



ISSN 2304-1242

П ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

2 / 2026

ISSN 2304-1242

ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт
(филиал)

*Журнал издается при информационной поддержке
Научного совета по проблемам истории образования
и педагогической науки при отделении философии
образования и теоретической педагогики РАО*

Историко-педагогический журнал



2/2026

УДК 37.01
ББК 74.03
И902

РЕДАКЦИЯ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

Главный редактор:



Шкабара Ирина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил

Председатель редакционного совета:



Рындак Валентина Григорьевна, заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, Оренбургский государственный педагогический университет, председатель Уральской ассоциации «Василий Александрович Сухомлинский», г. Оренбург

Члены редакционного совета:

1. *Богуславский Михаил Викторович*, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики, Институт содержания и методов обучения РАО МП РФ, г. Москва.

2. *Куликова Светлана Вячеславовна*, доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, ректор, Волгоградская государственная академия последиplomного образования, г. Волгоград.

3. *Помелов Владимир Борисович*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Вятский государственный университет, г. Киров.

4. *Снапковская Светлана Валентиновна*, доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры культурологии, Белорусский государственный университет, заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования, ФНКА «Белорусы России», г. Минск (Белоруссия).

5. *Юдина Надежда Петровна*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск.

Члены редакционной коллегии:

1. *Адищев Владимир Ильич*, доктор педагогических наук, профессор кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь.

2. *Андрюхина Людмила Михайловна*, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.

3. *Бобрышов Сергей Викторович*, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий, главный научный сотрудник, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь.

4. *Дорохова Татьяна Сергеевна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.

5. *Косинова Оксана Анатольевна*, доктор педагогических наук, доцент, директор Института дополнительного образования, Московский гуманитарный университет, г. Москва.

6. *Ниязбаева Наталья Николаевна*, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент педагогики, профессор кафедры профессионально-психологической подготовки и управления ОВД, Костанайская академия Министерства внутренних дел РК имени Ш. Кабылбаева, г. Костанай (Казахстан).

7. *Ромашина Екатерина Юрьевна*, доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, г. Тула.

8. *Чапаев Николай Кузьмич*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования Института профессионально-педагогического образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.

9. *Чуркина Наталья Ивановна*, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет, г. Омск.

Ответственный редактор журнала: *Кирюшина Ольга Викторовна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиала) Уральского государственного педагогического университета, г. Нижний Тагил.

Контакт с авторами, членами редакционного совета и редколлегией возможен через редакцию журнала: olga_kiryushina_@mail.ru.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

<i>Шкабара И. Е.</i> Историко-педагогические ориентиры как основа современных образовательных решений: научные подходы и практическое применение	7
--	---

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

<i>Помелов В. Б.</i> В. Я. Стоюнин – теоретик и практик школьного дела. К 200-летию со дня рождения.....	12
--	----

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

<i>Ефимова Е. А.</i> Организационно-педагогическая составляющая инструктивно-методической работы Московского городского дворца пионеров и школьников в 1962–1992 гг.	28
<i>Кирилов А. М.</i> Сравнительно-исторический подход в исследовании идеи гуманитаризации образования	41

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

<i>Помелов В. Б.</i> Хорас Манн: выдающийся педагог и человек. К 230-летию со дня рождения.....	49
---	----

ИСТОРИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

<i>Тимофеев М. А.</i> У истоков отечественной олигофренопедагогики (по материалам II Съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895–1896 гг.))	67
---	----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Подкорытова Е. А., Сегова Т. Д.</i> Возможности проектной деятельности в формировании познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках литературного чтения	83
--	----

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Жигалова П. В., Трубина З. И. Обучение грамматическому аспекту
иностранного языка на основе технологии «Диктогloss»
на уровне основного общего образования 97

РЕЦЕНЗИИ

Помелов В. Б. Ценное учебное пособие по педагогике 108

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 119

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

И. Е. Шкабара

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ: НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Уважаемые читатели и авторы
«Историко-педагогического журнала»!

Рады представить вам новый выпуск нашего издания. Его структура и содержание отражают преемственность педагогического знания: от осмысления исторического наследия к современным исследовательским подходам и практическим решениям, востребованным в современной образовательной среде. Рубрики номера – «Памятные даты истории педагогики», «История отечественного образования и педагогики», «История зарубежного образования и педагогики», «История специального образования и дефектологии», «Общая педагогика», «Методика преподавания отдельных дисциплин», «Рецензии» – объединены общей логикой, позволяющей увидеть связь прошлого и настоящего педагогической науки и практики.

Открывает выпуск статья **В. Б. Помелова**, приуроченная к 200-летию со дня рождения Владимира Яковлевича Стоюнина (1826–1888) – крупного русского педагога второй половины XIX века. В статье В. Я. Стоюнин предстаёт как многогранная фигура, видный учёный, всю жизнь боровшийся за утверждение в практике работы образовательных учреждений принципов гуманизма, патриотизма, формирования в учащихся русского национального достоинства. Автор статьи раскрывает не только общепризнанные достижения педагога, но и малоизвестные эпизоды его биографии, которые позволяют увидеть в В. Я. Стоюнине не хрестоматийный образ, а живого человека, для которого гражданская и профессиональная позиции были неразделимы. Ценность работы В. Б. Помелова заключается в стремлении дать не просто перечень заслуг педагога, а целостную характеристику его теоретического и методического наследия, показать масштаб личности В. Я. Стоюнина в контексте отечественной педагогики и образования. Особенно важно, что идеи В. Я. Стоюнина о воспитании личности через культуру слова сегодня вновь звучат актуально: они органично перекликаются с современными дискуссиями о ценностных основах образования.

В русле преемственности традиций представлена статья **Е. А. Ефимовой** о Московском городском Дворце пионеров и школьников в 1962–1992 гг. Опираясь на архивные документы и материалы Музея истории детского движения, автор раскрывает роль МГДПиШ как ключевого методического центра столицы и страны. Читателю будет интересно узнать, что за тридцать лет МГДПиШ сформировал масштабную модель методической поддержки, которая охватывала учителей, вожатых и активистов. Деятельность Дворца служила ориентиром для

внешкольных учреждений по всей стране и наглядно показывает, как системная методическая работа становится опорой образовательной практики.

Методологический ракурс осмысления педагогических идей раскрыт в статье **А. М. Кирилова**, посвящённой сравнительно-историческому подходу как инструменту исследования гуманитаризации образования. Автор подчёркивает особую востребованность этого подхода в современных условиях на фоне растущего внимания к личностно ориентированному, ценностно наполненному образованию, которое опирается на культурно-исторический контекст. В работе детально представлена технология сравнительно-исторического подхода, включающая источниковедческий и историографический анализ, периодизацию, ретроспективно-генетическую реконструкцию, генетический анализ педагогических концептов и многоуровневое сопоставление. А. М. Кириллов выделяет четыре ключевых свойства подхода, которые позволяют разграничивать «цель» и «средство» в связке «гуманизация / гуманитаризации», фиксировать эволюцию трактовки гуманитаризации под влиянием образовательных реформ, выявлять заимствования и параллельные линии развития, а также задавать чёткие правила работы с источниками. В статье приведены примеры применения подхода в отечественной и зарубежной педагогической литературе, обозначены его сильные и слабые стороны. Таким образом, публикация не просто демонстрирует эффективность сравнительно-исторического подхода для осмысления развития идеи гуманитаризации – она предлагает читателю практичный методологический инструментарий, пригодный для использования в дальнейших научных изысканиях.

Рубрика «История зарубежного образования и педагогики» представлена статьёй **В. Б. Помелова**, приуроченной к 230-летию со дня рождения Хораса Манна (1796–1859) – выдающегося американского педагога и реформатора образования XIX века. Изучение становления системы образования в США представляет закономерный интерес для современной российской педагогической науки: оно позволяет увидеть альтернативные модели развития массовой школы и расширить методологические горизонты отечественных исследований. При этом в российском историко-педагогическом поле многие аспекты этой истории остаются малоизученными, поэтому обращение к наследию Х. Манна особенно ценно. Хорас Манн по праву считается крупнейшим деятелем в сфере образования на Американском континенте: его многогранная просветительская, административная и научная деятельность во многом определила облик массовой школьной системы США. Ключевой особенностью его подхода была опора на реальную практику: Х. Манн строил свои выводы на основе непосредственного изучения работы учебных заведений и собственного управленческого опыта. Связь теории с практикой придаёт его идеям актуальность. Существенно, что работы Х. Манна никогда не издавались в России, и потому его имя остаётся практически неизвестным широкому кругу отечественных педагогов. Восполнение этого пробела имеет самостоятельную научную и просветительскую ценность – оно помогает полнее представить панораму мирового педагогического наследия и найти точки соприкосновения с современными образовательными задачами.

Сопоставление педагогических взглядов В. Я. Стоюнина и Х. Манна, возможное благодаря материалам В. Б. Помелова, опубликованным в выпуске, позволяет увидеть, что прогрессивная педагогика XIX века в разных странах опиралась на общий ценностный фундамент – идеи равенства, гуманизма и служения обществу. При этом национальная специфика – культурные традиции, социально-политические условия и особенности образовательной системы – придавала этим универсальным принципам свою трактовку и особые формы реализации. Учёт данного обстоятельства крайне важен в сравнительных историко-педагогических исследованиях: он помогает избежать поверхностных параллелей и глубже раскрыть логику педагогических реформ в различных странах.

Не менее значимым в рассматриваемом выпуске журнала выглядит обращение к истокам отечественной олигофренопедагогики – раздела дефектологии, изучающего закономерности воспитания и обучения людей с нарушениями интеллектуального развития в статье **М. А. Тимофеева**. Опираясь на материалы II Съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895–1896), автор реконструирует дискуссии того времени по вопросам помощи детям с интеллектуальными нарушениями, подготовке профильных педагогов и осмыслении зарубежного опыта. Эти сюжеты убедительно показывают, что идеи гуманизации и инклюзии в образовании опирались не только на нравственные установки, но и на серьёзную научную и организационную работу. В центре внимания статьи деятельность отдела по работе с умственно отсталыми детьми в рамках специализированной XII секции съезда. Особая научная ценность работы М. А. Тимофеева заключается в обращении к малоизученному пласту источников: до настоящего времени труды профильного отдела XII секции анализировались лишь в самом общем виде. Статья восполняет этот пробел и позволяет точнее представить, как в конце XIX века в российском профессиональном сообществе формировались подходы к обучению и поддержке детей с особыми образовательными потребностями.

Переход от историко-педагогического осмысления к современным практикам обеспечивают статьи прикладного характера. **Е. А. Подкорытова и Т. Д. Сегова** демонстрируют, как проектная деятельность на уроках литературного чтения помогает формировать познавательные универсальные учебные действия у младших школьников, соединяя идеи классиков педагогики (Дж. Дьюи, С. Т. Шацкого и др.) с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

П. В. Жигалова и З. И. Трубина раскрывают дидактический потенциал технологии «Диктогloss» в обучении грамматике иностранного языка. Авторы не просто описывают методику, а дают конкретные упражнения и результаты апробации, что делает материал непосредственно применимым в работе учителя.

Завершает выпуск рецензия **В. Б. Помелова** на учебное пособие «Педагогика» для студентов непедагогических направлений. Рецензент высоко оценивает концепцию издания, его ценностную рамку и практическую пользу, подчёркивая модульную структуру и ориентацию на формирование универсальных компетенций. Отдельно отмечается удачная схема построения пособия: помимо

основного текста оно дополнено обширным цифровым блоком материалов (презентации, дополнительные тексты, подборки), доступ к которым организован через размещенный на обложке QR-код. Это расширяет дидактические возможности учебного пособия и поддерживает самостоятельную работу студентов. В то же время, соблюдая принцип плюрализма в отношении авторских методологических и методических решений, рецензент сознательно не вступает в полемику по поводу отдельных трактовок и примеров, признавая право авторского коллектива на собственный подход: замечания касаются исключительно очевидных неточностей и искажений. Такая избирательная и корректная позиция делает рецензию особенно ценной для профессионального сообщества. Она не просто фиксирует появление нового учебного ресурса, но и задаёт полезный стандарт для рецензирования подобных материалов: уважение к авторской позиции плюс внимание к фактической точности.

Таким образом, новый номер журнала – попытка показать историю педагогики не как собрание архивных фактов, а как непрерывный диалог поколений, как преемственную систему идей, в которой каждое поколение находит ответ на свой вопрос. Мы стремились соединить памятные даты, методологию и практическую применимость: юбилеи служат отправной точкой для научного анализа, исследовательские методы позволяют корректно интерпретировать наследие, результаты исследований и разработок становятся инструментами современной образовательной практики.

Выражаем искреннюю благодарность авторам за большой труд, внимание к деталям и преданность историко-педагогическому знанию. Благодаря вашим исследованиям прошлое педагогики оживает, становится источником идей для современной школы.

Приглашаем коллег к дальнейшей дискуссии. Какие памятные даты и имена деятелей отечественной и зарубежной педагогики и образования заслуживают нашего пристального внимания и достойны стать темой отдельного исследования? Какие методологические подходы перспективны и позволяют наиболее точно и бережно раскрыть смысл педагогического наследия? Какие практические решения, рождённые на стыке истории и современности – проверенные временем методики, новые формы работы, воспитательные модели, – способны обогатить образовательную практику? Мы будем рады опубликовать в журнале рецензии, которые выходят за рамки формальной оценки и становятся материалом для научной дискуссии: ставят вопросы, предлагают альтернативные трактовки, обозначают перспективные направления дальнейшего изучения темы, пути практического применения и развития представленных идей.

Ждём от вас статьи, которые не просто информируют читателя, а побуждают к исследовательскому поиску и способны превратить знакомство с текстом в отправную точку серьёзной научной работы. Мы открыты к профессиональному диалогу и готовы поддерживать содержательные дискуссии. Вместе мы сможем раскрыть ценность историко-педагогического опыта и показать, как

осмысление прошлого помогает находить ответы на актуальные вопросы и решать современные образовательные проблемы.

С уважением,
главный редактор «Историко-педагогического журнала» И. Е. Шкабара

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.014(091)

Помелов Владимир Борисович,

SPIN-код: 2781-4798

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии, Вятский государственный университет, Российская Федерация, г. Киров, vladimirpomelov@mail.ru

В. Я. СТОЮНИН – ТЕОРЕТИК И ПРАКТИК ШКОЛЬНОГО ДЕЛА. К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

Аннотация. Цель статьи заключается в анализе педагогического теоретического и методического наследия крупного российского педагога второй половины XIX в. Владимира Яковлевича Стоюнина (1826–1888). Дается оценка его вклада в развитие отечественной педагогической науки и школьного образования. Подробно раскрываются его прогрессивные общепедагогические и методические взгляды. Стоюнин показан как один из основоположников методики преподавания русской словесности, «пионер» женского образования, противник словесного образования. Приводятся малоизвестные факты биографии В. Я. Стоюнина. Творчество Стоюнина остается актуальным и востребованным вплоть до настоящего времени и активно изучается современными историками педагогики и методистами в области преподавания русского языка и литературы. Статья приурочена к 200-летию со дня его рождения.

Ключевые слова: история педагогики; педагогическое наследие; методика преподавания русской словесности; женское образование в России; бессловесное образование; российская педагогика XIX века; прогрессивные педагогические взгляды; школьное образование в России

Pomelov Vladimir Borisovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy of Institute of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Russia Federation, Kirov

V. YA. STOYUNIN – THEORIST AND PRACTITIONER OF SCHOOL BUSINESS. ON THE 200TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH

Abstract. The purpose of the article is to analyze the pedagogical theoretical and methodological legacy of a major Russian teacher of the second half of the 19th century. Vladimir Yakovlevich Stoyunin (1826–1888). His contribution to the development of Russian pedagogical science and school education is assessed. His progressive general pedagogical and methodological views are revealed in detail. Stoyunin is shown as one of the founders of the methodology of teaching Russian literature, a “pioneer” of women’s education, and an opponent of class-based education. Little-known facts from V. Ya. Stoyunin’s biography are presented. Stoyunin’s work remains relevant and in demand up to the present day, and is actively studied by modern historians of pedagogy and methodologists in the field of teaching Russian language and literature. This article is dedicated to the 200th anniversary of his birth.

Keywords: history of pedagogy; pedagogical heritage; methods of teaching Russian literature; female education in Russia; classless education; Russian pedagogy of the 19th century; progressive pedagogical views; school education in Russia

Введение. В 2026 г. исполняется 200 лет со дня рождения В. Я. Стоюнина. Предлагаемая статья ставит своей целью дать характеристику теоретического и методического наследия педагога, показать его как крупного педагога, сторонника всеобщего и равного образования для всех слоев населения России. В статье раскрыты некоторые малоизвестные факты его биографии, показана значимость его личности в российской педагогике и отечественном образовании второй половины XIX в.



Рис. 1. В. Я. Стоюнин

Владимир Яковлевич Стоюнин вошёл в историю России как видный педагог, – учёный и практик, методист и теоретик, историк педагогики и публицист. При жизни он был хорошо известен российскому образованному обществу наряду с К. Д. Ушинским, Д. Д. Семёновым, Л. Н. Модзалевским и В. И. Водовозовым. Он был представителем «умеренного», интеллигентного демократизма и как мог противостоял консервативным силам в сфере образования.

Материалы и методы. В ходе работы автор применял методы исторического анализа, работы с литературой, преимущественно мемуарной, общепедагогической и методической, а также научно-исследовательский аксиологический подход, позволяющий выявлять в всё самое ценное в трудах и самой изучаемой личности.

О Стоюнине много писали сразу в первые годы после его смерти [Языков, 1889; Поливанов, 1889; Витберг, 1899]. Выходили отдельные издания, посвященные анализу его трудов [Чулицкий, 1909]. Не было забыто имя Стоюнина и в XX в. [Роткович, 1959; Евстифеев, 1961; Савенок, 1991].

В XXI в. вышло несколько публикаций современных исследователей, включающих сведения о биографии Стоюнина [Телкова, 2008а], характеризующих его как методиста [Телкова, 2008б], показывающих его роль в период становления русской национальной школы во второй половине XIX века [Калантарян, 2011], и, наконец, актуальность его наследия в наши дни [Никитина, 2017].

Статьи о В. Я. Стоюнине неизменно включались в энциклопедические издания [Тупиков, 1901; Савенок, 1999]. Также неоднократно выходили однотомники его избранных произведений [Стоюнин, 1892; 1954а; 1991]. Всё это показывает актуальность педагогического наследия Стоюнина и служит основанием для написания статьи к 200-летию со дня его рождения.

Результаты исследования.

В. Я. Стоюнин родился 16 (28) декабря 1826 г. в г. Санкт-Петербурге. Его отец Яков Васильевич вёл крупную торговлю в Костроме, но разорился. Семья бедствовала настолько, что в раннем детстве Стоюнина даже отдавали на попечение его дяди, торговца обувью [Помелов, 2018б, с. 231]. Начальное образование Владимир получил в частном немецком училище при церкви Святой Анны, где проучился два года¹. Затем он поступил сразу во 2-й класс 3-й столичной гимназии. Оба эти учебные заведения считались образцовыми: одно гордилось «немецкими порядками», другое, — тем, что там готовили будущих учителей для учебных заведений Санкт-Петербургского учебного округа.

По окончании гимназии в 1846 г. Стоюнин стал студентом историко-филологического отделения философского факультета столичного университета. В качестве специальности он избрал восточные языки. Он мечтал о службе в российском посольстве где-нибудь в Персии, Турции или Египте; ему хотелось вырваться из окружавшей его серой действительности, уйти от нужды. Но учёба быстро разочаровала юношу; низкий уровень преподавания охладил интерес к восточным языкам. В 1850 г. он окончил университет, защитил диссертацию на тему «Книга советов шейха Фарид-Эудин Аммара», и был утверждён в звании кандидата восточной словесности [Помелов, 2000, с. 69]. Однако в даль-

нейшем его всецело захватила русская словесность. В 1848 г. в журнале «Библиотека для чтения» он опубликовал свою первую статью «Искусство и литература в древнем и новом мире». Затем последовали статьи о русских поэтах Я. Б. Княжнине, А. В. Кольцове и др. В 1852 г. Стоюнин получил место старшего учителя русского языка и словесности в 3-й гимназии, где и работал на протяжении девятнадцати лет.

Молодой учитель с увлечением приступил к педагогической деятельности. Больше всего, по его собственному признанию, он уделял внимания качеству и сознательности усвоения учащимися содержания литературных произведений, прочности знаний, легкости и правильности выражения мыслей в устной речи и письме, развитию эстетического и литературного вкуса у своих воспитанников. С самого начала своей практической педагогической деятельности Стоюнин был горячим приверженцем воспитывающего обучения, видел цель школьного образования в формировании эстетически развитой, высоконравственной, гуманной личности.

С целью выражения своих взглядов молодой педагог написал записку в педагогический совет гимназии, в которой резко негативно отзывался о рекомендованных министерством народного просвещения (далее — МНП) учебниках по славянской грамматике, риторике и теории прозы и поэзии. Он называл их устаревшими и трудно применимыми к

¹ Эту школу (нем. — Annenschule), в которой, в основном, учились дети немецких эмигрантов, называли ещё «училище святой Анны»). Здесь

учились в детстве «пионеры» дошкольного воспитания в России София Андреевна и Карл Якимович Люгебиль [Помелов, 2024].

использованию. Это проявление «свободомыслия» было замечено, как это ни странно, *в положительном смысле*, и Стоюнину в марте 1865 г., по предписанию попечителя столичного учебного округа, было поручено составить сводную программу преподавания русского языка в 1–3-х классах гимназий округа. Первый успех побудил молодого педагога к дальнейшей работе в области методики. Несколькими изданиями (1855, 1867, 1876) вышел учебник В. Я. Стоюнина «Высший курс русской грамматики» и пособие «Русский синтаксис» (1871). Благодаря выходу этих книг имя Стоюнина стало известным всем российским учителям-словесникам.

Многое делалось им и в области методики преподавания литературы. Одно за другим к учителям приходили его учебные пособия, по праву признававшиеся лучшими: «О преподавании русской литературы» (1864), «Руководство для исторического изучения замечательнейших произведений русской литературы» (1869), «Руководство для теоретического изучения по лучшим образцам русской и иностранной литературы» (1869) [Помелов, 2013, с. 134].

По отзывам современников, эти работы совершили настоящий переворот в преподавании русской словесности. Вместо прежнего механического заучивания всевозможных схоластических правил и схем относительно родов и видов прозы и поэзии необходимые для изучения сведения стали усваиваться учениками по предложенной Стоюниным методике в значительной степени

самостоятельно, причем в ходе анализа литературного произведения.

В эти годы В. Я. Стоюнин активно печатался в педагогической прессе по актуальным общепедагогическим вопросам, по истории и теории педагогики, по организации народного образования. Такие его статьи, как «Развитие педагогических идей в России в XVIII столетии» (1858), «Воспитание русской женщины» (1859), «Новая программа «Журнала министерства народного просвещения» (1860), «Мысли о наших гимназиях» (1860), «О частной педагогической предприимчивости» (1865), «Мысли о наших экзаменах» (1870) и др., выдвинули его в ряд виднейших педагогов-теоретиков своего времени.

В 1856–1857 гг. В. Я. Стоюнин участвовал в редактировании журнала «Музыкальный и театральный вестник», в котором также опубликовал свои статьи. В 1859–1860 гг. он редактировал газету «Русский мир», работал в комиссии по русскому и иностранным языкам в Педагогическом музее, сотрудничал с комитетом грамотности, с «обществом для пособия нуждающихся литераторов и учёных», с «обществом любителей словесности». Много сил отдавал разработке вопросов упрощения орфографии русского языка. Продолжая работу в гимназии, Стоюнин преподавал в 1858–1861 гг. литературу и в первом в России училище «для приходящих девиц», учрежденном замечательным поборником женского образования Николаем Алексеевичем

Вышнеградским (1821–1872)¹ [Лапчинская, 1993]. В 1861–1867 гг. Стоюнин трудился в Мариинском женском институте.



Рис. 2. Н. А. Вышнеградский

В начале 1860-х гг., когда стали создаваться воскресные школы для рабочих, он возглавил одну из них. При этом надо учесть, что в воскресных школах учителя работали исключительно на общественных началах, не получая никакой оплаты за свой нелёгкий труд. Неудивительно, что эти школы были на особом подозрении полиции, усматривавшей, и не без оснований, в них место для проведения социалистами-агитаторами антиправительственной пропаганды. Но Владимир Яковлевич был далёк от какой-либо политики; он был типичным «культурником», и если и руководствовался в своей работе какой-либо общественной идеей, то это

была «теория малых дел». На практике её реализация означала самоотверженный труд во имя людей, без ожидания какого-либо вознаграждения за свои усилия.



Рис. 3. М. Н. Тихменева

В 1865 г. В. Я. Стоюнин женился на своей бывшей ученице по Мариинской гимназии Марии Николаевне Тихменёвой (1846–1940)². Она вошла в историю российской педагогики не только как жена знаменитого мужа, а, прежде всего, как самостоятельная видная личность, «великая, героическая женщина» (В. В. Розанов). В 1881 г. (день открытия – 8 ноября) она основала в столице частную женскую гимназию, в которой преподавал и сам В. Я. Стоюнин в последние годы жизни. Кстати, дочь Людмила занимала должность помощницы начальницы. Физкультуру в гимназии вёл П. Ф. Лесгафт, а философию

¹ Его младший брат Иван (1831/1832–1895) – известный ученый-механик, основоположник теории автоматического регулирования, почетный член Российской академии наук, министр финансов (1887–1892), действительный тайный советник.

² М. Н. Тихменёва была дочерью организатора архивного дела, действительного статского советника Николая Васильевича Тихменёва (1821 – ?) и Клавдии Егоровны, урожд. Фитцнер (1824–1886). У Стоюниных было три

дочери: Юлия (1866 – ?), Лина (1872–1883) и Людмила (1875–1943), мужем которой был впоследствии знаменитый философ Николай Онуфриевич Лосский (1870–1965). Вместе с семьёй дочери Мария Николаевна была выдворена из Советской России в 1922 г. в числе тех, кто не принял новые общественные порядки. Они эмигрировали на так называемом «философском пароходе», без права возвращения в РСФСР. Семья жила в эмиграции в Чехословакии, Франции, США.

и психологию – Н. О. Лосский. Гимназия славилась высоким уровнем организации обучения, считалась одной из лучших в России¹.

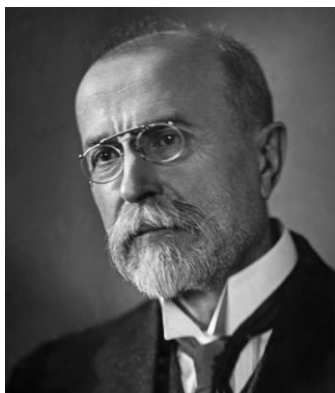


Рис. 4. Н. О. Лосский

В 1859 г. В. Я. Стоюнин был в числе учредителей Санкт-Петербургского педагогического общества. Председателем этого общества был профессор П. Г. Редкин, а К. Д. Ушинский принимал участие в его работе в качестве рядового члена [Помелов, 2018а; Помелов, 2023].

В. Я. Стоюнин также много занимался журналистикой. В 1859–1860 гг. он редактировал газету «Русский мир». Особенную активность Стоюнин проявлял в работе Комитета грамотности. По его инициативе была организована Комиссия по упрощению орфографии русского языка за счет ликвидации таких букв как *ять*, *ижица*, и *десятиричное*, *э с точками*, *фита* и *ер*. Но его усилий не хватило для принятия решения об их устранении, и лишь советская власть в 1918 г. решила этот вопрос.

Вследствие усиления консервативного курса политики Министерства народного просвещения Стоюнин был уволен из гимназии, а позднее – из Николаевского сиротского института в Москве, где в качестве инспектора и преподавателя русского языка и педагогики в 1871–1874 гг. проводил большую работу по реорганизации учебного и воспитательного дела. По возвращении в Санкт-Петербург В. Я. Стоюнин был причислен к Канцелярии Учреждений ведомства Императрицы Марии. С 1880 г. он состоял в составе Ученого комитета Министерства народного просвещения; участвовал в пересмотре школьных программ и инструкций.

Обсуждение результатов. В наследии В. Я. Стоюнина можно выделить важные *общепедагогические* и *методические* идеи. Рассмотрим их последовательно.

В. Я. Стоюнин находился под сильным влиянием общественно-педагогического движения 1860-х гг. Поэтому он развивал в своём педагогическом творчестве общепедагогические идеи воспитания человека-гражданина, осуществления гуманизма в воспитании, возможно более широкий охват образованием народа, демократизация школы и др.

В. Я. Стоюнин отрицал школу, основанную на какой-либо одной

¹ Среди выпускниц гимназии будущая поэтесса Нина Николаевна Берберова, Елизавета Юрьевна Пиленко (мать Мария), сестры писателя В. В. Набокова Ольга и Елена, поэтесса Паллада Олимповна Богданова-Бельская («светская львица» Серебряного века), известная писательница Ирина Владимировна Головкина

(урожд. Троицкая), которая была внучкой композитора Н. А. Римского-Корсакова и другие женщины, оставившие заметный след в истории России. В 1918 г. гимназия была национализирована, стала единой трудовой школой, и в первый год работы в таком качестве её учеником стал Д. Д. Шостакович.

предвзятой идее. Школа может правильно развиваться, – считал он, – и жить правильной жизнью только на основании идеи воспитания человека-гражданина, подготовленного к *действительной* жизни. Идеально было бы поставить школу на прочных педагогических основах, оградить её от политики, – точнее от грубого вмешательства некомпетентных чиновников, – и всё время сближаться с обществом и с семьёй. Но в России этого, по мнению Стоюнина, не случилось. У нас, – указывал педагог, – остановились на чужой (немецкой) школе, и стали переделывать свою школу по чужому образцу. Думали, – отмечал В. Я. Стоюнин, – что достаточно только определить количество учебных предметов и уроков, ввести методы, наработанные в чужой стране, и школа будет делать своё дело. Увы, прежние традиции взяли верх. Школой опять заправляют сомнительного свойства чиновники, а голос педагогов перестал иметь вес. Расплодилось племя «школьных мастеров», этаких шульмейстеров, в массе своей добросовестных, которые будут механически выполнять любые программы [Помелов, 2020, с. 95]. Поэтому он считал необходимым создать условия для свободного творческого развития школы, которая, по его мнению, должна руководствоваться объективными, независимыми от влияния чиновничества психолого-педагогическими закономерностями.

В. Я. Стоюнина заботила судьба, прежде всего, реального образования. В соответствии с «Уставом гимназий и прогимназий» (1864), наряду с классическими гимназиями, были

введены реальные гимназии, в которых вместо древних языков был увеличен объём знаний по математике и естественным наукам, и введено обязательное изучение двух новых языков. Классическая гимназия готовила в университет, а окончившие реальные гимназии имели право поступать в другие высшие специальные учебные заведения, за исключением университетов.

Однако этот более или менее либеральный, умеренно прогрессивный устав был заменён уже в 1871 г. на другой, по которому реальные гимназии заменялись более низшими учебными заведениями, – реальными училищами с шестигодичным сроком обучения. Сословный, по существу крепостнический характер этой акции был понятен передовой части педагогической общественности. В «Заметках о русской школе», а также в работе «По поводу преобразования реальных гимназий» (1871) Стоюнин ратует за возвращение хотя бы к уставу 1864 г., ссылаясь при этом на многочисленные пожелания родителей и учащихся.

В. Я. Стоюнин был сторонником бессословного образования, боролся за создание школы, основанной на понимании потребностей русского народа. Он считал неприемлемой, унижающей человеческое достоинство сословную систему воспитания. Поэтому он предложил свой проект бессословной гимназии с общеобразовательным курсом обучения, дающим возможность продолжения образования в высших специальных школах и университете («Мысли о наших гимназиях», 1860).

Эти идеи легли в основу содержания статьи «Мысли о наших гимназиях» (1860). «Две вины приписывали нашим гимназиям, – отмечал в ней Стоюнин, – первая, что они не умеют готовить людей к жизни, сообщают им какие-то познания, которые непригодны для жизни и не умеют развивать гражданские доблести. Вторая вина состоит в том, что гимназии готовят в университеты слушателей с ограниченными познаниями, так что университеты рискуют стать школами для недоучек» [Помелов, 2020, с. 97].

Педагог отвергал эти претензии: «Можно ли упрекать наши гимназии за то, что в обществе оказывается мало истинных граждан и трудолюбивых деятелей? Как бы они ни были плохи, никак нельзя предположить, чтобы они внушали своим питомцам сочувствие к безнравственным явлениям общества. Если жизнь с самого начала подавляла все лучшие проявления юной души, то должны ли отвечать за то гимназии?» [Помелов, 2013, с. 143].

Он критиковал взгляды тех педагогических деятелей, которые предлагали «разграничивать воспитание и обучение по сословиям, и при этом боятся межсословных враждебных чувств» [Помелов, 2013, с. 143]. Стоюнин предлагал путь их сближения, – единую школу, имеющую «какое-нибудь направление».

Опираясь на свой собственный опыт и мнения ряда учёных, в том числе зарубежных, он считал необходимым резко сократить количество предметов, прежде всего, за счёт древних языков, что дало бы возмож-

ность уделять больше внимания современным предметам. «Мы хотим развить в юноше сочувствие к интересам человеческим, гражданским, и вводим его в древний мир!» – иронизирует учёный [Помелов, 2013, с. 143]. Предложение В. Я. Стоюнина вызвало негодование в консервативных педагогических кругах.

Важное место в педагогическом мировоззрении Стоюнина занимал вопрос о соотношении общего и профессионального образования. Потребности практической жизни взяли сильный перевес над потребностями духовной жизни, с сожалением пишет учёный. Поэтому в России и не мог развиваться идеал просвещённого человека. Школа работала без всякого идеала, поскольку долгое время её «вели» цифиркины и кутейкины. Общеобразовательная школа, по Стоюнину, не должна задаваться никакими специальными целями, несмотря на возможное возражение, что жизнь, к которой должна готовить школа, требует труда, работы и дела, а те, в свою очередь, специальной подготовки.

Для специальной подготовки необходимы и специальные школы или учебные мастерские, где дети рабочих и могли бы получить различные практические специальности [Помелов, 2020, с. 97].

Он вступал в спор и с теми, кто считал, что нужно изучать в школе лишь то, что имеет практическое приложение к жизни, а то, что может забыться, оставшись без употребления, можно вычеркнуть из учебного расписания.

«Что же удивительного, что многое, изучаемое в школе, забывается в

жизни?!» – восклицает В. Я. Стоюнин. – Да мы сами не забываем ли беспрестанно многих сочинений, которые нам приходилось читать; а, между тем, никак не скажем, что чтение их было для нас бесполезно. Нет, в эти мгновения мы много передумывали, наводились на многие мысли, которые составили звено в цепи нашего мышления. Всё это составляло часть нашего собственного бытия, а, между тем, мы уже и забыли те книги, и те сведения, которые в них останавливали наше внимание и наводили нас на важные мысли» [Помелов, 2013, с. 143].

Вслед за К. Д. Ушинским он выступал за создание русской национальной школы, тесно связанной с обществом и семьёй, которая могла бы обеспечить широкое общее образование, соответствующее потребностям страны, её историческим и культурным традициям, преемственность обучения.

Вопреки позиции ряда педагогов демократической ориентации Стоюнин выдвинул идею получения специального образования не только на основе общего среднего, но и на более низком уровне, в зависимости от местных потребностей.

Он отстаивал принцип равенства мужчин и женщин не только в сфере образования, но и в общественном положении. Что касается семьи, то здесь, по его мнению, также немало проблем. Между школой и семьёй развились «совсем не педагогические отношения». Родители приучены смотреть на педагогов как на чиновное начальство, не нуждающееся ни в чьих советах. В школу они могут яв-

ляться разве что как покорные просители. Поэтому в школе и семье нет общего понимания того, что вместе они делают одно дело, «на котором рознь непременно отрицательно скажется». История достаточно убеждает нас, – заявлял В. Я. Стоюнин, – что государство сильно внутри и вне не армиями и не полицией, а образованными честными гражданами [Помелов, 2013, с. 147].

Но гражданином может стать только человек свободный, то есть такой, который признаёт над собой лишь власть закона и смело опирается на неё, всегда отстаивает свои права. Рабы не могут быть честны. Они могут быть хорошо дрессированы и даже учёны, но живя под произволом, они стремятся воспользоваться своей учёностью только для своих личных выгод.

Решает ли школа задачу формирования честного гражданина? В общем, нет, ибо государство чрезмерно опекает школу. Стоюнин считал, что государство должно стать в такое же положение к школе, в каком оно находилось по отношению к медицине: оно же не указывало врачам, как лечить больных. Так и школа должна сама управляться в своей педагогической сфере. За государством должно остаться право утверждать программы, и то только в общих чертах.

Таким образом, В. Я. Стоюнин призывал к освобождению школы «от давления чиновных лиц». За неё, школу, необходимо спорить и бороться только в литературно-педагогических сферах. Он утверждал, что школа, развивая у учащихся чувство духовной связи с обществом и наро-

дом, должна стать основой воспитания общественной нравственности. Важнейшими задачами считал формирование воли детей и сознания необходимости трудовой деятельности, полезной обществу. При этом он требовал ужесточения дисциплины в вузах: обязательное посещение лекций под угрозой исключения, ограничение посещения увеселительных мероприятий, запрет студенческих собраний, введение обязательной молитвы перед началом лекций, посещение церковных богослужений, ежегодную исповедь и т. п.

Теперь рассмотрим некоторые *методические* идеи Стоюнина. Они базировались на принципе воспитывающего обучения, согласно которому он рассматривал труд ребёнка в процессе изучения словесности как важнейшее средство духовно-нравственного формирования его личности.

Выдвигая в качестве главных целей преподавания словесности развитие мышления и трудовых навыков учащихся, эстетического вкуса, овладение приёмами научного анализа, он впервые представил методику преподавания литературы как целостную систему («О преподавании русской литературы», 1864). В её основе лежал историко-практический метод, направленный на усвоение историко-литературных и теоретических знаний в процессе конкретного и всестороннего анализа художественного произведения в единстве формы и содержания. Проблематика произведения связывалась с актуальными вопросами современной жизни. Он предложил строить учебные программы по принципу постепенного усложнения содержания и

задач литературного анализа, исходя из возрастных возможностей и интересов учащихся.

В целях глубокого постижения изучаемых произведений он требовал значительного сокращения литературного материала в существовавших программах и пособиях (главным образом за счёт древней литературы), преимущественного внимания к произведениям новейшей литературы.

Особенно значителен вклад В. Я. Стоюнина в методику преподавания литературы. Этот предмет он считал одним из важнейших в силу того, что лучшие произведения литературы воплощают в себе передовые общественные идеи, развивают в человеке чувство прекрасного и неприязни ко всему несправедливому, ложному. В своих работах он дал ответ на вопрос, что именно следует преподавать, — науку о литературе или содержание самих произведений. Он однозначно решил этот вопрос в пользу *содержания* литературных произведений. Отделяя литературу как учебный предмет от «науки», он боролся с царившей тогда догматической системой преподавания, с формализмом. В качестве главного принципа Стоюнин выдвигал критическое изучение литературы; он требовал оставить за учителем право вкладывать в трактовку произведения своё, а не казённое мнение.

Первой задачей, стоявшей перед учителем, он считал отбор источников, второй, — их правильный анализ, третьей, — применение соответствующих методов преподавания. При решении первой задачи Стоюнин предлагал провести сокращение про-

грамм в первую очередь за счет древней литературы и включить в них большее количество современных произведений, т. е. литературы XIX в. Объектом школьного изучения, — считал он, — должны быть только художественные произведения с яркой воспитательной направленностью. В свою очередь, преподавание литературы должно быть обращено не столько к памяти, сколько к чувствам и мысли учеников.

В. Я. Стоюнин критически относился к таким методам изложения материала, как лекция, описательные пересказы, развлекательные элементы, превращающие литературный анализ в игру. Его излюбленным методом была аналитическая беседа, позволяющая привлечь к анализу текста весь класс, и способствующая развитию навыков самостоятельного осмысления произведения. В беседе главное внимание он считал необходимым уделять ее логическому развертыванию, последовательному расположению таких наводящих вопросов, которые давали бы учащимся серьёзный материал для размышлений. За устным пересказом произведений должны следовать письменные работы, — изложение или сочинение.

Для младших классов методика Стоюнина предусматривала чтение и разбор произведений, упражнения по выразительному чтению и заучивание наизусть. Изучение истории литературы, основанное на предшествующей исторической и литературной подготовке, он относил к старшим классам. В качестве основного метода преподавания он рассматривал аналитическую беседу; он предложил также систему письменных

работ по литературе для начальной и средней школы. Стоюнин создал новый тип пособий для учителей, которые включали методику, теорию литературы и конкретный критический анализ.

Даже умеренные либерально-демократические, а впоследствии и вообще либеральные, взгляды Стоюнина вызывали недовольство начальства. На одном из выпускных вечеров в 1-й гимназии он позволил себе в очень сдержанной форме выразить свои взгляды о важности воспитания женщины на русских началах, о необходимости воспитания её в гражданском духе. После этой вполне безобидной речи по настоянию попечителя женских учебных заведений Петра Георгиевича Ольденбургского, В. Я. Стоюнин был уволен.

Спустя несколько лет недовольное неблагонамеренными взглядами Владимира Яковлевича и устав от его постоянных методических новшеств, подстрекаемое теми учителями, что привыкли работать по старинке, руководство 3-й гимназии бесцеремонно освободило его от работы после 19 лет безупречной службы; службы, составившей славу, почёт и уважение этому учебному заведению, вошедшему в историю России как раз потому, что там работал В. Я. Стоюнин. В самом деле, публичные и журнальные выступления видного педагога носили либо полемический, либо явно критический характер, причём своим острием они неизменно направлялись в адрес МНП, хотя прямо критикуемые «объекты» им зачастую и не назывались.

Последней каплей, переполнившей чашу терпения властей, стало

опубликование в журнале «Вестник Европы» статьи «Мысли о наших экзаменах» (1870, № 8), в которой Стоюнин выступил против процедуры экзаменов в гимназиях и при поступлении в университет. Он предлагал дать молодым людям право сдавать экзамены в течение года, по мере их подготовленности.

Управляющий учебным округом, товарищ (т. е. заместитель) министра, а в будущем министр народного просвещения И. Д. Делянов (в 1882–1897 гг.), предложил директору гимназии «внушить» автору статьи, чтобы он «при суждениях своих о правилах, установленных правительством, которому служит, соблюдал тон, более соответствующий педагогическим требованиям» [Ганелин, 1947, с. 87]. Но этим резким выговором дело, как оказалось, однако, не ограничилось.

В начале 1871 г. В. Я. Стоюнин переехал в Москву. Здесь он принял место инспектора Николаевского института. Своему дяде С. В. Корнилову он писал: «Служба моя будет спокойной, а может быть и приятной тогда, когда мне удастся привести в порядок всю учебно-воспитательную часть института, которая теперь в страшном расстройстве; на это нужно, по крайней мере, три или четыре года самого ревностного труда. Надеюсь, что сил хватит ввиду того, что делаю одно из полезнейших дел для России...» [Савенок, 1991].

Институт представлял собой часть комплекса учебно-воспитательных учреждений так называемого Воспитательного дома. Помимо института там было отделение для малолетних детей-сирот, женское реальное училище для «неспособных»

учениц. Стоюнин ведал всеми учебно-воспитательными учреждениями, но в особенности его занимала работа с девушками-сиротками, которые готовились к педагогической деятельности. Он преподавал литературу и педагогику, ввёл педагогическую практику. Стремился создать благоприятную обстановку в институте, пытался объединить учителей и учащихся общими целями воспитания и обучения. Таким образом, В. Я. Стоюнин был одним из тех, кто закладывал, наряду с Н. А. Вышнеградским, К. Д. Ушинским и Д. Д. Семёновым, первоначальный фундамент женского образования в России.

Помимо практической работы в сфере женского образования им были составлены значительные труды в этой области: «Об учреждении Высшей женской школы в Москве» (1872) и «Образование русской женщины» (1883).

Первая статья написана во время работы в Николаевском женском институте. Она представляет собой проект организации высшей женской школы. Педагог обосновывает необходимость данного учебного заведения, даёт подробное описание предполагаемого учебного плана.

Вторая статья была подготовлена к 25-летию первой русской женской гимназии, основанной Н. А. Вышнеградским. Здесь скрупулёзно излагается её история. Вообще в своём научном творчестве В. Я. Стоюнин уделял много внимания женскому образованию. В женщине он видел главное воспитательное начало. Поэтому он отстаивал равные права женщины с мужчиной в получении образования.

В 1873 г. его пригласили в столицу на празднование 50-летнего юбилея 3-й гимназии. Несмотря на то, что среди почётных гостей был сам министр Д. А. Толстой, настоящим героем праздника стал всеми уважаемый и любимый, но ранее изгнанный из этого учебного заведения В. Я. Стоюнин.



Рис. 5. Д. А. Толстой

М. Н. Стоюнина с иронией вспоминала тот неприятный для министра момент, когда по окончании торжественного заседания он проходил между рядами собравшихся при их гробовом молчании, а следом прошёл В. Я. Стоюнин, сопровождаемый оглушительными аплодисментами и горячим выражением симпатии со стороны публики [Помелов, 2000, с. 71]. Более того, тогда же в гимназии была учреждена стипендия имени Стоюнина. Кстати, среди учеников Стоюнина по 3-й гимназии были Л. Н. Модзалевский, В. П. Острогорский, А. Ф. Кони, Д. И. Писарев и другие видные деятели российской истории.

Д. А. Толстой (1823–1889), «злой гений» К. Д. Ушинского и В. И. Водовозова, не простил этого унижения В. Я. Стоюнину, преподавательская и организаторская работа которого

начала приносить в институте ощутимые и благотворные результаты. В начале 1875 г. он был неожиданно уволен со службы. Для выяснения причины отставки Стоюнин обратился к управляющему вторым (жандармским) отделением генералу А. Л. Потапову, который сообщил ему, что министр Д. А. Толстой считает его «вредным преподавателем», а принц П. Г. Ольденбургский якобы заявил, что назначение В. Я. Стоюнина на должность инспектора произошло вопреки его, принца, согласия.

Но В. Я. Стоюнин не сдавался. Как преподавателя русской словесности его очень ценили, в том числе и в царской семье. Он давал уроки великим князьям и принцессам, оставаясь, вместе с тем, человеком принципиальным, честным, беспокоившимся, прежде всего, о благе простого народа. Он добился свидания со своим бывшим учеником, великим князем Владимиром Александровичем Романовым, членом Госсовета и будущим президентом Императорской Российской Академии Наук. Благодаря его вмешательству дело дошло до императрицы Марии Александровны, которая выразила желание, чтобы для Стоюнина было сделано всё возможное [Помелов, 2013, с. 139]. В итоге, он был причислен к IV отделению канцелярии учреждений императрицы Марии с оставлением прежнего содержания, а кроме того, вернулся и к частной педагогической практике.

В марте 1875 г. В. Я. Стоюнин вернулся в столицу. В тот же год он побывал в ряде европейских стран, где изучал постановку образования. В 1880 г. он был назначен членом

особого отдела учёного комитета МНП. В этой должности он принимал участие в работе по пересмотру программ и инструкций, участвовал в решении вопросов организации школьного дела в России. С 1881 г. он работал инспектором и преподавателем русской словесности в гимназии М. Н. Стоюниной.

В эти же годы, как и прежде, он много пишет. Выходят монографии Стоюнина об А. С. Пушкине (1880) и А. С. Шишкове (1880), статья об А. Д. Кантемире (1880). Издаются методические пособия: «Руководство для преподавателей русского языка в младших классах средних учебных заведений» (1876), «Дополнения к теоретическому руководству для изучения русской литературы» (1878–1880), хрестоматии, «классные» и «училищные» библиотеки под его редакцией и т. п. издания.

В «Заметках о русской школе» (1881) В. Я. Стоюнин даёт анализ положения, сложившегося в тот период в народном образовании, критикует «плоды просвещения». «Плоды, – заявляет В. Я. Стоюнин, – резко выказались в Крымскую войну, когда России пришлось сдавать перед образованной Европой строгий экзамен. И на этом-то кровавом экзамене пришлось убедиться, что наша школа не давала того, что именно нужно было государству и народу. И если прусский фельдмаршал Мольтке утверждал, что немцы, торжествуя над врагами, обязаны тем школьному учителю, то мы должны признаться, что за свои неудачи и поражения также обязаны своей школе. Только виноват в этом не учитель, а полицейская педагогика и неправильное

отношение государства к просвещению» [Стоюнин, 1954б, с. 155]. Мы убедились в том, пишет Стоюнин, «что нам нужно иначе поставить свою школу» [Помелов, 2000, с. 72].

Говоря о взаимоотношениях школы с церковью, Стоюнин отдавал должное последней в том, что она внесла значительный вклад в развитие школьного дела в прошлом, в частности, в прежние века. Но нельзя сказать, что духовенство много работало со школами с тем, чтобы сделать их образцовыми педагогическими заведениями. Да и чему могло учить христианство, само подчинённое государству?! Так что современная школа не может довольствоваться тем, что в настоящее время может предложить церковь.

Существенный вклад В. Я. Стоюнин внёс в историю педагогики. Это и вышеуказанные статьи о женском образовании, и биографический очерк «К. Д. Ушинский» (1871), и статья «Новая программа» Журнала министерства народного просвещения» (1860), ставшая откликом на изменение направленности журнала при К. Д. Ушинском. Стоюнин очень ценил Н. И. Пирогова и П. Ф. Лесгафта и раскрыл новаторские подходы этих деятелей образования в работах «Педагогические задачи Пирогова» (1885) и «Луч света в педагогических потемках» (1884).

Следует отметить, что в то время Пирогов, Лесгафт и Ушинский вовсе не были «седой историей», и Стоюнин видел свою задачу в защите их педагогического наследия от нападков со стороны консервативно мыслящих деятелей образования. До самой кончины 4 (16) ноября 1888 г. Стоюнин

неустанно трудился на благо дела просвещения в России.

Заключение. В. Я. Стоюнин сочетал в своей деятельности глубокую научно-теоретическую деятельность учёного-педагога и выдающуюся практическую работу учителя. Он вошёл в историю России как видный учёный, – теоретик и практик, всю жизнь борющийся за утверждение в практике работы образовательных учреждений принципов гуманизма, патриотизма, формирования в учащихся российского национального достоинства. В. Я. Стоюнин входит в золотой фонд отечественной педагогической мысли. Научные труды В. Я. Стоюнина позволяют более наглядно представить ход исторического развития отечественной педагогической мысли и образовательной практики, ориентируют современных педагогов-методистов на поиск более совершенных методов преподавания гуманитарных дисциплин. Особенно велик его вклад в развитие методики преподавания русской литературы [Стоюнин, 1954в].

В. Я. Стоюнин включён автором данной статьи в число «100 великих педагогов» [Помелов, 2018б, с. 235]. Многие из его дидактического наследия сохраняют актуальность по сей день и представляет большой интерес для современного поколения отечественных педагогов.

Список литературы

1. Витберг, Ф. А. В. Я. Стоюнин как педагог и человек / Ф. А. Витберг. – Санкт-Петербург, 1899. – 20 с.
2. Ганелин, Ш. И. Очерки по истории среднего образования в России во второй половине XIX в. / Ш. И. Ганелин. – Ленинград : Ленингр. отдел. «Учпедгиз», 1947. –

360 с.

3. Глинский, Б. Б. Владимир Яковлевич Стоюнин / Б. Б. Глинский // Исторический вестник. – 1889. – Т. 35, № 2. – С. 413–444.

4. Евстифеев, А. А. В. Я. Стоюнин и проблемы воспитания / А. А. Евстифеев // Труды Ташкентского гос. ун-та им. В. И. Ленина. Вып. 192. Педагогические науки. Кн. 1. – Ташкент, 1961.

5. Калантарян, Л. А. Педагогическая деятельность В. Я. Стоюнина в период становления русской национальной школы во второй половине XIX века / Л. А. Калантарян // Педагогическая наука и практика – региону : материалы XIII региональной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2011. – С. 72–84.

6. Лапчинская, В. П. Вышнеградский Николай Алексеевич / В. П. Лапчинская // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 1 / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 156.

7. Никитина, Е. Е. Научно-методическое и педагогическое наследие В. Я. Стоюнина: актуальность, проблематика, новизна / Е. Е. Никитина, К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 1 (35). – С. 15–25. – EDN YGSYSJ.

8. Поливанов, Л. И. В. Я. Стоюнин как автор учебных руководств по русскому языку и словесности / Л. И. Поливанов // Пантеон литературы. – 1889. – № 2. – С. 8–17.

9. Помелов, В. Б. П. Г. Редкин: замечательный, но забытый педагог (к 210-летию со дня рождения) / В. Б. Помелов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2018а. – № 2 (10). – С. 37–41. – DOI: 10.30853/ pedagogy.2018-2.8. – EDN XROYNB.

10. Помелов, В. Б. П. Г. Редкин – крупный российский педагог-теоретик / В. Б. Помелов // Историко-педагогический журнал. – 2023. – № 4. – С. 10–25. – EDN FLJWNG.

11. Помелов, В. Б. Педагоги С. А. и К. Я. Люгебиль (К 160-летию открытия первого детского сада в России) / В. Б. По-

мелов // Историко-педагогический журнал. – 2024. – № 2. – С. 10–24.

12. Помелов, В. Б. Российская педагогика в лицах: монография / В. Б. Помелов. – Саарбрюккен : Lambert Academic Publishing, 2013. – 612 с.

13. Помелов, В. Б. Российская прогрессивная педагогика второй половины XIX в. : монография / В. Б. Помелов. – Киров : Изд-во ВятГУ, 2020. – 260 с.

14. Помелов, В. Б. Российские педагоги второй половины XIX – начала XX вв. / В. Б. Помелов. – Киров : Изд-во ВГПУ, 2000. – 220 с.

15. Помелов, В. Б. 100 великих педагогов / В. Б. Помелов. – Москва : Изд-во «Вече», 2018б. – 416 с.

16. Роткович, Я. А. Вопросы преподавания литературы. Историко-методические очерки / Я. А. Роткович. – Москва, 1959. – 356 с.

17. Савенок, Г. Г. Педагогические взгляды и деятельность В. Я. Стоюнина / Г. Г. Савенок // В. Я. Стоюнин. Избранные педагогические сочинения. – Москва : Педагогика, 1991. – С. 6–31.

18. Савенок, Г. Г. Стоюнин Владимир Яковлевич / Г. Г. Савенок // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 2 / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1999. – С. 391.

19. Стоюнин, В. Я. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин ; под ред. Н. А. Константинова. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1954а. – 400 с.

20. Стоюнин, В. Я. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин ; под

ред. Г. Г. Савенок. – Москва : Педагогика, 1991. – 368 с.

21. Стоюнин, В. Я. Заметки о русской школе / В. Я. Стоюнин // Избранные педагогические сочинения. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1954б. – С. 149–217.

22. Стоюнин, В. Я. О преподавании русской литературы / В. Я. Стоюнин // Избранные педагогические сочинения. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1954в. – С. 315–344.

23. Стоюнин, В. Я. Педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – Санкт-Петербург, 1892. – 567 с.

24. Телкова, В. А. Владимир Яковлевич Стоюнин (1826–1888) / В. А. Телкова // Русский язык в школе. – 2008а. – № 10. – С. 85–92. – EDN JYAWOP.

25. Телкова, В. А. В. Я. Стоюнин как методист / В. А. Телкова // Начальная школа. – 2008б. – № 8. – С. 7–11. – EDN JTDARL.

26. Тупиков, Н. М. Стоюнин Владимир Яковлевич / Н. М. Тупиков // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). Т. XXXI. Санкт-Петербург, 1901. – С. 713–715.

27. Чулицкий, В. М. Педагогические заветы Стоюнина русскому обществу / В. М. Чулицкий. – Санкт-Петербург, 1909. – 67 с.

28. Языков, Д. Д. Учено-литературные труды В. Я. Стоюнина / Д. Д. Языков // Исторический вестник. – 1889. – Т. 35, № 2. – С. 445–450.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 374:008.001.3

Ефимова Елена Алексеевна,

SPIN-код: 3721-7712

кандидат педагогических наук, старший методист, Музей истории детского движения ГБОУ «Воробьевы горы», Российская Федерация, г. Москва, ea-efimova@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО ДВОРЦА ПИОНЕРОВ И ШКОЛЬНИКОВ В 1962–1992 ГГ.

Аннотация. В статье на основе документов Музея истории детского движения ГБОУ «Воробьевы горы» и материалов государственных архивов освещены некоторые организационно-педагогические аспекты работы Московского городского Дворца пионеров и школьников в области методического руководства работой столичных внешкольных учреждений, организации повышения квалификации разных категорий школьных и пионерских работников, инструктивной работы с пионерскими и комсомольскими активистами в 1962–1992 гг. Подчеркнута значительная роль МГДПиШ в деятельности городских методических объединений, семинаров, курсов и конференций, организованных в сотрудничестве с Московским городским институтом усовершенствования учителей. Перечислены категории школьных работников, охваченных системой семинаров и методобъединений, проводившихся Дворцом. Особое внимание уделено истории и организации работы Университета старших пионервожатых Москвы, действовавшего на базе МГДПиШ в 1968–1988 гг. в сотрудничестве с НИИ ОПВ АПН СССР и создавшего мощный пласт опыта работы в этой области. Представлены направления работы базировавшегося во Дворце Московского городского пионерского штаба, освещены интересные направления и факты его деятельности. Дан краткий очерк истории методического отдела МГДПиШ. Перечислены структурные подразделения Дворца, возникшие в 1985–1992 гг. на базе переформированного методического отдела. Подчеркнуто, что за рассматриваемое тридцатилетие Дворцом был накоплен огромный опыт работы с разными категориями работников пионерской организации и народного образования, с детским активом. С конца 1980-х гг. специфика МГДПиШ как методического центра организации внешкольной работы столицы и всей страны претерпела принципиальные содержательные и организационно-педагогические изменения.

Ключевые слова: история внешкольной работы; история Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина; история Московского городского Дворца пионеров и школьников; методические объединения учителей и внешкольных работников; университет старших пионервожатых Москвы; школа пионерского актива; Московский городской пионерский штаб

Efimova Elena Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Senior Methodologist, Museum of the History of Children's Movement, Vorobyovy Gory State Educational Institution, Russia Federation, Moscow

**THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL COMPONENT
OF THE INSTRUCTIONAL AND METHODOLOGICAL WORK
OF THE MOSCOW CITY PALACE OF PIONEERS
AND SCHOOLCHILDREN (1962–1992)**

Abstract. Based on documents from the Museum of the History of the Children's Movement (part of the "Vorobyovy Gory" educational complex) and materials from state archives, this article examines certain organizational and pedagogical aspects of the Moscow City Palace of Pioneers and Schoolchildren's activities between 1962 and 1992. It focuses on the Palace's role in providing methodological guidance to the capital's extracurricular institutions, organizing professional development for various categories of school and Pioneer staff, and conducting instructional work with Pioneer and Komsomol activists. The significant role of the Moscow City Palace of Children and Young People (MGDPiSh) in the activities of municipal methodological associations, seminars, training courses, and conferences organized in collaboration with the Moscow City Institute for Teacher Professional Development is highlighted. The categories of school personnel encompassed by the system of seminars and methodological associations conducted by the Palace are listed. Particular attention is paid to the history and organization of the University for Senior Pioneer Leaders of Moscow, which operated at the MGDPiSh from 1968 to 1988 in cooperation with the Research Institute for General and Pedagogical Education of the USSR Academy of Pedagogical Sciences, and which generated a substantial body of practical experience in this field. The article outlines the activities of the Moscow City Pioneer Headquarters which was based at the Palace and highlights interesting aspects and facts regarding its work. A brief history of the Palace's methodological department is provided, along with a list of the structural units established between 1985 and 1992 following the reorganization of that department. It emphasizes that, over the thirty-year period in question, the Palace amassed extensive experience working with various categories of personnel from the Pioneer organization and the public education system, as well as with active groups of children. Since the late 1980s, the specific nature of the MGDPiSh as a methodological center for organizing extracurricular activities in the capital and across the country has undergone fundamental changes regarding its content and its organizational-pedagogical structure.

Keywords: history of extracurricular activities; History of the All-Union Pioneer Organization named after V. I. Lenin; History of the Moscow City Palace of Pioneers and Schoolchildren; Methodological Associations of Teachers and Extracurricular Workers; University of Senior Pioneer Leaders of Moscow; School of Pioneer Activists; Moscow City Pioneer Headquarters

Введение. Открытый 90 лет назад, 29 июня 1936 г., Московский городской Дом пионеров несколько десятков лет занимал ведущее место среди детских учреждений не только Москвы, но и всей страны. Однако он не мог принять в свои кружки более 4 000 детей, и, таким образом, уже не удовлетворял потребности растущей столицы. В конце 1950-х гг. строи-

тельство нового, просторного пионерского Дворца стало насущной необходимостью, продиктованной не только расширением территории города.

С 1 июня 1962 г. Московский городской Дом пионеров, продолжив свою работу в новом, специально для него выстроенном здании на Ленинских горах, получил статус Дворца.

Московский городской Дворец пионеров и школьников (далее –

МГДПиШ) официально являлся ведущим внешкольным учреждением Москвы и работал под руководством Мосгороно, МГК КПСС, МГК ВЛКСМ, Моссовета, однако само местоположение Дворца в столице государства определило его всесоюзную роль.

Как было подчеркнуто в постановлении Секретариата ЦК ВЛКСМ «Об окончании строительства Московского Дворца пионеров» от 6 июня 1962 г., «Дворец пионеров создан как методический центр по детскому коммунистическому движению и является крупнейшим внешкольным учреждением нашей страны» [Всесоюзная..., 1972, с. 283].

Материалы и методы. Источниками для написания данной статьи послужили материалы Музея истории детского движения ГБОУ «Воробьевы горы» (таково современное название Дворца), документы государственных архивов Москвы: Центральный государственный архив города Москвы (ЦАГМ): Ф.П-4 – МГК ВКП(б), П-635 – МГК ВЛКСМ, Р-528 – Мосгороно; Российский государственный архив социально-педагогической истории, фонда молодежных организаций (РГАСПИ): Ф.М-1 – ЦК ВЛКСМ; Центральный объединенный архив учреждений системы образования (ЦОАУСО): Ф.1187 – МГДПиШ. Также привлечены пресса и педагогическая литература, издания Дворца.

Результаты исследования и их обсуждение. Инструктивно-методическая деятельность Дворца в 1962–1992 гг. являлась ориентиром для других внешкольных учреждений города и страны.

Работа МГДПиШ была направлена на оказание практической помощи педагогам школы в работе с пионерами, старшему пионерскому вожатому в его многоплановой деятельности, пионерскому активу и каждому пионеру в выполнении их пионерских поручений.

Дворец вел инструктивно-методическую работу по нескольким направлениям: действовали семинары и совещания учителей и внешкольных работников, методические объединения, работали Университет старших пионервожатых, школы пионерского и комсомольского актива, Московские городские пионерский и комсомольский штабы.

Работа с учителями школ и педагогами внешкольных учреждений проходила в форме методических объединений, семинаров, курсов и конференций, организованных в сотрудничестве с Московским городским институтом усовершенствования учителей.

Семинары и совещания учителей московских школ на базе МГДПиШ были организованы в рамках 28 методических объединений и семинаров, например – семинары преподавателей труда (изготовление и использование игр в работе с детьми, руководство техническим кружком в школе, организация детей во внешкольное время), семинары руководителей походов; методические совещания учителей по воспитательной работе с октябрятами.

Городские методические объединения педагогов работали на базе Дворца и возглавлялись сотрудниками Дворца [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 2156. Л. 44–46; Д. 2708. Л. 24–27;

Д. 2799. Л. 149–152; Д. 3047. Л. 137–141; Д. 3161. Л. 86–89; Д. 3273. Л. 113–116; Д. 3581. Л. 1–7; Д. 3582. Л. 241–244; Д. 3666. Л. 94–97; Д. 3987. Л. 20–23; Ф. П-2575. Оп. 1. Д. 5. Л. 8, 22, 23; Д. 11. Л. 13; Д. 12. Л. 68; Д. 14. Л. 31; Д. 15. Л. 73; Д. 16. Л. 90; Д. 32. Л. 31].

Формы работы с педагогическими коллективами внешкольных учреждений в 1960-х – 1970-х годах получили развитие: стали проводиться «Дни внешкольника», сформировались методические объединения и семинары-практикумы для 34 категорий внешкольников (например, директора внешкольных учреждений, зав. методическими отделами, зав. отделами массово-политической работы, методисты по работе с пионерами, комсомольцами, октябрятами и младшими школьниками, методисты по интернациональному воспитанию, методисты по политикомассовой работе, методисты по работе по месту жительства, руководители дискотек). В 1970-х – 1980-х гг. на базе МГДПиШ в профильных методических объединениях обучались 37 категорий работников внешкольных учреждений города, работников внутренних методобъединений [Грекова, 1977, с. 14; ЦАГМ. Д. 528. Оп. 1. Д. 2156. Л. 44–46; Д. 2708. Л. 24–27; Д. 2799. Л. 149–152; Д. 3047. Л. 137–141; Д. 3161. Л. 87–89]. Совместно с Московским городским институтом усовершенствования учителей было организовано курсовое обучение ведущих методистов и директоров внешкольных учреждений; работники внешкольных учреждений участвовали в городских педагогических чтениях учителей [ЦАГМ. Ф. Р-528.

Оп. 1. Д. 2799. Л. 139]. В 1985–1986 учебном году на базе Дворца действовали 15 методических объединений разных профилей, 31 семинар-практикум.

Опыт работы сотрудников Дворца в этих методических объединениях и семинарах был обобщен и издан в виде методических рекомендаций в адрес школьного учителя: по педагогическому применению игры, по детскому техническому творчеству, по краеведению. В 1960-е – 1970-е гг. ежегодно выходили в свет около сотни изданий разного объема. Материалы проходили обсуждение в Мосгороно и порою издавались в виде приказов с приложением методических рекомендаций [ЦАГМ. Ф. Р-528. Оп. 1. Д. 2019].

Дворец располагал рядом опорных школ в каждом отделе [ЦАГМ. Ф. П-2575. Оп. 1. Д. 5. Л. 5]. В 1962–1968 гг. в МГДПиШ действовал семинар директоров школ опорного района по методике совместной работы внешкольных учреждений и школ [Митина, 1971, с. 14]. Таким образом велась апробация наиболее результативных форм совместной работы. В 1960-е гг., как отмечала И. И. Митина, лучше всех в опорных школах работали отделы техники, астрономии и космонавтики, физического воспитания [Митина, 1966, с. 57].

Во Дворце сложилась система повышения квалификации работников районных внешкольных учреждений. На базе МГДПиШ проходили: курсовое обучение директоров Домов пионеров и Домов комсомольцев-школьников, зав. пионерскими и комсомольскими кабинетами, завучей и

методистов по различным направлениям работы, методические объединения для разных категорий внешкольных работников, дни внешкольника, конференции внешкольных работников и итоговые методические выставки, собеседования по планам работы; практиковались выезды сотрудников Дворца во внешкольные учреждения и на мероприятия в районы, проведение консультаций для сотрудников внешкольных учреждений всех систем и ведомств, привлечение внешкольников к подготовке вопросов на коллегию Главного управления народного образования Мосгорисполкома, городского комитета комсомола и совета пионерской организации.

С введением в школе должности организатора внешкольной и внеклассной работы во Дворце проходили очные и очно-заочные (1969 г.) семинары для этой категории школьных работников, посвященные, в частности, проблемам воспитательной работы в микрорайоне школы. В 1986 г. прошли первые научно-практические конференции внешкольников города «Ленинские учение о воспитании и образовании и современность» и «Совершенствование работы внешкольных учреждений в свете решений XXVI съезда КПСС и инициативы московских учителей “Каждого школьника научить учиться, жить и работать по-коммунистически!”».

В МГДПиШ регулярно проходили научно-методические и научно-практические конференции разного уровня по проблемам воспитания учащихся старших классов, по во-

просам внеурочной работы со школьниками, по начальной военной подготовке и военно-патриотическому воспитанию учащихся школ. Одной из первых была прошедшая в уже ноябре 1962 г. Московская объединенная научно-методическая конференция «Пионерский отряд в борьбе за воспитание моральных качеств строителя коммунизма», проведенная МК и МГК ВЛКСМ, Мосгороно, Мособлоно, АПН РСФСР, где с основным докладом выступала директор Дворца пионеров И. И. Митина [Митина, 1971, с. 19]. Такие мероприятия весьма способствовали утверждению Дворца в роли руководящего и учебного центра в области пионерской работы как городского, так и общесоюзного масштаба.

На базе Дворца работали курсы районных лагерных организаторов, семинары старших вожатых и начальников пионерлагерей, действовали выставки районов-победителей смотра работы лагерей, работали проблемные «круглые столы» по лагерной тематике. Эта работа требовала значительного напряжения сил и подготовки в течение учебного года: разработки планов занятий, подготовки и издания методической литературы; в ней принимали участие все отделы МГДПиШ – каждый по своему профилю. В 1970-х гг. работа по подготовке кадров работников пионерских лагерей – отрядных вожатых, старших вожатых, начальников лагерей – была построена циклически. В первой половине учебного года проводился анализ летней работы, шел процесс разработки, издания и переиздания методической литературы. Методические

пособия Дворца издавались большими тиражами и имелись в каждом московском пионерлагере. Наиболее важным, ударным этапом была весенняя учеба, когда во Дворце пионеров проводились большой научно-практический городской семинар начальников лагерей и старших вожатых, учеба лагерных комиссий города. Большое внимание уделялось преемственности и непрерывности в воспитательной работе. Широко использовалась наглядность, в т. ч. кинофильмы по тематическим проблемам из жизни пионерского лагеря. Практиковалось направление кружковцев-инструкторов в загородные лагеря для ведения кружков [Грекова, 1976].

В течение 20 лет во Дворце действовал Городской университет старших пионервожатых, впитавший опыт Московского городского Дома пионеров и создавший мощный пласт методики работы в этой области.

Со времен Дома пионеров в числе других форм работы оставались слеты, сборы и костры вожатых Москвы и Московской области, посвященные памятным датам и актуальным проблемам работы пионерской организации.

Осенью 1962 г. состоялся диспут старших пионервожатых о пионерских ступенях. Регулярно проходили практические конференции по актуальным вопросам работы пионерской организации, часто местом их пленарных заседаний был Дворец, секции работали на базе московских школ.

В начале каждого учебного года МГДПиШ совместно с МГК ВЛКСМ проводил 10-дневный семинар для

начинающих старших пионервожатых на базе Дворца и выездной – на базе «Восход» МГК ВЛКСМ. В течение года была организована систематическая учеба старших пионервожатых в районных Домах и Дворцах пионеров по программе, разработанной методическим отделом МГДПиШ. На клубном дне для вожатых ставились основные задачи по работе пионерских дружин в новом учебном году, а в конце года проводилась итоговая конференция.

Накопленный опыт дал возможность организовать на базе МГДПиШ Московский городской университет старших пионерских вожатых [Ширвиндт, 1975]. Эта группа пионерских работников была весьма многочисленна – более 1 200 человек, и выполняла чрезвычайно ответственную воспитательную задачу.

Городской университет старших пионервожатых действовал в Московском городском Дворце пионеров и школьников с 1968 г. [см. подробнее: Ефимова, 2020].

О его серьезной научной педагогической основе говорит то, что ректорами его были сотрудники НИИ общих проблем воспитания (далее – ОПВ) Академии педагогических наук СССР: сначала доктор педагогических наук, профессор, зав. отделом педагогики пионерской и комсомольской работы в школе Б. Е. Ширвиндт, затем – З. А. Ходоровская, кандидат педагогических наук, профессор, также сотрудник НИИ ОПВ АПН СССР, ВКШ при ЦК ВЛКСМ.

Общее руководство деятельностью университета осуществлял МГК ВЛКСМ, практическое – пио-

нерский сектор методического отдела Дворца, научное – отдел педагогики пионерской работы НИИ ОПВ АПН СССР.

Над содержанием его деятельности работали как члены Московского городского совета ВПО имени В. И. Ленина и сотрудники МГДПиШ, так и ученые из Академии педагогических наук. Руководителями секций университета в разные годы являлись сотрудники НИИ ОПВ АПН СССР, доктора и кандидаты педагогических наук Г. Н. Абросимова, Л. В. Алиева, Г. Ф. Гаврилычева, Г. М. Иващенко, Л. П. Иванова, В. И. Петрова, Л. И. Романова, М. Е. Трубачева, В. С. Ханчин, З. А. Ходоровская. В работе университета принимали участие сотрудники Центрального совета ВПО имени В. И. Ленина, Главного управления народного образования Мосгорисполкома, Высшей комсомольской школы при ЦК ВЛКСМ, Министерства просвещения СССР и РСФСР, Московского городского института усовершенствования учителей, наиболее опытные методисты и старшие пионерские вожатые. Работа строилась в первую очередь с учетом кадрового состава старших пионерских вожатых, их опыта и профессиональной подготовки.

Формы работы университета были весьма разнообразны. Это были лекции по актуальным проблемам воспитания пионеров и школьников, итоговые конференции, отражающие передовой опыт дружин школ города, а также тематические «круглые столы», практические занятия на базе отделов Дворца пионеров, выездные занятия, консультации, практикумы в

районах, семинары вожатых по обмену опытом работы, смотры знаний и умений старших пионерских вожатых. Для всех слушателей университета были обязательны теоретический лекционный курс и занятия в одном из 10 семинаров. Для вожатых, работающих первый год, проводились отдельные тематические лекции и семинары [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 2. Д. 764. Л. 3–10].

В 1969 г. была разработана примерная программа учебы старших пионерских вожатых дружин в районе.

В рамках деятельности университета в течение 1968–1988 гг. прошли научно-практические конференции старших пионерских вожатых: «Преемственность в деятельности пионерской и комсомольской организации в школе», «Система работы старшего вожатого с пионерской дружиной», «О системе работы пионерского отряда на современном этапе», «Идейно-политическое воспитание пионеров», «Методика воспитательной деятельности пионерской организации», «Взаимодействие школы и пионерской дружины в воспитании юных ленинцев», «Развитие самостоятельных начал в пионерской организации», «Учет возрастных и индивидуальных особенностей в работе с пионерами и октябрятами», «Система деятельности пионерской организации». Работали специальные семинары-практикумы «Пионерская символика и ритуалы», «Содержание и методика подготовки и проведения пионерских праздников», «Туристско-краеведческая работа», «Использование игры в отрядах, звеньях», руководителями которых были зав. отделами и методисты МГДПиШ.

Опыт работы слушателей университета старших пионерских вожатых в пионерских дружинах Москвы использован при подготовке монографий и сборников по проблемам педагогики пионерской работы в школе [Иванова, 1986; Иващенко, 1985; Проблемы..., 1979; Ширвиндт, 1976].

В 1970-е годы старшие вожатые дружин школ Москвы собирались в августе во Дворце на традиционный сбор, посвященный началу учебного года; такие же сборы с выступлениями на них методистов МГДПиШ проходили и в районах столицы. В сентябре Дворец организовывал традиционные учебные турслеты старших пионерских вожатых, включавшие занятия по туристским умениям и навыкам, однодневный поход, соревнования по туристским навыкам [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 2. Д. 764. Л. 3–5]. Также проводились смотры строя и песни и вечера художественной самодеятельности старших пионервожатых.

Московский городской Дворец пионеров и школьников являлся базой Московского городского совета пионерской организации по воспитанию и обучению пионерского актива в городе. Дворец в 1960-х гг. вел работу с 63 категориями, а в конце 1970-х – 1980-х гг. – с 85 категориями выборного и профильного актива [Грекова, 1977, с. 14].

Во Дворце действовал городской пионерский штаб (МГПШ), руководство которым осуществляли как методисты методического отдела Дворца, так и городской совет ВПО; то же было в районных Домах и Дворцах пионеров. Штабисты – выборные представители пионерских дружин –

являлись и кружковцами Дворца, и проводниками всего нового в своих дружинах, «пионерскими запева-лами». «Все мы практически были помощниками старших вожатых в своих школах», – вспоминал кружковец Дворца 1960-х гг., активист Александр Сосновик [Отряд, 2005, с. 12]. «Задачей Московского городского пионерского штаба было объединить пионерские дружины всех районов Москвы. Горком комсомола вместе с МГДПиШ направляли нашу деятельность, а мы уже передавали информацию в районные пионерские штабы для того, чтобы велась активная работа в школах. У каждой школьной дружины были свои зоны пионерского действия: помощь ветеранам, субботники, сбор макулатуры, металлолома и другие акции, районные штабы помогали, как правильно организовывать это в своих дружинах <...> Штаб наш был разновозрастным детским коллективом. Старшие ребята не уходили, все дружили и помогали друг другу всегда и во всем», – свидетельствует член городского пионерского штаба 1960-х гг., сотрудник Дворца 2000–2020-х гг. Марина Щигарева [<https://people-events.tilda.ws>].

В 1964 г. именно в ответ на обращение городского штаба пионеров Москвы началось движение помощи пионеров города сельским пионерам [Гордин, 1982, с. 155; Гордин, 1973, с. 116].

Сотрудники МГДПиШ постоянно совершенствовали формы обучения и воспитания актива: городская школа пионерского актива «Маяк» для членов совета дружины школ; районные лагеря пионерского

актива, сборы и конференции пионерского актива. Историко-патриотическая тематика сборов и конференций, наряду с методической, способствовала развитию воспитательной работы во всех звеньях пионерской организации столицы (например, сбор председателей советов дружин 29 февраля 1972 г. был посвящен 50-летию возникновения в Москве первых пионерских отрядов). В 1960–1970-х гг. во Дворце была издана библиотечка в адрес 12 категорий членов совета дружины школы. Проводилась учеба членов городского пионерского штаба и районных пионерских штабов, а также пионерских штабов некоторых городов Подмосковья в августовских и январских выездных лагерях. В июле 1969 г. Мосгорисполком передал Дворцу дачу «Белые броды» в Ступинском районе Московской области для организации лагерей кружковцев Дворца и пионерского актива Москвы [ЦАГМ. Ф. Р-150. Оп. 1. Д. 3591. Л. 232–234].

Во Дворце регулярно проходили встречи Московского городского пионерского штаба с членами районных штабов и советов дружин. Встречи носили деловой характер, шел обмен опытом, взаимная учеба. Обсуждались вопросы о подготовке пионеров к вступлению в комсомол, о дружбе с сельскими пионерами, об участии в военно-спортивной игре «Зарница», о школе пионерского актива в дружине.

В 1970 г. во Дворце было отпраздновано 10-летие со дня создания Московского городского пионерского штаба. Штаб получил много поздравлений от штабов других горо-

дов. Вот строчка из приветствия городского штаба пионеров «Пламя» г. Волгограда: «За 10 лет при беспокойном характере, добром сердце, золотых руках штабисты МГПШ добились многого, они шагают на правом фланге советской пионерии». В традиции городского пионерского штаба вошли сбор, посвященный началу нового учебного года, смотр пионерского строя, сбор, посвященный Международному дню защиты детей, новогодняя елка.

Дворец вел работу и с городским комсомольским штабом, с активом школьных комсомольских организаций. На этих сборах и собраниях речь шла об актуальных вопросах их деятельности (например, «Об усилении борьбы комсомольской организации с антиобщественными проявлениями среди отдельной части молодежи», «Содержание, формы и методы работы комсомольцев-школьников в борьбе за глубокие прочные знания»). Во Дворце пионеров проводилась городская учеба командиров и комиссаров комсомольских педагогических отрядов, конференции и семинары, школа комсомольского актива, фестивали вокально-инструментальных ансамблей, смотры строя и песни.

«День пионерской дружины», проводившийся в МГДПиШ с 1963–1964 учебного года [Музей ИДД. Папка 1964; ЦАГМ. Ф. П-2575. Оп. 1. Д. 3. Л. 55; Д. 5. Л. 16; Д. 20. Л. 38], затем возрожденный в конце 1970-х гг. [ЦАГМ. Ф. Р-528. Оп. 1. Д. 3929. Л. 99–101], был направлен на оказание практической помощи пионерским дружинам. В этот день с при-

бывшими пионерами дружины работали все отделы Дворца. Проводилась школа пионерского актива, где ответственные за направления работы (редактор стенгазеты, организатор трудовых дел, организатор дел в помощь учебе, вожатый октябрят и пр.) получали под руководством сотрудников Дворца практические знания и навыки. Также для пионерского актива были организованы диспуты и соревнования, занятия в кружках и школах юных мастеров, встречи с интересными людьми, игры, песни и танцы. Такие мероприятия способствовали росту уровня работы пионерских дружин школ, активности пионеров. Сотрудниками Дворца были разработаны рекомендации и сценарии проведения «Дня пионерской дружины» для районных Домов и Дворцов пионеров столицы [Ригина, 1986].

В эти годы сложились такие традиционные дела московских пионеров, как городской сбор пионерских отрядов в кинотеатре «Октябрь», городской сбор «Имя героя на флаге нашем», городской пионерский праздник в честь дня рождения пионерской организации.

В 1970 г. на базе Дворца пионеров проходили практику студенты 5 курса историко-педагогического факультета и выпускники пионерского факультета Костромского пединститута им. Н. А. Некрасова. Несомненно, ценный опыт, наработанный сотрудниками МГДПиШ, сослужил студентам впоследствии добрую службу.

В 1980-х гг. во Дворце велась разработка профессиограммы старших пионервожатых, опытная работа по

ее апробации, проходили смотры знаний, умений, навыков руководителей пионерских дружин [Ляшенко, 1986].

Для вожатых октябрят с сентября 1962 г. во Дворце проводились клубные дни, учебно-инструктивные сборы и выездные лагеря. Действовали Совет вожатых октябрят и клуб октябрят «Искорка», выходил устный журнал «Звездочка» для вожатых октябрят. 22 сентября 1974 г. прошел торжественный сбор вожатых октябрят, посвященный 50-летию создания октябратских групп при пионерских отрядах.

Методический отдел был одним из важнейших в структуре Дворца. По словам члена МГК ВЛКСМ Б. И. Калашникова, методический отдел Дворца – это методическое сердце города [ЦАГМ. Ф. Р. 959. Оп. 1. Д. 194. Л. 5]. Не будет ошибкой сказать, что отдел был центром руководства пионерией столицы и всей страны, наряду с Московским городским и Центральным советами ВПО.

Первый зав. отделом Г. И. Левинсон констатировал в 1962 г.: «Наш методический отдел является инструктивно-методическим отделом, много времени приходится уделять инструктажу приехавших товарищей с периферии» [ЦАГМ. Ф. П-2575. Оп. 1. Д. 1. Л. 24].

Отдел возглавляли: Г. И. Левинсон (1962–1963), Л. И. Рыбалко (Филатова) (1963–1967), Е. Г. Аветисова (1967–1969), С. В. Капранова (1969–1970), А. И. Ганопольская (1971–1981), Г. Н. Фролова (Попова) (1981–1985), И. Н. Голяндина (с 1986). Методический отдел в 1960-е гг. состоял из следующих секторов: пионерский, по работе со старшеклассниками, по

работе с октябрятами и учащимися младших классов, внешкольный, интернациональный, Кабинет истории Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина и Ленинский зал. При отделе действовали Московский городской пионерский и комсомольский штабы и Клуб интернациональной дружбы.

В 1986–1987 учебном году в методическом отделе МГДПиШ были сектора – по работе с пионерами, по работе с комсомольцами, по работе с октябрятами и учащимися младших классов, по работе с внешкольными учреждениями, кабинет по организации лагерной работы, также Кабинет истории Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина и Ленинский зал, которые впоследствии приобрели самостоятельность. В 1986 г. в отделе действовали кружки: «Красные следопыты» (в рамках музея истории ВПО), «Юные организаторы работы по изучению истории ВПО» (3 кружка в рамках музея истории ВПО), «Юные организаторы работы по пропаганде государственных и пионерских символов и ритуалов», «Юные организаторы работы с октябрятами», «Организаторы пионерских дел в дружине», «Юные организаторы трудовых дел» (4 кружка), «Организаторы работы по изучению истории ВЛКСМ» [Музей ИДД. Папка 1986].

После 1985 г., в годы перестройки, методический отдел Дворца пионеров «в связи с переходом на новый хозяйственный механизм» [ЦОАУСО. Ф. 1187. Д. 797. Л. 4] подвергся наибольшей переструктуризации.

В ноябре 1987 г. отдел был разделен на две части:

1) отдел методики комсомольской и пионерской работы [Музей ИДД. Папка 1988], который в январе 1991 г. был преобразован в отдел социального творчества детей и юношества [ЦОАУСО. Ф. 1187. Д. 797. Л. 4];

2) и отдел по координации учебно-воспитательной и методической работы внешкольных учреждений (или – отдел методики внешкольной работы [Музей ИДД. Папка 1987]); в нем, в частности, имелся сектор воспитательной и методической работы. В 1990 г. этот последний носил название учебно-методического отдела, в него входили сектор повышения квалификации работников, кабинет повышения квалификации завучей районных Домов пионеров, кабинет координации учебно-воспитательной работы, методист по работе по месту жительства.

В 1991 г. в отдел социального творчества детей и юношества входили сектор возрастной методики, сектор социально-психологической диагностики, сектор по работе с руководителями детских организаций [ЦОАУСО. Ф. 1187. Д. 797. Л. 4], сектор социальных проектов и программ, информационно-методический кабинет, сектор «Школа “Лидер”», сектор «Школа практической психологии “Планей”», кружки которых впоследствии развернулись в долговременное направление психологической работы отдела.

С 1991 г. действовал Центр социальных профессий старшеклассников [Музей ИДД. Папка 1991] или «“Клуб юных социологов” – школа повседневного общения». Идея его создания возникла в ходе городского лагеря комсомольского актива в

1989 г., где комсомольцы-старшеклассники, в частности, учились вести дискуссии, аргументировать свои публичные выступления, брать интервью.

Одновременно во Дворце имелся отдел социально-психологических исследований; в 1988 г. также с использованием кадров и наработок методического отдела был создан отдел информатики, диагностики и прогнозирования внешкольной работы. В 1990 г. он назывался научно-практическим центром психологии и педагогики внешкольной работы. В 1991 г. возросла психологическая составляющая в работе отдела, и он официально или неофициально стал именоваться «Отдел социально-психологических исследований или отделом психологии и диагностики».

В соответствии с Приказом департамента образования Москвы № 170 от 21 апреля 1992 г. Московский городской Дворец пионеров и школьников был преобразован в Московский городской Дворец творчества детей и юношества [ЦАГМ. Ф. Р-528. Оп. 1. Д. 4508. Л. 174–181].

В 1992 г. в МГДТДиЮ был создан ЦПМО (Центр программно-методического обеспечения), в который перешли многие сотрудники учебно-методического отдела и отдела социально-психологических исследований. В ЦПМО в 1992 г. были сектор повышения квалификации, сектор учебно-методической работы, методист по зарубежным связям, психолого-диагностический сектор, сектор координации образовательно-воспитательной работы.

Заключение. Инструктивно-методическая роль МГДПиШ в 1962–

1992 гг. была весьма велика. Дворец был ответственен перед Мосгором и МГК ВЛКСМ не только за свою работу, но и за выполнение плана работы другими городскими внешкольными учреждениями. Был накоплен огромный опыт работы по повышению квалификации с разными категориями работников пионерской организации и народного образования, инструктивной работы с пионерскими и комсомольскими активистами. С конца 1980-х гг. специфика Дворца как методического центра столицы и всей страны претерпела принципиальные содержательные и организационно-педагогические изменения.

Список литературы

1. Воспитательная деятельность пионерской организации: (вопросы методики) / К. Д. Радина, Б. Е. Ширвиндт, Г. Н. Абросимова [и др.] ; под ред. Б. Е. Ширвиндта. – Москва : Педагогика, 1982. – 168 с.
2. Гордин, И. Г. Некоторые вопросы истории развития пионерской организации / И. Г. Гордин // Советская педагогика. – 1973. – № 3.
3. Гордин, И. Г. Этапы пионерского пути: Книга для классных руководителей и пионерских вожатых / И. Г. Гордин. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с.
4. Грекова, О. И. Подготовка кадров для пионерского лагеря / О. И. Грекова // Пионерское лето : материалы научно-практической конференции по актуальным проблемам летнего отдыха детей в свете постановления ЦК КПСС «О мерах по дальнейшему улучшению организации отдыха пионеров и школьников». – Москва : Профиздат, 1976. – С. 163–165.
5. Ефимова, Е. А. Городской университет старших пионервожатых в Московском городском Дворце пионеров и школьников / Е. А. Ефимова // Психология и педагогика социального воспитания : материалы III Всероссийской научно-практической

конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина, Кострома, 03–05 марта 2020 года / под ред. А. Г. Кирпичника, А. Г. Самохваловой. – Кострома : Костромской государственный университет, 2020. – С. 404–408. – EDN WBAOHR.

6. Иванова, Л. П. Учителю о пионерском звене / Л. П. Иванова. – 3-е изд., перераб., доп. – Москва : Просвещение, 1986. – 206 с.

7. Иващенко, Г. М. Идеино-политическое воспитание юных ленинцев / Г. М. Иващенко. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с.

8. Ляшенко, А. И. ...И всегда праздник [Интервью директора МГДПиШ А. И. Ляшенко. Записала Л. Шустрова] / А. И. Ляшенко // Вожатый. – 1986. – № 11. – С. 13.

9. Митина, И. И. Методический и организационный центр / И. И. Митина // Народное образование. – 1966. – № 9.

10. «Отряд – мой дом и коллектив» (воспоминания и размышления воспитанников разных лет об отряде красных следопытов и его руководителем Л. И. Сосновик) / составители: К. С. Резников, Д. Н. Световой, Л. И. Сосновик, Н. А. Александрова. – Москва : МГДД(Ю)Т, 2005. – 302 с.

11. Проблемы преемственности в деятельности пионерской и комсомольской организации в школе. – Москва : Педагогика, 1979. – 168 с.

12. Ригина, И. У нас в гостях – дружина / И. Ригина // Вожатый. 1986. – № 11. – С. 17–18.

13. Ширвиндт, Б. Е. Классный руководитель и пионерский отряд / Б. Е. Ширвиндт. – Москва : Просвещение, 1980. – 175 с.

14. Ширвиндт, Б. Е. Система деятельности пионерской дружины / Б. Е. Ширвиндт. – Москва : Просвещение, 1976. – 303 с.

15. Ширвиндт, Б. Е. Университет вожатого / Б. Е. Ширвиндт // Вожатый. – 1975. – № 4. – С. 33–34.

Список источников

1. Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина : Документы и материалы съездов, конференций, пленумов, Бюро, Секретариата ЦК ВЛКСМ, Центрального Совета Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина. 1920–1972 гг. – Москва, 1972. – 272 с.

2. Грекова, О. И. Педагогические проблемы управления воспитательной деятельностью внешкольного учреждения (На опыте Московского городского Дворца пионеров и школьников) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Грекова О. И. – Москва, 1977. – 21 с.

3. Митина, И. И. Педагогические основы взаимодействия внешкольных учреждений со школами : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Митина И. И. – Москва, 1971. – 19 с.

4. Музей истории детского движения ГБОУ «Воробьевы горы». Фонд Московского городского Дома пионеров – Московского городского Дворца пионеров и школьников.

5. Пионерская дружба крепка! Интервью М. В. Щигаревой. – URL: <https://people-events.tilda.ws> (дата обращения: 05.05. 2026).

6. Российский государственный архив социально-педагогической истории.

7. Центральный государственный архив города Москвы.

8. Центральный объединенный архив учреждений системы образования.

УДК 37.017(091)

Кирилов Александр Михайлович,

SPIN-код: 9759-7079

аспирант кафедры педагогики и менеджмента, Оренбургский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Оренбург, megamo2000@mail.ru

Научный руководитель:

Челпаченко Татьяна Викторовна,

SPIN-код: 9716-2462

доктор педагогических наук, профессор, начальник отдела научных исследований, профессор кафедры педагогики и менеджмента, Оренбургский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Оренбург, chelpaktv@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ИДЕИ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается сравнительно-исторический подход в роли одного из ключевых методологических инструментов исследования вопроса, касающегося развития идеи гуманитаризации образования в отечественной и зарубежной педагогике. Демонстрируется значимость вышеназванного подхода в современных условиях усиления интереса к гуманистическим базисам образования, ориентированным на личность, ценностно-смысловую наполненность педагогического процесса и культурно-историческую обусловленность систем образования. Продемонстрирована способность сравнительно-исторического подхода выявлять общие тенденции и национально-специфические особенности становления идеи гуманитаризации образования в разных педагогических традициях и культурах. Также данный подход позволяет проследить путь эволюции гуманистических концепций в контексте социальных, философских и культурных трансформаций. В статье раскрывается сравнительно-исторический подход в виде цепочки взаимосвязанных процедур: источниковедческий и историографический анализ, периодизация и ретроспективно-генетическая реконструкция, генетический анализ педагогических концептов, процедура сравнения посредством «четырех шагов» и многоуровневый анализ как средство сопоставимости. Обозначаются сильные и слабые стороны подхода применительно к гуманитаризации образования. Представлены примеры применения подхода в отечественной и зарубежной педагогической литературе. Особое внимание уделяется потенциалу использования подхода в методологическом ключе при исследовании гуманистической педагогики, идей личностно-ориентированного образования и процессов гуманитаризации современной сферы образования. Формулируется вывод о том, что применение сравнительно-исторического подхода способствует достижению целостного и научно-обоснованного осмысления эволюции идеи гуманитаризации образования в отечественной и зарубежной педагогике.

Ключевые слова: гуманитаризация образования; история педагогики; методология педагогических исследований; гуманистические основы образования; личностно ориентированное образование; культурно-историческая обусловленность образования; эволюция педагогических концепций; отечественная педагогика; зарубежная педагогика

Kirillov Alexander Mikhailovich,

Postgraduate Student of Department of Pedagogy and Management, Orenburg State Pedagogical University, Russian Federation, Orenburg

Scientific adviser:

Chelpachenko Tatyana Viktorovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Scientific Research Department, Professor of Department of Pedagogy and Management, Orenburg State Pedagogical University, Russian Federation, Orenburg

A COMPARATIVE HISTORICAL APPROACH TO THE RESEARCH OF THE IDEA OF HUMANITARIZATION OF EDUCATION

Abstract. This article examines the comparative historical approach as a key methodological tool for studying the development of the humanitarization of education in Russian and international pedagogy. It demonstrates the importance of this approach in the current context of growing interest in the humanistic foundations of education, focused on the individual, the value-semantic content of the pedagogical process, and the cultural and historical determinacy of education systems. The ability of the comparative historical approach to identify general trends and nationally specific features of the development of the humanitarization of education in various pedagogical traditions and cultures is demonstrated. This approach also allows us to trace the evolution of humanistic concepts in the context of social, philosophical, and cultural transformations. The article presents a comparative historical approach as a chain of interconnected procedures: source study and historiographic analysis, periodization and retrospective-genetic reconstruction, genetic analysis of pedagogical concepts, a “four-step” comparison procedure, and multilevel analysis as a means of comparability. The strengths and weaknesses of this approach as applied to the humanization of education are outlined. Examples of its application in Russian and international pedagogical literature are presented. Particular attention is given to the potential for using this approach methodologically in the study of humanistic pedagogy, ideas of student-centered education, and the processes of humanization in modern education. It is concluded that the use of a comparative-historical approach facilitates a holistic and scientifically grounded understanding of the evolution of the idea of humanization of education in Russian and international pedagogy.

Keywords: humanitarization of education; history of pedagogy; methodology of pedagogical research; humanistic foundations of education; student-centered education; cultural and historical determinacy of education; evolution of pedagogical concepts; domestic pedagogy; foreign pedagogy

Введение. Идея гуманитаризации образования развивалась одновременно и в качестве *многонациональной педагогической парадигмы*, и в качестве *исторически изменчивой педагогической парадигмы*. Она рассматривалась в разных странах и традициях, но при этом имела разные смыслы в зависимости от культурно-исторического контекста, политики в сфере образования, академических школ и языка. В этой связи сравнительно-исторический подход будет

наиболее эффективным в исследовании вышеназванной идеи, так как он позволяет, во-первых, проанализировать эволюцию понятия «гуманитаризация» (и связанных с ним категорий «гуманизация», «гуманитарная компонента», «гуманитарная парадигма») во времени, во-вторых, сопоставить направления в понимании этих смыслов в отечественной и зарубежной педагогике [Сираева, 2022]. Данная публикация ставит целью вы-

явить роль сравнительно-исторического подхода относительно исследования развития идеи гуманитаризации образования.

Материалы и методы. При проведении исследования использована источниковая база, характеризующаяся значительным применением сравнительно-исторического подхода в научных изысканиях. Такие авторы, как А. Вайсмен, Б. Шульц, К. Торрес, Дж. Зайд, Т. Гайфутдинова рассматривают сравнительно-исторический анализ в качестве важного инструмента исследования изменения педагогических идей и политики в сфере образования в той или иной области научного знания [Torres, 2022; Schoolteachers..., 2022; Zajda, 2022; Гайфутдинова, 2022]. Используемые *методы* – историко-педагогический анализ, сравнительный (компаративный) анализ, метод теоретического анализа научной литературы.

Результаты исследования. Применительно к теме гуманитаризации подход содержит четыре важных свойства:

1) позволяет различать «цель» и «средство» в связке гуманизация / гуманитаризация;

2) выявляет содержательные изменения в понимании гуманитаризации под воздействием различных реформ и инноваций в сфере образования;

3) обнаруживает заимствования и параллельные линии развития;

4) задает рамки и правила в работе с источниками, а также исключает риски представления новых терминов, являющихся на самом деле старыми идеями [Сираева, 2022].

Ключевые ограничения – трудность уравнивания терминов и смыслов между языками / традициями, опасность «сравнения несравнимого» и большая зависимость того, имеет ли исследователь доступ к корпусу источников. Но данные риски устраняются поэтапно. Для этого необходимо предварительно концептуализировать категории, провести многоуровневое сравнение и выполнить источниковедческий анализ [Adick, 2018].

Для лучшего понимания сути исследуемого подхода необходимо привести его определение. Так, сравнительно-исторический подход в историко-педагогическом исследовании уместно определить в качестве совокупности методологических принципов и процедур, направленных на выявление генезиса, этапов и последовательности изменений педагогических идей во времени в процессе сравнения с другими традициями, странами, школами или толкованиями. Ядром данного подхода выступают следующие принципы: принцип историзма, принцип контекстуальности (соотнесение идеи с социокультурными и институциональными условиями) и принцип сопоставимости (явное основание для сравнения). Технически это выражается в соединении историко-педагогических методов, таких как периодизация, ретроспективно-генетический анализ, критика источников, с методами сравнения, которые в теории сравнительной педагогики в большинстве случаев описываются через модель «четырех шагов»:

1) описание;

2) интерпретация;

3) сведение материалов в сопоставимые ряды;

4) сравнение.

Принципиально важно, что эти «четыре шага» выступают не только последовательностью операций, но и способом упорядочить сравнение: прежде чем сопоставлять, исследователь должен, во-первых, описать явления «внутри» их контекстов, во-вторых, интерпретировать причины / смыслы, в-третьих, выстроить сопоставимые измерения, и лишь затем сформулировать выводы касательно сравнений [Adick, 2018].

В историко-педагогической методологии большая роль отводится принципам, обеспечивающим корректную реконструкцию идей и явлений, а именно принцип познания, историзма, единства, объективности, всесторонности и системности. Эти принципы формируют требования к исследованию гуманитаризации: нельзя ограничиваться «идеями» исключительно в виде текстов; нужно показывать их институциональную и культурную зависимость, динамику и различные варианты интерпретаций [Сергеева, 2015].

Сравнительно-исторический подход целесообразно описать в виде цепочки взаимосвязанных процедур, каждая из которых имеет собственный результат на том или ином этапе исследования и свои критерии эффективности.

Источниковедческий и историографический анализ. Для историко-педагогического исследования крайне важны классификация источников и критика их происхождения. Зачастую источники ограничивают

делением на документальные, дидактические и повествовательные. В научном исследовании данный аспект может быть «привязан» к теме гуманитаризации следующим образом: документальные источники будут связаны с программами / стандартами / концепциями образования; дидактические – с учебными планами, учебниками, методическими пособиями; повествовательные – с мемуарами педагогов, интервью, публицистикой, материалами профессиональных сообществ [Сергеева, 2015].

Периодизация и ретроспективно-генетическая реконструкция. С. В. Сергеева и Е. В. Козлова в историко-педагогическом исследовании выделяют метод исторической периодизации и ретроспективный (историко-генетический) метод. Применительно к гуманитаризации данные методы задают следующие правила: периодизация должна опираться не на «круглые даты», а на смену одних доминирующих смыслов гуманитаризации другими [Сергеева, 2015].

Генетический анализ педагогических концептов. В психолого-педагогической традиции, тесно связанной с развивающим обучением, особо выделяется то, что вопрос соотношения обучения и развития является центральным в рамках педагогической психологии. В исследовании гуманитаризации образования такой подход может быть методологически переосмыслен. Так, «генетический» анализ вполне эффективен не только относительно изучения психических функций, но и относительно педагогических идей. Он рас-

крывает то, как идеи возникают, какие противоречия решают, какие особенности имеют в конкретной традиции, какие понятия вытесняют или наследуют [О понятии развивающего обучения, 1995].

Процедура сравнения посредством «четырех шагов». Для сравнения сущности идеи гуманитаризации образования в разных странах и традициях эффективнее всего использовать раннее упомянутые в тексте «четыре шага»:

– *описание*: раскрытие того, как гуманитаризация понимается и научно оформляется в выбранных традициях;

– *интерпретация*: объяснение причин (ценностных, политико-экономических, культурных) и функций;

– *сведение материалов в сопоставимые ряды*: создание единой матрицы показателей идеи гуманитаризации;

– *сравнение*: выявление сходств и/или различий, типологических моделей [Adick, 2018].

Многоуровневый анализ как средство сопоставимости. В исследовании гуманитаризации образования необходимо выделить уровни анализа, чтобы не смешивать философские основания с технологическими решениями. Так, в проведенном Л. Л. Супруновой и Ю. С. Свириденко сравнительно-педагогическом исследовании поликультурного образования показано, что сопоставление можно строить на философском, общенаучном, конкретно-научном и технологическом уровнях. Применительно к гуманитаризации аналогичная схема полезна при раз-

делении на следующие уровни анализа:

1) философский уровень (антропологические и ценностные основания);

2) общенаучный (подходы, модели образования);

3) конкретно-научный (дидактические концепции, содержание образования);

4) технологический (методики, практики, формы) [Супрунова, 2013].

Сильной стороной сравнительно-исторического подхода применительно к теме гуманитаризации образования является его способность удерживать *двойную перспективу*: временную (то, как меняется смысл гуманитаризации в пределах одной традиции) и пространственно-культурную (как одни и те же термины и идеи функционируют в разных педагогических культурах). Данный подход особенно полезен в тех ситуациях, где понятия близки, но не тождественны. Например, в современном толковании гуманитаризация трактуется в качестве цели формирования личности, тогда как гуманитаризация – в качестве средства достижения этой цели. Для исследования феномена идеи гуманитаризации это методологически важно. При сравнении необходимо учитывать, что под «гуманитаризацией» можно понимать, во-первых, расширение гуманитарного блока дисциплин, во-вторых, внедрение гуманитарной культуры в естественно-научные / технические области, в-третьих, гуманитарную организацию образовательных отношений – и все эти варианты могут сосуществовать одновременно в научных исследованиях [Сираева, 2022].

Вторая сильная сторона подхода – это возможность строить типологии и «карты смыслов». Сравнение, организованное через сопоставимое измерение, позволяет избежать ошибочного вывода касательно того, что какая-либо часть идеи представлена хуже или лучше, чем в других источниках. Подход позволяет перейти к структурному выводу: *какие модели гуманитаризации* реализуются и при каких условиях. Методологическая ценность процедуры сведения материалов в сопоставимые ряды в качестве специально выделенного шага особо подчеркивается в «четырех шагах сравнения» [Adick, 2018].

Сравнительно-исторический подход имеет и свои слабые стороны, которые сосредоточены вокруг семантической и источниковедческой проблем. Так как сравнение гуманитаризации всегда связано с «переводом смыслов», то существует риск того, что один и тот же термин выступит в качестве эквивалента при разных историко-культурных толкованиях. Также историко-педагогическое исследование особенно уязвимо при выборе источников. Без строгой классификации источников и их критики присутствует риск смешения нормативного дискурса и реальной практики, а также обделение вниманием учебных планов, программ и методик. Поэтому источниковедческий анализ и такие принципы, как объективность, всесторонность, историзм необходимо описывать в качестве обязательных условий методологической корректности.

Наконец, есть риск «ретроспективной подстановки». Например, при

исследовании XX века термин «гуманитаризация» может применяться в его современном толковании при описании более ранних идей. Такое допустимо только в качестве аналитической реконструкции при явном указании [Сергеева, 2015].

В зарубежной компаративистике заметным методологическим примером применения сравнительно-исторического подхода является реконструкция процесса происхождения «четырех шагов сравнения» и установления их авторств. Модель «описание – интерпретация – сведение материалов в сопоставимые ряды – сравнение» в англоязычной традиции зачастую связывали с именем Г. Бередэя, тогда как в немецкоязычной – с именем Ф. Хилькера. Не было оформленного мнения по данному вопросу. Благодаря реконструкции процесса исследователи доказали, что терминологическое закрепление шагов связано с Хилькером, а визуальная форма модели – с Бередэем [Adick, 2018].

В отечественной педагогической компаративистике сравнительный анализ изменения в содержании общего образования в развитых странах рассматривается в компаративистской плоскости. Анализ также включает в себя аспекты «гуманизации и гуманитаризации образования». Данный пример примечателен тем, что связывает сравнительный анализ реформ содержания образования с ценностно-гуманитарной проблематикой [Вульфсон, 2013].

Еще одним отечественным примером является сравнительно-педагогическое исследование систем об-

разования различных культур на примере России и США, в котором сопоставление производится по различным уровням анализа (философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический). Эта логика применима и к гуманитаризации. «Гуманитаризация как идея» и «гуманитаризация как институт / практика» должны сравниваться на соотносимых уровнях [Супрунова, 2013].

Примечательно, что в современных русскоязычных исследованиях гуманитаризации присутствует прямое указание на сравнительно-исторический подход как метод исследования. Одновременно с этим происходит формирование понимания гуманитаризации и гуманитаризации в качестве нетождественных, но близких по значению процессов [Сираева, 2022].

Обсуждение результатов. В результате проведенного исследования мы выяснили, что сравнительно-исторический подход имеет четыре важных свойства:

1. Позволяет различать «цель» и «средство» в связке гуманитаризация / гуманитаризация.

2. Выявляет содержательные изменения в понимании гуманитаризации под воздействием различных реформ и инноваций в сфере образования.

3. Обнаруживает заимствования и параллельные линии развития.

4. Задаёт рамки и правила в работе с источниками, а также исключает риски представления новых терминов, являющихся на самом деле старыми идеями.

Методы сравнения в большинстве случаев описываются через мо-

дель «четырёх шагов»: описание; интерпретация; сведение материалов в сопоставимые ряды; сравнение.

Сравнительно-исторический подход представляет из себя цепочку взаимосвязанных процедур, состоящую из источниковедческого и историографического анализа периодизации и ретроспективно-генетической реконструкции, генетического анализа педагогических концептов, процедур сравнения посредством «четырёх шагов», многоуровневого анализа как средства сопоставимости.

Сильной стороной сравнительно-исторического подхода применительно к теме гуманитаризации образования является его способность удерживать *двойную перспективу*. Также выгодно отличает данный подход в рамках исследуемой области возможность строить типологии и «карты смыслов». Но при этом существует риск того, что один и тот же термин выступит в качестве эквивалента при разных историко-культурных толкованиях. А также не иллюзорен риск «ретроспективной подстановки».

Заключение. Проведенное исследование показывает высокую эффективность применения сравнительно-исторического подхода в исследовании идеи гуманитаризации образования, так как он обладает нужными свойствами. Тенденции, появившиеся за последние годы, в рамках исследований понятий гуманитаризация и гуманитаризация образования доказывают возросший интерес к применению вышеупомянутого подхода в научных изысканиях, что приводит нас к выводу о перспективности его

применения в вопросах изучения развития идеи гуманитаризации образования.

Список литературы

1. Вульфсон, Б. Л. Модернизация содержания общего образования: компаративистский контекст / Б. Л. Вульфсон // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 3 (12). – С. 5–22. – EDN QCQJBZ.
2. Гайфутдинова, Т. В. Развитие методов воспитания в истории отечественной педагогики (1945–2000 гг.) : монография / Т. В. Гайфутдинова. – Набережные Челны : НГПУ, 2022. – 186 с.
3. О понятии развивающего обучения : сборник научных статей / под ред. В. В. Давыдова, В. В. Репкина. – Томск : Пеленг, 1995. – 142 с. – ISBN 5-88630-025-2.
4. Сергеева, С. В. Историко-педагогическое исследование: системный подход, принципы, методы / С. В. Сергеева, Е. В. Козлова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 992. – EDN VIERJF.
5. Сираева, М. Н. О соотношении понятий «гуманизация образования» и «гуманитаризация образования» / М. Н. Сираева // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 8–21. – DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.01. – EDN XCYZCR.
6. Супрунова, Л. Л. Поликультурное образование как предмет сравнительного педагогического исследования (на материале российской и американской школы) / Л. Л. Супрунова, Ю. С. Свиридченко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 3 (12). – С. 39–50. – EDN OMTXUR.
7. Adick, C. Bereday and Hilker: Origins of the “four steps of comparison” model / C. Adick // Comparative education. – 2018. – Vol. 54, no. 1. – P. 35–48. – DOI: 10.1080/03050068.2017.1396088.
8. Annual Review of Comparative and International Education 2022 / ed. by A. W. Wiseman. – Leeds : Emerald Publishing Limited, 2023. – 360 p.
9. Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives / ed. by B. Schulte, J. E. Larsen, F. W. Thue. – London : Routledge, 2022. – 284 p.
10. Torres, C. A. Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local / C. A. Torres, R. F. Arnove, L. I. Misiasek. – 6th edition. – Lanham : Rowman & Littlefield, 2022. – 464 p.
11. Zajda, J. Discourses of Globalisation, and the Politics of History School Textbooks / J. Zajda. – Cham : Springer Nature Switzerland AG, 2022. – 233 p.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 373(091)(73)

Помелов Владимир Борисович,

SPIN-код: 2781-4798

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии, Вятский государственный университет, Российская Федерация, г. Киров, vladimirpomelov@mail.ru

ХОРАС МАНН: ВЫДАЮЩИЙСЯ ПЕДАГОГ И ЧЕЛОВЕК. К 230-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена выдающемуся американскому педагогу XIX в. Хорасу Манну. В статье раскрываются малоизвестные страницы его насыщенной событиями биографии, рассказывается о его усилиях по открытию в США начальных и средних школ, профессиональных учебных заведений и учреждению системы народного образования в штате Массачусетс, в котором преимущественно осуществлялась его самоотверженная, продолжавшаяся несколько десятилетий просветительская деятельность в интересах простых граждан. Показаны его методические взгляды, а также усилия по распространению прав женщин и афроамериканцев на образование и преподавательскую работу в колледжах. В статье рассказывается о поездке супругов Манн и их единомышленников в Европу для ознакомления с опытом лучших учебных заведений Старого Света. Делается вывод о значительном вкладе Х. Манна в развитие образования и педагогической науки, и о необходимости дальнейшего изучения его наследия отечественными учёными.

Ключевые слова: история педагогики; народное образование в США; система школьного образования; педагогическое наследие; расширение доступа к образованию; права женщин на образование; образование афроамериканцев; педагогика XIX века; реформа образования

Pomelov Vladimir Borisovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy of Institute of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Russia Federation, Kirov

HORACE MANN: AN OUTSTANDING TEACHER AND PERSON. ON THE 230TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH

Abstract. The article is devoted to the outstanding American teacher of the 19th century Horace Mann. The article reveals little-known pages of his eventful biography, tells about his efforts to open primary and secondary schools, vocational educational institutions in the United States, and establish a public education system in Massachusetts, where his selfless, decades-long educational work was carried out in the interests of ordinary citizens. His methodological views are shown, as well as his efforts to promote the rights of women and African Americans to education and college teaching. The article describes the trip of the Mann couple and their associates to Europe to get acquainted with the experience of the best educational institutions of the Old World. The conclusion is made about the significant contribution of H. Mann's contribution to the development of education and pedagogical science, and the need for further study of his legacy by Russian scientists.

Keywords: history of pedagogy; public education in the United States; school system; pedagogical legacy; expanding access to education; women's rights to education; African American education; 19th-century pedagogy; education reform

Введение. Изучение истории возникновения и последующего развития народного образования в Соединённых Штатах Америки, крупнейшей страны западного мира, представляет закономерный интерес для современной российской педагогической мысли. Однако многие страницы этой истории, вплоть до настоящего времени, остаются вне поля зрения современных российских историков педагогики, либо являются не вполне изученными, что, в свою очередь, придаёт значительную актуальность и определённый научный стимул исследованиям в этой области.

Важным аспектом историко-педагогических работ является изучение педагогического наследия и биографий значительных персонажей в истории науки и образования. В то же время, личность и просветительская деятельность одного из самых известных американских педагогов Х. Манна вплоть до настоящего времени остаётся недостаточно исследованной, и этим объясняется наше обращение к данной теме.

Материалы и методы. В работе над статьёй автор использовал научно-исследовательские методы сравнительно-исторического анализа и работы с литературой, главным образом, на английском языке. Особый интерес представляло изучение работ исследователей XIX – первой половины XX вв. Аксиологический подход позволил выявить наиболее ценное содержание в наследии Х. Манна

и в поучительных фактах биографии выдающегося американского педагога XIX в.

Результаты исследования. Американский реформатор в области образования Хорас Манн¹ (Horace Mann) родился 4 мая 1796 г. в небольшом городе Франклин, штат Массачусетс, США, в семье небогатого фермера Томаса Манна и его жены Ребекки (урожд. Стенли). Бедность семьи не дала возможности будущему педагогу и его многочисленным братьям и сестрам получить систематическое школьное образование. Однако родители прививали своим детям любовь к знаниям. Х. Манн вспоминал, что они всегда говорили о школе и учёных людях с большим почтением и уважением.

До 15-летнего возраста мальчик учился в частной, работавшей нерегулярно, школе, в которой занятия продолжались не более трёх месяцев в году, а главным предметом в ней было изучение религиозного учения кальвинистского толка. Зато Х. Манн активно занимался самообразованием. Большое влияние на него в юношеские годы оказала городская библиотека, полученная в подарок от знаменитого политика, учёного и просветителя Бенджамина Франклина (1706–1790), уроженца этого города. Это была первая публичная библиотека в США. Хотя книги в ней мало подходили для детского чтения, – в основном это были богословские и исторические сочинения, –

¹ В некоторых источниках его имя также

переводят как *Гораций* или *Горас*.

пытливый юноша все их перечитал. Впоследствии, будучи уже видным государственным деятелем, он говорил: «Если бы я имел власть, я разбросал бы библиотеки по всей стране, так же как сеятель сеет на своём поле пшеницу» [Пискунов, 1955, с. 85].

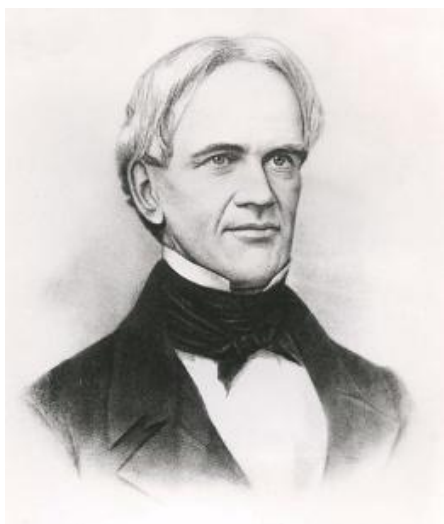


Рис. 1. Хорас Манн

Когда Х. Манну было уже 18 лет, в их городок приехал пожилой учитель латинского и древнегреческого языков, который обратил внимание на стремление юноши к знаниям и стал с ним заниматься. По его настоянию Хорас подготовился к поступлению в университет Брауна на юридический факультет в г. Провиденс, штат Род-Айленд. Это учебное заведение было типичным для американского образования XIX в.: в нём господствовало схоластическое обучение, царила оторванность от жизни, отсутствовали по-настоящему профессиональные педагогические кадры. Позднее Манн о своих школьных и университетских преподавате-

лях вспоминал, как «об очень хороших людях, но очень плохих учителях» [Игнатенко, 2006, с. 132].

Х. Манн поступил в университет сразу на второй курс и закончил его досрочно, всего за три года. В годы обучения (1816–1819) Х. Манн считался лучшим студентом. Уже в студенческие годы его занимали мировоззренческие вопросы и проблемы образования. Это был период формирования его профессиональных интересов. Тема бакалавриатской работы Манна была следующей, – «Прогрессивный характер человеческой расы».

В университетские годы он встретил Шарлотту Мессер, дочь бывшего президента университета Асы Мессера. На момент знакомства ей было всего десять лет. Настойчивому жениху пришлось ждать более десяти лет пока его невеста повзрослеет, и только в 1830 г. они, наконец, поженились. К сожалению, Шарлотта уже вскоре, 1 августа 1832 г., скоропостижно скончалась¹.

По окончании университета Х. Манн некоторое время изучал право в г. Рентем (Wrentham), штат Массачусетс; затем был преподавателем древних языков (1820–1822) и библиотекарем (1821–1823) в своей alma mater. В 1822 г. он также учился в г. Литчфилд, штат Коннектикут, в первой независимой юридической школе в США (Litchfield Law School), существовавшей в 1774–1833 гг. В 1823 г. Манн основал собственную юридическую контору в г. Дедхэм (Dedham), штат Массачусетс, и был

¹ Х. Манн вторично женился в 1843 г. на

Мэри Тайлер (урожд. Пибоди) (Mary Tyler Peabody) (16.11.1806–11.02.1887).

принят в местную коллегия адвокатов. Адвокатская практика в скором времени снискала Манну популярность, особенно среди простого народа. Он выступал за улучшение нравов, повышение морали в американском обществе, выдвигал инициативы о законодательном ограничении продажи алкоголя, выступал за запрет азартных игр, требовал повышения налогов за приобретение и обладание предметами роскоши, предлагал меры по оказанию помощи бродягам и нищим, способствовал развитию юридических мер поддержки общественной благотворительной деятельности и т. д. Будучи патриотом своей страны, Х. Манн также способствовал провозглашению Дня независимости как национального праздника [Игнатенко, 2006, с. 133].

Вскоре он получил возможность реализовывать свои демократические идеи на практике. В 1827 г. Х. Манн был избран в палату представителей (законодательное собрание) штата Массачусетс от жителей г. Дедхэм, а в 1833 г. – от населения г. Бостон. Он приобрёл такую известность, что в 1835 г. его избрали членом, а в 1836 г. – президентом сената штата Массачусетс. Все прогрессивные начинания того времени неизменно пользовались горячей поддержкой Х. Манна.

Штат Массачусетс, его столица и крупнейший город Бостон, а также

по соседству расположенный г. Дедхэм, занимают особое место в истории американского образования. Первые американские школы в так называемых Тринадцати колониях¹ появились ещё в XVII в. Старейшая из ныне существующих в США школ, – Бостонская латинская школа, – работает непрерывно с момента своего основания 23 апреля 1635 г. В первые годы своего существования она не финансировалась за счет налогов, и существовала за счёт пожертвований. Школа, основанная в соседнем от Бостона городке Дедхэм 1 января 1644 г., стала первой американской финансируемой государством школой²; некоторые историки образования называют её даже «первым ростком американского образования» [История...]. Таким образом, деятельность Манна как политика проходила в штате, само название которого в то время в США ассоциировалось именно с образованием. Поэтому не случайно, что из всех сторон общественной деятельности внимание Х. Манна больше всего привлекало просвещение народа.

Построение молодого государства, – США, – сопровождалось, как известно, быстрым ростом количества нарушений правопорядка, особенно среди молодёжи. Увеличение численности сотрудников полиции и количества судов, введение новых

¹ Тринадцать колоний были британским протекторатом на атлантическом побережье Северной Америки. Они первыми отделились от британской короны в ходе войны за независимость США (1775–1783), и, объединившись, положили начало новому государству, – Соединённым Штатам Америки.

² Несмотря на то, что решение о государственном финансировании школы в Дедхэме

было принято единогласно, нельзя сказать, что оно всегда было достаточным для полноценного удовлетворения школьных потребностей. Как остроумно заметил местный историк Роберт Хэнсон, «в Бостоне все, возможно, были согласны с тем, что образование важно, но никто не выкладывал на стол свой кошелек» [Бостонская...].

уголовных законов не могли сдерживать вал преступности. Важнейшим средством борьбы с нарушениями законности и улучшения человеческих нравов Х. Манн считал правильную организацию воспитания и образования детей и юношества. Гуманист и демократ Хорас Манн горячо любил детей. Свое отношение к ним он исключительно образно и ярко высказал в «Письме к школьникам», написанном в 1840 г., и опубликованном в ряде американских газет и журналов: «Двести тысяч детей Массачусетса постоянно присутствуют в моих мыслях. Я никогда не ложусь спать и не просыпаюсь, не думая о них. Они живут в моём сердце. Нет достаточного количества часов в дне и дней в году, чтобы трудиться для них» [Пискунов, 1955, с. 95].

Взгляды Х. Манна на необходимость коренного улучшения постановки дела обучения и воспитания молодёжи разделяло большинство прогрессивно мыслящих общественных деятелей. Эти демократически настроенные граждане в 1837 г. добились принятия закона о создании в штате Массачусетс специального Бюро по делам образования (State Board of Education)¹. На должность секретаря² нового Бюро 29 июня 1837 г. был приглашён именно Х. Манн, получивший к тому времени широкую известность в своём родном штате Массачусетс. Местные законодатели посчитали, что он, как никто другой, в состоянии осуществить необходимые школьные реформы. Давая своё согласие, Манн

сказал, что с этого момента, и пока он будет во главе данного учреждения, он все свои силы отдаст служению человечеству. «Я верю в возможность улучшения рода человеческого, – писал он, – в то, что это улучшение безгранично» [Morgan, 1936, p. 13].

Бюро по делам образования, возглавлявшееся Х. Манном, не обладало никакими административными правами, не имело возможности приказывать местным властям; оно могло действовать только силой убеждения. При создании Бюро правительство штата Массачусетс ограничило его обязанности лишь сбором данных о фактическом состоянии уже имевшихся школ и распространении опыта применения наиболее эффективных методов воспитания и обучения. Однако Манн понимал свои обязанности значительно шире, и вёл постоянную борьбу за создание хороших материальных условий для школ, за улучшение постановки обучения и воспитания, за подготовку квалифицированных учительских кадров. В своём докладе о деятельности бюро за 1843 г. он писал, что само невежество является преступлением. Борьбе с этим преступлением он и посвятил свою жизнь.

В тот период система образования в США, в том числе в штате Массачусетс, переживала не лучшие времена. Правильнее сказать, что стройной общенациональной системы, как таковой, вообще не существовало. Большая часть школ находилась в ведении различных протек-

¹ Иногда переводится как *Совет* (или *Департамент*) по образованию.

² Англ. – 1st Secretary of the Massachusetts Board of Education.

стантских сект; в них давалось архаичное, по большей части далёкое от науки образование. Не было и собственных теоретиков педагогики. Американское общество не было ознакомлено с передовыми педагогическими идеями европейских стран. Не существовало специальных учебников и методической литературы, фактически не было профессионально подготовленных учителей. Х. Манн и его ближайшие коллеги и единомышленники Генри Барнард и Катарина Бичер постоянно посещали самые отдалённые поселения штата, прилагали все усилия к тому, чтобы пробудить у местного населения интерес к школе и просвещению. Они изучали состояние школ, собирали статистические данные, созывали конференции по вопросам воспитания и обучения, выступали с речами, писали статьи.

Х. Манн полагал, что насильственным путём просветить народ нельзя, а потому «образование всего народа при республиканском строе не может быть осуществлено без согласия и участия самого народа. Обязательность его если и могла бы быть желательной, то она всё же не могла бы служить подходящим для этого инструментом. Просвещение, а не принуждение, — вот наш путь» [Hanford, p. 342].

Мысль о важности образования Манн проводил не только в устных выступлениях и докладах, но также на страницах первого американского педагогического журнала «Общеобразовательная школа» (“Common School Journal”), выходившего под его редакцией в Бостоне в 1838–1852 гг. [Пискунов, 1993, с. 542]. Это

был главный, — а поначалу и единственный, — печатный орган передовой педагогической мысли в США. Манн добился того, чтобы каждому учебному заведению было вменено в обязанность публиковать в этом журнале ежегодные отчёты о своей деятельности. Содержание статей журнала было сосредоточено, прежде всего, на работе государственных школ и их проблемах. Издание специализированного журнала по педагогике, ставшего своего рода «штабом» прогрессивно мыслящих учителей, способствовало развитию в американском обществе устойчивого интереса к образовательной проблематике.

Именно на страницах журнала Х. Манн выдвинул шесть основных принципов развития образования, которые он сформулировал следующим образом:

1) возможности свободного, демократического общества должны распространяться на сферу образования, которое должно быть доступно всем без исключения гражданам и их детям, независимо от материального достатка, социального положения, цвета кожи и половой принадлежности;

2) общественность больше не должна оставаться в неведении относительно состояния образования в своём регионе;

3) собираемые с населения налоги должны использоваться и для обеспечения бесплатного образования;

4) образование должно наилучшим образом обеспечиваться, прежде всего, в общедоступных школах, там, где учатся дети из самых разных слоёв общества;

5) образование должно быть светским;

6) образование в учебных заведениях должно осуществляться хорошо подготовленными, профессиональными учителями.

Идеи Х. Манна медленно завоёвывали популярность, потому что многие в США считали, что детям следует как можно раньше давать профессиональное образование, чтобы они могли работать на фабриках и фермах, а общее образование расценивали как пустую трату времени.

Манн инициировал проведение кампании по улучшению дела образования. Под его руководством началась соответствующая реформа, причём она осуществлялась быстрыми темпами, и не только в штате Массачусетс, но и за его пределами. Постепенно была создана единая система образования, а именно ликвидирована разрозненность училищ, установлена обязательная продолжительность учебного года, усилен государственный контроль за состоянием дела просвещения, открыты городские и школьные библиотеки, расширена программа обучения, введено преподавание новых для американских школ учебных предметов, таких как музыка, гигиена, физическая культура. Были открыты школы для

бедных, ориентированные на безрелигиозное образование.

Ещё в начале XIX в. американские школы давали поверхностное образование в течение всего лишь нескольких зимних недель в году, Манн увеличил продолжительность обучения в штате Массачусетс до шести месяцев. Одновременно им были предприняты меры по обеспечению в школах надлежащей дисциплины, исключавшей телесные наказания. В итоге в течение двенадцати лет деятельности Х. Манна в Массачусетсе была создана эффективная система общественных светских школ. По собственной инициативе Х. Манн создаёт Массачусетскую комиссию по улучшению образования (The Massachusetts Commission to Improve Education), что позволило ему привлечь ещё больше сторонников просвещения.

В 1843 г. Х. Манн отправился в Европу вместе с женой и двумя единомышленниками, супругами Самуэлем Гридли Хоуи и Джулией Уорд Хоуи¹. Обе пары были молодожёнами, но их поездка была не столько свадебным путешествием, сколько имела, прежде всего, профессиональный характер: они стремились посетить передовые школы

¹ С. Г. Хоуи (Samuel Gridley Howe) (1801–1876) вошёл в историю как организатор в 1829 г. первой в США школы для слепых в г. Уотертаун (Watertown), Массачусетс. Поначалу она размещалась в доме отца Хоуи на Плезант-стрит (Pleasant-street). В 1833 г. школа получила название Школа слепых имени Т. Х. Перкинса (Perkins School for the Blind) в честь Томаса Хандасида Перкинса (Thomas Handasyd Perkins), бостонского морского торговца и работоторговца, с возрастом потерявшего зрение. Перкинс предоставил школе в пользование свой особняк на Перл-стрит (Pearl-street) в качестве второго помещения для школы. В 1839 г. он его

продал и пожертвовал вырученные средства на нужды школы.

С. Г. Хоуи в качестве врача-хирурга добровольцем участвовал в Греческой войне за независимость этой страны от Османской империи (1821–1829). Он также организовывал помощь беженцам и привёз с собой в Бостон большую группу греческих детей для получения ими образования.

Д. У. Хоуи (Julia Ward Howe) (1819–1910) проявила себя как общественный деятель и автор слов знаменитого «Боевого гимна Республики» (Battle Hymn of the Republic), патриотической песни времён Гражданской войны.

Старого Света на предмет получения передового опыта европейских педагогов. Поездка осуществлялась под эгидой Бюро, но все расходы несли сами участники этой поездки. В рамках своей поездки в Европу американские педагоги посетили Англию, Ирландию, затем отправились в германские государства: Пруссию (Берлин, Потсдам, Галле, Вайсенфельс), Саксонию (Лейпциг, Дрезден, Магдебург), Тюрингию (Эрфурт, Веймар, Эйзенах), Гессен (Франкфурт-на-Майне, Дармштадт, Бад Хомбург). Побывали они также в Нидерландах, Бельгии и Франции. Хотя супруги Манн и их коллеги посетили несколько европейских стран, особенно их заинтересовала организация работы в учебных заведениях Пруссии, крупнейшего в то время германского государства, где уже к тому времени были приняты законодательные акты, регламентирующие деятельность образовательных учреждений.



Рис. 2. Джулия Уорд Хоуи

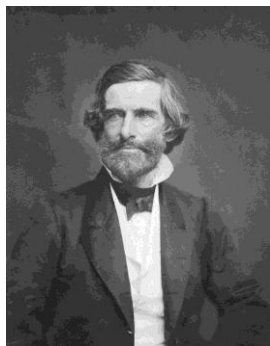


Рис. 3. Самуэль Гридли Хоуи

В своём седьмом ежегодном отчёте о работе Бюро, опубликованном вскоре после его возвращения, Х. Манн изложил результаты этой поездки. Этот отчёт Х. Манна был издан, причём не только в Массачусетсе, но и в других штатах, а также в Англии, Франции, и даже в России. Автор показал в своём отчёте отсталость школьного дела в Америке по сравнению с Европой и выдвинул ряд предложений относительно совершенствования содержания образования и методов обучения в начальной школе.

Отчёт Манна охватывал ряд других тем, включая образование глухих и слепых детей, а также деятельность первых европейских психиатрических учреждений, но всё-таки главное внимание он сосредоточил на том, чтобы убедить законодательные органы в важности общего начального образования и осуществлении профессионализации молодёжи, прежде всего, имея в виду подготовку учителей. Манн раскрыл общие черты и различия в ведении дела образования в Европе, организации учебного процесса в школах и в проведении уроков в разных странах. Он сосредоточил внимание на Пруссии, поскольку она, по его словам, «долгое время пользовалась самой выдающейся репутацией благодаря совершенству своих школ».

Система образования в этой стране стала широко известна за пределами этой страны как «прусская модель», и включала в себя школы, финансируемые налогоплательщиками, и развитое профессиональное педагогическое образование, а также обоб-

щение передового опыта и настойчивое внедрение его во всех школах посредством работы специальных комиссий и их печатных органов.

Х. Манн утверждал, что всеобщее государственное образование есть не что иное как лучший способ превратить непослушных детей страны в дисциплинированных, рассудительных граждан-республиканцев. Манн добился широкого одобрения строительства государственных школ, особенно среди коллег из партии вигов. Большинство северо-восточных штатов приняли ту или иную версию системы, которую он создал в Массачусетсе, особенно программу для «нормальных школ», окончание которых становилось важным этапом в деле подготовки профессиональных учителей. В печати использовалось не только выражение *Движение за создание обычных школ*, но и *Движение за учреждение государственных школ*, и даже *Движение за открытие фабричных образцовых школ*, что, несомненно, отражало изменения, произошедшие с американскими школами в середине XIX в. под влиянием деятельности Х. Манна и его сподвижников и единомышленников.

Движение за создание «нормальных», или «обычных», школ быстро набрало силу в северных штатах страны, прежде всего в штате Коннектикут, где уже в 1849 г. была принята система образования, включавшая опыт прусской модели. В 1852 г. в штате Массачусетс был принят закон об обязательном посещении школы детьми до достижения ими четырнадцатилетнего возраста. Все последующие годы Х. Манн работал над созданием общенациональной

системы профессиональной подготовки учителей, взяв за основу прусскую модель общеобразовательных школ. В Пруссии в то время стремились разработать систему образования, при которой все учащиеся имели бы право на одинаковое обучение в государственных школах.

Первоначально Манн сосредоточился на начальном образовании и подготовке учителей. В 1848 г. Манн внедрил в Массачусетсе увиденный им в Пруссии опыт распределения учащихся по классам в соответствии с возрастом. Он использовал в школах лекционный метод, распространенный в европейских университетах, который требовал, чтобы студенты действительно получали профессиональные знания, а не занимались бы обучением друг друга, как это имело место в белл-ланкастерской системе.

Х. Манн убеждал соотечественников, что внедрение этой системы осуществлялось лишь исключительно в силу крайней нехватки учителей и средств на образование, а поэтому её широкое внедрение крайне нежелательно. Раньше в американских школах нередко были группы учащихся в возрасте от 6 до 14 лет. С введением возрастной градации разновозрастные классы практически исчезли.

Движение за создание общеобразовательных школ быстро набирало силу в северных штатах США. Штат Коннектикут вслед за штатом Массачусетс воспринял идеи Манна и стал открывать школы в соответствии с его идеями, начиная уже с 1849 г., а штат Массачусетс в 1852 г. первым

из американских штатов принял закон об обязательном посещении детьми школ. Постепенно большинство штатов приняли его идею создания системы школьного образования, которую он первоначально ввёл в Массачусетсе.

Одобрение получила и его программа открытия «нормальных школ», т. е. таких учебных заведений, которые давали полноценное общее среднее образование, которые также расценивались как первый шаг в подготовке профессионально подготовленных учителей.

В 1839 г. Х. Манн сделал решительный шаг в этом вопросе, а именно он основал первый в США педагогический институт в г. Лексингтон (Lexington School For Teacher Training). Х. Манн неустанно убеждал своих соотечественников в том, что всеобщее государственное образование – это лучший способ превратить необразованных и недисциплинированных детей в законопослушных, здравомыслящих граждан. Кроме того, он боролся за то, чтобы обучение в школах становилось полностью бесплатным. В определённой степени благодаря его усилиям постепенно в некоторых начальных школах начали вводить бесплатное обучение.

Со времени первых школ европейских пионеров-переселенцев и вплоть до XIX в. в начальных школах Северной Америки детей обучали только чтению, письму и арифметике. Х. Манн предлагал, руководствуясь опытом И. Г. Песталоцци, а также исходя из практики работы передовых школ Старого Света, значи-

тельно расширить программу обучения, и включить в неё начатки естествознания, географию, музыку и рисование.

Х. Манн проявил себя и как методист начального обучения. Покажем это на примере попытки внедрения им метода целых слов при обучении детей чтению. Х. Манн придавал большое значение развитию речи детей. По словам современного историка образования Дайаны Сильверс Равич (Diane Silvers Ravitch) (р. 1938), Манн осуждал традиционный алфавитный (буквослагательный) метод, утверждая, что он «отталкивает и умерщвляет душу детей» [Ravitch, 2000, р. 356]. Как и многие другие реформаторы XIX в., Х. Манн считал, что «детям будет гораздо интереснее и приятнее запоминать слова и читать короткие предложения и истории, не утруждая себя заучиванием названий букв» [Там же, р. 357].

Х. Манн описывал буквы алфавита как «скелетообразные, бескровные, призрачные видения» [Ravitch, 2000, р. 357]. По его мнению, обучение азбуке было совершенно нелогичным: «Когда мы хотим дать ребенку представление о новом животном, мы не представляем последовательно различные его части – глаз, ухо, нос, рот, туловище или ногу, но мы представляем целое животное как единый объект» [Mathews, 1966, р. 76].

Вызывает интерес аргументация американского педагога. Он утверждал, что точно так же как мы знакомим ребёнка с представителями животного мира в целом, а не по отдельности с каждой его частью в отдельности, так и в процессе обучения чтению необходимо давать ученику не

отдельные буквы и слоги, а слово целиком. Вместо традиционного буквослагательного метода при обучении чтению он пропагандировал метод целых слов.

Современный исследователь Нэнси Милличеп утверждает, что Манн считал, что «в самых ранних детских книгах следует учить целые слова, пропуская алфавит и звуки букв», хотя, возможно, он просто смешивал алфавитный метод со словесным методом, который теперь называется методом «посмотри и скажи», или «обучение чтению путём произнесения слова целиком» [Millichap, 1986].

Поддержка Х. Манном «словесного метода» обучения чтению произвела впечатление на других педагогов-реформаторов того времени, и к 1890 г. алфавитный метод практически вышел из употребления. Позднее Джон Дьюи (John Dewey) (1859–1952) и Фрэнсис Уэйленд Паркер (Francis Wayland Parker) (1837–1902) трактовали словесный метод как одну из особенностей своей «прогрессивной» системы обучения¹. Со-

временные американские исследователи Э. Хэнворд (E. Hanford) и М. Митфорд (M. Mitford) считают, что первым среди педагогов США применил в 1845 г. метод педагогического тестирования Х. Манн, причём применительно к решению проблемы обучения детей чтению посредством метода целых слов [Cubberley, 1904, p. 2].

По инициативе Х. Манна было проведено первое в США тестирование учащихся средней школы [Бочкина, 2024, с. 172]. Результаты тестирования были опубликованы в журнале «Общеобразовательная школа» [Cremin, Horace Mann...]. Позднее, на основании полученных результатов, им была разработана инструкция по обучению чтению, которая была основана на словесном методе («the word method»), а не на методе заучивания алфавита («the alphabet method of learning letters») [Cremin, 1980].

Седьмой доклад Х. Манна, написанный по итогам поездки в Европу, получил, как уже отмечалось, широкую известность. Однако в то же время именно из-за этого доклада, который был направлен на преодоле-

¹ Кульминацией негативной реакции на словесный метод стала вышедшая в 1955 г. книга Рудольфа Флеша (Rudolf Flesch) «Почему Джонни не умеет читать, и Что вы можете с этим поделать» (“Why Johnny Can’t Read, and What You Can Do About”), и посвящённая обучению чтению в Америке. Книга была бестселлером в течение 37 недель, и приобрела популярность в педагогическом сообществе. Автор книги раскритиковал словесный метод, сравнив его использование в работе с детьми с выработкой условных рефлексов у собак. Р. Флеш пришёл к выводу, что метод «посмотри-скажи» (т. е. запоминание целых слов наизусть) неэффективен, поскольку ему не хватает надлежащей акустической подготовки. Кроме того,

Р. Флеш критически относился к так называемым «простым историям», которыми были заполнены книги для чтения учащихся начальных классов, представляющим собой чересчур простые тексты с очень ограниченным словарным запасом, и примитивным книжкам-ридерам с их «непременными» персонажами Диком и Джейн, на диалогах которых дети учились читать путём запоминания целых слов. Р. Флеш сделал вывод, что этот метод не подготавливает учащихся должным образом к последующему чтению более сложных материалов, а неэффективное обучение чтению по-прежнему остаётся нормой в американской начальной школе.

ние застойного характера американского просвещения, против Манна выступила значительная группа консервативно настроенных учителей. Их поддерживали сторонники сохранения рабства.

Выпускники создававшихся в США в этот период школ умели читать и писать, хотя, конечно, не всегда грамотно. Мэри Боукин Честнат (Mary Boykin Chestnat) (1823–1886), писательница-мемуаристка из штата Южная Каролина, высмеивала систему бесплатного образования, которую стремился ввести Х. Манн в северных штатах. Будучи потомственной плантаторшей, она возмущалась стремлением Х. Манна содействовать образованию бедняков и особенно чернокожих. В своём многократно переиздававшемся «Дневнике» она, жена Джеймса Честната, генерала армии «южан», сражавшихся за сохранение рабства, высмеивала попавших в плен к «южанам» солдат «северян»... за неправильно написанные слова в их письмах [Chestnat, 1906]. Один этот пример показывает, что у сторонников просвещения простого народа были многочисленные и могущественные враги, которые продолжили своё противостояние прогрессивным реформам Х. Манна и после нанесённого им в 1862 г. решающего поражения в ходе гражданской войны.

Обсуждение результатов. На страницах своего журнала Х. Манн в

1837–1848 г. опубликовал двенадцать ежегодных сообщений (отчётов – Annual Report) о состоянии народного образования в штате Массачусетс [Пискунов, 1955, с. 95]. Содержание этих отчётов включало в себя огромное количество фактического материала. Манн высказывал в них, в то же время, ценные мысли по вопросам воспитания и обучения, развивал и пропагандировал свои педагогические воззрения. Немного найдется таких вопросов педагогики, которые не были бы затронуты в докладах Х. Манна, занявших, в общей сложности, около тысячи страниц печатного текста. Он писал об обязанностях школьных комитетов, о системе школ, о типах школьной мебели, о методах обучения отдельным учебным предметам, о задачах воспитания, о содержании образования, о подготовке учителей, о школьных библиотеках, о дисциплине в школах и т. д.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский высоко оценил эти отчёты; он писал, что они «составляют целую педагогическую библиотеку, исполненную самых полезных практических замечаний» [Ушинский, 1988б, с. 274]¹.

Н. К. Крупская в своей статье «О постановке народного образования в Северной Америке и Западной Европе» высоко оценила подвижнические усилия Х. Манна [Крупская, 1978, с. 116–117]. Она отмечала, что в Америке нет той пропасти между

¹ Правда, следует отметить, что сам Константин Дмитриевич не читал эти отчёты, и с их содержанием знакомился исключительно по книге шведского педагога П. А. Сильебрёма «The Educational Institutions of the United States»

[Siljeström, 1853], о чём и сообщает в своей статье «Школьные реформы в Северной Америке» [Ушинский, 1988б]. Статья К. Д. Ушинского «Внутреннее устройство североамериканских школ» [Ушинский, 1988а] также является пересказом указанной книги П. А. Сильебрёма.

школой и семьёй, как в Европе. Во многом это заслуга таких просветителей-подвижников как Х. Манн, который устраивал по всем четырнадцати округам своего штата Массачусетс публичные лекции и дискуссии, заезжая в самые глухие деревни, делал доклады, стремился пробудить интерес к своим начинаниям. Постепенно ему удавалось пробудить интерес к педагогическим вопросам [Там же, с. 117].

Х. Манн снискал всеобщее одобрение за свои неустанные усилия по строительству государственных школ. В то же время, он отчётливо сознавал, что его собственных сил и усилий сотрудников Бюро недостаточно, для того чтобы добиться реальных улучшений в деле совершенствования школьного дела. Поэтому он инициировал создание Массачусетской Комиссии по улучшению образования (The Massachusetts Commission to Improve Education). Х. Манн добился финансовой поддержки образования со стороны руководства штата, образовательный бюджет вырос вдвое. Соответственно, была удвоена заработная плата учителям, и профессия учителя вошла в число хорошо оплачиваемых.

К. Д. Ушинский в статье «Внутреннее устройство североамериканских школ» отмечает, что жалование американских педагогов, особенно старших учителей, весьма значительно и не уступает зарплате университетского профессора, что дает возможность народным школам при-

глашать превосходных преподавателей [Ушинский, 1988а, с. 281]¹.

Х. Манн возглавлял Бюро по делам образования в течение 12-ти лет, по 1848 год. Затем он переехал в г. Вест-Ньютон, штат Пенсильвания. Но в палату представителей США на пятилетний срок (3 апреля 1848 г. – 3 марта 1853 г.) он был избран от штата Массачусетс (U.S. House of Representatives from Massachusetts's, 8th district).

В новой должности он прославился своими выступлениями за отмену рабства; в этом вопросе он не терпел никаких компромиссов. Его слова о том, что «прежде чем быть образованным, человек должен быть свободным», неоднократно цитировались другими политиками. Можно предполагать, что в определённой степени его деятельность способствовала решению этого кардинального вопроса, во всяком случае, несомненно, способствовала созданию соответствующего идеологического и морального основания.

В 1852 г. Х. Манн был одновременно выдвинут кандидатом на пост губернатора штата Массачусетс, но политический «истеблишмент» не дал возможности проявить себя на этом поприще компетентному и благородному человеку. Тогда по предложению местной христианской общины он был избран президентом вновь организованного Антиохского, или Антиохийского, колледжа (Antioch college) в г. Йеллоу-Спрингс, штат

¹ В частности, К. Д. Ушинский приводит такое сравнение: зарплата президента штата Нью-Йорк составляет 4 тысячи долларов в год, президента штата Массачусетс – 2 500, учителя

деревенской школы – 700, учителя латинской школы – 1 200, старшего учителя школы в г. Бостон – 2 400, а его помощника – 1 800 [Ушинский, 1988а, с. 281].

Огайо. Антиохский колледж был основан христианской ассоциацией как частное учебное заведение гуманитарной направленности в 1850 г., но начал свою работу в 1852 г. Колледж был назван в честь древнего города Антиохия, в котором ученики Иисуса Христа впервые называли себя христианами.

С сентября 1852 г. вплоть до конца жизни Х. Манн оставался первым президентом колледжа. Он также преподавал в колледже философию, экономику и теологию, и был популярен не только среди студентов, но и непрофессиональной аудитории по всему Среднему Западу: его лекции, из чистого интереса, посещали люди, не имеющие отношения к колледжу.

Х. Манн привлекало к работе в колледже также и то обстоятельство, что это было первое в США профессиональное учебное заведение с совместным обучением мужчин и женщин, причём они учились в одних классах. У Манна и его жены случались конфликты с некоторыми студентками, которые были недовольны ограничениями на встречи с мужчинами на территории колледжа.

Х. Манн принял на работу свою племянницу Ребекку Манн Пеннелл, (в замужестве – Ребекка Манн Дин), (1821–1890), которая стала первой в США женщиной-преподавательницей колледжа. Она была одним из десяти профессоров – основателей Антиохского колледжа и преподавала в нём физическую географию, рисование, естественную историю, гражданскую историю и дидактику. Р. М. Пеннелл была первой женщиной-профессором колледжа, которая получала такое же звание и зарплату,

как и её коллеги-мужчины. Значительную часть зарплаты Ребекка передавала на постепенный выкуп дома для своей семьи, который был расположен на территории кампуса и который она потом безвозмездно передала колледжу. Этот дом сохранился и назван в её честь, так же, как и зала в одном из общежитий Антиохского колледжа.

Под руководством Х. Манна колледж придерживался политически либеральных и реформистских взглядов. Он стал всего лишь четвёртым колледжем в США, принимавшим афроамериканских студентов. Более того, афроамериканцы и женщины получили доступ даже к преподавательским должностям. Х. Манн отстаивал право на равенство образования для всех людей, без различия пола или расы; подчеркивал важность охраны здоровья студентов; ввёл принцип выборности предметов обучения и провёл другие важные реформы. Содержание образования было полностью ориентировано на классические образцы европейского профессионального образования, в процессе обучения широкое применение нашли свободные дискуссии и индивидуальный подход к учащимся. Колледж и в настоящее время является одним из передовых американских учебных заведений.

Х. Манн был человеком, чьи идеи опережали своё время. В 1853 г. он изложил свою позицию в отношении положения женщин в обществе в книге «Полномочия и обязанности женщины» (“Powers and Duties of Woman”). Он высказал мнение, что американские женщины были лишены

возможности развивать свой интеллект на том же уровне, что и их коллеги-мужчины. Манн утверждал, что необходимо расширить социальное пространство, предоставляемое женщинам, с позиции прав и привилегий.

Немалый интерес для современного исследователя представляют и другие книги Х. Манна, такие как «Проповеди» (“Sermons”) (1861), «Несколько мыслей для молодого человека» (“A few thoughts for a young man”) (1850), «Рабство: письма и речи» (“Slavery: Letters and Speeches”) (1851) и др. Вскоре после его смерти вышли издания: «Жизнь и полное собрание работ Хораса Манна» (в 2 т.) (“Life and Complete Works of Horace Mann” (in 2 vols.)) (Cambridge, 1869), «Избранные мысли из произведений Хораса Манна» (“Thoughts selected from the writings of Horace Mann”) (1869); «Жизнь и труды Хораса Манна», с введением Мэри Манн (“The life and works of Horace Mann”, with an introduction by M. Mann).

Манн неустанно пропагандировал свои идеи во многих штатах, выступал с публичными лекциями в различных университетах США по педагогическим проблемам, называя это «...попыткой ударом кулака заставить течь вспять Гибралтар» [Katz, 1970, p. 11].

Самый авторитетный американский историк педагогики своего времени Эллууд Паттерсон Кабберли (Ellwood Patterson Cubberley) справедливо утверждал в своих работах [Cubberley, 1920; 1904], что никто не сделал больше, чем Х. Манн, для того чтобы внушить американскому народу мысль о том, что образование

должно быть всеобщим, внеконфессиональным, бесплатным и что его целями должны быть социальная эффективность, гражданская добродетель и воспитание характера, а не просто обучение или достижение сектантских целей [История...].



Рис. 4. Мэри Тайлер

В семье Хораса Манна и его жены Мэри Тайлер было три сына. Старший сын, которого звали так же, как и отца, Хорас (1844–1868), стал учёным-ботаником; младший сын, Бенджамин Пикман (1848–1926) был известен как крупный энтомолог и ботаник. Средний сын, Джордж Комб, не оставил следа в истории. Супруга Х. Манна Мэри Тайлер Манн вошла в историю как писательница и педагог, верный спутник своего мужа во всех его реформаторских устремлениях. Мэри была одной из трёх сестёр Пибоди, оставивших яркий след в истории американской культуры и образования. Элизабет, подобно Мэри, была одним из лидеров в осуществлении образовательных реформ. София была известной художницей; её мужем был знаменитый писатель Натаниэль Готорн (1804–1864). Мэри начала свою педагогическую деятельность в 18 лет, сначала в

штате Мэн, затем в качестве гувернантки на Кубе, позднее репетитором в Массачусетсе. В 1836 г. она учредила школу в г. Салем, Массачусетс.

Мэри и Элизабет открывали первые в США детские сады, причём в отличие от европейских дошкольных учреждений, работавших, преимущественно, по заветам Ф. Фрёбеля [Помелов, 2012], их детские сады, по существу, объединяли в себе дошкольное учреждение и начальную школу, что хорошо видно из перечня занятий: гимнастика, музыка, французский язык, овладение социальными навыками, чтение, письмо и арифметика. Сёстры опубликовали книгу «Нравственная культура детства и руководство для детского сада» (*“Moral Culture of Infancy and Kindergarten Guide”*). В книге содержалось подробное руководство для организаторов детского сада. Кроме того, в 1891 г. Мэри издала в трёх томах свою книгу «Жизнь и труды Хораса Манна» (*“Life and Works of Horace Mann”*). Позднее, в переработанном виде книга выходила даже в пяти томах!

Х. Манн длительное время болел туберкулезом, но, несмотря на это, работал по пятнадцать часов и более в сутки. Он умер от брюшного тифа 2 августа 1859 г. в г. Йеллоу-Спрингс, штат Огайо, и был похоронен в этом городе. Вдова Манна впоследствии перезахоронила Х. Манна на Северном кладбище (North Burial Ground), г. Провиденс, Род Айленд, рядом с его первой женой.

На памятнике Х. Манна выгравирована заключительная фраза из речи, произнесённой им на выпускном акте весной 1859 г.: «Я прошу

Вас сохранить в сердцах эти мои последние слова: *“Стыдитесь умирать, пока не одержите хотя бы одну победу во имя человечества”*». Эта фраза стала девизом существующего по сей день Антиохского колледжа [Mann, 1957, p. 122]. Его жена Мэри отмечала, что эту фразу Х. Манн произнёс не на заключительном акте, а за несколько недель до смерти, и с её слов она звучит следующим образом; «Стыдитесь умереть прежде собственной победы в сражении за гуманизм» (*“Be ashamed to die until you have won some victory for humanity”*) [Messerli, 1972, p. 6]. В любом случае это замечательное изречение как нельзя лучше отражает смысл жизни выдающегося педагога Хораса Манна.

Заключение. Неустанная просветительская, административная и научная деятельность выдающегося американского педагога Хораса Манна оставила глубокий след в истории образования на Американском континенте. Вплоть до настоящего времени он признаётся самым крупным деятелем в области образования. Публикации и книги Манна до сих пор не полностью изучены, и поэтому представляют собой широкое поле для исследователей в области педагогики и образования. Многие идеи и высказывания педагога-гуманиста актуальны поныне. Особенную ценность трудам Х. Манна придаёт то обстоятельство, что свои выводы он делал на основании собственной практической деятельности и анализа работы школ и других образовательных учреждений, в то время как многие другие, прежде всего европей-

ские, педагоги базировались на данных философии и психологии. Отечественным педагогам должны быть интересны и полезны многие идеи Х. Манна, но, к сожалению, его труды никогда не издавались в нашей стране, и, соответственно, его имя практически неизвестно российскому учительству.

Список литературы

1. Бочкина, Е. В. Педагогическое тестирование: от истоков до создания современных тестов / Е. В. Бочкина, В. Н. Ханчас // Педагогика и просвещение. – 2024. – № 1. – С. 170–182. – DOI: 10.7256/2454-0676.2024.1.69243. – EDN BDGXVU.
2. Игнатенко, М. Н. Педагогическая деятельность Хораса Манна / М. Н. Игнатенко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 4 (17). – С. 132–135. – EDN KWWVTZ.
3. Крупская, Н. К. О постановке народного образования в Северной Америке и Западной Европе / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 1. – Москва : Педагогика, 1978. – С. 114–120.
4. Пискунов, А. И. Деятельность и педагогические взгляды Гораса Манна / А. И. Пискунов // Советская педагогика. – 1955. – № 8. – С. 85–100.
5. Пискунов, А. И. Манн Хорас / А. И. Пискунов // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 1 / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 542–543.
6. Помелов, В. Б. Основоположник дошкольного воспитания / В. Б. Помелов // Педагогика. – 2012. – № 9. – С. 93–100. – EDN RHFTQR.
7. Ушинский, К. Д. Внутреннее устройство североамериканских школ / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 1. – Москва : Педагогика, 1988а. – С. 281–299.
8. Ушинский, К. Д. Школьные реформы в Северной Америке / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 1. – Москва : Педагогика, 1988б. – С. 257–280.
9. Chestnat, M. B. A Diary from Dixie / M. B. Chestnat. – New York : D. Appleton and Company, 1906. – 488 p.
10. Cremin, L. A. American Education: The National Experience. 1783–1876 / L. A. Cremin. – New York : Harper Torchbooks, 1980. – 736 p.
11. Cremin, L. A. Horace Mann “American educator” / L. A. Cremin // Encyclopedia Britannica. Archived. – URL: <https://web.archive.org/web/20170131211713/https://www.britannica.com/biography/Horace-Mann> (mode of access: 30.09.2025).
12. Cubberley, E. P. Readings in the history of education; a collection of sources and readings to illustrate the development of educational practice, theory, and organization / E. P. Cubberley. – Boston ; New York [etc.] : Houghton Mifflin Company, 1920. – 690 p.
13. Cubberley, E. P. Syllabus of Lectures on the History of Education: With Selected Bibliographies and Suggested Readings / E. P. Cubberley. – New York ; London : The Macmillan company, 1904. – 362 p.
14. Hanford, E. “Hard Words: Why aren’t kids being taught to read?”. APM Reports Documentaries / E. Hanford. – URL: <https://podcasts.apple.com/us/podcast/hard-words-why-arent-our-kids-being-taught-to-read/id1131751310?i=100041> (mode of access: 01.10.2025).
15. Katz, M. The Irony of Early School Reform: Educational innovation in mid-nineteenth century Massachusetts / M. Katz. – New York : Bookreader Item Preview, 1970. – 346 p.
16. Mann, H. The republic and the school: The education of free men / H. Mann ; ed. by L. A. Cremin. – New York : Teachers College ; Columbia University, 1957. – 124 p.
17. Mathews, M. “From a lecture delivered by Mann in 1841” / M. Mathews // Teaching to Read, Historically Considered. – Chicago : The University of Chicago Press, 1966. – P. 76–81.
18. Messerli, J. Horace Mann: A Biography / J. Messerli. – New York : Knopf, 1972. – 698 p.
19. Millichap, N. Dyslexia, theories of causation and methods of management: An

historical perspective / N. Millichap. – Chicago : Loyola University Chicago, 1986. – 340 p.

20. Morgan, J. E. Horace Mann. His Ideas and His Ideals. National Home Library Foundation / J. E. Morgan ; ed. F. M. Sherman. – Washington D.C. : RMSC, 1936. – 164 p.

21. Ravitch, D. “Chapter 9: The great meltdown”. Left back: A century of failed school reforms / D. Ravitch. – New York : Simon & Schuster, 2000. – 420 p.

22. Siljeström, P. A. The Educational Institutions of the United States, Their Character and Organization / P. A. Siljeström. – London : J. Chapman, 1853. – 473 p.

Список источников

1. Бостонская Латинская школа. – URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.df8ec395-68f397a1-fb96a096-74722d776562/https/en.wikipedia.org/wiki/Boston_Latin_School (дата обращения: 08.10.2025).

2. История образования в Соединенных Штатах Америки. – URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.df8ec395-68f397a1-fb96a096-74722d776562/https/en.wikipedia.org/wiki/History_of_education_in_the_UnitedStates#cite_note-vie-10 (дата обращения: 09.10.2025).

ИСТОРИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

УДК 376.1-056.36(091)"18/19"

Тимофеев Михаил Анатольевич,
SPIN-код: 3102-2797

кандидат исторических наук, руководитель Центра содействия развитию научных исследований в специальном образовании им. В. П. Кашенко, Институт коррекционной педагогики, Российская Федерация, г. Москва, timofeev@ikp.email

У ИСТОКОВ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ (ПО МАТЕРИАЛАМ II СЪЕЗДА РУССКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ ПО ТЕХНИЧЕСКОМУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ (1895–1896 ГГ.))

Аннотация. На основании анализа опубликованных материалов II Съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895–1896 гг.) представлена систематизированная реконструкция тем, вопросов и путей их решения, связанных с общественными инициативами по созданию системы специализированных учреждений для умственно отсталых детей, необходимости их научного (медицинского и педагогического) изучения, разработки педагогических техник, индивидуального подхода к обучению и воспитанию учащихся этой категории. Отдельное внимание уделено вопросам подготовки специальных педагогов, сбора статистических сведений и выяснения основных форм помощи слабоумным детям. Также проанализированы основные точки интереса врачей и педагогов в отношении опыта зарубежных коллег, достижения и методики которых в последующие 20 лет будут учтены при создании призренческих и образовательных учреждений для умственно отсталых детей в России, а также при разработке оригинальных методов их воспитания-обучения.

Ключевые слова: история олигофренопедагогики; олигофренопедагогика; умственно отсталые дети; специальное образование; индивидуальный подход в обучении; педагогические техники; подготовка специальных педагогов; призренческие и образовательные учреждения; медико-педагогическое изучение

Timofeev Mikhail Anatolyevich,

Candidate of History, Director of the V. P. Kashchenko Center for Assistance to the Development of Scientific Research in Special Education, Institute of Special Education, Russia Federation, Moscow

**ABOUT THE ORIGINS OF RUSSIAN EDUCATION
OF THE MENTALLY RETARDED CHILDREN
(BASED ON THE MATERIALS OF THE 2ND CONGRESS OF RUSSIAN
FIGURES ON TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION (1895–1896))**

Abstract. Based on the analysis of the published materials of the 2nd Congress of Russian Figures on Technical and Vocational Education (1895–1896), a systematic reconstruction of topics, issues and ways to solve them related to public initiatives to create institutions for mentally retarded children, issues of their scientific (medical and pedagogical) study, the development of pedagogical techniques, and an individual approach to training for this category. Special attention is paid to the interpretation of issues of the training of special educators, the collection of statistical information and the clarification of the main forms of assistance to mentally retarded children. The main points of interest of doctors and teachers in relation to the experience of foreign colleagues, whose achievements and methods will be taken into account in the next 20 years when creating nursing and educational institutions for mentally retarded children in Russia, are also analyzed.

Keywords: history of oligophrenopedagogy; oligophrenopedagogy; mentally retarded children; special education; individual approach to teaching; pedagogical techniques; training of special educators; prison and educational institutions; medical-pedagogical study

Введение. II Съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию неоднократно служил предметом рассмотрения в плане источника по истории становления профессионального образования в России, изучения общественной активности, политики в области просвещения в конце XIX – начале XX вв. и т. д.

Однако целью настоящей работы является рассмотрение только одного, но важного сегмента в области образования и школы – точнее, части целого направления, которое впервые в истории страны получило доступ к широкой общественной трибуне с дальнейшей возможностью формулирования предложений для корректировки / определения государственной политики.

Речь идет о специальном образовании и его основных «отделах» на тот момент – работе с незрячими, глухонемыми и умственно-отсталыми. Непосредственной же целью

предлагаемой статьи будет освещение проблем отдела по работе с умственно отсталыми в рамках специализированной XII секции съезда в контексте развития медицинских, педагогических знаний и общественной активности в области образования в данный период.

Среди задач – систематизированное сжатое изложение основных положений докладов, показ существующих проблем и предлагаемых способов их решения, а также основных перспективных направлений развития в области олигофренопедагогики на пути к созданию собственной, оригинальной педагогической системы воспитания-обучения-социализации умственно отсталых (далее – УО) детей, формирование основ которой в нашей стране будет продолжаться еще несколько десятилетий.

Проблема исследования начального периода истории отечественной олигофренопедагогики (мы не берем более ранние в хронологическом от-

ношении материалы середины столетия) заключается в том, что труды профильного отдела XII секции II Съезда изучались до сего момента крайне лаконично и в самом общем плане.

Безусловно, такое заметное и рубежное для специальной педагогики, в том числе и для олигофренопедагогики, событие ранее являлось предметом рассмотрения в статьях и общих трудах по истории специального образования в связи с реконструкцией процесса его становления. Среди оригинальных трудов необходимо отметить работы В. П. Кащенко, Ф. М. Новика, Д. И. Азбукина, А. Г. Басовой, Х. С. Замского [Азбукин, 1947; 1939; Басова, 1940; 1984; Замский, 1995; Кащенко, 1912; Новик, 1939].

Особенно в этом ряду выделяется предисловие Ф. М. Новика к соответствующему разделу его хрестоматии по истории олигофренопедагогики, увидевшей свет весной 1941 г. [Хрестоматия, 1941, с. 200–201]. Если отставить в сторону некоторые дежурные идеологические штампы и определения, свойственные идеологии тех лет и используемые в т. ч. в научных работах при сравнении современности с прошлым, то, наряду с более поздними трудами Х. С. Замского, это, пожалуй, самый профессиональный историко-критический анализ данного сюжета.

Упоминания же о съезде в работах последних 30 лет, затрагивающих проблемы истории олигофренопедагогики, не носят самостоятельного характера, являясь, как правило, простым копированием или пересказом текста Х. С. Замского (порой даже

без ссылки на источник заимствования).

При этом необходимо отметить, что некоторые существующие определения деятельности всей секции, в т. ч. отдела по работе с умственно отсталыми детьми, носят небесспорный характер.

Так, иногда работу XII секции называют первым съездом русских дефектологов [Замский, 1995, с. 226; Лапп, 2006, с. 164; Малофеев, 2010, с. 274; Мозговой, 2006, с. 12], однако его использование в данной ситуации, на наш взгляд, некорректно даже при наличии оговорки «по существу/по сути». Во-первых, профессиональный статус представителей ни одной из групп участников – врачей, общественных деятелей и даже педагогов специального образования – в полной мере не соответствовал, в силу их образования, опыта, сферы работы самому понятию «дефектолог». Во-вторых, образование, опыт работы и видение проблем были у них (пока) очень локальны и специализированы, что было обусловлено накопленной у них практикой и отсутствием в стране системы специального образования, которая бы определяла формат и суть течения развития этого педагогического направления. Это была ситуация, когда каждый делился сугубо своим опытом и знаниями. И, в-третьих, сам термин «дефектолог» как обозначение некоего симбиоза педагога, врача и психолога – появится гораздо позже, окончательно закрепившись в педагогической практике уже после 1917 года. Точно так же нельзя назвать Первым конгрессом дефекто-

логов, как это делают порой в специальной литературе [Усенкова, 2024, с. 8], Съезд русского союза психиатров и невропатологов 1911 года.

На наш взгляд, работа XII секции может с полным основанием носить название «Первого съезда русских деятелей по образованию слепых, глухонемых и умственно-отсталых детей», как его назвал в 1940 году историк олигофренопедагогики Ф. М. Новик [Хрестоматия, 1941, с. 200]; его цитату приводит впоследствии и Д. И. Азбукин [1947, с. 87]. Или, следуя второму предложенному им варианту – «первый дефектологический съезд» [Там же, с. 87]. И это, пожалуй, будут самые точные определения в плане исторической терминологии и отражения сути происходившего.

Материалы и методы. Цель данного исследования – реконструкция материалов и событий II Съезда деятелей по техническому и профессиональному образованию в части образования-воспитания УО детей и характеристика значения съезда в становлении российской олигофренопедагогики.

Источниками данного исследования служат опубликованные тексты трудов II Съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895–1896 гг.), в первую очередь, его XII секции, в рамках которой и велась работа по вопросам призревания и обучения слепых, глухих и умственно отсталых. Учтены также упоминания и характеристики съезда и работы XII секции, в том числе отдела по работе с умственно отсталыми детьми, в отечественной специальной литературе 1910–2010 гг.

В качестве научной основы работы использованы историко-критические подходы, в том числе в отношении привлекаемых источников, а также частные специальные методы – конкретно-исторический, контент-анализ документальных текстовых материалов и специальной литературы.

При описании категорий детей мы сознательно не используем, как правило, категориальную терминологию, частично присутствующую в материалах отдела / подсекции, а заменяем ее на общий термин умственно отсталые (УО), поскольку общей классификации на тот момент еще не существовало, а сами тексты докладов в ряде своих элементов носят амбивалентный характер. Курсив в тексте – за исключением оговоренных случаев – наш.

Результаты исследования. Еще за 15 лет до съезда, в 1880 году один из основоположников отечественной психиатрии И. П. Мержеевский в предисловии к переводу книги английского психиатра У. Айрленда «Идиотизм и тупоумие» сетовал на отсутствие в России специальной статистики, заведений для умственно отсталых (и, как результат, малое количество качественных научных исследований) [Айрленд, 1880, с. 2].

К началу 1890-х годов в профессиональном медико-педагогическом сообществе назрело не только понимание проблемы, но и определились первые подходы к путям ее решения, требовавшие, в том числе, реформы и отношения к УО людям со стороны государства и общества, и коренного изменения в системе образования

(создание специальных учебных заведений и классов) и подготовки педагогических кадров (подробнее об этом см.: [Замский, 1995, с. 218–226]).

Подготовка и открытие Съезда

Сама инициатива по периодическому проведению съездов, участники которого должны были обсуждать широкий спектр вопросов подготовки кадров с учетом быстро менявшихся экономических и социальных реалий, возникла в конце 1880-х гг. и была озвучена на I Съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в декабре 1889 г. После долгого обдумывания – среди сдерживающих факторов была и неготовность общества (!) к обсуждению вопросов профессионального образования – II Съезд было решено проводить в конце 1895 г. [II Съезд русских деятелей, 1898, с. 2]. Будучи явлением новым, подобное мероприятие «формировалось» по мере подготовки. В первоначальном плане значились 6 секций, но в конечном итоге их число увеличилось до 14.

Однако уже на стадии подготовки Съезда его организаторы вышли за рамки задуманного, поскольку в его работе был сформирован и выделен целый ряд дополнительных секций. Для истории специальной педагогики важно 5-е заседание оргкомитета от 19 ноября 1894 г. – именно в этот день было принято, рассмотрено и одобрено «заявление нескольких лиц о желании организовать секции обучения слепых, глухонемых и ненормальных детей» [II Съезд русских деятелей, 1898, с. 4]. В итоге была организована отдельная профильная секция под номером XII, участники которой рассматривали и обсуждали

вопросы общего и профессионального образования слепых, глухих и умственно-отсталых детей.

Первоначально она должна была рассматривать только вопросы, связанные со слепыми детьми. Это было объяснимо, потому что инициаторами заявления о создании секции были лица, работавшие с ними в Москве – А. А. Адлер, Г. Г. Дикгоф, М. П. Постовская, М. В. Духовской и др. [II Съезд русских деятелей, 1898, с. 1]. Председателем секции была назначена А. А. Адлер.

Подобно организаторам других секций, инициаторы проведения XII секции начали активную организационную работу. Были определены темы докладов (рефератов), подготовлены для дальнейшей рассылки опросные листы по разным учреждениям, в том числе школам, мастерским, фабрикам, земским учреждениям и пр. [II Съезд русских деятелей, 1898, с. 2]. Всего в предварительных заседаниях секции приняло участие 32 человека – врачей, преподавателей университетов, педагогов специальных учебных заведений, инженеров.

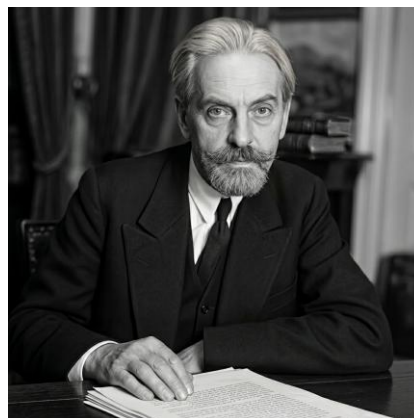


Рис. 1. В. П. Кащенко

Одновременно с работой по вопросу о слепых возникла мысль орга-

низовать две дополнительных под-секции – образованию глухонемых и «ненормальных детей» [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. IV]. Непосредственным инициатором создания подсекции по умственно отсталым детям можно почти наверняка назвать М. П. Лебедеву, которая, по словам А. А. Адлера, и подняла этот вопрос [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898; О задачах XII секции, с. 8; Отдел IV, с. 29]; см. также [Замский, 1995, с. 226]. Работа Отдела призрения и обучения ненормальных детей (такое официальное название получила подсекция; дальше для упрощения чтения мы будем периодически использовать термин «умственно отсталые», УО) началась в конце февраля 1895 г. Характерно, что основу привлеченных составили врачи и невропатологи: С. С. Корсаков, В. П. Сербский, Я. А. Боткин, В. И. Яковенко и другие [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 5]. В. П. Кащенко ошибочно указывает в качестве председателя секции невропатолога А. Я. Кожевникова [Кащенко, 1912, с. 258]), но достоверно известно, что тематику вопросов к обсуждению составляли С. С. Корсаков и М. П. Лебедева, а в ноябре произошло и назначение реального руководителя этого направления – Г. И. Россолимо, занявшего пост товарища (заместителя) председателя (формально им оставалась А. А. Адлер).

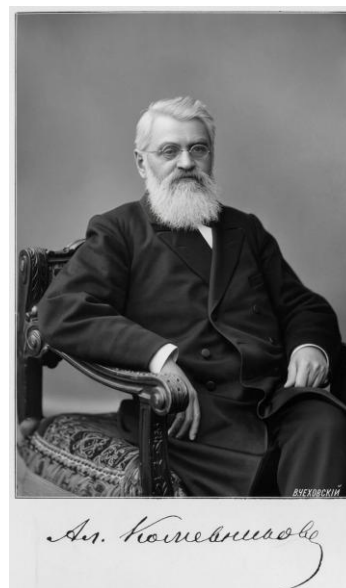


Рис. 2. А. Я. Кожевников

Отдел образования УО также принял, хоть и скромное (2 блока экспонатов), участие в специально организованной к съезду выставке. В целом на ней были представлены учебные пособия, а также работы УО воспитанников. Пояснения по ним и вообще по планируемой работе отдела посетителям давала Л. И. Комарова [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 5], член Московского благотворительного совета, которая впоследствии, в 1902 году, выступит в Москве с инициативой об открытии школ или классов для малоуспешных учеников [Замский, 1995, с. 270].

Всего же на подготовительном этапе организаторы XXI секции провели 12 общих и 2 частных заседания, не считая многочисленных совещаний [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 6]. Следует отметить, что подготовительная работа отдела УО детей шла не без трудностей. Так, в отличие от отделов по работе со слепыми и глухонемыми организаторам не удалось получить ответы на разосланные по 64 адресам вопросы

и анкеты – ответило лишь одно учреждение И. В. Мержеевского [Там же, с. 22]. Хотя, надо отметить, сами опросные листы представляли отдельный и крайне важный, с учетом исторических обстоятельств появления, интерес.

Так, вопросы охватывали источники финансирования заведения, состав учащихся и время приема, охват дошкольников и детей школьного возраста, особенности программы обучения, роль и место трудового воспитания, возможность детей работать самостоятельно после выпуска, состав педагогических работников – пол, образование, вопросы взаимодействия врачей и учителей и т. д. [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 14–15]. Пытаясь собрать статистику, организаторы в опросных листах заведующим психиатрическим больницами и детскими приютами, задали вопросы о количестве (в том числе в разрезе по годам за последние пять лет) в их заведениях «детей тупоумных, идиотов и ненормальных в нравственном отношении», существует ли трудовое и иное воспитание этих категорий и в каком положении находится обучение их ремеслам и ручному труду [Там же, с. 15]. Однако, как мы видим, в получении обратной связи отдел не преуспел – в отличие от отделов слепых и глухонемых.

Непосредственно же работа съезда (и XII секции с отделами) началась 28 декабря 1895 года и завершилась 5 января 1896 года. За это время XII секция провела всего 10 заседаний, из них 3 по образованию УО детей – 31 декабря, 4 и 5 января.

Всего на заседаниях отдела (так в

итоге стали называть подсекции) призрения и обучения ненормальных детей должно было прозвучать 10 докладов (по терминологии организаторов – рефератов). Они и были заслушаны полностью (часть зачитаны) и опубликованы в Трудах съезда.

Перед началом работы секции, 29 декабря 1895 года, к ее участникам обратилась с речью А. А. Адлер. Она квалифицировала съезд не только как площадку для выставления достижений, но как возможность обсудить проблемы и найти пути их решения. Она сделала особый акцент на важности и необходимости *совместной* работы врачей и педагогов, людей, проводящих научно-теоретические исследования, и «лиц, принимающих участие в воспитании и образовании тех или других ненормальных детей» [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898; О задачах XII секции, с. 2]. Среди других основных тезисов – сплочение и взаимодействие всех, кто работает в области специального образования или связан с ним, знакомство общественности с целями и состоянием дел в этой сфере, *творческий* учет достижений педагогов Запада применительно к российской действительности [Там же, с. 2–3].



Рис. 3. А. А. Адлер

Работу с психически ненормальными и отсталыми детьми она назвала «совершенно новым и мало еще разработанным у нас вопросом» [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 8]. Показательно, что, обосновывая необходимость воспитания УО детей, она, по сути, транслирует положение, которого придерживались западноевропейские педагоги и который вплоть до начала 1910-х годов будет константой всех выступлений русских дефектологов на общественных мероприятиях и в прессе. Это тезис о том, что воспитание УО детей позволит в перспективе снять нагрузку с семьи и общества, причем не только экономическую, но и социальную, способствуя снижению уровня преступности и пр.

Важным моментом в речи А. А. Адлер стал акцент на *моральной* стороне вопрос создания системы образования для ненормальных детей, которая, убеждена она, делает их менее несовершеннолетними и менее несчастными. Для общего решения вопроса необходимо, как минимум, увеличить число таких школ, разработать научно-подготовленные образовательные программы и программы трудового обучения, а также разграничить функционал самих педагогических работников, отделив административную деятельность от благотворительной [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 9].

Первоначально программа работы подсекции предусматривала обсуждение преимущественно проблем профессионального и технического обучения слабоумных. Они явно шли в русле общих задач съезда и были не

в полной мере ориентированы на реальную ситуацию.

Организационный комитет подсекции предложил обсудить следующие вопросы:

1. Существует ли потребность в специальных учебно-воспитательных заведениях для профессионального и технического обучения детей, отсталых в умственном и нравственном развитии?

2. К каким выводам можно прийти на основании отчетов иностранных заведений такого рода? Какие типы заведений существуют? Их размеры, количество воспитывающихся в них детей, результаты деятельности этих учреждений.

3. Существует ли необходимость выработать новый тип учебно-воспитательных заведений для профессионального и технического образования отсталых в умственном и нравственном отношении применительно к условиям русской жизни? Положение таких детей в семье и вне ее.

4. Организация учебно-воспитательных заведений для профессионального и технического обучения детей отсталых в умственном и нравственном развитии. Размеры этих заведений. Роль ремесла и ручного труда. Роль педагога и врача в таких заведениях.

5. Значение возраста отсталого ребенка для успешности его воспитания путем профессионального и технического обучения.

6. Существует ли необходимость специальной подготовки педагогов для такого рода заведений и какие способы могут быть для этого предложены?

7. Представляется ли выгодным и

полезным воспитание умственно отсталых в профессиональных и технических школах?

8. Достаточно ли сделано в России в отношении устройства профессиональных и технических воспитательных заведений для отсталых детей? Какие заведения этого рода существуют в России? Размеры их деятельности.

9. В каком взаимном отношении должны находиться учебно-воспитательные заведения для профессионального и технического обучения малоспособных детей к приютам для идиотов?

10. Если окажется, что потребность в учреждениях такого рода в России существует, то какие могут быть предложены меры для ее удовлетворения?

11. Ручной труд как одно из средств в борьбе с детскими ненормальностями [Цит. по: Замский, 1995, с. 227–228].

Но к началу практической работы отдела планы претерпели серьезные изменения.

Общие вопросы воспитания и обучения УО и слабоодаренных детей

Общие направления работы отдела призрения и обучения психически отсталых детей были обозначены в установочном докладе Г. И. Россоломо [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 1–7].

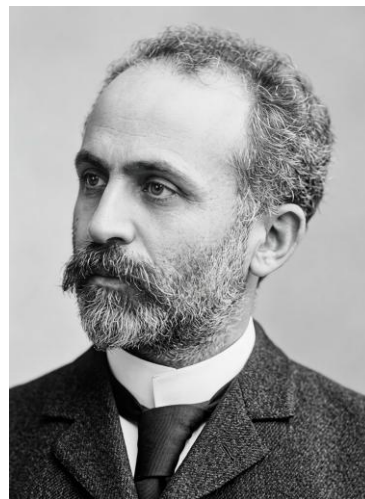


Рис. 4. Г. И. Россоломо

Отметив, что впервые перед профессиональным сообществом врачей и педагогов встала задача совместно обсудить «врачебно-воспитательные вопросы», он отметил важность отхода от педагогических стереотипов и значимость индивидуального подхода к обучению, базирующегося на знании психофизиологических особенностей ребенка «и неравномерность психического состава подлежащих воспитанию детей» [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 2–3].

Г. И. Россоломо делит таких детей на 5 категорий: первая – одаренные, с легкостью усваивающие любые знания без каких-либо личных склонностей к одному предмету; вторая – дети, делающие то же, но уже под влиянием внешних стимулов и с большей затратой собственных сил; третья – обладающими нарушениями нервной системы и смещением способностей в какую-то одну сторону; четвертая – дети со «значительным упадком умственных способностей» и пятая – полное или почти полное отсутствие умственных способностей, сопровождаемое нередко болезнями, травмами нарушениями развития мозга [Высочайше разрешенный

II Съезд, 1898, с. 3].

Показательно, что Россолимо четко разграничивает функционал врача и педагога при работе с тремя последними категориями детей. Обязанности врача – определение психической индивидуальности, выяснение условий, в которых действует организм, выяснение условий для правильного воспитания ребенка, выделение особенностей нервной системы, которые можно использовать при работе с ребенком, и тех, которые «не допускают культуры», устранение медицинскими методами недостатков нервной системы, где это возможно. Остальное дело педагога, но работать они должны совместно.

Отсюда Г. И. Россолимо формулирует главные задачи отдела:

- выяснение условий призревания и обучения УО детей;
- выработку врачебно-воспитательных приемов для работы с УО детьми;
- выяснение положения УО детей для выработки индивидуальных программ обучения;
- обсуждение вопросов сопровождения УО детей [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 4].

Он также указал на существующие основные трудности, не позволяющие (и не позволявшие ранее) наладить работу по образованию и воспитанию УО детей. Это отсутствие статистических данных по полным идиотам, отсталым и слабоумным; отсутствие контакта и взаимодействия с лечебными учреждениями и приютами (которые либо просто не отвечали, либо писали, «что идиотов у себя не держат» [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 5].

Сюда же он относил отсутствие данных по количеству заведений, ведущих работу с УО детьми (кроме заведений Т. Платца и четы Маляревских), выражая, правда, при этом надежду на творческое переосмысление имеющегося опыта Западной Европы (чем и объясняется наличие нескольких докладов по зарубежному опыту на заседаниях отдела).

Особое внимание Россолимо уделил вопросу обучения детей, которые не могут обучаться по стереотипной программе школы. К сожалению, и здесь попытка получить от образовательных учреждений данные по специально подготовленному и разосланному опроснику результатов не принесли, однако первый отклик в виде докладов, которые прозвучат на заседаниях, все-таки был получен.

И в заключение он предложил 4 направления обсуждения для участников и гостей заседания отдела:

- обязано ли общество заботиться о призерии им воспитании психически недоразвитых детей?
- можно ли считать эту задачу своевременной, если еще не разрешен вопрос о всеобщем народном образовании и все психически больные не получают надлежащей помощи?
- нужно ли таким детям только медицинское сопровождение или обучение-воспитание также?
- и если «да», то какова оптимальная форма призерии и обучения в городе и деревне? [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 6–7].

Дальнейший обмен мнениями по этому, пожалуй, центральному блоку вопросов открыли доклады И. Д. Городецкого, Ю. И. Глики и Л. И. Комаровой. Сюда же с полным правом

можно отнести сообщения Иринарха Полихрониевича Скворцова и Владимира Карловича Рота.

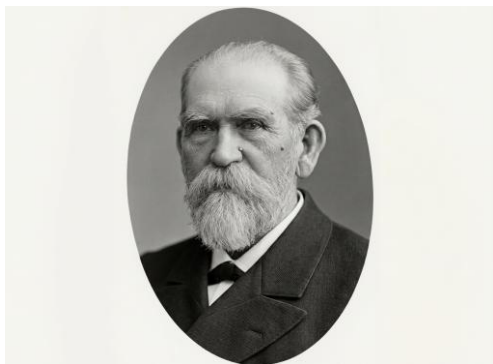


Рис. 5. В. К. Рот

Выступление филолога и преподавателя педагогических курсов в Москве И. Д. Городецкого, стояло первым в работе отдела, судя по всему, не случайно. Возможно, для организаторов было важным начать обсуждение именно с сообщения педагога, который мог бы выделить узловые моменты и обозначить ключевые направления дальнейшей работы именно в плане воспитания-обучения, а не сугубой медицины (помимо программного обращения А. А. Адлер и Г. И. Россолимо). Тема его доклада звучала как «Вспомогательные школы (к вопросу об организации воспитания и обучения слабоодаренных)» [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 35–45].

Вспомнив завет Яна Амоса Коменского «учить согласно человеческой природе», Городецкий формулирует первый ключевой тезис о том, что обучение ненормальных детей не может быть таким, как обучение детей здоровых.

Второй его тезис связан с вопросом возможности и перспектив образования идиотов и слабоумных. Оно возможно, уверен Городецкий, только

во втором случае [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 37–39].

Далее – и в этом заключается один из основных элементов доклада – Городецкий формулирует условия «обучения детей, уклоняющихся от нормы». Это: основательное и всестороннее знакомство с ребенком; воспитание и обучение применительно к *индивидуальности* каждого ребенка; невысокий уровень образовательных целей; медленный темп прохождения курса.

Затем И. Д. Городецкий предлагает формулировки основных требований к школам для слабоодаренных. По его мнению, оптимальным вариантом будет устройство классов для слабоодаренных со специальным гигиеническим режимом. Он также выступает за создание отдельных классов для УО детей с периодическим освидетельствованием и перспективой перевода в нормальную школу [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 44].

Ю. И. Глики, основавшая в 1889 году в Москве частную больницу для нервно больных с приютом при ней для хронических душевнобольных и, как она сама заявила в начале своего выступления, «не занимавшаяся специально ни воспитанием, ни обучением», свое сообщение посвятила вопросу исключения учащихся с аномалиями из учебных заведений [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 58–70]. Оно представляет собой сочетание общих наблюдений, проиллюстрированных случаями из личной практики.

В частности, Глики, отмечая поводы к исключению (неуспевае-

мость, «дурное влияние на товарищей» и несоответствие поведения правилам заведения), подчеркивает, что, как правило, при этом ни педагогическая общественность, ни родители не понимают и не анализируют *причины* этого. В результате ребенок вынужден обратиться к врачу. И тот устанавливает, что при наличии удовлетворительных умственных способностей ребенок не может «стандартно» учиться в силу черт характера, особенностей нервной системы и/или ее органических поражений.

Ю. И. Глики оправданно отмечает, что ситуацию усугубляет отсутствие специальной литературы по педагогике ненормальных детей, причем рассчитанной как на педагогов, так и на родителей [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 60–61]. Создание и наличие такой литературы самого разного содержания и уровня подачи материала (в том числе и в виде популярных просветительских брошюр для широкого читателя), просвещение по вопросам работы с УО детьми является, по ее мнению, также важнейшей задачей – наряду с созданием специальных образовательных учреждений. Она предлагает создать специализированное периодическое издание, а также что-то наподобие профильной библиотеки, которые бы, в содружестве с врачами, популяризировали необходимый круг теоретических и практических знаний в области педагогики, психологии и воспитании таких детей.

Сообщение профессора Харьковского университета, виднейшего русского гигиениста И. П. Сковцова называлось «О воспитании и обучении ненормальных детей вообще»

[Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 71–76] интересно по целому ряду причин. Во-первых, он открыто указал на *возрастающую актуальность* проблемы воспитания УО детей в связи *увеличением* их количества, обусловленного социально-медицинскими факторами. Во-вторых, он предлагает свою градацию «ненормальных» детей (типичные идиоты остаются вне ее): «отсталые в телесном отношении», «умственно недоразвитые» и «отсталые в нравственном отношении» или «нравственные идиоты и слабонравные» по его терминологии [Там же, с. 71–74]. Напомним, что новые классификации в этой области будут активно появляться на всем протяжении последующего столетия.

Для каждой из этих категорий Сковцов предлагает создать соответствующий им тип учебного заведения, в котором учащиеся проходят обучение по программе, учитывающей их особенности. Речь еще не идет об *индивидуальном* подходе к *каждому* ученику, но Сковцов обращает внимание на перечень предметов учебного плана, объем материала, место расположения заведения и многие другие факторы. Для всех категорий, особенно для последней, он уделяет большое внимание вопросам нравственного воспитания, положительной социальной ориентации.

Невропатолог и меценат, инициатор создания общественных санаториев для нервных больных, профессор Московского университета В. К. Рот представил доклад на тему «Желательная и возможная у нас организация призрения идиотов и эпилептиков» [Высочайше разрешенный

II Съезд, 1898, с. 76–80]. Очевидно, что оно было ориентировано только на Москву и предполагало рассмотрение общей проблемы и ее решение в условиях конкретного города с учетом ситуации жизни УО детей именно в городской среде, а не в сельской местности.

В опубликованных в трудах Съезда 13 пунктах его доклада дан краткий анализ ситуации, представлен ряд общих организационных мер, в том числе предполагаемые объемы финансирования. Отметив, что в Москве нет ни одного заведения, занимающегося призреванием-воспитанием УО детей, В. К. Рот отмечает, что наличие слабоумных детей даже в материально благополучных семьях представляет для родителей большую экономическую нагрузку (на содержание, уход, лечение, обучение), домашнее воспитание не решает необходимых задач, в семье возникает напряженность в отношениях здоровые дети-больной ребенок, родители-больной ребенок; УО ребенок может попасть в тяжелую, даже трагическую ситуацию, либо совершить противозаконное деяние.

В. К. Рот предлагает организовать такую *широкую* систему призревания и обучения УО лиц, которая учитывала бы половой, возрастной состав, была ориентирована на раздельное и дифференцированное обучение отдельных категорий УО детей. В основу этой системы, при существующей ситуации, он предлагал положить психиатрические больницы, при которых можно было создать соответствующие отделения. Действующими агентами этой системы он ви-

дел только земство и частную благотворительность [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 79].

Организацию и координацию работ, по его мнению, должно было взять на себя некое специально организованное общество. В его функционал входило «устройство заведений для идиотов и слабоумных, школ для отсталых, патронатов для взрослых, могущих работать, и приютов для нуждающихся только в призрении» [Там же], поиск источников финансирования и подготовка педагогических кадров. В качестве пилотного проекта предлагалось апробировать это на детях возрастной группы 7–14 лет; само учреждение (кстати, небольшое по количеству учащихся) должно находиться за городом не только с учетом более благоприятной экологии, но и возможности организации занятий с/х трудом [Там же, с. 80].

Основной посыл доклада Л. И. Комаровой «К вопросу о воспитании детей, исключенных из учебных заведений» [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 55–57] можно сформулировать следующим образом. Отстающему и малоспособному ребенку, исключенному из обычного учебного заведения, нужен индивидуальный подход в программе обучения, учитывающий его склонности, физическое состояние, а также доброта и спокойствие в отношениях с ним как основа общения. Все это оказывает, по ее убеждению, сильное влияние на процесс обучения – от развития внимания и речи до возможности общения со сверстниками. Отдельно Комарова отмечала необходимость помощи со стороны врачей – в случае выявления явных

физиологических нарушений у ребенка.

Дошкольное воспитание

Вопрос о дошкольном воспитании, в том числе и УО детей, также в столь полном объеме впервые обсуждался специалистами публично. Ему был посвящен второй доклад И. Д. Городецкого «Детский сад (К вопросу о дошкольном воспитании детей ненормальных и детей, поставленных в ненормальные условия) [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 46–54].

Будучи сторонником идей Фрёбеля, Городецкий выступает «за» детский сад в его реформированном виде как место, где проходит воспитание ребенка в возрасте «первого детства». Среди положительных моментов пребывания ребенка в детском саду он отмечает принцип связи воспитания с практической деятельностью, воспитание в ребенке самостоятельности и основ нравственности, симбиоз игры и учения, соответствие методик возрасту ребенка, воспитание нормальных отношений между мальчиками и девочками, помощь семье, являясь в итоге *одним из факторов* воспитания маленьких детей [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 49–52]. Докладчик приводит достаточно много аргументов в пользу детского сада как воспитательного учреждения вообще, поскольку еще в начале 90-х годов идея их создания и необходимости имела большое количество противников среди педагогов и врачей. Именно поэтому он не углубляется в детальный разбор принципов организации специальных детских садов для УО детей, пытаясь *в целом* убедить ауди-

торию в необходимости таких заведений в качестве специального звена всей образовательной системы.

Вопросы статистики

Данная проблематика была также одним из основных пунктов обсуждения хотя бы по той причине, что ранее статистические данные по категориям умственно отсталых в Российской империи системно и в полном объеме никогда не собирались. Забегая вперед, скажем, что тема обязательного, периодического и полного сбора данных, необходимых для разработки системы специальных образовательных учреждений, подготовки программ и педагогических кадров, найдет свое отражение в постановлениях и ходатайствах Отдела призрения и обучения ненормальных детей.

Первый опыт подобного рода на съезде представил один из основоположников социальной психиатрии и организации психиатрической помощи в России Владимир Иванович Яковенко. Очевидно, что тема и материал его выступления – «Статистика эпилептиков, слабоумных (имбецилов) и идиотов в Московской губернии (кроме г. Москвы)» была напрямую связана с его текущей деятельностью и интересами. В 1894 году Яковенко был назначен руководителем строительства земской психиатрической больницы в селе Покровское-Мещерское Подольского уезда Московской губернии, которая станет потом образцовой с точки зрения организации деятельности, а годом раньше, в рамках подготовительной деятельности он, по поручению Московской земской управы, провел первую в России психиатрическую

перепись, которую, в силу поставленной задачи и места своего пребывания, и ограничил территорией Московской губернии.



Рис. 6. В. И. Яковенко

Доклад изобилует статистическими данными, поданными в разрезе географии проживания, возраста, пола, семейного положения, возраста начала заболевания, занятий, социально-психологического положения и др. Но для отдела имела интерес финальная часть доклада, содержащая количественные данные по занятиям, которые были доступны означенным категориям, и вывод-предложение, который сделал В. И. Яковенко. Кратное сокращение количества этих людей возможно, считал он, в случае размещения их в больницах и создания системы правильного воспитания и обучения труду [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с. 87]. Как врач-психиатр он не мог предложить более развернутый и конкретный план работ в направлении воспитания-обучения УО детей и, тем более, взрослых, но его сообщение безусловно нужно отнести к тому блоку выступлений участников XII секции, которые хотели донести до общества

острейшую необходимость совместных работ в этом направлении.

Окончание в следующем номере.

Список литературы

1. Айрленд, В. Идиотизм и тупоумие / В. Айрленд. – Санкт-Петербург : тип. Г. Е. Благодетель, 1880. – 452 с.
2. Азбукин, Д. И. Роль передовой русской общественности в организации учреждений для умственно-отсталых детей в XIX и в начале XX столетия / Д. И. Азбукин // УЗ МГПИ им. В. И. Ленина. Т. 49. Дефектологический факультет. Вып. 3. – Москва, 1947. – С. 69–99.
3. Азбукин, Д. И. 20 лет подготовки педагогов-дефектологов / Д. И. Азбукин // Советская педагогика. – 1939. – № 8-9. – С. 185–188.
4. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. Приложение: Дневник Е. К. Грачевой / Х. С. Замский. – Москва : НПО «Образование», 1995. – 400 с.
5. Кащенко, В. П. Исторический обзор и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в России / В. П. Кащенко // Дефективные дети и школа : сб. ст. И. И. Воскобойникова, В. П. Кащенко, С. Н. Крюкова и А. М. Шуберт / под ред. д-ра В. П. Кащенко. – Москва : К. И. Тихомиров, 1912. – С. 255–276.
6. Назарова, Н. М. Специальная педагогика : в 3 т. Т. 1: История специальной педагогики / Н. М. Назарова, Г. Н. Пенин. – Москва : ИЦ «Академия», 2007. – 352 с.
7. Новик, Ф. М. История воспитания и обучения умственно-отсталых детей / Ф. М. Новик. – Москва : Учпедгиз, 1939. – 164 с.
8. Панина, Н. В. Роль съездов русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в подготовке квалифицированных кадров / Н. В. Панина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 5. – С. 16–22. – EDN SXDXIJ.

9. Хрестоматия по истории олигофренопедагогики / сост. Ф. М. Новик. – Москва : Учпедгиз, 1941.

Список источников

1. Высочайше разрешенный II Съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию. Труды Комитета Съезда. 1895–1896. Москва : 1895–1898. Секция XII призрения и обучения слепых, глухонемых и ненормальных детей / изд. под. ред. А. А. Адлер. – Москва : Университетская типография, 1898. – 392 с.

2. II Съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию. 1. Общая часть; 2. Резолюции Съезда; 3. Отчет Экспертной комиссии по выставке при Съезде. – Санкт-Петербург : тип. И. Н. Скороходова, 1898.

3. Басова, А. Г. История сурдопедагогики : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / А. Г. Басова, С. Ф. Егоров. – Москва : Просвещение, 1984. – 295 с.

4. Басова, А. Г. История обучения глухонемых / А. Г. Басова ; под ред. проф. Ф. А. Рау. – Москва : Учпедгиз, 1940. – 128 с.

5. Лапп, Е. А. История олигофренопедагогики : учебно-методическое пособие для студентов / Е. А. Лапп. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2006. – 178 с.

6. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире : учеб. пособие для студ. педвузов : в 2 ч. Ч. 1: Россия / Н. Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2010. – 319 с.

7. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В. М. Мозговой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.

8. Усенкова, Е. В. Экскурс в историю развития отечественной и зарубежной дефектологии : учеб. пособие / Е. В. Усенкова. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2024. – 68 с.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 372.882+373.3:37.032

Подкорытова Екатерина Александровна,

студент факультета психолого-педагогического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, kathrak@mail.ru

Сегова Татьяна Дмитриевна,

SPIN-код: 7077-1926

кандидат педагогических наук, доцент факультета психолого-педагогического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, segova_td@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. Проблема развития познавательных универсальных учебных действий является одной из основных задач начального образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования основан на системно-деятельностном подходе, обеспечивающем продуктивную деятельность. Его реализация обеспечивает овладение обучающимися ключевыми компетенциями, составляющими основу «умения учиться», которое выступает существенным фактором повышения эффективности освоения обучающимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора. Основной формой организации учебной деятельности младших школьников, которая позволяет развивать универсальные учебные действия, является проектная деятельность. Это одно из современных и наиболее эффективных средств развития познавательных универсальных учебных действий для младших школьников. О проектной деятельности в своих трудах упоминали как педагоги прошлого, так и современные педагоги: Дж. Дьюи, Н. К. Крупская, Е. С. Полат, О. И. Пометун, С. Т. Шацкий и др. Возможности для формирования исследовательских умений заложены в программах по изучаемым предметам в начальной школе. Уже с первых уроков ученики погружаются в исследовательскую деятельность. При этом образовательное пространство учебно-методических комплектов создаёт базу для исследовательской среды, в которую погружён ребёнок. Одним из школьных предметов, где исследовательские навыки могут развиваться наиболее интенсивно, являются уроки литературного чтения. Обучение ребенка восприятию, анализу текста, вычленению наиболее значимых аспектов, обработке информации и ее преобразованию – все это закладывает основы развития исследовательских навыков.

Ключевые слова: проектная деятельность; познавательные универсальные учебные действия; младшие школьники; уроки литературного чтения; формирование универсальных учебных действий; исследовательские умения; системно-деятельностный подход; начальное образование; развитие познавательных навыков

Podkorytova Ekaterina Alexandrovna,

Student of the Faculty of Psychological and Pedagogical Education, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Tagil

Segova Tatiana Dmitrievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Faculty of Psychological and Pedagogical Education, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Tagil

POSSIBILITIES OF PROJECT ACTIVITIES IN THE FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS AT LITERARY READING LESSONS

Abstract. The problem of developing cognitive universal educational actions is one of the main tasks of primary education. The Federal State Educational Standard for Primary General Education is based on a system-activity approach that ensures productive activity. Its implementation ensures that students acquire the key competencies that form the basis of “learning to learn”, which is a significant factor in improving the effectiveness of students’ acquisition of subject knowledge, skills, and the formation of competencies, worldview, and value-based foundations for personal moral choices. Project-based learning is the primary form of organizing students’ learning activities that allows for the development of universal educational actions. This form is one of the modern, effective, and interesting means of developing cognitive universal learning activities for primary school students. Both past and present-day educators have mentioned project activities in their works: J. Dewey, N. K. Krupskaya, E. S. Polat, O. I. Pometun, S. T. Shatsky, and others. The programs for the subjects studied in elementary school provide opportunities for developing research skills. From the very first lessons, students are immersed in research activities. At the same time, the educational environment of the teaching and learning kits creates a foundation for the research environment in which the child is immersed. One of the school subjects where research skills can be developed most intensively is reading. Teaching children to perceive, analyze, and extract the most significant aspects of a text, as well as to process and transform information, lays the foundation for the development of research skills.

Keywords: project activities; universal cognitive learning activities; primary school students; literature lessons; development of universal learning activities; research skills; systemic activity approach; primary education; development of cognitive skills

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования проектной деятельности отводится важное место. Педагоги, реализуя образовательный процесс с помощью проектной деятельности, решают одну из важнейших задач – формирование и развитие универсальных учебных действий [ФГОС НОО]. Универсальные учебные действия способствуют реализации ос-

новной цели образования: общекультурному, личностному и познавательному развитию обучающихся, обеспечивающему школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию [Там же]. Важная роль отводится познавательным универсальным учебным действиям, под которыми понимают систему способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций

по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации [Безрукова, 2013].

У обучающихся младшего школьного возраста целенаправленная познавательная деятельность только начинает свое становление. Поэтому важно, чтобы педагог умел целенаправленно формировать познавательную деятельность. Перед современным педагогом встает задача, заключающаяся в поиске эффективных методов, приёмов, технологий, средств, направленных на формирование познавательных универсальных учебных действий у обучающихся младших классов. Основной формой организации учебной деятельности младших школьников, которая позволяет развивать универсальные учебные действия, является проектная деятельность.

Значение проектной деятельности в развитии младших школьников рассматривали многие педагоги: Дж. Дьюи, О. Пехота, Е. Полат, О. Пометун и др.

По мнению Дж. Дьюи, проектный метод представляет такой способ обучения, который характеризуется как «обучение через деление», когда обучающийся включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует проблему, находит необходимую информацию, планирует различные варианты решения проблемы, делает выводы и анализирует свою деятельность, приобретая новые знания и жизненный опыт [Дьюи, 1924].

В России метод проектов в образовательный процесс был введен в XX в. по распоряжению Н. К. Круп-

ской. В этот промежуток времени метод проектов был назван методом проблем. Обучение строилось на основе целесообразной деятельности обучающегося с учетом его личных интересов. Проблемы были взяты из реальной жизни, которые решались с помощью полученных ранее знаний [Крупская, 1959].

В советской школе наиболее близок к методу проектов был С. Т. Шацкий. Он использовал наработки зарубежных педагогов и связывал проектное обучение с трудовой деятельностью, создающей благоприятные условия для естественного развития ребёнка [Шацкий, 1980]. Проект, как отмечают ученые О. Пехота, Е. Полат, О. Пометун, – это цель, которую ребенок понял, принял, реализовал в процессе деятельности. В переводе с латыни термин «проект» означает «брошенный вперед», то есть проект является прототипом любой деятельности. В современном понимании – это намерение, идея, которые будут осуществлены в будущем при определенных условиях. Проект как учебный метод является дидактическим средством активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных черт личности [Новые педагогические..., 2008].

Метод проектов является одним из современных методов обучения, относящихся к методам обучения в сотрудничестве. Он является особенно продуктивным, потому что в нем могут быть реализованы сразу несколько современных подходов: личностно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный и т. д. Особенностью метода является то,

что он ориентирован на переход от авторитарного стиля обучения к демократическому, всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся, которая реализуется как в индивидуальной, так и в парной, групповой деятельности, что всегда предполагает решение проблемы [Новые педагогические..., 2008].

Процесс создания проекта называется проектированием. Анализируя сущность понятия проектирования, Я. В. Капыткова отмечает, что это особый тип интеллектуальной деятельности, отличительной особенностью которой является перспективная ориентация на практически направленное исследование [Капыткова, 2019].

А. В. Бедарева, Н. А. Попкова рассматривают проектирование как самостоятельный вид деятельности, предусматривающий наличие следующих этапов: прогнозирование, планирование, конструирование, моделирование. Проектная деятельность обеспечивает целостность педагогического процесса и единство обучения, воспитания и развития личности. Организация проектной деятельности опирается на основные закономерности педагогического процесса и психологического содержания [Аксючиц, Чепурская, 2020].

Проектная деятельность – это одно из перспективных направлений работы учащихся в современном образовании. Принимая за основу личностно-ориентированный подход к обучению и воспитанию, эта деятельность способствует развитию познавательного интереса к различным областям знаний, формирует навыки

сотрудничества [Новые педагогические..., 2008].

Материалы и методы. В ходе теоретического исследования проблемы формирования познавательных универсальных учебных действий было определено, что познавательные универсальные учебные действия обеспечивают высокий уровень усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области. В педагогической практике рекомендуют использовать уроки диагностики знаний и умений с целью выявления сформированности универсальных учебных действий. Этот тип уроков носит в основном контрольно-проверочный характер и реализуется в форме беседы, письменного опроса, теста и т. д. По ошибкам и затруднениям, выявленным в ходе урока, можно судить о степени развития универсальных учебных действий у обучающихся. Результаты выполнения заданий помогут педагогу внести коррективы в содержание и методику обучения младших школьников.

В рамках данного исследования была организована и проведена диагностика на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Средней общеобразовательной школы № 6 им. А. П. Бондина, города Нижний Тагил, в которой принимали участие обучающиеся 4 «В» класса в количестве 20 человек (100 %), из них 55 % (11 человек) респондентов мужского пола и 45 % (9 человек) женского пола.

Основная образовательная программа в начальной школе разработана на основе учебно-методического комплекса «Школа России»

под редакцией Л. Ф. Климановой, В. Г. Горецкого, М. В. Головановой. При проведении диагностики мы опирались на этические принципы, принципы системности и субъективности. С целью выявления уровня развития познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 4 «В» класса были применены следующие диагностические методики, позволяющие определить уровень развития общеучебных и логических умений, умений постановки и решения проблем:

- методика исследования уровня развития логических универсальных учебных действий Э. Ф. Замбацян-ичене;

- методика исследования умения постановки и решения проблемы «Нахождение схем к задачам» А. Н. Рябикиной;

- методика исследования уровня развития общеучебных универсальных учебных действий С. Ю. Прохоровой, Н. В. Калининой.

Результаты исследования. Цель нашего диагностического исследования заключалась в том, чтобы изучить уровень развития познавательных универсальных учебных действий у обучающихся четвёртого класса. Для достижения этой цели нам предстояло решить несколько конкретных задач: во-первых, определить уровень развития общеучебных универсальных учебных действий, во-вторых, выявить уровень сформированности логических универсальных учебных действий, и в-третьих, оценить уровень развития умения постановки и решения проблем. В современной психолого-пе-

дагогической науке существует немало методик, позволяющих изучить состояние познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. Материалом для диагностики служит специальный лист с заданиями. Педагог предлагает обучающемуся выполнить четыре субтеста, которые в общей сложности содержат сорок заданий – по десять заданий в каждом субтесте. Прежде чем приступить к выполнению контрольных заданий, младшие школьники обязательно выполняют тренировочные упражнения, чтобы они смогли понять суть предстоящей работы и не испытывали лишних затруднений.

Первый субтест включает в себя задания, направленные на то, чтобы ребёнок научился отличать существенные признаки предметов и явлений от несущественных. Обучающемуся даётся незаконченное предложение, которое необходимо продолжить, выбрав одно подходящее слово из тех, что предложены в скобках. Результаты этого субтеста позволяют судить о том, насколько хорошо ученик умеет анализировать информацию, подводить её под определённое понятие, а также дают представление об общем запасе знаний младшего школьника. Максимальное количество баллов, которое можно получить за первый субтест, составляет десять баллов.

Во втором субтесте перед обучающимся ставится задача из ряда слов выделить так называемое «пятое лишнее». Выполнение этого задания даёт возможность оценить, насколько у ребёнка сформирована операция вы-

бора оснований для сравнения объектов, умение подводить их под общее понятие и делать соответствующие выводы. Максимальная оценка за второй субтест также равна 10 баллам.

Третий субтест включает задания, построенные на умозаключениях по аналогии. Обучающемуся необходимо подобрать общее слово к двум предложенным словам. Результаты выполнения этого субтеста позволяют судить об уровне развития умственных навыков в области установления отношений и логических связей между понятиями, а также о способности к синтезу – объединению отдельных элементов в единое целое. Максимальное количество баллов за третий субтест – 10.

Четвёртый субтест предлагает обучающемуся следующую задачу: среди пяти слов, написанных под чертой, нужно найти одно, которое подходит к слову, написанному над чертой, по образцу, заданному соседней парой слов. Результаты этого задания позволяют судить о сформированности таких логических универсальных учебных действий, как анализ (умение разбирать информацию на части) и подведение под понятие. Максимальный балл за четвёртый субтест – также 10.

Итоговую оценку выполнения всех заданий педагог даёт, подсчитывая общую сумму правильных ответов. Оценка по всем заданиям выражается в количественной форме – то есть в баллах. Максимальная сумма баллов, на основании которой устанавливается уровень развития логических универсальных учебных действий школьников, составляет

40 баллов. В соответствии с этим выделяют три уровня развития: высокий уровень – от 40 до 30 баллов, что соответствует от 100 % до 75 % правильных ответов; средний, или достаточный, уровень – от 29 до 20 баллов, т. е. от 74 % до 50 %; низкий уровень развития – 19 баллов и ниже, что составляет от 49 % до 25 %.

Чтобы обеспечить объективность оценки результатов исследования, все задания должны выполняться каждым ребёнком индивидуально, без посторонней помощи, при этом продолжительность диагностики не должна превышать тридцати минут.

Для того чтобы исследовать умение младших школьников ставить и решать проблему, мы провели диагностику по методике «Нахождение схем к задачам» А. Н. Рябикиной. Цель этой методики заключалась в том, чтобы выявить уровень сформированности у учеников способности осознавать проблему и находить пути её решения. В качестве материалов использовались специальный бланк для ответов и лист с заданием. Сама диагностика проводилась в форме индивидуальной работы с каждым ребёнком.

Педагог предлагает обучающемуся выполнить задание, которое включает в себя 10 задач. Ученику необходимо к каждой задаче найти правильную схему из числа предложенных. В процессе выполнения задания выделяются два основных показателя: во-первых, умение осознавать вопрос, поставленный в задаче, и во-вторых, умение решать проблему путём соотнесения схем с компонентами задачи. Оценка этих показателей осуществляется с помощью

балльной системы: за каждую правильно решённую задачу ребёнок получает 1 балл. Если ответ на вопрос отсутствует или задача решена неверно, ученик получает 0 баллов. После того как все задания выполнены, подсчитывается суммарное количество набранных баллов, которое затем соотносится с уровнем сформированности умения ставить и решать проблему. Высокий уровень соответствует результату от 10 до 7 баллов, средний – от 6 до 4 баллов, а низкий – 3 баллам и ниже. Чтобы обеспечить объективность оценки, все задания должны выполняться каждым ребёнком индивидуально, а продолжительность диагностики не должна превышать тридцати минут.

Для диагностики уровня общеучебных универсальных учебных действий у младших школьников мы обратились к пособию Н. В. Калининой и С. Ю. Прохоровой «Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие», из которого были выбраны соответствующие диагностические задания. Целью данной диагностики стало выявление уровня сформированности общеучебных универсальных учебных действий у обучающихся четвёртого «В» класса. Описание методики выглядит следующим образом: на классном часе ребёнку выдаётся лист с заданиями в форме самостоятельной работы, после чего проводится индивидуальная беседа с педагогом.

Для диагностики были отобраны два основных задания. Первое задание называется «Материалы и источники». Его цель – выявить умение ребёнка самостоятельно формулировать познавательную цель, а также

выбирать эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий. В рамках этого задания ученику предлагается написать, какими материалами и источниками он воспользуется для написания сочинения на тему «Самое красивое место в мире», для чего именно эти источники будут использоваться, а также предложить конкретную тему, по которой он сам хотел бы написать сочинение.

Второе задание связано с работой с текстом. Его цель – выявить умение ребёнка находить и выделять необходимую информацию, применять методы информационного поиска, структурировать информацию и владеть навыками смыслового чтения. Обучающимся предлагается прочитать текст, затем озаглавить его, определить главную мысль, составить план и подготовить пересказ по этому плану.

В результате анализа как письменных заданий, так и устной беседы по ним составляется характеристика общеучебных универсальных учебных действий каждого ученика. При составлении такой характеристики учитываются следующие показатели: самостоятельное формулирование познавательной цели, умение выбирать эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий, умение находить и выделять необходимую информацию, применять методы информационного поиска, способность структурировать информацию и владеть смысловым чтением. Каждый из этих признаков оценивается в количественном выражении, а именно в баллах,

причём максимальная оценка по каждому признаку может составлять от 1 до 3 баллов. После выполнения всех заданий подсчитывается суммарная оценка, которая затем соотносится с уровнем развития общеучебных универсальных учебных действий. Высокий уровень соответствует результату от 13 до 11 баллов, средний уровень – от 10 до 7 баллов, а низкий – 6 баллам и ниже. Для обеспечения объективности оценки все задания должны выполняться каждым ребёнком индивидуально.

Методика исследования уровня развития логических универсальных учебных действий Э. Ф. Замбацявичене: в ходе обработки результатов диагностики было выявлено, что большинство исследуемых 4 «В» класса 45 % обладают низким (9 человек) уровнем развития логических универсальных учебных действий. У обучающихся, обладающих данным уровнем, есть трудности с умением анализировать материал, выделять части целого, подводить различные варианты ответов под одно понятие, устанавливать причинно-следственные связи, сравнивать и классифицировать объекты. При устном опросе данная группа обучающихся может приводить различные аргументы в доказательство своей позиции, но не всегда делает правильные выводы. Диагностика показала, что 45 % (9 человек) обладают средним уровнем развития логических универсальных учебных действий. Обучающиеся со средним уровнем хорошо справляются с анализом материала и умеют сравнивать различные варианты ответов, выбирая из них подходящий. Также обучающиеся

хорошо справляются с заданием на нахождение лишнего слова, они могут выделить общее понятие и классифицировать объекты в соответствии с этим понятием. Затруднение у обучающихся данного уровня вызвало задание с подбором общего слова к указанным в строчке. У обучающихся плохо развито умение выполнять операции синтеза. Также ученики затрудняются в построении логической цепи рассуждений. Обучающиеся, обладающие средним уровнем, активно рассуждают и приводят аргументы в защиту своих предположений, но проводят не всегда объективный анализ. У 10 % (2 человека) обучающихся 4 «В» класса был выявлен высокий уровень развития логических универсальных учебных действий. Дети данной группы не испытывают затруднений в выполнении операций логических универсальных учебных действий. Они с легкостью справляются с заданиями, требующими анализа, синтеза, сравнения. Обучающиеся могут установить причинно-следственные связи между понятиями, приводят объективные аргументы в доказательство своей позиции.

Исходя из анализа результатов исследования, можно сделать вывод, что у обучающихся 4 класса необходимо развивать логические универсальные учебные действия. Прежде всего, нужно развивать умение анализировать информацию, так как данный процесс позволяет подробно рассмотреть интересующий вопрос, а затем выполнять другие операции. Менее необходима младшим школьникам устная работа, связанная с выполнением операции доказательства,

так как в данном возрасте обучающиеся с удовольствием отстаивают свою точку зрения.

Методика исследования умения постановки и решения проблемы «Нахождение схем к задачам» А. Н. Рябикиной: в ходе обработки результатов диагностики было выявлено, что большинство исследуемых 4 «В» класса 55 % (11 человек) обладают средним уровнем развития умения постановки и решения проблемы. Обучающиеся, обладающие данным уровнем, сталкиваются с трудностью выделения смысловых частей задачи в заданиях, вопрос которых содержит понятия «больше» или «меньше». Также встречались ошибки в соотношении задач со схемой на уменьшение или увеличение числа в несколько единиц. В индивидуальной беседе с педагогом обучающиеся данной группы с помощью напутствующих вопросов могут выделить свои ошибки, осознают проблему, поставленную в задаче, находят пути решения. У 33 % (6 человек) обучающихся был выявлен низкий уровень развития умения постановки и решения проблемы. Дети данной группы испытывают серьёзные трудности с осознанием проблемы в задаче и нахождением способов её решения. Младшие школьники не идентифицируют схемы, соответствующие задачам. В индивидуальной беседе с педагогом обучающиеся данной группы могут решить некоторые задачи, но не находят их отражение в схемах. Диагностика показала, что 15 % (3 человека) обучающихся обладают высоким уровнем развития умения постановки и решения проблем. Обучающиеся данной группы

не затрудняются в выделении смысловых частей задач, поэтому ориентируются в вопросе задачи, могут самостоятельно выделить проблему, определяют зависимость задачи от схемы, но пользуются черновиком, на котором изображают все необходимые части. Также обучающиеся делают пометки на готовых схемах, обозначая части задачи на схеме. Таким образом, они могут самостоятельно находить проблему и её решение, не нуждаясь во внешних стимулах. Исходя из анализа результатов исследования, можно сделать вывод, что у младших школьников 4 класса необходимо развивать умения постановки и решения проблем. Обучающихся необходимо научить выявлять проблему в потоке информации. Выявленная проблема требует решения, поэтому школьникам нужно уметь рассматривать различные варианты решения, выбирать из них наиболее подходящий.

Методика исследования уровня развития общеучебных универсальных учебных действий С. Ю. Прохоровой, Н. В. Калининой: в ходе обработки результатов диагностики было выявлено, что 45 % (9 человек) исследуемых 4 «В» класса имеют низкий уровень развития общеучебных универсальных учебных действий. У обучающихся данной группы есть затруднения, которые требуют самостоятельности для решения учебной задачи. Школьники, обладающие низким уровнем, нуждаются в помощи педагога при выполнении заданий. Некоторые обучающиеся, которые близки к среднему уровню, могут находить необходимую информацию и строить речевые высказывания

в соответствии с поставленной задачей. У некоторых детей затруднено смысловое чтение.

Слаборазвитые общеучебные универсальные учебные действия влияют на весь образовательный процесс. У 40 % (8 человек) обучающихся был выявлен средний уровень развития общеучебных универсальных учебных действий. Дети данной группы обладают готовностью осуществлять направленный поиск и использование информации. У обучающихся вызвало затруднение с выбором наиболее эффективных способов решения задач. В основном, обучающиеся предложили только один способ. Большинство школьников данного уровня владеют смысловым чтением, могут ответить на вопросы по тексту. У детей вызвало трудность задание с составлением плана, следовательно, необходимо развитие умения структурировать информацию. Диагностика показала, что 15 % (3 человека) младших школьников обладают высоким уровнем развития общеучебных универсальных учебных действий. Обучающиеся владеют смысловым чтением, понимают прочитанное, могут выделить основную информацию и структурировать её. Ученики могут самостоятельно выделить цель, поскольку смогли предложить тему для написания сочинения. Также дети справились с заданием с выбором источников, но оно вызвало некоторые сомнения при выполнении. В устной проверке знаний по заданиям ученики осознанно и аргументированно строили речевые высказывания.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о

том, что у обучающихся 4 класса необходимо развивать общеучебные универсальные учебные действия. Младших школьников необходимо, в первую очередь, научить смысловому чтению, так как понимание смысла представленной информации помогает развитию других универсальных учебных действий данного вида. Для того чтобы сделать вывод об уровне развития познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 4 класса, необходимо проанализировать полученные результаты проведенных диагностических методик уровня развития общеучебных, логических универсальных учебных действий и умения постановки и решения проблем.

Общий анализ результатов исследования уровня развития познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 4 «В» класса выглядит следующим образом. У 10 % (2 человека) учеников высокий уровень развития познавательных универсальных учебных действий. У детей данной группы общеучебные, логические универсальные учебные действия и умения постановки и решения проблемы находятся на высоком уровне. 40 % (8 человек) учеников 4 «В» класса имеют низкий уровень развития познавательных универсальных учебных действий. У детей данной группы общеучебные, логические универсальные учебные действия и умения постановки и решения проблемы находятся на низком уровне развития, поэтому с такими детьми необходимо проводить уроки, уделяя всем универсальным учебным действиям особое внимание. 50 % обучающихся

4 «В» класса обладают средним уровнем развития познавательных универсальных учебных действий. Среди учеников данной группы встречаются те, которые обладают высоким или низким уровнем одного из умений. Работая с детьми, у которых преобладает низкий уровень, необходимо уделять особое внимание общеучебным и логическим универсальным учебным действиям. С дошкольниками данной группы можно проводить уроки, направленные на повышение преобладающего уровня.

Таким образом, обобщая результаты проведенной диагностики уровня развития познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 4 класса, можно отметить, что развитие исследуемых умений у большинства детей находится на среднем и низком уровне. Для повышения уровня развития познавательных универсальных учебных действий необходимо использовать интересные и эффективные для учеников методы и средства работы на уроке, одним из таких средств является проектная деятельность.

Обсуждение результатов. Не всегда педагоги добиваются высокого уровня развития познавательных универсальных учебных действий у младших школьников, используя традиционные методы и формы организации работы. Поэтому предлагаем формировать и развивать рассматриваемые умения у учеников посредством проектной деятельности. С обучающимися 4 класса планируется проведение урочной деятельности на литературном чтении с

внедрением проектной деятельности. В процессе реализации проектов на занятиях мы развиваем у детей умение ставить проблему, предлагать пути для её решения и решать её, на данном этапе у школьников активно развивается самостоятельность. Проект разработан в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального основного образования и на основе образовательной программы «Школа России», предметная область «Литературное чтение» (авторы Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий).

Задачи проекта:

1. Улучшение общеучебных умений (самостоятельно выделять познавательную цель, находить необходимую информацию, структурировать знания, осознанно строить речевые высказывания, выбирать эффективные способы решения задач, контролировать и оценивать результаты своей деятельности, владеть смысловым чтением, моделировать).

2. Улучшение логических умений (анализировать, синтезировать, сравнивать, классифицировать объекты, подводить объекты под понятие и выводить из них следствия, устанавливать причинно-следственные связи, строить логические цепи рассуждений, доказывать, выдвигать гипотезы и обосновывать их).

3. Улучшение умения постановки и решения проблемы (формулировать проблему творческого или поискового характера, самостоятельно создавать способы её решения).

Сам проект представлен ниже в виде таблицы.

Таблица. Проект по формированию познавательных УУД у младших школьников на уроках литературного чтения

Месяц	Тема проекта	Форма работы	Развиваемые познавательные УУД	Продукт
Сентябрь	«Летние впечатления в стихах и прозе»	Индивидуальная, творческая	Смысловое чтение, анализ текста, выделение главной мысли	Мини-сочинение и иллюстрация
Октябрь	«Осень в произведениях русских поэтов»	Групповая, Исследовательская	Поиск информации, сравнение, синтез	Сборник стихов собственного сочинения
Ноябрь	«Сказки народов России»	Групповая, творческая	Сравнение, классификация, установление причинно-следственных связей	Инсценировка сказки (кукольный театр)
Декабрь	«Зимние праздники и традиции»	Парная, информационно-поисковая	Структурирование информации, смысловое чтение, постановка проблемы	Стенгазета «Зимние чудеса»
Январь	«По страницам любимых книг»	Индивидуальная, творческая	Анализ, синтез, моделирование, построение логических цепочек	Создание «Книжного дерева» класса
Февраль	«Защитники Отечества в литературе»	Групповая, Исследовательская	Постановка проблемы, поиск информации, аргументация	Презентация «Герои рядом с нами»
Март	«Весна в поэзии и живописи»	Парная, творческая	Сравнение, обобщение, синтез, смысловое чтение	Конкурс чтецов и выставка рисунков
Апрель	«Моя малая Родина в стихах и рассказах»	Групповая, информационно-творческая	Структурирование информации, анализ, рефлексия	Сборник творческих работ с фотографиями
Май	«Я – исследователь»	Индивидуальная, итоговая	Самостоятельное формулирование цели, планирование, контроль и оценка	Защита мини-проектов на итоговом занятии

Срок реализации разработанного проекта составляет 8 месяцев, что обусловлено необходимостью поэтапного и системного формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. Как отмечают исследователи в области педагогической психологии, становление сложных интеллектуальных умений, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение и уме-

ние ставить проблемы, требует длительного времени и регулярной тренировки, поскольку данные действия проходят путь от внешней, материализованной формы (выполнение с опорой на образец или алгоритм) до внутренней, свернутой (выполнение в уме). Выбранный восьмимесячный период охватывает практически весь учебный год, что позволяет не только сформировать первоначальные

навыки проектной работы, но и закрепить их, перевести в устойчивые способы познавательной деятельности, а также провести итоговую диагностику для оценки эффективности реализованных мероприятий. Участниками проекта являются обучающиеся 4 класса, причем важно отметить, что проект ориентирован на весь классный коллектив без предварительного отбора, что соответствует принципу инклюзивности и позволяет проследить динамику развития познавательных УУД у детей с разным исходным уровнем подготовки.

Содержательно проект тесно интегрирован с предметной областью «Литературное чтение» в рамках учебно-методического комплекса «Школа России» под редакцией Л. Ф. Климановой, В. Г. Горецкого, М. В. Головановой, поскольку именно на уроках литературного чтения у младших школьников активно развиваются воображение, эмпатия, умение интерпретировать текст и выражать собственное мнение, что создает благоприятную основу для проектной деятельности. Реализация проекта осуществляется педагогом непосредственно во время уроков литературного чтения, что исключает необходимость дополнительного времени во внеурочной деятельности и не увеличивает учебную нагрузку на обучающихся. Частота проведения проектных занятий составляет 2 раза в месяц, а продолжительность каждого занятия соответствует академическому часу и равна 40 минутам. План занятий по развитию познавательных универсальных учебных действий у обучающихся

4 класса посредством проектной деятельности включает в себя 8 тем, которые подобраны в соответствии с программными разделами курса литературного чтения для 4 класса и охватывают основные жанры и темы: устное народное творчество, литературные сказки, произведения о природе, басни, рассказы о детях, поэтическая тетрадь, страницы истории Отечества и зарубежная литература.

Заключение. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников является важнейшей задачей начального образования. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования через применение проектной деятельности способствует развитию у учащихся ключевых компетенций, исследовательских умений и основ самостоятельного познания. Использование проектной формы на уроках литературы эффективно повышает качество усвоения учебного материала и способствует воспитанию патриотизма. Особое значение приобретает использование проектной деятельности, которая стимулирует самостоятельность, инициативность и творческое мышление младших школьников. Организация проектной работы на уроках литературного чтения становится эффективным инструментом не только для улучшения качества усвоения предмета, но также для формирования исследовательских умений и навыков анализа информации. Ученики учатся выделять главное, формулировать собственные мысли, критически оценивать мате-

риал, сопоставлять разные точки зрения, искать дополнительные источники информации и аргументированно обосновывать выводы. Применение проектной технологии оказы-

Список литературы

1. Аксютин, С. А. Формирование универсальных учебных действий у учащихся на уроках литературы / С. А. Аксютин, А. С. Чепурская // Вестник Калужского университета. – 2020. – № 3 (48). – С. 98–101. – EDN SDKSUR.

2. Безрукова, Е. И. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников и система мониторинговых исследований в период обучения грамоте / Е. И. Безрукова // Эксперимент и инновации в школе. – 2013. – № 5. – С. 35–42. – EDN RKWVYZ.

3. Дьюи, Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи ; пер. с англ. А. Лучинского. – 2-е изд. – Москва : Госиздат, 1924. – 164 с.

4. Капыткова, Я. В. Проектная деятельность: понятие и сущность / Я. В. Капыткова // Теория и практика современной науки. – 2019. – № 5 (47). – С. 250–252. – EDN TGMBAE.

5. Крупская, Н. К. Избранные произведения / Н. К. Крупская. – Москва : Просвещение, 1959. – 464 с.

6. Шацкий, С. Т. Избранные педагоги-

рует положительное влияние на формирование образовательно-воспитательной среды, обеспечивая гармоничное взаимодействие академических достижений и нравственного воспитания.

ческие сочинения : в 2 т. Т. 1 / С. Т. Шацкий. – Москва : Педагогика, 1980. – 320 с.

Список источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 [зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100] (ред. от 18.07.2024). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 04.06.2026).

2. Литературное чтение. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией Л. Ф. Климановой. 1–4 классы : пособие для учителей общеобразовательных организаций / под ред. Л. Ф. Климановой. – Москва : Просвещение, 2019. – 144 с. – ISBN 978-5-09-071112-4.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2008. – 272 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

УДК 372.881.111.1

Жигалова Полина Владиславовна,

студент факультета филологии и межкультурной коммуникации, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, akiyamahakaina@yandex.ru

Трубина Зоя Игоревна,

SPIN-код: 9374–8457

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, zoe@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ «ДИКТОГЛОСС» НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается технология «Диктоглосс» как средство обучения грамматическому аспекту английского языка учащихся 7 класса. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов формирования грамматических навыков, обеспечивающих активное вовлечение обучающихся в процесс речевой деятельности и способствующих развитию их коммуникативной компетенции. Цель исследования заключается в выявлении особенностей обучения грамматическому аспекту иностранного языка на уровне основного общего образования и разработке упражнений на основе технологии «Диктоглосс» для формирования грамматических навыков обучающихся 7 класса.

В работе рассматриваются особенности формирования грамматических навыков у обучающихся 7 класса, анализируются основные подходы к обучению грамматике иностранного языка, раскрываются сущность, структура и дидактический потенциал технологии «Диктоглосс». Особое внимание уделяется возможностям данной технологии в развитии грамматических навыков. Рассматриваются основные этапы реализации технологии, а также особенности организации учебной деятельности обучающихся в процессе реконструкции текста.

Практическая часть исследования включает разработку упражнений на основе технологии «Диктоглосс», направленных на формирование и совершенствование грамматических навыков учащихся. Представлены результаты апробации разработанных материалов в условиях обучения английскому языку в основной школе. Результаты опытно-поисковой работы свидетельствуют о положительном влиянии данной технологии на качество усвоения грамматического материала и мотивацию обучающихся 7 класса к изучению иностранного языка.

Сделан вывод о том, что технология «Диктоглосс» обладает значительным лингводидактическим потенциалом и может эффективно использоваться в практике обучения иностранному языку для формирования грамматических навыков учащихся подросткового возраста.

Ключевые слова: диктоглосс; обучение грамматике иностранного языка; грамматические навыки; основное общее образование; коммуникативная компетенция; формирование

грамматических навыков; речевая деятельность; методика английского языка в школе; методика немецкого языка в школе

Zhigalova Polina Vladislavovna,

Student of the Faculty of Philology and Intercultural Communication, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Tagil

Trubina Zoya Igorevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Foreign Languages and Russian Philology, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Tagil

TEACHING THE GRAMMATICAL ASPECT OF A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE DICTOGLOSS AT THE LEVEL OF BASIC GENERAL EDUCATION

Abstract. The article examines the Dictogloss as a means of teaching the grammatical aspect of English to seventh-grade students. The relevance of the study is determined by the need to find effective methods of developing grammar skills that ensure active learner engagement in speech activity and contribute to the development of communicative competence. The aim of the paper is to identify the specific features of teaching the grammar aspect of a foreign language at the level of basic general education and to develop a set of exercises based on the Dictogloss for the formation of grammar skills of seventh-grade students.

The study discusses the characteristics of grammar skill formation of seventh-grade students, analyzes the main approaches to teaching foreign language grammar, and reveals the essence, structure, and didactic potential of the Dictogloss. Particular attention is paid to the opportunities provided by this technique for developing grammar skills. The main stages of the Dictogloss implementation, as well as the organization of students' activities during text reconstruction, are also examined.

The practical part of the research includes the development of a set of Dictogloss-based exercises aimed at the formation and improvement of students' grammar skills. The paper presents the results of testing the materials in the context of English language teaching at the basic general education level. The results of the pilot study indicate a positive impact of the technique on the quality of grammar acquisition and on the motivation of seventh-grade students to learn a foreign language.

The paper concludes that the Dictogloss possesses considerable linguodidactic potential and can be effectively used in foreign language teaching practice to develop the grammar skills of adolescent learners.

Keywords: dictogloss; teaching foreign language grammar; grammatical skills; basic general education; communicative competence; development of grammatical skills; speech activity; English language methods in school; German language methods in school

Введение. В условиях реализации коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам особую актуальность приобретает проблема формирования грамматических навыков обучающихся. Несмотря на коммуникативную направленность современных учебно-методических

комплексов, учащиеся нередко испытывают трудности при использовании грамматических структур в речевой деятельности. В связи с этим возникает необходимость поиска технологий, позволяющих эффективно сочетать формирование грамматических навыков с развитием коммуникативной компетенции обучающихся.

Одной из таких технологий является «Диктогloss», предложенная Р. Вайнриб. Данная технология представляет собой реконструкцию прослушанного или продиктованного педагогом текста небольшого объема с сохранением его информационно содержательной структуры.

В своей работе «Grammar Dictation» Р. Вайнриб трактует понятие «Диктогloss» следующим образом: «это технология обучения, основанная на выполнении заданий, предназначенная для того, чтобы помочь изучающим язык лучше понять, как устроена грамматика на примере текста. Она позволяет выявить пробелы в знаниях, чтобы целенаправленно работать с этими областями» [Wajnryb, 1990, p. 6].

Термин «Диктогloss» образован от английских слов «dictation» («диктант») и «gloss» («глоссарий», «комментарий», «толкование») с помощью соединительной гласной «о». В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова «диктант» определяется как «письменная работа, основанная на записи текста под диктовку» [Ожегов, 2019, с. 257]. В «Новом словаре русского языка» Т. Ф. Ефремовой «глосса» трактуется как «толкование или пояснение непонятого слова или выражения» [Ефремова, 2000]. Таким образом, уже сама этимология термина отражает сущность технологии «Диктогloss» — не механическую запись текста, а его осмысленную реконструкцию и интерпретацию. По своей форме это упражнение напоминает традиционное изложение.

Согласно Рут Вайнриб, технология включает четыре этапа:

1) подготовку, в ходе которой активизируются фоновые знания и снимаются лексические трудности;

2) двукратное прослушивание текста;

3) реконструкцию, во время которой учащиеся в группах или парах восстанавливают текст по записям;

4) анализ и коррекцию, включающие сравнение реконструированных вариантов с оригиналом, обсуждение ошибок и особенностей использования языковых средств [Wajnryb, 1990, p. 7].

Исследователь И. Н. Аксенова предлагает расширенный десятиэтапный алгоритм проведения упражнения по технологии «Диктогloss». В нем более подробно описаны подготовка учащихся к работе, организация группового взаимодействия, индивидуальная обработка заметок и поэтапная реконструкция текста [Аксенова, 2019, с. 73–74].

В методической литературе выделяют восемь разновидностей технологии «Диктогloss». Например, существуют «Диктогloss»-обсуждение, при котором текст реконструируется после обсуждения его фрагментов; творческий «Диктогloss», предполагающий дополнение исходного текста новыми деталями; диктант-мнение, где учащиеся после реконструкции выражают собственную позицию по теме; а также реконструкция в формате рисунка, когда содержание текста передается визуально. Наличие различных модификаций свидетельствует о гибкости технологии и возможности адаптировать ее к разным целям обучения.

Материалы и методы. Методы

исследования включают: анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, логическую аргументацию, доказательство, моделирование, обобщение, обоснование, опытное обучение.

Методологическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых в области методики обучения иностранным языкам и психологии обучения: положения коммуникативного подхода (Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, J. C. Richards), когнитивного подхода к обучению грамматике (D. Larsen-Freeman, S. Thornbury), а также работы, посвященные проблемам формирования грамматической компетенции (И. А. Зимняя, П. В. Сысоев, И. И. Филипович). Особое значение для настоящего исследования имеют труды, раскрывающие сущность и методику применения технологии «Диктогloss» (И. Н. Аксенова, Т. В. Антонова, Э. В. Игнатенко, Е. В. Коробейникова, R. Wajnyb), в которых обосновывается ее эффективность как средства формирования грамматических навыков в условиях коммуникативного обучения.

Методические материалы были апробированы в МБОУ СОШ № 90 г. Нижний Тагил.

Результаты исследования. На первом этапе исследования был проведен анализ учебно-методических комплексов «Spotlight 7» и «Horizonte 7», используемых при обучении английскому и немецкому языкам на уровне основного общего образования. Выбор данных УМК обусловлен их распространенностью в общеобразовательных организациях и соот-

ветствием требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Обучение грамматическому аспекту иностранного языка в 7 классе осуществляется в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Согласно ФГОС ООО, предметные результаты по иностранному языку должны отражать «сформированность иноязычной коммуникативной компетенции» [Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта...].

Согласно требованиям ФГОС, содержание обучения иностранному языку в основной школе должно соответствовать возрастным особенностям обучающихся, их коммуникативным потребностям и уровню языковой подготовки [Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта...]. В связи с этим при обучении грамматике рекомендуется использовать упражнения различного типа: языковые, условно-речевые и речевые, направленные на постепенный переход от осознания грамматического явления к его самостоятельному использованию в речи.

Анализ УМК «Spotlight 7» [Английский язык. 7 класс..., 2023] показал, что обучение грамматическому аспекту осуществляется в тесной связи с развитием речевых умений обучающихся. Изучение нового грамматического материала, как правило, сопровождается выполнением упражнений на чтение, аудирование, говорение и письмо. Грамматические

явления вводятся в контексте изучаемой темы, что соответствует принципам коммуникативного обучения иностранным языкам.

Кроме учебника, в данные УМК входит рабочая тетрадь. В рабочей тетради после каждого модуля предусмотрен раздел Grammar Practice, включающий дополнительные упражнения на отработку изучаемого грамматического материала [Английский язык, 2011]. Также существует отдельный грамматический тренажер к УМК, направленный на более глубокое и системное усвоение грамматики английского языка [Тимофеева, 2021].

Однако можно отметить, что многие упражнения носят репродуктивный характер и направлены, прежде всего, на тренировку грамматической формы. Количество действительно творческих заданий, предполагающих самостоятельное использование грамматики в новой коммуникативной ситуации, ограничено. Задания, предполагающие самостоятельный анализ языкового материала, выявление закономерностей функционирования грамматических структур и их использование в условиях, приближенных к реальному общению, представлены в недостаточном объеме.

Аналогичные результаты были получены в ходе анализа УМК «Horizonte 7» [Аверин, 2022]. Учебник содержит разнообразные упражнения, ориентированные на развитие языковых и речевых навыков, однако работа над грамматическим материалом в большинстве случаев ограничивается выполнением тренировочных заданий. Несмотря на коммуникативную направленность комплекса,

количество упражнений, обеспечивающих осознанное усвоение грамматических явлений и их дальнейшее использование в речевой деятельности, является недостаточным.

Неотъемлемым компонентом УМК «Немецкий язык. Второй иностранный язык. 7 класс» серии «Горизонты» является рабочая тетрадь, в которой представлены задания по активизации навыков письменной речи, аудирования с письменным контролем, чтения. Эта рабочая тетрадь является логическим продолжением заданий учебника [Аверин, 2023, с. 2]. Дополнительно к учебнику разработан сборник «Wortschatz und Grammatik trainieren», содержащий упражнения на закрепление и систематизацию грамматического материала. В аннотации пособия подчеркивается, что задания направлены на «закрепление, расширение и дифференциацию учебного материала», а также на «выработку навыков применения грамматических форм» [Лытаева, 2019, с. 2].

Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что современные учебно-методические комплексы создают необходимые условия для формирования грамматических навыков, однако необходимо использовать дополнительные методы и технологии обучения, обеспечивающие более осознанное, активное и практико-ориентированное усвоение грамматического материала. В связи с этим особый интерес представляет технология «Диктогloss», сочетающая работу над грамматикой с развитием речевой деятельности обучающихся.

Обсуждение результатов. На основе результатов анализа была разработана группа упражнений на основе технологии «Диктоглосс» для уроков английского и немецкого языков в 7 классе. При создании материалов учитывались возрастные особенности обучающихся, содержание изучаемых тем и требования рабочих программ. Группа упражнений направлена на формирование грамматических навыков посредством восприятия, анализа и реконструкции текста.

В отличие от традиционных грамматических упражнений, в которых основное внимание уделяется воспроизведению языковых форм по образцу, технология «Диктоглосс» предполагает активную мыслительную деятельность обучающихся. В процессе работы учащиеся воспринимают текст на слух, фиксируют

ключевую информацию, а затем совместно восстанавливают его содержание. Подобная организация деятельности способствует не только закреплению грамматического материала, но и развитию умений аудирования, письменной речи, языковой догадки и сотрудничества.

При разработке упражнений использовались как классический вариант технологии «Диктоглосс», предложенный Р. Вайнриб, так и отдельные модификации данной технологии. Часть упражнений была создана на основе классификации Р. Деви, а часть заданий была адаптирована в соответствии с целями исследования. Использование различных вариантов технологии позволило разнообразить учебную деятельность и расширить возможности работы с грамматическим материалом (табл. 1, 2).

Таблица 1. Упражнение на основе технологии «Диктоглосс» для формирования грамматических навыков на уроках английского языка в 7 классе (на материале УМК «Spotlight 7»)

Название текста	The National Sport of England
1	2
Отрабатываемые грамматические темы	Present Simple, Past Simple, Present Perfect, конструкция such as...as
Цель упражнения	Развитие навыков распознавания и употребления временных форм Present Simple, Past Simple и Present Perfect в процессе реконструкции текста
Этапы работы	1. Учитель подводит обучающихся к теме занятия. Обсуждаются популярные виды спорта в разных странах, педагог просит назвать известные футбольные клубы и спортсменов. Также перед прослушиванием учащиеся вспоминают грамматические конструкции, с помощью которых можно описать факты прошлого и настоящего. Дополнительно вводится необходимая для понимания текста лексика, например, rules, role model и т. д., чтобы снять языковые трудности при восприятии текста на слух. 2. Первичное прослушивание текста. Педагог включает аудиозапись этого текста из аудиоприложения к учебнику «Spotlight 7». На данном этапе учащиеся слушают текст без записи и стараются понять его общее содержание, основную тему и ключевые идеи. 3. Во время второго прослушивания учащимся разрешается делать краткие записи. Учитель заранее объясняет, что записывать текст полностью

Окончание таблицы 1

1	2
	не требуется. Особое внимание учащихся обращается на употребление временных форм (Present Simple, Past Simple, Present Perfect), а также конструкции such as...as. 4. После прослушивания аудиозаписи учащиеся в мини-группах обсуждают возможные грамматические конструкции, выбирают подходящие временные формы и формулируют предложения, приближенные к оригиналу. Затем отдельным абзацем они выписывают основную мысль текста своими словами в краткой форме. 5. На заключительном этапе учащиеся сравнивают собственные варианты текста с оригиналом, анализируют допущенные грамматические ошибки и обсуждают особенности употребления изучаемых конструкций. Учитель организует коллективное обсуждение наиболее сложных моментов, обращая внимание на различия между временными формами и их функциями в тексте. Дополнительно учащимся могут быть предложены вопросы для обсуждения по теме текста
Текст [Английский язык. 7 класс..., 2023, с. 71]	Football is the most popular sport in England. In fact, a lot of English people say it is their national sport. English people have played football for a very long time. However, the game didn't have any real rules until the 19th century. In 1815, Eton College created rules to make the game less violent and later, in 1848, Cambridge University made many of the modern rules. Football quickly became as popular as other games such as cricket. Today, there are thousands of football clubs in England. Professional clubs, such as Arsenal, Liverpool and Manchester United are famous all over the world. Football has become part of the cultural life in England and hundreds of thousands of fans support their favourite teams in stadiums around the country every weekend. Many English children have football lessons at school. And famous footballers, such as David Beckham and Michael Owen have become role models for a lot of these children

Таблица 2. Упражнение на основе технологии «Диктоглосс» для формирования грамматических навыков на уроках немецкого языка в 7 классе (на материале УМК «Horizonte 7»)

Название текста	Das Äußere zählt
1	2
Отрабатываемые грамматические темы	Präsens, степени сравнения, безличные конструкции
Цель упражнения	Формирование навыков употребления грамматических конструкций описания внешности и предпочтений в процессе реконструкции текста
Этапы работы	1. Сначала учитель организует обсуждение темы моды и внешнего вида подростков. Учащиеся описывают свой стиль одежды. Перед прослушиванием вводится необходимая лексика: Outfit, Styling, Kleidung, Marke, Rucksack и т. д. 2. Учащиеся слушают текст в первый раз и определяют его основную тему. 3. Во время второго прослушивания учащиеся записывают ключевые

Окончание таблицы 2

1	2
	слова, проценты и грамматические конструкции, связанные с описанием предпочтений. 4. Учащиеся восстанавливают текст, используя записанные смысловые опоры и грамматические конструкции. После этого каждая группа представляет содержание текста от лица определенного персонажа (например, подростка, родителя, модного блогера или школьного психолога), дополняя восстановленный текст мнением того или иного персонажа о роли внешности и одежды в жизни современных подростков. 5. Учащиеся сравнивают реконструированный текст с оригиналом, анализируют употребление форм Präsens, степеней сравнения и конструкций описания внешности и предпочтений. Затем группы представляют свои мнения и обсуждают различные точки зрения по теме
Текст [Аверин, 2022, с. 55]	Das richtige Outfit und Styling ist Jugendlichen wichtig. Es gibt Sicherheit, wenn man „gut“ angezogen und gestylt ist. Ganz wichtig ist die richtige Kleidung. Bei der großen Mehrheit muss auch die Marke stimmen. Aber zum passenden Outfit gehören noch Handys, Taschen und Rucksäcke. Für das Styling geben junge Leute auch Geld aus. Fast 90 Prozent legen viel Wert auf schöne Haare

Для проверки эффективности разработанной группы упражнений была организована опытно-поисковая работа на базе МБОУ СОШ № 90 г. Нижний Тагил. В исследовании приняли участие обучающиеся 7 класса. На начальном этапе был проведен контрольный срез, позволивший определить уровень сформированности грамматических навыков учащихся. Полученные результаты показали наличие затруднений при употреблении временных форм глаголов, модальных глаголов, средств логической связи и языковых средств выражения собственного мнения.

После внедрения разработанной группы упражнений было проведено итоговое тестирование. Сравнение

результатов показало положительную динамику уровня сформированности грамматических навыков обучающихся. Количество учащихся, получивших отметку «5», увеличилось с 8 % (2 чел.) до 19 % (5 чел.), а доля обучающихся, выполнивших работу на отметку «4», возросла с 23 % (6 чел.) до 31 % (8 чел.). При этом число неудовлетворительных результатов снизилось с 34,5 % (9 чел.) до 15 % (4 чел.). Наиболее заметные улучшения были зафиксированы в употреблении временных форм английского глагола, средств логической связи, модальных глаголов и конструкций для выражения собственного мнения (рис. 1, 2).

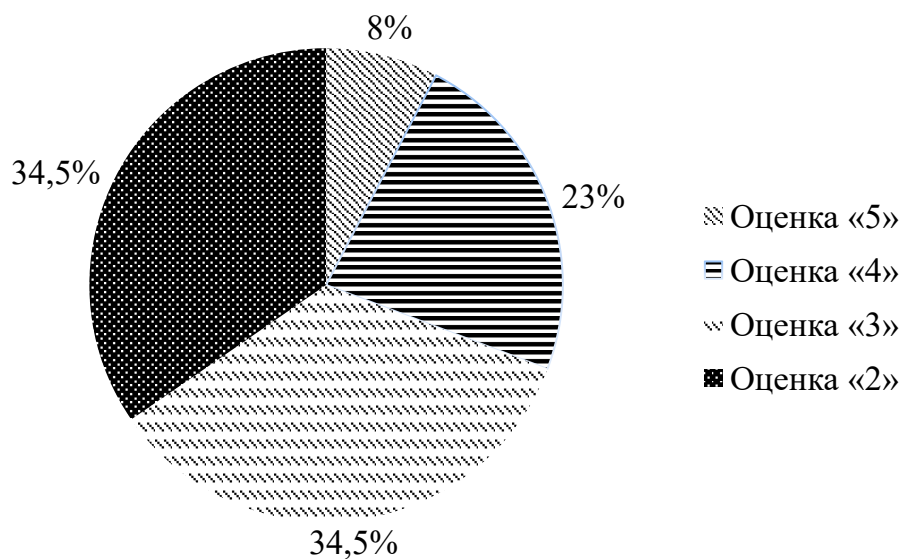


Рис. 1. Результаты констатирующего этапа

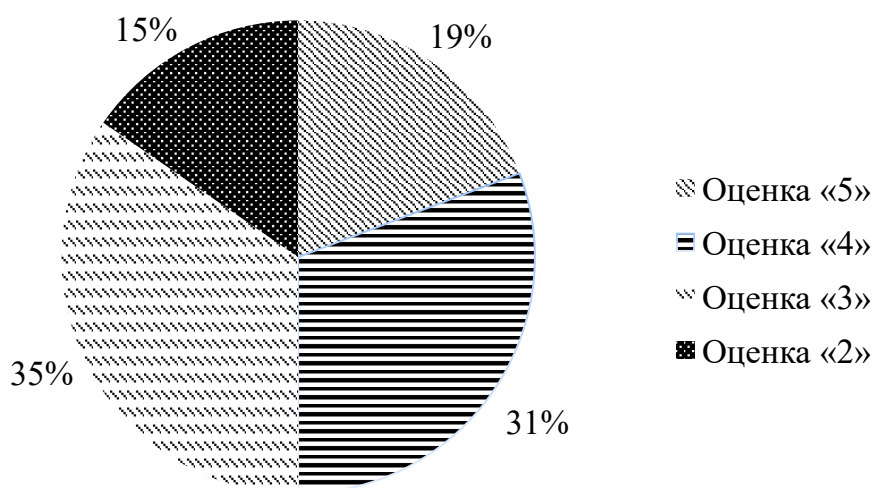


Рис. 2. Результаты контрольного этапа

Заключение. Практическое применение технологии «Диктогloss» в рамках опытно-поисковой работы подтвердило ее эффективность в обучении грамматическому аспекту иностранного языка. В процессе выполнения заданий учащиеся проявляли более высокую познавательную активность, были вовлечены в обсуждение языковых явлений и стремились к самостоятельному поиску

грамматически правильных вариантов оформления высказываний. Использование данной технологии способствовало развитию навыков анализа языкового материала, повышению уровня осознанности при употреблении грамматических конструкций и формированию умений применять изученные структуры в коммуникативных ситуациях.

Кроме того, было установлено,

что технология «Диктоглосс» оказывает положительное влияние на развитие метапредметных умений обучающихся. Работа в малых группах способствовала формированию навыков сотрудничества, распределения обязанностей, аргументации собственной позиции и совместного принятия решений. Также отмечалось снижение уровня языковой тревожности, поскольку коллективный характер деятельности создавал более комфортные условия для участия в учебном процессе.

Список литературы

1. Аксенова, И. Н. Лингводидактический потенциал комплексного задания «Диктоглосс» / И. Н. Аксенова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24, № 180. – С. 70–78. – DOI: 10.20310/1810-0201-2019-24-180-70-78. – EDN FKNYBS.
2. Баранова, Н. А. Диктоглосс как средство активизации речемыслительной деятельности учащихся на уроке английского языка / Н. А. Баранова, Э. В. Игнатенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S12. – С. 1–5. – EDN WCJCDV.
3. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : в 2 т. Т. 1: А–О / Т. Ф. Ефремова. – Москва : Русский язык, 2000. – 1210 с. – ISBN 5-200-02857-4.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – Москва : АСТ : Мир и Образование, 2019. – 1357 с. – ISBN 978-5-17-078925-2.
5. Поршнева, Е. Р. Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка / Е. Р. Поршнева, О. В. Спиридонова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 73–78. – EDN JXTNYL.
6. Ellis, R. Methodological options in grammar teaching materials / R. Ellis // *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* / ed. E. Hinkel, S. Fotos. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 2002. – P. 155–179.
7. Larsen-Freeman, D. *Teaching Language: From Grammar to Grammaticizing* / D. Larsen-Freeman. – Boston : Heinle, 2003. – 278 p.
8. Lewis, M. *The English Verb: An Exploration of Structure and Meaning* / M. Lewis. – London : Language Teaching Publications, 2002. – 192 p.
9. Richards, J. C. *Moving Beyond the Plateau: From Intermediate to Advanced Levels in Language Learning* / J. C. Richards. – Cambridge : Cambridge University Press, 2008. – 24 p.
10. Thornbury, S. *Uncovering Grammar* / S. Thornbury. – Oxford : Macmillan, 2001. – 160 p.
11. Wach, A. Teachers' Beliefs about EFL Grammar Learning and Teaching / A. Wach // *Language in Cognition and Affect* / ed. E. Piechurska-Kuciel, E. Szymańska-Czaplak. – Berlin, Heidelberg : Springer, 2013. – P. 295–314.
12. Wajnryb, R. *Grammar Dictation* / R. Wajnryb. – Oxford : Oxford University Press, 1990. – 132 p.

Список источников

1. Аверин, М. М. Horizonte. Немецкий язык. 7 класс : учебник для общеобразовательных организаций / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – Москва : Просвещение, 2022. – ISBN 978-5-09-128046-3.

2. Аверин, М. М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. 7 класс : рабочая тетрадь : учебное пособие / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – Москва : Просвещение, 2023. – ISBN 978-5-09-128808-7.

3. Английский язык. 7 класс : учебник / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. – 15-е изд., перераб. – Москва : Express Publishing ; Просвещение, 2023. – 152 с. – ISBN 978-5-09-102410-4.

4. Английский язык. Рабочая тетрадь. 7 класс : учебное пособие / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко [и др.]. – Москва : Просвещение, 2011. – ISBN 978-5-09-128926-8.

5. Лытаева, М. А. Немецкий язык. Вто-

рой иностранный язык. Лексика и грамматика. 7 класс : сборник упражнений : учебное пособие для учащихся общеобразовательных организаций / М. А. Лытаева, Н. В. Базина. – Москва : Просвещение, 2019. – ISBN 978-5-09-064065-7.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 : зарегистрирован Минюстом России 05.07.2021 № 64101 : в ред. от 18.06.2025. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 25.01.2026).

7. Тимофеева, С. Л. Английский язык. Грамматический тренажёр. 7 класс : учебное пособие для общеобразовательных организаций / С. Л. Тимофеева. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2021. – 120 с. – ISBN 978-5-09-079344-5.

РЕЦЕНЗИИ

Помелов Владимир Борисович,

SPIN-код: 2781-4798

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии, Вятский государственный университет, Российская Федерация, г. Киров, vladimirpomelov@mail.ru

ЦЕННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ПЕДАГОГИКЕ

Преподавателям педагогики хорошо известно достаточно печальное обстоятельство, заключающееся в том, что существующие учебники по их дисциплине далеко не в полной мере учитывают серьезные, а порой и радикальные изменения, которые практически непрерывно происходят в политической, экономической и научной сферах в нашей стране и за ее пределами, что в значительной степени обуславливают настоятельную потребность в практически непрерывном совершенствовании качества отечественного образования, причем на всех его уровнях и направлениях.

Вышеизложенное вызывает настоятельную необходимость в постоянном и полноценном обновлении учебно-методического обеспечения учебного процесса. В то же время, едва ли кто станет спорить с утверждением о том, что педагогическая наука отстает от образовательной практики и в большом долгу перед ней.

Работа по преодолению этого отставания включает, естественно, прежде всего, подготовку учебников и учебно-методических комплексов, как принято говорить, *нового поколения*. Выполнить эту работу призваны, разумеется, прежде всего, те, кто ежедневно занимается обучением и воспитанием молодежи на университетском уровне, т. е. преподаватели высших учебных заведений, причем, – что очень желательно, – в тесном содружестве с педагогами-практиками.

Отзываясь на настоятельную потребность времени, большая группа преподавателей ряда российских вузов¹ создала новый, полноценный, соответствующий современным требованиям цифровой эпохи учебное пособие «Педагогика», предназначенное для обучающихся по *непедагогическим направлениям* университетской подготовки. Данная рецензия ставит целью дать его развернутую, объективную характеристику.

Исходным методологическим основанием, которого придерживались авторы учебного пособия, стало положение о том, что основной целью преподавания дисциплины «Педагогика» на непедагогических направлениях подготовки является формирование у студентов целостных представлений о воспитании и обучении, осуществляемых в интересах человека, семьи, общества и государства

¹ Педагогика: учебное пособие по дисциплине для образовательных организаций высшего образования / Е. А. Александрова, Л. В. Байбородова, А. Г. Бермус [и др.]. Киров: ВятГУ; Издательство «Радуга-ПРЕСС», 2024. 316 с. ISBN 978-5-6052349-1-3.

на основе фундаментальных ценностных принципов российской цивилизации. Поэтому в процессе освоения дисциплины «Педагогика» должны быть решены следующие задачи: сформировано представление о роли и месте педагогики в системе научных знаний и мировоззрении обучающихся вузов; усвоены знания об образовании как социокультурном явлении в контексте ценностей российского общества; созданы условия для достижения интеллектуальной и психологической готовности выпускников к успешному личностному развитию, социально-профессиональному взаимодействию и межкультурной коммуникации.

Авторы справедливо указывают, что учебное пособие, помимо достижения чисто образовательной цели, может быть использовано для решения следующих задач: формирование у обучающихся готовности к педагогической работе в дополнение к основному, «профильному» избранному студентами виду деятельности; развитие у них способности к социально-профессиональному взаимодействию при исполнении трудовых функций в рамках получаемой специальности; воспитание личности обучающегося как социальной единицы, а именно как члена семьи, общества и государства.

Авторами вводится такое новое понятие как *миссия учебника* (учебного пособия), которому они, правда, не дают прямого определения, но раскрывают его содержание в опоре на следующие *выдвинутые ими же* базовые принципы. При этом эти принципы, на наш взгляд, в состоянии служить своего рода *точками отсчета*, которых вполне могут придерживаться и другие авторы при создании своих учебных пособий. Поэтому кратко раскроем содержание этих принципов.

Это принцип *видимости*, который заключается в активном предъявлении в учебном процессе идентификационных образцов (примеров) гражданственности. Принцип *осознанной субъектности* состоит в обеспечении в ходе занятий гражданской зрелости обучающихся в контексте их профессионального становления.

Принцип *связи с контекстом реальной жизни*, – самый «широкий». Он проявляется в использовании педагогического мастерства преподавателя, демонстрирующего понимание широких контекстов общественных процессов, освоение им различных социальных ролей и лидерских стилей; также он реализуется в соединении аудиторной учебной и внеаудиторной воспитательной форм работы. Помимо этого, авторы относят к сфере действия этого принципа развитие у обучающихся способности отвечать на современные вызовы и выход в процессе преподавания и освоения педагогики на актуальные проблемы человека, семьи, общества и государства в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Принцип *ценностно-смысловых опор* понимается авторами как наполнение содержания учебной дисциплины общественными, гражданскими и личностными смыслами, включение в преподавание педагогики традиционных российских духовно-нравственных ценностей, что предусмотрено Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. К числу этих ценностей относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение

Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

Авторы учебного пособия убеждены, что изучение дисциплины «Педагогика» является условием формирования трех универсальных компетенций, включенных в федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО): 1. Командная работа и лидерство (УК-3): «Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели»; 2. Межкультурное взаимодействие (УК-5): «Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия»; 3. Инклюзивная компетентность (УК-9): «Способен использовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах».

Формирование УК-3 происходит в ходе совместной образовательной деятельности студентов, использования проектных и исследовательских методов и форм обучения, игрового моделирования педагогических явлений. Формирование УК-5 предполагает акцент на выявлении специфики отечественных духовно-нравственных традиций, государственно-политического единства и этнокультурного разнообразия народов России, проблем и ресурсов межкультурного диалога в сфере образования и науки. Формирование УК-9 ориентирует на получение у обучающихся базовых представлений в области дефектологии и инклюзивного образования, а также на развитие у них готовности к реализации инклюзивных образовательных стратегий в различных сферах профессиональной деятельности.

Авторы пособия подчеркивают, что реализация разработанного ими курса предполагает использование *модульного подхода*, поэтому учебное пособие включает в себя ряд разделов (модулей).

Вводный раздел является обязательным для освоения всеми обучающимися, поскольку он представляет собой своего рода основу целостного представления о воспитании и обучении. (Для дальнейшей реализации курса возможен выбор любого последующего раздела в сочетании с этим разделом.) Здесь подтверждается ранее высказанное утверждение о том, что курс «Педагогика» ориентирован на достижение образовательных результатов, установленных ФГОС ВО через формирование у обучающихся знаний, отношений и поведения в соответствии с социальными нормами и традиционными для российского народа духовно-нравственными ценностями.

Каждый последующий раздел содержит две лекции и два семинара, причем каждый семинар представлен в двух вариантах.

Первый раздел «Нормативно-правовые и этические основы педагогической деятельности. Общая педагогика» включает две лекции, которые раскрывают предметно-проблемное поле педагогики и современное понимание педагогики в контексте системы социально-гуманитарных знаний. Семинары посвя-

щены обсуждению нормативно-правовых основ современного российского образования и особенностей профессиональных и субъектных позиций участников педагогического процесса.

Во *второй* раздел «Теория и методика воспитания» включены две лекции, которые представляют собой характеристику целей и содержания воспитания и осуществления коллективной деятельности. На семинарах студенты знакомятся с методикой организации деятельности коллектива и воспитательными технологиями.

Третий раздел «Дидактика» знакомит студентов с основными категориями теории обучения и с концепцией содержания образования. Семинары включают характеристику образовательных технологий и методы диагностики образовательных результатов.

Четвертый раздел «Социальное взаимодействие» посвящен основам социальной педагогики, таким как феномены социализации, социальные качества личности, общение как социальное взаимодействие. На семинарах студенты изучают педагогические технологии и практику социального взаимодействия, особенности развития личности в коллективе, а также технологии командообразования.

Наконец, *заключительный* раздел курса «Инклюзия в профессиональной сфере» представляет собой своего рода новацию, поскольку подобные учебные пособия, как правило, не имеют такого раздела. Он включает информацию об этических основах инклюзивного взаимодействия и технологиях инклюзивного взаимодействия. Студенты также получают практические знания о работе с инвалидами и обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), а также по организации доступной для указанных лиц учебной среды.

Все разделы выстроены структурно абсолютно идентично, что обеспечивает необходимую логику, стройность и предсказуемость в презентации материала, облегчает его усвоение студентами.

В качестве примера приведем в краткой форме структуру первого раздела.

Прежде всего, здесь указываются планируемые результаты обучения по результатам освоения материала раздела. Так, отмечается, что в результате освоения первого раздела дисциплины обучающийся должен получить комплекс представлений о нормативно-правовых и категориальных основах педагогики; о ценностно-смысловых основах воспитания, учитывающих вызовы современного мира; об основах дидактики с учетом исторического опыта российской системы образования; о развитии личности в процессе социализации в мультикультурных, многонациональных и многоконфессиональных средах; об основах взаимодействия с лицами с ОВЗ и инвалидностью в профессиональной и социальной сферах с учетом принципов равенства, гуманизма и коллективизма.

Приводимые в учебнике конспекты проведения занятий определяются как «Организационно-содержательные ориентиры»; термин «ориентиры» подчеркивает тот факт, что авторами дается возможный, но вовсе не обязательный вариант их проведения.

В начале каждой лекции содержится глоссарий авторских определений понятий, вводимых в данной лекции. В первой лекции – это такие понятия как педагогическая наука и практика, предметно-проблемное поле педагогики, образование, воспитание и др. Указывается основная задача, решаемая конкретным занятием; в данном случае это формирование представлений о предметно-проблемном поле педагогики в историко-культурном контексте.

Структура первой лекции выглядит следующим образом: 1. Педагогическая теория и практика. Социальная миссия педагогики. 2. Становление педагогического знания: теория и практика. 3. Развитие отечественного образования и его вклад в формирование традиционных российских ценностей. Далее следует опорная схема лекции (ключевой рисунок), и наконец, развернутый текст лекции. В заключительном блоке имеет место краткое суждение, т. е. комментарий автора в развитие темы лекции.

Следующая часть материала включает в себя домашние задания, предназначенные для закрепления материала. Приведем их в качестве примера.

Задание № 1. Определение основных категорий педагогики. В приведенной таблице представлены основные определяемые категории педагогики (1-я колонка), основные их признаки (2-я колонка), определяющие понятия (3-я колонка) и обстоятельства цели, места и времени (4-я колонка). Попробуйте сформулировать определения категорий в первом столбце, комбинируя слова из остальных трех столбцов, и сравните с теми, которые находятся в учебниках педагогики.

Задание № 2. Верификация исследований ВЦИОМ. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) организовал в 2023 г. опросы, посвященные восприятию высшего образования россиянами. Ознакомьтесь с презентацией к докладу генерального директора ВЦИОМ Валерия Федорова «Высшее образование сегодня в России через призму опросов общественного мнения» и сформулируйте ответы на следующие вопросы: 1. Какие тенденции вы считаете наиболее яркими и характерными для России? 2. Какие факты показались неожиданными, противоречащими интуитивным представлениям? Как можно было бы их проверить? 3. Какие выводы могут / должны сделать из приведенных данных сами обучающиеся? Преподаватели и руководители вузов? Все российское общество?

Далее следуют вопросы для самоконтроля: 1. *Какое значение имеют педагогические представления в процессе взросления и развития каждого отдельного человека? В системе социально-гуманитарных знаний? В ценностных основаниях российской культуры и цивилизации? Какие из них могут быть отнесены к жанру «традиционной педагогики», какие – к «практической педагогике», какие – к «педагогической теории»?*

2. *Проиллюстрируйте, как меняются представления о «качестве образования» в истории и культуре. Можно ли рассматривать понятия «качество обучения» и «качество образования» как синонимы? Если нет, какое из понятий вы считаете более правильным для современного понимания педагогической действительности?*

3. Напишите эссе на тему «Моё образование и профессия», в котором сформулируйте свое нынешнее представление о целевом образе профессиональной деятельности и необходимом для этого образовании. Является ли педагогическая деятельность частью этого образа? Попытайтесь объяснить свой ответ.

Наконец, дается список литературы для углубленного изучения темы. Весь вышеприведенный материал представляет собой своего рода расширенную технологическую карту проведения лекционного занятия.

Теперь покажем, что представляют собой, по задумке авторов, семинары.

Семинар 1.1.1 Нормативно-правовые основы образования (вариант 1). Организационно-содержательные ориентиры занятия. Основная задача, решаемая занятием: овладение основами нормативно-правовой базы педагогики. Форма занятия: семинар с использованием технологии «перевернутое обучение». Образовательная технология: командная (дидактическая) игра. План занятия: 1. Презентации нормативных документов РФ в сфере образования. 2. Установление соответствий традиционных духовно-нравственных ценностей и актуальных нормативных текстов. 3. Комплексный (психолого-педагогический, социально-психологический, правовой) анализ педагогических ситуаций и моделирование возможных решений. 4. Обзор нормативно-правовых оснований педагогической деятельности.

Необходимый комплект материалов и ресурсов к занятию: доступ к системе «Гарант»; предустановленный доступ к социальным сетям «ВКонтакте» и «Телеграм». Расстановка парт в учебной аудитории: кластерная. Оптимально размещение в большой аудитории или зале в формате 5–7 групп по 3–4 человека каждая, но при необходимости количественный состав каждой из групп может быть увеличен.

Содержательные блоки занятия: 1. Преамбула (вступительное слово преподавателя, целеполагание). 2. Мотивационная часть (работа с внутренней мотивацией студента). 3. Организация работы. 4. Итоговая рефлексия.

Заключительный блок включает: задания на закрепление материала, вопросы для самоконтроля, рекомендуемую литературу, Интернет-ресурсы. Представлен также и второй вариант проведения семинара по этой же самой теме. Он выглядит следующим образом.

Организационно-содержательные ориентиры занятия представляют собой следующее.

Основная задача, решаемая на занятии: способствовать информированию обучающихся об основных нормативно-правовых документах в сфере образования; определить причины принятия новых законов. Форма занятия: занятие-анализ документов. Образовательная технология: информационно-коммуникационная технология с использованием групповой технологии. Краткий план занятия: 1. Введение в проблему. Информация об основных нормативно-правовых документах. 2. Работа с документами: Закон РФ «Об образовании» (1992), Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012), Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2023, с изменениями). 3. Подведение итогов работы

на занятии. Также указывается необходимый комплект материалов и ресурсов к занятию.

Представляют большой интерес многочисленные приложения к разделам; это полноценные, достаточно объемные тексты. В качестве примера перечислим названия приложений раздела 2 «Теория и методика воспитания»: *Структура воспитательного процесса; этапы воспитательной деятельности; трактовка содержания традиционных российских духовно-нравственных ценностей; компоненты содержания воспитания; применение бинарных средств индивидуализации; определения понятий педагогических средств; взаимосвязь понятий «технология», «метод» и «форма»; классификация бинарных методов воспитания; классификация форм воспитания; классификация педагогических технологий; рекомендации по формированию детского коллектива; дополнительные вопросы к художественным фильмам; этапы формирования микроколлектива и коллектива; карточки «Условия движения группы к коллективу»; Информация по теме «Классификация форм коллективной организаторской деятельности»; памятка «Самодеятельность, активность детей. Деловые отношения» (раздаточный материал).*

В заключительной части учебного пособия размещен методический раздел, включающий в себя примерное распределение часов по темам и видам работы студентов, общий план лекций и семинаров; планируемые результаты обучения по дисциплине (соотнесенные с формируемыми компетенциями, целями и задачами дисциплины); оценочные средства и критерии оценивания, применяемые для аттестации обучающихся; примерные задания к зачету; критерии оценивания ответа в рамках промежуточной аттестации (зачет).

На этом заканчивается учебное пособие, но не учебно-методический комплекс, который включает в себя еще так называемые *дополнительные материалы* по каждому из вышеуказанных разделов. Здесь помещены презентации, тексты, опубликованные материалы и другая полезная информация, расширяющая и углубляющая контент учебного пособия.

Именно в этом разделе УМК студенты могут получить материал для выполнения домашних заданий, например, текст вышеупомянутого интервью начальника ВЦИОМ и многое другое. Войти в эти материалы можно по QR-коду, который размещен на обложке учебного пособия.

Мы намеренно привели здесь столь пространные отрывки текста учебного пособия, чтобы хотя бы кратко показать богатство, многообразие и ценность содержащегося в нем образовательного материала.

Высоко оценивая содержание учебного пособия в целом, не могу не высказать ряд конкретных замечаний. Сразу оговорюсь, что, руководствуясь принципом плюрализма в отношении выбора авторами методологических и методических подходов, нашедших свое отражение в его содержании, автор рецензии воздерживается от высказывания собственного мнения по поводу ряда содержащихся в тексте пособия положений, определений и отбора конкретных примеров, а также приведенной фактологии, полагая, что те или иные явления и факты

могут характеризоваться с различных позиций, и в этом проявляется право авторов учебного пособия на реализацию собственного подхода. Поэтому все замечания рецензента касаются лишь *очевидных* неточностей и искажений.

В учебнике (с. 12) приведена «опорная схема лекции» (ключевой рисунок). В ней указывается, что для *советского периода* развития образования были характерны *государственная идеология, воспитание личности и коллективы*, а для *общественного периода* – *педагогические проблемы и решения, общественные реформы и новую демократическую литературу*. Никаких других данных в схеме нет. В самом тексте главы автором выделяются пять периодов, в том числе и общественный, – «с середины XIX века до 1917 г.» (с. 19). Где же, в таком случае, на схеме все остальные «периоды»? Их просто нет! Да, собственно говоря, и то, что обозначено на «опорной схеме лекции», вызывает недоумение. По схеме выходит, что, например, «педагогические проблемы и решения» имели место разве что «с середины XIX века до 1917 г.», а в советское время, получается, их не было, во всяком случае, они не указаны как значимые показатели советского периода. Даже как-то неловко всё это комментировать. Приводим эту схему, которая размещена на страницах учебного пособия, с тем чтобы каждый мог составить о ней свое собственное представление.

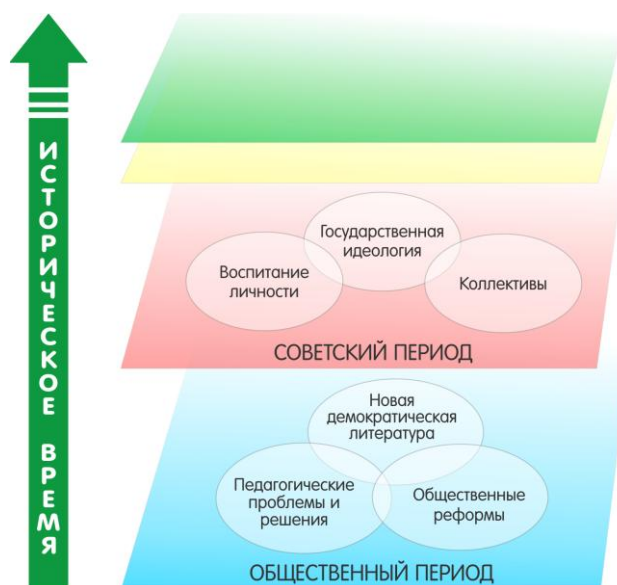


Рис. Опорная схема лекций

В тексте учебного пособия имеют место искажения названий и правописания некоторых важных партийно-правительственных документов, а именно, постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (с. 23), закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», принятый 24 декабря 1958 г. (с. 25).

Главным редактором «Российской педагогической энциклопедии» назван В. Г. Панов (с. 31). В действительности он занимал должность главного редактора научно-редакционного совета издательства «Большая российская энциклопедия», а главным редактором конкретно «Российской педагогической энциклопедии» был В. В. Давыдов; его и следовало указать в тексте главы. Помимо этого,

здесь же имеется ссылка на некие «более поздние издания» энциклопедии, которых в действительности просто не существует. (Несколько раз в 2000-е гг. выходил «Педагогический энциклопедический словарь», но это все-таки совсем другое издание). В дальнейшем вся эта «информация» в полном объеме повторяется еще раз (с. 301).

Встречаются и весьма забавные, так сказать, «очепятки». Так, вместо слова *опросы* можно прочесть *опоросы* (с. 31). Приходится констатировать, что имеют место неточные выражения, искажающие смысл и значение того, о чем идет речь. Так, на с. 57 приводится длинный список «основоположников исторических научно-педагогических школ». Однако к историкам педагогики из всех этих действительно замечательных ученых можно отнести только Ефима Григорьевича Осовского. Видимо, автор этого раздела текста хотел выразить мысль, что на протяжении *истории* отечественной педагогики имелись *такие-то* и *такие-то* основоположники научно-педагогических школ. Но тогда и следовало бы выражать свои мысли более внятно.

На страницах книги неправильно указываются инициалы видных ученых Л. И. Новиковой (с. 88), Г. И. Щукиной (с. 203), А. В. Хуторского (с. 151), В. В. Краевского (с. 151, 153). Н. В. Бордовская «представлена» как *Н. В. Бордовский* (с. 117). Искажена фамилия даже В. А. Сухомлинского (с. 66)! Д. Б. Эльконин, скончавшийся в 1984 г., отнесен к ученым XXI в. (с. 152).

Не могу не привести отрывок из раздела «Мотивационная часть. Работа с внутренней мотивацией студента» (семинар 3.1.1), который, к сожалению, просто вводит в заблуждение всех тех, кто станет пользоваться этим учебным пособием. Автор предлагает студентам «сыграть в игру» «Две правды и ложь». Речь в ней идет о биографии К. Д. Ушинского. Предъявляются три утверждения. Студентам требуется определить, какие два из них являются истинными, а какое, – ложным. Приводим текст дословно (с. 138). «1. Ушинский не получил аттестата о законченном среднем образовании, не сдав выпускные экзамены в гимназии. 2. Перед поступлением в гимназию Ушинский получил домашнее обучение под руководством французского гувернера. 3. Являясь инспектором Смольного института благородных девиц, Ушинский ввел преподавание многих предметов на русском языке».

Далее, по задумке автора, после того как студенты высказали свои предположения, им демонстрируется правильный ответ. Правда, автор *почему-то* не указывает его читателю, а вместо этого пишет следующее: «В действительности Ушинский получил отличное семейное образование под руководством матери Любови Степановны, что дало ему возможность сразу быть зачисленным в третий класс гимназии. Так, Ушинский, отмечая ценность семейного обучения и воспитания под руководством матери, писал в «Родном слове»: «Я желал бы, чтобы русская женщина, испытав глубокое наслаждение самой учить и развивать своего ребенка, не уступала этого наслаждения никому без крайней необходимости» (с. 138).

Естественно, возникает вопрос, почему автор характеризует семейное образование под руководством матери как *отличное*, хотя именно это *отличное* образование как раз и привело Костю Ушинского к провалу на экзамене...

Позволю себе прояснить ситуацию с его школьной учебой. Константин поступил в гимназию 10 октября 1833 г. Мать ознакомилась с учебным планом и убедила себя в том, что ей по силам самостоятельно обучать сына по всем учебным предметам первых двух классов. Вот почему в начале своего «школьного» обучения Костя учился дома, а гимназию посещал лишь для того, чтобы сдать ежегодный переводной экзамен. Мать приучила мальчика к чтению, он также полюбил историю и географию, но вот по ряду предметов у него было сильное отставание. Спорадические «учительские» попытки матери давали мало эффекта; к тому же, как раз в это время она тяжело заболела и скончалась уже в январе 1835 г., т. е. спустя пятнадцать месяцев после начала домашней учебы. Отец в эти годы работал в Вологде, зарабатывая стаж для получения гражданской пенсии, в дополнение к военной. Костя начал ходить сразу в 3 класс и находился на попечении крепостной прислуги вместе со своим семилетним братом Сергеем. Сестре Кате было только четыре года. Естественно, никто не контролировал его учебу и даже питание; ему не раз приходилось даже столоваться у соседей. И это при том, что Ушинские вообще-то были помещиками!

Наконец, отец вернулся домой, и почти сразу женился на Наталье, сестре владельца Шосткинского порохового завода, знаменитого генерала Василия Васильевича Гербея, который, кстати, как и Дмитрий Григорьевич Ушинский, был участником Бородинской битвы. Мачеха, этническая немка, приохотила Костю к изучению своего родного языка, что с благодарностью вспоминал позднее Константин Дмитриевич. В имении Ушинских начались балы, то и дело к ним приезжали гости. Отец стал уважаемым в городе судьей. Косте стало вообще не до учебы. В итоге, он не справился с выпускным экзаменом и отправился в Москву с соответствующей справкой. К счастью, ему удалось убедить руководство юридического факультета университета в своих глубоких познаниях в области гуманитарных дисциплин, и он был принят на учебу на юридический факультет в порядке очень большого исключения.

Характерно, что Ушинский в своих воспоминаниях подробно пишет о природе родного края, о директоре Новгород-Северской гимназии И. Ф. Тимковском. Но вот о своей матери он упоминает всего один раз, и то лишь в связи с тем, что *«она умерла, когда мне было 12 с половиной лет»*. И это всё! Об отце же он вообще ни разу не вспоминает. Соратники Ушинского неоднократно отмечали в своих воспоминаниях, что он в частных беседах с горечью рассказывал о своем детстве. Цитата из Ушинского, которая воспроизведена в тексте учебного пособия, не имеет отношения к его *собственной* матери; речь в ней идет, в целом, о роли женщины в воспитании своих детей.

Вот вам и *«отличное семейное образование под руководством матери»*, как это утверждается в учебном пособии! Если уж приводить образец самоотверженной материнской любви, автору следовало бы привести в пример, например, Татьяну Михайловну Макаренко, которая в течение многих лет, вплоть до самой

смерти, находилась рядом с сыном-педагогом, и, как могла, помогала ему в работе, фактически выполняя функцию воспитателя.

С сожалением констатирую, что среди авторов нет школьных учителей. Они могли бы привнести накопленный в процессе своей практической работы богатый контент, что, несомненно, позволило бы представить методическую часть учебного пособия более содержательно, насыщенно и реалистично и конкретизировало бы раскрытие особенностей педагогических технологий, методов и форм работы.

Несомненно, усложняло работу авторов учебного пособия то очевидное обстоятельство, что ими были исследователи из пятнадцати (!) городов страны. Поэтому согласование научных позиций конечного продукта и содержания текста представляло, разумеется, немалую организационную сложность, не говоря уж о различии мнений, подходов и воззрений каждого автора, которые должны были быть подведены под единую методологическую «крышу».

Несмотря на высказанные замечания, считаю, что рецензируемое учебное пособие, – результат совместных усилий преподавателей вузов гг. Арзамаса, Архангельска, Глазова, Ижевска, Казани, Калининграда, Кирова, Нальчика, Нижнего Новгорода, Ростова-на-Дону, Санкт-Петербурга, Саратова, Сыктывкара, Томска, Ярославля, – является существенным вкладом в развитие отечественного педагогического знания и методического обеспечения преподавания педагогики в вузах Российской Федерации. Это фактически учебное пособие «на вырост»; оно представляет собой своего рода УМК даже уже не начала, а второй четверти XXI в. Для того, чтобы квалифицированно и плодотворно использовать его в процессе работы, преподавателю требуется затратить много сил и времени на подготовку к занятиям.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ АВТОРОВ К ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

Журнал адресован широкому кругу читателей: научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических дисциплин, аспирантам, докторантам, соискателям ученой степени по педагогической специальности, всем тем, кто интересуется историей образования, педагогической наукой и методикой преподавания отдельных дисциплин. Форма издания журнала – электронно-сетевая.

Журнал издается при информационной поддержке Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО.

Редакция журнала принимает к рассмотрению оригинальные, ранее не опубликованные авторские материалы. Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы и соответствовать правилам оформления. К публикации принимаются статьи с уникальностью текста не менее 70 %.

Основные рубрики журнала:

1. Народное образование. Общая педагогика.
2. История отечественного образования и педагогики.
3. История зарубежного образования и педагогики.
4. История дефектологического образования.
5. Памятные даты истории образования и педагогики.
6. Методология и методика историко-педагогического исследования.
7. Хроника историко-педагогических исследований.
8. Методика преподавания отдельных дисциплин.
9. Научные дискуссии.
10. Исследования молодых ученых.
11. Обзоры и рецензии.

Требования к оформлению материалов

Для публикации материалов необходимо в адрес редакции направить текст статьи. Файл именуется по фамилии автора: Иванов_статья.

Текст статьи должна предварять следующая информация:

- УДК;
- *Направление статьи (рубрика журнала);*
- *ФИО автора;*
- *Информация об авторе: SPIN-код, ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность, электронная почта. При наличии двух и более авторов необходимо предоставить информацию о каждом).*

- *Заголовок (название работы должно четко соответствовать ее содержанию и отражать поставленную проблему; правильно сформулированная тема должна включать направленность, объект, предмет исследования);*

- *Аннотация (150–200 слов);*

- *Ключевые слова (5–7 слов).*

Все данные указываются на русском и английском языках.

Текст статьи

Текст статьи настоятельно рекомендуется разбивать по разделам: **введение, материалы и методы, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение**. Объем – 12–25 стр. Статьи принимаются на русском и английском языках.

Статья должна быть набрана в редакторе Microsoft Word (*.doc или *.docx). Формат А4; шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: все по 2 см. Отступ 1,25.

Текст статьи должен быть вычитан автором, который несет ответственность за научный уровень публикуемого материала.

Литература

Литература – рекомендуемое количество: 10–20 источников, включающие современные исследования (в том числе статьи из отечественных и зарубежных журналов), опубликованные за последние пять лет (не менее половины источников).

Допустимый процент самоцитирования – не более 20 %.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

Нормативные акты, авторефераты диссертаций, диссертации, учебные сайты не включаются в список литературы, они оформляются в отдельный *список источников* после списка литературы.

Материалы, не соответствующие вышеуказанным требованиям, не рассматриваются.

Поступившие в редакцию материалы не возвращаются. Гонорары не выплачиваются.

Ответственность за содержание статьи несет автор (авторы) статьи. Мнение редакции может не совпадать с мнениями авторов.

Публикация бесплатная. Материалы принимаются на электронный адрес olga_kiryushina_@mail.ru.

Примеры оформления библиографических записей в списке литературы

Скляревская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Скляревская. – Санкт-Петербург : Наука, 1993. – 151 с.

Теория метафоры : сборник научных статей / Под ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Прогресс, 1990. – 512 с.

Серио, П. От любви к языку до смерти языка / П. Серио // Политическая лингвистика. – 2009. – № 29. – С. 118–123.

Вепрева, И. Т. Перегрузка / И. Т. Вепрева, Н. А. Купина // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 3. – С. 119–122.

Ищенко, О. В. Педагогические взгляды Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и Н. Н. Бахтина на проблему взаимодействия театра и школы / О. В. Ищенко, О. В. Раздобреев // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – № 8. – С. 802–809. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vzglyady-n-i-pirogova-k-d-ushinskogo-i-n-n-bahtina-na-problemu-vzaimodeystviya-teatra-i-shkoly> (дата обращения: 18.08.2025).

Пример оформления статьи

УДК 821.161.1-31(Салтыков-Щедрин М. Е.)+37.013

Помелов Владимир Борисович,

SPIN-код: 2781-4798

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии, Вятский государственный университет, Российская Федерация, г. Киров, vladimirpomelov@mail.ru

НЕМЕЦКИЕ ПЕДАГОГИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVII – НАЧАЛА XVIII ВВ. Ф. Я. ШПЕНЕР И А. Г. ФРАНКЕ

Аннотация. В статье раскрываются малоизвестные факты биографий в свое время известных, а ныне практически забытых немецких педагогов и теологов-пиетистов второй половины XVII – первой четверти XVIII вв. Филиппа Якоба Шпенера и Августа Германа Франке. Дается характеристика пиетизма как теологического течения, оказывавшего достаточно сильное влияние на формирование духовной жизни общества и становление образования. Показан вклад Шпенера и Франке в развитие духовной жизни современного им социума. Особенно подробно характеризуются педагогические взгляды и практическая образовательная деятельность А. Г. Франке, который написал ценные педагогические работы, стал первым университетским преподавателем педагогики, открыл ряд передовых школ, а учрежденный им благотворительный «Фонд Франке» существует поныне.

Ключевые слова: пиетизм; Филипп Якоб Шпенер; Август Герман Франке; Иоганн Генрих Михаэлис; Готтхильф Аугуст Франке; Аугуст Германн Нимейер; университет в г. Галле

Pomelov Vladimir Borisovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy of Institute of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Russia Federation, Kirov

GERMAN TEACHERS OF THE SECOND HALF OF THE 17TH – EARLY 18TH CENTURIES F. J. SPENER AND A. G. FRANCKE

Abstract. The article reveals little-known facts of the biographies of famous, but now almost forgotten German teachers and Pietist theologians of the second half of the 17th – first quarter of the 18th centuries Philipp Jacob Spener and August Hermann Francke. Pietism is characterized as a theological trend that had a strong influence on the formation of the spiritual life of society and the development of education. The contribution of Spener and Francke to the development of the spiritual life of

their modern society is shown. The pedagogical views and practical educational activities of A. G. Francke, who wrote valuable pedagogical works, became the first university teacher of pedagogy, opened a number of advanced schools, and the charitable “Francke Foundation” established by him exists to this day, are described in particular detail.

Keywords: pietism; Philipp Jacob Spener; August Hermann Francke; Johann Heinrich Michaelis; Gotthilf August Francke; August Hermann Niemeyer; University of Halle

Введение. Видными педагогами второй половины XVII – первой четверти XVIII вв. были Ф. Я. Шпенер и А. Г. Франке. К сожалению, в настоящее время они фактически забыты; их имена встречаются нечасто даже в работах по истории западноевропейской педагогики эпохи Просвещения [Пискунов, 1963]. Данная публикация ставит целью ввести в научный оборот характеристику теоретической и практической образовательной деятельности этих в свое время влиятельных педагогов и теологов.

Сетевой научный журнал

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Сетевой адрес:

<https://www.hpe-journal.ru/>

Издатель:

ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Адрес издателя:

620091, Свердловская обл., г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26

Адрес редакции:

622031, Россия, Свердловская область,
г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57

Периодичность издания: 4 раза в год

Знак информационной продукции 12+

Размещено на сайте 14.08.2026