

## НАУЧНО-ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ\*

*Н. И. Вьюнова, И. Ф. Бережная, Л. А. Кунаковская, Е. В. Кривотулова  
Воронежский государственный университет*

В 2006 г. исполнилось 85 лет с начала подготовки преподавателей в Воронежском государственном университете. На протяжении этого времени кафедра педагогики (в настоящее время кафедра педагогики и педагогической психологии) традиционно осуществляет научный и профессиональный поиск эффективного решения проблем педагогического образования преподавателя в классическом университете. Исследуются и внедряются в образовательный процесс исторические, содержательные, технологические и личностно-развивающие аспекты подготовки будущего преподавателя. Рассмотрим важные, на наш взгляд, вопросы по реализации традиционных и инновационных идей данного процесса.

Историческая ретроспектива обнаруживает давние традиции педагогического образования в классических университетах. В 1921 г. в Воронежском университете был создан педагогический факультет. С этого времени в вузе начинается систематическая подготовка преподавателей и в связи с этим возрастает роль педагогических дисциплин; среди первых преподавателей дисциплин этого цикла в университете были известные дореволюционные педагоги — А. К. Димитриу и А. Н. Ясинский. Они работали недолго, но заложили в курс педагогики основы психологии как обязательного компонента для подготовки будущего учителя [1]. Продолжателем начатой работы стал П. Ф. Каптерев, научно-педагогическая деятельность которого была связана с Воронежским университетом с 1919 по 1922 гг. Он читал лекции по психологии и педагогике, был профессором кафедры истории научной мысли факультета общественных наук, а затем — первым деканом педагогического факультета [2]. В своих лекциях он опирался на достижения антропологических наук, широко использовал идеи К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого; теоретические положения всегда подкреплялись фактами и примерами из школьной жизни, что вызывало интерес у студентов и запоминалось надолго [3].

\* Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ 07-06-56604а/Ц

© Вьюнова Н. И., Бережная И. Ф., Кунаковская Л. А., Кривотулова Е. В., 2007

Став первым деканом педагогического факультета Воронежского университета, П. Ф. Каптерев пытался реализовать идеи построения педагогического курса для университетов, высказанные им еще в 1906 г. в письме директору Женевского педагогического института С. Ф. Платонову. П. Ф. Каптерев приводил убедительные аргументы в защиту научно-педагогической подготовки, он писал, что увеличение числа часов на изучение философско-педагогических дисциплин особенно важно, так как при длительном изучении создает определенное философско-педагогическое настроение; приобретенное сохраняется в сознании на более долгое время при практическом способе изучения. Высшее образование, по мнению автора, не стремится к полноте и окончательности изучаемого курса, но оно будит мысль, подготавливает к самостоятельной научной работе, развивает вкус к науке [4]. Среди педагогических дисциплин он считал особенно важными «Общую историю педагогики» и краткий теоретический курс «Педагогики и дидактики».

Высокий научный авторитет П. Ф. Каптерева, целеустремленность, вера в педагогическую науку, энциклопедичность знаний, высокое ораторское искусство, методическое совершенство лекций оказали глубокое влияние на педагогическое сообщество Воронежского университета. В 1919 г. под его руководством был открыт педагогический музей. П. Ф. Каптерев понимал, что интерес к науке вызывается не только лекциями, но и самостоятельной работой студентов, поэтому он организовал педагогический кружок, который собирался два раза в месяц. В нем было не менее 15 студентов и обсуждались те вопросы из истории педагогики, которые не входили в программу.

В разные годы деканами педагогического факультета были: К. К. Сент-Илер (1922—1923 гг.), Г. Т. Чуич (1924—1927 гг.), Н. А. Дернов (1927—1930 гг.), которые также внесли свой вклад в развитие факультета и подготовку преподавателей с университетским образованием. На кафедре педагогики трудились П. Л. Загоровский и С. В. Иванов, немало сделавшие для систематической подготовки учителя в классическом университете.

П. Л. Загоровский работал на кафедре с 1924 г., читал в университете психологию и педологию. Студенты его называли «деликатнейшим профессором». Позже, с 1927 по 1929 гг. он был заведующим кафедрой педологии. Его научные работы в основном посвящены изучению поведения детей школьного возраста.

В 1924 г. С. В. Иванов возглавляет педагогический кабинет, а с 1929 г. — кафедру педагогики. Сергей Васильевич, являясь представителем дореволюционной интеллигенции, отстаивал научную педагогику, студенты о нем отзывались как о «глубоком ученом», блестящем ораторе, называли «красноречивым профессором», прекрасно владевшим материалом, лекции которого всегда были «живые и интересные». С 1926 г. С. В. Иванов занимается научно-исследовательской работой по изучению проблемы построения учебных планов и программ, является одним из организаторов научно-педагогического общества в университете, просуществовавшего до 1931 г. Среди ярких дидактических достижений профессора С. В. Иванова и его учеников был совершенно новый подход к типологии урока, основными критериями которого стали особенности процесса обучения и его компоненты. Также был разработан анализ урока с дидактической и психологической точек зрения, педагогический факультет ВГУ оказывал большую практическую помощь учителям. В 1925 г. при педфаке открывается научно-консультационный пункт для преподавателей средних школ и техникумов. Большое значение С. В. Иванов придавал и развитию самого педагогического факультета, налаживанию и укреплению связи университета со школой. Роль объединяющего центра в научно-исследовательской работе выполнял кабинет педагогики. С 1926 г. началась научно-исследовательская работа по изучению проблемы построения учебных программ.

С деятельностью ученых-педагогов П. Л. Загоровского и С. В. Иванова связано поступательное развитие государственной воронежской печати. В 1924 г. появляется местный научно-методический журнал «Просвещенец», в 1927 г. — «Советский просвещенец». Журнал привлекал к сотрудничеству практических работников и помогал им в самообразовании.

Значительную роль в подготовке учителей с классическим университетским образованием, с научно-педагогическим типом мышления сыграло научно-педагогическое общество, открытое в 1928 г. Его целью стало объединение научно-педагогических работников Центрально-Черноземной области, распространение педагогических идей и оказание помощи педагогам-практикам.

Окончательное оформление кафедры педагогики как самостоятельной учебно-научной структуры в составе педагогического факультета ВГУ произошло к 1929 г. Одновременно при кафедре создается аспирантура. Научно-исследовательская работа определялась изучением проблемы построения учебных планов и программ. В этот же период было положено начало изучению непосредственной практической работы педагогов и школ Западной Европы и Америки.

В 1931 г. педагогический факультет университета преобразовался в отдельный педагогический институт. Кафедра педагогики в ВГУ была ликвидирована. Ее возрождение в Воронежском университете было долгим и сопровождалось организационными перестройками (1931, 1934, 1950, 1955 гг.). При этом в 40—50-е гг. С. В. Иванов написал ряд интересных педагогических статей, посвященных дидактическим проблемам, в частности, теории урока. В 1951 г. он защитил докторскую диссертацию на тему «Теория и практика урока», опубликовал работы, посвященные рациональной организации учебно-воспитательной работы в школе, в том числе в педагогических издательствах Киева (на украинском языке), Вильнюса (на литовском языке), Софии (на болгарском языке).

В 1960-е гг. кафедра педагогики поддерживала деловые связи с Научно-исследовательским институтом теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР, наладила контакты с кафедрами педагогики ряда университетов и педагогических институтов.

Заведующими кафедрой педагогики (затем — кафедрой педагогики и психологии, в настоящее время — педагогики и педагогической психологии) в разные годы были: доцент С. В. Винокуров (1971—1979 гг.), профессор С. М. Годник (1979—1986 гг.; 1991—1999 гг.), доцент Л. Р. Суринова (1987—1990 гг.), профессор Н. В. Соловьева (1999—2002 гг.), профессор Н. И. Вьюнова (с 2002 г.).

Анализируя пройденный путь, можно выделить три этапа в истории существования кафедры педагогики университета:

1 — 1921—1931 гг. — период существования кафедры в составе педагогического факультета;  
2 — 1934—2002 гг. — период существования кафедры в качестве межфакультетской;

3 — с 2003 по настоящее время — период существования кафедры педагогики и педагогической психологии в составе факультета философии и психологии.

Исторические проблемы развития педагогического образования преемственно связаны с современными проблемами его становления в класси-

ческом университете. Осознание сущности *современного профессионального образования преподавателя* позволяет выделить его «проблемное пространство», включающее в себя, с одной стороны, традиционные, а с другой — инновационные и нерешенные вопросы методологического, теоретического и технологического планов.

В качестве вбирающей в себя множество других проблем мы выделяем проблему осознания, разработки и реализации целостного педагогического компонента профессионального образования преподавателя в университете. Не вызывает сомнений необходимость педагогической подготовки выпускников университета, особенно получающих квалификацию преподавателя. В то же время остается неисследованной *проблема соотношения профессиограммы, психограммы и акмеограммы выпускника университета*, тем более не определены *содержание и место педагогической составляющей профессиональной компетентности преподавателя с университетским образованием*.

По-прежнему остается нерешенной проблема *создания инварианта психолого-педагогического компонента профессионального университетского образования преподавателя*, в котором будут одновременно определены его общие и отличительные характеристики в сравнении с инвариантами других образовательных учреждений. Наличие инварианта позволит факультетам в сотрудничестве с кафедрой педагогики и педагогической психологии решать следующую проблему — *разработку вариативных программ профессионального образования преподавателя*.

В Воронежском государственном университете уже разработана психолого-педагогическая составляющая дополнительной образовательной программы по подготовке преподавателя, в которую включены следующие дисциплины: педагогика и психология, возрастная психология, педагогическая психология, современные технологии образования, педагогическая практика. На наш взгляд, обозначенные дисциплины являются обязательными и без их изучения в процессе педагогической практики или в непосредственной профессиональной деятельности приходится заполнять те «белые пятна», которые существенно затрудняют развитие профессионального «Я» выпускника университета.

Естественно, что в классическом университете весь цикл психолого-педагогических дисциплин и педагогическая практика в обязательном порядке должны быть направлены на подготовку преподавателя средней и высшей школы. На отдельных факультетах (романо-германской филологии, филологии и психологии, математическом) уже суще-

ствует подобный опыт работы, который требует своего анализа, совершенствования и распространения. Вслед за решением этих задач возникает необходимость целесообразной разработки учебного плана и программ подготовки преподавателя на базе магистратуры и аспирантуры. В процессе создания подобных программ мы сталкиваемся с противоречием между установкой на объективную значимость специальной (предметной) подготовки преподавателя в университете и субъективным «администрированием» в процессе реализации психолого-педагогического компонента. Думается, что в условиях усиливающейся дифференциации подготовки преподавателя в университете необходимо вновь вернуться к разработке концепции и стандарта (инварианта) психолого-педагогического компонента профессионального образования преподавателя в университете.

Известно, что проектирование и реализация согласованного вариативного профессионального образования позволяет преодолеть путь «от парадигмы конфликта — к парадигме толерантности» [5]. Согласующим, интегрирующим центром здесь вновь выступает инвариант психолого-педагогического компонента профессиональной образовательной программы. Возникает вопрос: какое структурное подразделение университета будет центральным в подготовке преподавателя с университетским образованием? Таким научно-методическим и организационным центром должна стать кафедра педагогики и педагогической психологии, имеющая давние традиции в решении задач профессионального образования преподавателя. Не случайно в качестве научно-методического направления кафедры, начиная с 2003 г., выступает исследование методолого-теоретических и технологических проблем профессионального образования преподавателя в классическом университете.

Отсюда не менее значимой, на наш взгляд, является проблема *согласования методологической, теоретической и технологической составляющих профессионального образования преподавателя*. Если в специальной подготовке студентов подобная проблема во многом решена, то в осознании и реализации психолого-педагогической составляющей образования преподавателя в классическом университете существуют трудности, определяющие сопутствующую проблему — *гармонизации традиционного и инновационного*. Вытеснение того или другого нарушает баланс в развитии психолого-педагогического компонента как системы (и подсистемы), включающей в себя тенденции к открытости и закрытости во взаимодействии составляющих ее компонентов и окружающей социокультурной среды.

Если говорить о педагогическом образовании, то важно подчеркнуть его системообразующую роль. По мнению В. В. Серикова, оно является «задающим» звеном национальной системы образования как органической целостности, определяющим ее качественный уровень и ресурсы развития. Он отметил, что специфическая роль системы педагогического образования связана с ее направленностью «вовнутрь» — на обеспечение функционирования самой системы образования [6].

В современных условиях возникла настоятельная потребность в педагоге нового типа — готовом к взаимодействию с учеником, строящем свои отношения с воспитанниками на уважении его интересов и готовом принять детей такими, каковы они есть. Данную позицию наиболее точно выразил учитель-новатор Е. Н. Ильин в пяти определяющих глаголах: «Любить, понимать, принимать, сострадать, помогать». Это способен сделать только думающий, творческий педагог, владеющий новыми педагогическими технологиями и в обучении, и в воспитании; педагог-исследователь, обладающий высоким уровнем педагогической культуры. Для подготовки такого специалиста необходимо существенно поднять качество профессионального образования учителя. Эту задачу могут и должны решать классические университеты.

Особая роль в процессе профессиональной подготовки отводится формированию личностных качеств будущих педагогов, таких как экстравертированность, эмоциональная адекватность, терпение, справедливость и многие другие, т.е. все те качества, без которых невозможен современный учитель. К сожалению, в учебных программах и планах классических университетов этой проблеме практически не уделяется внимания.

На наш взгляд, развивающий потенциал теоретической и практической подготовки студентов университета в качестве преподавателей отслеживается в становлении профессионально-педагогической позиции, включающей в себя отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Позиция личности в целом — развивающееся личностное образование и, как отмечает К. А. Абульханова-Славская, способ самоопределения личности в жизни, обобщенный на основе ее жизненных ценностей и отвечающий основным потребностям личности [7]. Жизненная позиция как результат отношения личности к своей собственной жизни определяет и позицию в профессии — субъектную или объектную.

Развитие субъектности студентов предполагает актуализацию рефлексивных процессов в ходе

изучения психолого-педагогических дисциплин, педагогической практики, а именно:

- проблемности, глубины и критичности мышления;
- открытости, готовности к диалогу, в том числе — диалогу с самим собой;
- толерантности к мнению другого, эмпатии;
- гибкости в поиске альтернативных подходов к решению проблемы;
- вариантности и пластичности в коммуникативных стратегиях, личностной включенности в выбор решения и ответственности за последствия своих действий.

Субъектная трактовка педагогического образования в классическом университете по-новому высвечивает воспитательный потенциал субъектов образовательного процесса и предъявляет особые требования к подготовке студентов — будущих воспитателей. Особо остро ощущается потребность в ученых-воспитателях, осознающих педагогическую целесообразность своих действий и профессионального поведения. «Воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития», — отмечено в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Истинно воспитательная деятельность образовательного учреждения (преподавателя) высвечивает приоритет личностного измерения системы, ценностно-смыслового содержания профессиональной подготовки и творческой активности будущих педагогов.

Применительно к высшему образованию общепринято говорить о профессиональном воспитании, определяя его как деятельность по управлению процессом профессионально-личностного становления. Преподаватель классического университета в этом процессе является значимой фигурой, если его усилия направлены на решение ряда противоречий: между профессиональными и личностными качествами; между объективными характеристиками образовательного процесса и субъективными предпочтениями; между полиролевым характером деятельности преподавателя и неравномерным освоением этих ролей и функций; между актуализацией воспитательной деятельности и ригидностью профессионального мышления; между потребностью в развитии (саморазвитии) и привычными, стереотипными способами осуществления профессиональной деятельности; между академической, научной деятельностью и профессионально-педагогической подготовкой преподавателя.

Идеи субъектной педагогики и психологии наилучшим образом позволяют представить студента

и преподавателя как субъектов воспитательной деятельности в противоположность их объектной позиции и зависимости от внешних предписаний, «мероприятийности», от административных указаний. Выделим субъектные свойства преподавателей, дееспособных в деле воспитания.

*Самостоятельность* в постановке и реализации воспитательных целей, выборе технологий и отслеживании результатов, коррекции воспитательной деятельности.

*Инициативность и творчество* воспитателя в разработке воспитательных «сценариев», в процессе осуществления замысла на фоне методического разнообразия и уникальности образовательного пространства.

*Активность* при планировании, реализации, оценивании и коррекции воспитательной деятельности, в роли «организатора среды».

*Ответственность* в ситуации выбора решений, за предпринятые меры воздействия (взаимодействия), за педагогическую целесообразность собственной воспитательной деятельности, нравственное развитие будущих специалистов.

Профессиональное саморазвитие студента в рамках субъектного подхода как преподавателя состоит в актуализации его «само...» (самостоятельности, «автономной ответственности», самообучении, самопризнании, самоанализе и т. п.). Важное значение в современной педагогической реальности для преподавателя имеют его творческое раскрепощение, наличие механизма освобождения от имеющихся или возможных стереотипов в педагогической деятельности. Огромные возможности в реализации этой задачи заложены в *рефлексивных технологиях обучения*, к которым можно отнести полилог, дискуссию, инверсию, интервью и др.

Рефлексивная технология обучения — такая организация образовательного процесса, при которой развивается и актуализируется мыследеятельность студентов, стимулируется процесс самосовершенствования и осмысления себя в качестве субъекта учебной и профессиональной деятельности. Отличительными особенностями рефлексивной технологии в профессионально-педагогической подготовке студентов являются их практико-ориентированный характер, альтернативность, гибкость, динамизм. Студент не только описательно знакомится с педагогической деятельностью, но и «погружается» в нее, сознавая и осмысливая ее сущность «изнутри» на основе осмысления своих профессионально-личностных качеств и индивидуального своеобразия. Эта технология направлена на формирование и развитие положительной Я-концепции личности, на самостоятельный поиск и нахождение педагогически

целесообразного решения, профессиональной задачи, проблемы, готовности и способности к созданию новшеств.

Анализируемая технология ориентирует студентов на процесс освоения ими педагогических функций, демонстрирует не статику, а динамику концептуальной основы при анализе и решении профессиональных задач, позволяет увидеть логику и процессуальность педагогического мастерства при реконструкции опыта учителей и преподавателей, конструктивно осмыслить свой опыт профессиональной деятельности при прохождении практики. Гуманизм рефлексивных технологий обучения состоит в активизации самосовершенствования специалистов — будущих преподавателей.

В рефлексивных технологиях эффективно используются такие активные формы обучения и воспитания, как *тренинги, организационно-деятельностные и аналитические деловые игры, инструктивно-методические сборы*. Эти нетрадиционные формы организации учебного и воспитательного процесса, на наш взгляд, даже в условиях дефицита времени способны развить у студентов устойчивый интерес к педагогической профессии, а также сформировать необходимые для профессиональной деятельности личностные качества. *Специальные тренинги* помогают студентам понять самого себя, открыть горизонты личностного роста, что для будущего преподавателя, безусловно, очень важно. Но в этом случае тренинги должны стать обязательной частью образовательного процесса, их необходимо включать в учебные планы, выделять, создавать условия для проведения. Практика показала, что студенты с огромным интересом относятся к тренингам и охотно принимают в них участие даже в свободное время.

*Деловые игры* давно зарекомендовали себя как эффективная форма обучения. Они используются для того, чтобы попробовать свои силы в специально созданных игровых ситуациях. Деловая игра — это создание ситуации профессиональной деятельности, правила игры подчинены ее нормам. При подготовке к летней педагогической практике, например, это может быть проигрывание различных педагогических ситуаций из жизни детского оздоровительного лагеря; при подготовке к школьной практике — уроки или отдельные их элементы, проводимые студентами в модельных классах. Овладение педагогическим анализом, умение вырабатывать эффективное решение и поведение в предложенных обстоятельствах помогут будущему педагогу избежать многих ошибок, приобрести первоначальный опыт.

*Организационно-деятельностные игры* (или их разновидность — организационно-педагогические) — это форма совместного и индивидуально-проектирования студентов и преподавателей вуза. Основные цели организационно-педагогических игр заключаются в следующем:

— формирование профессиональной педагогической направленности у студентов и повышение их интереса к деятельности педагога;

— развитие способности к профессионально-педагогическому самоопределению и рефлексии;

— интеграция знаний по различным дисциплинам и обучение способам их применения в практической педагогической деятельности;

— возможность раскрытия творческого потенциала каждого студента.

Одной из нетрадиционных форм организации учебного процесса является инструктивный лагерь. Сборы проводятся в Воронежском государственном университете для обучения студентов, выезжающих в детские оздоровительные лагеря в летний период. Это особая форма учебного процесса в том смысле, что она требует особых условий проведения. Поскольку на сборе используется метод погружения, работа со студентами проводится с 9.00 утра до 21.00 вечера на выездной базе. Ритм рабочего дня напряженный и насыщенный (это одно из условий метода погружения). Цель сбора — развитие творческих, организаторских, коммуникативных, конструктивных и гностических способностей. Будущие педагоги знакомятся и овладевают методикой коллективного творческого воспитания И. П. Иванова, которая широко применяется в работе детских оздоровительных лагерей.

В ВГУ инструктивные методические сборы студентов-вожатых проводятся ежегодно, несмотря на организационные (летняя педагогическая практика в настоящее время не является обязательной и проводится на добровольной основе) и финансовые трудности. Студенты, участвующие в сборах, гораздо продуктивнее работают в лагере, а благодаря приобретенному там педагогическому опыту, легче и конструктивнее проходят педагогическую практику в школе и вузе, обретают новый социальный опыт.

Следует уточнить, что профессиональная педагогическая подготовка специалистов — процесс целостный, и предполагает единство теоретического и практического компонентов. Их диалектическая связь определяет как степень эффективности деятельности студента и руководителей практики, так и качество получаемого образования в целом. На наш взгляд, *оптимизация педагогической практики* связана с разрешением противоречий между:

теоретической готовностью и отсутствием у студентов умений и навыков практического воплощения, педагогического замысла;

методологическими принципами и субъективными предпочтениями осуществления педагогической деятельности;

назначением (миссией) педпрактики и реальными возможностями образовательного пространства конкретного учреждения;

личностными и формирующимися профессиональными качествами будущих педагогов;

прогнозируемыми ожиданиями и динамичностью, неоднозначностью педагогических решений участников педагогической практики;

профессионально-нравственными, этическими ориентирами педагогических решений, оценок и стереотипами, стихийностью педагогического поведения студента-практиканта (или руководителя практики, учителя).

Единство методологического, методического, организационного, содержательного, аналитического уровней осуществления педпрактики обеспечивается усилиями всех субъектов процесса вхождения студента в педагогическую профессию. Руководители практики как педагоги-профессионалы выступают в роли фасилитатора и консультанта (методолога, методиста, психолога, психотерапевта, воспитателя).

Мониторинг профессиональной деятельности будущего педагога с позиции личностно-своеобразного и индивидуального связан с общей направленностью педагогической подготовки в университете, реализацией интегрирующей функции кафедры педагогики и педагогической психологии, профессиональной компетентностью руководителей. Нормативные и содержательные требования, закрепленные в директивах Министерства образования и науки, государственных документах (Инструктивные письма, Государственный образовательный стандарт), Положении о педагогической практике ВГУ обогащаются профессионально-личностным смыслом посредством реального участия студента в педагогическом процессе. Этим обусловлена специфика педагогической практики как необходимого и незаменимого этапа профессионально-педагогического становления.

Обозначим в этом смысле потенциал педагогической практики:

непосредственная включенность студента в педагогическое пространство;

изучение педагогического опыта, образовательной системы;

формирование и закрепление педагогических ценностей;

действенное, педагогически целесообразное применение знаний, умений и навыков;

преломление сущностных характеристик педагогической деятельности в действиях студента (и руководителей) на практике;

реализация индивидуального подхода в профессионально-педагогическом становлении;

формирование первоначального педагогического опыта;

корректирование целостной подготовки преподавателя.

*Рассмотренные выше проблемы* исследуются в образовательном процессе, научных изысканиях преподавателей и аспирантов кафедры; находят свое конкретное воплощение в методологии, содержании, технологии и организации профессиональной научно-педагогической деятельности членов кафедры. В рамках многоуровневого профессионального образования важно определить объединяющую и интегрирующую роль классического университета в создании Концепции педагогического образования и определении инварианта психолого-педагогического компонента подготовки преподавателя.

#### Литература

1. Государственный архив Воронежской области. — Ф. 849. — Оп. 1. — Ед. хр. 8. — Л. 13.
2. *Винокуров С. В.* Видные русские педагоги в Воронежском крае / С. В. Винокуров, Т. С. Пчельников. — Воронеж : ВГУ, 1972. — 48 с.
3. *Заварзина Л. Э.* Педагогика : исторические портреты : учебное пособие / Л. Э. Заварзина. — Воронеж : ВГПУ, 1999. — 128 с.
4. *Гольдина А. М.* П. Ф. Каптерев (педагог 1849—1922) / А. М. Гольдина // Народное образование. — 1974. — № 8. — С. 85—87.
5. *Асмолов А. Г.* Практическая психология и проектирование вариативного образования в России : от парадигмы конфликта — к парадигме толерантности / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. — № 4. — 2003. — С. 3—12.
6. *Сериков В. В.* Образование и личность : теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. — М. : Логос, 1999. — 272 с.
7. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.