс голосования и обязанности ректора, которые перечисляются в развернутом виде. Подобная детализация подчёркивает значимость автономного характера университетов, так как акцентируется участие профессорского корпуса в управлении высшим учебным заведением.

В отличие от этого, Устав 1835 года формулирует аналогичные положения более сжато и лаконично: срок полномочий ректора установлен на четыре года, процедура его избрания включает большинство голосов профессоров с последующим подтверждением назначения высшей властью. Функции ректора, касающиеся административного управления и образовательной деятельности, излагаются кратко и функционально, что устраняет избыточность и излишнюю описательность. Подобное упрощение носило не только формальный характер, но и отражало систематизацию и унификацию университетского управления, свойственные реформаторскому курсу государства.

Рассматривая нормы Устава 1804 года, регламентирующие деятельность декана, следует обратить внимание на § 27 «Каждое Отделение имеет своего Старейшину или Декана, ежегодно избираемого общим университетом собранием, из числа заслуженных или Ординарных

Профессоров, и избранного представляет чрез Попечителя на утверждение Министра Народного Просвещения. Избрание Деканов делается в то же время, когда избирается Ректор» [13, с. 24]. Когда в Уставе 1835 года данная норма изложена достаточно кратко: статья 68 «Деканы избираются факультетами на четыре года из профессоров ординарных и утверждаются в сих званиях министром» [13, с. 23].

Таблица 3

Критерии сравнения	Устав 1804 года	Устав 1835 года
Избрание ректора	Ежегодно, избирается общим собранием из ординарных профессоров, утверждается Главным Училищ Правлением через министра (с последующим Высочайшим утверждением)	На 4 года, избирается Советом большинством голосов из ординарных профессоров, с последующим Высочайшим утверждением
Полномочия ректора	Глава университета, председательствует во всех собраниях и комитетах, следит за порядком, за исполнением уставов и предписаний, несёт ответственность за внутренний распорядок, контроль деятельности подчинённых	Ректор отвечает за благоустройство университета, точное исполнение обязанностей лицами и успех преподавания. Преобладает организационный и управленческий контроль

Сопоставление положений Устава 1804 года и Устава 1835 года, регулирующих деятельность декана, показывает, что данные нормы изменились как по существу, так и по форме изложения. В Уставе 1804 года процедура избрания декана регламентирована более детализированно: предусмотрено ежегодное избрание декана из числа заслуженных или ординарных профессоров общим университетским собранием, а затем утверждение его кандидатуры министром через попечителя. Такой подход отображал значительную автономию университетов, так как выбор декана носил коллективный характер и зависел от совместного решения университетского собрания.

В Уставе 1835 года норма упрощена и изложена более лаконично: выбор декана осуществляется уже не общим университетским собранием, а непосредственно факультетом, и срок его полномочий увеличивается до четырех лет. Утверждение кандидатуры сохраняется за министром народного просвещения, что демонстрирует усиление

административного контроля центральной власти. Примечательно, что автономия университетов в этом аспекте становится более ограниченной — функции попечителя в процессе утверждения декана исключены, а весь процесс принятия решений регулируется более централизованно.

Таким образом, изменения в положении о деканах с 1804 по 1835 год отражают общий курс на централизацию управления университетами, сокращение их автономии и унификацию административных процедур, характерный для образовательной реформы данного периода.

Таблица 4

Критерии сравнения	Устав 1804 года	Устав 1835 года
Органы, осуществляющие выбор декана	Общее университетское собрание, из числа заслуженных или ординарных профессоров	Факультет, из числа ординарных профессоров
Период, на который избирается декан	1 год	4 года
Процедура утверждения	Кандидатура представляется чрез Попечителя на утверждение Министра народного просвещения	Кандидатура утверждается Министром народного просвещения, функции попечителя исключены
Степень университетской автономии	Высокая: коллективный характер выборов, участие университетского собрания, опосредованное утверждение через попечителя	Снижена: выбор осуществляется внутри факультета, утверждение — напрямую министром, участие попечителя в процедуре исключено
Степень централизации	Более низкая: значительная роль университетских органов в процедуре избрания	Более высокая: усилен административный и ведомственный контроль, упрощена и централизована процедура

Заключение. Сравнивая оба устава, можно заключить то, что переход от развернутой децентрализованной модели управления (1804 год) к более централизованной и регламентированной системе (1835 год) демонстрирует изменения в государственной политике управления университетами. Это эволюционное развитие было направлено

на упрощение административных процессов и усиление контроля со стороны центральной власти, что соответствовало общественно-политическим реалиям первой половины XIX века. Он защищал интересы государства, главным из которых было формирование профессиональных кадров, верных государственной идеологии.

История российского образования, включая анализ таких документов, как Университетские уставы 1804 и 1835 годов, не просто рассматривается как набор фактов о прошлом, но как источник идей и принципов, которые могут быть адаптированы и переосмыслены в современных условиях.

Источники и литература

1. Аврус А. И. История российских университетов. Очерки. М.: Издательский центр научных и учебных программ, 200. — 192 с.
2. Зайцева Л. А. Устав Императорского Московского Университета 1804 года: концептуальные основы и общая характеристика // Lex Russica. № 5 — Москва: Изд-во МГЮА 2012, С. 878–899.
3. Зайцева Л. А. Общий устав императорских российских университетов 1835 г.: генезис «университетского» законодательства // Lex Russica. № — Москва: Изд-во МГЮА, 2014 г. С. 862–875.
4. Исаев И. А. История государства и права России: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Проспект. 2009. С. 378–379.
5. Кочубинский А. А. Граф Сперанский и университетский устав 1835 г. // Вестник Европы. Книга 5-я. Май, 1894. С. 654–683.
6. Петров Ф. А. Формирование системы университетского образования в России. Том 2. Становление системы университетского образования в России в первые десятилетия XIX века / Москва: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 2002. — 816 с.
7. Петров Ф. А. Формирование системы университетского образования в России. Том 3. Университетская профессура и подготовка Устава 1835 года / Москва: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 2003. — 480 с.
8. (Первое) Полное собрание законов Российской Империи. Т. XXVIII. 1804–1805. СПб. No 21.498. С. 570–589.
9. (Первое) Полное собрание законов Российской Империи. Т. XXVIII. 1804–1805. СПб. No 21.499. С. 589–607.
10. (Первое) Полное собрание законов Российской Империи. Т. XXVIII. 1804–1805. СПб. No 21.500. С. 607–626.
11. (Второе) Полное собрание законов Российской империи. Т. I. Отделение первое. 1825–1827. СПб. № 338. С. 459–460.
12. (Второе) Полное собрание законов Российской империи. Т. X. Отделение первое. СПб., 1835. № 8337. С. 841–855.
13. Сравнительная таблица уставов университетов 1884, 1863, 1835 и 1804 гг. — С.-Петербург: Типо-лит. С.-Петерб. тюрьмы, 1901. — 270.

Sources and Literature

1. Avrus A. I. The History of Russian Universities. Essays. Moscow: Publishing Center for Scientific and Educational Programs, 200. — 192 pages.
2. Zaitseva L. A. The Charter of the Imperial Moscow University of 1804: Conceptual

- Foundations and General Characteristics // Lex Russica. No. 5 — Moscow: MGUA Publishing House, 2012, pp. 878–899.
3. *Zaitseva L. A.* The General Charter of the Imperial Russian Universities of 1835: Genesis of the "University" Legislation // Lex Russica. No.— Moscow: MGUA Publishing House, 2014, pp. 862–875.
 4. *Isaev I. A.* History of the State and Law of Russia: Textbook. 4th ed., revised and supplemented. Moscow: Prospekt, 2009. pp. 378–379.
 5. *Kochubinsky A. A.* Count Speransky and the University Charter of 1835 // Herald of Europe. Book 5. May, 1894. pp. 654–683.
 6. *Petrov F. A.* Formation of the System of University Education in Russia. Volume 2. The Establishment of the System of University Education in Russia in the First Decades of the XIX Century / Moscow: Lomonosov Moscow State University, 2002. — 816 pages.
 7. *Petrov F. A.* Formation of the System of University Education in Russia. Volume 3. University Professorship and the Preparation of the 1835 Charter / Moscow: Lomonosov Moscow State University, 2003. — 480 pages.
 8. (First) Complete Collection of Laws of the Russian Empire. Vol. XXVIII. 1804–1805. St. Petersburg. No. 21,498. pp. 570–589.
 9. (First) Complete Collection of Laws of the Russian Empire. Vol. XXVIII. 1804–1805. St. Petersburg. No. 21,499. pp. 589–607.
 10. (First) Complete Collection of Laws of the Russian Empire. Vol. XXVIII. 1804–1805. St. Petersburg. No. 21,500. pp. 607–626.
 11. (Second) Complete Collection of Laws of the Russian Empire. Vol. I. First Section. 1825–1827. St. Petersburg. No. 338. pp. 459–460.
 12. (Second) Complete Collection of Laws of the Russian Empire. Vol. I. First Section. 1835. St. Petersburg. No. 8337. pp. 841–855.
 13. Comparative Table of the Charters of Universities of 1884, 1863, 1835, and 1804 — St. Petersburg: Typolithography of the St. Petersburg Prison, 1901. — 270 pages.

Дата поступления статьи в редакцию: 06.06.2025

Дата принятия статьи к публикации: 15.09.2025

Submission of the article: 06.06.2025

Acceptance for publication: 15.09.2025



УДК 37.01

Политико-правовой процесс в образовании: истоки и этапы становления понятия в историко- педагогическом знании

Сорокин Владислав Петрович

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия,
e-mail: Sor.vladislav2013@yandex.ru
ORCID0000-0001-9289-7705

Аннотация. В статье показаны исторически складывавшиеся в течение длительного времени предпосылки для введения в научный оборот нового для истории педагогики понятия «политико-правовой процесс» применительно к российскому образованию XIX — начала XX вв. Актуализирован эвристический потенциал этого понятия для перспективного исследования взаимодействия учебно-воспитательного и политико-правового процесса в русской гимназии XIX — начала XX вв., с учетом системного единства и специфических особенностей этих явлений в педагогическом прошлом. Раскрыт вклад разработчиков политической истории образования Э.Д. Днепров, Б.К. Тебиева, а также других известных историков педагогики для исследования политико-правового процесса в русской гимназии XIX — начала XX вв. Историографический анализ исследований позволил выделить этапы, в рамках которых формировались и вызревали предпосылки для введения в научный оборот историков педагогики понятия «политико-правовой процесс».

Ключевые слова: процесс приращения научного знания, политическая история образования, официальная педагогика, политико-правовой процесс.

Для цитирования: Сорокин В. П. Политико-правовой процесс в образовании: истоки и этапы становления понятия в историко-педагогическом знании // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 199–210

Political and legal process in education: origins and stages of development of the concept in historical and pedagogical knowledge

Sorokin Vladislav P.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russian Federation

e-mail: Sor.vladislav2013@yandex.ru

ORCID0000-0001-9289-7705

Abstract. *The article shows the historically formed prerequisites for introducing into scientific circulation a new concept for the history of pedagogy, "political and legal process", in relation to Russian education in the 19th — early 20th centuries. The heuristic potential of this concept is updated for a long-term study of the interaction of the educational and political and legal process in the Russian gymnasium of the 19th — early 20th centuries, taking into account the systemic unity and specific features of these phenomena in the pedagogical past. The contribution of the developers of the political history of education E. D. Dneprov, B. K. Tebiev, as well as other well-known historians of pedagogy to the study of the political and legal process in the Russian gymnasium of the 19th — early 20th centuries is revealed. A historiographical analysis of the research made it possible to identify the stages within which the prerequisites for introducing the concept of "political and legal process" into scientific circulation by historians of pedagogy were formed and matured.*

Keywords: *the process of increasing scientific knowledge, political history of education, official pedagogy, political and legal process.*

For citation: Sorokin V. P. Political and legal process in education: origins and stages of development of the concept in historical and pedagogical knowledge // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2025. No. 3 (71). P. 199–210

Процесс приращения научного знания и логика его развития протекают во времени и обычно привлекают пристальное внимание главным образом методологов науки. Достаточно редко конкретно-исторические исследования участвуют в трансформации глубинных обновлений историко-педагогической науки. Между тем именно такие исследования могут содействовать усилиям методологов науки и вносить посильный вклад в разработку прочных и перспективных направлений дальнейшего познания педагогического прошлого.

Тщательный анализ ракурсов научного поиска поколений ученых сообществ помогает понять объективную логику их мышления, вы-

являть устойчивые общепринятые парадигмальные плоскости исследования и неизбежные трансформации в том или ином направлении на последующих этапах развития научно-педагогического знания.

Научные представления всегда испытывают продуктивное воздействие философских и междисциплинарных новшеств, веяний инновационных подходов к пониманию и осмыслению педагогической истории. Вместе с тем всегда сохраняется ценное внутринаучное накопление фактов и устойчивых подходов к изучению ушедших в прошлое педагогических явлений. Именно они и станут предметом нашего внимания, поэтапного выявления истоков и логики появления понятия «политико-правовой процесс» в историко-педагогическом знании XXI века.

Не претендуем на масштабное объяснение глобальных изменений во всех звеньях сферы российского образования XIX — начала XX вв., сосредоточим внимание на объективной тенденции поступательного приращения научного знания в объяснении развития основного типа отечественной общеобразовательной средней школы XIX — начала XX вв. — русской классической гимназии.

В истории познания этого педагогического явления очевидными являются вехи, которые свидетельствуют о длительном вызревании и интересе ученых к глубинным корням и факторам развития русской классической гимназии. Преемственные и в то же время неуклонно пополняемые трактовки тех или иных событий и направлений развития русской гимназии рассматриваемого периода характеризуют утвердившиеся в профессиональном сознании научного сообщества аксиологические, мировоззренческие, методологические, парадигмальные идеи и базовые установки.

Именно они постепенно создавали объективные предпосылки для возникновения в историко-педагогическом знании понятия «политико-правовой процесс». Наличие в ушедшей действительности этого объективно имевшего место явления в истории русской гимназии неосознанно, непреднамеренно и в то же время настойчиво отражали фактически все специалисты уже в XIX — начале XX вв. Это те авторы, которые создали первые историко-педагогические труды, посвященные гимназическому образованию [1, 2, 26, 28].

Е. К. Шмид, И. А. Алешинцев, С. В. Рождественский при характеристике учебно-воспитательного процесса в русской гимназии

рассматриваемого периода активно использовали источники, отражающие политико-правовые аспекты в их единстве. Это были сборники постановлений и распоряжений по Министерству народного просвещения, уставы гимназий, систематизированные сборники, разнообразные правила деятельности гимназии того времени, собрания циркуляров и предписаний попечителей разных учебных округов, обобщающие собрания «руководительных бумаг», секретных протоколов и предписаний.

Важно то, что эта нормативно-правовая и законодательная база, юридическое обеспечение деятельности русской гимназии еще в то время рассматривалась как равнозначная учебно-воспитательному процессу, но при этом не сводилась к нему. Исследователи русской гимназии изначально отводили значительную роль юридическим и правовым вопросам, не пытаясь при этом как-либо системно и структурно вписать их в общий контекст своих работ. Как справедливо будет подчеркнуто уже в XXI в., изначально в русской гимназии имел место особый, впоследствии утраченный, «очень тонкий механизм» влияния на молодое поколение [19, с. 18]. Этот механизм не ускользнул от внимания даже первых историков русской гимназии, попал в сферу их внимания. Однако четкое определение этого механизма и утверждение этого явления в научном знании через специальное понятие в то время было объективно невозможно. Для этого потребовались десятилетия и усилия многих известных историков педагогики, постепенное приближение к более адекватному отражению прошлого во всей его масштабности и максимально возможной полноте.

В советский период отечественной истории политические аспекты русской гимназии XIX — начала XX вв. пронизывали практически все исследования ее деятельности. Специалисты конкретизировали социально-политическое содержание развития русской гимназии, политической и классовой обусловленности ее учебно-воспитательного процесса, его детерминированности установками государственной власти. Наиболее известные и продуктивные исследования, выполненные в этом ключе, до сих пор не утратили своего фундаментального значения. Это работы Ш. И. Ганелина, Н. А. Константинова, В. З. Смирнова и обобщающие «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР» [5, 18, 21, 22, 23, 24, 25]. Все эти научные результа-

ты и достижения историков педагогики базировались на выводах отечественных историков внутренней политики, государственной власти России XIX — начала XX вв. Среди наиболее весомых работ гражданских историков названного плана — работы 70-х годов XX века П. А. Зайончковского, И. В. Зейфмана, Л. В. Камоско [10, 11, 12, 15].

В русле общеполитических процессов, раскрытых вышеназванными учеными, историки педагогики изучали состояние и тенденции развития русской классической гимназии, аспекты подготовки и проведения школьных реформ, с максимально возможной обстоятельностью освещали содержание образования, методику обучения, учебники тех лет, ведомственное управление гимназическим образованием. При внимании к источникам, их тщательном анализе и обогащении источниковой базы исследований внимание специалистов концентрировалось на разнообразных доказательствах социально-политической обусловленности всех проявлений учебно-воспитательного процесса и всех педагогических явлений русской классической гимназии XIX — начала XX вв.

К 70-м годам XX века относится начало нового этапа историко-педагогического осмысления русской классической гимназии. За три десятилетия под руководством Э. Д. Днепров и Б. К. Тебиева фактически был сделан прорыв в понимании факторов и сущностного содержания развития русской гимназии XIX — начала XX вв. Было издано большое количество историко-педагогических работ, где на качественно новом уровне исследовались политические явления образования. Среди наиболее весомых назовем коллективные труды авторов, концептуально цельные, системные и выполненные под руководством ведущих историков педагогики того времени — Э. Д. Днепров, Б. К. Тебиева, О. Е. Кошелевой, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, А. И. Пискунова [3, 8, 9, 14, 24, 27].

Хотя предшественники Э. Д. Днепров никогда не упускали из поля своего зрения социально-экономическую и политическую детерминированность изменений, происходящих в русской классической гимназии XIX — начала XX вв., Эдуард Дмитриевич в начале 90-х годов XX века осуществил прорыв в историко-педагогическом осмыслении отечественного образования. Он «обосновал и раскрыл новое направление в истории педагогики», которое сам обозначил как «политическая история образования, история формирования

и реализации политических идей, доктрин, концепций и политического курса в образовании» [6, с. 9]. Через пару десятилетий вклад Э. Д. Днепров в понимание педагогического прошлого будет оценен как «значительное методологическое и тематическое обновление в изучении политических процессов» [19, с. 57].

В течение ряда десятилетий с 70-х годов XX века Эдуард Дмитриевич активно обогащал научные представления об эволюции просветительной доктрины Российской империи и ту роль, которая отводилась в реализации этой доктрины русской классической гимназии. В результате Э. Д. Днепров содержательно представил трансформацию просветительной доктрины правительства и показал основополагающие факторы ее обновления, перехода в новое качество. Практически все конкретно-исторические исследования базировались и до сих пор продолжают опираться на введенные Э. Д. Днепровым характеристики эволюции просветительной доктрины Российской империи. Ее «органический» характер в первой половине XIX в. трансформировался в «наступательный», который под влиянием развития объективных процессов уступил место «оборонительному» характеру в конце XIX в.

Именно Э. Д. Днепров актуализировал в историко-педагогическом знании термин «официальная педагогика», опираясь при этом на исторически имевшее место разграничение и даже альтернативное противопоставление «общественной» педагогики, которая развивалась в русле «освободительного движения», педагогике «казенной», государственной, догматической и крайне консервативной. Наиболее рельефно наличие и противоборство этих двух педагогик представил еще в дореволюционный (1917 г.) период известный отечественный историк педагогики П. Ф. Каптерев в труде «Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды».

Важно подчеркнуть, что Э. Д. Днепров акцентировал внимание на нормативно-правовой базе образования, его законодательстве и реализации этого законодательства на практике. Определение официальной педагогики широко известно в научно-педагогической среде и используется при анализе разнообразного спектра историко-педагогических явлений и процессов [7, с. 517]. Среди наиболее показательных, нетривиальных и эвристически неординарных применений термина к педагогической классике следует назвать исследо-

вание Е. Ю. Илалтдиновой [13], а также монографию Л. Х. Газгиреевой [4], в которых термин официальная педагогика приобретает новые, современные смыслы.

Еще в 90-е годы XX века образовательная ценность правовых аспектов деятельности русской классической гимназии осмысливалась в контексте дальнейшей углубленной характеристики учебно-воспитательного процесса в методологически модернизированном для тех лет ключе. Прием в гимназию, текущая аттестация гимназистов, плата за обучение, выпуск, жизненная перспектива выпускника стали рассматриваться не попутно, а как самостоятельно значимые явления. В новых социально-педагогических условиях и при измененных методологических основаниях вышеназванные явления были включены в качестве самостоятельных и основополагающих компонентов воспитательной системы русской гимназии XIX — начала XX вв. [16, 17]. При таких структурных изменениях каркаса объекта изучения и в русле новых акцентов в истории русской гимназии ее учебно-воспитательный процесс стал рассматриваться в более масштабном контексте политико-правовых явлений. Эти конкретно-исторические разработки осуществлялись в общем русле повышенного внимания к юридическому обеспечению педагогического процесса, дополнению его политической проблематики правовыми аспектами анализа.

Это новое видение явлений прошлого, казалось бы, изученных уже досконально, вытекало из преемственного и вдумчивого осмысления в новых исторических условиях явлений педагогического прошлого, обобщением ранее не принимаемых во внимание достижений научного знания об отечественном образовании рассматриваемого периода. В связи с этим показательна актуализация источников по образовательному праву, систематизированных ушедшими поколениями специалистов.

Постепенно началась систематизация и классификация вышеназванной группы источников. К первой группе были отнесены своды законов об образовании и авторские сборники юристов и чиновников ведомства Министерства народного просвещения. Во вторую группу источников отнесли публицистику, содержащую оценки педагогов и юристов, представителей разных отраслей человеческого знания по вопросам состояния правового сознания россиян того времени относительно сферы образования. В рамках третьей группы источни-

ков оказались труды с фундаментальными идеями, зародившимися и оформившимися в процессе законодательной практики, при реализации нормативно-правовой базы образования. Более детально, с перечислением источников и анализом их содержания, это вопрос исследован и представлен в работе А. В. Овчинникова, Г. Н. Козловой и И. В. Петуховой [20, с. 74–99].

Внимание к содержанию, логике и последовательности принятия, реализации на практике образовательного законодательства позволило в нюансах раскрыть явление, которое обозначено понятием «политико-правовой процесс» в российском образовании XIX — начала XX вв., как важного момента в истории Российской цивилизации. В этом контексте политико-правовой процесс показан как специфическое, многогранное культурно-историческое явление. В качестве составляющих элементов этого явления А. В. Овчинников выделил следующие: политические взгляды на роль и место образования в развитии общества; выработка стратегий развития сферы образования; поиски форм и механизмов наиболее целесообразной и оптимально приемлемой реализации путей развития российской школы; закрепление этих результатов в действующем законодательстве и последующая их трансформация в обыденные традиции бытия и привычные формы взаимодействия людей [19, с. 218].

На наш взгляд, дальнейшая перспективная работа в русле политико-правового процесса в русской гимназии XIX — начала XX вв. будет продуктивной при рассмотрении политико-правового процесса в органической связи с учебно-воспитательным процессом. Это позволит вскрыть и представить в этом системном взаимодействии специфику каждого компонента и позволит уточнить: под влиянием каких факторов изменялось назначение политико-правового процесса на том или ином этапе развития российской школы? Значимой представляется и динамика взаимодействия политико-правового и учебно-воспитательного процесса, их особенная и самостоятельная роль в жизнедеятельности страны, общества и власти. Предстоит выяснить и насколько адекватно современники и исследователи истории педагогики учитывали объективные тенденции развития этих процессов, в каких формах отражали их наличие, как учитывали специфику и качественное своеобразие, совокупный и суммарный эффект воздействия.

Интерес представляет и процесс постепенного, все более глубокого отражения представлений о политико-правовом и учебно-воспитательном процессе в государственной политике и учебно-воспитательной практике. О фиксации этих неуловимых и мало постигнутых явлений взрослыми и детьми, в мемуарной и художественной литературе, на научном и обыденном уровнях сознания.

Вопросом остается и то, по поводу каких проблем и на каких этапах развития русской классической гимназии политико-правовой и учебно-воспитательный процесс наиболее продуктивно взаимодействовали. Какой из этих двух взаимосвязанных процессов по целенаправленности, управляемости и полученным результатам выступил определяющим для развития русской классической гимназии XIX — начала XX вв. на том или ином этапе ее функционирования. Возникает проблема и такого плана: как и под влиянием переплетения каких факторов изменялось структурное содержание политико-правового и учебно-воспитательного процесса, как изменялся вклад политико-правового процесса в общую социально-педагогическую эффективность русской гимназии XIX — начала XX вв.

Ответ на обозначенные выше проблемы потребует времени и консолидации усилий научных сообществ. Очевидно лишь пока то, что все это объединяет более глубокое и заинтересованное отношение к политико-правовому процессу в российском образовании XIX — начала XX вв.

В итоге более адекватное и развивающееся в соответствии с новыми запросами и задачами жизни историко-педагогическое знание будет содействовать формированию у россиян определенной логики восприятия процессов и явлений, убеждать в их повторяемости и конкретном влиянии на современность. Ведь именно «историческое начало пронизывает любое начинание, входит в него, сливаясь с логическим, порождая тем самым новое видение проблемы, способное оказать конкретную помощь в решении задач сегодняшнего дня» [20, с. 11].

Политико-правовой процесс, истоки многих элементов которого коренятся в традиционных российских основах человеческого бытия и духа, несомненно, обладает мощным потенциалом для усиления национальной духовности, углубления представлений о человеческом бытии и способах взаимодействия поколений в ходе общественного

развития. Постигание глубинных и предельно актуальных основ политико-правового процесса, дальнейшая разработка в истории педагогики этого понятия — это момент продолжающегося явления. Его корни и истоки, преемственное обновление знаний в историко-педагогическом сообществе имеют значение для сохранения и приумножения педагогической культуры и менталитета образованного субъекта бытия.

Список литературы

1. *Алешинцев И. А.* Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий в XIX в. — СПб.: Тип. М. А. Александрова, 1908. — 86 с.
2. *Алешинцев И. А.* История гимназического образования в России. — СПб.: Изд. О. Богдановой, 1912. — 346 с.
3. Вопросы истории школы и педагогики дореволюционной России. Сборник научных трудов / АПН СССР, НИИ Общей педагогики. Под ред. Э. Д. Днепров. — М.: НИИ Оп, 1978. — 102 с.
4. *Газиреева Л. Х.* История педагогики и образования. Государственная педагогика России: Государственная педагогика России: моногр. — 2-е изд. — М.: Юрайт, 2019. — 148 с
5. *Ганелин Ш. И.* Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века. — Л.-М.: Упедгиз, 1950. — 275 с.
6. *Днепров Э. Д.* Современная реформа образования в России: исторические предпосылки, теоретические основания, этапы подготовки и реализации. Автореф. дис. в виде научного доклада на соискание... д-ра пед. наук. — СПб., 1994. — 88 с.
7. *Днепров Э. Д.* Образование и политика: новейшая политическая история российского образования в 2-х т. — М., Мариос, 2006. — Т. 2. 520 с.
8. *Днепров Э. Д.* Образование и педагогика дореволюционной России: неизученные проблемы. Справочное пособие для исследователей. М.: Мариос, 2014—88 с.
9. *Днепров Э. Д.* Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики 1917–1977. Проблемы, тенденции, перспективы» М.: НИИОП, 1981–92 С.
10. *Зайончковский П. А.* Российское самодержавие в конце XIX — начале XX столетия. — М.: Мысль, 1970. — 444 с.
11. *Зайончковский П. А.* Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. — М.: Мысль, 1978. — 288 с.
12. *Зейфман Н. В.* Правительственная реакция и регулирование социального состава гимназистов в конце XIX в. Проблемы истории СССР Редкол.: проф. С. С. Дмитриев (отв. ред.) и др. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972 — С. 241–243.
13. *Илалтдинова Е. Ю.* «Официальная педагогика» и общественно-педагогическая инициатива в истории освоения и разработки наследия А. С. Макаренко: 1939–середина 1970-х гг. Моногр. Нижний Новгород ГОУ ВПО «НГПУ», 2010–218 с.
14. Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики. Сборник научных трудов АПН СССР, НИИ общей педагогики, временный научный коллектив «Школа». Под ред. Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелевой. — М.: АПН СССР, 1989. — 216 с.
15. *Камоско Л. В.* Изменения сословного состава учащихся средней и высшей школы России (30–80 гг. XIX в.). — Вопросы истории. — 1970. — № 10. С. 203–207.
16. *Козлова Г. Н.* Русская классическая гимназия как воспитательная система. Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук. — Н. Новгород, 1996. — 200 с.

17. Козлова Г. Н. Жизненная перспектива выпускника как фактор воспитания в отечественной гимназии (конец XIX — начало XX века) // История и современное состояние Российского образования. Малоисследованные проблемы. Сборник научных работ под ред. Р. С. Бозиева, А. В. Овчинникова. М. 1998. — С. 60–63.

18. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы. — М.: Учпедгиз, 1947. — 247 с.

19. Овчинников А. В. Политико-правовой процесс в российском образовании XIX — начала XX века. — М.: УРАО ИТИП, 2009. — 258 с.

20. Овчинников А. В. Козлова Г. Н. Петухова И. Н. Власть и общество в развитии образования в России (XIX — конец XX века) // Монография. — М.: ИНФРА — М., 2019. — 230 с.

21. Смирнов В. З. Из истории средней школы в России // Народное образование. 1946. № 7. С. 57–61.

22. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-е годы XIX в. — М.: Учпедгиз, 1963. — 312 с.

23. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. Отв. ред. А. И. Пискунов. М.: Педагогика, 1976–600 с.

24. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX вв. Под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. М.: Педагогика, 1991–448 с.

25. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII — первая половина XIX в. Отв. ред. М. Ф. Шабаева. М.: Педагогика, 1973–606 с.

26. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения. — СПб.: Гос. типография, 1902. — 785 с.

27. Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг. 6 сборник научных трудов / под ред. Э. Д. Днепров и Б. К. Тебиева. — М.: Изд. АПН СССР, 1985. — 220 с.

28. Шмид Е. К. История среднеучебных заведений в России. — СПб.: без изд., 1878. — 684 с.

References

1. Aleshincev I. A. Soslovny'j vopros i politika v istorii nashix gimnazij v XIX v. — SPb.: Tip. M. A. Aleksandrova, 1908. — 86 s.
2. Aleshincev I. A. Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii. — SPb.: Izd. O. Bogdanovoj, 1912. — 346 s.
3. Voprosy' istorii shkoly' i pedagogiki dorevolucionnoj Rossii. Sbornik nauchny'x trudov / APN SSSR, NII Obshhej pedagogiki. Pod red. E'. D. Dneprova. — M.: NII Op, 1978. — 102 s.
4. Gazgireeva L. X. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Gosudarstvennaya pedagogika Rossii: Gosudarstvennaya pedagogika Rossii: monogr. — 2-e izd. — M.: Yurajt, 2019. — 148 s.
5. Ganelin Sh. I. Oчерки po istorii srednej shkoly' v Rossii vtoroj poloviny' XIX veka. — L.-M.: Upedgiz, 1950. — 275 s.
6. Dneprov E'. D. Sovremennaya reforma obrazovaniya v Rossii: istoricheskie predposylki, teoreticheskie osnovaniya, etapy' podgotovki i realizacii. Avtoref. diss. v vide nauchnogo doklada na soiskanie... d-ra ped. nauk. — SPb., 1994. — 88 s.
7. Dneprov E'. D. Obrazovanie i politika: novejschaya politicheskaya istoriya rossijskogo obrazovaniya v 2-x t. — M., Marios, 2006. — T.2. 520 s.
8. Dneprov E'. D. Obrazovanie i pedagogika dorevolucionnoj Rossii: neizuchenny'e problemy'. Spravochnoe posobie dlya issledovatelej. M.: Marios, 2014–88 s.
9. Dneprov E'. D. Sovetskaya istoriografiya dorevolucionnoj otechestvennoj shkoly' i pedagogiki 1917–1977. Problemy', tendencii, perspektivy' » M.: NIIOР, 1981–92 S.
10. Zajonchkovskij P. A. Rossijskoe samoderzhavie v konce XIX — nachale XX stoletiya. — M.: My'sl', 1970. — 444 s.

11. Zajonchkovskij P. A. Pravitel'stvennyj apparat samoderzhavnoj Rossii v XIX v.— M.: My'sl', 1978.— 288 s.
12. Zeifman N. V. Pravitel'stvennaya reakciya i regulirovanie social'nogo sostava gimnazistov v konce XIX v. Problemy istorii SSSR Redkol.: prof. S. S. Dmitriev (otv. red.) i dr.— M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1972 — S.241–243.
13. Ilaltdinova E. Yu. «Oficial'naya pedagogika» i obshhestvenno-pedagogicheskaya iniciativa v istorii osvoeniya i razrabotki naslediya A. S. Makarenko: 1939-seredina 1970-x gg. Monogr. Nizhnij Novgorod GOU VPO «NGPU», 2010–218 s.
14. Istoriograficheskie i metodologicheskie problemy izucheniya otechestvennoj shkoly i pedagogiki. Sbornik nauchnyx trudov APN SSSR, NII obshhej pedagogiki, vremennyj nauchnyj kolektiv «Shkola». Pod red. E'.D. Dneprova, O.E. Koshelevoj.— M.: APN SSSR, 1989.— 216 s.
15. Kamosko L. V. Izmeneniya soslovnogo sostava uchashhixsya srednej i vy'sshej shkoly Rossii (30–80 gg. XIX v).— Voprosy istorii.— 1970.— № 10. S.203–207.
16. Kozlova G. N. Russkaya klassicheskaya gimnaziya kak vospitatel'naya sistema. Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kand. ped. nauk.— N. Novgorod, 1996.— 200 s.
17. Kozlova G. N. Zhiznennaya perspektiva vy'pusknika kak faktor vospitaniya v otechestvennoj gimnazii (konecz XIX — nachalo XX veka) // Istoriya i sovremennoe sostoyanie Rossijskogo obrazovaniya. Maloissledovanny'e problemy. Sbornik nauchnyx rabot pod red. R. S. Bozieva, A. V. Ovchinnikova. M. 1998.— S. 60–63.
18. Konstantinov N. A. Ocherki po istorii srednej shkoly.— M.: Uchpedgiz, 1947.— 247 s.
19. Ovchinnikov A. V. Politiko-pravovoj process v rossijskom obrazovanii XIX — nachala XX veka.— M.: URAO ITIP, 2009.— 258 s.
20. Ovchinnikov A. V. Kozlova G. N. Petuxova I. N. Vlast' i obshhestvo v razvitii obrazovaniya v Rossii (XIX — konecz XX veka)//. Monografiya.— M.: INFRA — M., 2019.— 230 s.
21. Smirnov V. Z. Iz istorii srednej shkoly v Rossii // Narodnoe obrazovanie. 1946. № 7. S.57–61.
22. Smirnov V. Z. Reforma nachal'noj i srednej shkoly v 60-e gody XIX v.— M.: Uchpedgiz, 1963.— 312 s.
23. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy my'sli narodov SSSR. Vtoraya polovina XIX v. Otv. red. A. I. Piskunov. M.: Pedagogika, 1976–600 s.
24. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy my'sli narodov SSSR. Konecz XIX — nachalo XX vv. Pod red. E'.D. Dneprova, S. F. Egorova, F. G. Panachina, B. K. Tebieva. M.: Pedagogika, 1991–448 s.
25. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy my'sli narodov SSSR. XVIII– pervaya polovina XIX v. Otv. red. M. F. Shabaeva. M.: Pedagogika, 1973–606 s.
26. Rozhdestvenskij S. V. Istoricheskij obzor deyatelnosti Ministerstva Narodnogo Prosveshheniya.— SPb.: Gos. tipografiya, 1902.— 785 s.
27. Shkola Rossii nakanune i v period revolyucii 1905–1907 gg. 6 sbornik nauchnyx trudov / pod red. E'.D. Dneprova i B. K. Tebieva.— M.: Izd. APN SSSR, 1985.— 220 s.
28. Shmid E. K. Istoriya sredneuchebnyx zavedenij v Rossii.— SPb.: bez izd., 1878.— 684 s.

Дата поступления статьи в редакцию: 13.05.2025

Дата принятия статьи к публикации: 15.09.2025

Submission of the article: 13.05.2025

Acceptance for publication: 15.09.2025



Уважаемые читатели!

В год Великой Победы мы продолжаем знакомить вас с научными материалами, опубликованными в журнале «Советская педагогика» в 1941–1945 гг.

Изучение научно-педагогического опыта отечественных ученых-педагогов является дидактическим ключом к осмыслению, оцениванию и пониманию актуальных вопросов современного образования.

В этом контексте мы предлагаем вашему вниманию статью выдающегося советского ученого-педагога, академика АПН РСФСР (1959), академика АПН СССР (1968) Александра Михайловича Арсеньева «Надежда Крупская о методах коммунистического воспитания в школе». Эта статья, опубликованная в 1941 году во втором номере журнала «Советская педагогика», раскрывает педагогические идеи Надежды Константиновны Крупской (1869–1939), организатора советского просвещения, крупного педагога-марксиста, видного деятеля народного образования, которая всю свою профессиональную и научную деятельность посвятила созданию новой школы, новой системы воспитания, отвечающей идеалам советского общества.

В трудах Н. К. Крупской последовательно изложена ленинская программа воспитания нового человека — активного и сознательного строителя светлого будущего. И несмотря на идеологизированность подходов к воспитанию, обусловленную временем жизни Н. К. Крупской, многие ее идеи обладают непреходящей ценностью, сохраняя свою актуальность и в наши дни. Поэтому обращение к созидательным воспитательным воззрениям Надежды Константиновны Крупской, всесторонний анализ ее педагогического наследия с учетом исторических реалий и глубокого осмысления идейного компонента может быть полезным как начинающим, так и опытным педагогам и стать основой в решении современных задач обучения и воспитания.

В предлагаемом вам историческом тексте полностью сохранены грамматика и орфография того времени.

Желаем вам неторопливого, вдумчивого прочтения и надеемся, что эта статья станет материалом для размышлений и дискуссий.

О. Ю. Васильева,

академик РАО, президент РАО



УДК 37.01

Надежда Константиновна Крупская о методах коммунистического воспитания в школе*

А. М. Арсеньев

доцент Ленинградского педагогического института им. Крупской

За последние два года вопросы коммунистического воспитания в школе живо обсуждались в общей и педагогической печати. Одно из многих положительных явлений в этом обсуждении состоит в том, что оно затронуло глубокие методические вопросы. Причем, обнаружились значительные пробелы в разработке именно методов воспитательной работы.

Задачи данной статьи освежить в памяти материалы Надежды Константиновны, касающиеся этих вопросов.

Заметим, что Надежда Константиновна вопрос коммунистического воспитания считала одним из наиболее близких для нее, его разработке она посвящала много времени и сил, и наследство, оставленное ею в этом направлении, представляет исключительное богатство.

Прежде всего Надежда Константиновна никогда не отождествляла воспитания с обучением.

Надежда Константиновна видела, как необходимы знания для строительства новой жизни. Ей принадлежит яркое выражение «Знания нужны, как винтовка в бою».

«После постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (ноябрь 1936 г.) Надежда Константиновна все вопросы работы школы решает в духе борьбы за повышение уровня знаний учащихся. Она видела в этом выражение ленинского отношения к теории и насущнейшую потребность на данной ступени коммунистического строительства. В 1935 г. в статье «О самообразовании», показав на примере работ В. И. Ленина («Что такое «друзья народа...» «Что делать?» и «Материализм и эмпириокритицизм»), как высоко оценивал Владимир Ильич роль революционной теории, с какой настойчиво-

* Предисловие к публикации статьи об Н.К. Крупской из журнала «Советская педагогика» №2 (февраль) за 1941 г.

стью и непримиримостью он боролся с попытками ее принижения, Надежда Константиновна писала:

«Но, чтобы двигаться дальше, необходимо вооружиться в гораздо большей мере знаниями...

Нам нужны знания для усиления нашего влияния на трудящихся других стран, нужны знания, чтобы сделать нашу страну еще во много крат более богатой, организованной, мощной, чтобы сделать наши достижения для всех еще более убедительными.

Нам нужны знания для защиты нашей социалистической родины, нам нужны знания для борьбы за мировую социалистическую революцию.

Теперь больше, чем когда-либо.

Будем учиться и в разного рода школах, и путем самообразования, чтобы заветы Ленина, указания товарища Сталина полнее, лучше, глубже проводить в жизнь»^{*}

Научные знания о природе и обществе являются основой и в воспитании детей. Коммунистическая мораль, твердость коммунистических убеждений, сила и страстность в их отстаивании и претворении в жизнь опираются на силу научного знания. Поэтому всякая недооценка усвоения знаний наносит ущерб и воспитанию подрастающего поколения.

Но Надежда Константиновна была далека от взгляда, что тот или иной усвоенный объем знаний может решить задачи коммунистического воспитания. Она понимала всю глубину воспитывающего характера обучения и тем не менее считала большой ошибкой забвение особенностей и специфики воспитания в отличие от обучения.

В 1924 г. среди молодежи, как указывала Надежда Константиновна, стало распространяться глубоко ошибочное мнение, будто бы пионерская организация может вполне заменить школу. Надежда Константиновна решительно осудила это и показала, что здесь за громкими словами скрывается пустое прожектерство. Она писала: «Умение жить и работать коллективно — это одна сторона дела, умение ясно и далеко видеть, логически мыслить, располагать факты в определенной перспективе — это другая его сторона»^{**}.

Этими словами Надежда Константиновна подчеркивала, что об-

^{*} Н. К. Крупская. О самообразовании, стр. 100.

^{**} Н. К. Крупская. Коммунистическое воспитание смены, стр.123.

учение, в отличие от воспитания, особая, другая сторона дела.

В 1927 г. Надежда Константиновна должна была подчеркнуть необходимость научно-педагогической разработки вопросов воспитания, и особенно методов его, считая, что научная разработка вопросов обучения еще не вооружает нас для успешного воспитания. «Обучение и воспитание тесно связаны друг с другом, — писала Надежда Константиновна, — дополняют одно другое, переплетаются одно с другим, но все же это две разные проблемы»^{*}.

Практическую работу так же, как и теорию школы, Надежда Константиновна призывала оценивать не только по состоянию обучения или по состоянию воспитания, но обязательно рассматривать и ту и другую сторону дела. В 1932 г. в статье «О конкурсе образцовых школ», говоря об основных показателях, которых должны добиваться школы, Надежда Константиновна первым показателем хорошей работы школы считала вооружение учащихся знаниями, а вторым «это, насколько школа умеет воспитывать из ребят сознательных, выдержанных, владеющих собой, дисциплинированных людей»^{**}.

Все это свидетельствует о том, что Надежда Константиновна видела связь и различие между обучением и воспитанием, их специфику и предупреждала о глубокой ошибочности увлечения одной из этих сторон дела.

Воспитание и обучение взаимно проникают друг в друга, но имеют не только общее, но и различное как в содержании своих задач, так и в психологическом механизме, на который опирается их разрешение.

Содержание воспитательных задач Надежда Константиновна коротко определяла часто употребляемой ею формулой «умение жить и работать к о л л е к т и в н о». Воспитание коллективистов Надежда Константиновна понимает широко, включая сюда все многообразные отношения ученика к труду, к общественному имуществу, к правилам социалистического общежития, к товарищам, к старшим.

Особым содержанием воспитательной задачи является то, что ученик не только знает, как и почему именно так надо поступать, но и поступает именно так. Знания усваиваются путем восприятия, понимания, запоминания и выработки умения применять эти знания.

^{*} Н.К. Крупская. Коммунистическое воспитание смены, стр.130.

^{**} Н.К. Крупская. Сб. Ленин и культура. Ленинские установки в области культуры, изд. 1934 г., стр.189.

Усвоив их, ученик получает возможность правильно объяснить явления природы и общества и соответственно этому к ним относиться. Но это только возможность. Чтобы он именно так и относился, т.е. чтобы возможность превратилась в действительность, для этого надо, во-первых, чтобы знания влияли на дела, интересы и стремления учеников, т.е. чтобы полученные знания переработались в его собственное сознание, стали его точкой зрения, из которой учащийся будет исходить в определении и оценке своих поступков и поведении других людей. Надежда Константиновна неоднократно указывала, как на важнейшее во всем воспитании учащихся, что надо «...сделать дело коммунизма для них близким и дорогим»^{*}. Для этого мало знать, надо еще чувствовать. Во-вторых, от учащихся требуется достаточная сила самодисциплины, настойчивость, твердость характера, чтобы противостоять временным и случайным желаниям, толкающим на иное поведение. И в-третьих, исключительное значение в воспитании коммунистического сознательного поведения имеет осознание результатов своего поведения. Сознательное отношение к своим поступкам именно в том и состоит, что поступки рассматриваются по общественным (возможным или действительным) последствиям их.

Критерием в этих суждениях, как неоднократно напоминала Надежда Константиновна, является указание В. И. Ленина, что коммунистическая «...нравственность — это то, что служит разрушению старого эксплуататорского общества и объединению всех трудящихся вокруг пролетариата, создающего новое общество коммунистов»^{**}

Следовательно, обучение и воспитание имеют не только общее, но и различное. Если обучение опирается на процесс усвоения, то воспитание кроме этого (воспитание всегда включает в себя моменты обучения, в этом и состоит одно из проявлений взаимного проникновения) опирается на выработку отношений ученика к явлениям природы и общества, на осознание учащимися своего поведения и на упражнение связанных с этим таких проявлений личности человека, как чувство, воля, характер.

Это и определяет, что в постановке воспитания решающее значение имеет направление и руководство повседневной деятельностью учащихся.

^{*} Н.К. Крупская. Коммунистическое воспитание смены, стр. 68.

^{**} Ленин. Соч. т. XXX, стр. 411

В жизни учащихся основное место занимает их деятельность по усвоению знаний, а следовательно, и воспитание в школе должно быть, главным образом, воспитанием коммунистического отношения к школе и ее кругу действий, к школьным товарищам и отсюда распространяться во-вне, захватывать все другие отношения учащихся.

В практике советской школы до постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» было ошибочное стремление оторвать деятельность учащихся от образовательных задач. Это создавало разрыв между обучением и воспитанием и наносило большой ущерб тому и другому. С одной стороны, основная область деятельности учащихся — их деятельность в школе — оставалась без охвата ее коммунистическим воспитанием и часто даже расценивалась по отношению к воспитательным задачам отрицательно. В силу этого снижалось внимание к обучению, воспитание не направлялось на успешность обучения. Само воспитание базировалось на побочных по отношению к школе и эпизодических видах деятельности учащихся в избе-читальне, колхозе, сельсовете, на участии их в проведении текущих кампаний и революционных праздников, и следовательно, воспитание не было повседневным.

После 1931 г. Надежда Константиновна, признавая педагогически весьма ценным участие учащихся в окружающей школу общественной жизни, центром воспитания учащихся выдвинула их деятельность в самой школе, их отношение к учебе, к учителю, к товарищам, к изучаемым в школе явлениям и событиям, отношение к школьному имуществу, распорядку и пр. Уже в 1932 г. Надежда Константиновна указывала, что решение задач по воспитанию «сознательных, выдержанных, владеющих собой, дисциплинированных людей» надо достигать соответствующей организацией всего режима школы.

Надежда Константиновна в этот период резко обрушивается против сведения задач интернационального воспитания только к проведению Международной детской недели и праздника Первого Мая, а задач антирелигиозного воспитания — к беседам в дни пасхи, рождества и пр.

Надежда Константиновна требует, чтобы наши воспитательные задачи решались всем строем школьной жизни. Достигается это таким раскрытием содержания обучения, которое приводило бы к формированию коммунистических взглядов и убеждений.

Решая эту задачу советская школа находится в исключительно благоприятных условиях, ибо наши воспитательные задачи не только не сталкиваются с выводами современной науки, но находят в последней крепчайшую опору.

Выводы самой передовой науки, действительный ход жизни и стремления рабочего класса совпадают.

Конкретные пути решения этой задачи, применительно к различным предметам школьного преподавания, достаточно широко освещены в нашей печати и мы ограничиваемся лишь их упоминанием, чтобы предостеречь от одностороннего понимания взглядов Надежды Константиновны Крупской.

Наряду с этим, цели коммунистического воспитания достигаются руководством повседневной деятельностью учащихся. Только это делает вырабатываемые учащимися коммунистические взгляды действенными, проникающими всю их жизнь.

Воспитательное влияние всякой деятельности определяется прежде всего ее целевой направленностью.

Надежда Константиновна, говоря о воспитательном значении участия детей в общем труде, писала: «...гвоздь воспитывающей роли труда — в целевой установке»^{*}.

Иной ученик прекрасно решает задачи, хорошо выполняет домашние задания и даже отлично успевает по истории, и все это еще не означает, что из него воспитывается коммунист. Он может отлично учиться, стремясь противопоставить себя другим ученикам, в душе радоваться их неудачам, и следовательно, каждодневно растить в себе крайнего индивидуалиста.

Поэтому Надежда Константиновна придавала исключительно большое значение коммунистической направленности повседневной работы детей, подчинению ее интересам коммунистического общества.

«Эта цель такова, — писала Надежда Константиновна, — что может ярким светом осветить жизнь подрастающего поколения, наполнить ее глубоким содержанием, необычайно богатыми переживаниями»^{**}.

Надежда Константиновна видела, что хотя ребенку любого возраста эта цель доступна, но не каждое дело у нас непосредственно связывается со строительством коммунизма. В заключительном слове

^{*} Н. К. Крупская. Соч., т.IV, стр.43.

^{**} Н. К. Крупская. Коммунистическое воспитание смены, стр.29.

на партийном совещании по пионерскому движению (1928 г.) Надежда Константиновна указывала: «На практике часто получается так, что цели служат лишь для украшения, — они сами по себе, а работа сама по себе, настоящей увязки между ними нет»^{*}.

Ту же мысль Надежда Константиновна повторила в речи на вечере, посвященном проведению международной детской недели. Она указывала: «Вот говоришь с ребятами, рассказывают: вот был «международный конгресс», постановили лучше учиться по русскому языку. Это, конечно, хорошо. Но какая тут связь с международным движением, ребятам никто не объяснил. Тут выпало звено»^{**} (разрядка моя. — А. А.).

А что значит «выпало звено»? Это и приводит к тому, что коммунистические цели остаются «для украшения», а работа стимулируется другими, подчас прямо противоположными коммунистическому воспитанию задачами.

Поэтому надо добиваться, чтобы цель была близкой детям, а связь ее с тем, что надо делать — ощутимой.

Путь к этому Надежда Константиновна видела в расчленении общей цели на ряд частных.

Мы должны сознаться, что у нас при достаточной ясности общих целей воспитания, вопрос о частных целях, о «последовательных ступенях», как их называет Надежда Константиновна в другом месте^{***}, которые связывали бы повседневную работу школьников, особенно в возрасте до 13–14 лет, с воспитанием из них строителей коммунистического общества, незаслуженно мало разработан, хотя это применение общих целей коммунистического воспитания для воспитания детей определенного возраста и составляет собственно задачу педагогики.

Надежда Константиновна считала определение частных целей делом нелегким. Если ставить очень простые и общежитейские цели, есть опасность настолько упростить в представлении детей задачу борьбы за коммунизм, что это затруднит в дальнейшем понимание детьми коммунизма. И, наоборот, ставя перед детьми слишком сложные и отвлеченные для них цели, понять которые они еще не в со-

^{*} Н.К. Крупская. Коммунистическое воспитание смены, стр. 46.

^{**} Там же, стр. 236.

^{***} Н. К. Крупская. В поисках новых путей, стр. 220.

стоянии, мы толкаем их на повторение громких фраз без понимания самого существа, без конкретных представлений о том, что за этими словами скрывается. Эти трудности Надежда Константиновна хорошо показала на примере ознакомления детей с Лениным. В статье, опубликованной в газете «Правда» в 1925 г. под названием «Изучение Ленина и ленинизма в школе», Надежда Константиновна писала, что в работе с детьми дошкольного возраста, желая, чтобы и дошкольники знали Ленина, изображают его «...добродетельным дедушкой, глядящим по головке детей и поучающим их, что надо быть пай-деттишками». Далее Надежда Константиновна писала, что Ленин превращается в какое-то воплощение мещанской морали: «Ты разодрал штаны — посмотри, какой Ленин чистенький на карточке. Ведь ты хочешь быть таким, как Ленин?» и т.д., и все в этом роде». Надежда Константиновна резко протестовала против такого приспособления образа Ленина к детям.

«Лучше ни слова не говорить о Ленине, — писала Надежда Константиновна, — чем городить всю эту чепушинку...

Это страшно будет мешать детям потом понять, чем Ленин был на самом деле»*.

Надежда Константиновна видела и вторую опасность, когда с подростками в 14–15 лет всерьез говорят об изучении Ленина, о выполнении ленинских заветов, не растолковывая, что это значит. Ленинизм превращается для них в пустое звонкое слово. В чем заветы Ленина, что это за заветы — дети не очень ясно себе представляют. Надежда Константиновна задачу педагога видела в том, чтобы, опираясь на опыт и уровень знаний детей, делать близким для них действительного Ленина, «Ленина-мыслителя, Ленина-организатора, Ленина-вождя»**.

В своих общениях с детьми Надежда Константиновна дает целый ряд прекрасных примеров, как сделать дело коммунизма близким для детей. Большой интерес в этом отношении представляет переписка Надежды Константиновны с пионерами.

Одно из писем озаглавлено призывом: «Буржуйские замашки вон из советской школы!».

После объяснения детям разницы в положении женщины при капитализме и в социалистическом обществе Надежда Константиновна

* Н. К. Крупская. Ленинские установки в области культуры, стр. 43.

** Там же, стр. 44.

обращается к детям: «Посмотрите вокруг себя, взгляните в жизнь, вы увидите много старых взглядов. Если заметите такие случаи, обсудите их с товарищами, подумайте, как с этим можно бороться»^{*}.

И прежде всего, Надежда Константиновна призывает детей посмотреть на самих себя, на свои классы.

Не менее интересно письмо Надежды Константиновны о бережном отношении к школьному имуществу.

Надежда Константиновна начинает его словами, обращенными к детям: «Сегодня мне хочется поговорить с вами об одном большом и важном вопросе»^{**}.

Рассказав учащимся о дурных привычках в отношении к общественному имуществу и недопустимости этого в нашем социалистическом обществе, Надежда Константиновна указывает, что они сами часто не берегут общественного имущества.

«Входишь в школу, — писала Надежда Константиновна, — видишь изрезанные столы, на только что выкрашенных стенах глупейшие надписи, нет-нет, кто-либо втихомолку лампочку вывинтит, проволоку перережет, окошко выбьет. Ребята в шутку называют это «бузологией», и в голову им не приходит, сколько рабского, глупого в этой «бузологии»^{***}.

Надежда Константиновна призывает учеников посмотреть, достаточно ли заботливое отношение у них к школьному имуществу, стараются ли они сами держать свой класс, свою школу, свою библиотеку, свой пришкольный участок в чистоте, в порядке, стараются ли сделать их красивее, удобнее для общей работы, занятий, игр.

В одном из писем пионерам о библиотеке Надежда Константиновна рекомендует «юным друзьям библиотеки» поставить своей целью добиться того, чтобы они могли сказать своей школе: «В этом месяце в нашей библиотеке не было ни одной зачитанной книжки, ни одной испорченной книжки»^{****}.

В письме по вопросу «Как бороться с пропусками и опозданиями» Надежда Константиновна указывала учащимся, что только справившись с прогулами и опозданиями в школе, они сумеют в будущем

^{*} Н. К. Крупская. Коммунистическое воспитание смены, стр.181.

^{**} Там же, стр. 176.

^{***} Там же, стр. 178.

^{****} Там же, стр. 199.

и на производстве работать как ударники.

В учебной деятельности учащихся установление таких связей — дело более сложное.

Спросите ученика, начиная с IV — V класса, почему он так тщательно пишет сочинение? И большинство из них ответит: «Хочу получить хорошую отметку». То же самое и с любым другим уроком. Иногда в этом усматривают недостаточность общественных мотивов. Это неверно. Наоборот, стремление к хорошей и отличной оценке — совершенно законный мотив и в свете задач коммунистического воспитания. Забота о воспитательном значении этого мотива должна состоять не в замене стремления к хорошей оценке другим мотивом, а в связывании этого стремления с успехами всего класса, в преодолении малейшего проявления эгоистического отношения к успехам других и во все большем и большем общественном смысле самого стремления к хорошей оценке. Так, если в младших классах это стремление часто вытекает из желания не огорчать учителя, в старших классах оно должно быть связано с подготовкой к участию в построении коммунистического общества.

Надежда Константиновна в одном из писем к пионерам, говоря о борьбе капиталистов против Советского Союза, указывала, чтобы победить в этой борьбе, надо много знать.

«И вот пионерам надо в бой вступить за овладение знаниями. Не только в классе надо слушать, надо побольше читать... Надо помогать друг другу, объяснять тем, кто не понимает»^{*}

Надежда Константиновна считала, что хорошим учеником является тот, кто не только хорошо учит уроки, а кто заботится о том, «... чтобы всем было удобно учиться в классе»^{**}.

Следовательно, наиболее близким детям мотивом в повышении учебной работы являются стремление к наилучшей оценке для того, чтобы не уронить чести своего класса, своей школы, — это и будет посредствующей ступенью к стремлению служить построению коммунистического общества.

Особенно высоко оценивала Надежда Константиновна воспитательное значение целей, выдвигаемых самими учащимися. Их преимущество состоит в том, что они, как правило, теснее связаны

^{*} Н. К. Крупская. Коммунистическое воспитание смены, стр.185.

^{**} Там же, стр. 160.

с кругом представлений детей и глубже ими осознаются и, следовательно, здесь меньшая опасность формального восприятия.

Соблюдение школьного режима, чистоты и порядка в классе и школе, внеклассная и внешкольная работа, практические работы по применению знаний в школе и дома, общественная работа в школе и вне ее представляют значительно больше возможностей для проявления инициативы и самостоятельности детей.

Надежда Константиновна рекомендовала обязательно рассматривать поступки учащихся и устанавливать, что надо среди них устранить и что — поддерживать.

В речи на пленуме ЦБДКО (Центрального бюро детской коммунистической организации) в 1931 г., Надежда Константиновна указывала, что надо ввести общественное обсуждение вопросов поведения. Выковывая коммунистическую пионерскую мораль, надо стремиться к тому, чтобы дети знали, как и почему им следует поступать так, а не иначе. Обсуждение поступков пионеров без наложения на них наказаний, исключения из организаций и т.д. имело бы большое значение, учило бы всех детей разбираться в том, что хорошо и что плохо.

Если при обучении ученики должны осознавать наиболее целесообразные приемы усвоения знаний, то и в воспитательном процессе Надежда Константиновна рекомендовала разъяснять детям, как воспитывать из себя строителей социалистического общества, людей дисциплинированных, с твердой волей и характером.

В речи на пленуме ЦБДКО (1932 г.), говоря о воспитании сознательной дисциплины, Надежда Константиновна указывала, что «если ребятам объяснить, как надо над собой работать, как надо вырабатывать характер, то таким путем можно подвинуть вперед это дело»^{*}

Кроме того, для успеха необходимо, чтобы цели, которые учитель ставит перед детьми, захватывали и увлекали их.

Говоря о коммунистическом воспитании пионеров, Надежда Константиновна хотела, чтобы они горели ненавистью ко всякой эксплуатации, угнетению, ко всякой несправедливости, чтобы они замечали остатки старого в окружающей жизни и стремились их устранить. Только тогда, когда загорится в них это желание, цель, стоящая перед ними, станет им близка и понятна, станет их личной

^{*} Н.К. Крупская. Коммунистическое воспитание смены, стр. 165.

жизнью и тогда будет иметь решающее влияние на все их поведение.

Сейчас мы имеем богатейший материал, иллюстрирующий рост нового, коммунистического отношения во всех областях нашей жизни. Рассказывая об этом, учитель ни в какой мере не имеет права быть простым информатором, доводящим до сведения учащихся о новых людях, об изменении географии нашей страны, о научных открытиях, о дружбе народов СССР и т.д.; он должен возбуждать радость за каждую новую победу, растить чувство любви к строителям нового коммунистического общества, добиваться, чтобы учащиеся загорались желанием умножать наши успехи.

В 1933 г. Надежда Константиновна писала, что: «Нам до зарезу нужны хорошие, настоящие, пропитанные духом коммунизма детские книжки, написанные волнующе, просто, но правдиво»^{*}

От умения учителя воздействовать на чувства ребенка прежде всего и зависит воспитательное влияние содержания изучаемых учебных предметов.

Именно эмоциональная сторона содержания учебных предметов вызывает восхищение отдельными полководцами и общественными деятелями, возбуждает уважение к бесстрашию, преданности своему народу, уважение к таким чертам личности человека, как честность, дисциплинированность и настойчивость в достижении целей, решительное осуждение малодушия, лжи, трусости, шкурничества. Распушенность, неорганизованность, всякое нарушение своего долга перед обществом учащиеся должны воспринимать как недостойное ученика советской школы поведение.

Цели коммунистического воспитания будут не только понятны детям, но станут их возвышенными идеалами, к которым они будут стремиться, а малейшее отступление от них будет вызывать угрызение совести и восприниматься как несовместимое с высоким чувством человеческого достоинства.

Надо, чтобы в целевой установке практической деятельности ребят была эта эмоциональная приподнятость. Надежда Константиновна говорила, что у педагогов есть такое выражение: «Дать детям эмоциональную зарядку». Что это значит? — спрашивала Надежда Константиновна на VIII съезде комсомола. И отвечала: «Это значит

^{*} Н. К. Крупская. Сб. Ленин и культура. Ленинские установки в области культуры, стр. 202.

воздействовать на чувства, захватить, увлечь ребят. Так вот надо в этом деле (речь шла о воспитании из подрастающего поколения коммунистов — А. А.) дать ребятам «эмоциональную зарядку», сделать дело коммунизма для них близким и дорогим»^{*}.

В другое время, в связи с задачами интернационального воспитания, Надежда Константиновна указывала, что и из «международного пяточка», и из переписки детей разных республик, и из встречи детей разных национальностей можно сделать большое дело, но надо подумать, как сделать, чтобы это запало детям в душу на всю жизнь.

«А то мы часто говорим ребятам общие истины, ребята у нас повторяют хорошие лозунги, а надо, чтобы это захватило их».

Формируя цели и идеалы детей и подростков, связывая с ними их повседневное отношение к учебе, к учителю, к товарищам, к окружающим явлениям природы и общественной жизни, приучая детей к оценке своих поступков, исходя из этих целей и идеалов, учитель сделает действенными сами цели и идеалы, воплотит их в «мелочи» поведения в школе, на улице, дома.

Задачи коммунистического воспитания наилучшим образом разрешаются в дружном, спаянном, организованном для разумных целей детском коллективе.

По взглядам Надежды Константиновны коллектив является и целью, и средством коммунистического воспитания. Культивирование индивидуализма Надежда Константиновна считала самой отвратительной чертой содержания и методов воспитания в буржуазной школе. «Коммунистическое воспитание, — писала Надежда Константиновна, — пользуется другими методами. Мы считаем, что лишь в коллективе личность ребенка может наиболее полно и всесторонне развиваться». Поэтому и важнейшей задачей в постановке воспитательной работы Надежда Константиновна считала организацию и сплочение детского коллектива.

Класс, пионерский отряд, школа должны стать не таким местом, где учащиеся время от времени собираются, а коллективами, жизнью которых они живут и честью которых дорожат.

Надежда Константиновна дает многочисленные указания, как этого надо добиваться.

В воспитании коллективизма Надежда Константиновна ставит

^{*} Н. К. Крупская. Коммунистическое воспитание смены, стр.68.

на первый план совместные переживания детей. Еще в 1911 г. в статье «Совместное обучение», Надежда Константиновна считала совместное переживание радости, которую дает всякому здоровому ребенку ощущение роста своего кругозора, роста своих духовных сил, такой силой духовного сближения, которую не в состоянии заменить никакие совместные развлечения и доклады о дружбе. Совместные переживания спланируют детей не в силу совместного пребывания их в одном классе (можно ведь совместно скучать на плохом уроке), а только в том случае, когда в школе «...царит жажда знания, стремление научиться работать и жить на пользу людей»^{*}

Содержание изучаемых предметов, процесс изучения, внеклассные и внешкольные занятия дают широкие возможности для проявления совместных переживаний детей. Ученики знакомятся с великими учеными, мореплавателями, художниками, полководцами, народными героями и вождями народов. Это пробуждает чувства любви, радости, сочувствия ко всему передовому, мужественному, честному.

Про внеклассную работу Надежда Константиновна писала: «Уметь наладить получше совместное пение, игры, покрасочнее и поглубже по содержанию, наладить совместное интересное чтение и пр. имеет большое значение — все это сближает ребят, спланивает их, а совместно пережитая какая-нибудь большая радость или горе еще больше делает их близкими друг другу. Тут важно поменьше формальностей, побольше содержания».^{**}

И дело здесь не только и даже не столько в том, чтобы время от времени устраивать утренники и детские спектакли, а в том, чтобы сделать повседневную воспитательную работу с детьми красочнее и глубже по содержанию.

С этой же целью Надежда Константиновна энергично поддерживала всевозможные формы коллективной детской самодеятельности, как-то: кружки, экскурсии, стенные газеты, совместно издаваемые сборники и журналы и т.п.

Необходимым условием сплочения детского коллектива Надежда Константиновна считала «близкое знакомство друг с другом, с домашней и школьной обстановкой товарищей, помощь им».

Помощь товарищу, по болезни пропустившему занятия, участ-

^{*} Н. К. Крупская. Вопросы народного образования, изд.2-е, стр. 195.

^{**} Н. К. Крупская. Коммунистическое воспитание смены, стр. 132.

ливое отношение к нему в несчастье, желание поделиться с товарищем радостью, дать прочесть имеющуюся книжку, одолжить тетрадь и карандаш — вот что нужно культивировать в отношениях между учениками. Много раз Надежда Константиновна призывала пионеров и школьников не оставлять своих товарищей одинокими. Чтобы уметь жить в коллективе, «надо научиться, — говорила Надежда Константиновна, — уважать труд, взгляды, склонности других людей, надо научиться считаться с ними, с их удобствами, с их переживаниями»^{*}

Большую роль в создании детского коллектива играет умелое сочетание индивидуального и коллективного труда.

На V конференции ВЛКСМ в 1927 г. Надежда Константиновна указывала, как на вредный предрассудок, такое увлечение коллективом, когда исчезал индивидуальный подход к ребенку и подростку. «Это большая ошибка, — говорила Надежда Константиновна. Чтобы организовать коллектив, надо знать, что каждый из ребят может сделать... Коллективно — это никоим образом не значит однообразно работать»^{**}

В заботе об индивидуальном развитии детей Надежда Константиновна всячески подчеркивала организацию работы «в полную меру сил и способностей» детей развитых, сильных, хорошо одаренных, видя в этом лучший стимул для их дальнейшего развития; безделье, бесцельное шатание даже из одаренного ребенка и подростка может сделать верхогляда, неспособного на настойчивую работу.

Особенно предостерегала Надежда Константиновна от захваливания одаренных учеников. Дети слабые, дети отстающие должны вызывать у учителя не раздражение, а удвоенную заботу об их развитии.

Работа каждого ученика должна связываться с успехами всего коллектива; где можно, надо вводить кооперирование, учить детей дружно работать небольшими коллективами над общей задачей. Надо растить в коллективе добровольную дисциплину.

Необходимость соблюдения школьных правил учащимися наиболее очевидна, поэтому надо быть последовательно требовательными в этом вопросе и привлекать к содействию для наиболее полного выполнения школьных правил самодеятельность учащихся.

^{*} Н. К. Крупская. В поисках новых путей, стр. 122.

^{**} Н. К. Крупская. Коммунистическое воспитание смены, стр. 56.

Самодетельности учащихся в организации жизни школьного коллектива Надежда Константиновна придавала очень большое значение. Одну из главных воспитательных задач школы она видела в достижении того, ... «чтобы ребята сами считали, что надо бороться за качество учебы, держали себя в руках, надо, чтобы у ребят сложилось такое мнение, что стыдно лодырничать, стыдно опаздывать в школу, стыдно плохо, небрежно, безграмотно писать»^{*}

И, наконец, важнейшим средством сплочения детского коллектива Надежда Константиновна считала общественную работу учащихся в школе и вне ее. Высокая воспитательная ценность общественной работы состоит в том, что в ней наиболее полно выражается труд на общую пользу.

Надежда Константиновна в ответ на вопрос слушателей Высшей школы пионердвижения о том, как воспитывать навыки коллективизма ответила «организуите общественную деятельность пионеров».

В статьях и речах Надежды Константиновны содержится много указаний относительно выбора общественной работы, ее организации и методики проведения. Общественная работа должна организовываться с учебно-воспитательными целями, поручаться учащимся, соответственно их интересам, запросам, знаниям и склонностям, ее выполнение должно давать детям возможность проявить свою инициативу; надо, чтобы необходимость ее глубоко осмысливалась учащимися и сама работа серьезно оценивалась учителем, товарищами и окружающими; работа должна быть посильна.

«Непосильная работа, — указывала Надежда Константиновна, — переутомляет, не развивает сил, а разрушает их, вызывает неуверенность в своих силах, ослабляет целеустремленность в работе (все равно, ничего не выйдет), вызывает небрежность в работе, не организует, а дезорганизует»^{**}

Надежда Константиновна была далека от упрощенческого взгляда на воспитание, который проповедывал, что взгляды, привычки, нравственные принципы даются ученикам учителем, а ученики остаются только воспринимающими все это.

Еще в 1909–1910 гг. Надежда Константиновна писала про школу

^{*} Н. К. Крупская, сб. Ленин и культура — Ленинские установки в области культуры, стр. 125.

^{**} Н. К. Крупская. Соч., т. IV, стр. 43.

того времени: «Современная школа видит в учениках лишь сырой материал, лишь глину, из которой надлежит вымесить ту или иную фигуру... А живая человеческая личность ребенка, с той сложной внутренней жизнью, которая идет в его душе, совершенно не принимается во внимание; эта человеческая личность недостаточно берется в серьез, недостаточно уважается»^{*}

Признавать в ребенке человека, опираться на имеющийся опыт ребенка, пробуждать в нем новые силы, доверять ему, не бояться проявления самостоятельности ребенка — таковы указания Надежды Константиновны, касающиеся стиля воспитательной работы.

Надежда Константиновна осуждала педагогов и родителей, которые и теперь еще иногда излишне опекают детей, считают, что они ничего не понимают, ничего не видят, ничего не могут делать и водят их всюду «на помочах». «Это, — говорит Надежда Константиновна, — глубокая ошибка»^{**}

Сама Надежда Константиновна проявляла в отношениях к детям большое доверие, безгранично любила детей, понимала их и глубоко верила в силу воспитания. Кроме многих волнующих писем Надежды Константиновны детям и детских писем к Надежде Константиновне известен такой факт.

В наследство от империалистической войны и интервенции, вместе с катастрофической разрухой всего народного хозяйства, нам были оставлены миллионы беспризорных детей. Надежда Константиновна приводит цифру в 7 млн зарегистрированных беспризорных. Это было колоссальное бедствие, когда миллионы бездомных, голодных, разутых и раздетых детей бродили по стране. Надежда Константиновна проявляла исключительную заботу по расширению сети детских домов и по устройству беспризорных на работу; была создана большая сеть специальных учреждений.

Среди лиц, случайно попавших в число воспитателей беспризорных, в 1922–1923 гг. стало распространяться мнение, что беспризорного ребенка нельзя перевоспитать, что он безнадежно испорчен, а из буржуазной науки был заимствован даже специальный термин, выражающий эту безнадежность — «морально-дефективные дети».

Надежда Константиновна со всей силой своих убеждений и стра-

^{*} Н. К. Крупская. Вопросы народного образования, стр.96.

^{**} Журн. «На путях к новой школе», 1931 г. № 10, стр. 23.

сти буквально обрушилась против этого мнения. Она спрашивала: «Почему же влез с своими грязными лапами этот термин в советскую педагогику?» И здесь же отвечала, что его принесли те из педагогов по должности, которые не любят и не понимают детей.

«Термин «морально-дефективный» освободил их от всякой ответственности и внутренне и внешне, освободил от необходимости считаться с ребятами, уважать их человеческое достоинство, их личность, учиться подходить к ним. Позорный термин «морально-дефективный», развязывающий руки бессовестной и бессознательной части педагогов, должен быть изгнан из употребления»^{*}.

Благодаря материнской любви к детям, чуткому и внимательному отношению к ним, взгляды Надежды Константиновны на вопросы воспитания всегда отличались какой-то особой жизненностью и искренностью. Благодаря этому, Надежда Константиновна оставила нам целый ряд интереснейших указаний по вопросу об особенностях воспитания детей различного возраста, хотя она специально разработкой этого вопроса и не занималась.

В отношениях с «малышами» Надежда Константиновна рекомендовала быть более терпеливыми и мягкими, учитывать, что они крепко привязываются к учителю, во многом подражают ему, и часто бывает достаточным сказать учителю, что это хорошо и что вот это плохо, чтобы ученики выполнили его указания.

Элементы авторитетности руководства и использования подражания, как одного из важных способов воспитания детей младшего школьного возраста, Надежда Константиновна считала вполне нормальным и законным явлением и в советской школе.

Возражая в этом вопросе Эллен Кей, Надежда Константиновна писала: «Подражательность связана со слабостью интеллекта. Ребенок будет всегда кому-нибудь подражать — старшему брату, более сильному или умному товарищу, матери, отцу и т.д. Часто он подражает тому, что с нашей точки зрения вовсе недостойно подражания, но что заинтересовало и привлекало ребенка. Подражание для ребенка — такая же необходимость, как самостоятельное творчество. В этом также проявляется индивидуальность ребенка. Для взрослого подражание часто кажется глупым обезьянничаньем, а для ребенка это работа, на которой он пробует свои силы. Конечно,

^{*} Н. К. Крупская. В поисках новых путей, 1924, стр. 59.

это только переходная ступень. По мере развития сознательности, воли подражательность слабеет»^{*}.

Отсюда следует целый ряд выводов, касающихся поведения самого учителя, родителей, руководства детским чтением, отношений к товарищам ребенка и пр., которые мы должны сделать и для нашей практики нынешнего дня.

Очень высоко оценивала Надежда Константиновна, особенно для младшего школьного возраста, воспитательное значение детских игр. Дети играют независимо от того, учили мы их этому или нет. Надежда Константиновна считала игры одним из главных источников организационных навыков у детей, развития самообладания, навыков коллективизма и дисциплины.

От простейших игр в младшем школьном возрасте учащиеся более старших возрастов переходят к воспроизводству в играх сложных явлений общественной жизни и к занятиям с определенными общественными целями.

Изменяются с возрастом отношения учащихся и к себе. Возраст, начиная с 13–15 лет, Надежда Константиновна называет «годами критики и самокритики». Учащиеся уже чаще ищут оснований для того или иного решения, у них сплошь и рядом возникают вопросы: «А зачем это нужно?», «А почему это так?» и пр.

Надежда Константиновна считает, что к этому возрасту мягкость и терпеливость в отношениях учителя должны смениться «строгой требовательностью».

В воспитании учащихся этого возраста центр внимания надо перенести на воспитание привычки давать себе отчет в результатах своих действий, развивать требовательность к себе и к своим поступкам, высоко поднимая в сознании учащихся чувство человеческого достоинства и понимание своих обязанностей перед обществом.

^{*} Н. К. Крупская. Вопросы народного образования, изд. 2-е, стр. 109–110.



**Предисловие к публикации статей по тематике
кандидатских диссертаций по педагогике,
по истории педагогики из журнала
«Советская педагогика» № 2 (февраль) за 1941 г.**

Задача подготовить предисловие к повторной публикации, скажем так, «исторических» статей, напечатанных 84 года назад, прежде всего, вызывает желание высказаться по поводу одобрения этой идеи, которая возникла у главного редактора журнала «Известия РАО» академика РАО, профессора, доктора исторических наук О. Ю. Васильевой.

Мне как исследователю, активно занимающемуся методологией современных педагогических диссертационных исследований, было интересно обнаружить публикации в журнале «Советская педагогика» за 1941 год по тематике диссертационных исследований, методологическим аспектам выбора темы.

Изучение двух материалов — проф. И. Т. Огородникова и проф. Г. Е. Жураковского — позволяет сделать несколько выводов.

**О статье проф. И. Т. Огородникова
«ТЕМАТИКА КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ
ПО ПЕДАГОГИКЕ»**

Об авторе статьи Иване Трофимовиче Огородникове (1900–1978) хорошо известно, как минимум, историкам педагогики, а также специалистам по педагогике высшей школы, он один из первых создателей учебника по педагогике для учительских институтов (1946 г.). И. Т. Огородников трудился в Московском высшем инженерно-педагогическом институте, МГУ имени М. В. Ломоносова, Московском областном педагогической институте. Тридцать лет возглавлял кафедру педагогики в Московском педагогическом государственном институте имени В. И. Ленина (1949–1979 гг.).

В 1928–1930 годах учился в аспирантуре НИИ методов школьной работы, защитил кандидатскую диссертацию. Видимо, способности молодого ученого и преподавателя и нехватка научных кадров привели к тому, что он в 1955 году был избран членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР, в 1966 году защитил

докторскую диссертацию. И уже автоматически при реорганизации АПН РСФСР в АПН СССР в 1968 году стал членом-корреспондентом Академии педагогических наук СССР.

Можем констатировать, что его внимание к тематике диссертационных исследований не было случайным, его публикация может служить хорошим подспорьем и для современных исследователей.

Какие важные выводы И. Т. Огородникова сохраняют свою актуальность?

1 — «От удачного выбора темы научного исследования нередко зависит успех работы»;

2 — «К выбору тематики кандидатских диссертаций мы должны подходить как к делу государственной важности, так как с этим связано развитие науки и подготовка научных кадров в нашей стране»;

3 — «Научное исследование предполагает описание практики, но не сводится к нему. Научное исследование требует обобщений и вскрытия тех или иных закономерностей, что возможно лишь при изучении и обобщении массового опыта» (*подчеркнуто автором*);

4 — «Тематика диссертаций должна быть актуальна и соответствовать практическим запросам школы» (*подчеркнуто автором*);

5 — «Состояние научно-исследовательского дела выдвигает перед нами необходимость разработки теоретической проблематики, от которой зависит исследование целого ряда конкретных вопросов в области воспитания и обучения»;

6 — «Тематика должна быть конкретна и посильна для исследования» (*подчеркнуто автором*);

7 — «... к выбору кандидатской диссертации надо подходить чрезвычайно тщательно, обдумывая тему всесторонне — как в отношении преследуемых ею целей, имеющегося количества исследований на эту тему, так и наличия реальных предпосылок для исследования»;

8 — «... и теория, и практика педагогики настоятельно выдвигают необходимость экспериментальных исследований».

Какие недостатки в развитии диссертационных исследований отмечает И. Т. Огородников в далеком 1941 году?

(1) «... планирование диссертаций и сама работа над диссертациями по педагогике проходят неудовлетворительно»;

(2) «Нет единого планирующего центра научно-исследовательской работы»;

(3) «... наблюдается дублирование, а иногда и просто неудачный выбор тем»;

(4) «Отсутствует консультационный центр по вопросам научно-исследовательской работы по педагогике, который бы давал квалифицированные заключения и советы по существу разрабатываемой темы»;

(5) «2 основных недостатка в научно-исследовательской работе по педагогике, в той или иной степени присущих кандидатским работам:

— отрыв научно-исследовательской работы по педагогике от практики коммунистического воспитания и обучения;

— подмена обобщения массового опыта по коммунистическому воспитанию и обучению описанием отдельных видов работы»;

(6) «При изучении опыта работы школ избегают так называемых трудных тем, значительное число научных сотрудников предпочитает разрабатывать исторические темы, а некоторые сводят изучение и обобщение опыта к простому описанию практики»;

(7) «Диссертации, написанные на общие темы, иногда не только не привносят в науку ничего нового и оригинального, но и не вооружают научного работника методикой углубленного научного исследования, что является одной из целей кандидатских диссертаций».

Очевидно, что все выводы, рекомендации И. Т. Огородникова 1941 года остаются актуальными и в настоящее время. Отмеченные Иваном Тимофеевичем недостатки имеют место и в современных исследованиях.

Однако можно выразить надежду на то, что с развитием внимания Российской академии образования к качеству и тематике научно-педагогических исследований, с созданием Совета РАО по развитию диссертационных исследований в области наук об образовании под руководством вице-президента РАО академика РАО В. М. Филиппова, подготовкой ряда документов в рамках указанного Совета, аналитическими исследованиями в области качества деятельности педагогических аспирантур и подготовки диссертаций, активным сотрудничеством с ВАК, дело сдвигается с мертвой точки и требования к качеству исследований возрастают.

Уважаемые читатели, обратите внимание на исторический момент: рекомендуемые на тот момент тематики кандидатских диссертаций. Конечно, сейчас иные паспорта научных специальностей, иные

подходы к проблематике, но нельзя не заметить яркий прикладной характер исследований, заботу о помощи школе, связь науки с практикой образования. И это нам следует взять в наш сегодняшний день.

О статье проф. Г. Е. Жураковского «ТЕМАТИКА КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ»

Геннадий Евгеньевич Жураковский (1894–1955) — известный историк педагогики. Интересный факт биографии Г. Е. Жураковского: он защитил две кандидатские диссертации по истории педагогики (одну — в 1926 году в Киеве, другую — в 1938 году в Москве на совершенно разные темы), но уже в 1939 году он защитил докторскую диссертацию, развивая идеи второй кандидатской диссертации — по истории античной педагогики. И еще одна важная деталь: проф. Жураковский был активным участником создания АПН РСФСР, а в 1945 году был избран членом-корреспондентом.

Г. Е. Жураковский, будучи увлеченным и знающим свое дело специалистом по истории педагогики, рубит с плеча, сразу начиная с недостатков: «Обилие диссертаций на историко-педагогические темы не соответствует их качеству...». Далее автор описывает конкретные недостатки и показывает их причины. Следует отнестись к этому внимательно, ведь многое из сказанного в 1941 году не изжито и по сей день. Да, излюбленными стали другие темы, но никуда не ушла проблема наличия излюбленных, повторяющихся тем. Считаю, что она усугубилась незнанием истории педагогики настолько, что диссертант не может выбрать персоналии, не понимая даже поверхностно, что важного для педагогики сделал тот или иной педагог, государственный деятель, ученый, а подчас и просто не зная этих имен. И сегодня «... важнейшие области истории педагогики ... остаются нередко вне поля изучения молодых научных работников»! Но в настоящее время ситуация усугубилась еще и тем, что от следующего положения дел — «тематика нередко берется без учета состояния архивных и печатных материалов, связанных с темой, и это обстоятельство ставит неопытного научного работника на определенных стадиях его занятий в безвыходное положение» — мы к данному моменту имеем попытки вообще не обращаться к архивным источникам при

подготовке диссертации по истории педагогики. Не раз приходилось видеть историко-педагогические исследования, в которых вообще нет ссылок на архивные источники. Наша задача — ориентироваться на предложения проф. Жураковского, которые весьма актуальны и сегодня.

Хочется обратить внимание и на глубоко научный подход проф. Жураковского к отбору тематики — предоставление обоснования выбора тем из трех ясных, четких пунктов. Это обоснование, как и тематика, будут в современных условиях другими, но задаваться целью обоснования с учетом современных обстоятельств просто необходимо.

Полезного и интересного чтения!

С. В. Иванова,
академик РАО, член Совета РАО
по развитию диссертационных исследований
в области наук об образовании



Тематика кандидатских диссертаций по педагогике

Проф. И. Т. Огородников

«Советская педагогика», 1941. № 2 (февраль)

От удачного выбора темы научного исследования нередко зависит успех работы. Это тем более важно и существенно для молодого научного работника, иногда выбирающего тему без необходимого квалифицированного руководства.

К выбору тематики кандидатских диссертаций мы должны подходить как к делу государственной важности, так как с этим связано развитие науки и подготовка научных кадров в нашей стране.

К сожалению, планирование диссертаций и сама работа над диссертациями по педагогике проходят неудовлетворительно. Нет единого планирующего центра научно-исследовательской работы. В результате наблюдается дублирование, а иногда и просто неудачный выбор тем. Отсутствует консультационный центр по вопросам научно-исследовательской работы по педагогике, который бы давал квалифицированные заключения и советы по существу разрабатываемой темы.

Целью настоящей статьи является оказание помощи молодым научным работникам в выборе тематики кандидатских диссертаций.

Предлагаемая тематика была рассмотрена по моему докладу Экспертной комиссией по педагогическим наукам Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР.

При выборе тематики кандидатских диссертаций и развертывании самой работы над ними необходимо иметь в виду преодоление 2 основных недостатков в научно-исследовательской работе по педагогике, в той или иной степени присущих кандидатским работам:

- 1) отрыва научно-исследовательской работы по педагогике от практики коммунистического воспитания и обучения;
- 2) подмены обобщения массового опыта по коммунистическому воспитанию и обучению описанием отдельных видов работы.

Указание ЦК ВКП(б), сделанное еще в 1931 г. наркомпросам союзных республик о том, чтобы они направили научно-исследовательскую работу по педагогике на изучение и обобщение опыта, накопленного практическими работниками школы, до сего времени полностью

не выполнено, хотя в этом отношении и имеются определенные достижения.

При изучении опыта работы школ избегают так называемых трудных тем, значительное число научных сотрудников предпочитает разрабатывать исторические темы, а некоторые сводят изучение и обобщение опыта к простому описанию практики.

Научное исследование предполагает описание практики, но не сводится к нему. Научное исследование требует обобщений и вскрытия тех или иных закономерностей, что возможно лишь при изучении и обобщении массового опыта. На практике мы имеем немало блестящих образцов и примеров обучения и воспитания, которые необходимо собирать и доводить до сведения учительства, но сводить к этому научно-исследовательскую работу нельзя. Чтобы тот или иной факт или пример возвести в правило, необходимо всесторонне его изучить, сопоставить с другими фактами и примерами. А это возможно лишь при изучении массового опыта.

Тематика диссертаций должна быть актуальна и соответствовать практическим запросам школы (*здесь будет разрядка, как в оригинале*). Практика выдвигает перед научными работниками педагогического фронта десятки и сотни самых различных вопросов. Возьмите дискуссию, проведенную «Учительской газетой» в связи с опубликованием вводной статьи о педагогическом наследстве Макаренко. Обсуждение богатого и интересного педагогического наследия выдвинуло ряд вопросов для разработки и дальнейшего исследования. Вышедшие в свет учебники по педагогике для педвузов также достаточно убедительно свидетельствуют о необходимости и разработки ряда проблем и вопросов по педагогике.

Отмечая соответствие тематики практическим запросам школы, мы далеки от мысли отрицания общетеоретических тем. Мы скорее склонны подчеркнуть важность такой тематики, учитывая недооценку ее отдельными научными работниками.

Состояние научно-исследовательского дела выдвигает перед нами необходимость разработки теоретической проблематики, от которой зависит исследование целого ряда конкретных вопросов в области воспитания и обучения.

Тематика должна быть конкретна и посильна для исследования. На практике нередко приходится сталкиваться с такими диссертан-

тами, которые выбирают широкую тему. Одного диссертанта пришлось в течение целого полугодия убеждать, что избранная им тема для кандидатской диссертации — «История и теория нравственного воспитания» непосильна и для диссертации не подходяща. Убедил только опыт работы над диссертацией. Диссертант, работая над широкой и слишком общей темой, неизбежно подходит к ней поверхностно, сам достаточно в проблеме не вникает, опытного материала не собирает, да и собрать его часто не может.

Диссертации, написанные на общие темы, иногда не только не приносят в науку ничего нового и оригинального, но и не вооружают научного работника методикой углубленного научного исследования, что является одной из целей кандидатских диссертаций. Вот почему к выбору кандидатской диссертации надо подходить чрезвычайно тщательно, обдумывая тему всесторонне — как в отношении преследуемых ею целей, имеющегося количества исследований на эту тему, так и наличия реальных предпосылок для исследования.

Нельзя не подчеркнуть такого требования к кандидатским диссертациям, как необходимость расширения экспериментальной работы по педагогике. Экспериментальная работа по педагогике в настоящее время явно недооценивается, и вкуса к ней молодым научным работникам не прививается. Больше того, у некоторых научных работников сложилось ложное представление об экспериментальной работе, как о чем-то педологическом. Между тем и теория, и практика педагогики настоятельно выдвигают необходимость экспериментальных исследований.

Учитывая все эти требования, можно наметить в качестве примерной такую тематику кандидатских диссертаций:

****I. Общие вопросы педагогики****

1. Марксистско-ленинское учение о подготовке всесторонне развитой личности.
2. Право на образование в СССР.
3. Основы советской системы народного образования.
4. Семья и школа.
5. Детский сад и школа.
6. Комсомол и школа.
7. Задачи и система умственного образования (по возрастам и типам школ).

8. Задачи и система политехнической подготовки учащихся (по типам школ).
9. Задачи и система нравственного воспитания учащихся (по возрастам и типам школ).
10. Задачи и система физического воспитания учащихся (по возрастам и типам школ).
11. Задачи и система эстетического воспитания (по возрастам и типам школ).

****II. Дидактика****

12. Логический и психологический принципы в школьном обучении (на основе изучения опыта по отдельным предметам).
13. Анализ и синтез в обучении (на основе изучения опыта обучения по отдельным предметам).
14. Индуктивный и дедуктивный путь в обучении (по предметам).
15. Воспитание внимания и интереса учащихся в обучении.
16. Наглядность как принцип советской дидактики.
17. Сознательное усвоение знаний как принцип советской дидактики.
18. Прочное усвоение знаний как принцип советской дидактики.
19. Систематическое обучение как принцип советской дидактики.
20. Доступность как принцип советской дидактики.
21. Знания, умения и навыки в школьном обучении.
22. Факты и обобщения в школьном обучении.
23. Забывание и его предупреждение в обучении.
24. Методика закрепления знаний.
25. Виды повторения в начальной и средней школе.
26. Принципы и этапы проведения урока.
27. Особенности построения урока в младших, средних и старших классах.
28. Индивидуальный подход к учащимся в деле обучения.
29. Методика устного изложения знаний учителем.
30. Беседа как метод обучения.
31. Организация лабораторных занятий.
32. Работа с учебником и книгой в школьном обучении.
33. Организация и методика упражнений.
34. Методы обучения в старших классах средней школы.
35. Методика текущего учета знаний.
36. Организация и методика переводных испытаний.
37. Теория и практика составления педагогических характеристик.

38. Причины неуспеваемости учащихся и их устранение (по предметам).
39. Самостоятельная работа учащихся в классе.
40. Домашние работы учащихся.

****III. Воспитательная работа****

41. Интернациональное воспитание (применительно к возрасту).
42. Воспитание советского патриотизма (применительно к возрасту).
43. Антирелигиозное воспитание (применительно к возрасту).
44. Воспитание воли и характера (применительно к возрасту).
45. Воспитание правдивости и честности.
46. Воспитание сознательной дисциплины.
47. Социалистическое соревнование в школе.
48. Поощрения и взыскания с детей в семье и школе.
49. Воспитание коллективизма.
50. Воспитание дружбы и товарищества.
51. Воспитание творчества и инициативы учащихся.
52. Совместное воспитание в семье и школе.
53. Культура труда учащихся.
54. Воспитание навыков культурного поведения у учащихся.
55. Режим школьника в семье и школе.
56. Взаимоотношения между детьми и взрослыми в семье.

****IV. Внешкольная работа, ученические
и пионерские организации****

57. Система внешкольной работы среди детей.
58. Внеклассная работа в школе (отдельные виды).
59. Руководство внеклассным чтением учащихся.
60. Система и методы воспитательной работы в пионерской организации.
61. Ученические организации в школе.

****V. Педагогическая подготовка и методическая работа
учителя****

62. Педагогическая подготовка учителя.
63. Педагогический такт учителя.
64. Наблюдения учителя как метод изучения учащихся.
65. Учет и анализ опыта педагогической работы в школе.
66. Методическая работа в школе.

67. Изучение опыта работы учителей и методы инструктажа.

Тематика кандидатских диссертаций по истории педагогики

Проф. Г. Е. Жураковский

Обилие диссертаций на историко-педагогические темы не соответствует их качеству, монографии на историко-педагогические темы насчитываются единицами.

В то же время, просматривая тематику уже защищенных и намеченных к защите диссертаций по истории педагогики, приходится отметить ряд существенных недостатков, проистекающих от многих причин.

Основной недостаток — это стихийность и случайность в выборе тем. Существует ряд «излюбленных» тем, над которыми работают без какого-либо учета взаимных достижений. Таковы, например, темы, связанные с Добролюбовым, Чернышевским, Писаревым, и т.д. Это обстоятельство ведет к обесценению научной продукции, сводя диссертации к учебным упражнениям на научные темы.

Наряду с этим недостатком, приходится отмечать «порочность» во многих случаях и самой диссертационной тематики. Важнейшие области истории педагогики — прежде всего история советской школы — остаются нередко вне поля изучения молодых научных работников, что печально отражается как на развитии нашей науки (ведь это развитие прежде всего зависит от глубокой монографической разработки наиболее актуальных вопросов на базе марксистско-ленинской методологии), так и на «научно-общественном профиле» самих исследователей, теряющих в таком случае из виду за изучением мелочей основное — поступательное движение педагогики, стремящейся к восстановлению тех своих «прав», о которых говорит постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г.

Ко всему сказанному нужно прибавить, что во многих случаях оказываются неудачными и такие темы диссертаций, которые при первом подходе как будто удовлетворяют нашим требованиям как в смысле своей актуальности, так и в смысле значительности затронутых вопросов. Дело в том, что тематика нередко берется без учета состояния архивных и печатных материалов, связанных с темой, и это обстоятельство ставит неопытного научного работника на определенных стадиях его занятий в безвыходное положение.

Дать примерный перечень тем кандидатских диссертаций по истории педагогики — отнюдь не означает разрешения этих больших, и многих других связанных с ними вопросов. Однако некоторую пользу такое опубликование все же может принести.

Предлагаемая тематика, рассмотренная и одобренная на основе моего сообщения Экспертной комиссией по педагогическим наукам Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР, построена на следующих основаниях:

1. Темы по истории западно-европейской и русской педагогики намечены с учетом их актуальности для реализации важнейших задач, стоящих перед советской школой сегодняшнего дня.

2. Темы по истории педагогики в СССР ставят своей задачей подвести итоги важнейшим достижениям в истории советской теоретической педагогики и школы, причем особое внимание обращается на историю школы в отдельных национальных республиках и областях нашего Союза.

3. Тематика дается с учетом наличия или сравнительно легко доступных архивных материалов или достаточной литературы, что позволит молодому научному работнику с успехом справиться со своей задачей.

****ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА:****

****I. История западно-европейской педагогики****

1. Педагогические воззрения ранних социалистов-утопистов (Т. Мор и Т. Кампанелла).
2. История принципа наглядности в западно-европейской педагогике в XVII–XVIII вв.
3. История принципа наглядности в западно-европейской педагогике в XIX в.
4. История художественного воспитания в западно-европейской педагогике в XIX в.
5. Принцип природосообразности в педагогике Я. А. Коменского.
6. Педагогические воззрения К. Гельвеция.
7. Педагогические воззрения Д. Дидро.
8. Педагогические воззрения А. Кондорсэ и его школьный проект.
9. Педагогические воззрения Р. Оуэна.
10. Педагогические воззрения Ш. Фурье.

11. История теории и практики «свободного воспитания» в XVIII — XX вв.
12. Дидактическая система Г. Песталоцци.
13. Дидактическая система И. Гербарта.
14. Дидактическая система А. Дистервега.
15. Педагогическая система Ф. Фребеля.

****II. История педагогики в дореволюционной России****

16. Просветительская деятельность братств Юго-Западной Руси в XVII в.
17. Общественно-просветительская деятельность М. В. Ломоносова и его педагогические взгляды.
18. Педагогические воззрения А. Н. Радищева.
19. Общественно-просветительская деятельность Н. И. Новикова и его педагогические взгляды.
20. Основатель Харьковского университета В. И. Каразин, его жизнь и деятельность.
21. Педагогические воззрения А. И. Герцена.
22. Педагогические воззрения Г. Г. Шевченко.
23. Педагогические вопросы в «Современнике» за годы работы в нем Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова.
24. Деятельность Н. И. Пирогова как попечителя Одесского учебного округа.
25. Дидактические взгляды К. Д. Ушинского.
26. Х.Д. Алчевская и ее общественно-педагогическая деятельность.
27. Педагогические воззрения Л. Н. Толстого по его педагогическим работам, художественным произведениям, письмам и дневникам.
28. История еврейской школы в России с конца XVIII в. и до начала 1917 г.
29. Школьные реформы 60-х годов XIX в. в России.
30. Общественно-педагогическое движение 60-годов и университетская реформа 1863 г.
31. Земская школа в России и деятельность Н. А. Корфа.
32. Просветительская деятельность Московского губернского земства.
33. Просветительская деятельность Вятского губернского земства.
34. И.Н. Ульянов и его педагогическая деятельность.
35. В.П. Острогорский, его жизнь, деятельность и педагогические воззрения.

36. Общественно-педагогическая деятельность В. П. Вахтерова и его педагогические воззрения.
37. История педагогического образования в России в XIX в.
38. История женского образования в России с середины XIX в. до Великой Октябрьской социалистической революции.
39. История дошкольного воспитания в России с 60-х годов XIX в. до 1917 г.
40. Вопросы просвещения в революцию 1905 г.
41. Просветительная политика царизма в период между двумя революциями и школьная реформа 1905 г.
42. Русская периодическая педагогическая пресса 60-х годов XIX в.
43. Русская периодическая педагогическая пресса 70–80-х годов XIX в.
44. Русская периодическая педагогическая пресса 90-х годов и начала 900-х годов до 1905 г.
45. Русская периодическая педагогическая пресса от 1905 г. до 1917 г.
46. Вопросы народного просвещения в I Государственной думе.
47. Вопросы народного просвещения во II Государственной думе.
48. Вопросы народного просвещения в III Государственной думе.
49. Вопросы народного просвещения в IV Государственной думе.
50. Общественно-педагогическая деятельность П. Ф. Лесгафта и его педагогические взгляды.
51. Вопросы семейного воспитания в истории русской педагогики конца XIX в. и начала XX в.
52. Московские частные гимназии конца XIX в. и начала XX в. в их методических исканиях и достижениях.

****III. Классики научного социализма в воспитании и образовании****

53. Теория и практика школы капиталистического общества в оценке Маркса и Энгельса.
54. Борьба Маркса и Энгельса с мелкобуржуазными теориями в области воспитания и образования и пережитки их теорий в истории немецкой социал-демократии.
55. Проблемы морального воспитания в педагогическом учении Маркса и Энгельса и дальнейшее развитие этих проблем в советской педагогике.
56. Просветительная политика Парижской Коммуны.
57. Педагогическое наследие Г. В. Плеханова.

58. Борьба В. И. Ленина на фронте просвещения до 1917 г.
59. Н.К. Крупская как педагог.
60. Борьба В. И. Ленина на фронте просвещения в годы Великой Октябрьской социалистической революции.
61. Тов. И. В. Сталин в борьбе за коммунистическую школу.

****IV. История педагогики в СССР****

62. Педагогическая деятельность К. Э. Циолковского.
63. Педагогическая деятельность С. Т. Шацкого.
64. Общественно-педагогическая деятельность А. С. Макаренко и его педагогические взгляды.
65. История советской школы в период проведения Великой Октябрьской социалистической революции.
66. История советской школы в период гражданской войны (1918–1920 гг.).
67. История советской школы в период перехода на мирную работу по восстановлению народного хозяйства (1921–1925 гг.).
68. История советской школы в период борьбы за социалистическую индустриализацию (1925–1929 гг.).
69. История советской школы в период борьбы за коллективизацию советского хозяйства (1930–1934 гг.).
70. История советской школы в период завершения строительства социалистического общества и проведения Сталинской Конституции (1935–1940 гг.).
71. Ленинско-сталинское учение об учителе.
72. История рабфаков в СССР.
73. История всеобуча в СССР.
74. История среднего педагогического образования в СССР.
75. История высшего педагогического образования в СССР.
76. Работа комсомола в школе за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
77. История пионерского движения за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
78. История дошкольного воспитания в СССР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
79. Правительство, партия и советская общественность в борьбе с детской беспризорностью в годы Великой Октябрьской социалистической революции.
80. История политико-просветительной работы в деревне РСФСР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.

81. История просвещения на транспорте в СССР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
82. История, современное состояние и ближайшие пути развития «домов пионеров и школьников» в СССР.
83. История школьных детских организаций в западно-европейской, американской, русской дореволюционной и советской педагогике.
84. История детского театра в СССР.
85. Пути развития, современное состояние и ближайшие цели и задачи детского художественного воспитания в СССР.
86. История Московского центрального дома художественного воспитания.
87. История начальной школы в РСФСР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
88. История средней школы в РСФСР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
89. История школы в УССР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
90. История школы в БССР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
91. История школы в Азербайджанской ССР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
92. История школы в Грузинской ССР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
93. История школы в Армянской ССР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
94. История школы в Туркменской ССР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
95. История школы в Узбекской ССР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
96. История школы в Таджикской ССР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
97. История школы в Казахской ССР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
98. История школы в Молдавской ССР.
99. История школы в Карело-Финской ССР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
100. История школы в Киргизской ССР за годы Великой Октябрьской социалистической революции.
101. История татарской советской школы.

102. История еврейской советской школы.
103. История молдавской советской школы.
104. История советской школы в Республике Немцев Поволжья.
105. История чувашской советской школы.
106. История башкирской советской школы.
107. История бурят-монгольской советской школы.
108. История дагестанской советской школы.
109. История советской школы в Крымской АССР.
110. История удмуртской советской школы.
111. Борьба трудящихся Западной Украины за национальную культуру и просвещение в панской Польше.
112. Борьба трудящихся Западной Белоруссии за национальную культуру и просвещение в панской Польше.
113. Борьба трудящихся за культуру и просвещение в капиталистической Латвии.
114. Борьба трудящихся за культуру и просвещение в капиталистической Литве.
115. Борьба трудящихся за культуру и просвещение в капиталистической Эстонии.



Инновационные площадки Российской академии образования как точки роста инновационного потенциала отечественной системы образования

Баграмян Эммануил Робертович¹, Орешкина Анна Константиновна², Суслова Ирина Владимировна³, Уба Екатерина Владимировна⁴, Феоктистова Наталья Андреевна⁵

¹ Кандидат педагогических наук, заместитель руководителя Центра развития образования РАО, Москва, Россия, er.bagramyan60@yandex.ru

² Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий Лабораторией современных форм и методов профессионального самоопределения и профориентации Центра воспитания и развития личности РАО, Москва, Россия, oreshkinaa2015@yandex.ru

³ главный специалист Центра развития образования РАО, Москва, Россия, suslovir@rao.ru

⁴ Кандидат филологических наук, руководитель Центра развития образования РАО, Москва, Россия, uba_ev@mail.ru

⁵ Кандидат технических наук, главный эксперт Центра развития образования РАО, Москва, Россия, feofamilynat@yandex.ru

Аннотация. В статье проведен анализ текущего состояния и перспектив развития партнерской сети инновационных площадок Российской академии образования (далее — РАО, Академия), открытых в различных регионах страны, тематик научно-педагогических исследований, осуществляемых в рамках инновационных проектов на базе, в целях развития инновационного потенциала российской системы образования.

Показана системно организованная инновационная деятельность Академии совместно с инновационными площадками на базе образовательных организаций разного уровня образования. В то же время отмечено, что неравномерная представленность инновационных площадок РАО по федеральным округам и отдельным субъектам Российской Федерации, а также их отсутствие во многих субъектах страны в определенной степени ограничивают возможности Академии по развитию инновационной деятельности на всей территории страны, повышению ее эффективности путем формирования целостного пространства исследований и внедрения инновационных разработок ученых РАО в практику образовательных организаций в регионах России.

Обозначены тенденции и основные векторы формирова-

ния, расширения и развития сети инновационных площадок РАО, выявлено, что между ними и Академией в настоящее время выстраивается система стабильной научно-педагогической интеграции, предполагающая актуализацию и согласование тематик предлагаемых инновационных проектов с тематикой исследований отделений и иных структурных подразделений РАО.

В то же время обращено внимание на неполный охват тематикой реализуемых инновационных проектов приоритетных научных направлений, в которых учеными Академии осуществляются научно-педагогические исследования, что задает вектор дальнейшего развития инновационной деятельности РАО по реализации стратегических задач образовательной политики России в части обеспечения научных оснований трансформации современной системы образования и достижения национального суверенитета и глобальной конкурентоспособности отечественного образования.

Отмечено, что одним из механизмов организации эффективного взаимодействия РАО с инновационными площадками РАО при решении научно-педагогических проблем инновационного развития российской системы образования может стать перспективное планирование, базирующееся на данных мониторинга деятельности инновационных площадок, в целях обеспечения единства подходов к формированию проблемного поля научных исследований, апробации и внедрения полученных результатов в практику образования.

Ключевые слова: Российская академия образования, инновационная деятельность, инновационные площадки Российской академии образования, единое проблемное поле педагогических исследований, перспективное планирование взаимодействия.

Для цитирования: Сорокин В. П. Инновационные площадки Российской академии образования как точки роста инновационного потенциала отечественной системы образования // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 248–266

Innovative platforms of the Russian Academy of Education as points of growth of the innovative potential of the national education system

Emmanuel R. Bagramyan¹, Anna K. Oreshkina², Irina V. Suslova³, Ekaterina V. Uba⁴, Nataliya A. Feoktistova⁵

¹PhD in Education, Deputy Head of the Education Development Center, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, er.bagramyan60@yandex.ru

² D.Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Modern Forms and Methods of professional self-determination and career guidance of the Center for education and development of personality of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, oreshkinaa2015@yandex.ru

³ Chief Specialist of the Education Development Center Russian Academy of Education, Moscow, Russia, suslovir@raop.ru

⁴ PhD in Philology, Head of the Center for Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, uba_ev@mail.ru

⁵ PhD in Technical Sciences, Chief Expert of the Education Development Center, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, feofamilynat@yandex.ru

Annotation. *The article analyzes the current state and development prospects of the partner network of innovation sites of the Russian Academy of Education (hereinafter referred to as RAE, Academy), opened in various regions of the country, topics of scientific and pedagogical research carried out within the framework of innovative projects based on, in order to develop the innovative potential of the Russian education system.*

The systemically organized innovative activity of the Academy together with innovative sites based on educational organizations of different levels of education is shown. At the same time, it is noted that the uneven representation of RAE innovative sites in federal districts and individual subjects of the Russian Federation, as well as their absence in many subjects of the country, to a certain extent limit the Academy's capabilities to develop innovative activities throughout the country, increase its effectiveness by forming a holistic research space and introducing innovative developments of RAE scientists into the practice of educational organizations in the regions of Russia.

The trends and main vectors of the formation, expansion and development of the network of RAO innovation sites are outlined, it is revealed that a system of stable scientific and pedagogical integration is currently being built between them and the Academy, which involves updating and coordinating the topics of the proposed innovative projects with the research topics of the departments and other structural divisions of RAO.

At the same time, attention is drawn to the incomplete coverage of the topics of the implemented innovative projects of priority scientific areas in which the Academy scientists carry out scientific and pedagogical research, which sets the vector for the further development of RAO's innovative activities in implementing the strategic objectives of Russia's educational policy in terms of providing scientific foundations for the transformation of the modern education system and achieving national sovereignty and global competitiveness of domestic education.

It is noted that one of the mechanisms for organizing effective

interaction between RAO and RAO innovation sites in solving scientific and pedagogical problems of innovative development of the Russian education system can be long-term planning based on data from monitoring the activities of innovation sites, in order to ensure the unity of approaches to the formation of the problematic field of scientific research, testing and implementation of the obtained results in educational practice.

Keywords: Russian Academy of Education, innovative activity, innovative platforms of the Russian Academy of Education, unified problem field of pedagogical research, long-term planning of interaction.

For citation: Bagramyan E. Oreshkina A., Suslova I., Uba E., Feoktistova N. Innovative platforms of the Russian Academy of Education as points of growth of the innovative potential of the national education system // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2025. No. 3 (71). P. 248–266

В настоящее время в целях повышения качества образования на всех его уровнях приобретают особую актуальность научные исследования, которые ведут научные и образовательные организации, направленные на изучение трансформационных процессов в организации образовательной деятельности, обновления содержания образования, совершенствования программ воспитания, а также реализации идеи непрерывного педагогического образования.

Обозначенные выше тенденции связаны с задачей обеспечения достижения ключевых целей национального проекта «Образование» и реализацией Указа Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», а именно: *обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования* [6], [7].

Исходя из осмысления опыта реформирования отечественного образования на основе его историко-педагогического анализа, можно утверждать, что одним из важнейших условий достижения заявленных выше целей является глубокая научно-методологическая обоснованность предлагаемых подходов для решения актуальных проблем в сфере образования, совершенствования действующих и разработки инновационных механизмов интеграции результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в практику образования. *«Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих прин-*

цинах: ... научная обоснованность развития системы образования Российской Федерации с учетом ее исторического наследия, перспективных задач развития государства и общества...» [11]. В связи с этим следует особо подчеркнуть необходимость осуществления прикладных научных исследований, направленных на разработку научно-методического обеспечения планируемых преобразований с привлечением широкой ресурсной базы образовательных организаций всех уровней образования. При этом важно сместить акцент в научных исследованиях с решения отдельных, зачастую узких и локальных проблем на комплексные исследования, аккумулирующие и системно обобщающие аналитическую информацию, и результаты инновационных преобразований по всем компонентам текущего состояния и перспектив развития системы образования. Примером может служить такая комплексная и сложная задача как *«воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций»* [9], которая не может быть эффективно решена без формирования соответствующей модели общего образования и ее теоретико-методологического обоснования и научно-методического обеспечения. Как отмечает в своей статье «Академия: новый этап деятельности» президент РАО О. Ю. Васильева, *«будущее за комплексными исследованиями, в которых педагогика интегрирована с философией, нейронауками, изучением новых образовательных практик, в том числе столь популярных практик личностного роста»* [2]. Фундаментальные и прикладные исследования, которые ведутся сегодня в сфере наук об образовании, должны быть сфокусированы на решении проблем, актуальных для современного образования. При этом *эффективность научных исследований характеризуют: доказательность, прогностичность, востребованность, ясность идеи и, главное, — внедрение их в практику с тем, чтобы они способствовали позитивным изменениям в педагогическом мышлении* [2].

Важную роль в координации и проведении фундаментальных и поисковых научных исследований, направленных на развитие сферы образования и наук об образовании, играет Российская академия образования (далее — РАО, Академия), которая с самого первого дня своего создания в центр своей деятельности ставила вопросы науч-

ного и методического обеспечения системы образования Российской Федерации, повышение престижа научной деятельности, статуса работников науки и образования [9].

В настоящее время, в связи с вступлением в силу Федерального закона «О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», утвержденного 27.09.2013 Президентом Российской Федерации В. В. Путиным [10], в Российской Федерации произошла реорганизация учреждений науки и началось системное и последовательное реформирование научной деятельности. Изменения произошли и в структуре Академии, из состава которой было передано в ведение Министерства просвещения Российской Федерации большинство научно-исследовательских институтов. Существовавшие на тот момент региональные отделения РАО практически прекратили свою деятельность в связи с естественным оттоком членов Академии из регионов. В связи с этим в целях организации эффективной научно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности на территории всех федеральных округов и обеспечения развития региональных систем науки и образования президиумом РАО было принято решение о создании научных центров РАО в ведущих федеральных, классических и педагогических университетах страны. В период с 2014 года и по настоящее время между Академией и вузами были заключены соглашения о создании 67 таких центров, разработаны положения, регламентирующие условия их работы.

Одним из важнейших направлений деятельности создаваемых на основе двусторонних соглашений о научном сотрудничестве научных центров РАО стала поддержка и развитие инновационного потенциала регионов, участие в совместных с РАО инновационных проектах.

В обобщенном смысле «инновация» (от латинского «innovatio» — обновление, новшество, нововведение) означает конечный результат научно-технического или иного творчества, приводящего к существенному изменению жизнедеятельности человека, общества, природы. Педагогическая инновация — это нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики как отдельных её компонентов, так и самой образо-

вательной системы в целом. Исследованию феномена педагогических инноваций в отечественной педагогике посвящены работы ведущих ученых-педагогов В. С. Лазарева, М. М. Поташника, Т. И. Шамовой и др. Одним из основных результатов этих исследований стало введение в научную педагогическую терминологию понятия «педагогическая инноватика», обозначающего особую сферу научного знания, которая изучает процессы развития практики образования за счет введения в нее каких-то новшеств, которых в ней раньше не было, или замены уже существующих на более совершенные [2; 3].

Современное развитие системы образования на всех ее уровнях востребует значительный уровень педагогических инноваций, что находит свое отражение в программных и нормативных документах, регулирующих различные аспекты функционирования и развития системы отечественного образования. Так, в Законе «Об образовании в Российской Федерации» значительное внимание уделено экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования, «... которая осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации и приоритетов научно-технологического развития Российской Федерации...» [11]. Отличительной особенностью заявленной в Законе «Об образовании в Российской Федерации» инновационной деятельности является то, что она ориентирована «... на совершенствование научного, учебно-методического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов» [11].

В связи с тем, что в соответствии с положениями устава одним из основных направлений деятельности Академии является «... участие в разработке, апробации и экспертизе новых образовательных технологий, средств и форм организации обучения и воспитания детей» [9], ученые и ведущие специалисты РАО свою научно-методическую практико-ориентированную деятельность осуществляли в партнерском взаимодействии с образовательными организациями разных уровней образования, на базе которых изначально создавались экспериментальные площадки по апробации новых педагогических идей и внедрению результатов фундаментальных и поисковых научных исследований в практическую работу педагогов на местах. Опытно-экспериментальная деятельность Академии берет свое на-

чало в 40-е годы XX века, когда экспериментальные площадки РАО создавались на базе общеобразовательных школ Москвы, Московской и Ярославской областей. Партнерская экспериментальная сеть расширялась и со временем охватила практически всю территорию Российской Федерации. Так, в 2012 году экспериментальная база научных учреждений РАО включала 492 экспериментальные площадки, при этом 45 образовательных учреждений, в которых экспериментальная деятельность велась системно по различным аспектам обновления содержания образования, получили свидетельство об общественной аккредитации на статус «Экспериментальная площадка РАО» [5].

В связи с принятием Закона об образовании в Российской Федерации и введением в теорию и практику образования понятия инновационной деятельности, с изменениями, произошедшими в структуре Академии, а также в связи с тем, что деятельность экспериментальных площадок РАО ранее осуществлялась при научно-методическом сопровождении научных институтов РАО, которые были выведены из состава Академии, в 2015 году президиумом РАО было принято решение о развитии собственной инновационной сети. В июле 2015 года вышел приказ РАО от 21.07.2015 № 50 «О конкурсе на лучшую инновационную площадку РАО». Таким образом, в 2025 году исполняется 10 лет образованию первых инновационных площадок, которые пришли на смену экспериментальным школам РАО.

Сегодня партнерская сеть инновационных площадок Академии представляет 95 организаций, реализующих 57 инновационных проектов. Среди них: 26 организаций высшего образования и дополнительного профессионального образования; 4 организации среднего профессионального образования; 40 общеобразовательных организаций; 3 дошкольные образовательные организации; 22 организации дополнительного образования детей, общественных организаций, иных организаций. Инновационные площадки осуществляют деятельность в сфере образования по одному или нескольким направлениям в рамках инновационных проектов в тесном сотрудничестве с соответствующими структурными подразделениями РАО — отделениями РАО, центрами РАО.

Развитие инновационных проектов и формирование сети инновационных площадок РАО в настоящее время регулируется Положением об инновационной площадке Российской академии образования,

актуальная версия которого утверждена приказом РАО от 9 марта 2022 года № 15. Положение определяет порядок признания организации инновационной площадкой РАО, особенности деятельности и управления инновационной площадкой РАО (далее — ИП РАО). В соответствии с Положением важнейшим направлением деятельности партнерской сети ИП РАО является «...инновационная деятельность в сфере образования, направленная на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического обеспечения системы образования, повышение степени интеграции науки и образования, эффективную реализацию инновационного потенциала фундаментальной науки...» [12].

Положение постоянно актуализируется, в него вносятся изменения и дополнения, отражающие современный этап развития партнерской инновационной сети. В целях обеспечения эффективного управления деятельностью сети ИП РАО создан Совет по вопросам формирования и функционирования инновационных площадок РАО. Совет возглавляет председатель — президент РАО. Организационно-методическое сопровождение взаимодействия Сторон и консультирование по вопросам функционирования и дальнейшего развития сети ИП РАО осуществляет Центр развития образования РАО.

Партнерская сеть инновационных площадок РАО постоянно развивается структурно и содержательно. Важно отметить, что основными приоритетами сегодняшней стратегии развития инновационной деятельности РАО являются собственно инновационный проект, его научный руководитель (консультант) из состава Академии. При этом инновационные площадки подбираются исходя из основных целей и задач реализации программы инновационного проекта, научных интересов научного руководителя (консультанта), самой Академии в становлении и развитии научных школ РАО.

В последние несколько лет наметились следующие ключевые тенденции трансформации инновационной сети РАО:

- Укрепление научной составляющей проектов;
- Развитие сетевой формы реализации проектов;
- Межрегиональный характер проектов;
- Уровневая структуризация инновационных площадок, укрепление связи науки и практики;
- Междисциплинарность проектов;

— Развитие партнерских отношений с иными участниками инновационной деятельности.

Укрепление научной составляющей инновационных проектов связано в первую очередь:

1. С переносом приоритетов с собственно инновационной площадки на инновационный проект; актуализацией тематики инновационных проектов с ориентацией на приоритетные темы фундаментальных и прикладных научных исследований РАО.

В настоящее время планирование тематики инновационных проектов осуществляется в рамках следующих укрупненных тематических направлений:

— Формирование и развитие личностных качеств обучающегося (8 проектов);

— Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся (8 проектов);

— Эффективные модели взаимодействия участников образовательных отношений (8 проектов);

— Практики построения инклюзивной образовательной среды (6 проектов);

— Проектирование воспитательного пространства образовательной организации (11 проектов);

— Подготовка будущих педагогических кадров (8 проектов);

— Проектирование и управление моделями образовательных систем различного уровня (8 проектов).

Несмотря на достаточно широкую палитру тематик инновационных проектов, обратим внимание на неполный охват тематикой реализуемых инновационных проектов приоритетных научных направлений, в которых учеными Академии осуществляются научно-педагогические исследования. Это задает вектор дальнейшего развития содержания и тематической направленности инновационной деятельности РАО по реализации стратегических задач образовательной политики России в части обеспечения научных оснований трансформации современной системы образования и достижения национального суверенитета и глобальной конкурентоспособности отечественного образования.

2. С привлечением к научному руководству (консультированию) инновационных проектов и инновационных площадок ученых из числа

членов Академии, профессорско-преподавательского состава региональных научных и научных центров РАО (РНЦ/НЦ РАО), а также научно-педагогических работников ВУЗов.

Сегодня из 57 проектов 31 проект реализуется под научным руководством членов Академии, 13 проектов сопровождают РНЦ/НЦ РАО и Центры РАО. 14 проектов сопровождают ученые из профессорско-преподавательского состава ВУЗов.

3. С актуализацией приоритетов РАО.

Отметим направленность инновационных проектов на развитие инновационного потенциала регионов Российской Федерации через апробацию и внедрение результатов научных исследований РАО и РНЦ/НЦ РАО в практику образования; популяризацию научных школ РАО; расширение экспериментальной базы научных исследований РАО и РНЦ/НЦ РАО.

Важной тенденцией развития становится внедрение сетевой формы реализации инновационных проектов в формате один инновационный проект — несколько инновационных площадок, в том числе в различных регионах Российской Федерации. Сетевая форма реализации проекта повышает кадровый, методический, материально-технический, информационный ресурсы проекта. В сетевой форме сегодня реализуются 11 инновационных проектов на 51 инновационной площадке РАО. Примером может служить инновационный проект «Формирование самосознания и внутренней позиции личности обучающегося через моделирование воспитательного пространства посредством интеграции потенциала микросоциума» (научный руководитель: Басюк В. С., доктор психологических наук, академик РАО), в реализации которого сегодня активное участие принимают 11 инновационных площадок.

Инновационные проекты реализуются сегодня не только в рамках одного региона (таких сетевых проектов 4, они охватывают 12 инновационных площадок). В то же время ряд проектов (7 проектов на базе 39 инновационных площадок) носят сетевой межрегиональный характер (охватывают 22 региона Российской Федерации), когда единая тематика разрабатывается инновационными площадками в разных регионах. Например, инновационный проект «Разработка научно-методического обеспечения системы непрерывной профессиональной подготовки педагогических кадров домов-интернатов для детей инвалидов системы социальной защиты» (научный руководитель: Лазуренко С. Б.,

доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент РАО) реализуется на 4-х инновационных площадках в 4-х субъектах Российской Федерации. Это позволяет не только реализовать инвариантную часть проекта (исследования), но и учесть в ходе проекта и отразить в его результатах региональную специфику. Такая специфика выражается в культурных, социальных, экономических, национальных и конфессиональных особенностях региона. Межрегиональный характер инновационных проектов дает возможность анализа того, как результаты проектов могут быть внедрены в систему образования с учетом указанных региональных особенностей.

В ходе подготовки и реализации инновационных проектов сегодня значительное внимание уделяется уровневой структуризации инновационных площадок, укреплению связи науки и практики. В реализации части проектов (7 проектов на базе 35 инновационных площадок) принимают участие организации разных уровней образования, при этом, как правило, ВУЗы, региональные ИРО осуществляют научно-методическое обеспечение реализации инновационного проекта, анализируют и обобщают лучшие практики, разрабатывают методические рекомендации по развитию проекта, а базовые организации (детсады, школы, колледжи) — проводят апробацию практико-ориентированных продуктов, разработанных в ходе реализации проекта, предоставляют обратную связь, осуществляют первичный анализ получаемых в ходе реализации проекта данных. На данный момент ИП РАО организованы на базе учреждений общего, средне-профессионального, высшего и дополнительного образования, а также общественных организаций. Один из примеров — инновационный проект «Разработка критериев физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста с учетом преемственности дошкольного и начального общего образования» (научный руководитель: Неверкович С. Д., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО), в реализации которого участвуют 2 ВУЗа, 2 научные организации, 2 школы. Такая практика в значительной степени обеспечивает «бесшовность» в организации научных исследований и проведении апробации и преемственность результатов на разных уровнях образования.

Часть проектов (9 проектов на базе 18 инновационных площадок) носит междисциплинарный и межведомственный характер, поэтому в рамках ряда из них привлечены организации

спорта, социальные и здравоохранения. Таким, например, является инновационный проект «Научно-методические основы преемственности форм профессионального самоопределения обучающихся в системе «Предуниверсарий-ВУЗ» (научный руководитель: Орешкина А. К., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; руководитель: Литвинова Т. М., кандидат фармацевтических наук). Организация — инновационная площадка проекта — федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет). Основная идея инновационного проекта связана с научно-методическим обеспечением преемственности форм профессионального самоопределения обучающихся в системе «предуниверсарий-ВУЗ», обеспечивающих преодоление разрыва между общим и профессиональным образованием. На необходимость разработки современных научных подходов к формированию единого образовательного пространства указал в своем выступлении на пленарном заседании XI съезда Российского Союза ректоров 26 апреля 2018 года Президент Российской Федерации В. В. Путин. Также примером реализации межведомственного взаимодействия служит инновационный проект «Создание модели межведомственной системы логопедической помощи» с участием государственного бюджетного учреждения здравоохранения города Москвы «Центр патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения города Москвы» (научный руководитель — Филатова Ю. О., доктор педагогических наук, профессор, научный консультант — Лазуренко С. Б., доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент РАО).

Отметим, что инициатива по разработке таких проектов исходит не только от ученых РАО, но и от наших коллег из других научных сфер.

Развитие партнерской сети ИП РАО происходит в направлении выстраивания отношений с иными участниками инновационной деятельности РАО, расширяется и углубляется взаимодействие ИП РАО с РНЦ/НЦ РАО, отделениями РАО, структурными подразделениями РАО (13 проектов на базе 19 инновационных площадок). Так, в тесном сотрудничестве с Тверским научным центром РАО на базе 4-х общеобразовательных организаций из 3-х регионов Российской

Федерации реализуется инновационный проект «Проектирование пространства воспитательных практик, способствующих созданию позитивной школьной среды» (научный руководитель — Лельчицкий И. Д., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, научный консультант — Махновец С. Н., руководитель Тверского НЦ РАО, доктор психологических наук, профессор). Другим примером служит инновационный проект, инициированный Центром воспитания и развития личности РАО, «Развитие воспитательного пространства дополнительного образования детей, школьников, молодежи, ориентированного на использование историко-культурного потенциала региона» (научный руководитель — Орешкина А. К., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, руководитель центра — Фроленкова И. Ю., кандидат философских наук). Сегодня структурные подразделения РАО, отделения и Центры РАО активно вовлекают в сферу своих научных интересов и научно-практической деятельности образовательные организации разных уровней образования из различных регионов России.

Важным аспектом функционирования сети инновационных площадок РАО является их публичность. Второй год подряд инновационные площадки представляют свои проекты и результаты их реализации в рамках Фестиваля ИП РАО, цель которого — популяризация лучших педагогических практик, повышение престижа педагога и ценности его труда, обмен опытом инноваций в образовании и построение новых форматов взаимодействия в сети единомышленников.

Представление инновационных площадок РАО и их достижений происходит также:

— в рамках научно-практических конференций, проводимых РАО, а также РНЦ/НЦ РАО в регионах. Так, под научным руководством академика РАО Басюка В. С. проходит *Ежегодная всероссийская научно-практическая конференция в рамках инновационного проекта «Формирование самосознания и внутренней позиции личности обучающегося через моделирование воспитательного пространства посредством интеграции потенциала микросоциума»* (п. 83 раздела 2 Сводного календарного плана РАО на 2025 год);

— в рамках постоянно действующих форматов. Один из таких форматов — *научно-методический семинар «День наставника» с участием предметных учительских ассоциаций* (п. 106 раздела 2 Сводного

календарного плана РАО на 2025 год);

— на заседаниях расширенных бюро отделений РАО и заседаниях научных советов РАО по направлениям, на которых обсуждаются вопросы организации научных исследований и научно-практических мероприятий на базе и с участием инновационных площадок РАО, а также предложения ученых РАО и отдельных образовательных и научных организаций по созданию инновационных проектов (Отделение философии образования и теоретической педагогики; Отделение профессионального образования; Отделение психологии и возрастной физиологии; Отделение образования и культуры);

— через организацию конкурсов в сфере образования на базе и с участием инновационных площадок РАО, например, в рамках *Всероссийского конкурса исследовательских и проектных работ учащихся «Юность, наука, культура»* на базе *Общероссийской общественной Малой академии наук «Интеллект будущего»* (п. 55 раздела 2 Сводного календарного плана РАО на 2025 год);

— в ходе просветительских мероприятий, таких как *научно-просветительское мероприятие, приуроченное к Международному дню голоса* на базе ГБУЗ «*Центр патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения города Москвы*» (п. 61 раздела 2 Сводного календарного плана РАО на 2025 год);

— на сайте РАО в соответствующем разделе «Инновационные площадки РАО».

Российская академия образования уделяет серьезное внимание текущему состоянию и перспективам развития партнерской сети инновационных площадок РАО, которое идет сегодня в следующих направлениях:

— присоединение к участникам дополнительных организаций; исключение из состава участников отдельных организаций в ходе реализации инновационных проектов;

— укрупнение и расширение тематики инновационных проектов по представлению научных руководителей проектов;

— расширение географии участников проектов.

Необходимо отметить, что на современном этапе формирования и развития партнерской сети ИП РАО неравномерная их представленность по федеральным округам Российской Федерации, а также их отсутствие во многих субъектах страны в определенной степени

ограничивают возможности Академии по развитию инновационной деятельности на всей территории страны, повышению ее эффективности путем формирования целостного пространства исследований и внедрения инновационных разработок ученых РАО в практику образовательных организаций в регионах России.

В целях анализа текущего состояния и прогнозирования перспектив развития партнерской сети инновационных площадок РАО ежегодно в рамках выполнения государственной работы «Развитие партнерских отношений с органами власти, российскими и зарубежными научными и образовательными организациями» Центром развития образования РАО и другими ключевыми подразделениями осуществляются на постоянной основе следующие мероприятия:

- рабочие совещания и консультации с организациями — соискателями статуса инновационной площадки РАО и научными руководителями проектов по разработке программы инновационного проекта и подготовке комплекта документов для представления заявки в Совет по инновационным площадкам РАО;

- организационно-методическое и консультационное сопровождение работы экспертных групп при проведении экспертизы поступивших заявок;

- подготовка комплектов заявок и экспертных заключений для рассмотрения Советом по инновационным площадкам РАО;

- проведение собеседований с организациями-соискателями по степени готовности к реализации представленных проектов;

- подготовка материалов для представления президиуму РАО;

- организационно-методическое и консультационное сопровождение инновационных площадок РАО в ходе планирования и реализации программ инновационных проектов;

- выборочный мониторинг деятельности инновационных площадок РАО по отдельным аспектам, осуществляемый на регулярной системной основе и являющийся одним из существенных условий выстраивания эффективного взаимодействия в партнерской сети инновационных площадок РАО.

Мониторинг деятельности инновационных площадок, предполагающий постоянное оценивание деятельности коллектива образовательной организации как по отношению к целям инновационного проекта, так и процессу осуществления инновационной деятельности,

направлен на выявление объективной оценки достижений (промежуточных и конечных результатов проводимых этапов инновационной деятельности, соответствия срокам, оценки деятельности кадровой службы по обеспечению эффективности результатов деятельности, развитию инновационного пространства деятельности, др.). С этих позиций сущность мониторинга проявляется в фиксации данных и наблюдения параметров изменения педагогического объекта. Вследствие осуществления мониторинга деятельности инновационных площадок актуализируется решение задачи по разработке системы сбора, составления банка данных, анализа результатов инновационной деятельности, позволяющих сформировать представление об осуществлении видов деятельности образовательной организацией в рамках целей и задач инновационного проекта.

В качестве системообразующего основания управления деятельностью партнерской сетью инновационных площадок со стороны РАО мониторинг выступает как:

- один из действенных механизмов обратной связи в ходе реализации в педагогической практике образовательными организациями представленных инновационных проектов;
- объективная оценка инновационной деятельности в образовательных организациях и достижения ее целей и результатов;
- механизм построения процесса эффективного взаимодействия инновационных площадок, региональных научных и научных центров РАО, отделений и центров РАО — структурных подразделений, обеспечивающий отслеживание происходящих в педагогической практике явлений, включая результаты наблюдений в ходе управления научным руководителем инновационного проекта со стороны РАО;
- показатель выработки со стороны РАО управленческих решений по эффективному процессу организации инновационной деятельности;
- инструмент фиксации педагогических проблем, уровня эффективности взаимосвязи педагогической науки и практики.

Таким образом, мониторинг деятельности инновационных площадок — это комплексный процесс, в ходе которого достигается представление об осуществлении определенных видов инновационной деятельности по достижению определенных инновационным проектом целей.

Исходя из вышесказанного, одним из механизмов организации эффективного взаимодействия РАО с инновационными площадками РАО при решении научно-педагогических проблем инновационного развития российской системы образования может стать перспективное планирование, базирующееся на данных мониторинга деятельности инновационных площадок, в целях обеспечения единства подходов к формированию проблемного поля научных исследований, апробации и внедрения полученных результатов в практику образования. Вследствие этого приобретает особую актуальность разработка программы мониторинга деятельности инновационных площадок РАО, которая обусловлена решением задачи обновления стратегических ориентиров отечественного образования в рамках приоритетов национальных проектов «Наука» и «Образование», поручений Президента Российской Федерации в части национальных стратегий развития отечественного образования.

Основной целью разрабатываемой программы станет создание условий для внедрения в практику деятельности инновационных площадок вариативных форм взаимодействия с региональными научными и научными центрами РАО, отделениями и центрами РАО — структурными подразделениями, разработка механизмов развития и трансляции опыта совместной деятельности с учетом государственного задания РАО, системообразующим основанием которого выступает стратегия государственной политики в сфере образования.

Список литературы

1. Васильева О. Ю. Академия: новый этап деятельности / Педагогика, 2021, № 11. — с. 7–11.
2. Лазарев В. С., Поташиник М. М., Моисеев А. М. и др. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташиника и В. С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. — 464 с.
3. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / Педагогика, 2004, № 4. — с. 11–20.
4. Майоров А. Н. Мониторинг в системе информационного обеспечения управления образованием. — СПб., 2002.
5. Мартиросян Б. П., Шаповалова И. А., Рубцова Н. Е. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / Педагогика, 2012, № 10. — с. 103–110.
6. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204. — <https://mvd.consultant.ru/documents/1056500> (дата обращения 15.02.2024).
7. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения 15.02.2024).
8. Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы) [Электронный ресурс]: Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2020 г. № 3684-р [Электронный

ресурс].— Режим доступа: / <https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka/27490/> (дата обращения 15.02.2024).

9. Устав федерального государственного бюджетного учреждения «Российская академия образования» (в ред. постановлений Правительства РФ от 20.05.2015 № 482, от 14.10.2016 № 1044, от 29.11.2018 № 1439, от 22.06.2019 № 799, от 30.12.2020 № 2382, от 29.06.2021 № 1054) <https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2021/12/ustav-29.06.2021-.pdf>.

10. Федеральный закон «О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 27.09.2013 № 253-ФЗ [Электронный ресурс] / https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152351/ (дата обращения 20.02.2024).

11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025) [Электронный ресурс].— Режим доступа: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=495182&dst=100001#VZ8UChU2lnKVSSNS2> (дата обращения 02.04.2024).

12. Положение об инновационной площадке российской академии образования. Одобрено 27.01.2022 г. на заседании Президиума РАО, утверждено приказом РАО от 09 марта 2022 г. № 15. <https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/02/prikaz-15-ob-innovacionnyh-ploshchadkahcompressed.pdf>.

13. *Фурсов В. В.* Мониторинг образования.— М.: 2017.

References

1. *Vasilyeva O. Yu.* Academy: a new stage of activity / Pedagogy, 2021, no. 11.— pp. 7–11.
2. *Lazarev V. S., Potashnik M. M., Moiseev A. M.* et al. School development management: A manual for heads of educational institutions / Ed. M. M. Potashnik and V. S. Lazarev. Moscow: New school, 1995.— 464 p.
3. *Lazarev V. S., Martirosyan B. P.* Pedagogical innovation: object, subject and basic concepts / Pedagogy, 2004, no. 4.— pp. 11–20.
4. *Mayorov A. N.* Monitoring in the information support system of education management.— St. Petersburg, 2002.
5. *Martirosyan B. P., Shapovalova I. A., Rubtsova N. E.* Pedagogical innovation: object, subject and basic concepts / Pedagogy, 2012, No. 10.— pp. 103–110.
6. On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024 [Electronic resource]: Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 No. 204.— <https://mvd.consultant.ru/documents/1056500> (date of access 02/15/2024).
7. Passport of the national project "Education" [Electronic resource] <http://government.ru/info/35566/> (date of access 02/15/2024).
8. Program of fundamental scientific research in the Russian Federation for the long-term period (2021–2030) [Electronic resource]: Approved by the order of the Government of the Russian Federation dated December 31, 2020 No. 3684-r [Electronic resource].— Access mode: / <https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka/27490/> (date of access 02/15/2024).
9. Charter of the Federal State Budgetary Institution "Russian Academy of Education" (as amended by RF Government Resolutions of 20.05.2015 No. 482, of 14.10.2016 No. 1044, of 29.11.2018 No. 1439, of 22.06.2019 No. 799, of 30.12.2020 No. 2382, of 29.06.2021 No. 1054) <https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2021/12/ustav-29.06.2021-.pdf>.
10. Federal Law "On the Russian Academy of Sciences, Reorganization of State Academies of Sciences and Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation" dated 09/27/2013 No. 253-FZ [Electronic resource] / https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152351/ (date of access 02/20/2024).
11. Federal Law of 12/29/2012 N273-FZ (as amended on 02/28/2025) "On Education in the Russian Federation" (as amended and supplemented, entered into force on 04/01/2025) [Electronic resource].— Access mode: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=495182&dst=100001#VZ8UChU2lnKVSSNS2> (date of access 02.04.2024).
12. Regulation on the innovation platform of the Russian Academy of Education. Approved on 27.01.2022 at a meeting of the Presidium of RAO, approved by order of RAO dated 09 March 2022 No. 15. <https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/02/prikaz-15-ob-innovacionnyh-ploshchadkahcompressed.pdf>.
13. *Fursov V. V.* Monitoring of education.— М.: 2017.



125 лет со дня рождения Михаила Николаевича Скаткина

В этом году российское педагогическое сообщество отмечает 125-летие со дня рождения Михаила Николаевича Скаткина (1900–1991) — известного отечественного ученого-педагога, академика Академии педагогических наук СССР, доктора педагогических наук, профессора, жизнь которого являет собой истинный образец служения науке и образованию нашей страны.

Михаил Николаевич Скаткин родился 11 августа 1900 года в селе Козлово Клинского уезда Московской губернии. Его профессиональная деятельность началась в 1919 году с преподавания в начальной школе, где он получил незаменимый опыт для своей будущей научной карьеры. С периода создания Академии педагогических наук РСФСР в 1943 году судьба М. Н. Скаткина была неотделимо связана с ней. Он был первым ученым секретарем Академии и до конца жизни занимался фундаментальными исследованиями, работая в системе АПН РСФСР — СССР.

Созданные М. Н. Скаткиным научные труды, учебно-методические пособия, школьные учебники по праву входят в золотой фонд педагогической литературы. Его достижения в области методологии педагогики, дидактики, естественнонаучного и политехнического образования легли в основу научно-педагогических исследований, осуществляемых в нашей стране и за рубежом.

М. Н. Скаткин был одним из первых ученых, кто инициировал создание теории конструирования учебных программ, что позволило повысить эффективность образовательного процесса и качество подготовки специалистов. Он разрабатывал принципы дидактики, в том числе принцип научности обучения, который впервые в отечественной дидактике был выделен им как самостоятельный. Он является соавтором культурологической теории содержания образования и классификации методов обучения.

Концептуальные разработки и методологические подходы М. Н. Скаткина, направленные на совершенствование учебно-воспитательного процесса, до настоящего времени оказывают значительное

влияние на современное образование. Его идеи о формировании творческой личности, активизации познавательной деятельности учащихся и интеграции теоретических знаний с практическими навыками остаются актуальными и в настоящее время, в условиях стремительного развития образовательных технологий.

Система научных взглядов Михаила Николаевича нашла воплощение в прочных традициях научной школы М. Н. Скаткина, Н. М. Шахмаева, И. Я. Лернера «Дидактика общего образования», которая была институционализирована в ГБНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования в 2010-е годы, и до настоящего времени является одной из авторитетных в стране, определяет основные направления развития теории обучения.

Академик Российской академии образования Володар Викторович Краевский, соратник Михаила Николаевича, о нем писал: «Таким людям дано видеть глубинную суть вещей, с которыми соприкасается педагогика...».

В год юбилея М. Н. Скаткина можно с уверенностью утверждать, что его теоретико-методологические разработки выдержали испытание временем и сохранили свою высокую значимость. Это подтверждается их востребованностью в решении важнейших вопросов отечественного образования. Интегративный характер исследований М. Н. Скаткина, сочетающий глубокую теоретическую проработку с прикладной направленностью, органично вписывается в тенденции развития современной педагогической науки и практики. Его методологические принципы и концептуальные подходы продолжают служить ориентиром для новых поколений ученых и педагогов, способствуя дальнейшему совершенствованию образовательного процесса и повышению его результативности.

Паршутина Людмила Александровна,
кандидат педагогических наук, заместитель
директора, заведующая лабораторией пси-
хологических основ дидактики и методики
преподавания ФГБНУ «Федеральный научный
центр психологических и междисциплинар-
ных основ»

ПОМНИМ! ГОРДИМСЯ ПОБЕДОЙ!

1941—1945



Из международного собрания детских рисунков Российской академии образования к 80-летию Победы в Великой Отечественной войне



Ермачкова Алена, 15 лет. «Спасение бойца». 2025 г. г. Астрахань. МБОУ г. Астрахани «Средняя общеобразовательная школа № 55», пастель 28x16.



Трофимов В. «Мощь Красной Армии». До 1934 г. Б., кар., гуашь, 21,5x57.



Годованюк Елена. 14 лет. «Праздник Победы». 1940-е гг. Б., кар., акв., 28,5x33.



Лазаренко Елизавета. 15 лет. «Иллюстрация к произведению Гамзатова Р. Г. «Журавли». 2014 г. Волгоградская область, г. Камышин МБОУ СОШ №1, Б., гуашь 42x29



Скубина Ксения, 16 лет. «Мой учитель-участник СВО». 2025 г. Ростовская область, г. Сальск, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №3 г. Сальска. Б., гуашь 29x42



Садыхов Мохсин. 14 лет. «Самолет "Родина" в бурю над тайгой». 1930-е гг., Татарская АССР, Чистопольский р-н, д. Кутлушкино. Б., акварель, тушь 27,5x19,5



Чистякова Елизавета. 14 лет. «Мы помним». 2014 г. г. Невинномысск. Б., гуашь 41x58,5



Зубцова Анастасия. 14 лет. «Голуби». 2014 г. г. Липецк, МОУ ДОД «ДХШ №2». Б., пастель, 50x65.



Скворцов Юрий. Танк на Первомайской демонстрации. 1940-е гг. Б., акв. 28x35