
ИЗ ИСТОРИИ НАУЧНЫХ ШКОЛ

ЗИНАИДА ИВАНОВНА ВАСИЛЬЕВА

Васильева Зинаида Ивановна — выдающийся исследователь в области теории и истории педагогики. Доктор педагогических наук (1974), профессор (1975), действительный член Российской академии образования (1989), Международной академии наук педагогического образования (1998). Почетный профессор РГПУ им. А. И. Герцена (1997), Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства (1997), Международного Азербайджанского государственного университета (2003). Заслуженный деятель науки Российской Федерации (2000). Основатель научной школы «Теория и методика нравственного воспитания».

З. И. Васильева родилась 2 июля 1924 г. в д. Лазаревичи Тихвинского района Ленинградской области, в учительской семье. Окончила исторический факультет ЛГПИ (1950); аспирантуру по специальности «Педагогика» (1953). С 1953 г. работает на кафедре педагогики РГПУ (ЛГПИ) им. А. И. Герцена в должности ассистента; ст. преподавателя (1958); доцента (1962); профессора (с 1974 г. по настоящее время). В 1973 г. защитила докторскую диссертацию по теме «Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности». С 1976 по 1991 г. — заведующая кафедрой педагогики.

З. И. Васильева награждена орденом Трудового Красного Знамени (1986), медалью «За трудовое отличие» (1976), медалями К. Д. Ушинского (1986), А. С. Макаренко (1988), «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.» (1997), «50 лет победы в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.» (1995), «60 лет победы в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.» (2005), «В память 300-летия Санкт-Петербурга» (2003), медалью РГПУ «Знак Почета» (2003).

Научные исследования З. И. Васильевой посвящены теории и методике нравственного воспитания учащихся в учебно-воспитательном процессе школы и подготовке к нему будущих учителей в вузе. За последние годы ключевой проблемой деятельности научно-педагогической школы под ее руководством выступает изучение возможностей создания комфортной культурно-воспитательной среды в разных типах образовательных учреждений с выходом в социум. В этом направлении продолжаются исследования в разных регионах страны, где работают выпускники научно-педагогической школы. Под руководством З. И. Васильевой подготовлено более 60 кандидатов и докторов наук. Опубликовано более 160 научных работ.

Основные труды: «История образования и педагогической мысли за рубежом и в России» (2001); «Авторские педагогические исследования по проблемам воспитания (1973 — 2000 гг.)» (2002); «На пути к обновлению теории и методики нравственного воспитания учащихся (60 — 70-е гг. XX в.)» (2002); «Гуманистические ценности образования и воспитания (90-е гг. XX в. Россия)» (2003) и др.¹ В 2011 г. под редакцией З. И. Васильевой в издательстве «Academia» вышло 6-е издание учебника для студентов высших учебных заведений «История педагогики и образования».

З. И. Васильева,
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

НАУЧНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ШКОЛА НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ (1960—1980 гг.)

К началу 60-х гг. прошлого века в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена (ныне

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена) были заложены основы целостной, стройной

научной системы педагогического образования. В ее создании большую роль сыграли психолого-педагогические кафедры, на которых многие годы работали известные ученые-педагоги, психологи, методисты: Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант, А. И. Щербаков, С. Е. Ляпин, Н. Н. Петухов, Г. И. Щукина, Н. А. Рыков, П. И. Боровицкий, А. М. Докусов, А. Ф. Ломизов, Е. А. Баринова, Т. Е. Конникова, Н. Г. Казанский, Д. И. Софонов, А. М. Леушкина, А. А. Люблинская и многие другие.

На одном из семинаров преподавателей кафедры педагогики и психологии педагогических институтов Северо-Западной зоны в ЛГПИ им. А. И. Герцена (декабрь 1965 г.) опыт педагогического образования и уровень научной работы в системе деятельности высшей педагогической школы получил высокую оценку. Достижения того времени нашли свое выражение в постановке новых подходов к совершенствованию педагогического образования и педагогической науки. Уже в то время речь шла о том, что «огромный опыт нравственного воспитания доказал, что выработка у всего подрастающего поколения черт, соответствующих общественным целям, предполагает развитие индивидуальности и богатства каждой личности» [1]. Новые задачи, стоящие перед школой и наукой, может решить хорошо подготовленный учитель.

Проблемы развития педагогической науки в системе педагогического образования рассматривались не обособленно, а с точки зрения использования практического опыта для решения научных проблем, с одной стороны, и обогащения учебно-воспитательного процесса достижениями исследований — с другой. К числу актуальных проблем в то время относились: возрастной аспект формирования личности школьника, психологическая подготовка студентов в системе педагогического образования, взаимосвязь курсов теории и истории педагогики, практическая подготовка студентов к самостоятельной работе,

организация общественно полезной педагогической работы студентов, учет и оценка знаний студентов и др.

В середине 60-х гг. в научной школе намечается поворот к разработке педагогической концепции *формирования личности школьника* с учетом имеющегося опыта подготовки студентов к педагогической деятельности и проведенных исследований в предшествующий период. В 1964 г. на кафедре педагогики была создана проблемная лаборатория по нравственному воспитанию учащихся (на общественных началах) под руководством опытного педагога, бывшего директора школы № 210 Ленинграда, в то время доцента кафедры Т. Е. Конниковой. Первыми сотрудниками лаборатории были преподаватели кафедры, впоследствии ставшие докторами наук, создавшие свои научно-педагогические школы. Это Т. Е. Конникова, Т. К. Ахаян, З. И. Васильева, Т. Н. Мальковская и М. Г. Казакина. В работу лаборатории с самого начала ее организации включились аспиранты кафедры, учителя экспериментальных школ.

Шла интересная, творческая работа, подлинный научный поиск разрешения одной из сложнейших проблем педагогики — проблемы формирования общественной направленности личности школьника как главной задачи нравственного воспитания. Исследования проводились совместно с лабораторией Л. И. Божович (Институт психологии, г. Москва), работавшей над созданием психологической концепции развития личности в возрастном аспекте. Творческое содружество двух лабораторий благоприятно влияло на процесс и результат научной деятельности. Базой исследования тогда были средние школы №№ 210, 241, 309 и школы-интернаты №№ 15 и 42 Ленинграда.

Проблемная лаборатория для каждого участника стала настоящей школой овладения методологией педагогики и способами педагогического исследования, положив начало целенаправленному взаимодействию

ствию педагогического вуза и школ в решении исследовательских и практических задач. На заседаниях лаборатории, которые проходили и в школе, и в институте, заслушивались теоретические доклады, обзоры литературных новинок, разрабатывались диагностические методики, в совместном труде рождались концептуальные идеи². Коллективный поиск путей решения воспитательных проблем в школьной практике в сочетании с теоретическим анализом позволил найти центральное звено в конструировании целостного процесса воспитания школьников [2; 3].

Разработка концепции изучения и формирования общественной направленности личности осуществлялась коллективными усилиями. Одним из исходных научных положений исследования проблемы был принят тезис о том, что личность ребенка представляет собой единое целое. Ни одно качество не формируется и не проявляется изолированно, а всегда выступает как проявление всей личности, целостной ее структуры. В то же время, одно и то же нравственное качество проходит разный путь своего формирования в зависимости от индивидуальных особенностей и потребностей личности.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто положение о том, что общественная направленность личности определяется ведущими, доминирующими устойчивыми мотивами поведения и способами их реализации. При этом необходимо учитывать не только возрастные и индивидуальные особенности ребенка, но и своеобразие социальной ситуации развития, характер взаимоотношений с окружающими. Устойчивые мотивы, определяющие направленность личности, делают реальное поведение ребенка более постоянным, менее зависимым от ситуативных побуждений.

Исследование направленности личности ребенка в педагогическом контексте проводилось поэтапно. На первом этапе раз-

рабатывались методология и методика исследования. Были определены критерии и показатели направленности личности учащихся. Исследование проводилось по единым методикам в разных школах города. Были получены существенные результаты диагностики, позволившие не только обобщить эмпирический опыт воспитательной работы в школах, но и уточнить наиболее значимые показатели направленности личности учащихся, понять их реальную значимость в различных видах деятельности, во взаимоотношениях, в неформальном общении и др.

К научным результатам исследования можно отнести данные: о соотношении положительных и отрицательных проявлений направленности личности, замеченных классными руководителями, об устойчивых формах нравственного поведения; о взаимосвязи направленности с успехами в учении и в общественной работе, о косвенных проявлениях направленности; об индивидуальных различиях в поведении и отношениях учащихся в разных видах деятельности; о мотивах выбора дел, позиции в коллективе, предпочтениях в общении, о понимании смысла и целей проводимых дел; о деятельности Фрунзенской коммуны, о системе педагогических средств и приемов, позволивших коммунарскому коллективу стать школой формирования нравственных идеалов учащихся; об организации трудовой деятельности пионеров, при которой дети переживают результаты своего труда, о взаимосвязи направленности чувств и мотивов трудовой деятельности, познавательного интереса и личности школьника и др.

Следующим важным шагом в исследовании проблем нравственного воспитания школьника явилось теоретическое обоснование роли коллектива в формировании общественной направленности его личности и конструирование опытно-экспериментальной работы для дальнейшего изучения мотивов поведения, отно-

шений, деятельности учащихся разного возраста в естественных условиях: на уроке, в общественных делах, в свободном общении, в диалоге и др.

В лаборатории и школьных коллективах учителей, классных руководителей постоянно шли дискуссии, обсуждались результаты уже проведенного исследования, перспективы (исходные положения, гипотезы, методики, база).

Поиск был направлен на изучение условий формирования направленности личности ребенка. Была выдвинута гипотеза о том, что воздействие коллектива на личность может быть главным условием становления ценностного аспекта направленности, ее нравственной сущности. Однако механизм влияния еще не был достаточно ясен, и потому было трудно определить способы организации коллективной деятельности в целях формирования направленности личности. Одной из причин этого явились методологическая нечеткость в педагогическом аспекте проблемы личности и коллектива. В качестве гипотезы на данном этапе исследования были выделены два условия: объекты коллективной деятельности, соответствующие воспитательным задачам и актуальным мотивам деятельности, способны увлечь детей своим содержанием и смыслом; практическая активность детей будет определяться тем, в какой степени нравственные образцы воссоздаются в реальном опыте отношений.

Был выделен особый вид отношений, условно названный гуманистическим [3]. Только теперь, спустя почти тридцать лет, в науке утвердилась концепция гуманизации образования и воспитания как основа личностно-ориентированной педагогики.

Предметом обсуждения в то время были вопросы о коллективе и «автономной» морали в связи с проблемой конформизма, о роли жизненного опыта в приобщении ребенка к нравственным образцам, о целях и ценностях, привлекательных для детей, и др.

К научным результатам этого периода можно отнести: разработку методов исследования, среди которых апробировалась «ситуация как метод исследования и воспитательный прием» в разных видах деятельности и общения; выявление зависимостей между знаниями о морали и мотивами поведения; изучение осознания учащимися соотношения между личными интересами и интересами своего коллектива, права на выбор своей позиции, поступка, решения, формулирование концептуальных положений о влиянии малой группы на подростка; о коллективных формах учебной деятельности; о взаимосвязи нравственных и эстетических чувств в пионерской деятельности и др.

Проблемная лаборатория по нравственному воспитанию объединяла преподавателей вуза и школы, явилась прекрасным импульсом для выполнения докторских исследований аспирантами. Многие годы идеи и материалы научной деятельности звучали на конференциях в вузе и учебных заведениях во многих городах страны. Это была признанная педагогическая школа — подлинный центр развития педагогических проблем, подготовки ученых высокой квалификации, продолжавших начатые исследования в своих регионах.

В дальнейшем каждый сотрудник лаборатории продолжал исследование по индивидуальной программе. Были выделены такие аспекты: роль коллектива в формировании личности школьника (Т. Е. Конникова), нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности (З. И. Васильева), формирование личности в общественно-трудовой деятельности (Т. К. Ахаян), воспитание социальной активности младших школьников (Т. Н. Мальковская), процесс формирования нравственных идеалов и методы его исследования (М. Г. Казакина). Исследование было продолжено, уточнялись исходные теоретико-методологические положения, отрабатывались логика и методика педагогического эксперимента в соот-

вествии с его замыслом и направлениями.

Другим центром формирования научной школы педагогических исследований второй половины 60-х гг. на кафедре педагогики была лаборатория по *познавательным интересам* (Г. И. Щукина), объединившая преподавателей кафедры, аспирантов, учителей, разрабатывавших дидактические проблемы. Первые результаты работы этой лаборатории были отражены на страницах Ученых записок ЛГПИ им. А. И. Герцена (Т. 382).

Познавательный интерес рассматривался с позиций дидактики, психологии и методики. Предметом исследования выступала сущностная характеристика познавательного интереса. На первом этапе многозначность познавательного интереса изучалась в процессе обучения с разных сторон. «Признание за познавательным интересом роли внешнего стимула приводит к неоправданной путанице и в номенклатуре методических средств» [4].

Разрабатывая концепцию развития и формирования познавательных интересов, Г. И. Щукина создает научную школу, в состав которой на первых этапах входили В. Н. Максимова, А. С. Роботова, И. Г. Шапошникова, Ф. К. Савина, В. Н. Липник, В. А. Филиппова, Е. С. Туренская. Впоследствии в этой школе трудились многие аспиранты, соискатели, учителя, преподаватели других вузов.

К нерешенным дидактическим вопросам проблемы интересов были отнесены: интерес и самостоятельная работа, интерес и движущие противоречия процесса обучения, интересное обучение и его продуктивность. Одним из исходных было положение, что познавательный интерес — это интерес к подлинному продуктивному познанию, в результате которого появляется нечто новое в содержании знаний и в способах подхода к их изучению, в развитии ученика в целом [5].

В результате работы лаборатории была выявлена психологическая природа по-

знательного интереса и проблемности в обучении, раскрыты их общие основы. Познавательный интерес — это интерес к сущности, к глубинам процесса познания, проблемность же — путь, ведущий к этому [6]. При выявлении взаимосвязи познавательного интереса с другими свойствами личности было установлено, что познавательный интерес, входя в систему ведущих мотивов личности, может содействовать формированию общественной направленности, если поисковый характер познавательной деятельности связан с общественно-необходимой целью [7].

Ход и полученные результаты исследований обсуждались на научных конференциях, «Герценовских чтениях», которые проводились ежегодно и всегда были посвящены актуальным проблемам педагогической теории и практики.

Так, на XXIII «Герценовских чтениях» (1970 г.) обсуждались вопросы методологии педагогических исследований: что такое методология, метатеория? Является ли методология только философией научного познания или она распространяется на практику? Что такое «научный факт» в исследовании? Каково соотношение научных подходов и методов педагогического исследования? И др.

Научная новизна и практическая значимость педагогических исследований в сочетании с педагогическим образованием в вузе уже в те годы была бесспорной. Педагоги-исследователи в студенческой среде — это не только оптимальный вариант связи теории с практикой в общепринятом смысле, но и весьма продуктивное педагогическое сообщество. Взаимодействие преподавателей и студентов в разных формах педагогического образования в вузе (лекции, семинары, практика, творческие работы и др.) располагает возможностями повышения научности процесса обучения, взаимного обмена профессиональной деятельностью. При этом между субъектами процесса формируются

гуманистически-ценные взаимоотношения, что обеспечивает не только усвоение научно-педагогической информации, но и поддержку профессионального выбора, интерес к овладению избранной профессией со стороны студентов. Использование материалов исследования в процессе обучения поддерживает ориентацию преподавателя на дальнейший научный поиск, на совершенствование педагогического мастерства.

Обсуждение проблем нравственного воспитания, дидактики, вопросов педагогического образования и психолого-педагогической подготовки студентов сопровождалось интересными предложениями о связи научных исследований с педагогическим образованием в вузе, об улучшении подготовки будущих педагогов к учебно-воспитательной работе в школе. Уже в те годы предлагалось в процессе обучения «переключать» студентов с позиции учащегося на позицию учителя, отмечалась роль личного примера лекторов в поведении, речи, манере изложения, значение контактов с людьми, самостоятельной работы в овладении профессией и др.

Институт проводил значительную работу по совершенствованию учебного процесса и научных исследований. На факультетах неоднократно перерабатывались учебные планы. В 1963 г. переработка учебных планов была вновь проведена в связи с переходом большинства факультетов на подготовку учителей узкого профиля и на четырехлетний срок обучения. Осенью 1965 г. Совет института принял решение о разработке новых индивидуальных планов с целью приближения вузовского образования к практической деятельности. Продолжалась активная работа над созданием учебных программ, пособий для студентов и преподавателей.

Тематика научной работы института в большей мере определялась реальными потребностями школы. Но преодоление раздробленности научной тематики еще не удавалось в полной мере. Поэтому в 1962 г.

был создан координационный совет (на общественных началах), в задачу которого входило согласование тематики научной работы кафедр. Это привело к некоторому сокращению числа исследуемых проблем. Кафедра педагогики в это время занималась проблемами дидактики (под руководством Ш. И. Ганелина и Е. Я. Голанта), организации коллектива (Т. Е. Конникова), воспитания нравственных чувств подростков в пионерской организации (К. Д. Радина).

На кафедре педагогики начальной школы были подготовлены и изданы ряд программ и монографий, авторами которых были крупнейшие методисты — доценты Н. С. Попова, Н. А. Щербакова. Это программы и учебные пособия по методике преподавания русского языка и арифметики для начальной школы.

На кафедре дошкольной педагогики была завершена и защищена докторская диссертация А. М. Леушиной «Подготовка детей к усвоению арифметического материала в школе» с последующим выходом монографии.

На кафедре психологии (А. И. Щербаков) разрабатывались проблемы развития познавательной активности и самостоятельности школьников.

Учебник химии для 8 класса, написанный доцентами А. Д. Смирновым и Г. И. Шелинским, был принят не только учителями нашей страны, но и переведен на 12 языков.

Труды П. И. Боровицкого, П. Ф. Виниченко, Н. А. Рыкова по методике преподавания естествознания пользовались признанием среди учителей в стране и зарубежом.

Одновременно жизнедеятельность студенческого коллектива обретала профессиональную направленность не только в учебном процессе, но и в процессе овладения системой знаний. Большую работу проводили студенты разных факультетов в качестве пионервожатых в школах и пионерских лагерях.

В 1961—1962 гг. студенты включились в индивидуальное шефство по борьбе с детской беспризорностью (под руководством преподавателей Д. И. Софронова и Л. П. Дунаевой).

В 1963 г. на педагогическом факультете студентами была организована Коммуна имени А. С. Макаренко (под руководством доцента, позже профессора, действительного члена АПН СССР И. П. Иванова). Инициатива студентов и преподавателей проявлялась во многих делах.

К этому времени относится значительный труд кафедрального коллектива по подготовке к изданию учебного пособия для студентов «Педагогика» (1966 г., под ред. Г. И. Щукиной).

Ежегодно издавались сборники «Герценовских чтений», в которых находили отражение результаты исследований по различным аспектам педагогики, выполненные сотрудниками педагогических кафедр института, бывшими аспирантами, работавшими в других вузах страны. Трудно переоценить личный вклад в развитие педагогики и педагогического образования в институте члена-корреспондента АПН СССР, профессора Ш. И. Ганелина, профессора Е. Я. Голанта, А. К. Громцевой, В. А. Лиры, Н. С. Зенченко, Е. С. Монжале, Д. И. Софронова, М. К. Шорниковой, Н. П. Сафоновой, Н. А. Лукьяновой, Л. П. Дунаевой, М. И. Любицыной, Ю. М. Лазуркиной, Р. М. Напалковой и др.

Под руководством Ш. И. Ганелина и Н. С. Зенченко в 1970 г. была издана коллективная монография «История педагогики и современность» (Уч. записки. — Т. 377), не утратившая ценности до нашего времени.

Под руководством и при непосредственном участии ведущих преподавателей кафедры систематически проводились методологические и методические семинары для молодых преподавателей, на которых обсуждались вопросы, связанные с научно-методическим обеспечением процесса преподавания педагогических учебных дис-

циплин в вузе, отбором и систематизацией учебного материала. На факультетах работали педагогические кружки, объединявшие студентов с повышенным интересом к педагогике и педагогической профессии. В институте интегративным центром педагогического творчества был педагогический клуб.

На методической и стажерской практике студентов (старшие курсы) был сделан акцент на овладение структурой и методикой урока как основной формой учебного процесса и многообразием форм внеклассной воспитательной работы в соответствии с планами классных руководителей. Студенты осваивали различные формы внеклассной работы (этические беседы и диспуты, пионерские сборы, ученические собрания, игры, культпоходы, общешкольные тематические вечера и другие). В совместном труде с психологами и методистами разных факультетов накапливался опыт приобщения студентов к практической деятельности в школе. Традицией института были обстоятельно подготовленные совместно со студентами и школьными учителями вступительные и заключительные конференции по итогам практики, проводившиеся поэтапно: в школе, на курсе, факультете, институте. К сожалению, впоследствии эта традиция в значительной мере будет утрачена.

Итоги эффективной научно-педагогической деятельности кафедры совместно со школами и другими образовательными учреждениями в 60-е гг. будут подведены позже на XXVI «Герценовских чтениях» (1973). На пути сближения педагогики и школы были выделены три этапа: первый — преодоление нигилизма практических работников школ и приобщение их к педагогической и психологической литературе; второй — помочь школам в обобщении и анализе их опыта; третий — организация поиска в разработке педагогических проблем (Г. И. Щукина). В самом деле, к концу 60-х гг. и началу 70-х гг. опытно-

экспериментальная работа по проблемам дидактики и теории воспитания проводилась на базе большого числа ленинградских школ: №№ 210, 207, 534, 309, 15 и 42; школ-интернатов №№ 169, 374, 51, 239, 241, 470, 147, 222 и других. В апробации и использовании результатов исследования принимали участие и другие образовательные учреждения (внешкольные, институты усовершенствования, районные методические кабинеты).

Сотрудники кафедры педагогики и проблемных лабораторий принимали участие в работе научных конференций в Москве, Вологде, Ростове-на-Дону, Волгограде, Красноярске, Лиепае, Риге и др.

В 70-е гг. научно-педагогическая школа ЛГПИ им. А. И. Герцена заявила о себе значительными результатами. Это была первая волна докторских диссертаций, спустя четверть века после окончания Великой Отечественной войны (1941—45). Защищены докторские диссертации Г. И. Щукиной (1969), Т. Е. Конниковой (1970), А. К. Громцевой (1971), А. И. Раевым (1971), З. И. Васильевой (1973), Т. Н. Мальковской (1974), Т. Г. Рамзаевой (1974), К. Д. Радиной (1975).

В совокупности выполненные исследования отражали педагогическую концепцию развития личности. Результаты, полученные на психолого-педагогических и методических кафедрах, относились к различным направлениям этой проблематики, но вместе с тем представляли новый теоретически обоснованный, экспериментально апробированный уровень научного познания и в целом определяли стратегию института в подготовке учителя, поднимая научный статус учреждения.

К наиболее значимым научным результатам исследований по педагогике в этот период можно отнести следующие:

- разработана концепция нравственного формирования личности школьника в разных видах деятельности;
- обосновано утверждение, что направленность личности, система домини-

рующих и устойчивых мотивов поведения является главным показателем воспитанности школьника и задачей нравственного воспитания;

- определена роль личности и коллектива в нравственном воспитании, в формировании личных, деловых и гуманистических отношений учащихся (Т. Е. Конникова);
- разработана концепция формирования познавательных интересов, доказано, что познавательный интерес связан не столько с возрастными границами, сколько с индивидуальным развитием школьника;
- обнаружены источники стимуляции познавательных интересов: не только содержание учебных предметов и предметной деятельности учащихся, но и отношения между ее участниками (Г. И. Щукина);
- выявлены специфические для учебной деятельности условия и возможности формирования нравственной направленности личности, что значительно обогащало теорию воспитывающего обучения;
- раскрыт системно-целостный подход к нравственно-воспитывающему обучению через все структурные компоненты — выдвижение цели, отбор содержания, организационные формы, взаимосвязь целей и достигнутых результатов педагогического процесса (З. И. Васильева);
- создана теория формирования убеждений, определены и экспериментально проверены функции моральных знаний в общественно-трудовой деятельности (Т. К. Ахаян);
- разработаны основы самообразования учащихся (А. К. Громцева);
- определены педагогические условия формирования социальной активности учащихся разного возраста в деятельности общественных организаций (Т. Н. Мальковская).

В этот период продолжалась работа лабораторий, проводились конференции молодых ученых — бывших аспирантов и соискателей кафедры, на которых обсуждались теоретические проблемы педагогики и результаты экспериментальных исследований. Разработка программ исследования осуществлялась на разных уровнях: индивидуально, в «малых группах», в которые объединялись аспиранты вокруг своего руководителя, далее — в проблемных лабораториях кафедры. В этих условиях зарождались научные школы во главе с научными руководителями. Тематика исследований, как правило, определялась в русле концепции научного руководителя и кафедры в целом, далее обогащалась, обновлялась в процессе дальнейшей работы.

Большое внимание уделялось разработке теоретико-методологических основ проводимых исследований. В разных формах обсуждения хода и результатов научной работы предметом дискуссии были проблемы, отраженные в названиях сборников:

- О некоторых вопросах методологии педагогических исследований // XXIII Герценовские чтения. Л., 1970.
- Теоретические предпосылки к определению показателей эффективности урока в условиях развивающего обучения // XXIV Герценовские чтения. Л., 1973.
- О некоторых гносеологических проблемах современной дидактики // XXVII Герценовские чтения. Л., 1975.
- Моделирование эффективности педагогических исследований // XXVII Герценовские чтения. Л., 1975.
- Системный подход к исследованию развития школьных знаний учащихся // XXVII Герценовские чтения. Л., 1975.
- О некоторых психологических закономерностях нравственного развития и воспитания школьника // Нравственное формирование личности школьника в коллективе: Сб. научных трудов. Л., 1976.
- Проблема единства обучения и воспитания с позиций комплексного подхода //

Нравственное формирование личности школьника в коллективе: Сб. научных трудов. Л., 1978.

На XXVIII-х «Герценовских чтениях» (1975) Г. И. Щукина в докладе об основных направлениях исследований кафедры педагогики указала на сопряженность исследований в области дидактики и теории воспитания, которые в конечном счете обращены к личности подрастающего человека. Проблема формирования познавательных интересов стала предметом исследования не только дидактов, но и методистов, психологов. Изучались возможности содержания различных учебных предметов и методик в стимулировании интереса учащихся к предмету, к познанию с учетом их возраста и индивидуальных особенностей, а также отношений, которые складываются в учебном процессе.

Прошли годы, но информация об исследованиях того времени представляет самостоятельную ценность сегодня как по тематике, так и по логике, этапам проведения исследований, выбору методов, адекватных целям, задачам и выдвинутой гипотезе. По материалам сборников нетрудно составить целостное представление о том, какие проблемы являлись предметом исследования, как определялась их актуальность, обосновывались научные подходы, какие фактические данные были получены в исследовательском процессе.

В то же время активно развивалась концепция Г. Д. Кирилловой и ее учеников (С. Н. Гончаренко, Г. Ф. Федорец, Л. А. Семенова и др.) о *развивающем обучении*, о *системном подходе к уроку* как единице учебного процесса, во взаимосвязи между содержанием учебного материала на уроке и организацией деятельности учащихся.

Существенный вклад в развитие проблем нравственного воспитания учащихся в деятельности пионерской организации внесла К. Д. Радина и ее ученики (Б. П. Битинас, З. Ф. Пономарева, В. К. Григорова, С. А. Расчетина, Э. И. Стернина,

Э. Ф. Семенова и др.). В 1970 г. в Ученых записках ЛГПИ им. А. И. Герцена (Т. 368) была опубликована концепция исследования К. Д. Радиной о взаимосвязи эстетических чувств детей в пионерской деятельности.

Интерес представляют материалы исследований того времени по проблеме *единства воспитания и обучения*, выполненные в русле концепции З. И. Васильевой о взаимосвязи мировоззренческих знаний с познавательной и общественной активностью (Л. И. Таран), о характере отношений учителя и учащихся (Г. Н. Бросалина, Э. И. Беленкина), о мотивах учения (Н. В. Кузнецова, А. П. Медведицков) и др.

Т. К. Ахаян и ее ученики в этот период вели исследование по формированию ответственности младших подростков в общественно полезной деятельности (Н. М. Тен), интернационалистских убеждений (А. В. Кириякова), общественного долга (С. Т. Евсеева) и др.

С изучения методики семейного воспитания, особенностей нравственных отношений педагогически запущенных подростков начала свою исследовательскую деятельность С. А. Расчетина. Анализу управлеченческой деятельности в воспитательном процессе и формированию самостоятельности были посвящены работы В. Г. Куценко. Обоснование сущности и функций межпредметных связей в целостном процессе обучения дано в трудах В. Н. Максимовой и Т. К. Александровой. Углубленный анализ взаимосвязи коллектива и нравственного формирования личности школьника представлен в трудах Т. Е. Конниковой и ее учеников (М. Е. Стеклов, В. К. Иванов, Н. Ф. Маслова и М. Г. Казакина). Роль успеха в развитии положительного отношения к учению неуспевающих подростков исследовала И. Г. Шапошникова, проблемы эстетического воспитания — М. А. Верб. С интересными статьями о науке и нравственности, о понимании старшеклассниками развивающего и воспитывающего влияния учебного предмета выступала А. С. Ро-

ботова. Научный потенциал кафедры был очевиден.

Педагогическая концепция *ориентации на личность ученика и педагога* к концу десятилетия заявила о себе как Ленинградская научно-педагогическая школа. В ходе разработки концепции уточнялись программы, вводились новые методики обучения, основанные на диалоге студентов и преподавателей, актуализировалась проблема межпредметных и межкафедральных связей, значительно расширился круг контактов с образовательными учреждениями города и области.

В итоге значительно обновился фонд педагогической информации, которая могла быть использована в системе профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов.

Шел поиск форм внедрения результатов исследований в практику работы вуза. Обновилась тематика творческих работ студентов, появились новые формы общения студентов с учителями-практиками, учащимися. В учебные планы факультетов был введен «школьный день» на младших курсах. Расширилось число базовых школ. Студенты включались в реальную ситуацию школьной жизнедеятельности. В 1979 г. ректорат провел координационное совещание с руководителями школ и кафедр института по вопросу о совершенствовании педагогической подготовки студентов к учебно-воспитательной работе в школе. Это был важный шаг по сближению школы и вуза, по педагогизации учебно-воспитательного процесса в вузе. Были приняты рекомендации по педагогической практике на всех курсах обучения студентов.

В середине 70-х гг. Г. И. Щукина передала руководство кафедрой З. И. Васильевой (1976—1991). Концептуальный подход к развитию педагогического образования и научной деятельности сохранился. Шло время. Возникали новые проблемы. Научно-практический поиск продолжался. При этом усложнялись задачи повышения

эффективности педагогического процесса. Институт объединял усилия факультетов, кафедр, студенческих структур в определении наиболее оптимальных путей укрепления всей системы вузовской подготовки учителя. На Совете института и советах факультетов обсуждался комплекс вопросов о повышении уровня профессиональной подготовки учителя: каким должен быть объем знаний, умений, есть ли специфика в формировании личностных качеств педагогов разного профиля, как обеспечить целостность учебно-воспитательного процесса на основе сочетания теоретической и практической подготовки. На кафедрах разрабатывались методические рекомендации для студентов и преподавателей, с одной стороны, для учителей и воспитателей школ по различным аспектам воспитания и обучения — с другой. Совместно с Институтом усовершенствования учителей Ленинграда был издан сборник «Использование достижений педагогической науки в практике обучения и воспитания школ» (1974).

В то же время была подготовлена и издана серия брошюр для студентов по работе над проблемой межпредметных связей (1976), по организации жизни пионеров в лагере (1972, 1974, 1978), по индивидуальному подходу к трудному подростку в шефской работе (1978), по изучению нравственной воспитанности школьников (1978) и многие другие.

В помощь студентам и преподавателям обновлены планы и программы семинарских занятий по педагогике с тематикой творческих работ студентов (1979). Шли дискуссии в аудиториях: какими знаниями и умениями, какими личностными и профессиональными качествами может овладеть будущий педагог за время обучения в вузе.

Ежегодно Совет института, обсуждая ключевые проблемы, детально изучал и составлял опыт факультетов, кафедр, методических объединений. Анализ и оценка пройденного пути позволили увидеть ре-

шенные и нерешенные вопросы, перспективы развития педагогического образования.

Содружество со школами всегда оставалось приоритетной задачей в работе института, хотя формы его менялись. В рассматриваемый период мы отошли от разрозненных педагогических лекций в школах и учебных заведениях. Ведущей стала подготовка и проведение в районах, школах тематических научно-практических конференций. Уже в те годы многие преподаватели вуза выполняли функции руководителей, когда каждая школа имела тему творческой разработки учебно-воспитательного процесса.

Интенсивная научная работа способствовала обновлению содержания деятельности кафедр, факультетов. Институт функционировал как крупный научно-методический центр. Возрастала профессиональная квалификация преподавателей.

В эти годы кафедра педагогики и научные лаборатории, представляя собой единое целое, не разделяли по функциям учебную и научную работу. На заседаниях лаборатории и кафедры обсуждали учебные проблемы и качество диссертационных исследований аспирантов, ход и результаты научной работы преподавателей. Складывалась традиция: в первый год обучения в аспирантуре каждому необходимо подготовить теоретическое обоснование избранной темы исследования, в течение второго года — провести диагностику, на третий год — формирующий эксперимент. Возрастал интерес к процессуальной стороне исследований, а не только к их конечным результатам.

Существенные изменения в организации научных исследований имели место во второй половине 70-х гг., когда ВАК утвердил два совета по педагогике в числе 16 специализированных советов института и было разработано «Положение о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий» (1975). С 1977 г. тематика докторских диссертаций по психолого-педагогическим

специальностям после утверждения на Совете института согласовывалась в Совете по координации научных исследований по педагогическим наукам АПН СССР.

Были уточнены правила утверждения тем кандидатских диссертаций. Работа кафедр по подготовке аспирантов и соискателей также обсуждалась на Совете института, на советах факультетов. Были определены параметры исследований: темы, научные результаты, научная новизна и достоверность, теоретическая и практическая значимость и обоснованность научных положений, сформулированных в диссертации, апробация и внедрение.

Одновременно Совет по координации при АПН СССР проводил большую работу по интеграции проблематики исследований и объединению педагогических вузов и НИИ педагогики в творческие коллективы со сходной тематикой НИР с целью усилить научную работу, исключить дублирование. По решению координационного Совета АПН СССР (под руководством академика А. Г. Хрипковой) кафедра педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена объявлена головной организацией в сотрудничестве с 13 педвузами и тремя НИИ педагогики (Литва, Азербайджан, Андижан). Активно сотрудничали с нами педвузы Омска, Петрозаводска, Архангельска, Мурманска, Рязани, Оренбурга, Новосибирска, Красноярска, Хабаровска, Сыктывкара, Комсомольска-на-Амуре, Пскова, Новгорода. Продолжалось деловое общение с другими вузами, где работали аспиранты кафедры педагогики. Это Ульяновск, Белгород, Самара, Пенза и т. д. Изменился статус кафедры общей педагогики. Сотрудничество с коллегами педагогических кафедр внесло новую струю в общий процесс объединения и конструирования целостного подхода в планировании научной работы многих коллективов. Этот процесс был достаточно сложным, сопровождался согласованием планов, выделением перспективного направления научного поиска, сохранени-

ем сложившегося опыта исследований. И вместе с тем обмен информацией о ходе и результатах исследования имел дополнительную ценность, стимулировал дискуссии, вызывал положительное отношение к факту координации НИР, разработке критериев оценки проводимых исследований. Это явилось новым направлением в работе института по координации деятельности и обогащению межличностных контактов научно-педагогических коллективов разных учреждений.

Начало 80-х гг. характеризует новая волна защиты докторских диссертаций по психолого-педагогическим наукам сотрудниками института: В. Г. Маранцманом (1980), И. Н. Пономаревой (1981), Г. Е. Ковалевой (1981), В. Н. Максимовой (1981), Т. К. Ахаян (1982), М. Г. Казакиной (1982), Г. Д. Кирилловой (1982), Н. М. Дружининой (1983), В. И. Логиновой (1984), Л. А. Регуш (1985) и др. Было издано большое число учебных пособий по тематике защищенных диссертаций.

Продуктивность сотрудничества научных школ педагогических вузов нашла свое выражение в подготовке и поддержке кадров высшей квалификации. В специализированном Совете Д-113-05-03 в это время защитили докторские диссертации по педагогике Л. И. Новикова (Москва), Н. А. Полковникова (Казань), А. В. Мудрик (Москва), М. И. Шилова (Красноярск), Е. В. Бондаревская (Ростов-на-Дону), М. Е. Дуранов (Челябинск), Т. С. Буторина (Архангельск), А. П. Ш蓬а (Рига), М. Г. Яновская (Киров) и др.

Каждое исследование содержало самостоятельную педагогическую концепцию. Обобщение научных результатов разных направлений позволило сделать вывод о значительном вкладе апробированной научной информации в педагогическую теорию. Казалось, сложились реальные условия для обновления ведущих идей в области теории обучения и воспитания.

В отличие от традиционного подхода, который рассматривал формирование нрав-

ственного сознания как результат непосредственного воздействия на него средствами нравственного просвещения, доказано положение, что нравственное сознание личности в процессе воспитания формируется комплексно, всей системой возникающих в нем деятельности и отношений (Е. В. Бондаревская, 1980). Межпредметные связи впервые стали рассматриваться как системный междисциплинарный объект, как дидактический системный феномен с позиций целостного подхода к процессу обучения; построена модель иерархической классификации межпредметных связей (В. Н. Максимова, 1981). Системно-диагностический подход к воспитанию идейно-нравственных качеств личности подростка определяется как целостная многоуровневая, развивающаяся система взаимодействий педагогов, родителей и учащихся с учетом уровня воспитанности, перспективных целей и возможностей саморегуляции учащихся (М. И. Шилова, 1985).

Материалы данных и других исследований обсуждались не только в ситуациях защиты диссертаций, но и в других формах сотрудничества, на страницах сборников научных статей, в методических рекомендациях, были введены в содержание учебных педагогических курсов.

80-е гг. — это было время школьных реформ (1984). В этот период заявлен комплексный подход к воспитанию. Страна вступила на путь горбачевской перестройки.

По плану-заказу МП РСФСР и Совета по координации научных исследований АПН СССР на 80-е гг. (дважды, по пятилеткам) нам были предложены три комплексные темы исследования:

Совершенствование форм и методов коммунистического воспитания школьников.

Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся общеобразовательных школ.

Формирование педагогически направленной познавательной активности студентов.

Научная школа всего коллектива, включая соисполнителей других вузов, с которыми мы были объединены общей проблематикой и общими интересами, с пониманием отнеслась к государственному заданию. Она отличалась внутренним единством, стремлением не только внести личный вклад в решение исследовательских задач, но и сопричастностью к достижениям других исследователей. Сотрудничество сочеталось с сотворчеством, что не исключало дискуссии, разные точки зрения, несогласие, споры. Очевидно, механизм развития научной школы и определяется характером отношений ведущих руководителей и исполнителей, общим интересом к достижению результатов исследования, стремлением услышать и понять другого. Важным показателем развития научной школы можно считать творческий и непрерывный характер поиска, при котором исследовательская нить не прерывается и поддерживается гуманистическая направленность соавторов взаимодействия.

В эти годы широко обсуждалась проблема *деятельностного подхода* в исследовании проблем дидактики. В сборниках научных трудов [8] изложены новые подходы: к анализу учебной и внеучебной деятельности (Г. И. Щукина), к изучению механизмов взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности (В. В. Горшкова), влияния разных видов деятельности на эффективность обучения (Е. С. Заир-Бек), взаимосвязи познавательной и трудовой деятельности как фактора формирования жизненной позиции подростка (О. А. Юрова), к формированию умений речевой деятельности в общении учителя и учащихся (А. Н. Ксенофонтова), к решению проблемы творческой учебно-познавательной деятельности учащихся (А. П. Тряпицына), к активизации познавательной деятельности учащихся в процессе формирования межпредметных умений (Т. К. Александрова) и др.

В теории *нравственного воспитания* предметом изучения явилась проблема

личностно-деятельностного подхода к нравственному воспитанию в процессе обучения, в учебной деятельности (З. И. Васильева и ее ученики Е. И. Казакова, И. А. Колесникова, А. А. Кочетова, Л. А. Николенко, Н. В. Седова, В. Б. Ежеленко, С. В. Старшинина и др.). Развивалась идея целостного построения нравственно-воспитывающего обучения с опорой на ранее проведенные исследования о воспитательных возможностях не только содержания обучения, но и каждого звена (компонента) деятельности: целей, содержания, мотивов, методов, форм организации и результатов воспитания. Была предложена система методов воспитания учащихся. Научное обоснование этой системы дано в учебном пособии автора, межвузовских сборниках научных трудов и методических рекомендациях [9]. Автор исходит из того, что только взятые в системе методы — выдвижение целей (целеполагание), информационно-просветительный, ориентационно-практический, коммуникативный, оценочный — могут обеспечить целостность и результативность воспитательной деятельности. Данная система методов наиболее полно отражает единство познания, труда, общения. Каждый метод имеет двусторонний характер воспитательного взаимодействия педагогов, учащихся на условиях партнерства и сотрудничества, обмена ценностями, суждениями, опытом.

Диагностике воспитательного процесса, его методов и форм был посвящен специальный межвузовский сборник статей [10], в котором содержится информация о диагностике целеполагания в воспитательном процессе (С. А. Расчетина), о диагностике изученности проблемы цели нравственно-го воспитания в педагогике социалистических стран (И. А. Колесникова), о диагностике методов организации коллективной деятельности, о самооценке учащихся (Г. Г. Федорова), об организации общения как метода воспитания учащихся (Н. В. Седова) и др.

К вопросам педагогической диагностики кафедра педагогики обратится через семь лет, когда будет развернута опытно-экспериментальная работа в школах Санкт-Петербурга.

В этот период выполнены кандидатские диссертации, в которых целеполагание рассматривается как метод нравственного воспитания (на материале ПУ — Н. А. Прокурина, 1986; на материале школы — Н. А. Евдокимова, 1987); изучается общение как метод перевоспитания (С. К. Эйюби, 1991).

Научную ценность представляют исследования, выполненные в это время на уровне кандидатских диссертаций по проблемам: изучения передового педагогического опыта (А. Г. Козлова), формирования детского коллектива (Е. В. Титова), роли общения педагога и учащихся в учебной деятельности (Н. В. Седова), ценностных ориентаций (И. С. Батракова), формирования системных обобщенных знаний (Т. Г. Феофилова), взаимодействия школы и учебно-производственного комбината (С. Ф. Эхов) и др.

Система совершенствования педагогического образования (это третья тема плана-заказа) вошла в качестве самостоятельного направления в план НИР института. Педагогическое образование и высшая школа стали предметом исследования всего института. Ключевой методологической идеей стала идея гуманизации непрерывного педагогического образования и в связи с этим модификация содержания и технологий педагогического образования с ориентацией будущего педагога на концептуальное мышление, на высокий уровень культуры в общении, на творчество и интеллигентность.

В соответствии с планом-заказом проводилась основательная проработка заданных проблем в своем институте и во взаимодействии с вузами, сотрудничавшими с нами. Это специальный вопрос. Его следует осмыслить отдельно, чтобы объективно

оценить тот вклад в науку и педагогическое образование, который был достигнут в совместной работе кафедр педагогики и республиканских НИИ в рассматриваемый период.

В соответствии с планом были проведены исследования по ориентации учащихся педагогических классов средних школ и студентов педагогического вуза на профессию учителя в ходе практики (Е. И. Казакова, С. В. Старшинина, 1986), были разработаны комплексные задания как средство совершенствования практики студентов старших курсов (Л. Н. Блинова, 1986). Аналогичные исследования проводились и в других вузах.

Научная новизна указанных исследований состояла в использовании ориентационного подхода к профессиональному образованию. Ориентация на профессию педагога рассматривалась как сложное личностное образование, компонентная структура которого представлена мотивацией выбора профессии, осознанием сущности требований к профессии педагога, выступающих во взаимосвязи и реализуемых в активной учебно-педагогической деятельности (Е. И. Казакова). На экспериментальном уровне было установлено, что педагогическая практика оказывает наиболее эффективное влияние на мотивацию профессионального образования, корректирует притязания, самооценку, если студенты не ограничиваются проведением отдельных дел, а включаются в конструирование педагогического микропроцесса на теоретико-практическом уровне и «проживают» его вместе с учащимися от выдвижения цели до успеха.

Целостная концепция теоретико-методологической подготовки учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин была разработана в 80-е гг. И. А. Колесниковой. В ее докторской диссертации (1991) защищается идея конструкции и реконструкции воспитательного процесса через систему методов целостности

процесса воспитания; обосновывается новый концептуальный подход к построению курсов истории педагогики, педагогики; раскрывается новое содержание и структура учебных программ по педагогическому циклу, составляющему основу целостного научно-практического комплекса подготовки учителя-воспитателя.

Одновременно были разработаны альтернативные программы курсов «Педагогика» (авторы И. С. Батракова, А. П. Тряпицына, И. А. Колесникова, 1990), «Практикум по педагогике» (З. И. Васильева и коллектив преподавателей, 1988), методические рекомендации по истории педагогики (З. И. Васильева и коллектив, 1986), выпущен сборник научных трудов студентов «Научно-исследовательская работа в системе подготовки учителя инновационного типа» (И. А. Колесникова, Г. Г. Федорова, А. Б. Кокин, 1990). Изданы «Методические рекомендации по диагностике и целеполаганию в воспитательном процессе» (З. И. Васильева и ее ученики, 1991).

На рубеже 80—90-х гг. произошли существенные изменения и в организации научной работы. Творческий процесс кафедры набирал силу, к концу рассматриваемого периода были завершены диссертационные исследования первыми докторантами кафедры. Защищили докторские диссертации С. А. Расчетина (1989), Н. Ф. Радионова (1991), А. П. Тряпицына (1991), А. В. Кириякова (1991), Н. В. Бочкина (1991), В. В. Горшкова (1991), В. Б. Ежеленко (1991). Научные результаты исследований получили высокую оценку.

В исследованиях данного поколения не только сделан значительный шаг по пути к обновлению научного педагогического знания, но и открыты пути дальнейшего развития педагогической науки и педагогического образования. Если объединить, интегрировать научную информацию данной группы исследований, то в одной цепи окажутся такие научные категории,

как творчество, сотрудничество, самостоятельность, ценностные ориентации, система межсубъектных отношений в условиях современного педагогического процесса.

Теоретическую и практическую ценность представляют исследования, выполненные в жанре кандидатских диссертаций по весьма актуальным проблемам педагогики в это время: о преемственности педагогического руководства трудом школьников (Ю. В. Львов, В. А. Комаров, 1989), об организации деятельности разновозрастного пионерского отряда в школе (Е. Н. Старостина, 1990), о воспитании творческого и ответственного отношения учащихся к учению (Л. А. Косолапова, А. А. Кочетова, 1990), о взаимодействии педагогов и учащихся в учебно-воспитательном процессе (Л. А. Николенко), о взаимосвязи поиска и регламентации при формировании теоретических знаний (Л. В. Семенова) и др.

Результаты научной деятельности коллектива кафедры педагогики, докторантов, аспирантов, соискателей на конец 80-х гг. представлены в четырех межвузовских сборниках научных трудов: «Проблемы совершенствования процесса обучения в средней школе» (под редакцией Г. И. Щукиной, А. С. Роботовой и В. Н. Липника, 1987); «Сотрудничество педагогов и учащихся как педагогическое явление» (под редакцией З. И. Васильевой, Т. К. Ахаян, М. Г. Казакиной, 1989); «Совершенствование методов и приемов обучения в современной школе» (под редакцией Г. Д. Кирилловой, А. К. Громцевой, 1989); «Совершенствование форм и методов учебно-воспитательного процесса в школе и вузе» (в двух частях) (к отчету о выполнении плана-заказа МО РСФСР на 1986—1990 гг.) и тезисами докладов научно-

практической конференции по итогам НИР кафедры педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена и педагогических вузов-исполнителей (Петрозаводск, 1990). Научная информация в данных сборниках отражает не только результаты большого числа исследователей, характеризующие актуальное педагогическое знание по определенной тематике, ценность представляет индивидуальность каждого автора. В значительной мере повысился уровень публикаций, что отражается в способах обобщения и интерпретации фактов, в новаторском подходе к организации научной работы. Отдельные статьи и тезисы отражают фундаментальные идеи, другие содержат материал, обобщающий работу группы исследователей; третьи посвящены раскрытию отдельных аспектов изучаемой проблемы.

Развитие научно-педагогической школы в единстве с развитием педагогического образования состоялось. Идет время. Выстраиваются новые школы и перспективы. Обнадеживающим фактором дальнейшего развития выступает сохранение гуманистической направленности и активной деятельности творческого коллектива кафедры и университета.

В 1991 г. начался ельцинский период перестройки страны, который закончился разрушением Союза. Кафедра педагогики как научный центр развития российской науки и образования не утратила своей позиции. В период с 1991 по 2011 гг. кафедрой заведовала талантливый педагог-исследователь, организатор научно-педагогической деятельности кафедры педагогики член-корр. РАО Алла Прокофьевна Тряпицына. Думается, результаты 60-х—80-х гг. еще не стали историей и сохраняют нереализованные в полной мере возможности для будущего.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Профессора Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена в XXI веке: 2001—2006 гг.: Биографический справочник / Под общ. ред. Г. А. Бордовского и В. А. Козырева. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. С. 89—90.

2. Первые результаты исследования начального этапа работы проблемной лаборатории были отражены в двух сборниках научных трудов, посвященных нравственному воспитанию школьников (1968 г., т. 341, 1970 г., т. 368).

ЛИТЕРАТУРА

1. Тезисы докладов на семинаре преподавателей кафедр педагогики и психологии педагогических институтов Северо-Западной зоны (7—12 декабря 1965 г.). Л., 1965. С. 3.
2. О нравственном воспитании школьника. ЛГПИ им. А. И. Герцена // Учен. зап. Т. 341. Л., 1968. С. 3.
3. Конникова Т. Е. О нравственном воспитании школьников в коллективе. ЛГПИ им. А. И. Герцена // Учен. зап. Т. 368. Л., 1970. С. 26.
4. Формирование познавательных интересов школьников. ЛГПИ им. А. И. Герцена // Учен. зап. Т. 382. Л., 1968. С. 3.
5. Щукина Г. И. Там же. — С. 17.
6. Максимова В. Н. Там же. — С. 27.
7. Щукина Г. И. О нравственном воспитании школьников. ЛГПИ им. А. И. Герцена // Учен. зап. Т. 341. С. 203.
С. 203.
8. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебной деятельности. М.: Просвещение, 1979; Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся: Межвузовские сборники научных трудов. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1984, 1985; Методологические и теоретические проблемы активизации учебно-познавательной деятельности в свете школьной реформы: Межвузовский сборник научных трудов. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1986.
9. Васильева З. И. Статьи в сборниках ЛГПИ им. А. И. Герцена: Совершенствование форм и методов коммунистического воспитания школьников. Л., 1984, 1986, 1987; Система методов нравственного воспитания учащихся профтехучилищ. М., 1989; Совершенствование форм и методов коммунистического воспитания школьников: Методические рекомендации. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1983, 1984, 1985, 1986, 1991 гг.