

*Вестник Ивановского государственного университета.*

*Серия: Гуманитарные науки. 2026. Вып. 2. С. 154—166.*

*Ivanovo State University Bulletin. Series: Humanities. 2026. Iss. 2. P. 154—166.*

Научная статья

УДК 37.013:316.47:101

EDN <https://elibrary.ru/pyjfgz>

DOI: 10.46726/И.2026.2.18

## СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ДИНАМИКА НАУЧНО-ФИЛОСОФСКИХ ВЗГЛЯДОВ

*Денис Евгеньевич Палатников*

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского,  
г. Ярославль, Россия, [denira-1@rambler.ru](mailto:denira-1@rambler.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу динамики формирования научно-философских взглядов на институт социально-профессионального партнерства в подготовке педагогических кадров. Рассмотрены исторические периоды античности, Нового времени, современности. Отдельное внимание уделено теоретическому осмыслению и практической реализации подходов к социально-профессиональному партнерству в истории отечественной философской мысли. Сделан вывод, что, несмотря на институциональное оформление социально-профессионального партнерства лишь в XX веке, ему предшествовал длительный этап философской рефлексии и педагогической практики, позволивший сформировать собственные ценностные принципы и наиболее эффективные механизмы организации взаимодействия социальных партнеров в подготовке педагогических кадров. Отмечено, что наибольший вклад в становление современной концепции социально-профессионального партнерства внесли просветители Т. Гоббс и Ж.-Ж. Руссо, «отцы» политэкономии У. Петти и А. Смит, социологи Э. Дюркгейм и Д. Роулза. Отечественная практика формирования систем социально-профессионального партнерства представлена реформами эпох Петра I и Николая I, Александра II и Александра III, философскими наблюдениями Д. Кавелина, советским периодом.

**Ключевые слова:** социально-профессиональное партнерство, научно-философские взгляды, социальная практика, подготовка кадров, институты гражданского общества

**Для цитирования:** Палатников Д.Е. Социально-профессиональное партнерство в подготовке педагогических кадров: динамика научно-философских взглядов // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2026. Вып. 2. С. 154—166.

### Актуальность

Признавая за социальным партнерством важную роль одного из естественных, самоорганизующихся атрибутов социума, мы ранее показали необходимость отражения в данной категории актуальных изменений практик взаимодействия социальных партнеров в различных отраслях, в том числе в сфере подготовки педагогов. С этой целью нами было обосновано использование термина «социально-профессиональное партнерство» в части представления взаимодействий организаций высшего образования и социальных партнеров с целью осуществления подготовки кадров, как особого типа социального взаимодействия, реализуемое субъектами из различных социальных сфер и групп на различных иерархических уровнях, но внутри одной профессиональной системы [Палатников 2025].

Для данной работы наиболее актуальным представляется исследование генезиса научно-философских взглядов на формирование института социально-профессионального партнерства в целом и в отношении сферы подготовки профессиональных педагогических кадров для более полного и комплексного понимания данного общественного института.

Другой стороной актуальности исследования является тот факт, что для современных реформ российского образования, в том числе высшего педагогического, свойственен запаздывающий характер теоретического осмысления происходящих процессов и непроработанность перспектив в условиях повышенной неопределенности социально-экономических и общественно-политических процессов, социокультурного и этно-исторического контекста, предопределяющих выстраивание новой модели отношений университетов с социальными институтами и партнерами.

Соответственно, целью данной работы будет анализ научно-философских истоков формирования института социально-профессионального партнерства на разных этапах развития общественной мысли. В качестве хронологических рамок исследования нами взят достаточно большой промежуток от античности до конца XX века.

Для достижения цели осуществлен поиск релевантных в данном отношении научно-философских теорий. При этом ход исследования базировался на гипотезе наличия и реализации партнерских практик прежде всего в сфере образования в различных обществах прошлого как важного механизма формирования и сохранения упорядоченности общественных отношений, который обуславливает социальные контакты индивидов и групп, специфику существования ключевых общественных институтов, детерминирует поведение социальных акторов.

В качестве основной методологической концепции исследования нами использованы критический, сравнительный, герменевтический методы истории философии, синергетическая парадигма как междисциплинарный философский метод познания.

### **Основная часть**

По устоявшемуся мнению исследователей феномена социального партнерства, его зарождение на основе солидарности граждан как равных и независимых от давления государства членов социума можно отнести еще к периоду античности.

Связанный с именами античных философов, прежде всего Платона и Аристотеля, выделяется первый этап развития научно-философских представлений о социально-профессиональном партнерстве.

Так, Платон первым сделал наблюдение о зависимости типа системы образования от типа государственного устройства. Он же первый указал на важнейшего социального партнера и «заказчика» системы образования — государство. Социальные цели образования и воспитания были изложены им в трактате «Законы» — «сделать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать». В идеальном государстве руководит философ, он же руководит и системой образования и воспитания. Поэтому для подготовки философа-педагога в системе образования необходим особый подход, ориентированный на практику и взаимодействие с социумом. «Я говорю и утверждаю, — замечал в этой связи Платон, — что человек, желающий стать выдающимся в каком бы то ни было деле, должен с ранних лет упражняться...» [Джуринский: 46].

Аристотель утверждал, что «само же государство представляет собой общение родов и селений ради достижения совершенного самодовлеющего

существования, которое, как мы утверждаем, состоит в счастливой и прекрасной жизни» [Аристотель: 186].

Второй этап формирования научно-философских представлений о социально-профессиональном партнерстве можно отнести к периоду XVI—XVIII веков.

Методологические основания социально-профессионального партнерства в виде концепта «общественного договора» предложили философы Нового времени — Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Дж. Локк и другие.

Так, Ф. Бэкон, говоря современным языком, первым выступил с анализом социально-трудовых отношений, продемонстрировав, что «существует три основных блага, которых люди ждут для себя от гражданского общества: избавление от одиночества, помощь в делах и защита от обидчиков. И эти три вида мудрости совершенно различны по своей природе и весьма часто отделены друг от друга: мудрость общения, мудрость в делах, мудрость правления» [Бэкон: 418—419].

Т. Гоббс впервые фактически в близком к современному пониманию изложил основной принцип социального партнерства как добровольный выбор индивидов и социальных групп такой формы сожительства, которая обеспечивает достижение наибольшего благополучия всех при минимальном ограничении индивидуальной свободы каждого. Такую форму социального партнерства он называл «общественным договором». Философ одним из первых предположил обязательность социального партнерства как предпосылки для предотвращения социального хаоса.

Политик и педагог Джон Локк предложил теорию социального компромисса, призванную привести в английское общество, болезненно переживавшее переход к рыночным отношениям, стабильность. Его задачей было сглаживание противоречий между элементами феодального и буржуазного мировоззрений и соответствующих им системами воспитания. Это, в свою очередь, позволило бы повысить результативность процессов адаптации и утверждения новой системы ценностей. Локку удалось воплотить в жизнь систему воспитания, близкую к дворянской по форме, но смыслово наполненную новым содержанием. Таким образом, принцип классового партнерства и компромисса обосновывался и претворялся в жизнь Локком именно через систему образования. Так, начальной отправной точкой этой системы, воплощавшей идею компромисса, явилось «воспитание джентльмена» — человека, который умеет жить сам и при этом не мешает жить другим [Лазарев: 230].

Педагогический принцип «Обучение для жизни», идеологом которого был французский просветитель Ж.-Ж. Руссо, стал еще одним «кирпичиком» в фундаменте современного понимания социального партнерства в подготовке педагогических кадров. Утилитаризм его подхода призывал учить только тому, что связано с жизнью ученика: «Я не перестаю повторять: облачайте все ваши уроки молодым людям в форму поступков, а не речей; пусть они не учат по книгам того, чему может научить их опыт». Иначе говоря, Руссо утверждал, что образование должно охватывать не только знания, но и формирование социальных навыков и умений, что невозможно без установления отношений сотрудничества между учеником, учителем, родителем и другими социальными институтами [Хуторской: 75].

Педагогические идеи Руссо нашли продолжение во взглядах и практической деятельности отечественных педагогов (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.) [Шульга]. Более того, принцип природосообразности в обучении и деятельностный подход в образовании явились теми основополагающими компонентами, которые оказывали формирующее влияние на развитие современных идей социального партнерства.

Третий этап эволюции научно-философских представлений о социально-профессиональном партнерстве приходится на вторую половину XVIII — конец XIX в.

Во взглядах основоположника немецкой классической философии И. Канта социальное партнерство выступает как сотрудничество на основе взаимного уважения и свободы, где каждый человек рассматривается как цель сам по себе, а не как средство для достижения цели других. Поэтому важнейшая задача в подготовке педагога на основе этого принципа — способствовать воспитанию такого человека, который способен, прежде всего, понимать, затем человека, «способного правильно рассуждать», и только потом человека, который будет являться ученым [Кант].

В философской системе Г. Гегеля элементы теории социального партнерства обозначаются в контексте ключевого для него понятия — «гражданского общества» — как высшей ступени общественной организации. Гегель обращает внимание на новый акцент в развитии социального партнерства, а именно, на роль экономических потребностей в его развитии. Потребности служат стимулом развития сотрудничества и обмена между людьми, что в свою очередь подталкивает к координации и сотрудничеству между различными группами людей. Таким образом, социальное партнерство в той форме, как его представлял Гегель, является основой для становления политического государства, выражающего и защищающего интересы общества. В этой связи в подготовке педагога Гегелем отводилась особая роль гражданскому обществу, так как образование и воспитание должно носить общественный характер и контролироваться гражданским обществом: «Гражданское общество обязано и имеет право наблюдать за воспитанием и влиять на него наперекор случайности намерений родителей, поскольку это воспитание имеет отношение к способности стать членом общества...; поскольку могут быть приняты общие меры для осуществления этого воспитания, общество имеет также право и обязанность принимать такие меры» [Аксенова: 70].

С середины XIX века анализ общественных отношений и зарождающегося социального партнерства становится предметом социологии как самостоятельной научной отрасли. Так, О. Конт трактовал общество как единый организм, где все части взаимосвязаны и взаимозависимы. Подчеркивая важность социального порядка, основанного на сотрудничестве и взаимопомощи, а не на соперничестве и борьбе, социальное партнерство становится для него не просто желательным состоянием, а необходимой предпосылкой для стабильного и прогрессивного общества. Эта мысль была продолжена им при формулировке задач социологии образования. О. Конт предпринял практическую попытку создать альтернативную государственной форму обучения — «позитивистское общество», организованное на базе группы слушателей — рабочих и студентов. Задачей этого общества было обучение и воспитание людей в духе позитивистского мировоззрения для практического претворения в жизнь данных принципов с целью преодоления кризисного состояния современного ему, О. Конту, общества. Сочетание теоретического и практического компонентов в своем образовательном подходе при подготовке кадров представлялся ему как выход из данного кризиса и основанием для «полного перерождения всеобщего образования», в котором образование и воспитание соответствовали бы «духу эпохи» и были приспособлены к потребностям современной цивилизации [Конт].

Проблема эффективности работы педагога и экономических условий его работы впервые поднята в работах А. Смита. Мыслитель в «Исследовании о природе и причинах богатства народов» обращает внимание на то, что учителя

(преподаватели), работающие в образовательных учреждениях, вознаграждаются за свой труд, во-первых, за счет гонораров, которые уплачиваются студентами (школьниками) за свое обучение («естественный источник»), и, во-вторых, за счет выплат, которые имеют своим источником другой доход, получаемый этими учреждениями «за счет каких-нибудь местных или провинциальных доходов, за счет ренты с какого-либо земельного владения или процентов с капитала, предоставленного специально для этой цели иногда самим государем, иногда каким-нибудь частным жертвователем». При этом, А. Смит задается вопросом: «Содействовали ли в общем эти общественные пожертвования достижению той цели, ради которой они делались?» То есть впервые ставится вопрос об экономической эффективности подготовки педагога и образования в целом.

Анализирует А. Смит и качество подготовки кадров и с точки зрения управления образовательной организации и роли в этой связи ее внешних партнеров. Он дает негативную оценку так называемой корпоративной организации власти: «Если власть, которой он (преподаватель) подчинен, олицетворяется в корпорации — в колледже или университете, членом которой он состоит сам и большая часть других членов которой состоит из таких же преподавателей, как и он, или будущих преподавателей, то они скорее всего будут действовать согласно, будут все очень снисходительны друг к другу, причем каждый согласится, чтобы его сосед пренебрегал своими обязанностями» [Смит: 844].

Более эффективна, с точки зрения качества преподавания, модель, в которой власть принадлежит «посторонним субъектам», или, как мы бы сегодня сказали, социальным партнерам университета. «Если власть, которой преподаватель подчинен, принадлежит не столько корпорации, членом которой он является, а каким-либо другим посторонним лицам, например епископу диоцеза, губернатору провинции или, может быть, одному из министров государства, в таких случаях маловероятно, чтобы ему вообще было позволено пренебрегать своими обязанностями. Но такое начальство может самое большее заставить его посвящать своим ученикам определенное число часов, т. е. читать им определенное число лекций в неделю или в год [Лубский: 40].

В трудах К. Маркса содержатся знаковые предпосылки анализа процессов партнерства в сфере социально-трудовых отношений. Так, установленная им зависимость судьбы наемного рабочего от капитала в сфере образования оформлялась как необходимость воспроизводить с помощью нее положения господства одного класса над другим и в этой связи отношения социального партнерства власти и института образования выглядят как концентрированный прагматизм.

Однако, исходя из марксистской антропологии, ядром которой является теория интериоризации, человек является совокупностью всех общественных отношений, в которые он вступает в своей жизни, формирует свое сознание и свое социальное поведение в зависимости от этих отношений. Следовательно, чтобы обучаемый сформировался здоровой и продуктивной личностью, родителям и педагогам необходимо создавать такие условия, в которых бы общественные отношения носили подлинно человеческий, практически действенный характер.

Задачей системы подготовки педагога при таких предпосылках будет являться создание таких условий, в которых воспитательный и образовательный процессы будут носить не отчужденный характер, в которых педагог будет заинтересован в результате своего труда, а образование будет служить основой для построения общества будущего [Кондрашов, Кручинина].

Концептуальной основой для развития четвертого этапа представлений о социально-профессиональном партнерстве в конце XIX — начале XX в. послужила

теория «гармонизации отношений» П.Ж. Прудона, который эффективную модель общественных отношений видел в ассоциации свободных производителей, которые на договорной основе будут обмениваться продуктами труда на взаимной и равноправной основе, без государственного принуждения.

Э. Дюркгейм, автор теории «социальной солидарности», при анализе современного ему индустриального общества, подчеркивал, что главной силой гармонизации такого сложно упорядоченного организма является разделение труда, дифференциация видов деятельности, что позволяет социальным акторам действовать эффективнее. В свою очередь, это обуславливает необходимость уплотнения, упрочения общественных связей, социальных сетей, включающие субъектов с разными функциями. Необходимость использовать уникальные возможности других, дает основу для развития социального взаимодействия, основанного не на конфликтной, а на согласительной природе своего происхождения. Все это способствует формированию нового типа органической солидарности, где социальное партнерство будет являться одним из видов социальных взаимодействий [Ховрин: 9].

Среди идей другого социолога, М. Вебера, для контекста нашего исследования представляет интерес предложенная им теория «социального действия», при обосновании которой он анализирует категорию «социальное отношение». Под ним он понимает «поведение нескольких людей, соотнесенное по своему смыслу друг с другом и ориентирующееся на это» [Вебер: 30]. В интересующем нас аспекте он выделял следующие характеристики социальных отношений:

— возможность продолжительного, длительного характера отношений, то есть партнерские отношения не сложившиеся спонтанно, а устанавливаемые целенаправленно и существующие в виду своей необходимости;

— содержание социальных отношений может быть сформулировано только по взаимной договоренности сторон. Это делает партнерские отношения предсказуемыми и позволяют всем сторонам ориентироваться на них при планировании своего будущего;

— содержание социальных отношений должно соответствовать ожиданиям всех субъектов (партнеров) [Вебер: 31].

В качестве главной причины рациональных действий социальных субъектов М. Вебер называет интерес. Интерес, по Веберу, является более сильным регулятором поведения, чем нормы и обязательные элементы ролевого набора, определяемого соответствующими статусами субъектов [Ховрин: 20].

Таким образом, идеи М. Вебера о социальных отношениях формируют прочный базис для формирования теории социального партнерства.

Теория «социального обмена» существенно дополняет понимание категории социального партнерства. Б. Скиннер, Дж. Хоманс, П. Блау в качестве универсального механизма социальной жизни определяли социальный обмен различными типами деятельности. Подобный обмен между субъектами общественной жизни благодаря фактору «выгоды» способствует формированию в социуме такого вида поведения, который через механизмы социального контроля может помочь преодолеть большинство социальных проблем. Его же целесообразно использовать для формирования и реализации рациональной социальной политики, в том числе для подготовки кадров в сфере образования: взаимодействие между участниками образовательного процесса, такими как ученики, учителя, администрация, как взаимный обмен, где каждый участник вкладывает определенные ресурсы (время, знания, усилия) и получает взамен определенные результаты (образование, вознаграждение, удовлетворение) [Тимашова].

Теория «социальной справедливости» Дж. Ролза также явилась значимой предпосылкой для формирования современных представлений о социальном партнерстве. Американский философ полагал, что наиболее справедливое общество должно быть организовано так, чтобы защищать права наименее обеспеченных и обеспечивать равенство основных прав и обязанностей, руководствуясь при принятии решений «завесой невежества».

Среди современных научно-философских концепций наибольшее влияние на развитие социально-профессионального партнерства в образовании, на наш взгляд, оказывает синергетическая парадигма.

Современные условия профессионального становления профессионала в любой отрасли, в том числе педагога, характеризуются высокой неопределенностью и изменчивостью условий, множественностью воздействующих факторов, начиная постоянного накопления огромного массива информации, усложнения системы научного знания, заканчивая воздействием и состоянием разнообразных социальных институтов (семьи, системы образования всех ступеней, социальных институтов), престижем профессии.

Затруднительность прогноза всех проблемных ситуаций, которые могут возникнуть перед молодым педагогом, изменчивость внешнего фона создают предпосылки для трактовки студента как самоорганизующейся системы, а значит, суть его профессиональной подготовки должна базироваться не столько на получении какой-то совокупности знаний, сколько на развитии профессиональной гибкости, навыков адаптации и, в хорошем смысле, «привычке» к инновациям, и в этом смысле система профессиональной подготовки педагогических кадров может рассматриваться с точки зрения основных синергетических принципов [Палатников 2024].

Несмотря на то, что объективные и субъективные предпосылки социального партнерства в трудовой сфере в России зародились еще в конце XIX века, когда отмечается зарождение профсоюзных организаций, в сфере образования мы можем говорить о более ранних примерах формирования социально-профессионального партнерства в подготовке кадров. В истории социально-философской мысли и соответствующему ей периоду социальных трансформаций стала эпоха Петра I с характерным для него прагматическим подходом, выражавшемся в понимании необходимости скорейшего и, по возможности, экономичного решения насущных, практических задач. Система образования в этот период в России имела слабую ориентацию на потребности экономики. Исходя из принципов прагматизма, Петр I вынужден был пойти по соответствующему пути социального партнерства и организации политехнического обучения, преимущественно на базе действующих производств, учреждения полупрофессиональных школ, занимавшихся подготовкой кадров сразу по нескольким специальностям.

Безусловно, здесь мы не ведем речь о прагматизме как направлении философии образования, появившемся на рубеже XIX—XX столетий (Ч. Пирс, У. Джеймс, Д. Дьюи), а лишь констатируем тот факт, что государство было нацелено на экономию времени и средств при ликвидации дефицита кадров для необходимых промышленных отраслей. Система школ Петра I обеспечивала в основном образование технического типа и характера, отражавшего реальные потребности страны.

В отношении начального образования его прагматизация получает проявление в лице организации цифирных, гарнизонных и архиерейских школ.

Следующий этап углубления прагматического подхода в образовании наблюдается в период реформ 1860-х гг. Реально обусловленное ситуацией промышленного переворота гуманитарное образование классического типа, известное под именем формального, сменяется реальным, материальным, и в его ключе реализуется так называемый «знанийевый» подход.

В начале XX столетия в сфере образования преобладали научно-философские идеи Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, С.Т. Шацкого и других российских педагогов-гуманистов. Они формулировали идеи гуманной педагогики и свободного воспитания и инициировали их реализацию в образовательной деятельности.

Период 1890—1917 гг. характеризуется не только фундаментальными сдвигами в общественно-политической жизни страны, но и существенными изменениями в сфере образования, среди которых особенно выделяются те, которые были направлены на углубление взаимодействия в сфере социально-профессионального партнерства.

Общественный запрос формировал социальный заказ на демократическое реформирование образования — гуманизацию школы, приоритет общечеловеческих ценностей, повышение уровня грамотности населения посредством всеобщего начального обучения [Скударева: 71].

Этот общественный запрос на практике трансформировался в формирование просветительных обществ и педагогических организаций, создание обществ взаимопомощи учителей, съездов по вопросам народного образования, студенческих землячеств, родительских объединений, то есть реализовался в тех социальных институтах, которые являют собой актуальные и сегодня форматы социально-профессионального партнерства.

Тем не менее, системной инфраструктуры социального партнерства сферы образования и институтов общества, представителей различных групп учредить не удалось. Развернулось противоборство за реформаторскую повестку уже среди демократической общественности: либералы настаивали на изменениях в системе образования с учетом сохранения сотрудничества с правительством, а социалисты видели успех перемен только исключительно в контексте революционной смены общественного строя, настаивая на отмене сословных, материальных ограничений в образовании, включении общественности в управление образованием.

Как итог революционных событий 1905—1907 гг. из среды общественности по инициативе В.И. Чарнолуского был сформирован государственный комитет по народному образованию, который представлял собой своего рода экспертный центр при министерстве народного просвещения и стал важной вехой в формировании практики партнерства и участия общественности в делах государства и системы образования. В его состав вошли виднейшие педагоги того времени. Комитет просуществовал вплоть до революции 1917 г., когда и был упразднен.

В 1908—1910 годы земствами создаются начальные училища повышенного типа, на благотворительные средства учреждаются сельские гимназии. Общества народных университетов и рабочих организаций в крупных городах создают вечерне-воскресные средние школы, что обеспечивает значительный рост образовательного и культурного уровня населения. Из всех форм социального партнерства государство поддерживает лишь попечительство и благотворительность, что способствует формированию системы участия граждан всех сословий в образовании на условиях добровольности. Их партнерскими усилиями создана благоприятная атмосфера согласия и сотрудничества, основанная на гражданской инициативе [Скударева: 72].

Поляризация и активизация общественного дискурса не могла не сказаться и на педагогическом сообществе, у демократической части которого поддерживалась идея отделения школы от церкви и от самодержавной идеологии.

Весьма характерным научно-философским исследованием того времени стал труд П.Ф. Каптерева «История русской педагогики», в котором предлагается периодизация и раскрывается общественное значение русской педагогики [Каптерев].

Роли педагога и его развитию посвящены некоторые работы В.И. Ленина и Н.К. Крупской, в которых демократические педагогические идеи гармонизировали с педагогической теорией марксизма [Крупская: 178—180].

Первая мировая война обострила противоречия между широким общественным реформистским движением в образовании и правительственной политикой.

Период 1915—1916 годов характеризовался активными изменениями народного образования, связанными с именем министра П.Н. Игнатьева. С его деятельностью связан первый в современной трактовке социально-партнерский опыт соединения государственного и общественного начал в системе управления образованием. Значительная роль в осуществлении реформ отводилась самоуправлению в учебных заведениях, в гимназиях вместе с педагогическими советами действовали комитеты из представителей общественности, родительские советы. Педагогическим советам предоставлялось право самостоятельно разрабатывать планы и программы, решать хозяйственные вопросы. Провозглашалась необходимость соответствия школы потребностям общества и интересам национальной экономики.

Октябрьская революция 1917 года привела к пересмотру устоявшихся ранее форм социально-профессионального партнерства.

1920-е годы стали возвращением к идеям прагматизма через явное стремление к воспроизводству американского педагогического опыта в лице идей и технологий дальтон-планов (в форме лабораторно-бригадного метода), комплексных программ и т. д. Этот опыт, в отличие от царского периода, представлялся наиболее передовым. К этому времени социальное партнерство в образовании прочно основывалось на философских принципах утилитаризма (базовый принцип полезности И. Бентама) и прагматизма в философии и педагогике (Д. Дьюи).

Наиболее яркой формой социального партнерства тех лет стала деятельность школ-коммун, преследовавших, кроме сугубо практических, еще и определенные политические цели. Согласно Педагогическому словарю, школы-коммуны — «учебно-воспитательные учреждения интернатного типа, появившиеся в РСФСР в 1918 г. в соответствии с «Положением о единой трудовой школе РСФСР», входившие в систему опытно-показательных учреждений (ОПУ) Наркомпросов республик, разрабатывавшие на практике советскую педагогику и идею трудовой школы» [Педагогический...: 320].

Согласно ст. 12 Декрета «Об Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение)» (1918), «основой школьной жизни должен служить производительный труд не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только как метод преподавания, но, именно как производительный общественно-необходимый труд», органически связанный с обучением, с окружающей жизнью, позволяющий знакомить детей с разнообразными формами производства [Декрет...]. К 1923 году в РСФСР насчитывалось 178 школ-коммун.

В сфере вузовского образования его исторически сложившаяся организационная структура в советский период была сформирована на основе представления высшей школы как учреждения, полностью управляемого и зависимого от государства. Это в условиях плановой экономики, безусловно, гарантировало вузу стабильность и долгосрочность отношений с основным заказчиком.

В данной модели взаимодействия государство формировало «заказ» на молодого специалиста, в том числе педагога, не только с необходимым набором профессиональных качеств, но и с серьезной идеологической подготовкой, соответствующим комплексом необходимых знаний, умений и навыков [Арасланова].

Специфичной, но при этом работающей формой социально-профессионального партнерства стала система целенаправленного распределения учащейся молодежи на рабочие места в соответствии с полученным образованием и специальностью, основанная на тесном взаимодействии учебных заведений с базовыми организациями.

Но при этом сама система управления вузами не предполагала каких-либо самоорганизационных начал и учета изменяющихся условий внешней среды, что в начальный постсоветский период стало причиной кризисного состояния как высшего образования, так и науки, и сделало актуальным вопрос формирования партнерских отношений как с экономическими субъектами в новой рыночной модели, так и с институтами гражданского общества.

### **Заключение**

Таким образом, на основе проведенного ретроспективного анализа научно-философских идей и течений, затрагивавших тему взаимодействия различных социальных субъектов в сфере трудовых отношений, особенно в сфере образования, можно заключить, что социально-профессиональное партнерство не является продуктом исключительно индустриального общества и сконцентрировано не только в сфере регулирования социально-трудовых отношений, а имманентно присуще человечеству на различных исторических этапах его развития.

Анализ научно-философских подходов показал, что в истории научной мысли были заложены многие базовые характеристики социально-профессионального партнерства как социального института:

- договорной характер отношений;
- исключительно взаимовыгодное взаимодействие;
- долгосрочность взаимодействий;
- цель установления отношений — поддержание порядка в социальной системе;
- смысловое содержание отношений определяется ценностными ориентациями вступающих во взаимодействие акторов.

Опираясь на проведенный анализ научно-философских взглядов, можно дополнить сформулированное ранее содержание категории социально-профессионального партнерства и определить ее как рациональную форму социального взаимодействия социальных акторов, которая реализуется за счет высокой ценностно-нормативной системы с целью упорядочивания социального пространства, минимизации социальных рисков, повышения результативности решения общественно значимых задач (в нашем случае — эффективности подготовки педагогических кадров) и стремления к социальному равновесию.

### *Список литературы / References*

- Аксенова Э.А. Педагогические идеи в философском наследии Георга Вильгельма Фридриха Гегеля // Проблемы современного образования. 2015. № 2. С. 66—75.  
(Aksenova E.A. Pedagogical ideas in the philosophical heritage of Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Problems of Modern Education*, 2015, no. 2, pp. 66—75. — In Russ.)
- Арасланова А.А. Предпосылки зарождения партнерских отношений в системе вузовского образования СССР // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 11-2. URL: <https://clck.ru/3U2DYJ> (дата обращения: 17.06.2025).

(Araşlanova A.A. Prerequisites for the emergence of partnerships in the higher education system of the USSR, *Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*, 2013, no. 11-2. — In Russ.)

Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1983. Т. 4. 462 с. (Aristotle. Politics, *Aristotle. Works: in 4 vols.*, Moscow, 1983, vol. 4, 462 p. — In Russ.)

Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. М.: Мысль, 1977. Т. 1. 567 с. (Bacon F. Works in two volumes, Moscow, 1977, vol. 1, 567 p. — In Russ.)

Вебер М. Основные социологические понятия. М.: Директ-Медиа, 2014. 52 с. (Weber M. Basic sociological concepts, Moscow, 2014, 52 p. — In Russ.)

Декрет ВЦИК от 16.10.1918 «Об Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики». URL: <https://www.prlib.ru/item/1439848> (дата обращения: 17.06.2025).

(Decree of the All-Russian Central Executive Committee of 16.10.1918 “On the Unified Labor School of the Russian Socialist Federative Soviet Republic”. — In Russ.)

Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 432 с.

(Dzhurinsky A.N. History of pedagogy: Textbook for students of pedagogical universities, Moscow, 2000, 432 p. — In Russ.)

Кант И. О педагогике // Кант И. Сочинения: в 8 т. М., 1994. Т. 8. URL: [https://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/kant/pedag.php](https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/kant/pedag.php) (дата обращения: 17.06.2025).

(Kant I. On pedagogy, *Kant I. Works: in 8 vols.*, Moscow, 1994, vol. 8. — In Russ.)

Каптерев П.Ф. История русской педагогики: в 2 ч. М.: Юрайт, 2019. Ч. 2: Общественная педагогика: учебное пособие для вузов. 271 с.

(Kapterev P.F. History of Russian pedagogy: in 2 parts, Moscow, 2019, pt. 2: Public pedagogy: textbook for universities, 271 p. — In Russ.)

Кондрашов П.Н., Кручинина А.В. Гуманистические идеи Карла Маркса и педагогика // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 6. С. 35—42.

(Kondrashov P.N., Kruchinina A.V. Humanistic ideas of Karl Marx and pedagogy, *Problems of Modern Science and Education*, 2014, no. 6, pp. 35—42. — In Russ.)

Конт О. Общий обзор позитивизма / пер. с фр. И. Шапиро. М.: Либроком, 2011. 296 с. URL: <http://studentdream.narod.ru/kont.htm> (дата обращения: 17.06.2025).

(Comte O. A general view of positivism, transl. from French by I. Shapiro, Moscow, 2011, 296 p. — In Russ.)

Крупская Н.К. К обновлению народной школы // Педагогические сочинения: в 10 т. М., 1957. Т. 1. 510 с.

(Krupskaya N.K. Towards the renewal of the public school, *Pedagogical works: in 10 vols.*, Moscow, 1957, vol. 1, 510 p. — In Russ.)

Лазарев М.А. Джон Локк и идеалы просвещения // Наука и школа. 2019. № 1. С. 227—236. (Lazarev M.A. John Locke and the ideals of the Enlightenment, *Science and School*, 2019, no. 1, pp. 227—236. — In Russ.)

Лубский А.А. Адам Смит о факторах повышения качества преподавательской деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 3. С. 36—44.

(Lubsky A.A. Adam Smith on factors for improving the quality of teaching activity, *Innovative Projects and Programs in Education*, 2020, no. 3, pp. 36—44. — In Russ.)

Палатников Д.Е. Возможности применения синергетического подхода для анализа систем профессиональной подготовки педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 6 (141). С. 98—106.

(Palatnikov D.E. Possibilities of applying a synergetic approach for the analysis of vocational training systems for teachers, *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2024, no. 6 (141), pp. 98—106. — In Russ.)

- Палатников Д.Е. Социально-профессиональное партнерство в подготовке педагогических кадров: сущность и содержание понятия // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 3. С. 118—125.  
(Palatnikov D.E. Social and professional partnership in the training of pedagogical personnel: essence and content of the concept, *Scientific Search: Personality, Education, Culture*, 2025, no. 3, pp. 118—125. — In Russ.)
- Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. 527 с.  
(Pedagogical Encyclopedic Dictionary, Moscow, 2002, 527 p. — In Russ.)
- Скударева Г.Н. Становление социального партнерства в системе образования России на рубеже XIX—XX веков // Высшее образование сегодня. 2020. № 8. С. 70—74.  
(Skudareva G.N. The formation of social partnership in the educational system of Russia at the turn of the 19th—20th centuries, *Higher Education Today*, 2020, no. 8, pp. 70—74. — In Russ.)
- Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов: пер. с англ. М.: АСТ, 2019. 1072 с.  
(Smith A. An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations, Moscow, 2019, 1072 p. — In Russ.)
- Тимашова А.О. Потенциал классических социологических теорий в исследовании социального партнерства государства и гражданского общества // Среднерусский вестник общественных наук. 2014. № 1. С. 29—33.  
(Timashova A.O. The potential of classical sociological theories in the study of social partnership between the state and civil society, *Central Russian Journal of Social Sciences*, 2014, no. 1, pp. 29—33. — In Russ.)
- Ховрин А.Ю. Теоретико-методологические основания исследования социального партнерства в работах Э. Дюркгейма и М. Вебера // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 3. С. 1—29.  
(Khovrin A.Yu. Theoretical and methodological foundations of the study of social partnership in the works of E. Durkheim and M. Weber, *Socio-Humanitarian Knowledge*, 2010, no. 3, pp. 1—29. — In Russ.)
- Хуторской А.В. Естественное воспитание и обучение Ж.-Ж. Руссо // Школьные технологии. 2010. № 1. С. 75—78.  
(Khutorskoy A.V. Natural upbringing and education of J.-J. Rousseau, *School Technologies*, 2010, no. 1, pp. 75—78. — In Russ.)
- Шульга Н.В. Социальное партнерство в образовании: историко-педагогический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. С. 265—268.  
(Shulga N.V. Social partnership in education: historical and pedagogical aspect, *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 62-2, pp. 265—268. — In Russ.)

## **SOCIAL AND PROFESSIONAL PARTNERSHIP IN TEACHER EDUCATION: THE EVOLUTION OF SCIENTIFIC AND PHILOSOPHICAL PERSPECTIVES**

***Denis E. Palatnikov***

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,  
Yaroslavl, Russian Federation, denipa-1@rambler.ru

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the dynamics of the formation of scientific and philosophical views on the institution of social and professional partnership in the teacher training process. The historical periods of antiquity, Modern times, and modernity are considered. Special attention is paid to the theoretical understanding and practical implementation of approaches to social and professional partnership in the history of Russian philosophical thought. It is concluded that, despite the institutionalization of social and professional partnership only in the 20th century, this was preceded by a long stage of philosophical reflection and pedagogical

practice, which allowed to form our own value principles and the most effective mechanisms for organizing interaction between social partners in the training of teaching staff. It is noted that the greatest contribution to the formation of the modern concept of social and professional partnership was made by educators T. Hobbes and J.-J. Rousseau, the “fathers” of political economy W. Petty and A. Smith, sociologists E. Durkheim and D. Rawls. The domestic practice of forming social and professional partnership systems is represented by the reforms of the epochs of Peter I, Nicholas I, Alexander II and Alexander III, D. Kavelin's philosophical observations, and the Soviet period.

**Keywords:** social and professional partnerships, scientific and philosophical perspectives, social practice, workforce development, civil society institutions

**For citation:** Palatnikov D.E. Social and professional partnership in teacher education: the evolution of scientific and philosophical perspectives, *Ivanovo State University Bulletin, Series: Humanities*, 2026, no. 2, pp. 154—166.

*Статья поступила в редакцию 26.03.2026; одобрена после рецензирования 30.04.2026; принята к публикации 05.05.2026.*

*The article was submitted 26.03.2026; approved after reviewing 30.04.2026; accepted for publication 05.05.2026.*

#### **Информация об авторе / Information about the author**

**Палатников Денис Евгеньевич** — кандидат философских наук, доцент кафедры политологии и социологии, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия, denipa-1@rambler.ru, SPIN: 9472-2770

**Palatnikov Denis Evgenyevich** — Candidate of Sciences (Philosophy), Associate Professor of the department of political science and sociology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, denipa-1@rambler.ru