



ISSN 2304-1242

П И СТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

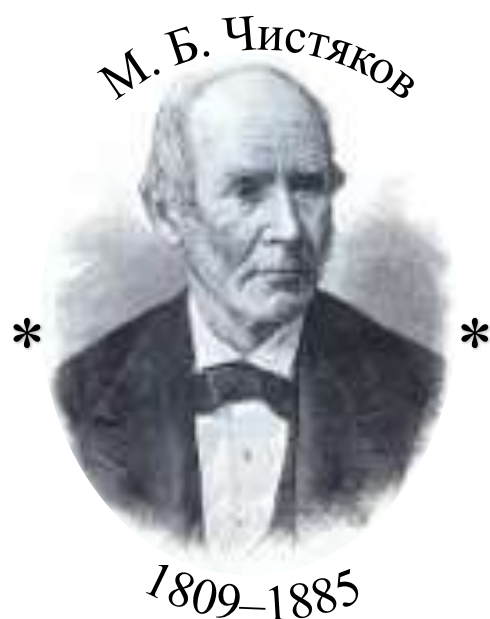
3 / 2026

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



3/2026

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> Связь времён в педагогике: идеи, опыт, перспективы	7
--	---

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

<i>Помелов В. Б.</i> М. Б. Чистяков: скромный и полезный деятель на ниве российского просвещения	14
---	----

<i>Шкабара И. Е.</i> Воспитание человека культуры в отечественной лингвометодической традиции: историко-педагогические основания и пути формирования социокультурной компетенции старшекласников.....	30
--	----

<i>Цыганкова А. С.</i> Организация деятельности кафедры иностранных языков ДВГУПС в 1940–1944 гг.: по материалам архивных документов	52
--	----

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

<i>Помелов В. Б.</i> И. Ф. Гербарт – основоположник системы обучения. К 250-летию выдающегося педагога и психолога XIX в.	63
---	----

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.)) (Окончание. Начало см. № 2, 2026, с. 67–83)	76
--	----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Быкова С. Э., Скавычева Е. Н.</i> Развитие инженерного мышления у старших дошкольников	89
--	----

<i>Медведева С. В., Скавычева Е. Н.</i> Возможности музейной педагогики в развитии патриотических ценностей у старших дошкольников.....	99
--	----

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Свиридова А. А., Трубина З. И. Обучение иноязычной письменной речи учащихся 5 классов на основе приемов креативного письма..... 108

Данилова А. А., Кирюшина О. В. Подготовка обучающихся к муниципальному этапу Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку..... 118

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 131

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

И. Е. Шкабара

СВЯЗЬ ВРЕМЁН В ПЕДАГОГИКЕ: ИДЕИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Уважаемые читатели и авторы
«Историко-педагогического журнала»!

Предлагаем вашему вниманию третий выпуск «Историко-педагогического журнала» за 2026 год, который объединяет исследования, посвященные широкому спектру историко-теоретических проблем и актуальных вопросов современной образовательной практики. Миссия нашего журнала – сохранять и актуализировать педагогическое наследие, помогая видеть в истории не только факты, но и ориентиры для современной практики. В новом выпуске благодаря работам наших уважаемых авторов нашли отражение юбилейные даты выдающихся отечественных и зарубежных учёных; подчеркнута значимость историко-педагогической традиции в образовании и воспитании подрастающих поколений; зафиксирован опыт профессионального сообщества – педагогов, учёных, методистов на примере истории работы кафедры; раскрыта эволюция инклюзивных подходов в отечественном образовании. Особое место занимают современные практики – от работы с дошкольниками до подготовки к интеллектуальным состязаниям, а также актуальные методы обучения иностранным языкам.

Масштабная рубрика «История отечественного образования и педагогики» открывается статьей **В. Б. Помелова** «М. Б. Чистяков: скромный и полезный деятель на ниве российского просвещения». Исследование посвящено многогранной деятельности Михаила Борисовича Чистякова (1809–1885) – педагога-практика, учёного-методиста, издателя и детского писателя. Автор не только раскрывает главные направления просветительской работы М. Б. Чистякова, дополняя его биографию малоизвестными фактами, но и воссоздаёт культурно-педагогический контекст эпохи. Читатель узнает о влиянии на становление М. Б. Чистякова таких видных деятелей, как В. Г. Белинский, А. Ф. Мерзляков, М. Т. Каченовский и Н. И. Надеждин. Особое внимание в статье уделено вкладу М. Б. Чистякова в развитие детской литературы и просвещения в России, а также его роли в становлении сравнительной педагогики. Книги М. Б. Чистякова для детей и юношества вплоть до советской эпохи выходили огромными тиражами и неоднократно переиздавались. Более пятидесяти лет М. Б. Чистяков отдал практической педагогической работе и чётко понимал, как нужно выстраивать учебный и воспитательный процесс для того, чтобы всемерно содействовать решению насущных педагогических задач. В своем исследовании В. Б. Помелов опирается на биографический и мемуарный методы, работу с литературой, а также аксиологический подход, позволивший раскрыть ценностное содержание деятельно-

сти М. Б. Чистякова. Автор показывает, что идеи педагога, опиравшиеся на отечественный и зарубежный опыт, внесли значительный вклад в развитие общего (в том числе женского) образования, совершенствование работы разных типов учебных заведений и становление педагогического образования. Статья напоминает современному педагогическому сообществу о необходимости уделить достойное внимание наследию М. Б. Чистякова и подчёркивает, что лучшие его детские книги и публикации из собственного детского журнала заслуживают переиздания и сегодня.

Статья **И. Е. Шкабары** «Воспитание человека культуры в отечественной лингвометодической традиции: историко-педагогические основания и пути формирования социокультурной компетенции старшеклассников» – это синтез историко-педагогического исследования и практико-ориентированной методики. Обращаясь к отечественной лингвометодической традиции, в частности к тому, как исторически формировались подходы к воспитанию человека культуры через изучение языка, автор органично соединяет классические установки отечественной лингводидактики с актуальными задачами современного языкового образования и показывает, что многие принципы, которые сегодня звучат как инновационные, имеют глубокие корни в отечественной методической школе. В основе работы лежит опора на фундаментальные идеи К. Д. Ушинского, Л. В. Щербы и Л. С. Выготского. Проследив эволюцию подходов к соизучению языка и культуры, автор выстраивает преемственную линию: от страноведческих разработок А. Д. Швейцера и Г. Д. Томашина через лингвострановедческую концепцию В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина к современной лингвокультурологической парадигме (Е. И. Пассов, С. Г. Тер-Минасова, В. А. Маслова, В. И. Карасик). На этой теоретической базе предложена технология лингвокультурологического анализа англоязычных фэшн-медиатекстов, суть которой заключается в интерпретации процессов онимизации и апеллятивизации как «культурных кодов» эпохи. На материале медиадискурса школьники учатся видеть, как имя собственное превращается в культурный концепт, а затем в знак стиля и статуса. Такой подход не просто развивает языковую компетенцию, но и формирует у старшеклассников навык дешифровки культурных смыслов, что имеет немаловажное значение в условиях современной информационной среды. В статье представлена технологическая карта фрагмента урока для 11 класса, где каждый этап работы с текстом последовательно формирует и развивает компоненты социокультурной компетенции. Методика полностью соответствует требованиям ФГОС и даёт учителю рабочий инструмент, позволяющий соединить воспитательный потенциал отечественной педагогической традиции с вызовами цифровой эпохи. Статья будет полезна тем, кто стремится выйти за рамки формального освоения лексики и грамматики и воспитывать выпускника как мыслящую, культурно зрелую личность в русле лучших традиций российского образования.

Историко-институциональный ракурс представлен в исследовании **А. С. Цыганковой** «Организация деятельности кафедры иностранных языков ДВГУПС в 1940–1944 гг.: по материалам архивных документов». Опираясь на

материалы Государственного архива Хабаровского края, архива самого вуза, приказы, отчёты и воспоминания выпускников, автор реконструирует процесс становления кафедры иностранных языков Хабаровского института инженеров железнодорожного транспорта (ныне ДВГУПС) в первые годы его существования. На примере конкретного вуза показано, как в экстремальных условиях военного времени сохранялась и развивалась система подготовки специалистов: формировался преподавательский коллектив, создавалась учебно-методическая база, вырабатывались эффективные подходы к преподаванию иностранных языков будущим инженерам. Особую ценность работе придаёт биографическая линия: автор восстанавливает вклад первых заведующих и преподавателей кафедры – Н. Ф. Орлова, Я. А. Райского и В. Д. Эльмановича, благодаря которым были заложены основы методической работы и организована система повышения педагогического мастерства. Архивные документы свидетельствуют о том, что даже в годы Великой Отечественной войны кафедра не только обеспечивала качественную подготовку студентов, но и продолжала совершенствовать учебный процесс. Это исследование – ещё одно напоминание о том, что устойчивость образовательной системы во многом определяется её способностью опираться на сложившиеся традиции даже в кризисные периоды.

Рубрика «История зарубежного образования и педагогики» представлена статьей **В. Б. Помелова** «И. Ф. Герbart – основоположник системы обучения», приуроченной к 250-летию выдающегося немецкого педагога и психолога Иоганна Фридриха Гербарта (1776–1841). Автор воссоздаёт портрет учёного, чей мир был миром книг и научного труда, и показывает, как родилось его обширное наследие, оставившее глубокий след в философии, психологии и педагогике. И. Ф. Герbart, последователь идей Г. В. Лейбница и И. Г. Песталоцци, одним из первых подчеркнул двоякий характер педагогики – как науки и как искусства. Он настаивал на суверенности педагогического знания: педагогика, по его убеждению, должна разрабатывать собственные понятия и стать самостоятельной областью мышления, а не оставаться «на задворках других наук». Центральная идея герbartианства – формирование нравственного человека, гармоническое развитие всех его способностей. В статье подробно раскрываются знаменитые четыре ступени обучения (ясность, ассоциация, система, метод), триада воспитательных средств (управление, воспитывающее обучение, нравственное воспитание) и пять основополагающих нравственных идей, которыми должен руководствоваться сформированный характер: внутренняя свобода, совершенство, доброжелательность, право и справедливость. Особое значение имеет ещё одно новаторство И. Ф. Гербарта, которому в статье уделено пристальное внимание. Он фактически стал основоположником профессионального педагогического образования, организовав первую в мире педагогическую семинарию с опытной школой, где студенты могли давать уроки, не отрываясь от теоретического обучения. В 2026 году исполняется 215 лет со времени открытия этого учебного заведения – по сути, первого профессионального учебного заведения для подготовки педагогов. Статья В. Б. Помелова, опирающаяся на биографический и исторический

методы, аксиологический подход и публикации отечественных и зарубежных исследователей, убедительно доказывает, что педагогическое наследие И. Ф. Гербара не утратило значимости и заслуживает дальнейшего пристального изучения.

Рубрика «История специального образования и дефектологии» представлена второй частью статьи **М. А. Тимофеева** «У истоков отечественной олигофренопедагогики (по материалам II Съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895–1896 гг.))». Новизна исследования состоит в том, что на основе детального анализа опубликованных материалов съезда впервые в отечественной историко-педагогической литературе составлена максимально полная картина становления олигофренопедагогики на начальном этапе её развития. Автор показывает, что врачебно-педагогическое сообщество стремилось сформировать национальную модель работы с умственно отсталыми детьми не путём копирования зарубежных практик, а через их осмысление и адаптацию к российским условиям. Ключевую роль сыграли доклады М. П. Лебедевой (о системе Э. Сегена и положении дел во Франции, Швейцарии и Германии) и Е. Х. Маляревской (по итогам личных наблюдений в Англии, Франции и Германии), в которых не только излагались методики, но и поднимались вопросы терминологии, гуманного отношения к детям, организации среды, подготовки кадров и трудоустройства выпускников. На заседаниях отдела по работе с умственно отсталыми детьми был сформулирован комплекс необходимых мер: создание вспомогательных школ, классов и специальных детских садов; тесное взаимодействие педагогов и медиков; введение в педагогические учебные заведения курсов по психологии и психопатологии и др. Как подчеркивает автор статьи, съезд стал важной вехой развития отечественной олигофренопедагогики: впервые на масштабной площадке была публично обоснована необходимость создания системы специальных учреждений с индивидуальными программами, обозначена потребность в научных, лечебно-педагогических и кадровых центрах. Эти идеи были впоследствии реализованы в советский период – прежде всего в структурах В. П. Кащенко, а сформулированные на съезде стратегические ориентиры (междисциплинарный подход, индивидуализация обучения, социализация воспитанников) сохраняют актуальность для современной специальной педагогики. Обращение к этим материалам сегодня особенно значимо: современная инклюзивная практика во многом опирается на принципы, сформулированные более века назад.

Особенность нашего журнала заключается в том, что историко-педагогическая часть не отгорожена от практико-ориентированных исследований, а находится в смысловом диалоге и творческом единстве с ней. Рубрика журнала «Общая педагогика» начинается статьей **С. Э. Быковой** и **Е. Н. Скавычевой** «Развитие инженерного мышления у старших дошкольников», которая посвящена актуальной задаче – развитию основ технологических компетенций в дошкольном возрасте. Авторы систематизируют теоретические подходы к пониманию инженерного мышления, опираясь на труды М. В. Крулехт, В. Брофман,

О. М. Дьяченко, А. Р. Лурия и других исследователей, и подчёркивают целесообразность перехода к техническому образованию на ранних этапах. Результаты исследования, отмеченные в статье, показали, что у старших дошкольников преобладает средний уровень развития инженерного мышления. На этой основе авторы разработали проект педагогической работы, пригодный для внедрения в старших и подготовительных группах дошкольных организаций. Главный вывод статьи заключается в том, что развитие инженерного мышления у детей 5–7 лет можно эффективно осуществлять через конструирование, моделирование и развивающие игры. Эти методы улучшают аналитические способности и пространственное восприятие, формируют навыки проектной работы и умение находить нестандартные решения.

Другой практико-ориентированной статьёй, опубликованной в рубрике, стала статья **С. В. Медведевой и Е. Н. Скавычевой**, посвящённая формированию патриотических ценностей у детей старшего дошкольного возраста средствами музейной педагогики. Актуальность исследования продиктована требованиями Федеральной образовательной программы дошкольного образования, которая закрепляет задачи патриотического воспитания и становления основ гражданской идентичности уже на дошкольном этапе. Авторы конкретизируют структуру патриотических ценностей для старших дошкольников, выделяя два взаимосвязанных блока: ценности Родины (привязанность к «малой родине», уважение к истории, культуре, традициям, государственной символике) и ценности природы (понимание единства человека и природы, готовность к бережному отношению и созидательному труду). На основе данных, полученных в результате эмпирического исследования, проведённого на базе МАДОУ «Росток» (г. Нижняя Салда, Свердловской области), авторы разработали педагогический проект, который наряду с занятиями, распределёнными по тематическим блокам «Мой дом, моя семья», «Мой город, мой край», «Моя страна, моя природа», включает экскурсии в Нижнесалдинский краеведческий музей им. А. Н. Анциферова и работу с экспозициями в детском саду. Такой формат позволил выстроить социальное партнёрство ДОУ с музеем, расширить образовательное пространство и усилить воспитательный эффект. Статья убедительно доказывает, что выполнение нормативного требования ФОП ДО по патриотическому воспитанию возможно за счёт доступных форм музейно-педагогической работы, которые вполне применимы в условиях небольшого города.

Статьи, представленные в данном разделе, демонстрируют, как современные образовательные задачи решаются с опорой на культурно-исторический контекст – конструирование как форму мышления, музей как образовательную среду.

Рубрика «Методика преподавания отдельных дисциплин» продолжает эту логику. **А. А. Свиридова и З. И. Трубина** предлагают систему обучения иноязычной письменной речи учащихся 5-х классов на основе приёмов креативного письма – подхода, корни которого уходят в традицию развития творческого письма, восходящую к работам М. Б. Чистякова и его последователей. Авторы начинают с историко-методического обзора, который наглядно показывает, как

менялось отношение к обучению письму: от репродуктивных практик, сводившихся к копированию образцов и переводам, к осознанию письма как полноценного и продуктивного вида речевой деятельности. Поворотным этапом на этом пути стало развитие коммуникативного подхода, в логике которого письмо перестало быть инструментом отработки грамматики и обрело статус полноценного средства коммуникации. В зарубежной методике на этой волне оформилось направление «creative writing» (творческое письмо) (Г. Рико, К. Спиннер), нацеленное на раскрытие творческого потенциала ученика. В отечественной науке интерес к творческим заданиям заметно усилился в конце XX – начале XXI века (Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов, Е. В. Житкова, Л. М. Краснова), однако фокус исследований чаще смещён либо на начальную школу, либо на старшие классы. Для 5 класса – сложного переходного этапа – системные методические разработки по-прежнему остаются дефицитом. Именно этот пробел и стремятся восполнить авторы статьи. Их работа направлена на преодоление разрыва между нормативными требованиями ФГОС к формированию письменной речи и реальной нехваткой методических инструментов для развития креативного письма у детей 10–11 лет. Практическая значимость исследования очевидна – предложенные материалы готовы к непосредственному использованию, учитель может встраивать их в урок без дополнительной подготовки. Важно и то, что креативное письмо в трактовке авторов – это эффективный инструмент, который одновременно развивает языковые навыки, воображение, логическое мышление, познавательную мотивацию и учебную автономию школьников.

Статья **А. А. Даниловой и О. В. Кирюшиной** «Подготовка обучающихся к муниципальному этапу Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку» поднимает важную для современной школы проблему: как системно готовить старшеклассников к интеллектуальным состязаниям и раскрывать их лингвистическую одарённость. Всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ) – это не просто соревнование, а значимый инструмент государственной поддержки талантливых детей: победа даёт льготы при поступлении в вузы и становится точкой профессиональной ориентации. При этом статистика говорит о серьёзном вызове: на муниципальном этапе в Нижнем Тагиле в 2025–2026 учебном году порог преодолели лишь 39,9 % участников, а на региональный этап прошли всего 3,6 %. Такие цифры убедительно показывают, что подготовки в рамках обычного урока недостаточно. Отсюда ключевой теоретический ход исследования, отраженный в статье, – опора на концепт «состязательной субъектности» (А. П. Гулов). Речь идёт о способности ученика реализовать свой языковой потенциал именно в условиях конкуренции, когда важны не только знания, но и умение быстро и точно их применять, выстраивать аргументацию, реагировать на вопросы партнёра. Авторы связывают этот подход с пониманием лингвистической одарённости как комплекса способностей от фонологической чувствительности и лексической ёмкости до металингвистической рефлексии и коммуникативной гибкости. Практическая ценность работы заключается в чёткой привязке к реальному образовательному контексту. Проанализировав структуру муниципального этапа ВсОШ (аудирование, чтение, письмо, говорение) и

типичные трудности школьников (недостаток лексики уровня B2–C1, сложности с логическими связями в тексте, дефицит страноведческих знаний, психологический барьер перед устной частью), авторы предлагают конкретные упражнения, интегрированные в действующие УМК по английскому языку («Spotlight 9», «Starlight 10», «Starlight 11»). Особенно ценно, что разработанные рекомендации не сводятся к «натаскиванию» на типовые задания. Авторы делают акцент на развитии именно тех умений, которые проверяются на ВсОШ: умение работать с аутентичными текстами, выделять ключевую информацию, логически выстраивать высказывание, учитывать социокультурный контекст. Предложенные в статье материалы могут стать основой для элективных курсов, кружков и индивидуальной работы с мотивированными старшеклассниками.

Таким образом, материалы номера складываются в единую картину: историко-педагогическое знание – это не архив фактов, а живой ресурс, который помогает осмысливать современные вызовы, находить проверенные временем решения и избегать повторения ошибок. Оно даёт нам систему координат, позволяющую оценивать новизну не как абсолютную ценность, а как этап развития педагогической мысли.

Редакция благодарит всех авторов, рецензентов и членов редакционного совета за работу над выпуском и приглашает читателей к обсуждению опубликованных материалов. Мы всегда рады новым авторам, новым темам и новым исследовательским ракурсам.

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

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.013(47)(091)(Чистяков М. Б.)+82-93+655

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

М. Б. ЧИСТЯКОВ: СКРОМНЫЙ И ПОЛЕЗНЫЙ ДЕЯТЕЛЬ НА НИВЕ РОССИЙСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются биография и основные направления деятельности видного российского педагога-практика, ученого-методиста, издателя журнала и детского писателя XIX в. Михаила Борисовича Чистякова (1809–1885). Приводятся малоизвестные факты биографии педагога и литератора. Показаны видные деятели российского образования (В. Г. Белинский, А. Ф. Мерзляков, М. Т. Каченовский и особенно Н. И. Надеждин), оказавшие влияние на становление личности Чистякова. Охарактеризовано значение его многолетних усилий по развитию просвещения и детской литературы в России. Также отмечается роль А. Е. Разина и С. А. Чистяковой в деле распространения просвещения и издания литературных произведений для детей. Дается оценка неустанной просветительской деятельности Чистякова со стороны известных деятелей второй половины XIX в., в частности, со стороны известного педагога В. И. Водовозова, считавшего Чистякова своим учителем и предшественником. Чистяков фактически стал одним из основоположников сравнительной педагогики в России, поскольку в своем творчестве он отразил свои заграничные впечатления от личного знакомства с работой общеобразовательных школ ряда европейских стран. Упоминается критическое мнение о некоторых работах Чистякова, высказанное видным деятелем рабочего движения Н. В. Шелгуновым.

Ключевые слова: история российского образования; педагоги; М. Б. Чистяков; просветительская деятельность; биографические материалы; биографии педагогов; детская литература; книги для детей

Pomelov Vladimir Borisovich,

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

M. B. CHISTYAKOV: A MODEST AND USEFUL FIGURE IN THE FIELD OF RUSSIAN ENLIGHTENMENT

Abstract. This article examines the biography and key areas of activity of Mikhail Borisovich Chistyakov (1809–1885) – a prominent 19th-century Russian educator, methodologist, journal publisher, and children's author. It presents little-known facts about the life of this educator and writer and highlights the prominent figures in Russian education, such as V. G. Belinsky, A. F. Merzlyakov,

M. T. Kachenovsky, and especially N. I. Nadezhdin, who influenced Chistyakov's personal and professional development. The article assesses the significance of his long-standing efforts to advance education and children's literature in Russia, while also noting the roles played by A. E. Razin and S. A. Chistyakova in promoting education and publishing literary works for children. The tireless educational work of Chistyakov is assessed by prominent figures of the second half of the 19th century, notably the renowned educator V. I. Vodovozov, who regarded Chistyakov as his teacher and predecessor. Chistyakov was one of the founders of comparative pedagogy in Russia, as his writings reflected the impressions he gained abroad from firsthand observation of general education schools in several European countries. Mention is also made of the critical views regarding some of Chistyakov's works expressed by N. V. Shelgunov, a prominent figure in the labor movement.

Keywords: history of Russian education; teachers; M. B. Chistyakov; educational activities; biographical materials; biographies of teachers; children's literature; books for children

Введение. Биография и литературно-педагогическое наследие Михаила Борисовича Чистякова редко становятся предметом исследования современных российских историков педагогики и отечественной литературы. Если можно так выразиться, до Чистякова просто «не доходит очередь», даже в юбилейные для него годы. Теоретикам педагогики он порой представляется в большей степени эпигоном, повторяющим в своих трудах высказанные его предшественниками истины. Литературным критикам его наследие, выражающееся, главным образом, в произведениях «малой прозы», т. е. в повестях и рассказах, а также в воспоминаниях и поэтических опытах, не представляется столь уж значительным.

По большей части такие утверждения не вполне справедливы. Книги для детей и юношества М. Б. Чистякова длительное время, вплоть до наступления советской эпохи, издавались огромными тиражами и многие из них неоднократно переиздавались. Во многих отношениях Чистяков был для подрастающих поколений на протяжении нескольких десятилетий ничем иным

как, – воспользуемся известной формулировкой, – «властителем дум».

Что же касается его педагогических работ, то здесь, прежде всего, отметим следующее: Михаил Борисович всю свою профессиональную жизнь, – более пятидесяти лет! – плодотворно трудился на преподавательском поприще. Он, пожалуй, как никто другой, – по крайней мере, из авторов значительных педагогических сочинений в XIX в. – не был так тесно связан именно с практической педагогической деятельностью.

Естественно, он чрезвычайно четко и конкретно понимал, как следует строить учебный и воспитательный процесс; каким образом должны быть устроены школы и вузы, и какими должны быть учебные программы и пособия. По мере своих скромных сил и возможностей он и стремился всесторонне содействовать решению всех тех задач, которые ставила перед ним, как перед педагогом, образовательная практика.

В ряде случаев его научная позиция даже подвергалась критике со стороны известных педагогов-современников, которым его взгляды казались недостаточно радикальными. Но критический обмен мнениями это

вполне естественно для нормально протекающего научного процесса. Как бы там ни было, М. Б. Чистяков – светлая и примечательная личность, которая заслуживает благодарной памяти потомков, и с целью напомнить современным педагогам об этом замечательном человеке нами подготовлена предлагаемая статья.

Материалы и методы. В процессе работы автором использовался биографический и мемуарный научно-исследовательские методы, а также метод работы с литературой. Аксиологический научно-исследовательский подход позволил выявить ценностное содержание в педагогической деятельности М. Б. Чистякова.



Рис. 1. М. Б. Чистяков

Результаты исследования. Михаил Борисович Чистяков родился 1(13) января 1809 года в селе Воскресенское Жиздринского уезда Калужской губернии, где его отец Борис Исаевич (1775/1777–?) служил священником в местной церкви с конца 1790-х гг. по 1826 г. [Государственный архив Калужской области, л. 1–2].

Первыми учителями Чистякова были его родители. Особенно мать, Мария (Марфа) Ивановна (ок. 1779–1822), женщина умная и добрая, сумевшая развить в будущем педагоге ту сердечность и мягкость характера, которая впоследствии так привязывала к нему его учеников. Вместе с мужем она воспитала четырёх сыновей, и все получили достойное образование. Старший сын, Иван (1794–?), стал архиепископом Илиодором, епископом Курским и Белгородским. Ефим (1801–?) окончил Калужскую духовную семинарию и Московскую медико-хирургическую академию. Василий (1805–?) был выпускником Калужского духовного училища и Рязанской духовной семинарии [Государственный архив Калужской области, л. 3].

М. Б. Чистяков вспоминал: «Первоначальной школой для меня были природа и деревенская церковь. Я инстинктивно чувствовал, что в этих двух храмах, только в различных символах и образах, на различных языках, сообщается одно и то же божественное учение – дух мировой любви» [Чистяков, Автобиография, с. 89].

В юности Михаилу пришлось много скитаться, перебираясь из одного города в другой. При этом он претерпел немало материальных лишений. С 11 до 19 лет он учился в духовных училищах в Калуге, Рязани, Москве и Нижнем Новгороде. Переводил Михаила из города в город его старший брат Иван, – монах Илиодор; именно в этих городах он сам проходил службу в 1820–1827 гг. в должности ректора семинарий и настоятеля монастырей [Дурново,

1892, с. 89; Строев, 1877, стлб. 635, 638, 646].

Преподавание в духовных училищах было поставлено, по мнению М. Б. Чистякова, плохо; как вспоминал будущий педагог, если что-либо полезное он и вынес оттуда, то этим он был обязан исключительно самому себе.

Начётнический, оторванный от жизни и учёта особенностей личности воспитанников характер преподавания в духовных училищах показывал будущему педагогу, как не надо воспитывать юношество, заложил в нём острое неприятие бурсацкого характера обучения и воспитания.

Суровая жизненная школа, ранняя самостоятельность, нужда — всё это выработало в юноше зрелую логику, энергию мысли и твёрдость характера.

Единственной светлой личностью, встреченной Чистяковым на ученическом пути, был преподаватель Рязанского духовного училища Н. И. Надеждин (1804–1856), впоследствии крупный учёный, литературный критик, философ и журналист, этнограф, знаток раскола церкви и её истории. Научные воззрения Николая Ивановича были противоречивы. С одной стороны, он был убеждённым монархистом и противником революций, с другой, — выступал за демократизацию образования, критиковал субъективный идеализм и агностицизм. Именно этот человек оказал значительное воздействие на умственное развитие Михаила Чистякова, пробудил его любовь к русскому языку и литературе, а также к философии и иностранным языкам.

Уже в эти ранние годы под воздействием своего наставника Чистяков освоил глубокий и сложный для понимания труд немецкого философа Иоганна Готфрида Карла Кристиана Кизветтера (1766–1819) под названием «Darstellung der wichtigsten Wahrheiten der kritischen Philosophie für Uneingeweihte» («Изложение основных истин критической философии для непосвященных»), первое издание которого вышло в 1803 г. Оно представляло собой оригинальную трактовку взглядов И. Канта.



Рис. 2. Н. И. Надеждин

В 1828 г. М. Чистяков поступил в Московский университет на историко-филологический факультет, и тут он вновь встретился с Надеждиным, уже профессором. Впоследствии действительный статский советник Н. И. Надеждин с 1838 г. служил в Министерстве внутренних дел, стал председательствующим в отделе этнографии Русского географического общества. Также он был редактором «Журнала министерства внутренних дел», «Географических известий» и «Этнографического сборника», и, разумеется, привлекал

своего любимого студента к научно-публикационной деятельности.

Помимо Надеждина «властителями дум» для студента Чистякова были А. Ф. Мерзляков и М. Т. Каченовский.



Рис. 3. А. Ф. Мерзляков

Алексей Фёдорович Мерзляков (1778–1830), русский поэт, литературный критик, переводчик, доктор философии и ординарный профессор. По мнению известного литературоведа, профессора Павла Александровича Висковатова (1842–1905), Мерзляков оказал очень сильное влияние на мировоззрение своего студента М. Ю. Лермонтова. Он был действительным и при этом самым деятельным членом Общества любителей российской словесности при Московском университете, причем со дня основания этого Общества, а также некоторое время был и его председателем.

В 1812 г. Мерзляков открыл публичный курс словесности. В бытность профессором Московского университета он читал курсы лекций по эстетике в духе классицизма и при этом пользовался большой популярностью среди студентов. Наконец, он был деканом отделения словесных наук, на котором учился Чистяков.

Михаил Трофимович Каченовский (1775–1842), русский историк, переводчик, литературный критик, редактор-издатель журнала «Вестник Европы» (1805–1830), ректор Московского университета (1837–1842), академик Санкт-Петербургской Академии наук (с 1841 г.).



Рис. 4. М. Т. Каченовский

Каченовский был родоначальником так называемой «скептической школы» в российской историографии; он отрицал подлинность ряда источников, на которых основываются сведения о древнейшем периоде российской истории. И хотя в современной официальной науке неизменно подчёркивается тот факт, что «школа Каченовского» имела отношение лишь к досоветскому периоду отечественной истории, невозможно игнорировать имеющие место альтернативные попытки объяснения исторических событий, особенно относящиеся к этапу возникновения русского этноса. А главное, у него есть немало последователей и в настоящее время.

Естественно, такая необыкновенная личность как М. Т. Каченовский привлекала всеобщее внимание студентов, в том числе и Чистякова.

Московский университет в годы учёбы в нём М. Чистякова был одним из тех немногих мест, где были сосредоточены действительно лучшие интеллектуальные силы России. Это относилось не только к преподавателям, но и к студентам.

Осенью 1830 г. вокруг студента В. Г. Белинского сложился литературно-политический кружок под названием «Литературное общество 11-го нумера» [Гурьянов, Сорокин, 1950]. Своё название он получил от 11-го номера комнаты в университетском общежитии для казённокоштных студентов, которую занимал юный Белинский, и где собирались участники кружка: М. Б. Чистяков, Н. А. Аргилландер, А. И. Прозоров, И. С. Савинич и другие студенты, в большинстве своём выходцы из разночинской среды.

На проходивших еженедельно вечерах члены кружка обсуждали злободневные проблемы литературной, общественной и политической жизни, читали собственные сочинения и переводы. Белинский знакомил собравшихся со своей драмой «Дмитрий Калинин», содержание которой было наполнено резким протестом против крепостничества и социального неравенства. Кружок просуществовал до начала 1831 г. Его деятельность стала существенным этапом в идейном становлении всех его участников, включая, естественно, и М. Б. Чистякова [Белинский, 1962, с. 102].

В период учёбы Чистяков показал блестящие способности, поэтому симпатизировавшие ему преподаватели хотели направить его в Герма-

нию с целью приготовления к профессорскому званию. Однако он был казеннокоштным студентом и должен был по окончании обучения в университете в 1832 г. кандидатом словесного отделения отправиться на работу в одно из учебных заведений по распределению министерства.

Так он стал учителем словесности в уездном училище в городе Орша. Но уже очень скоро, в тот же год, Чистяков перевёлся в г. Полоцк. Спустя год он уже старший учитель во 2-й Виленской гимназии; в 1834 г. он работал в Могилёве, а в 1835 г. – в Витебске. В 1837–1839 гг. он служил в 1-й и 3-й мужских гимназиях в Санкт-Петербурге.

С 1838 г. М. Б. Чистяков преподавал в Патриотическом и Смольном институтах, и в Павловском кадетском корпусе, где с 1846 г. был ещё и наблюдателем-наставником. Одновременно он работал (в 1841–1842) в военно-учебном заведении, носившем название Дворянский полк (годы существования учебного заведения – 1807–1855). Патриотический институт, – таково было название учебно-воспитательного учреждения для девочек в Санкт-Петербурге, дававшее общее среднее образование, и функционировавшее в 1813–1918 гг. Фактически это было училище для дочерей офицеров, погибших в Отечественной войне 1812 г. и в последующих военных сражениях.

В 1865 г. М. Б. Чистяков был назначен председателем учебного комитета при собственной Его Величества канцелярии по учреждениям Императрицы Марии, т. е. женским школам [Чистяков, Русский..., 1905, с. 432].

В 1840-е гг. Чистяков уже считался ведущим методистом-словесником; по существу, именно его и можно считать первым крупным российским методистом по этому предмету. Вместе с известными учёными, – русистами и литераторами Фёдором Ивановичем Буслаевым (1818–1897), Алексеем Дмитриевичем Галаховым (1807–1892), Афанасием Фёдоровичем Бычковым (1818–1899), он входил в комиссию, составлявшую программы по русскому языку для военно-учебных заведений, утверждённые в 1849 г.

Позднее, известный педагог В. И. Водовозов (1825–1886) в своих многочисленных методических трудах, как известно, постоянно опирался на труды М. Б. Чистякова и считал его своим учителем и предшественником в вопросах разработки методики обучения русской словесности в средних учебных заведениях. Чистяков был и предшественником Водовозова по работе в Смольном институте благородных девиц.

Правда, этот период его работы был незначительным по времени, и, что самое главное, имел место задолго до прихода туда К. Д. Ушинского в качестве инспектора классов.

Любопытно другое. Как известно, в 1862 г. Ушинский получил фактически неограниченную по времени заграничную командировку с целью изучения постановки дела образования в ведущих европейских странах. Командировка эта фактически завершилась в 1866 г. Значительную часть времени, отведённого на командировку, Константин Дмитриевич, как известно, просто проболел

[Помелов, Жизнь К. Д. Ушинского, 2023, с. 129].

В 1866 г. Министерство народного просвещения, как бы на смену Ушинскому, командировало уже М. Б. Чистякова за границу для изучения организации детских садов по методу И. Ф. Фрёбеля, а также женских учительских семинарий и исправительно-воспитательных заведений.

Результатом многомесячной работы в Германии, Бельгии, Франции и Швейцарии стали обстоятельные статьи Чистякова, опубликованные в «Журнале министерства народного просвещения» и отдельными изданиями.

Свои наблюдения он изложил в статьях «О нравственно-исправительных заведениях в Гамбурге, Бельгии, Франции и Швейцарии. Из путешествия в 1866 г.», «О высших женских учебных заведениях в Берлине, Гамбурге и Швейцарии» и «Фрёбель. Детские сады за границей» [Чистяков, О нравственно-исправительных..., 1868].

В 1875 г. ему удалось посетить международную Венскую выставку, в рамках которой был размещён солидный по размерам и представительству педагогический отдел. В нём были представлены и работы российских педагогов, в частности, известного педагога, священника, земского деятеля и методиста Николая Николаевича Блинова (1839–1917). Книга Блинова «Учение – свет» (Москва, 1873), предназначенная для начального обучения детей русской грамоте, была признана одной из лучших и получила специальный приз. Помимо этого, эта книга

вызвала большой интерес на первом в истории России всероссийском съезде народных учителей, проходившем в Москве в 1872 г. [Помелов, Предшественники с. 136].

В одной из своих работ М. Б. Чистяков дал исчерпывающее описание всего того, что ему удалось увидеть на Венской выставке [Помелов, Предшественники ..., 2023, с. 136]. Михаила Борисовича можно с полным основанием считать основоположником компаративистики в российской педагогической науке.

В 1852–1885 гг. М. Б. Чистяков – инспектор классов столичного Николаевского сиротского института, одного из наиболее уважаемых учебно-воспитательных учреждений в России, работавшего в 1837–1917 гг. Это было женское учебно-воспитательное заведение ведомства учреждений императрицы Марии, предназначенное для осиротевших обер-офицерских детей. Называться «Николаевским» оно стало в 1855 г., в память об императоре Николае I.

Должность инспектора классов, которую занимал Михаил Борисович, предполагала руководство учебно-воспитательным процессом. Под его началом воспитанницы получали начальное образование, обучались домашним ремёслам (шитьё, вязание, вышивка), основам медицины и домоводству (кулинария, ведение домашнего хозяйства, уход за домашними животными).

Они выпускались, в зависимости от проявленных ими за годы обучения способностей и склонностей, гувернантками в зажиточные семьи, учительницами начальных классов в

женские учебные заведения или в работницы на мелкие частные предприятия с женским персоналом.

Выпускницы работали также домашними учительницами, учительницами музыки, гимнастики и танцев, французского языка, а позже – учителями народных училищ, фельдшерами, учительницами сельских школ, воспитательницами детских садов.

Полный курс наук в институте продолжался десять лет. В зависимости от способностей девочки обучались в институте полный срок, включая «высшее» отделение, или только первые четыре года, на «низшем» отделении.

Именно по результатам поездок М. Б. Чистякова за границу была предпринята реорганизация «малолетнего» отделения Николаевского сиротского института». В частности, при институте было открыто женское училище для «малоспособных», а также реорганизован учебный институтский курс в направлении получения воспитанницами практических знаний. Которые могли им пригодиться в трудовой жизни.

В 1871 г. по инициативе М. Б. Чистякова был открыт «высший класс» учительниц французского языка, куда принимали «девиц преимущественно из губернских институтов отличнейших по успехам и благонравию». В программу их обучения входили история европейской литературы, преимущественно французской, география, декламация и методика преподавания, латинский язык.

В 1870-х гг. также работали ремесленные курсы и реальное училище для девочек от 14 лет, где их обучали домоводству; на этих курсах обучались одновременно до 350 воспитанниц.

Опекунский совет Николаевского сиротского института оказывал помощь воспитанницам вплоть до их замужества или до достижения ими 25 лет. Институт был размещён в комплексе зданий Воспитательного дома на набережной реки Мойки (бывший дворец графа К. Г. Разумовского). В советское время в здании разместился пединститут (ныне – Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена).

Свои педагогические воззрения М. Б. Чистяков стремился отразить в многочисленных педагогических и беллетристических сочинениях. Среди его учебно-педагогических трудов выделяются следующие крупные по объёму и значительные по содержанию работы: «Курс теории словесности» [Чистяков, Курс теории..., 1847] и «Очерк теории изящной словесности» [Чистяков, Очерк..., 1842].

Эти книги получили широкое распространение и были хорошо известны читающей публике, особенно студентам университетов; они представляли собой своего рода целый этап в развитии отечественной учебной литературы по данному предмету.

М. Б. Чистяков понимал просвещение народа в самом широком и демократическом смысле этого слова, подразумевая под этим обеспечение равных образовательных

возможностей для всех слоёв населения, что было, несомненно, отражением его, в целом, идеалистических, и, вместе с тем, гуманных взглядов на общество.

Указывая на необходимость просвещения крестьянина и фабричного рабочего, он, естественно, оставлял в стороне вопрос о том, каким образом и когда российское общество сможет достичь той степени развития, которая позволит сесть за ученические столы всем желающим. Главное внимание в своих работах он сосредоточил на чисто научно-педагогических и методических вопросах.

Одним из первых в отечественной педагогике он обратил внимание на необходимость учёта психологических аспектов в преподавании словесности. Напомним, это было в те времена, когда сама психология как наука в России ещё не вполне воспринималась как самостоятельная наука.

Чистяков высказал новую для отечественной педагогики мысль о необходимости увязывания обучения ребёнка с его развитием. Одной из главных задач педагогики он считал побуждение педагога «открывать преобладающие свойства воспитанника и уметь давать им средства развиваться» [Чистяков, Курс педагогики..., 1875, с. 19].

В этом пособии он предлагал развивать ученика, начиная с простой передачи чужих мыслей своими словами, постепенно достигая им умения осмысленно отвечать на заданную тему [Чистяков, Учебная..., 1849]. Он был первым методистом, не только поставившим вопрос о

необходимости введения в учебный курс метода сочинения, но и издавшего специальное учебное пособие по этому вопросу [Чистяков, Практическое руководство..., 1847].

М. Б. Чистяков высказал ценные, и для того времени вполне новаторские, мысли о том, какой должна быть учебная книга. Он утверждал, что учебное пособие должно в обязательном порядке включать в себя, прежде всего, такое содержание, которое соответствует образовательным установкам, установленными правящими государственными институтами.

В этом утверждении можно усмотреть критику в адрес тех авторов, включая и самого К. Д. Ушинского («Детский мир», «Родное слово»), которые включали в свои учебные книги материал, который им самим, т. е. авторам, казался необходимым, но при этом он, этот материал, далеко не всегда и не во всём соответствовал официальным установлениям, а потому сами эти книги не могли быть допущены к использованию в государственных учебных заведениях.

Далее, указывал Чистяков, в учебном пособии должны содержаться оригинальные мысли и интересные примеры. Наконец, учебную книгу следует писать доступным и образным языком, «лёгким пером».

М. Б. Чистяков во второй половине XIX в. был, несомненно, одним из самых издаваемых, и, что самое главное, любимых юными читателями, детским писателем. Перечень изданий его книг занял бы существенную часть объёма статьи. Ведь

их вышло более 70-ти, причем многие выходили несколькими изданиями. Назовем лишь некоторые из них, с указанием количества страниц.

Прежде всего, отметим детские книги: «Былое и возможное» (467 с.), «Дитя» (147 с.), «Для малюток» (127 с.), «Редкое счастье» (80 с.) и др.

Перечень книг для взрослого читателя составляет не один десяток изданий: «Биографические рассказы» (536 с.), «Блеск и тьма. Повести и рассказы» (355 с.), «Два человека. Повесть» (70 с.), «Рассказы о былом» (391 с.), «Родное» (392 с.).

Большой интерес до настоящего времени представляют его книги о поездках в разные страны: «Живописные виды, встречи и приключения» (536 с.), «Из путешествий» (190 с.) и исторические повести («Русские исторические повести» (169 с.), «Со своего поля» (350 с.), «Чайка» (79 с.).

М. Б. Чистяков живо интересовался особенностями жизни народов разных стран; любил историю, географию, этнографию и стремился привить эту любовь своим подопечным. На эту тему им были изданы замечательные книги, среди которых выделяются такие, как «О странах и народах разных частей света: географические и этнографические очерки» (в 3-х т.) и «Библиотека путешествий» (в 12-ти т.), вышедшие несколькими изданиями.

Отметим также его биографические труды, посвящённые освещению жизни и деятельности видных исторических личностей [Чистяков, Шатобриан..., 1849].

Особенно популярными среди читателей 1850–1880-х гг.

были такие книги, как «Колосья», «Русские исторические рассказы», «Корни и плоды», «Из русского быта», «Рассказы для маленьких детей», «Повести и сказки», «Лето» и др.

Произведения писателя регулярно публиковались в известных периодических изданиях: «Северная пчела», «Отечественные записки», «Библиотека для чтения», «Семейные вечера», «Задуманное слово», в литературных «прибавлениях» к «Русскому инвалиду» и других популярных журналах. Книги Чистякова издавались массовыми тиражами (10–20 тыс. экз.), и широко расходились по стране, проникая даже в отдалённые сёла и деревни.

Литературные критики и читатели постоянно отмечали, что «выдающимся достоинством литературных произведений Чистякова следует признать необыкновенную простоту и ясность изложения» [Чистяков, Некролог, Журнал министерства..., с. 122].

Все художественные произведения М. Б. Чистякова отличаются высокой нравственной, гуманистической и патриотической направленностью, содержат богатейшую информацию для образования детства и юношества, занимательны и увлекательны, написаны образным и эмоциональным языком. Автор считал нужным показывать своим читателям горе ближних и пробудить в них чувство жалости и сострадания, показать им идеалы истины, добра и красоты.

М. Б. Чистяков прекрасно знал особенности детского восприятия и поэтому избегал однообразных описательных приёмов; его рассказы

всегда увлекательны и интересны. Они способствуют воспитанию в детях привязанности к природе, любви к родине; знакомят их с другими странами, с историческими личностями.

Чистяков также проявил себя как поэт: несколько его стихотворений были напечатаны в «Одесском альманахе» (1839), «Библиотеке для чтения» (1845, кн. 8 и 10).

Обсуждение результатов. Литературная и научно-педагогическая деятельность М. Б. Чистякова продолжалась более полувека – с университетских лет до дня смерти. За это время он опубликовал более 70 книг прозы – повестей, рассказов, сказок, очерков, научно-популярных изданий по этнографии, географии, истории для детей и юношества, причем многие книги через несколько лет после первого их издания в дальнейшем переиздавались неоднократно.

Ещё одной отличительной особенностью детских книг Чистякова было их красочное оформление. Недаром коллекции чистяковских изданий хранятся в крупнейших библиотеках России в фондах редкой книги как своего рода образцы качественного, можно даже сказать изысканного книгопечатания.

Наиболее полная библиография изданий педагогических и художественных произведений Чистякова приводится в публикации Д. Д. Языкова [Языков, 1889, с. 144–147].

В 1851 г. при деятельном участии коллеги-педагога Алексея Егоровича Разина (1822–1875) и своей жены Софии Афанасьевны, урожд.

Волковой (1827–1890). Чистяков основал и в течение пятнадцати лет издавал и редактировал «Журнал для детей», выходивший сначала еженедельно, а затем – ежемесячно. Этот журнал всеми исследователями считается лучшим детским продолжающимся изданием XIX в. [Русская педагогическая печать, 1959, с. 325].

Это периодическое издание гуманитарно-эстетического направления, свободное от сюсюканья и прописной морали, давало детям духовное, нравственное, историческое, естественнонаучное и литературное чтение; взрастило несколько поколений русской интеллигенции, воспитывая в юных душах любовь и сострадание к человеку, животному и природе, любовь к слову, литературе и искусству, ко всему прекрасному и высокому.

Современники с благодарностью вспоминали о «благороднейших чувствах и человечности», о «мастерски написанных, полных жизни и знания бытовых рассказах» без «тенденции при всей их идейности. Жизнь мужика, его тяготы, его слёзы он видел воочию и горячо любил народ, верил в его мощь» [Фёдоров-Давыдов, 1906, с. 80].

Как отмечалось одним из исследователей, «внутреннее идейное богатство содержания, при строгом выборе сюжетов, его разнообразие, простое и занимательное изложение, литературный язык, – вот в чём заключалась сила этого журнала и публиковавшихся в нём материалов» [Медведева, 1965, стлб. 32].

За полтора десятилетия на страницах «Журнала для детей»

было опубликовано огромное количество интересных статей исторического, этнографического и биографического характера, а также художественных материалов – повестей, рассказов, зарисовок и очерков. Однако в связи с материальными затруднениями Михаил Борисович в 1866 г. был вынужден прекратить издание журнала.

М. Б. Чистяков проявил себя и как блестящий переводчик зарубежных авторов [Бахман, 1832; Картины..., 1845]. Среди его наиболее известных переводов даже «Хитроумный Идальго Дон Кихот Ламанчский» Мигеля де Сервантеса Саavedра, который на протяжении десятилетий выходил в России в переводе Чистякова [Сервантес, 1883].

Наконец, современники обращали внимание на его благотворное воздействие на окружающих, которое он оказывал своей безупречной личностью.

В то же время, М. Б. Чистякову приходилось сталкиваться и с критическими высказываниями в свой адрес. В качестве примера приведём большую статью видного общественного деятеля и педагогического публициста Н. В. Шелгунова под названием «Педагогическая путаница», опубликованную в № 4 журнала «Дело» в 1875 г.

В ней он даёт подробный критический анализ курса педагогики. Н. В. Шелгунов критикует автора за идеализм, отрыв от природной и социальной среды.

В своё время, пишет Шелгунов, Ж.–Ж. Руссо, испугавшись сложности социальной среды, поместил своего Эмиля на «необитаемый остров»,

«лишил» его родителей, приставил к нему кучу гувернеров. Талант в изображении отдельно взятых педагогических воздействий, несомненный литературный талант французского утописта сочетались у него с наивностью, верой в возможность выведения на лоне природы так называемой «новой породы» людей. Однако жить в обществе и быть независимым от него невозможно. Наивность Руссо Европа давно ему простила, – отмечал Н. В. Шелгунов, – ибо его теории открыли зрение слепым. Едва ли после Руссо следовало появляться на том же поприще М. Б. Чистякову [Шелгунов, 1954, с. 296].

«Современная педагогика во все не умозрительное отношение к чему-то вообще, отдельно стоящему и изолированному, это не наука необитаемого острова, а, напротив, наука густонаселенной земли. Чтобы учить такой науке, нужно знать, прежде всего, и землю, и людей, знать силы и законы человеческой души» [Шелгунов, 1954, с. 304]. Но этого как раз и не показывает М. Б. Чистяков, справедливо указывал далее Н. В. Шелгунов. Более того, он высказывал резкое осуждение «отвлеченной педагогики», «педагогики вообще», оторванной от жизни общества, среды, культуры, природы.

Далее он подверг М. Б. Чистякова критике за то, что тот считал воспитанием изолированное физическое или умственное воспитание. А ведь этого мало, считал Шелгунов. Задача воспитания состоит в том, чтобы направить ребенка, сделать его полноценным членом общества, выражаясь современным языком социа-

лизировать его, т. е. ввести в социальную среду, адаптировать к окружающей жизни, помочь сориентироваться в ней.

Впрочем, Чистяков, как бы отрицая «направления в педагогике», в то же время стремится дать детям «особенное направление» [Помелов, Российская..., 2013, с. 230]. И Шелгунов это, конечно, понимал. Другое дело, что идеал воспитания оба они видели совершенно по-разному, поскольку смотрели на эту проблему с различных социальных позиций [Помелов, Видный..., 2024, с. 40].

Верным помощником М. Б. Чистякова была его жена (с 1835 г.) Софья Афанасьевна, детская писательница, переводчик и издатель. В 1882 г. она издала в Санкт-Петербурге роман Д. Дефо «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо», который был обработан ею специально для детей.

Она участвовала в переводе «Всемирной истории» Фридриха Кристофа Шлоссера, перевела на русский язык фундаментальную, многотомную работу Ф. Кристмана и С. Оберлендера: «Новая Зеландия и остальные острова южного океана: История открытия и постепенной колонизации Полинезии: Жизнь в пустынях и в городах Австралии» (СПб, Я. А. Исаков, 1872–1875). Познакомила русского читателя с творчеством немецкой писательницы Э. Марлитт.

Супруги Чистяковы воспитали сына Марка и дочерей Анну, Ольгу, Надежду и Евгению. 9 октября 1882 г. столичная общественность отметила 50-летний юбилей педагогической деятельности М. Б. Чистякова.

В мае 1885 г. он вышел в отставку в чине тайного советника. Тогда же столичная дума в ознаменование заслуг педагога присвоила ему звание почётного гражданина Санкт-Петербурга.

М. Б. Чистяков умер в ночь с 23 на 24 сентября (5–6 октября) 1885 г. в усадьбе дочери в местечке Лышненцы Лужского уезда Санкт-Петербургской губернии. Он был похоронен в Санкт-Петербурге, на Волковом православном кладбище.

Протоиерей Розанов, выступая на панихиде, воздал должное человеку, – «редкому по уму, образованию и честности» [Бауэр, 2024]. Русское образованное общество в лице Чистякова потеряло одного из «последних представителей философски образованной старой генерации педагогических деятелей, – ряда Грановского, Пирогова, Ушинского, – понимавших просвещение широко и гуманно, как самое светлое патриотическое дело страны» [Чистяков, Некролог. Воспитание..., 1885, с. 3].

На смерть М. Б. Чистякова откликнулись обширными некрологами почти все литературно-художественные и общественно-политические журналы, а также многие петербургские и московские газеты.

Автор некролога в «Историческом вестнике», скорбя об утрате выдающегося педагога и писателя, писал о чистоте идеалов Чистякова, пронесшего любовь к детству и детям через всю жизнь. Лучшим памятником этому благородному идеалисту признавались созданные им «Журнал для детей» и целая библио-

тека произведений для подрастающего поколения [Чистяков, Некролог. Исторический..., 1885, с. 481].

Заключение. Идеи русского педагога М. Б. Чистякова, развивавшие положительный отечественный и зарубежный опыт, внесли свой вклад в дело организации общего в том числе женского, образования, в развитие деятельности различных типов учебных заведений; способствовали осуществлению идеи внедрения педагогического образования.

Детские книги М. Б. Чистякова, а также литературные произведения, публиковавшиеся в его детском журнале, неизменно становились литературным событием и вносили большой вклад в воспитание подрастающего поколения. Лучшие из них, несомненно, заслуживают того, чтобы быть опубликованными в наши дни.

Список литературы

1. Бахман, К. Ф. Всеобщее начертание теории искусств (Die Kunstwissenschaft) / Пер. с нем. : М. Б. Чистяков. – Ч. 1–2. – Москва : Тип. Лазаревых. – 1832. – 207 с.
2. Белинский В. Г. в воспоминаниях современников / Сост. А. А. Козловский, К. И. Тюнькин. – Москва : ГИХЛ. – 1962. – 760 с.
3. Гурьянов, В. П., Сорокин, В. В. Биографический словарь университетских товарищей Белинского // Лит. наследство. – Т. 56. – Белинский. – Кн. 2. – Москва : Наука. – 1950. – С. 422–436.
4. Дурново, Н. Иерархия Всероссийской церкви. – Москва. – 1892. – Ч. 1. – С. 89.
5. Картины из истории детства знаменитых музыкантов / пер. с фр.; под ред. М. Б. Чистякова. СПб : Тип. деп. внеш. торговли. – 1845. – 222 с.

6. Медведева, Н. Б. Журналы детские и юношеские // Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. Ф. Н. Петрова и И. А. Каирова. – Т. 2. – Москва : Большая советская энциклопедия. – 1965. – Стлб. 32–37.
7. Помелов, В. Б. Видный российский общественный деятель и педагогический публицист Н. В. Шелгунов. К 200-летию со дня рождения / В. Б. Помелов // Историко-педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 29–43.
8. Помелов, В. Б. Жизнь К. Д. Ушинского : монография / В. Б. Помелов. – Киров: ВятГУ. – 2023. – 215 с.
9. Помелов, В. Б. Предшественники, соратники и последователи К. Д. Ушинского : монография / В. Б. Помелов. – Киров: ВятГУ. – 2023. – 204 с.
10. Помелов, В. Б. Российская педагогика в лицах: монография Саарбрюккен / В. Б. Помелов. – Lap Lambert Publishing. – 2013. – 608 с.
11. Русская периодическая печать (1702–1894). – Москва. – 1959. – С. 325–326.
12. Сервантес, Сааведра М. де. История знаменитого Дон-Кихота Ламанчского / Пер. под ред. М. Б. Чистякова. – 2-е изд. – СПб : В. И. Губинский. – 1883. – 354 с.
13. Фёдоров-Давыдов, А. А. Кто за детей: Галерея писателей для детей / А. А. Федоров-Давыдов. – Москва. – 1906. – 86 с.
14. Чистяков, М. Б. Автобиография / М. Б. Чистяков // Пчела. – Русская иллюстрация. – 1875. – № 7. – С. 89–92.
15. Чистяков, М. Б. Из путешествий: О заграничных нравственно-исправительных и учебных заведениях и о Педагогическом отделе Венской выставки / М. Б. Чистяков. – СПб : Н. Фену и К°. – 1875. – 190 с.
16. Чистяков, М. Б. Курс педагоги: составленный по программе, утверждённой для женских институтов Ведомства учреждений императрицы Марии» / М. Б. Чистяков. – СПб : Н. Фену и К. – 1875. – 294 с.
17. Чистяков, М. Б. Курс теории словесности / М. Б. Чистяков. – Ч. 1–2. – СПб : Кораблев и Сиряков. – 1847. – 220 с.
18. Чистяков, М. Б. (некролог) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1885. – Кн. 11. – С. 122–123.
19. Чистяков, М. Б. Некролог // Воспитание и обучение. – 1885. – Кн. 3. – С. 1–7.
20. Чистяков, М. Б. Некролог // Исторический вестник. – 1885. – Кн. 11. – С. 481.
21. Чистяков, М. Б. О нравственно-исправительных заведениях в Гамбурге, Бельгии, Франции и Швейцарии: Из путешествий в 1866 г. / М. Б. Чистяков – СПб : Печатня В. Головина. – 1868. – 65 с.
22. Чистяков, М. Б. Очерк теории изящной словесности / М. Б. Чистяков. – СПб : Тип. Иверсена. – 1842. – 54 с.
23. Чистяков, М. Б. Практическое руководство к постепенному упражнению в сочинении / М. Б. Чистяков. – СПб : Тип. Имп. Акад. Наук. – 1847. – 120 с.
24. Чистяков, М. Б. Учебная грамматика русского языка, основанная на логическом разборе предложений / М. Б. Чистяков. – СПб : С. Гуро. – 1849. – 94 с.
25. Чистяков, М. Б. Шатобриан. Очерк жизни и литературной деятельности / М. Б. Чистяков. – СПб. – 1849. – 52 с.
26. Чистяков Михаил Борисович // Русский биографический словарь. – Т. 22. – СПб. – 1905. – С. 432.
27. Шелгунов, Н. В. Педагогическая путаница / Н. В. Шелгунов. Избранные педагогические сочинения / под ред. Н. К. Гончарова. – Москва : Учпедгиз. – 1954. – С. 289–317.
28. Языков, Д. Д. Обзор жизни и трудов покойных русских писателей, умерших в 1885г. / Д. Д. Языков. – Вып. 5. – СПб. – 1889. – С. 144–147.

Список источников

1. Бауэр, Г. П., Бауэр, А. А., Детский писатель и педагог М. Б. Чистяков. – URL: <https://kirmuseum.ucoz.ru/publ/3-1-0-32> (дата обращения – 1.06.2024).
2. Строев, П. Списки иерархов и настоятелей монастырей Российской церкви. – СПб. – 1877. – Стлб. 635, 638, 646.

3. Государственный архив Калужской области. Ф. 33. Оп. 1. Д. 796. Л. 1-2.

4. Государственный архив Калужской области. Ф. 33. Оп. 1. Д. 3575. Л. 3.

УДК 372.881.111.1'272+371.321

Шкабара Ирина Евгеньевна,
SPIN-код: 2808-8663

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, irinashkabara@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается потенциал отечественной лингвометодической традиции в решении ключевой задачи современного языкового образования – воспитания человека культуры. На основе историко-педагогического анализа эволюции подходов к соизучению языка и культуры обоснована целесообразность внедрения лингвокультурологических практик в курс иностранного языка на уровне среднего общего образования.

Центральное место в исследовании занимает методика работы с антропоцентрическими единицами языка – антропонимами, антрополексемами и эпонимами. Проведена дифференциация данных понятий и уточнён их лингводидактический статус, что формирует терминологическую основу для методической работы. На материале англоязычных фэшн-медиа (*fashion-media* – от англ. – средства массовой информации, которые специализируются на индустрии моды, стиля жизни, красоты и трендах) проанализированы процессы онимизации (трансформация нарицательных слов в имена собственные) и апеллятивизации (переход собственных имён в нарицательные). Эти явления интерпретируются как «культурные коды» эпохи и отражают связь языковых процессов с культурными смыслами.

Предложена технология культурологического анализа и методика его реализации в практике обучения английскому языку в старших классах средней общеобразовательной школы, а также технологическая карта фрагмента урока на основе аутентичного медиатекста. Материалы ориентированы на формирование когнитивного, интерпретационного и продуктивного компонентов социокультурной компетенции старшеклассников, а также на развитие критического мышления и умений дешифровать языковые маркеры.

Научная новизна исследования заключается в интеграции положений антропоцентрической лингвистики в методику преподавания иностранных языков в средней школе. Практическая значимость работы состоит в возможности применения разработанных материалов для целенаправленного развития социокультурной компетенции учащихся в условиях современной информационной среды, а также в методической подготовке педагогов.

Ключевые слова: историко-педагогический анализ; преемственность обучения; отечественные методические традиции; языковое образование; английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в школе; уроки английского языка; старшеклассники; лингвокультурология; социокультурные компетенции; формирование социокультурной компетенции; лингвокультурологический подход; методы обучения; развитие критического мышления; развитие интерпретационных умений; аутентичные медиатексты; учебно-воспитательный процесс; лингвометодические традиции

Shkabara Irina Evgenyevna,

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

FOSTERING A CULTURALLY AWARE INDIVIDUAL WITHIN THE RUSSIAN LINGUO-METHODOLOGICAL TRADITION: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS AND WAYS TO DEVELOP SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN SENIOR SECONDARY STUDENTS

Abstract. The paper explores the potential of the Russian linguo-methodological tradition for addressing a key objective of modern language education: fostering a culturally aware individual. Based on a historical and pedagogical analysis of the evolution of approaches to the integrated study of language and culture, the study substantiates the feasibility of incorporating linguoculturological practices into the foreign language curriculum at the level of general secondary education.

The core of the research is the methodology for working with anthropocentric language units—anthroponyms, anthroponymic lexemes, and eponyms. The paper differentiates these concepts and clarifies their linguodidactic status, thereby establishing a solid terminological basis for methodological work. Based on the materials of English-language fashion media, the study analyses the processes of onomasticisation (the transformation of common nouns into proper names) and appellativisation (the transition of proper names into common nouns). These phenomena are interpreted as “cultural codes” of the era, reflecting the interplay between linguistic processes and cultural meanings.

The author proposes a technology for culturological analysis and a methodology for its implementation in high school English classrooms, as well as a lesson plan (technological map) of a lesson fragment based on an authentic media text. The materials are designed to develop the cognitive, interpretative, and productive components of senior secondary students’ sociocultural competence, as well as to foster critical thinking skills and the ability to decode linguistic markers.

The scientific novelty of the research lies in the integration of the theoretical provisions of anthropocentric linguistics into the methodology of teaching foreign languages at secondary school. The practical significance of the work consists in the applicability of the developed materials for the targeted development of sociocultural competence in the context of the modern information environment, as well as in the methodological training of teachers.

Keywords: historical and pedagogical analysis; continuity of education; domestic methodological traditions; language education; English language; methods of teaching English; methods of English language teaching at school; English lessons; high school students; linguacultural studies; socio-cultural competencies; development of socio-cultural competence; linguacultural approach; teaching methods; development of critical thinking; development of interpretive skills; authentic media texts; educational process; linguamethodological traditions

Введение. В условиях цифровизации и трансформации парадигмы гуманитарного знания перед методикой обучения иностранным языкам стоит задача не только формирования речевых умений и языковых навыков, а воспитания «человека культуры», способного к глубокому

межкультурному диалогу. В отечественной историко-педагогической традиции языковое образование всегда рассматривалось в неразрывной связи с общекультурным и историческим развитием личности. К. Д. Ушинский подчеркивал, что язык является лучшим выразителем

духовной жизни народа, отражающим его историю и национальный характер [Ушинский, с. 374].

Л. В. Щерба в своих трудах отмечал, что знания по иностранному языку, расширяя филологический кругозор, способствуют более осмысленному и глубокому пониманию родного языка, его лексики и грамматического строя, богатых выразительных средств, тонких оттенков значений [Щерба, с. 42–43].

Л. С. Выготский считал, что в отличие от родного языка, изучаемого «снизу-вверх», развитие иностранного языка идет «сверху-вниз», то есть начинается с овладения языковой системой: фонетикой, грамматикой, лексикой [Выготский, с. 291]. Вследствие этого даже при коммуникативной направленности обучения иностранному языку в школе требуется комплексный, интегрированный подход, сочетающий развитие всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма); изучение языковой системы (грамматики, лексики, фонетики); сознательное осмысление языковых явлений; учет социокультурного контекста.

В современной лингводидактике таким системным и целенаправленным инструментом выступает лингвокультурологический анализ, позволяющий старшеклассникам осваивать языковую систему не изолированно, а в тесной связи с историей, ценностями и менталитетом народа страны изучаемого языка. И если, по мнению Л. С. Выготского, освоение иностранного языка идет от осознания готовой языковой структуры к живой речи, то наиболее эффективную среду для этого процесса

обеспечивает современный медиатекст. Именно в медиадискурсе абстрактные правила грамматики и лексики обретают актуальное культурное наполнение. Практическое воплощение идей К. Д. Ушинского о выражении духовной жизни народа в слове в современной школе находит свое отражение в исследовании антропоцентрических единиц языка – антропонимов, антрополексем и эпонимов, транслируемых иноязычными медиатекстами. Каждая из этих категорий по-своему отражает личность человека в языковой картине мира: имя собственное (антропоним) индивидуализирует субъекта, нарицательное слово (антрополексема) дает ему качественную оценку, а производное наименование (эпоним) закрепляет его авторство за созданным объектом или брендом. Изучение таких единиц позволяет старшеклассникам осознать, как тесно язык связан с человеком, его историей и культурой.

К сожалению, в массовой практике школьного обучения иностранным языкам лингводидактический потенциал антропоцентрических единиц остается нереализованным. Ученики часто воспринимают имена собственные сугубо как указатели на конкретного человека, совершенно не замечая скрытых за ними культурных кодов. В результате у старшеклассников формируется поверхностное представление о культуре страны изучаемого языка, что негативно сказывается на качестве их социокультурной подготовки. Описанное положение дел демонстрирует явное противоречие между требованиями ФГОС и традиционной методикой обучения языку. В то время

как анализ антропоцентрических единиц смог бы увести учащихся от шаблонов механического перевода, герменевтическое толкование культурных кодов развивает их критическое мышление. Именно этот процесс формирует социокультурную компетенцию, способствующую превращению выпускника в человека культуры.

Вопросы практического воплощения идей соизучения языка и культуры, а также проблема формирования социокультурной компетенции получили глубокое обоснование в фундаментальных методических трудах И. Л. Бим и Е. И. Пассова [Бим, 1977; Пассов, 1991, 2000]. Их дальнейшее развитие связано с исследованиями В. В. Сафоновой и С. Г. Тер-Минасовой [Сафонова, 1991; Тер-Минасова, 2008]. Становление лингвострановедческого направления, открывшего важность освоения лексического фона, базируется на классических работах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [Верещагин, Костомаров, 1973]. Фундаментальные принципы выявления культурных кодов в языковых знаках и теоретические основы лингвокультурологического подхода были развиты и систематизированы в исследованиях В. А. Масловой [Маслова, 2001].

С филологической точки зрения природа антропоцентрических единиц и механизмы языковой динамики детально описаны В. Д. Бондалетовым и А. В. Суперанской [Бондалетов, 1983; Суперанская, 2012], а затем интегрированы в теорию дискурса в работах Н. Д. Арутюновой, Ю. Н. Караулова и В. И. Карасика

[Арутюнова, 1999; Караулов, 2010; Карасик, 2019].

Однако несмотря на столь прочную теоретическую базу, внедрение когнитивно-ономастических моделей (лингвистических конструкций, объясняющих процесс создания и восприятия собственных имен через призму человеческого мышления, восприятия и накопленного опыта) в школьное обучение иностранным языкам все еще не получило системного описания в историко-педагогической и методической литературе.

Целью работы является историко-педагогическое осмысление подходов к совместному обучению языку и культуре и проектирование на этой основе современной модели лингвокультурологического анализа для старших классов средней общеобразовательной школы.

Материалы и методы. Материалы исследования включают три компонента. Теоретический компонент сформирован на базе трудов отечественных учёных, раскрывающих подходы к лингвокультурологическому анализу и формированию социокультурной компетенции.

Нормативную основу составляют ФГОС СОО и Федеральная рабочая программа по английскому языку для 10–11 классов, задающие целевые ориентиры и обеспечивающие соответствие методики требованиям к предметным и метапредметным результатам. На их основе осуществлялась операционализация компетенций – перевод компонентов социокультурной компетенции в измеримые учебные действия.

Практический компонент представлен репрезентативным аутентичным англоязычным медиатекстом (*fashion media text* – фэшн-медиа) «Madonna Played Keeper In Swarovski-Covered Gloves At The 2026 World Cup Halftime Show» [Cafolla, 2026], который служит демонстрационной площадкой для апробации методики. Объём текста – 911 слов; в нём зафиксировано 25 антропоцентрических единиц (антропонимов – 9, антрополексем – 11, эпонимов – 5), что подтверждает его релевантность для демонстрации методики. На материале текста реализуется воспроизводимый алгоритм работы с «культурными кодами» через антропоцентрические единицы языка. Алгоритм универсален и может быть перенесён на другие аутентичные тексты, релевантные для старшеклассников.

Методология исследования объединяет подходы и методы, соотносённые с решаемыми задачами.

В рамках историко-логического подхода применены методы историко-педагогического анализа для составления периодизации отечественных подходов к соизучению языка и культуры и сравнительно-сопоставительного анализа источников, что позволило обосновать преимущество идей соизучения языка и культуры, а также актуальность применения лингвокультурологического анализа в школе.

Лингвокогнитивный и лингвометодический подходы применены на основе методов дефиниционного, компонентного и категориального анализа для разграничения понятий «антропоним», «антрополексема», «эпоним» и построения критериев их

классификации, использованных далее при отборе материала и разработке заданий.

Анализ динамики единиц в медиадискурсе выполнен в рамках историко-генетического и когнитивно-дискурсивного подходов: компонентный и этимологический анализ позволил реконструировать эволюцию цепочки «антропоним → антрополексема → эпоним», контекстуальный и дискурсивный анализ – выявить прагматические функции и культурные коды.

Проектирование технологии и технологической карты опиралось на компетентностный и системно-деятельностный подходы.

Результаты исследования. Становление отечественной методической школы соизучения языка и культуры прошло сложную эволюцию, в рамках которой менялись не только дидактические приоритеты, но и сам характер осмысления связи языкового знака с внеязыковой действительностью. Историко-педагогический анализ позволяет выделить три ключевых этапа этой трансформации, подготовивших переход к возможности применить лингвокультурологический анализ в практике языкового обучения:

1. Академическое страноведение (середина XX века). На начальных этапах развития, нашедших отражение в теоретических и практических разработках, процесс соизучения языковой системы и культурного контекста имел строго дескриптивный, фактологический характер и разворачивался преимущественно в границах традиционного страноведе-

ния. В данный хронологический период, что прослеживается в ранних страноведческих трудах А. Д. Швейцера и Г. Д. Томахина, феномен культуры интерпретировался как фиксированный компендиум энциклопедических сведений о геополитическом, историческом и государственном устройстве страны изучаемого языка. А. Д. Швейцер в 1960–1970-х годах создал фундаментальные описания американского варианта английского языка [Швейцер, 1963]. Его работы были дескриптивными и фиксировали, как государственное устройство, история и быт США отражаются в лексике. Г. Д. Томахин в этот же период заложил основы отечественного «фонового» страноведения, детально описывая реалии англоязычных стран (школы, суды, географию) как фиксированный энциклопедический материал [Томахин, 1988]. Методический инструментарий носил репродуктивный характер и ограничивался пассивным восприятием адаптированных текстовых материалов и механическим заучиванием лексических реалий. Язык в рамках указанной модели функционировал в роли утилитарного канала передачи готовых информационных блоков, из-за чего личность обучающегося оказывалась изолированной от опыта подлинного и живого межкультурного диалога.

2. Лингвострановедческая концепция (1970–1990-е гг.). Коренной перелом в отечественной методике связан с возникновением лингвострановедения, основоположниками которого стали В. Г. Костомаров и Е. М. Верещагин. Ученые совершили революционный для своего времени

шаг: они перенесли фокус внимания со страноведческих фактов как таковых на то, как эти факты отражаются внутри самой языковой системы. Предметом изучения стала безэквивалентная лексика, коннотативные слова и фразеологизмы. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров подчеркивали, что изучение языка должно быть одновременно и приобщением к национальной культуре [Верещагин, Костомаров, 1973, с. 25]. Позднее эта мысль была сформулирована следующим образом: «усваивая язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 5]. Ключевым механизмом реализации этой установки выступает усвоение лексического фона языковых единиц – «непонятийных семантических долей», в которых и заключены живые культурные смыслы [Верещагин, Костомаров, 1980, с. 20–26].

В этот же период отечественная наука обогащается фундаментальными трудами в области ономастики (В. Д. Бондалетов, 1983; А. В. Суперанская, 1990), доказавшими, что имя собственное обладает мощным кумулятивным (накопительным) потенциалом и чутко реагирует на социальные изменения. Концепция А. В. Суперанской раскрывает *когнитивные причины языковой номинации*, в частности специфику того, как человеческое сознание выбирает имя, выстраивает ассоциативные связи и обуславливает превращение нарицательного слова в имя собственное (механизм онимизации). В. Д. Бондалетов совершил

важнейший методический прорыв – он перевел ономастику из статуса узко академической дисциплины в сферу широкого образования и написал первое в СССР масштабное учебное пособие «Русская ономастика» (1983), адресованное студентам пединститутов и школьникам. Кроме того, следует сказать, что опора на ономастические исследования В. Д. Бондалетова сегодня позволяет внедрить в практику обучения старшеклассников анализ имен собственных как особых лингвокультурных знаков, интеграция которых в учебный процесс выводит учащихся на уровень понимания скрытых когнитивных причин языковой номинации.

Логическим развитием и качественным расширением этой традиции в 1990-х годах стало появление социокультурного подхода В. В. Сафоновой (1991, 1996, 2001). Согласно её концепции, «социокультурный подход в языковом образовании – это концепция ... ориентированная на подготовку обучающихся к межкультурному общению в контексте диалога культур и цивилизаций, на их защиту от культурного вандализма и этноцентризма» [Сафонова, 1996, с. 64]. В. В. Сафонова справедливо указывала на то, что «социокультурное образование средствами соизучаемых языков не может и не должно сводиться к простому коллекционированию сведений... Его цель — формирование готовности к осмыслению социокультурных систем и ценностных доминант» [Сафонова, 1996, с. 92].

Однако несмотря на мощный теоретический рывок, дидактический

инструментарий этого этапа, строящийся на лингвострановедческом подходе, все еще носил преимущественно иллюстративный характер: ученикам предлагалось сопоставлять лексические единицы двух культур, фиксируя различия, но без глубокого погружения в ценностно-смысловое ядро иноязычного этноса.

3. Лингвокультурологический и антропоцентрический подход (с начала XXI века по настоящее время). Рубеж веков ознаменовался переходом образования к антропоцентрической парадигме и утверждением концепции соизучения языка и культуры, методические фундамент которой был заложен в трудах Е. И. Пассова и С. Г. Тер-Минасовой. Е. И. Пассов в рамках своей концепции «Культура через язык, язык через культуру» разработал и ввел в научный оборот фундаментальный термин «соизучение языка и культуры», а также детально описал, что целью обучения является не просто знание грамматики, а развитие человека духовного (*homo moralis*) через диалог культур [Пассов, 2000].

С. Г. Тер-Минасова конкретизировала этот подход с позиции лингвистики, представив язык как «зеркало» и «хранителя» национальной идентичности, и связала его с прикладными проблемами межкультурной коммуникации [Тер-Минасова, 2000]. В книге «Язык и межкультурная коммуникация» автор анализирует различие между лексическим значением и лексическим фоном, рассматривает проблему безэквивалентной и фоновой лексики, демонстрирует, как расхождения в лексиче-

ском фоне порождают коммуникативные барьеры, а также развивает идею о том, что язык не только отражает культуру, но и формирует определённое видение мира. Смещая фокус в область обучения иностранным языкам, С. Г. Тер-Минасова формулирует базовое дидактическое условие эффективного освоения языка: «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [Тер-Минасова, 2000, с. 27].

Когнитивную основу этого этапа закладывают фундаментальные работы Н. Д. Арутюновой (1988, 1990, 1999), посвященные логическому анализу языка и теории концептуализации, а также концепция языковой личности и теории прецедентности Ю. Н. Караулова (1987). В рамках концепции Н. Д. Арутюновой языковые единицы фиксируют не изолированные предметы, а результаты сложнейшей ментальной деятельности человека и его ценностные оценки. Как отмечает исследователь, «язык вобрал в себя, переработал и закрепил в своих категориях и формах, в значениях слов и их сочетаниях, в правилах дискурса... опыт теоретического и практического познания мира, его этическую и эстетическую оценку...» [Арутюнова, 1999, с. 3]. Данный тезис позволяет утверждать, что антропоцентрические единицы служат идеальным дидактическим материалом для развития критического мышления школьников и их умения декодировать скрытые прагматические сигналы медиатекста. Подобный выбор продиктован

тем, что «человеческий фактор пронизывает весь язык, определяя его структуру, выбор лексики, синтаксические модели» [Арутюнова, 1999, с. 5]. Вектор анализа этих единиц неизбежно выводит исследователя на аксиологический уровень, поскольку «роль оценки в жизни человека чрезвычайно велика... Она связывает человека с миром, точнее, она устанавливает ценностное отношение человека к миру» [Арутюнова, 1999, с. 132]. Таким образом, интеграция идей Н. Д. Арутюновой в лингводидактику позволяет организовать обучение не вокруг абстрактных грамматических правил, а вокруг человека как создателя смыслов, чьи ценностные ориентиры овеществляются в эпонимах и антрополексемах.

Ключевой дидактический вклад Ю. Н. Караулова заключается в разработке трёхуровневой модели языковой личности, которая включает следующие уровни:

- 1) вербально-семантический (владение лексикой и грамматикой);
- 2) лингвокогнитивный (владение концептами, идеями и прецедентными именами);
- 3) мотивационно-прагматический (уровень целей, мотивов и ценностей, т. е. умение критически мыслить) [Караулов, 1987, с. 36].

Согласно учению Ю. Н. Караулова, полноценное развитие языковой личности невозможно ограничить рамками вербально-семантического уровня – простым освоением лексико-грамматического инвентаря. Процесс постижения иноязычной картины мира требует обязательного выхода на лингвокогнитивный и мотивационно-прагматический уровни,

где ключевую роль играют прецедентные феномены [Караулов, 1987, с. 51]. В дидактическом контексте профильного обучения старшеклассников теория Ю. Н. Караулова доказывает, что прецедентные имена, выступающие конечной точкой процессов апеллятивизации в медиадискурсе, функционируют как свернутые ментальные конструкторы, хранящиеся в когнитивной базе носителей языка [Караулов, 1987, с. 216]. За каждым таким именем тянется «ассоциативный шлейф» коллективной памяти этноса.

Межкультурный и аксиологический векторы данной парадигмы получили свое логическое завершение в трудах В. А. Масловой (2001, 2004, 2016) и В. И. Карасика (2002, 2010, 2019). Исследователи концептуализировали лингвокультурологию как самостоятельную дисциплину, изучающую язык как живой транслятор национальных ценностей, и доказали, что понимание современного медиа- и сетевого дискурса требует обязательного извлечения имплицитных, неочевидных смыслов.

В концепции В. А. Масловой языковая система трактуется как ключевое хранилище культурных смыслов [Маслова, 2023, с. 27]. Разработанный ею лингвокультурологический анализ делает упор на развитие исследовательских навыков, что идеально совпадает с познавательным потенциалом старшеклассников. Следует подчеркнуть, что данный подход позволяет эффективно решать задачи ФГОС по формированию социокультурной компетенции.

Выявляя культурные коды в языковых единицах, в данном случае в фамильных антропонимах и эпонимах, школьники выходят за рамки чисто лингвистических знаний. Они учатся вести осознанный диалог на стыке культур, что имеет огромное воспитательное значение в период личностного и ценностного самоопределения.

Аксиологический вектор данной парадигмы детально раскрывается в монографии В. И. Карасика «Языковые мосты понимания» (2019), где обосновывается необходимость герменевтического анализа современных медиатекстов для экспликации имплицитных смыслов, составляющих основу ценностного программирования аудитории [Карасик, 2019, с. 14, с. 248]. Под данным феноменом ученый понимает скрытый механизм формирования жизненных ориентиров, идеалов и социальных стереотипов, реализуемый с помощью лингвокультурных средств (включая антрополексемы и эпонимы) [Карасик, 2019, с. 245]. Этот механизм функционирует имплицитно, создавая специфическую языковую среду, в которой определенные ценностные доминанты воспринимаются как естественные и престижные, зачастую минуя осознанный критический фильтр воспринимающей стороны [Карасик, 2019, с. 247]. В рамках указанной концепции понимание текста трактуется как конструирование многомерной ментальной модели, включающей выводное знание и неочевидные смыслы. На профильном уровне обучения это положение становится дидактиче-

ским ключом к анализу антропоцентрических лексических единиц старшеклассниками: учащиеся переходят от пассивной фиксации внешнего лингвистического фона к активной интерпретации аксиологического потенциала иноязычного знака [Карасик, 2019, с. 384].

Синергия этих идей подготовила прочную научную почву для оформления лингвокультурологического анализа как ведущего аналитического инструмента в практике современной школы. Слово (включая антрополексемы и эпонимы) в рамках этой парадигмы рассматривается как свернутый «культурный код», требующий когнитивного и герменевтического истолкования.

Анализ историко-педагогических этапов показывает, что каждый шаг в эволюции соизучения языка и культуры был ответом на запросы своего времени – от накопления фактов до автоматизации их поиска и интеллектуального анализа в цифровую эпоху.

Цифровая реальность XXI века сформировала принципиально новые вызовы, которые обуславливают возможность применения лингвокультурологического анализа в практике обучения старшеклассников тремя ключевыми факторами современной информационной среды:

1. Запрос на дешифровку (декодирование) медиадискурса в цифровую эпоху. В условиях избыточных информационных потоков зарубежные массмедиа транслируют сложные, многослойные смыслы через модные и культурные тренды. Традиционное лингвострановедение, наце-

ленное лишь на запоминание готовых фактов, здесь бессильно. Ученикам необходим рабочий инструмент для критического осмысления и дешифровки скрытых ценностных доминант.

2. Развитие критического мышления вместо механического накопления знаний. Лингвокультурологический анализ превращает учащегося из пассивного потребителя информации в исследователя. Разбирая механизмы онимизации и апеллятивизации, старшеклассник учится видеть когнитивные причины превращения имени человека (эпонима) в нарицательное слово, обозначающее целую культурную вежу или стиль жизни.

3. Формирование целостной социокультурной компетенции. На профильном уровне обучения лексико-грамматические знания перестают быть конечной целью. Ключевой задачей становится развитие интерпретационного компонента – способности понимать чужую культуру через ее живые языковые маркеры без отрыва от собственного национального самосознания.

Таким образом, переход от описательного страноведения к аналитической лингвокультурологии – это закономерный ответ педагогической науки на вызовы цифровой эпохи, позволяющий воспитывать мыслящую личность, готовую к реальному межкультурному диалогу. В рамках современной антропоцентрической парадигмы иноязычного образования особое значение приобретает способность учащихся не просто декодировать лексические единицы, но и осмысливать их как элементы

культурной системы изучаемого языка.

Одним из сложным для восприятия старшеклассников традиционно считается пласт лексики, связанный с именем человека. В соответствии с этим возникает необходимость четкого понятийно-терминологического разграничения трех фундаментальных понятий: антропоним, антрополексема и эпоним.

Антропоним (от греч. *anthropos* – человек и *onuma* – имя) представляет собой имя собственное (проприальную единицу), фиксирующее индивидуальное именование человека (личное имя, отчество, фамилию, псевдоним) [Суперанская, 2012]. С точки зрения семантики, в структуре антропонима доминирует референциальная (денотативная) функция. Главное назначение антропонима в медиатексте – это точная идентификация и индивидуализация конкретного исторического или публичного лица. Сам по себе «чистый» антропоним нейтрален, так как он выделяет субъекта из дискурсивного поля, но не приписывает ему качеств общего словаря.

Антрополексема (от греч. *anthropos* – человек и *lexis* – слово) относится к сфере нарицательной лексики (апеллятивам). Антрополексема вербализует определенный концепт человека, категоризируя и оценивая его социальные, психологические, возрастные, гендерные или поведенческие признаки [Карасик, 2019]. В отличие от антропонима, антрополексема обладает богатым сигнификативным и коннотативным значением (например, *celebrity* –

звезда, *insider* – инсайдер, свой человек). Она отвечает не на вопрос «кто это?», а на вопрос «какой это человек?».

Эпоним (от греч. *eponymos* – дающий имя) занимает в этой классификации особое деривационное положение. Под эпонимом понимается антропоним, послуживший основой для наименования неодушевленного объекта – материального артефакта, бренда, стиля, научного закона или географического объекта. В медиадискурсе, например, индустрии моды и ювелирного искусства процесс эпонимизации носит регулярный характер: фамилия дизайнера или основателя компании отчуждается от человеческого денотата и объективируется, превращаясь в знак качества, товарную марку или маркер эстетического направления (например, стиль *Belperron*, ювелирный дом *Prounis*).

Для развития социокультурной компетенции старшеклассников критически важно продемонстрировать не статичное существование данных единиц, а их живую динамику в языке СМИ, которая подчинена двум взаимообратным процессам:

1. Апеллятивизация (переход «Антропоним → Антрополексема → Эпоним»). Регулярный процесс современного медиадискурса, при котором имя собственное известного человека утрачивает свою уникальную привязку к одному лицу и превращается в нарицательный эталон, символ определенного качества.

2. Онимизация (переход «Антрополексема → Антропоним»). Исторический процесс, в ходе которого

качественная нарицательная характеристика человека закрепляется за ним в качестве жесткого идентификатора. Ярким примером в англоязычной лингвокультуре служит пласт профессиональных и дескриптивных фамилий (например, исходная антрополексема *smith* – «кузнец» в процессе онимизации трансформируется в антропоним *Smith*). Понимание этого процесса развивает у учащихся историческое чутье языка.

Векторы рассматриваемых языковых трансформаций можно представить в виде сквозной лингвистической цепочки: антрополексема → онимизация → антропоним → апеллятивизация → прецедентная антрополексема (тип человека) → эпоним (марка, бренд, стиль).

Инструментальным воплощением данного подхода выступает разработанная нами технология лингвокультурологического анализа медиатекста, направленная на выявление прагматических функций и скрытых культурных кодов в современном медиадискурсе. В ее основе лежит лингвистическая цепочка «антропоним → антрополексема → эпоним», отражающая эволюцию человеческого имени в пространстве массовой культуры. Ниже представлена практическая методика применения данной технологии на материале англоязычного фэшн-медиатекста «Madonna Played Keeper In Swarovski-Covered Gloves At The 2026 World Cup Halftime Show» [Cafolla, 2026], который посвящен недавно прошедшему Чемпионату мира по футболу.

Цель технологии – развитие социокультурной компетенции старшеклассников на основе формирования

навыков критического анализа и поровневого декодирования онимических трансформаций по траектории «антропоним → антрополексема → эпоним».

Дидактический алгоритм включает три последовательных этапа, каждый из которых переводит учащегося на более высокий уровень семиотического осмысления текста и последовательно развивает структурные компоненты социокультурной компетенции.

1. *Денотативно-номинативный этап* (идентификация антропонимического слоя).

Задача этапа: первичная лингвистическая фиксация и классификация имен собственных (антропонимов) в текстовом пространстве.

Развиваемый компонент социокультурной компетенции: лингвострановедческий (когнитивный) компонент. Данный аспект предполагает освоение фоновых знаний о реалиях, выдающихся личностях и культурно-исторических вехах стран изучаемого языка.

Содержание деятельности: учащиеся осуществляют сплошную выборку онимической лексики из аутентичного текста. На данном этапе фокус внимания направлен на идентификацию реальных исторических лиц, авторов и участников медиасобытия (*Madonna, Rita Melssen, Ronaldo*). Преподаватель организует лингвострановедческий полилог, в ходе которого устанавливается экстралингвистический контекст: актуализируются биографические данные личностей, их национально-культурная принадлежность и роль в

современной массовой культуре. Работа на этом этапе позволяет расширить эрудицию учащихся, преодолеть поверхностное восприятие текста и сформировать фактологическую базу социокультурных знаний.

2. *Концептуально-семантический этап* (выделение и деконструкция антрополоксем).

Задача этапа: выявление процессов генерализации и метафоризации имен, определение их социально-ролевого статуса в изучаемой культуре.

Развиваемый компонент социокультурной компетенции: социолингвистический и ценностно-смысловой компоненты. Они включают в себя способность понимать национальную специфику речевого поведения, социальные стереотипы, а также концепты и ценности, укорененные в менталитете носителей языка.

Содержание деятельности: на данном этапе учащиеся переходят от конкретных личностей к анализу лексем, обозначающих социальные роли, типы людей и абстрактные концепты (*queen of the dancefloor, goalkeeper, stylist*). Происходит деконструкция лингвистического контекста: учащиеся анализируют, как имя собственное начинает функционировать в качестве нарицательного эталона или прецедентного феномена (например, превращение антропонима *Madonna* в антрополоксему поп-иконы эпохи). Ученики обучаются видеть за языковой единицей устоявшийся в англоязычном социуме ментальный конструкт, критиче-

ски осмысливая механизмы конструирования «идеала» и «успеха» в современном обществе.

3. *Прагматико-эпонимический этап* (экспликация эпонимов и интерпретация культурных кодов).

Задача этапа: анализ финальной стадии деантропонимизации, выявление скрытых прагматических (коммерческих) функций текста и глобальных культурных кодов.

Развиваемый компонент социокультурной компетенции: прагматический (аналитико-поведенческий) компонент. Данный компонент отвечает за умение адекватно интерпретировать скрытые интенции авторов медиатекста, распознавать манипулятивные или рекламные стратегии и успешно осуществлять межкультурный диалог без риска ложной интерпретации смыслов (мифов) цифрового пространства.

Содержание деятельности: итоговый этап технологии посвящен работе с эпонимами – именами людей, застывшими в названиях материальных артефактов, брендов и модных течений (*Swarovski, Saint Laurent, KIKO Milano*). Учащиеся исследуют статическую сочетаемость эпонимов и декодируют их прагматический потенциал. Они приходят к пониманию, как через данные языковые единицы фэшн-дискурс осуществляет скрытую рекламу и эстетизацию реальности. Результатом этапа становится раскрытие и анализ таких культурных кодов, как «Athleisure», постмодернистская ирония и глобализация. Это развивает у учащихся способность осознанно и

критически воспринимать медиасреду, выводя их социокультурную компетенцию на новый уровень.

В качестве иллюстративного базиса и инвариантной модели при-

менения описанной трехэтапной технологии представим результаты поуровневого лингвокультурологического анализа статьи в виде аналитической матрицы (см. таблицу 1).

Таблица 1. Аналитическая матрица поуровневого лингвокультурологического анализа текста

Этап цепочки	Выявленные маркеры в тексте	Культурологический смысл и функция в контексте
1. Антропоним (имя собственное конкретного человека / исторической личности)	Madonna, Shakira, Justin Bieber, Ronaldinho, Ronaldo, Rita Melssen, Marcelo Gutierrez	Имена как маркеры легитимности и масштаба. На этом уровне имена функционируют как реальные субъекты действия. Включение топ-артистов и легенд футбола (Роналдо, Роналдиньо) в одно пространство легитимизирует статус ЧМ-2026 как главного «глобального зрелища». Имена стилиста и визажиста подчеркивают элитарность и авторский подход к созданию мифа
2. Антрополексема (имя как культурный концепт, символ качеств, стилей и эпох)	«Queen of the dancefloor», «Madonna's signature athleisure style», «Madonna's Confessions II era», «looks to celebrate the players»	Имя как эталон и культурный код. Имя «Мадонна» окончательно отрывается от физического лица и становится антрополексемой, обозначающей сильную, сексуальную эстетику 90-х («paparazzi images»), спортивный шик («athleisure») и конкретную визуальную эру («Confessions II»). Имена игроков (players) здесь – не спортивная статистика, а концепт триумфа, который стилисты визуально интерпретируют через моду
3. Эпонимы (имя, ставшее коммерческим брендом, названием линии продуктов или вещей)	Swarovski (от Даниэля Сваровски), Saint Laurent (от Ива Сен-Лорана), KIKO Milano (бренд косметики Стефано Перкасси), Millenia necklace (название линейки украшений)	Материализация статуса через бренды-эпонимы. На высшей точке цепочки имена превращаются в осязаемые предметы роскоши и маркеры коммерческой индустрии. «Сен-Лоран» и «Сваровски» в тексте выступают уже не как люди, а как знаки качества, которые упаковывают поп-культуру в форму материального люкса. Они связывают спорт, моду и косметический ритуал («KIKO Milano campaign») в единую коммерческую экосистему, транслируемую на 2 миллиарда зрителей

Анализ показывает, как имена реальных людей (создателей, артистов, спортсменов) превращаются в

концепты поп-культуры и коммерческие бренды, формирующие глобальное зрелище Чемпионата Мира по футболу 2026:

1. Конкретные люди (антропнимы) объединяются ради исторического события.

2. Их личный стиль и авторитет масштабируются до уровня культурных феноменов (антрополексемы).

3. Событие облекается в модные и бьюти-продукты (эпонимы), которые зрители могут купить и использовать в своих целях.

Особенности динамических процессов (онимизации и апеллятивизации) в ономастическом пространстве англоязычного фэшн-медиа на примерах «Индустрии моды» и «Музыкальной индустрии» показаны в Таблице 2.

Таблица 2. Результаты процессов онимизации и апеллятивизации на примерах из текста

Этап цепочки (Лингвистический процесс)	Результат процесса на примере Индустрии Моды	Результат процесса на примере Музыкальной Индустрии	Культурологический смысл трансформации
1. Исходная антрополексема (слово, легшее в основу имени)	Swarovski / Saint Laurent Корни фамилий, восходящие к славянским/европейским нарицательным понятиям или топонимам	Madonna Изначально – религиозная антрополексема (Мадонна, Богоматерь), означающая «моя госпожа» (<i>ma donna</i>)	Язык использует готовый лексический материал (религиозный, географический или сословный) для создания будущих имен
2. Онимизация (переход нарицательного в имя собственное)	Даниэль Сваровски (основатель фабрики) Ив Сен-Лоран (модельер)	Мадонна Луиза Чикконе Американская девочка, получившая это имя при рождении	Закрепление имени за конкретным историческим лицом (паспортными данными человека)
3. Антропоним (имя конкретного человека в тексте)	«... <i>custom Swarovski and Saint Laurent...</i> » В тексте это основатели модных домов, чьи исторические имена стоят за вещами	«... <i>Madonna swapped the ballroom...</i> », «... <i>stylist Rita Melssen...</i> » Мадонна как живой субъект, певица, которая выходит на поле	Человек становится носителем уникальной биографии, автором действий или создателем продукта
4. Апеллятивизация (переход имени собственного)	Swarovski (кристаллы) Saint Laurent (костюм)	Madonna's look / style Имя певицы начинает обозначать не её	Имя человека отрывается от его физического тела и начинает жить в мире неодушевленных предметов и стилей

в категорию нарицательных)	Имена кутюрье начинают обозначать саму одежду и камни	саму, а конкретное стилевое направление (атлейжер, корсеты)	
5. Прецедентная антрополексема (имя-миф, обозначающее тип человека или эталон)	Ив Сен-Лоран как синоним «революционера высокой моды» Сваровски как синоним «абсолютного блеска»	« Queen of the dance-floor » Мадонна здесь – имя-прецедент. Это тип вечно актуальной, сильной, сексуальной поп-иконы («strong, confident, sexy»)	Артист превращается в культурный архетип. Любую другую певицу, которая попытается сделать подобное, медиа назовут «новой Мадонной»
6. Эпонимы (имя как бренд, товарный знак, официальный стиль)	Swarovski / Saint Laurent / KIKO Milano В тексте: «... <i>custom Saint Laurent look...</i> », «... <i>Swarovski crystal embellishment...</i> », «... <i>KIKO Milano campaign...</i> »	« Madonna's signature athleisure style » / « Confessions II era » Имя Мадонны юридически и эстетически закрепляет за собой целый стиль одежды и эпоху в медиа	Финальная стадия: Имя полностью коммерциализировано. Человека может не быть, но бренд-эпоним (Saint Laurent, Swarovski) производит смыслы, эстетику и продается миллиардам людей.

Данные Таблицы 2 демонстрируют, что переход от реального человека к глобальному бренду и стилю в современной культуре происходит волнообразно. Лингвокультурологическая цепочка «антрополексема → онимизация → антропоним → апеллативизация → прецедентная антрополексема → эпоним» показывает, как имя собственное сначала рождается, а затем превращается в известный культурный конструкт. Действительно, когда Мадонна выходит на стадион перед 2 миллиардами зрителей, происходит культурный синтез: один бренд-человек (*Мадонна* как прецедентная антрополексема) надевает на себя другие бренды-имена (эпонимы *Swarovski* и *Saint Laurent*), наносит макияж третьего бренда

(*KIKO*) и едет в машине, управляемой футбольными брендами (*Ronaldo*).

Таким образом, обучение лингвокультурологическому анализу триады «антропоним → антрополексема → эпоним» на уроках английского языка позволяет преодолеть поверхностное восприятие медийной информации, сформировать навыки критического мышления посредством выявления скрытых текстовых коннотаций, расширить общекультурный кругозор учащихся, связав языковые явления с культурным и историческим контекстом.

Для верификации предложенной технологии была составлена технологическая карта этапа урока в 11 классе профильного уровня (Таблица 3).

Таблица 3. Технологическая карта этапа урока английского языка в старших классах

Этап урока и хронометраж	Дидактическая задача	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УУД и компоненты компетенции
1. Вызов и семантизация (4 минуты)	Введение в тему, актуализация знаний о культурных кодах и антропонимах, переходе антропонимов в нарицательную лексику	Объявляет тему урока и знакомит с текстом о выступлении Мадонны на полуфинальном шоу. Задает вопрос: «Как антропонимы (имена знаменитостей) могут стать культурными кодами в медиапространстве?»	Читают заголовок и первые абзацы текста, обсуждают возможные значения и контексты. Формулируют предположения о роли Мадонны как культурного символа	Познавательные УУД: аналитическое чтение. Компетенция: когнитивный компонент
2. Дискурс-анализ (6 минут)	Анализ исторического и культурного контекста события	Предлагает проанализировать роль Мадонны в контексте полуфинального шоу Чемпионата мира. Задает вопросы: «Почему выбор Мадонны для этого события значим?», «Какие культурные ассоциации вызывает её участие?»	Обсуждают исторические и культурные аспекты участия Мадонны. Строят логические высказывания на основе текста и своих знаний	Коммуникативные УУД: логическое рассуждение. Компетенция: интерпретационный компонент
3. Продуктивный перенос (7 минут)	Развитие навыка самостоятельного переноса лингвистических моделей на современные реалии	Организует групповую работу: «Представьте, что Мадонна участвует в современном культурном событии. Какие ассоциации и культурные коды это вызовет?» Предлагает создать современные эпонимы, связанные с её образом	Ведут дискуссию в группах, генерируют примеры современных эпонимов (например, «the Madonna effect»). Презентуют свои идеи и мини-тексты	Регулятивные УУД: сотрудничество в группе. Компетенция: продуктивный компонент
4. Рефлексия (3 минуты)	Оценка уровня осознания языкового и культурного материала.	Задает вопросы: «Почему понимание антрополексем важно для интерпретации	Формулируют выводы о роли антрополексем в современных медиа.	Личностные результаты: смыс-

		современных медиа?», «Как участие Мадонны в полуфинальном шоу отражает культурные изменения?»	Обсуждают значимость культурных символов в медиапространстве	лообразование. Компетенция: рефлексивный компонент
--	--	---	--	--

Обсуждение результатов. Полученные в ходе исследования результаты подтверждают, что на современном этапе развития общего образования классический социокультурный подход требует качественного переосмысления. В условиях масштабной цифровизации и избытка медийной информации традиционное изучение страноведческого материала (изолированных фактов, дат, географических названий) уже не в полной мере отвечает вызовам времени. Современному старшекласснику, имеющему возможность ежедневно погружаться в зарубежное медиапространство, необходим эффективный инструмент для декодирования скрытых смыслов, оценки подтекста и распознавания приемов ценностного программирования в текстах СМИ. Логическим продолжением отечественной историко-педагогической традиции в новых цивилизационных условиях может стать технология лингвокультурологического анализа, практическая методика применения которой показана в статье.

Данные выводы открывают новые перспективы для осмысления дидактического потенциала антропоцентрической лексики в школьной лингводидактике и позволяют соот-

нести результаты исследования с существующими научно-методическими концепциями:

1. Реализация принципа сознательности (от Л. С. Выготского к Ю. Н. Караулову). Переход от описательного страноведения к аналитической лингвокультурологии позволяет в полной мере реализовать заложенный К. Д. Ушинским и Л. С. Выготским принцип сознательности в обучении. Внедрение сквозной лингвистической цепочки (антрополексема → онимизация → антропоним → апеллятивизация → эпоним / прецедентное имя) трансформирует данный принцип в практику последовательного развития высших уровней языковой личности по Ю. Н. Караулову (1987).

2. Соизучение языка и культуры. Технология лингвокультурологического анализа на основе триады «антропоним → антрополексема → эпоним» развивает и конкретизирует классические положения, Е. И. Пасова (2000), В. В. Сафоновой [Сафонова, 2014] и С. Г. Тер-Минасовой [Тер-Минасова, 2008] о необходимости соизучения языка и культуры. Однако, если в традиционных подходах социокультурная компетенция старшеклассников формируется преимущественно на базе статического страноведческого материала (изуче-

ние географических названий, государственных праздников, традиций), то предложенная модель опирается на живую языковую динамику современного медиадискурса. Это позволяет учащимся увидеть язык как развивающуюся систему, чутко реагирующую на исторические и социальные сдвиги.

3. Преодоление алгоритмического патернализма ИИ (подхода, при котором алгоритм принимает решение за пользователя) через когнитивный анализ. В эпоху, когда генеративные нейросети способны мгновенно выдавать готовые реферативные справки и переводы, механическое накопление знаний теряет актуальность. Опираясь на концепцию логического анализа языка Н. Д. Арutyunовой (1999), разработанный нами комплекс заданий переводит старшеклассника из роли пассивного потребителя цифрового контента в позицию исследователя. Самостоятельно анализируя механизмы онимизации и апеллятивизации фэшн-медиадискурса, учащиеся выявляют глубинные когнитивные причины превращения имени собственного в нарицательный концепт, репрезентирующий стиль жизни, что развивает суверенное критическое мышление.

4. Герменевтика и аксиология медиатекста. Работа с деривативными антрополексемами (например, *Chanel-esque*) позволяет учащимся выйти на ценностную (аксиологическую) сторону концепта [Карасик, 2019]. Это подтверждает тезис В. А. Масловой [Маслова, 2001; 2016] о том, что лингвокультурология должна исследовать язык как жи-

вой транслятор национальных ценностей. Старшеклассники учатся извлекать имплицитные смыслы медиатекста, соотнося «чужие» культурные коды со своим национальным самосознанием, что минимизирует риски манипулятивного воздействия масс-медиа. Задания, представленные в технологической карте фрагмента урока, реконструируют процесс восприятия информации и решают проблему «буквализма», свойственного современному «клиповому» мышлению учащихся. Сталкиваясь с выражениями вроде «*Madonna's look*» или сложными контекстами «*The star arrived through the underbelly of the stadium in an open-top car flanked by dancers, driven by the beaming Ronaldinho and Ronaldo out onto the grass*», школьники под руководством учителя преодолевают барьер механического перевода и выходят на уровень герменевтического анализа текста. При правильной организации дескриптивного анализа учащиеся смогут успешно осуществить когнитивный переход от денотативного значения имени к его сигнификативно-оценочному значению. Следовательно, ономастическое пространство медиатекста может выступать мощным стимулом для формирования и развития критического мышления у школьников.

Таким образом, в отличие от традиционных репродуктивных методов обучения иностранным языкам, предложенный подход позволяет трансформировать дидактический процесс в практику воспитания критически мыслящего «человека культуры» [Пассов, 2000]. Разработанный инструментарий постностью

соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) в части достижения метапредметных результатов освоения образовательной программы.

Заключение. Проведенное научно-методическое исследование, направленное на теоретическое обоснование и практическую разработку модели лингвокультурологического анализа медиатекста как средства развития социокультурной компетенции старшеклассников, позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Историко-педагогический анализ показал, что соизучение языка и культуры в отечественной дидактике прошло закономерную многоэтапную эволюцию от фактологического академического страноведения середины XX века к лингвострановедению (В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин) и социокультурному подходу (В. В. Сафонова) конца столетия. В XXI веке, в условиях тотальной цифровизации и избыточных информационных потоков, данная традиция логически трансформировалась в антропоцентрическую и лингвокультурологическую парадигму (Е. И. Пасов, С. Г. Тер-Минасова и др.), требующую качественного обновления дидактического инструментария.

2. Осуществлено строгое терминологическое дифференцирование понятий «антропоним», «антрополексема» и «эпоним» с уточнением их лингводидактического статуса. В рамках профильного обучения старшеклассников антропоним определен как первичный социокультурный

ориентир [Бондалетов, 1983]; антрополексема – как лингвокультурный концепт, активизирующий ментальные пространства [Арутюнова, 1999; Маслова, 2001]; эпоним – как инструмент аксиологического анализа, позволяющий вскрывать механизмы ценностного программирования медиадискурса [Карасик, 2019].

3. Теоретически обоснована и дидактически разграничена понятийно-семантическая цепочка «антропоним → антрополексема → эпоним», особенности динамических процессов (онимизации и апелляции) в ономастическом пространстве англоязычных фэшн-медиа, на базе которой разработана инновационная технология лингвокультурологического анализа медиатекста и показана методика ее внедрения в образовательный процесс по иностранному (английскому) языку в старших классах средней школы. Данная технология способствует развитию социокультурной компетенции через формирование навыков критического анализа медиаконтента, поэтапного декодирования онимических трансформаций. Это даёт возможность не только углублять понимание культурных кодов, но и активно развивать аналитическое мышление у школьников.

Перспективным направлением дальнейших исследований видится разработка элективных курсов для старшеклассников, посвященных сопоставительному анализу процессов эпонимизации в русском и английском медиапространствах в том числе в рамках иных дискурсивных полей (политического, экономического, научно-технического), что

позволит углубить межкультурный компонент социокультурной компетенции будущих выпускников.

Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры : сборник / общ. ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Прогресс, 1990. – С. 5–32.
2. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова ; отв. ред. Г. В. Степанов ; АН СССР, Ин-т языкознания. – Москва : Наука, 1988. – 341 с.
3. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
4. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника : (опыт системно-структурного описания) / И. Л. Бим. – Москва : Русский язык, 1977. – 288 с.
5. Верещагин, Е. М. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров ; МГУ, Науч.-метод. центр рус. яз. при Моск. гос. ун-те им. М. В. Ломоносова, Группа страноведения. – Москва, 1973. – 232 с.
6. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1980. – 320 с.
7. Верещагин, Е. М. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Рус. яз., 1990. – 246 с. – (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного).
8. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
9. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монография / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
10. Карасик, В. И. Языковые ценности и лингвокультурные типы : монография / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2010. – 175 с.
11. Карасик, В. И. Языковые мосты понимания : монография / В. И. Карасик. – Москва : Дискурс, 2019. – 524 с.
12. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 7-е изд. – Москва : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
13. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учебное пособие / В. А. Маслова. – Москва : Юрайт, 2023. – 209 с.
14. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с.
15. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования : «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2000. – 173 с.
16. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
17. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.
18. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – Москва : Высшая школа ; Амскорт интернешнл, 1991. – 305 с.
19. Суперанская, А. В. Имя – через века и страны / А. В. Суперанская ; Академия наук СССР. – Москва : Наука, 1990. – 192 с.
20. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – 6-е изд., стер. – Москва : Либроком, 2012. – 366 с.
21. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур : вопросы теории и практики лингвистического и межкультурного образования / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово / Slovo, 2008. – 344 с.
22. Томахин, Г. Д. Америка в зеркале языка : (очерки по американскому

лингвострановедению) / Г. Д. Томахин. – Москва : Просвещение, 1988. – 192 с.

23. Ушинский, К. Д. Родное слово. Книга для детей и родителей / К. Д. Ушинский. – Новосибирск : Дет. лит., 1994. – 424 с.

24. Швейцер, А. Д. Очерк современного английского языка в США / А. Д. Швейцер. – Москва : Высшая школа, 1963. – 216 с.

Список источников

1. Бондалетов, В. Д. Ономастика : учебное пособие для студентов педагогических институтов / В. Д. Бондалетов. – Москва : Просвещение, 1983. – 224 с.

2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово / Slovo, 2000. – 261 с.

3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. — 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Московского университета, 2008. – 352 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. №

413) (в ред. приказа Минпросвещения России от 12 февраля 2025 г. № 93) // Контур.Норматив. – URL: (дата обращения: 23.07.2026).

5. Федеральная рабочая программа | Иностранный (английский) язык. 10–11 классы (базовый уровень) // Единое содержание общего образования: сайт ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». – URL: edsoo.ru (дата обращения: 23.07.2026).

6. Федеральная рабочая программа | Иностранный (английский) язык. 10–11 классы (углублённый уровень) // Единое содержание общего образования : сайт ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». – URL: edsoo.ru (дата обращения: 23.07.2026).

7. Щерба, Л. В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики : учебное пособие / Л. В. Щерба. – Москва : Академия, 2003. – 160 с.

8. Cafolla, A. Madonna Played Keeper In Swarovski-Covered Gloves At The 2026 World Cup Halftime Show / A. Cafolla. – Текст : электронный // British Vogue. – 2026. – 20 July. – URL: <https://www.vogue.co.uk/article/madonna-world-cup-final-half-time-show> (дата обращения: 22.07.2026).

УДК 378.016:811.1+378.096(091)+378.665.6(571.62)

Цыганкова Анна Сергеевна,
SPIN-код 6862-6875

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков
Российского государственного аграрного университета им. К. А. Тимирязева,
Российская Федерация, г. Москва, megakha@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДВГУПС В 1940–1944 ГГ.: ПО МАТЕРИАЛАМ АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается история становления кафедры иностранных языков Хабаровского института инженеров железнодорожного транспорта (нынешний ДВГУПС) в 1940–1944 гг. На основе архивных документов анализируются особенности формирования профессорско-преподавательского состава, организация учебного процесса, учебно-методическая деятельность кафедры, а также влияние Великой Отечественной войны на её функционирование. Особое внимание уделено деятельности первых преподавателей и заведующих кафедрой, внесших значительный вклад в развитие методики преподавания иностранных языков и подготовку инженерных кадров. Сделан вывод, что, несмотря на кадровые и организационные трудности первых лет существования института, кафедра иностранных языков успешно выполнила задачи по обеспечению образовательного процесса и заложила основы своего дальнейшего развития.

Ключевые слова: история высшего образования; транспортные вузы; кафедры вузов; кафедры иностранных языков; подразделения вузов; преподаватели; образовательный процесс; организация образовательного процесса; учебно-методическая деятельность; железнодорожный транспорт; профессорско-преподавательский состав; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; Великая Отечественная война; архивные документы

Tsygankova Anna Sergeyevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign and Russian Languages, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Russian Federation, Moscow

ORGANISATION OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT AT FAR EASTERN STATE TRANSPORT UNIVERSITY IN 1940–1944: BASED ON ARCHIVAL DOCUMENTS

Abstract. The article examines the history of the formation of the Department of Foreign Languages at the Khabarovsk Institute of Railway Transport Engineers (now Far Eastern State Transport University) in 1940–1944. Based on archival documents, the paper analyses the specifics of the formation of the teaching staff, the organisation of the educational process, and the department's educational and methodological activities, as well as the impact of the Great Patriotic War on its functioning. Particular attention is paid to the work of the first teachers and heads of the department, who made a significant contribution to the development of foreign language teaching methods and the training of engineering personnel. The conclusion is that, despite the staffing and organisational difficulties in the early years of the institute's existence, the Department of Foreign Languages

successfully fulfilled its tasks in supporting the educational process and laid the foundations for its further development.

Keywords: history of higher education; transport universities; university departments; foreign language departments; university divisions; teachers; educational process; organization of the educational process; educational and methodological activities; railway transport; faculty; foreign languages; methods of teaching foreign languages; the Great Patriotic War; archival documents

Введение. История становления высших учебных заведений представляет значительный научный интерес, поскольку позволяет проследить особенности формирования системы высшего образования, кадрового потенциала и организации учебного процесса в конкретных исторических условиях. Особую ценность имеют исследования, основанные на архивных документах, позволяющих реконструировать деятельность отдельных структурных подразделений вузов.

Целью настоящей статьи является анализ становления и развития кафедры иностранных языков Хабаровского института инженеров железнодорожного транспорта (ныне ДВГУПС) в первые годы его существования. На основе архивных материалов рассматриваются особенности формирования профессорско-преподавательского состава, организация учебного процесса, методическая деятельность кафедры, а также влияние Великой Отечественной войны на её работу. Особое внимание уделено роли первых преподавателей и заведующих кафедрой в создании методической базы и обеспечении качественной подготовки будущих инженеров.

Материалы и методы. Источниковую базу исследования составили документы Государственного архива Хабаровского края (фонд Р-

1732), материалы архива Дальневосточного государственного университета путей сообщения, приказы по институту, отчеты кафедр, документы приемной комиссии, опубликованные воспоминания выпускников, материалы периодической печати и научные публикации по истории отечественного высшего образования.

Методологическую основу исследования составили принципы историзма и объективности, предполагающие рассмотрение деятельности кафедры иностранных языков в конкретных исторических условиях и во взаимосвязи с процессами развития советской высшей школы.

В работе использовался историко-педагогический подход, позволивший рассмотреть становление кафедры как элемент развития системы профессионального образования. Историко-генетический метод применялся для выявления основных этапов формирования кафедры и изменений в организации образовательного процесса. Биографический метод использовался при реконструкции профессиональной деятельности преподавателей кафедры, внесших значительный вклад в развитие языковой подготовки студентов. Метод исторической реконструкции позволил на основе разрозненных архивных документов восстановить основ-

ные направления деятельности кафедры в рассматриваемый период. Для сопоставления локальных процессов с общими тенденциями развития советской высшей школы использовался сравнительно-исторический анализ. Комплексное применение указанных методов обеспечило возможность всестороннего изучения процесса становления кафедры иностранных языков ХаБииЖТ в контексте развития отечественного высшего образования в 1940–1950-е гг.

Результаты исследования и их обсуждение. Дальневосточный государственный университет путей сообщения (ранее ХаБииЖТ) – крупнейшее высшее учебное заведение Дальнего Востока – был основан 8 сентября 1937 года приказом Народного Комиссара путей сообщения СССР Л. М. Кагановича и по постановлению ЦК ВКП(б) и Совета Народных Комиссаров [Докладные записки ..., 1938]. Институт создавался с целью подготовки инженерно-технических специалистов для железнодорожного транспорта, строительных организаций и промышленных предприятий Сибири и Дальнего Востока. Необходимость его открытия была связана с задачей увеличения пропускной способности железных дорог региона, что обеспечивало ускоренное экономическое развитие и укрепление обороноспособности страны.

Через два года после подписания приказа о строительстве института начала работу приемная комиссия. В докладных записках начальника института уточнялось, что «в институт принимаются граждане

СССР обоих полов в возрасте от 17 до 35 лет, имеющие законченное среднее образование» [Планы работы..., 1938–1939, с. 2]. Все поступающие в институт подвергались вступительным испытаниям по предметам: русский язык (сочинение, грамматика, литература), история народов СССР и конституция СССР, математика, физика, химия, иностранный язык. Абитуриенты, направленные в основном с железнодорожных предприятий, показали приемлемый уровень знаний. Конкурс в вуз составлял три человека на место.

К началу учебного года в 1939 году в институт поступило 280 заявлений [Там же]. Больше всего заявлений подано на факультет паровозного хозяйства и меньше всего на факультет «Движение и грузовая работа». По результатам вступительных испытаний зачислено 108 человек. Однако строительство здания, в котором должны были начаться учебные занятия 1 сентября 1939 года, задерживалось. В этой ситуации Народный Комиссар путей сообщения Л. М. Каганович принял решение об отправке студентов специальностей «Движение и грузовая работа» и «Постройка железных дорог и путевое хозяйство» на учебу в Томский транспортный институт, а студентов факультетов «Паровозное хозяйство» и «Механизация путевых и строительных работ» – в Новосибирский транспортный институт с условием их возвращения на второй курс в Хабаровск.

1 сентября 1940 года Хабаровский институт инженеров железнодоро-

рожного транспорта начал свою работу, а официальное открытие состоялось 26 сентября 1940 года. Первый год ХаБииЖТ начал в составе двух курсов (310 студентов) и четырех факультетов: «Паровозное хозяйство», «Постройка железных дорог и путевое хозяйство», «Движение и грузовая работа» и «Механизация путевых и строительных работ» [Докладные записки ..., 1938].

Одной из основных задач, стоявших перед институтом в первый год его работы, являлось укомплектование штата научно-педагогическими кадрами. Согласно Уставу ХаБииЖТа, утвержденному Всесоюзным комитетом по делам высшей школы при Совете Народных Комиссаров СССР 26 апреля 1940 года, назначение на должности профессора и доцента должно было осуществляться в несколько этапов: кандидатура первоначально утверждалась коллективом вуза, затем начальником института, после чего представление направлялось в наркомат путей сообщения, а окончательное решение принимал Всесоюзный комитет по делам высшей школы.

На практике, высококвалифицированные специалисты, имевшие ученые звания профессора или доцента, направлялись из ведущих вузов Москвы и Ленинграда по распоряжению Центрального управления учебными заведениями (ЦУУЗ) в соответствии с действующей системой распределения специалистов либо приглашались в индивидуальном порядке.

Опыт комплектования кадров посредством открытого конкурса на замещение вакантных должностей

показал, что институт не смог обеспечить себя необходимым количеством преподавателей требуемой квалификации в связи с нехваткой в Хабаровске квалифицированных кадров, которые могли бы быть допущены к работе в высшем учебном заведении.

1 сентября 1940 года кафедра «Иностранные языки» начала свою работу в составе двух преподавателей английского языка – М. В. Бибиковой и И. Г. Филипченко, прибывшие из Москвы и Ленинграда. Оба преподавателя получили подъемное пособие, включавшее суточные деньги за время следования к месту работы и компенсацию расходов на переезд. На должности преподавателей немецкого языка были назначены В. Н. Цуман и Я. А. Райский.

Следующим этапом формирования кадрового состава кафедры стало назначение заведующим кафедрой Николая Федоровича Орлова 10 октября 1940 года по распоряжению Центрального Управления учебными учреждениями (г. Москва) от 28 сентября 1940 года с выплатой подъемного пособия. Руководство кафедрой он совмещал с преподаванием английского языка на условиях неполной учебной нагрузки с окладом 325 рублей с доплатой за заведование кафедрой 130 рублей [Приказы начальника ..., 1940]. Кроме того, Н. Ф. Орлов был задействован в работе фундаментального отдела библиотеки, где отвечал за сохранность книжного фонда и обработку поступающей литературы.

В соответствии с постановлением Совета Народных Комиссаров

СССР от 1 августа 1940 года и приказом Всесоюзного комитета по делам высшей школы для профессорско-преподавательского состава высших учебных устанавливался шестичасовой рабочий день, включавший учебную и научно-исследовательскую работу. Годовой объем учебной нагрузки составлял для профессоров, заведующих кафедрами – 540–660 часов, для профессоров и доцентов – 660–780 часов; для старших преподавателей, ассистентов и преподавателей – 720–840 часов [Приказы начальника ..., 1940]. В обязанности профессорско-преподавательского состава входили чтение лекций, ведение лабораторных и семинарских занятий, прием экзаменов и зачетов, консультации студентов, рецензирование дипломных проектов, а также участие в работе государственных экзаменационных комиссий.

Годовая нагрузка преподавателей кафедры иностранных языков в 1940–1941 учебном году распределялась следующим образом: Н. Ф. Орлов – 611 часов, М. В. Бибилова – 801 час, И. Г. Филиппенко – 837 часов, Я. А. Райский – 1202 часа и В. Н. Цуман – 824 часа [Цыганкова, 2025].

В сентябре 1940 года занятия по иностранным языкам велись в группах численностью 24–26 человек. Только по прибытии новых преподавателей группы были разделены на подгруппы по 12–14 студентов.

Следует отметить, что уровень подготовки студентов первого курса по иностранным языкам был низким. Но особенно сложным было положение на втором курсе. В 1939 году, в связи с тем, что здание института еще

не было достроено, хотя набор студентов уже состоялся (108 человек), было принято решение направить их на обучение в Томский и Новосибирский институты железнодорожного транспорта с условием возвращения в ХаБииЖТ на второй курс. Иностранные языки студенты изучали лишь в течение полугода и программу выполнили формально, не усвоив пройденного материала. Знания студентов оказались настолько слабыми, что большинство студентов не знали материал даже в объеме первого семестра первого курса. Это обстоятельство заставило перестроить учебный план, включив четыре часа в неделю, вместо 2 часов.

Посещение студентами занятий в ХаБииЖТе строго контролировалось деканами факультетов, без внимания не оставлялся ни единый случай неявки или опоздания. Студентам запрещалось входить в аудиторию после начала занятия преподавателем. О каждом случае пропуска занятий без уважительной причины докладывалось начальнику института для применения дисциплинарных взысканий вплоть до отчисления.

В отчете начальника института за первый семестр 1940–1941 учебного года отмечалось: «Большинство студентов института осознали необходимость систематической и упорной работы для того, чтобы успешно освоить изучаемые дисциплины. 52% студентов сдали экзамены на хорошо и отлично. Число отличников составило 18 человек, а число студентов, претендующих на стипендию, достигло 38 человек» [Приказы начальника ..., 1941, с. 2].

По распоряжению начальника института во втором семестре 1940–1941 учебного года Я. А. Райский организовал кабинет иностранных языков. Его площадь составила 32 кв. м., а вместимость – 25 студентов. Первоначально кабинет работал четыре часа в день, однако с увеличением числа студентов кабинет перешел на восьмичасовой режим работы. На должность лаборанта была приглашена студентка института, кроме того, в кабинете ежедневно дежурили преподаватели кафедры. В справке об истории развития кафедры иностранных языков отмечалось: «Кабинет был оборудован весьма скромно. В нем имелась небольшая библиотека-передвижка, в которой сосредоточились необходимые учебники и литература для внеучебного чтения, словари и таблицы» [Справка об истории ..., с. 4]. В кабинете проводились консультации студентов и заседания кафедры.

Контингент студентов неизбежно менялся: к концу учебного года из числа студентов первого набора выбыло 85 человек из 310. В отчете о работе института начальник ХаБииЖТа Т. А. Павленко указал следующие причины: «призыв в Армию; отчисление за академическую

неуспеваемость; отпуск по семейным обстоятельствам; уход по собственному желанию (состояние здоровья, материальные условия); переведены в другие втузы; уход по другим причинам (несерьезный подход к выбору специальности, трудности в учебе)» [Отчет о работе ..., 1940–1941, с. 2].

Первый учебный год завершился для преподавателей кафедры иностранных языков отпуском с 1 июля по 25 августа 1941 года продолжительностью 48 дней. Однако с началом Великой Отечественной войны, в соответствии с Указом Президиума Верховного Совета СССР от 26 июня 1941 года об отмене отпусков, некоторые преподаватели были отозваны из отпусков, в том числе Я. А. Райский и Н. Ф. Орлов. Их отпуск был отменен с 1 июля – им поручили подготовку учебных пособий по английскому и немецкому языкам, а также предполагалось их участие в проведении вступительных экзаменов по иностранным языкам с 1 августа 1941 года. И. Г. Филиппченко также был отозван из отпуска и направлен в библиотеку института для аннотирования иностранных журналов. М. В. Бибикова приступила к работе уже 1 августа (рис. 1).



Рис. 1. Кафедра иностранных языков 1942–1943 гг.
(М. В. Бибикова, Я. Н. Райский, И. Г. Филипченко, В. Н. Цуман)

Каждый сотрудник института понимал, что в кратчайшие сроки необходимо перестроить свою работу в соответствии с требованиями военного времени. В газете «Тихоокеанская звезда» от 8 июля 1941 года было опубликовано обязательство преподавателей и студентов ХаБИИЖТа: «Мы поможем нашим дальневосточным железнодорожникам добиться высокопроизводительной работы: будем работать техническими руководителями и консультантами по организации работы депо, узлов по ремонту паровозов и вагонов. Мы готовы отдать свои силы и знания, а если потребуется, и жизнь для победы над врагом» [Яковлев, 1941, с. 3].

Студент тех лет Виктор Новичков вспоминал о военных буднях: «В 1941 году проводили в армию почти всех однокурсников. В городе часто проводились военные учения по про-

тивовоздушной обороне, мероприятия по светомаскировке и учебные воздушные тревоги. Вспоминаются многодневные военизированные походы по несколько суток в лесу» [Зовут стальные магистрали, 1989, с. 23].

С началом Великой Отечественной войны состав кафедры изменился. Н. Ф. Орлов был направлен на военную переподготовку с отрывом от производства 24 июня 1941 года, а 1 августа освобожден от занимаемой должности в связи с призывом в РККА (Рабоче-крестьянскую Красную армию) на основании справки Управления политпропаганды Дальневосточного фронта. Исполняющим обязанности заведующего кафедрой был назначен Я. А. Райский.

Для пополнения преподавательских кадров института Центральное управление учебными заведениями в 1941–1942 гг. направило в ХаБИИЖТ большую группу научно-

педагогических работников. Среди них были профессора Н. Н. Славянов – учёный-гидрогеолог, член-корреспондент Академии наук СССР, один из основоположников современной гидрогеологии и геохимии минеральных вод, открывший источник минеральной воды; И. А. Урбан – инженер, автор книги «Практическое руководство по производству пихтового масла»; доценты А. А. Кукибный – учёный, специалист в области механизации транспортных и складских работ; П. М. Саморуков – кандидат технических наук, автор исследования «Принципы рационального размещения сортировочных станций в узлах» [Зовут стальные магистрали, 1989].

На кафедру иностранных языков был направлен профессор Московского института инженеров железнодорожного транспорта Виктор Дмитриевич Эльманович (1884 г.р., выпускник юридического факультета Санкт-Петербургского университета, специалист в области методики преподавания иностранных языков). В конце 1920-х – начале 1930-х гг. он являлся автором учебного курса «Английский язык» для заочной школы взрослых Наркомпроса РСФСР, что свидетельствует о его участии в разработке учебно-методических материалов по иностранным языкам общесоюзного значения. К моменту прибытия в Хабаровск имел 26-летний педагогический стаж работы и был назначен заведующим кафедрой.

С приходом В. Д. Эльмановича на кафедре значительно возросло внимание вопросам методики препода-

вания иностранных языков. Будучи известным методистом, он являлся автором ряда учебников, среди которых «Английский язык в таблицах» (1925), «Руководство для изучения иностранного шрифта» (1926), «Курс заочного обучения английского языка для партактива» (1931), «Заочный курс английского языка для инженеров и техников» (1931). До настоящего времени учебники размещены в фондах Российской государственной библиотеки (г. Москва).

В. Д. Эльманович выступал новатором в области методики преподавания иностранных языков, разработав так называемый «метод общения». Его взгляды были изложены в статье «Основные вопросы преподавания иностранных языков», опубликованной в 1935 году в журнале «Высшая техническая школа» [Чарыкова, 1948]. Ученый считал наиболее эффективным методом обучения чтение иностранной литературы на предварительной устной основе, предполагающей последовательный переход от разговорной речи к работе с текстом: «существует бесспорный факт, что язык не только зарождается и развивается, но и усваивается студентами только в процессе непосредственного общения» [Чарыкова, 1948, с. 28].

В 1942–1943 учебном году профессор В. Д. Эльманович выступил на заседаниях кафедры с рядом докладов, посвященным вопросам преподавания иностранных языков: «Технические приемы для чтения иностранной литературы», «Методика преподавания устной речи, лексики и грамматики», «Преподаватель

иностранного языка», «Составление типовых заданий и их роль в учебном процессе», «План построения типового урока» [Отчеты учебной части ..., 1942–1943]. Под его руководством были также разработаны наглядные пособия для преподавания иностранных языков, включая синтаксические и морфологические таблицы английского языка, а также фонетическую и орфоэпическую таблицы немецкого языка.

Важным направлением деятельности кафедры стало повышение педагогического мастерства. Для молодых сотрудников была введена система наставничества, проводились регулярные методические консультации, практиковалось взаимное посещение занятий с последующим обсуждением на заседаниях кафедры. Такая работа способствовала формированию единых подходов к преподаванию иностранных языков и повышению качества подготовки студентов.

Преподаватели активно участвовали в создании учебно-методических материалов. Разрабатывались планы типовых занятий, переводческие задания, грамматические упражнения, тематические словари, а также наглядные пособия, что имело особое значение в условиях ограниченного обеспечения учебной литературой в военные годы.

Контингент студентов продолжал расти. Если в первый военный год на трех курсах обучалось 380 человек, а ежегодный прием не превышал 100 студентов, то в 1942–1943 учебном году на первый курс впервые было принято 373 человека на

дневное и 42 человека на вечернее отделение. Среди поступивших насчитывалось 125 мужчин 292 женщины; 89 человек являлись жителями Хабаровска, 190 – Хабаровского края, а 78 прибыли из районов Камчатки, Сахалина, Крайнего Севера, а также Восточной Сибири и Европейской части СССР [Там же].

Документы приемной кампании свидетельствуют о масштабной работе, проводившейся институтом в 1942 году. В течение приемной кампании (февраль-май) была проведена следующая работа:

а) выделено помещение для приемной комиссии, достаточно хорошо оборудованное и снабженное справочными материалами;

б) выставлены лучшие курсовые проекты и ряд учебников по специальным дисциплинам;

в) организовано ежедневное дежурство в приемной комиссии с 9.00 до 20.00;

г) в различных районах города Хабаровска установлены щиты с объявлениями о приеме в институт;

д) при содействии Политотдела ДВЖД и издательства «Пограничный транспортник» издан красочный плакат об институте тиражом 600 экземпляров;

е) по радио в Хабаровске, Хабаровском и Приморских краях, а также в Чите было объявлено об условиях приема в институт (объявление повторялось по 5–6 раз в день);

ж) объявления о приеме в институт были опубликованы в газетах «Тихоокеанская звезда», «Пограничный транспортник», «Тихоокеанский

комсомолец», а также в газетах Владивостока, Благовещенска, Свободного и Читы;

з) в местной печати опубликованы статьи преподавателей института, освещавшие работу вуза в целом и его отдельных факультетов;

и) для проведения разъяснительной работы сотрудники института были командированы в Оху, Благовещенск, Свободный, Биробиджан, Облучье, Архару, Шимановск, Ин, Вяземский и Читу.

К 1944 году институт окончательно сформировался как высшее учебное заведение. На трех факультетах обучалось около 1000 студентов, а преподавательский коллектив насчитывал 75 человек. Вуз готовился к своему первому выпуску инженеров по специальностям «Паровозное хозяйство», «Вагонное хозяйство», «Механизация строительных и путевых работ», «Движение и грузовая работа», «Постройка железных дорог и путевое хозяйство». В 1944 году институт впервые проводил дипломное проектирование и в июле состоялся первый выпуск инженеров.

За успешную подготовку первого выпуска инженеров первого класса приказом Народного Комиссара путей сообщения Л. М. Кагановича, курировавшего строительство ХаБииЖТа, 15 преподавателей института были награждены знаком «Почетному железнодорожнику». Среди награжденных был заведующий кафедрой «Иностранные языки» В. Д. Эльманович.

В первые послевоенные годы преподавательский коллектив ХаБииЖТа оказался в непростом положе-

нии. Его основу составляли специалисты ленинградских и московских транспортных вузов, эвакуированных в Хабаровск в годы войны, однако после ее окончания они должны были вернуться к прежнему месту работы. После отъезда В. Д. Эльмановича руководство кафедрой вновь было поручено Я. А. Райскому.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что становление кафедры иностранных языков ХаБииЖТа проходило в сложных условиях организации нового высшего учебного заведения, кадрового дефицита и последовавших испытаний военного времени. Несмотря на объективные трудности, уже в первые годы деятельности был сформирован квалифицированный преподавательский коллектив, создана необходимая учебно-методическая база и выработаны эффективные подходы к преподаванию иностранных языков. Значительный вклад в развитие кафедры внесли её первые преподаватели и заведующие, прежде всего Н. Ф. Орлов, Я. А. Райский и В. Д. Эльманович, благодаря которым были заложены основы методической работы, внедрены современные для своего времени принципы обучения и организована система повышения педагогического мастерства. Архивные документы свидетельствуют, что даже в годы Великой Отечественной войны кафедра не только обеспечивала качественную подготовку студентов, но и продолжала совершенствовать учебный процесс. Опыт первых лет её деятельности стал прочной основой для дальнейшего развития кафедры ино-

странных языков и подготовки инженерных кадров для железнодорожного транспорта Дальнего Востока.

Список литературы

1. Цыганкова, А. С. Подготовка инженерных кадров в ДВГУПС (бывший ХаБИИЖТ) в условиях военного времени (1941–1945) / А. С. Цыганкова // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. – 2025. – № 4 (15). – С. 261–266.

2. Чарыкова, Т. Н. Преподавание иностранных языков в неязыковых вузах / Т. Н. Чарыкова // Вестник высшей школы. – 1948. – № 7–12. – С. 28–30.

Список источников

1. Докладные записки начальника института о ходе строительства института, 1938 г. // Государственный архив Хабаровского края. Ф. Р–1732. Оп.1. Ед.хр.3.

2. Планы работы, докладные записки и справки о завершении строительства и начале занятий в институте 1938–1939 гг. // Государственный архив Хабаровского края. Ф. Р–1732. Оп.1. Ед.хр.7. Л.2.

3. Приказы начальника Хабаровского института инженеров железнодорожного транспорта за 1940 г. // Архив ДВГУПС. Книга 4. Приказы № 88–№ 159.

4. Приказы начальника ХаБИИЖТа за 1941 г. // Архив ДВГУПС. Книга № 5. Приказы № 1–№ 88. Приказ № 9.

5. Справка об истории развития кафедры иностранных языков за 1940–1964 гг. // Государственный архив Хабаровского края. Ф.Р–1732. Оп.1. Ед.хр.846.Л 4.

6. Отчет о работе Хабаровского института инженеров железнодорожного транспорта, 1940–1941 гг. // Государственный архив Хабаровского края. Ф. Р-1732. Оп.1. Ед.хр.27. Л.2.

7. Яковлев А., Стефанов Н., Грибанов И., Мальцев М. и др. Все силы и знания – на защиту Родины // Тихоокеанская звезда. – 8 июля 1941 г. – С.3.

8. Зовут стальные магистрали / Г. И. Воловник, А. П. Катков, В. С. Купцов. Хабаровск. – 1989. – С. 23.

9. Отчеты учебной части института за 1942–1943 гг. // Государственный архив Хабаровского края. Ф. Р–1732. Оп.1. Ед.хр. 39.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.013(430)(091)(Гербарт И. Ф.)

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

И. Ф. ГЕРБАРТ – ОСНОВОПОЛОЖНИК СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ. К 250-ЛЕТИЮ ВЫДАЮЩЕГОСЯ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА XIX В.

Аннотация. В статье характеризуется научно-теоретическая деятельность в области педагогики и психологии выдающегося немецкого ученого первой половины XIX в. Иоганна Фридриха Гербарта (1776–1841). Приводятся малоизвестные факты его биографии. Показаны взгляды Гербарта в области философии, психологии и педагогики. Отмечается, что Гербарт был последователем прогрессивных философских и педагогических идей, высказывавшихся Г. В. Лейбницем и И. Г. Песталоцци, учебно-воспитательное заведение которого в г. Бургдорфе Гербарт посетил, и в дальнейшем отразил свои позитивные впечатления в ряде публикаций. Основное внимание в статье уделено характеристике того нового, что внес Гербарт, в первую очередь, в мировую педагогику, конкретно в области общей педагогики, теории обучения и воспитания. Раскрывается сущность таких значительных нововведений Гербарта как четыре ступени обучения (ясность, ассоциация, система, метод), и определение сущности задачи нравственного воспитания учащихся. Указывается, что Гербарт стал фактически основателем профессионального педагогического образования, поскольку выступил в качестве организатора первой в мире педагогической семинарии, причем с опытной школой, в которой студенты имели возможность давать уроки без отрыва от теоретического обучения. В 2026 г. исполняется 215 лет со времени открытия этого фактически первого профессионального учебного заведения для подготовки педагогов. В статье делаются выводы о значимости педагогического наследия И. Ф. Гербарта для современного образовательного процесса и о необходимости его дальнейшего изучения. Статья приурочена к 250-летию со дня рождения выдающегося немецкого педагога и психолога.

Ключевые слова: история педагогики; И. Ф. Гербарт; немецкие ученые; биографические материалы; биографии ученых; общая педагогика; теория обучения; теория воспитания; ступени обучения; педагогические учения

Pomelov Vladimir Borisovich,

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

**J. F. HERBART – THE FOUNDER OF THE SYSTEM OF EDUCATION.
TO THE 250TH ANNIVERSARY OF THE OUTSTANDING EDUCATOR AND
PSYCHOLOGIST OF THE 19TH CENTURY.**

Abstract. This article describes the scientific and theoretical work in the field of pedagogy and psychology of the outstanding German scientist of the first half of the 19th century, Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Little-known facts from his biography are presented. Herbart's views on philosophy, psychology, and pedagogy are shown. It is noted that Herbart was a follower of the progressive philosophical and pedagogical ideas expressed by G.W. Leibniz and J.G. Pestalozzi, whose educational institution in Burgdorf Herbart visited, and subsequently reflected his positive impressions in a number of publications. The article primarily focuses on the characteristics of Herbart's new contributions, primarily to world pedagogy, specifically in the field of general pedagogy, the theory of teaching and education. The essence of such significant innovations of Herbart as the four stages of learning (clarity, association, system, method) and the definition of the essence of the task of moral education of students are revealed. It is stated that Herbart was the founder of professional teacher education, as he organized the world's first pedagogical seminary, complete with an experimental school where students had the opportunity to teach without interrupting their theoretical studies. The year 2026 marks the 215th anniversary of the opening of this de facto first professional educational institution for teacher training. The article concludes on the significance of J.F. Herbart's pedagogical legacy for the modern educational process and the need for its further study. The article is timed to coincide with the 250th anniversary of the birth of this outstanding German educator and psychologist.

Keywords: history of pedagogy; I. F. Herbart; German scientists; biographical materials; biographies of scientists; general pedagogy; learning theory; education theory; stages of learning; pedagogical teachings

Введение. В небольшом городке Йена, расположенном в федеральной земле Тюрингия, ФРГ, есть несколько необычная улица, которая называется «Philosophenweg», что в переводе значит «Путь (в значении *улицы*) философов». Вдоль этого «пути» установлены бюсты нескольких десятков мыслителей Германии, которые имели отношение к этому старинному немецкому городу. Среди них и бюст Иоганна Фридриха Гербарта, психолога и педагога, оказавшего огромное влияние на развитие этих наук. Предлагаемая статья представляет собой попытку оценить вклад этого учёного в развитие науки об образовании. Актуальность статье

придает тот факт, что в 2026 г. Исполняется 250 лет со дня рождений И. Ф. Гербарта.

Материалы и методы. В качестве материалов автором использованы публикации отечественных и зарубежных исследователей. Также использовались методы работы с литературой, биографический и исторический методы, а также аксиологический научно-исследовательский подход, позволивший определить ценностное содержание в деятельности И. Ф. Гербарта.

Результаты исследования. Немецкий педагог, психолог и философ И. Ф. Гербарт родился в г. Ольденбург (Священная Римская империя, Восточная Пруссия) 4 мая 1776 г. в зажиточной бюргерской семье

юстиц-советника Томаса Герхарда (1739–1809) и Люции Маргареты, урождённой Шютте (1755–1802). Он рос хрупким ребёнком из-за полученной в детстве травмы; до двенадцатилетнего возраста его воспитание было домашним и осуществлялось, главным образом, матерью. Особое внимание она уделяла обучению сына танцам и музыке. В итоге он стал не только очень хорошим пианистом, но также владел и некоторыми другими инструментами, и даже сочинял музыкальные произведения; некоторые его опусы были даже изданы.



Рис. 1. И. Ф. Герbart в молодости

Общее образование Иоганн Фридрих получил в латинской гимназии (1788–1794). В 1792 г., как раз во время учёбы в ней Гербарта, она стала называться *Старая гимназия Ольденбурга*). В годы учёбы в гимназии он приобрёл прекрасное знание древних языков и широкое историческое образование.

Затем Герbart учился в Йенском университете (1794–1797), где, в частности, прослушал курс лекций Иоганна Готлиба Фихте (1762–1814),

– он даже входил в ближайшее окружение этого выдающегося философа, – а также тщательно изучил философские идеи «властителей дум» тогдашнего поколения немецкого студенчества Иммануила Канта (1724–1804) и Христиана фон Вольфа (1679–1754). В частности, в философии Вольфа его особенно привлекала идея достижения умственного и нравственного совершенства людей как высшей цели науки.

Но всё-таки наибольшее влияние оказало на Гербарта учение древнегреческого философа Парменида (ок. 540–470 гг. до н. э.), представителя Элейской школы философов, в основе учения которых лежало положение о том, что всё в мире *едино и неизменно*. Элеаты (элейцы) отвергали изменяемость в мире, считая саму мысль об этом иллюзорной. Они полагали, что истинное знание о реальности можно получить только через рациональное мышление и логический анализ, и отвергали чувственный опыт и результаты человеческой практики, полагая их источником заблуждений.

Элеаты также считали, что движение и пустота невозможны, так как это противоречило их пониманию единого, а главное, *неподвижного* бытия.

Ещё одним авторитетом в философии для молодого Гербарта был Готфрид Вильгельм Лейбниц (1646–1716), создатель концепции монадологии. Согласно Лейбницу, в основании существующих явлений лежат простейшие, не имеющие составных частей субстанции, так называемые монады, которых бесконечное коли-

чество. Все монады обладают качествами, которые отличают их друг от друга, т. е. двух абсолютно тождественных монад не существует.

В своих педагогических воззрениях Гербарт неизменно придерживался положений ещё одной концепции Лейбница, – концепции *оптимизма*, согласно которой наш мир является наилучшим из всех возможных миров. Эта концепция нашла отражение в известном высказывании Лейбница «Всё к лучшему в этом лучшем из миров», которое любил повторять и Гербарт.

В своей ранней монографии «Основные моменты метафизики и логики» («Hauptpunkte der Metaphysik und Logik», 1807) Гербарт предпринял попытку объединить концепции своих кумиров, а именно развил учение И. Канта в направлении философского реализма включением в него элементов философии Лейбница и представителей Элейской школы.

И. Ф. Гербарт так глубоко осваивал философские учения, что его в шутку даже называли «лучшим педагогом среди философов и лучшим философом среди педагогов» [Южанинова, 2022, с. 70].

В 1797–1800 гг. Гербарт работал в г. Интерлакен (Швейцария) домашним учителем (воспитателем) трёх подростков, – Людвига, Карла и Рудольфа, – сыновей аристократа и местного губернатора Карла Фридриха фон Штайгера. Эта работа привила молодому Гербарту интерес к практической педагогике и психологии и заложила основу его научных воззрений.

В 1800 г. он познакомился с реформатором системы образования И. Г. Песталоцци, побывал в его воспитательном учреждении в г. Бургдорфе [Помелов, 2020].

Отечественные исследователи неоднократно отмечали в своих публикациях, что Гербарт якобы остался равнодушен к демократической направленности взглядов и гуманистической составляющей педагогического творчества великого швейцарского педагога [Константинов, 1982, с. 75].

В действительности, именно Гербарт выступил в начале XIX в. самым активным популяризатором, систематизатором и продолжателем его идей. Гербарт проявлял глубокий интерес к идеям и трудам Песталоцци, о чём свидетельствуют многочисленные, сохранившие свою ценность по настоящее время, педагогические работы Гербарта, и, в первую очередь, его эссе под названием «О новом сочинении Песталоцци: Как Гертруда учит детей своих» (Ольденбург, 1802), и фундаментальные монографии «Идея азбуки Песталоцци о восприятии научных предметов» («Die Idee des Pestalozzi-Alphabets der Wahrnehmung in Bezug auf wissenschaftliche Fächer», Гёттинген, 1802) и «Всеобщая педагогика, выведенная из целей воспитания» («Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet», 1806).

В «Идее азбуки...» Гербарт горячо поддерживает гениальную мысль Песталоцци о выделении трёх элементов всякого начального («азбучного») обучения. Эти три элемента – число, форма и слово. Их по-

степенное усложнение в ходе преподавания и составляет сущность и содержание процесса обучения [Помелов, 2018, с. 74].

Вслед за Песталоцци Герbart также пытался выявить первичные элементы, но уже не в сфере дидактики, а в психологии. К таковым он относил представления, комбинации и изменения которых и создают, по его мнению, психическую деятельность человека. Понятно, что впоследствии эта, а также и некоторые другие идеи Гербарта, подверглись аргументированной критике за свою механистичность и отсутствие диалектичности, но для своего времени они были передовым словом науки, и послужили основой для её дальнейшего развития.

Помимо этого, Герbart определил три типа предметов обучения. Это материальные и идеальные объекты (произведения природы и искусства, люди, семья, государство и т. д.); формы (математика, основные понятия метафизики) и знаки (языки).

Уволившись с должности репетитора, Герbart в течение трёх лет изучал древнегреческий язык и математику в г. Бремене. В 1802 г. он был принят на работу в качестве приват-доцента Гёттингенского университета, а спустя три года доктор философии Герbart назначается уже экстраординарным профессором. Его педагогическая деятельность охватывала чтение лекций по философии, психологии и педагогике.

В 1809 г. по рекомендации Александра фон Гумбольдта он занял кафедру педагогики и философии в

Кёнигсбергском университете, которой некогда руководил сам Иммануил Кант.

В 1811 г. он основал в университете первую в мире педагогическую семинарию с опытной школой, в которой применил на практике свои педагогические воззрения. Здесь он работал по 1833 г., затем вернулся в Гёттинген, и оставался там профессором философии до конца жизни.

Философские взгляды Гербарта определили его мировоззрение и характер; ему была присущи такие качества как осмотрительность и осторожность. Так, он не поддержал протест группы профессоров Гёттингенского университета, выступивших в 1837 г. с протестом против отмены Конституции королевства Ганновер, и вследствие этого отставленных от службы и высланных из страны. Среди этой «гёттингенской семерки» были, между прочим, Якоб и Вильгельм Гримм.

Герbart негативно относился к Великой французской буржуазной революции и мечтал о времени, когда вновь по всей Европе воцарятся устойчивый порядок и размеренная жизнь. Он был постоянно очень сосредоточен на учёбе и работе, и его мало что интересовало за пределами кабинета и классных комнат; его мир был миром книг и только книг [Wolman, 1968]. Это позволило ему написать невероятное большое количество научных и методических работ, оставивших глубокий след в философии, психологии и педагогике.

Он оторвался от научных занятий лишь однажды, когда повстречал восемнадцатилетнюю англичанку Мэри Дрейк, познакомился с ней и

попросил её руки. Они прожили счастливую жизнь; Мэри поддерживала все начинания своего мужа и высоко ценила его вклад в науку [Johann Friedrich Herbart, 1968].

Свою последнюю лекцию И. Ф. Гербарт прочитал, казалось бы, в полном здравии, но через два дня, 14 августа 1841 г., неожиданно скончался от апоплексического удара. Он похоронен на кладбище Альбани-фридхоф в г. Гёттингене [Hilgenheger].

Основные труды И. Ф. Гербарта посвящены исследованиям, проводившимся им в трёх научных дисциплинах – философии, психологии и педагогики. Назовём важнейшие из них: «Всеобщая практическая философия» («Allgemeine praktische Philosophie», 1808); «Учебник по философии» («Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie», 1815); «Учебник психологии» («Lehrbuch zur Psychologie», 1816), «Психология как наука, основанная на опыте, метафизике и математике», в двух томах («Psychologie als Wissenschaft neu begründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik», 1824–1825), «Общая метафизика с началом философского учения о природе», в двух томах («Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre», 1828–1829), «Очерк лекций по педагогике» («Umriss pädagogischer Vorlesungen», 1835). «Психологические исследования» («Psychologische Untersuchungen» (1839–1840) и др. Многочисленные труды И. Ф. Гербарта были опубликованы в 12-томном собрании сочинений (1850).

Философские идеи Гербарта как основа его психологии и педагогики

И. Ф. Гербарт был сторонником ассоциативной психологии. По Гербарту, мир состоит из неизменных и простейших сущностей («реалов»), которые вступают в различные связи, создавая *только впечатление, что мир изменяется*. В действительности же мир неизменен; причём неизменны как его природная («натуральная») составляющая, так и социальная. А это означает, что всякая общественная деятельность, направленная на изменение социального строя, обречена на провал. Даже если она и достигает успеха, рано или поздно всё возвращается «на круги своя».

Свои философские умозаключения Гербарт выводил из собственного положения о том, что любая человеческая активность, и вообще вся социальная жизнь, базируются на вечных и неизменных нравственных идеях. Отступление от этих идей есть преступление против общества и его отдельных представителей.

В этих своих воззрениях Гербарт был далеко не одинок. Задолго до него великие мыслители Конфуций (551–479 гг. до н. э.) и Платон (423–347 гг. до н. э.) высказывали мысль о неизменности состояния общества как высшем благе, при котором сын остаётся сыном, отец – отцом, правитель – правителем, раб – рабом. Каждая социальная страта («сыны неба», «благородные мужи» и «чернь») должна быть довольна своей судьбой и не стремиться подняться выше. Собственно, данный те-

зис относился лишь к третьей категории граждан [Помелов, 100 великих..., 2018, с. 11].

Герbart и общая педагогика

Педагогика, по И. Ф. Герbartу, самостоятельная наука. В полном соответствии со своими философскими взглядами он понимал её как науку об искусстве осуществления такого воспитания, которое оказывалось бы способным укреплять и отстаивать существующий общественный строй, а также сложившиеся веками взаимоотношения между людьми разных социальных страт.

Герbart стремился к поиску фундаментальных условий эффективности учебно-воспитательного процесса; отвергал крайности эмпирической и философской педагогики, представители которых исходили либо из фактов, либо из философии. Настаивал на суверенности педагогической науки.

Для этого, считал он, педагогике необходимо разработать свои собственные понятия, стать центром отдельной области мышления, а не быть на задворках других наук. Герbart первым подчеркнул двойкий характер педагогики – как науки и как искусства [Помелов, 100 великих..., 2018, с. 89].

Педагогика Герbartа подчеркивала связь между развитием личности и вытекающим из этого вкладом в общество. Следуя платоновской традиции, он утверждал, что, только став продуктивными гражданами, люди могут реализовать свое истинное предназначение.

Он верил, что каждый ребёнок рождается с уникальным потенциа-

лом и со своей неповторимой индивидуальностью, но этот потенциал и индивидуальность остаются нереализованными до тех пор, пока они не будут преобразованы образованием в соответствии с накопленными ценностями общества, его законами и обычаями. Только формализованное, строгое образование, по его мнению, могло обеспечить основу для морального и интеллектуального развития [Blyth, p. 70].

Педагогика опирается на так называемую практическую философию, состоящую из этики и психологии. Этика намечает педагогические цели, а психология определяет способы их осуществления.

Центральный тезис рассуждений Герbartа – это формирование нравственного человека, гармоническое развитие всех его способностей. Воспитание, считал он, проходит три стадии: управление (внешняя дисциплина), обучение и нравственное развитие. Пути достижения этой цели: управление, обучение и нравственное воспитание.

В ходе управления он предлагал действовать как кнутом, так и пряником. Диапазон приёмов, по Герbartу, включает учёт индивидуальности воспитанника, опору на доброе в душе ребёнка, включение его в полезную деятельность, но, в то же время, педагог вправе применить и такие методы сдерживания «дикой резвости» детей, как приказ, запрет, надзор, угроза и наказание.

И. Ф. Герbart считал бессмысленным как обучение, не сопровождающееся (нравственным) воспитанием, так и воспитание без обучения. Нет обучения без воспитания, нет

воспитания без обучения, и всякое обучение имеет воспитательное значение. Эта чрезвычайно важная мысль фактически обусловила появление именно в его трудах сначала самой идеи *воспитывающего обучения*, а впоследствии и самого этого направления в педагогической науке.

Он выдвинул идею *апперцепции*, т. е. необходимости активной переработки в сознании ребёнка материала, предназначенного педагогом для его воспитания и обучения. При этом Гербарт призывал считаться с индивидуальностью и специфическими особенностями личности воспитываемого. Необходимо также учитывать ранее проведённую подготовку, которая проявляется в объёме «апперцепирующей массы представлений».

Гербарт утверждал, что наука об образовании возможна и развивал идею о том, что образование должно быть предметом университетского изучения. Важнейшей заслугой Гербарта явилось то, что он *фактически узаконил педагогику и психологию как самостоятельные науки*.

Он первым начал читать систематические курсы этих наук, и написал *первые учебники* по этим научным дисциплинам. Именно он составил эти свои учебники таким образом, что последующие поколения учёных-педагогов, вплоть до настоящего времени, лишь дополняют их чем-то своим, причём, чаще всего, не вполне существенным.

Идея приведения системы обучения и её организации в соответствие с современными для времени И. Ф. Гербарта требованиями оказа-

лась столь плодотворной, что, по существу, эта система сохранилась практически в неизменном виде вплоть до наших дней. Не случайно, ведущие европейские дидакты называют систему обучения в современной европейской школе именно *герbartианской* [Куписевич, 1986; Оконь, 1968; Тузинек, 2020].

Идеи Гербарта в области воспитания

Теория воспитания И. Ф. Гербарта, известная как герbartианство, была изложена главным образом в двух работах: «Идея азбуки Песталоцци о восприятии научных предметов» и «Всеобщая педагогика, выведенная из целей воспитания».

Цель воспитания, по Гербарту, «свободная, нравственная личность», добродетельный человек, умеющий приспособиться к существующим отношениям и уважающий установленный правопорядок.

Главными средствами достижения этой цели он считал управление (подавление «дикой резвости» ребёнка), воспитывающее обучение и нравственное воспитание. В итоге, указывал Гербарт, достигается расширение интеллекта учащихся, имеет место развитие многосторонности их интересов и создание на этой базе цельного нравственного характера (индивидуального взросления), руководимого пятью основополагающими нравственными *идеями*: внутренней свободы, совершенства, доброжелательности (благорасположения), права (равноправия, воздаяния) и справедливости [Blyth, 1981, p. 72].

Согласно Гербарту, способности не являются врождёнными и могут быть привиты надлежащим воспитанием и обучением, поэтому тщательное образование может обеспечить основу для нравственного и интеллектуального развития каждого человека. Гербарт выделял задачи нравственного воспитания, к которым относил: «удерживание воспитанника от совершения неблагоприятных поступков», его «определение в жизни», установление чётких правил поведения.

Также он считал необходимым «волновать душу ребёнка одобрением и порицанием» и не создавать оснований к тому, чтобы воспитанник усомнился в высказываемой наставником истине.

Задачи управления детьми: их дисциплинирование, упорядочение поступков и желаний, подавление дикой резвости ребёнка. По Гербарту, основа обучения – это интерес. Он различал следующие виды интересов: эмпирический, умозрительный, эстетический, социальный, религиозный. Методы управления детьми: основные – угроза, надзор, приказание, запреты, наказания, в том числе телесные; вспомогательные методы – авторитет и любовь.

В концепции Гербарта присутствует трудовое воспитание, но только применительно к умственным занятиям детей; Гербарт фактически стремился воспитать мыслителя, а не деятеля. Он уделял большое внимание религиозному воспитанию. Религиозный интерес у детей, считал он, надо возбуждать как можно раньше и

постоянно развивать. Религия требует чувства смирения и необходима как сдерживающее начало.

Гербарт не только ввёл в педагогику понятие «воспитывающее обучение», но и подробно раскрыл его сущность. Под воспитывающим обучением он понимал такое обучение, при котором сообщение знаний тесно увязано с пробуждением нравственных чувств учащегося.

Именно такой подход, – а не «чистое знание» или его непосредственная польза, – и должен определять позицию, которой следует придерживаться педагогу, осуществляющему в своей учительской практике идею воспитывающего обучения.

Излагая свои мысли о воспитывающем обучении, Гербарт пытался «развести» логику обучения с логикой воспитания, и исходил при этом из выведенной им установки о том, что преподавание должно вестись в двух направлениях: «ввысь», открывая воспитаннику «самое прекрасное и достойное», и в противоположном направлении, – «вниз», анализируя действительность с её «недостатками и нуждами», дабы подготовить воспитанника к встрече с ними.

Можно утверждать, таким образом, что понимание Гербартом самой идеи воспитывающего обучения исходило из изначальной установки о том, что специфические по своим функциям воспитание и обучение взаимосвязаны и диалектически взаимодействуют между собой.

Несомненное достоинство концепции Гербарта заключалось в том, что он стремился рассматривать душевную жизнь как единое целое. Он исходил из того, что метод обучения

должен основываться на психологических началах, поскольку развитие личности совершается «изнутри», отталкиваясь при этом от индивидуальных возможностей, интересов и запросов конкретного ученика. Именно в этом направлении шли все его дидактические поиски.

Вышеизложенное дает основание для утверждения о том, что связанная с именем Гербарта опытная психология и его идеи воспитывающего обучения явились важной вехой на пути теоретической разработки основ школьного воспитания и образования в конце XIX – начале XX вв.

Идеи Гербарта в области обучения

Гербарт выдвинул последовательность учебного процесса в виде так называемых четырех ступеней обучения: ясность (презентация нового материала; *углубление в состоянии покоя*, мобилизация внимания); ассоциация (установление связи между старым и новым материалом; *углубление в состояние движения*); система (*осмысление и обобщение в состоянии покоя* новых знаний; поиск выводов, определений и закономерностей на основе новых знаний, связанных со старыми представлениями); метод (*осмысление в состоянии движения*; применение полученных знаний к новым фактам, явлениям и событиям).

Таким образом, по Гербарту, две ступени направлены на «углубление» учебного материала, а две другие – на его «осмысление».

«Используя эту структуру, учитель подготовил тему, представляющую интерес для детей, представил ее и задал им индуктивный вопрос,

чтобы они получили новые знания, основанные на том, что они уже знали ранее, «оглянулись назад» и дедуктивно подытожили достижения урока, а затем связали их с моральными принципами повседневной жизни» [Miller, p. 114].

Он придавал особое значение развитию у детей многостороннего интереса, с которым связывается преподавание всех учебных предметов, их отбор и, как следствие, сама методика обучения. Особенно высоко ценил изучение литературы, истории, древних языков и математики.

Гербарт определил три, как ему казалось, универсальных вида обучения: описательный, аналитический и синтетический, которые следовало использовать в совокупности. Но главенствующая роль отдавалась им аналитическому методу. Задачей описательного вида обучения, полагал Гербарт, является выявление опыта ребёнка и его дополнение педагогом. Аналитическое обучение необходимо для исправления и усовершенствования мыслей ученика, а синтетическое – для построения стройной системы его мысли.



Рис. 2. И. Ф. Гербарт в зрелые годы

Для того, чтобы удовлетворить интересы учащихся, Герbart выступал за использование литературы и исторических рассказов вместо сухих и нравоучительных текстов, которые составляли содержание учебников словесности и истории и разного рода хрестоматий того времени. Эти «сухие» тексты, отмечал Герbart, всегда предсказуемы и аллегоричны и по своему содержанию далеки от интересов и запросов детей [Smith, 2002, p. 114].

Педагогика Гербарта пережила своего рода ренессанс в середине XIX в. Среди тех, кто поддерживал и пропагандировал его идеи в Великобритании, была педагог и писательница Кэтрин Изабелла Додд (8.04.1860–13.11.1932), автор трудов по педагогике [Catherine]. В 1892 г. она стала первой женщиной, принятой в штат университета «Виктория» в Манчестере, и преподавала она именно педагогику [Robertson, 1991].

Идеи И. Ф. Гербарта прочно укоренились в Германии в 1860-х гг. и распространились также на США. Однако на рубеже веков его «ступени» превратились в механический формализм, а идеи, лежащие в их основе, были заменены новыми педагогическими теориями, в частности, теорией Джона Дьюи.

Обсуждение результатов. Несмотря на столь значимый вклад Гербарта в науку, в советской педагогической литературе его достижения подвергались постоянной критике и явной недооценке.

Всячески подчеркивались действительно консервативные предложения и идеи ученого, например, необходимость введения в учебных

заведениях «кондуита», то есть специального журнала, заводимого на каждого ученика, в котором бы записывались все «прегрешения» ребенка, начиная с первого года обучения в школе. Эта идея была, кстати, реализована, причем не только в германских государствах, но и в гимназиях царской России.

Однако несомненно проявляющиеся в работах Гербарта консервативно-охранительские тенденции, симпатии к нему со стороны богатого немецкого бюргерства и монархических кругов России не должны затмевать того очевидного факта, что вплоть до настоящего времени учебный процесс в школе осуществляется, по существу, в соответствии с герbartианским подходом к его организации. В зарубежных учебниках он так и называется, – *герbartианской моделью обучения*.

Плоха или хороша эта модель и в чем её сильные и слабые стороны, – это один вопрос. Но факт остается фактом: за прошедшие после смерти Гербарта почти двести лет мировая педагогика пока что ничего лучшего так и не создала.

Многочисленные попытки педагогов создать что-то кардинально новое в организации обучения (метод проектов, дальтон-план, бригадно-лабораторный метод и пр.) неизменно либо заканчиваются провалом, либо демонстрируют ограниченность возможностей применения новозаводимых «на злобу дня» так называемых *современных* подходов.

В то же время, «живучесть» педагогического наследия И. Ф. Гербарта ставит перед современными

теоретиками и практиками педагогики и психологии важную задачу – определение в этом наследии выдающегося немецкого ученого действительно ценного содержания с целью его дальнейшего использования в современных образовательных организациях.

Заключение. В 2026 г. исполняется 250 лет со дня рождения И. Ф. Гербарта. Его идеи и взгляды по-прежнему актуальны, как и два столетия тому назад. Во многих странах саму систему организации работы с детьми в школе видные зарубежные педагоги (В. Оконь) называют не иначе как *гербартианской*.

К сожалению, отечественные педагоги, как и прежде, лишены возможности знакомиться с его трудами для того, чтобы иметь возможность самостоятельно составить свое представление о ценности трудов выдающегося немецкого педагога. Причина заключается в том, что, в отличие от трудов Песталоцци, Коменского, Руссо, Дистервега, Дьюи и некоторых других педагогов прошлого, его работы никогда не публиковались в нашей стране, что не может не вызывать сожаления.

В то же время значимость его трудов для современной педагогики и психологии, для работы образовательных учреждений, не вызывает сомнений. Однако ознакомиться с ними можно разве что с помощью сети Интернет посредством выхода на электронные библиотеки зарубежных университетов...

Список литературы

1. Помелов, В. Б. И. Г. Песталоцци: «Моя рука лежала в их руке...» / В. Б. Помелов // Педагогика. – 2020. – № 12. – С. 99–106.
2. Помелов, В. Б. 100 великих педагогов / В. Б. Помелов. – Москва. – Вече. – 2018. – 416 с.
3. Тузинец, А. Две концепции проблемного обучения: В. Оконь и М. И. Махмутов / А. Тузинец // Вестник МГЛУ. – 2020. – № 3 (836). – С. 128–140.
3. Южанинова, Е. В. «Лучший педагог среди философов и лучший философ среди педагогов» / Е. В. Южанинова // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 69–80.
4. Blyth Alan. From Individuality to Character: The Herbartian Sociology Applied to Education / British Journal of Educational Studies. – 1981. – № 1(29). – P. 69–79.
5. Miller, E. Joan. Teaching Methods and the Herbartian Revolution / Journal of Geography. – 2003. – № 3 (102). – Pp. 110–120.
6. Robertson, A. Catherine, I. Dodd and innovation in teacher training, 1892–1905 / Bulletin of the History of Education Society. Spring. – 1991. – № 47. – Pp. 32–41.
7. Wolman, B. B. (1968). «The historical role of Johann Friedrich Herbart». In Wolman B.B. (ed.). Historical roots of contemporary psychology. – New York. – Harper & Row. – 1968. – 392 p.

Список источников

1. Константинов, Н. А. История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – Москва. – Просвещение. – 1982. – 447 с.
2. Куписевич, Чеслав. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – Москва. – Педагогика. – 1986. – 367 с.
3. Оконь, Винцент. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – Москва. – Просвещение. – 1968. – 420 с.
4. Catherine_Isabella_Dodd. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Catherine_Isabella_Dodd. (дата обращения 1.02.2026).
5. Hilgenheger, Norbert. Johann Friedrich Herbart. – URL: www.ibe.unesco.org. (дата обращения 31.01.2026).

6. Johann_Friedrich_Herbart. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Johann_Friedrich_Herbart#cite_note-FOOTNOTEWolman196829-5 (дата обращения: 2.02.2026).

7. Smith, Nila Banton. American reading instruction. Newark. International Reading Association. – 2002. – 540 p.

ИСТОРИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

УДК 376.42(091)

Тимофеев Михаил Анатольевич,

SPIN-код: 3102-2797

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

У ИСТОКОВ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ (ПО МАТЕРИАЛАМ 2-ГО СЪЕЗДА РУССКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ ПО ТЕХНИЧЕСКОМУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ (1895–1896 ГГ.) (Окончание. Начало см. № 2, 2026, с. 67–83)

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: олигофренопедагогика; история олигофренопедагогики; умственно отсталые дети; умственная отсталость; российское образование; образовательные учреждения; образовательный процесс

Timofeev Mikhail Anatolyevich,

Candidate of History, Director of the V. P. Kashchenko Research and Educational Center, 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: oligophrenopedagogy; history of oligophrenopedagogy; mentally retarded children; mental retardation; Russian education; educational institutions; educational process

Вопрос использования зарубежного опыта

Состояние специального образования и работы с УО детьми в странах Западной Европы и США, возможность использования опыта и достижений зарубежных педагогов, врачей и психологов вызвали особый интерес участников XII секции. Это вполне объяснимо. Исходя из сложившейся в стране ситуации – и задач съезда и секции – нужно было очень быстро понять, что и как уже сделано представителями зарубежной педагогики в деле содержания, обучения и воспитания этой категории детей, чтобы в последующем разработать и внедрить систему, отвечающую местным условиям. Именно эти ориентиры, по нашему мнению, были среди определяющих и работу секции в целом, и выступления ее участников в частности.

В частности, А. А. Адлер, говоря о знакомстве с зарубежным опытом, призвала «возможно полнее

проводить [его – М. Т.] принципы в практическую деятельность, применяя их к условиям русской жизни» [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, с.15]. Ну и, конечно, нельзя пройти мимо слов Г. И. Россолимо, очень четко и здраво сформулировавшего позицию по этому пункту: «мы имеем зато обильный материал из практики Западной Европы, и им нам можно будет пока [курсив наш – М. Т.] пользоваться для наших целей со значительною пользою» [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, отдел III, с.6].

И действительно, материалы (рефераты-доклады) отдела III такие установки полностью подтверждают. Сообщения о практике признания и воспитания УО детей в странах Западной Европы работали сразу на решение целого ряда задач. Во-первых, они информировали русскую образованную общественность, профильных специалистов (врачей и педагогов) и, как, судя по всему, полагали

организаторы, государственные структуры о том, что это вопрос не надуманный, а актуальный и требующий решения на современном этапе развития страны. Во-вторых, выступления показывали, что решение данной задачи возможно. В-третьих, доклады обстоятельно и убедительно демонстрировали, как технически, на практике реализуется этот процесс в странах, где общество и правительство поняли необходимость такой работы, организовали и, в той или иной степени, совместно ведут ее. И наконец, участники отдела (и секции в целом) были настроены на создание собственной системы работы с УО детьми, учитывающей и творчески использующей достижения зарубежных коллег. Об этом ясно говорят приведенные выше слова А. А. Адлер и Г. И. Россолимо. Это очень важный момент, поскольку участники отдела по работе с УО детьми с самого начала отказались от слепого копирования зарубежного опыта и механического переноса сложившихся практик в российскую действительность.

Всего на заседаниях отдела по этой теме было сделано три отдельных доклада – М. П. Лебедевой под названием «Призрение и воспитание детей отсталых и идиотов во Франции и Германии» [Высочайше разрешенный 2-й Съезд, 1898, отдел III, с. 8–22] и «О воспитании и обучении детей-идиотов, тупоумных и отсталых по Сегену» [Там же, с. 23–34], а также сообщение Е. Х. Маляревской «Обзор учреждений для ненормальных детей в Англии, Франции и Германии» [Там же, с. 88–104].

Доклад М. П. Лебедевой о взглядах Э. Сегена носил, конечно, в

основном просветительски-образовательный характер – но не только. Мария Петровна как инициатор создания подсекции по УО детям и как человек, посетивший образовательные учреждения для слабоумных детей в ряде стран Европы, более того – как переводчик книги Сегена «Воспитание, гигиена и нравственное лечение идиотов» хотела осветить целый ряд ключевых вопросов. Несмотря на то, что лично М. П. Лебедева на заседаниях по болезни не присутствовала (оба текста были зачитаны [Замский, 1995, с. 228]), уже сам по себе доклад стал событием – широкие слои русской публики впервые, по словам Х. С. Замского, были ознакомлены с системой воспитания и обучения слабоумных Э. Сегена [Там же, с. 226, 228].

Помимо подробнейшего изложения теории и практики работы в клинике врача и невролога Дезире-Маглуара Бурневиля, следовавшего системе Э. Сегена, она выдвинула на обсуждение и вопросы терминологического характера. Например, подходы к названиям различных категорий УО детей. Для совсем молодой русской олигофренопедагогики, находившейся в самом начале своего пути, это было закономерно – и Лебедева предложила, для краткости, временно использовать единый термин «идиотия» [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, отдел III, с. 24].

Она говорила обо всем: об устройстве помещений, особенностях приемов пищи, необходимости воспитания подвижности и чувствительности у УО детей, тесного взаимодействия с врачом, физических упражнений, развития у них зрения,

слуха, речи и памяти, ознакомления с предметами, нравственного воспитания и т. д. Вслед за Сегеном она выступает против использования наказаний и репрессий в отношении УО детей, призывая вести «широкие наблюдения», которые позволяют установить причины и взаимосвязи имеющихся нарушений [Там же, с. 34].

Ее же доклад о состоянии олигофренопедагогики во Франции, Швейцарии и Германии стал своеобразным дополнением и расширенной иллюстрацией к статье о системе Э. Сегена. Это был не только сжатый, но очень информативный обзор истории обучения и воспитания УО детей в XIX веке, который описывает «образцовое заведение» – детское отделение в Бисетре, руководителем которого является д-р Бурневиль.

М. П. Лебедева приводит большое количество статистической информации, что, видимо, должно показать слушателям и внимание к проблеме, и налаженность работы по сбору сведений. И – что будет характерно для русских педагогов – отмечает, при всей налаженности работы, недостаток «душевности» в отношении к детям – в отличие от английских и американских заведений [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, отдел III, с. 18].

Германия, по мнению М. П. Лебедевой сильно отличается от Франции как в принципах общей организации дела воспитания-обучения УО детей (это результат общественной благотворительности при участии церкви), так и в плане образовательной программы. Главная задача – элементарно обучить УО ребенка,

научить его обходиться без посторонней помощи и привить начальные трудовые навыки.

Говоря об общей системе образовательных учреждений, она не без одобрения замечает, что под влиянием закона об обязательном образовании «дело это начинает развиваться в другом направлении, переходя с почвы филантропии, всегда капризной и непостоянной, на общественную и государственную» [Там же, с.19]. Ее внимание привлекает также практика организации в стране специальных школ и классов для «малоуспешных» детей (с легкой УО).

М. П. Лебедева также явно поддерживает тезис, который примут впоследствии деятели русской специальной школы и последующие 20 лет будут постоянно продвигать его в публичных выступлениях, научных статьях и газетных публикациях. Это положение о том, что забота о слабоумных детях – дело большой общественной важности, которое позволит государству смягчить социальные проблемы (преступность, проституция) и сделать из этой категории детей людей, способных заниматься не только домашней работой, но и «легкими ремеслами» [Там же, с. 20]. Кроме того, призрение, образование и социализация УО детей является важной частью всеобщего образования – ориентира, к которому, уверена М. П. Лебедева, Россия стремится.

Доклад Е. Х. Маляревской также интересен тем, что это не просто выступление информационно-просветительского порядка, основанное на материале прочитанных книг,

а результат непосредственных наблюдений и осмысления итогов личной поездки по странам Западной Европы. Стремление непосредственно ознакомиться с практикой организации призреия и обучения-воспитания УО детей было вызвано желанием сравнить характер и уровень работы заведения Маляревских в Санкт-Петербурге с текущей деятельностью европейских педагогов. Об этом прямо заявлял И. В. Маляревский [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, отдел III, с. 88, прим.].

На что обращает внимание и что считает положительным и возможным для использования в русской практике Е. Х. Маляревская? В английских заведениях ее привлекают, в первую очередь, продуманное обустройство мест проживания, обучения (внутренние помещения здания) и окружающая среда, которые приносят успокоение в жизнь и быт УО ребенка. Эстетика оформления помещений общего пользования также, по ее мнению, играет свою смягчающую роль, благотворно воздействуя на нервную систему детей.

Кроме того, она отмечает большее количество педагогического и вспомогательного персонала с четким функционалом. А с точки зрения организационных форм специализированных учебных заведений она особо подчеркивает наличие не только отдельных школ, но и наличие классов для отстающих детей при начальных училищах в Лондоне [Там же, с. 91].

В отношениях «педагог-учитель» в специальных школах Англии Е. Х. Маляревская делает отдельный акцент на то, что всегда будет очень

важно для русских педагогов, став базовым принципом их работы – гуманное отношение к детям [Там же, с. 88–89].

Специализированные учреждения Германии обратили на себя внимание Е. Х. Маляревской по иным параметрам. В качестве положительных или полезных для учета моментов она отметила сходную структуру в организации учреждений для УО детей, координацию и взаимодействие между их руководителями в вопросах управления, обучения и воспитания (обсуждение на съездах директоров). Сюда же она относила распределение детей по заведениям в соответствии с диагнозом [Там же, с. 96], обязательность трудового обучения (ремесла и садоводство).

Среди определенно положительного опыта Е. Х. Маляревская выделяет вопросы последующего (после 17 лет) трудоустройства: по окончании часть детей возвращают родителям, а сирот раздают окрестным крестьянам. Причем преподаватели и директора осуществляют методическое сопровождение этого процесса – ведут специальные беседы с фермерами о том, как взаимодействовать с такими работниками и оказывают им финансовую поддержку (субсидии), которая со временем становится заработной платой для определенных в хозяйства выпускников [Там же, с. 93–94].

Но были и негативные черты в практике немецких школ, которые русская школа вряд ли могла принять. Это суровость и жестокость в плане физических мер воздействия на УО учеников (хотя не во всех учебных заведениях) – применение

палки и помещение в изолятор [Там же, с. 93]. Это же будет отмечать через 10 лет, не принимая, и Е. К. Грачева во время своих поездок в Германию. Кроме того, критику вызвало отсутствие в ряде учреждений особых образовательных программ и отказ от социализации УО детей [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, отдел III, с. 99].

Принципиально иные моменты отмечает для себя Е. Х. Маляревская во Франции. Она обращает внимание на активную научную работу психиатров и специалистов, направленную на изучение дефективных детей, наличие специальных изданий и печатные публикации. Большим достижением считает наличие музея, устроенного Д.-М. Бурневилем. Но к образовательным программам для УО детей отношение двоякое. С одной стороны, она высоко оценивает наличие разнообразных мастерских в образовательных учреждениях, при устройстве которых учтено физическое состояние детей. С удовлетворением говорит об обучении этих детей основам самообслуживания [Там же, с. 101–102]. С другой, констатирует неовсеместность этого, говорит о слабости образовательных программ в Бисетре и о недостатке персонала в образовательных учреждениях.

Однако обращение к зарубежному опыту не ограничилось только этими рефератами – другие докладчики также уделяли ему внимание. Так, И. Д. Городецкий в своем выступлении о вспомогательных школах приводит соответствующую статистику и иные данные по Германии, организацию взаимодействия с роди-

телями при устройстве детей в подобные заведения [Там же, с. 36–37, 43]. В. К. Рот также ссылается на примеры Германии и Норвегии, говоря о принципах организации заведения для слабоумных и отсталых детей [Там же, с. 78–79].

Заседания отдела призрения и обучения ненормальных детей XII секции: промежуточные итоги

Итак, работа участников отдела, посвященного проблематике УО детей, продолжалась три дня. Всего было заслушано – помимо установочного выступления Г. И. Россолимо – 10 докладов. Необходимо отметить, что в изданных позднее «Трудах» съезда были напечатаны также 10 текстов, но текст выступления И. В. Маляревского туда не вошел в связи с тем, что он был составной частью подготавливаемого им большого печатного труда; вместо него составители поместили текст упомянутой речи Г. И. Россолимо.

Нельзя сказать, что распределение докладов по дням носило строго тематический характер. Так, в первое заседание, 31 декабря 1895 года, было прочитано три доклада: И. Д. Городецкого «Вспомогательные школы (к вопросу об организации воспитания и обучения слабоодаренных)», Ю. И. Глики «К вопросу о случаях исключения учащихся из учебных заведений» и Л. И. Комаровой «К вопросу о воспитании детей, исключенных из учебных заведений».

В ходе обсуждения докладов были высказаны следующие мысли и предложения: необходим особый тип школ для малоуспевающих детей, причем не только в крупных городах.

Вместе с тем, следует внимательнее относиться к таким детям и не спешить с их отчислением, а педагогам и врачам обратить внимание не столько на *диагноз*, сколько на *причину* отсталости и постараться работать с ней. Прения выявили и существующие разногласия. Так, некоторые слушатели также подвергли критике тезис об устройстве только вспомогательных классов для слабоодаренных, призвав не следовать примеру Западной Европы. Юристы предложили устраивать заведения для отсталых детей, попавших в эту категорию по причине социальной запущенности, а для несовершеннолетних преступников ввести на стадии предварительного следствия обязательное освидетельствование врачом-психиатром и педагогом и впоследствии содержать их не в общих тюрьмах, а в особых учреждениях. Кроме того, участники обсуждения докладов предложили начать собирать статистические сведения о выпускаемых из школы детях и об их дальнейшей судьбе, образовать во всех городах России врачебно-педагогические общества, а в плане подготовки специализированных кадров – ввести в учебные педагогические заведения в качестве обязательных предметов психологию и общую психопатологию [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, Отдел IV, с. 21–25].

На заседании 4 января, проходившем под председательством И. В. Маляревского, были заслушаны два доклада – непосредственно его на тему «О детях, требующих вспомогательного обучения и воспитания» и второй доклад И. Д. Городецкого

«Детский сад (к вопросу о дошкольном воспитании детей ненормальных и детей, поставленных в ненормальные условия)».

Эти сообщения вызвали оживленную дискуссию. Так, в отношении доклада И. В. Маляревского, в котором речь шла только о детях отсталых и трудновоспитуемых, а не о «всех ненормальных в психическом отношении», было высказано предложение дополнить его за счет разработки классификации ненормальных детей, а также учитывать не только фактор наследственности, но и последствия травм, заболеваний и пр. (В. П. Сербский). При чем цель у такой классификации была не только медицинская, но в большей степени педагогическая: тогда можно будет понять сколько и каких учебных заведений нужно для каждой группы УО детей [Там же, с. 26].

Что касается тематики детских садов, то все были едины во мнении об их необходимости. Мнения различались лишь в точном возрасте принятия туда ребенка (3–4 года или позже) и в самой трактовке формы. Так, Е. В. Назаров высказал мнение о том, что детский сад доклада Городецкого, это, по сути подготовительный класс к школе, перед которым УО дети обязаны пройти специальный приют и специальный детский сад, чтобы не тормозить работу остальных детей, другие предлагали вообще уйти от этой формулировки, ограничиваясь понятием «детский дневной приют» [Там же, с. 24–26].

В итоге участники заседания сформулировали тезисы о желательности создания и детских садов, и дневных приютов для дошкольников

в целом, в т. ч. и «народных» – при фабриках и пр., и отдельно – специальных детсадов для УО детей. Для работы с этой категорией предлагалось открыть специальные училища по подготовке педагогов, а в ходе педагогической практики широко использовать реформированную систему Фрёбеля [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, Отдел IV, с. 27].

На финальном заседании 5 января 1896 года, в его утренней части, было заслушано 5 докладов – Е. Х. Маляревской «Обзор учреждений для ненормальных детей в Англии, Франции и Германии», М. П. Лебедевой «О воспитании и обучении детей-идиотов, тупоумных и отсталых по Сегену», И. П. Скворцова «О воспитании и обучении ненормальных детей вообще», В. И. Яковенко «Статистика эпилептиков, слабоумных (имбециллов) и идиотов в Московской губ.», а также сообщение В. К. Рота «Желательная и возможная у нас организация призрения идиотов и эпилептиков». Все доклады, кроме сообщения В. И. Яковенко были зачитаны ввиду отсутствия авторов, поэтому обсуждение носило лаконичный характер.

Так, А. Я. Кожевников горячо поблагодарил чету Маляревских за создание своей школы для УО детей (единственную в России на тот момент), а А. А. Адлер предложила ходатайствовать перед правительством о материальной поддержке заведения [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, Отдел IV, с. 27–28]. Особо было отмечено сообщение В. И. Яковенко – *первый* в России опыт по собору и

обработке статистики по слабоумным и эпилептикам, а А. Я. Кожевников сделал важный, ставший базовым для будущих поколений дефектологов вывод в отношении их профессии: «предмет нашей подсекции – это та область, где педагогика сливается вполне с медициной; здесь можно ожидать успеха только при дружном содействии педагога и медика» [Там же, с. 30]. Он также сделал акцент на необходимости организации в стенах учреждений для УО детей многопрофильной работы: научной, врачебной, педагогической и – кадровой (подготовки педагогов специального образования) [Там же, с. 30]. Отметим, что на практике последний тезис будет воплощен в полной мере уже в советское время, в начале 1920-х гг. В. П. Кащенко в рамках его Медико-педагогической станции, Музея детской дефективности и Педагогического института детской дефективности.

Принятые решения

На вечернем заседании 5 января 1896 года после краткого обзора работы отдела обучения и воспитания ненормальных детей, сделанного Г. И. Россоломо, участники подготовили проекты 5 ходатайств и 7 постановлений. Именно в такой форме был сформулирован итоговый документ для оргкомитета съезда.

Строго говоря, он вообрал в себя те решения, которые принимались по итогам каждого из трех заседаний, однако они были немного дополнены и расширены.

Что касается ходатайств, то они (в кратком изложении) таковы: ходатайствовать об учреждении государственных, общественных и

частных врачебно-воспитательных заведений для УО детей, а также вспомогательных школ, классов и детских садов для малоуспешных; ходатайствовать об облегчении порядка создания врачебно-педагогических обществ, которые будут заниматься изучением, призреванием, лечением и воспитанием детей этой категории; ходатайствовать о предоставлении учебным округам статистических сведений о причинах малоуспешности детей *во всех учебных заведениях*; ходатайствовать о регистрации УО при проведении переписи населения и ходатайствовать об оказании финансовой поддержки заведению И. В. Маляревского [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, Отдел IV, с. 32].

Принятые постановления, по сути, дополняли или расшифровывали ходатайства, привнося элементы обязательности или конкретики в их реализации. Постановления говорили о: *необходимости* устройства вспомогательных школ, классов и специальных детских садов; об организации особых врачебно-воспитательных учреждений, в т. ч. при психиатрических клиниках; о том, что они должны преследовать врачебные и педагогические цели в интересах здоровья, умственного, психического и нравственного развития и обучения ремеслам и сельскохозяйственному труду УО детей, а во главе этого учреждения должен стоять врач-психиатр при поддержке педагога (вероятно, такой акцент был продиктован составом участников секции и отдела, врачей по преимуществу, а также тем, что в этом виделась прежде всего медицинская тема); о

желательности образования в городах России врачебно-педагогических обществ с упомянутым выше функционалом; о желательности официального разрешения на сбор статистических сведений о причинах малоуспешности детей; о совместной работе педсостава учебных заведений и врача по определению умственных и нравственных недостатков, не позволяющих ребенку учиться в обычной школе [Высочайше разрешенный II Съезд, 1898, Отдел IV, с. 33].

Обсуждение результатов. Обращение к материалам II Съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895–1896 гг.), в частности, докладом XII секции, посвященной работе со слепыми, глухонемыми и УО детьми, и их детальное изучение позволяют на научной основе решить целый ряд научных задач – восстановить на материале документальных источников состояние дела призрения, изучения и воспитания УО детей в Российской империи конца XIX века, реконструировать и проанализировать видение перспектив его развития представителями врачебно-педагогического сообщества, определить состав участников/инициаторов процесса создания системы призрения-воспитания-обучения УО детей, влияние их профессиональной специфики на перспективные образовательные модели, а также степень учета зарубежного опыта и самостоятельности при разработке образовательных практик, учитывающих российский опыт и цели, обусловленные реальной исторической ситуацией в

стране и обществе. Кроме того, обращение к этим материалам перспективно с точки зрения научного изучения взглядов на вопросы организации и процесса воспитания УО детей конкретных персоналий – педагогов, врачей, общественных деятелей рубежа XIX–XX веков. Это позволит впервые в истории отечественной исторической науки, истории специального образования составить максимально полную картину становления олигофренопедагогики в нашей стране на начальном этапе, основанную на привлечении самого широкого круга источникового материала, поскольку, по состоянию на сегодняшний день, эта работа в надлежащем объеме и с использованием историко-критического анализа, к сожалению, проделана не была.

Заключение. Историческая оценка работы XII секции II Съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895–1896 гг.) и ее отделов/подсекций, в том числе отдела по работе с УО детьми, требует большой детализации и четкого отграничения от оценки тематики съезда в целом.

Обращаясь к вопросу определения значения съезда в целом, необходимо подчеркнуть, что данное мероприятие можно оценивать по-разному. Так, характеризуя общее направление деятельности съезда для профессионального образования, Н. В. Панина справедливо отмечает, что усилия его организаторов «лежали в общеевропейской тенденции второй половины XIX века, связанной со стремительным ростом индустриализации» [Панина, 2014, с. 17]. Можно согласиться и с выводом

О. Е. Кузьминовой о том, что съезды стали проявлением «в легальных рамках общественной инициативы по сбору информации, выявлению болевых точек, обмену опытом...» [цит. по: Назарова, 2007, с.17]. Ведь, по замыслу инициаторов проведения этих съездов – постоянной комиссии по техническому образованию при Императорском русском техническом обществе) – это мероприятие, проводимое каждые 3–5 лет, должно было, помимо общения специалистов, способствовать самостоятельности и пробуждению интереса общества «в деле распространения полезных профессиональных знаний» [II Съезд русских деятелей, 1898, с. 16]. Обращая на это внимание, Д. И. Азбукин назвал его «трибуной для пропаганды цели специального обучения и воспитания» [Айрленд, 1880, с. 185], «резким поворотом в истории наших олигофренопедагогических учреждений» [Азбукин, 1947, с. 87].

Если говорить уже о значении работы XII секции как таковой, достаточно емко сказала в своей речи на заключительном заседании А. А. Адлер (глядя на нее глазами организатора и участника). По ее словам, мероприятие, будучи первым такого рода для работающих с детьми с нарушениями в развитии, сыграло важную роль в знакомстве специалистов друг с другом, понимании и обсуждении проблем. В. П. Кащенко буквально через 15 лет после работы съезда отмечал, что он привлек общественное внимание «к вопросу воспитания-обучения дефективных детей» [Кащенко, 1912, с. 258]. Работа секции, как писала А. Г. Басова, стала

результатом совместных усилий педагогов, врачей и филантропической общественности [Басова, 1940, с. 155].

В том, что собрание такого плана и масштаба было первым, сомневаться не приходится. Но вот в оценке его значения опять имеются расхождения.

Так, Ф. М. Новик подчеркивал, что «съезд сыграл большую роль в истории вспомогательного обучения» [Новик, 1939, с. 150]. Д. И. Азбукин писал, что съезд оставил далеко позади аналогичные съезды благотворительных учреждений, значение которых для воспитания УО детей было крайне невелико [Азбукин, 1947, с. 87]. «Деятельность этого съезда заслуживает самой высокой оценки», подчеркивал в своем фундаментальном труде Х. С. Замский [Замский, 1995, с. 233]. Е. А. Лапп называет его роль «исключительной» [Лапп, 2006, с. 164]. В свою очередь, А. Г. Басова в своей работе 1940 года заявляла, что XII секция II Съезда «не сыграла большой роли» [Там же, с. 96], как и впоследствии указывала, что в целом решения II Съезда не внесли каких-либо существенных изменений в дело воспитания и обучения детей с нарушениями в развитии [Басова, 1984, с. 156]. В этом явно сказываются политико-идеологические установки конца 1930-х годов, при наиболее буквальном воплощении которых даже позитивные достижения в условиях царской России не могли иметь безусловно положительного освещения и упоминания. Ведь совершенно очевидно, что не по вине участников секции, о чем справед-

ливо писал Ф. М. Новик во второй части своего предисловия к соответствующему разделу хрестоматии [Новик, 1939, с. 201], результаты ее работы оказались не востребованы на протяжении более чем 10 лет.

В завершение попробуем кратко, с учетом имеющихся мнений и некоторых дополнений, тезисно определить значение работы Отдела призрения и обучения ненормальных детей XII секции II Съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию.

Очевидно, что работа секции в целом и Отдела в частности продемонстрировали желание педагогической общественности, врачей, психологов работать в этой сфере, а также продемонстрировали их попытки пробудить интерес государства к проблемам общего и профессионального образования, социализации УО детей. И надо особо отметить, что именно *общественно-педагогический* интерес со стороны участников других секций съезда, абсолютно не имевших к тематике специальной школы никакого отношения (а в большинстве своем – и элементарного представления), был получен уже в ходе работы. Об этом свидетельствуют цифры записавшихся делегатов, желавших посетить работу секции: из 1750 участников Съезда на секции записалось 145 человек, а труды ее захотели получить 202 человека [II Съезд русских деятелей, 1898, с. 10–11]. По количеству записавшихся этот показатель сопоставим с секциями с/х образования, коммерческого образования, ремесленного ученичества (142, 140 и 150 чел. соответственно) [Там же]. Говорить,

конечно, об *огромном* вкладе съезда в изменение отношения к этим категориям людей со стороны государства и общества [Малофеев, 2010, с. 274] нельзя – на это потребуются еще десятилетия постоянных напоминаний со стороны врачей и педагогов, но то, что тема была широко (насколько то соответствует масштабам мероприятия) озвучена – да.

Был впервые поставлен и положительно решен (хотя бы в рамках присутствовавших участников и гостей секции) вопрос о создании системы специальных образовательных учреждений для УО детей, специализированные программы которых учитывали бы и их особенности в рамках медицинских классификаций, и были основаны на индивидуальном подходе с точки зрения педагогических методик.

Был поставлен вопрос о необходимости и возможности решения проблемы обучения-воспитания малоодаренных и малоуспевающих детей.

Был публично поставлен вопрос о необходимости организованного и постоянного сбора статистической информации по разным категориям УО детей и представлен первый в России опыт ее реализации. Одним из источников должны были стать и общероссийские переписи населения.

Впервые в стенах одного собрания был впервые детально представлен и освещен практический опыт зарубежных стран по организации признания, обучения и воспитания УО детей и их социализации, который еще порядка 15 лет будет важной составляющей при выработке

форм воспитания-образования этой категории детей (и у Е. К. Грачевой, и у М. В. Постовской, и у В. П. Кащенко, хотя и с учетом российских реалий, безусловно).

Был также поставлен вопрос о возможности государственного финансирования специальных учебных заведений наряду с наличием других форм – благотворительности и пр.

И, что также особенно ценно, было сформулировано видение стратегических перспектив развития – создание комплексных центров: научных (изучение причин и методов решения проблем), лечебно-педагогических и кадровых одновременно (подготовка учителей), что будет воплощено в полном объеме уже в иных исторических условиях, в советский период истории (начиная с Медико-педагогической станции и Педагогического института детской дефективности В. П. Кащенко).

Список литературы

1. Айрленд, В. Идиотизм и тупоумие. – СПб.: 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 // УЗ МГПИ им. В. И. Ленина. – Том 49. Дефектологический факультет. Вып. 3. – 1947. – С. 69-99.
3. Азбукин, Д. И. 20 лет подготовки педагогов-дефектологов // 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. – Москва : НПО «Образование», 1995. – 400 с.
5. Кащенко, В. П. Исторический обзор и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в России //

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., Пенин, Г. Н. Специальная педагогика, в 3 тт. Т.1 История специальной педагогики. – Москва : ИЦ «Академия», 2007. – 352 с.

7. Новик, Ф. М. История воспитания и обучения умственно-отсталых детей. – Москва : Учпедгиз, 1939. – 164 с.

8. Панина, Н. В. Роль съездов русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в подготовке квалифицированных кадров // 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. – С. 197–215.

Список источников

1. Высочайше разрешенный 2-й 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. 2-й 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., Егоров, С. Ф. История сурдопедагогики: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – Москва : Просвещение, 1984. – 295 с.

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

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

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

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

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

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 373.24+37.025.7

Быкова Снежанна Эдуардовна

студентка факультета психолого-педагогического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, sneja.cuznets@yandex.ru

Скавычева Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент факультета психолого-педагогического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, elenatrubina2010@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития инженерного мышления детей старшего дошкольного возраста. В статье освещены разные точки зрения педагогов и психологов по проблеме исследования. Проведен анализ целевых ориентиров развития инженерного мышления у старших дошкольников. Представлены свойства инженерного мышления. Описаны методы развития инженерного мышления и охарактеризована роль педагога в развитии инженерного мышления у старших дошкольников.

Базой для исследования выбрана муниципальная дошкольная образовательная организация детский сад «Гармония» г. Нижний Тагил. Исследование осуществлялось с помощью таких методик, как «Диагностика уровня сформированности основ технической подготовки дошкольников», «Изучение умений представлять пространственные положения объектов при конструировании», «Изучение умения моделировать объект». Цель исследования заключалась в определении реального уровня инженерного мышления у испытуемых.

В результате диагностического исследования у детей был выявлен преимущественно средний уровень инженерного мышления. На базе полученных данных разработан проект деятельности педагога, который позволит эффективно развивать инженерное мышление у старших дошкольников и может быть использован в старших и подготовительных группах других дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: дошкольные образовательные учреждения; старшие дошкольники; инженерное мышление; федеральные образовательные программы; педагоги; развитие инженерного мышления; проектная деятельность; методы инженерного мышления; диагностические исследования

S. E. Bykova

student of the Faculty of Psychological and Pedagogical Education, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute, a branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Tagil

E. N. Skavycheva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Faculty of Psychological and Pedagogical Education, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute, a branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Tagil

DEVELOPMENT OF ENGINEERING THINKING IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. This article examines the development of engineering thinking in older preschool-age children. The different perspectives of educators and psychologists are highlighted. An analysis of target benchmarks for developing engineering thinking in older preschoolers is provided. The properties of engineering thinking are presented. The methods for developing engineering thinking are described and the role of the teacher in developing engineering thinking in older preschoolers is characterized.

The study was conducted at the municipal preschool educational institution "Harmony" kindergarten in Nizhny Tagil. The study was conducted using methods such as "Diagnosing the Development Level of Preschoolers' Technical Fundamentals," "Studying the Ability to Represent the Spatial Positions of Objects during Design," and "Studying the Ability to Model an Object." The purpose of the study was to determine the actual level of engineering thinking in the subjects.

The diagnostic study revealed that the children exhibited a predominantly average level of engineering thinking. Based on the data obtained, a teacher activity plan was developed to effectively develop engineering thinking in older preschoolers. This plan can be used in future studies in senior and preparatory groups of other preschool educational institutions.

Keywords: preschool educational institutions; senior preschoolers; engineering thinking; federal educational programs; teachers; development of engineering thinking; project activities; methods of engineering thinking; diagnostic research

Введение. В наши дни бурное развитие технологических достижений пронизывает все аспекты человеческого бытия. Инновации в сфере телекоммуникаций, образования и производства трансформируют представления о необходимых компетенциях и навыках, востребованных у представителей всех возрастных категорий.

В 2023 году увидела свет Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО), которая представляет собой детально проработанную систему целей и задач, направленных на гармоничное развитие дошкольников. По

сравнению с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, ФОП ДО предлагает более развёрнутое описание ориентиров развития ребёнка на каждом этапе пребывания в детском саду – от раннего возраста до подготовки к школьному обучению [Об утверждении ФОП ДО].

Уже в дошкольные годы маленькие воспитанники детских садов сталкиваются с необходимостью постигать азы компьютерных технологий. В условиях ускоренного технического прогресса крайне важно за-

кладывать у дошкольников фундамент технологических знаний и умений.

Вопрос формирования технологических компетенций у самых маленьких учеников не раз становился предметом научного интереса.

М. В. Крулехт в своих трудах акцентирует внимание на формировании у детей дошкольного возраста целостного восприятия трудового процесса. В. Брофман, О. М. Дьяченко, А. Р. Лурия, Л. И. Цеханская в своих работах поднимают тему обучения дошкольников основам конструирования строительных объектов.

Исследователи, среди которых П. Р. Атутов, А. В. Бердышев, М. Б. Павлова, Д. Питт, В. А. Поляков, Ю. Л. Хотунцев и другие, посвятили свои труды анализу эволюции системы технологического образования. Их изыскания свидетельствуют о целесообразности перехода от политехнического к техническому образованию уже на этапе дошкольного обучения.

Труды таких учёных, как Р. С. Буре, М. В. Крулехт, В. И. Логина, Н. М. Коньшева, В. И. Романина, Д. В. Сергеева, освещают различные аспекты совершенствования дошкольного образования и воспитания. Работы А. Р. Лурия, Г. П. Калинина, Г. С. Коротаева, Л. А. Парамонова, О. А. Сафонова, М. Н. Силаева, Н. Ф. Тарловской, Л. А. Топоркова, Л. И. Цеханской и других содержат глубокий анализ разнообразных аспектов обучения и воспитания дошкольников. Тем не менее, вопрос о том, насколько продуктивно можно

стимулировать познавательную активность дошкольников с помощью методик, направленных на развитие инженерного мышления (например, через игру, конструирование и моделирование), всё ещё требует более детального изучения.

Материалы и методы. С целью изучения проблемы развития инженерного мышления у детей старшего дошкольного возраста был осуществлён глубокий анализ теоретической базы:

- проведён всесторонний анализ Федеральной образовательной программы дошкольного образования, который позволил выявить ключевые аспекты, подчёркивающие значимость развития инженерного мышления;

- изучены научные труды Т. В. Кудрявцева, Л. И. Миназовой и ряда других исследователей, посвящённые сущностному наполнению понятий «инженерное мышление» и «методы развития инженерного мышления»;

- проанализированы публикации практикующих педагогов, содержащие описание опыта развития инженерного мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Эмпирическое исследование проводилось с применением трёх методик:

- «Диагностика уровня сформированности основ технической подготовки дошкольников» (Т. В. Волосовец, Ю. В. Карпова, Т. В. Тимофеева);

- «Изучение умений представлять пространственные положения объектов при конструировании» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина);

– «Изучение умения моделировать объект» (Н. В. Шайдурова).

Исследование проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения – детский сад «Гармония» в Нижнем Тагиле.

Результаты исследования. В последние десятилетия представители психологической, философской и педагогической наук всё чаще выделяют инженерное мышление как уникальный тип мыслительной деятельности. При этом в научном сообществе существуют различные трактовки данного понятия.

Российский инженер П. К. Энгельмейер в своём труде «Философия техники» использует термин «техническое мышление» как эквивалент инженерного и выдвигает тезис о существовании особого типа мышления, который можно охарактеризовать как технический [Энгельмейер, 2023, с. 26]. Однако автор не детализирует характеристики этого «особого типа мышления».

В «Психологическом словаре» Н. З. Богозов, И. Г. Гозман, Г. В. Сахаров определяют инженерное мышление как деятельность, нацеленную на самостоятельное формулирование и решение технических задач [Богозов, 2021, с. 19].

А. Ф. Корниенко и Л. И. Миназова рассматривают инженерное мышление как форму познавательной деятельности, которая направлена на исследование, разработку и использование новых технических решений, прогрессивных технологий, автоматизацию и механизацию производственных процессов.

Л. И. Миназова в структуре инженерного мышления выделяет такие взаимосвязанные компоненты:

– технический (способность анализировать состав, структуру, устройство и принципы функционирования технических объектов в изменённых условиях);

– пространственный (умение мысленно создавать модели и трансформировать их в соответствии с заданными параметрами);

– конструктивный (ориентация на решение конкретных задач и создание реальных объектов путём изменения окружающей действительности).

Также автор выделяет исследовательский аспект инженерного мышления, который включает в себя набор компетенций, позволяющих формулировать новые цели на основе уже имеющегося практического опыта, эффективно работать с различными видами информации при решении разнообразных задач и проблем, а также убедительно обосновывать сделанный выбор и принятые решения [Миназова, 2025, с. 546].

На международной научно-практической конференции 2023 года Т. Н. Харитоновна представила собственное видение понятия «инженерное мышление» и обозначила ряд его ключевых характеристик. Татьяна Николаевна считает, что инженерное мышление – это специфический вид мыслительной деятельности, который ориентирован на взаимодействие с техническими системами и объектами. Оно действует в двух плоскостях – когнитивной и инструментальной – и характеризуется рядом уникальных особенностей:

конструктивностью, научно-теоретической направленностью, преобразующим потенциалом, креативностью и социально-позитивным вектором [Харитонов, 2023, с.196].

О. Г. Надеева в своих трудах анализирует сформированность инженерного мышления как психолого-педагогическую проблему и определяет несколько критериев:

- когнитивный (уровень общеобразовательных знаний, умений и навыков);

- нравственно-эмоциональный (предрасположенность к труду и осознание ответственности за результаты своей работы);

- рефлексивный (способность анализировать свои действия, вносить коррективы в работу и проявлять самокритичность);

- организационно-волевой (наличие целеустремлённости и выдержки) [Надеева, 2019, с. 120].

С. В. Комаров описывает инженерное мышление как особый вид мыслительной деятельности, который позволяет быстро, точно и нестандартно решать задачи, связанные с техническими аспектами. Такое мышление даёт возможность рассматривать проблему всесторонне, выявлять связи между её элементами, а также видеть общую систему, её подсистемы и надсистемы, а также взаимосвязи между ними и внутри них [Комаров, 2024, с. 86].

Т. Н. Лебедева в результате своих исследований приходит к заключению, что инженерное мышление – это системное мышление с элементами креативности, которое объ-

единяет в себе различные виды мыслительной деятельности [Лебедева, 2019, с. 67].

Е. А. Дума в работе «Уровни сформированности инженерного мышления» изучает инженерное мышление как психолого-педагогическую проблему и трактует его как особый вид деятельности, который формируется в процессе решения инженерных задач. Такое мышление позволяет оперативно, точно и оригинально решать технические задачи, разрабатывать технические устройства и организовывать технологические процессы [Дума, 2020, с. 28]. В дошкольных учреждениях для развития инженерного мышления у детей старшего дошкольного возраста используются разнообразные методики и подходы.

Чтобы изучить уровень развития инженерного мышления у старших дошкольников, было выбрано муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад «Гармония» в Нижнем Тагиле.

В исследовании участвовали 20 детей старшего дошкольного возраста, среди которых 70 % составляли мальчики, а 30 % – девочки.

Исследование проводилось с применением трёх методик:

- «Диагностика уровня сформированности основ технической подготовки дошкольников» (Т. В. Волосовец, Ю. В. Карпова, Т. В. Тимофеева) [Волосовец, 2023];

- «Изучение умений представлять пространственные положения объектов при конструировании» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) [Урунтаева, 1995];

– «Изучение умения моделировать объект» (Н. В. Шайдурова) [Шайдурова, 2008].

На основании проведённого анализа данных, собранных при помощи трёх диагностических методик (см. рисунок 1), можно сформулировать ряд значимых выводов.

В старшей группе дошкольной образовательной организации четверть воспитанников наделена высокими способностями в сфере технической подготовки. У этих детей наблюдается ярко выраженный потенциал для развития инженерного

мышления: они без труда создают конструкции, опираясь на схемы, модели, заданные условия или свои собственные идеи.

Около половины испытуемых дошкольников (45 %) находятся на переходном этапе формирования технических навыков. Уровень их инженерного мышления можно охарактеризовать как средний. Такие дети порой испытывают затруднения при анализе существующих построек и схем, а также при подборе нужных материалов и оборудования.

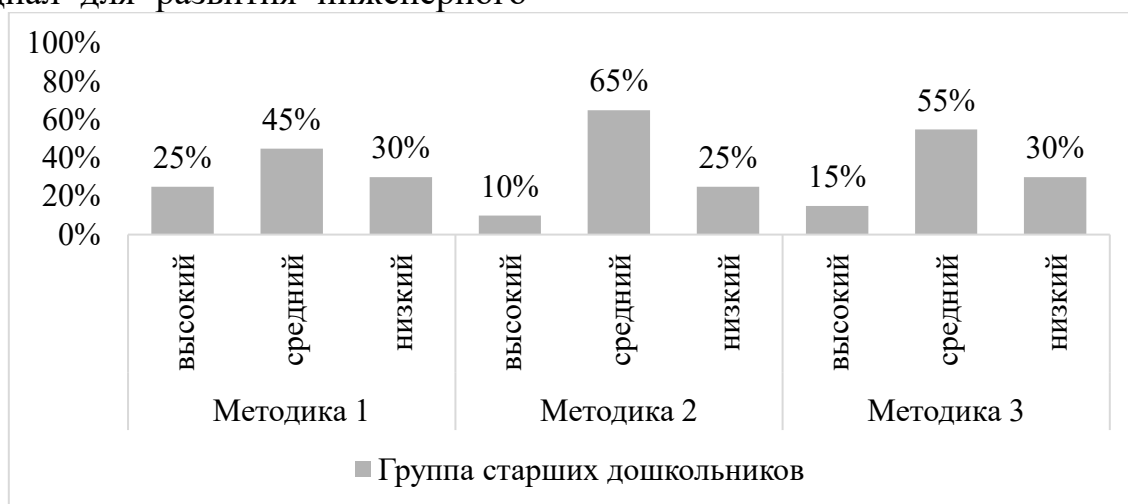


Рис. 1. Диаграмма результатов исследования уровня развития инженерного мышления у старших дошкольников МАДОУ детский сад «Гармония» г. Нижний Тагил

30 % воспитанников демонстрируют недостаточно развитое инженерное мышление. Им сложно работать даже с инженерной книгой, они часто не могут эффективно участвовать в коллективных творческих проектах, сталкиваются с трудностями при выборе материалов и оборудования, а также не в состоянии создать объект, соответствующий заданным параметрам.

Если говорить о конструктивных умениях, то 65 % дошкольников показывают результаты среднего уровня. Они не всегда способны тщательно спланировать свою деятельность, довести её до логического завершения и представить пространственное расположение будущего объекта.

Также у большинства старших дошкольников (55 %) наблюдается

средний уровень навыков моделирования объектов. В процессе диагностики было выявлено, что иногда им бывает непросто перейти от изучения образца к разработке собственной конструкции.

Обсуждение результатов.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что необходимо развивать инженерное мышление у старших дошкольников. Далее представим возможные инструменты развития инженерного мышления у данной категории детей.

В области психологии и педагогики *конструирование* предстаёт как универсальный инструмент, который интегрирует множество теоретических концепций и практических приёмов для изучения и стимулирования развития инженерного мышления у детей в старшем дошкольном возрасте.

Изучение психолого-педагогической литературы даёт основание утверждать, что конструирование является эффективным методом развития инженерного мышления. Суть метода заключается в объединении различных элементов и объектов в единую систему.

Занимаясь конструированием, дети старшего дошкольного возраста осваивают ряд ценных навыков:

- тщательно анализируют предметы, определяют их отличительные черты и осознают, как конструкция связана с функциональным назначением;

- учатся грамотно выстраивать свою деятельность, завершать начатые проекты, критически оценивать итоги работы и при необходимости корректировать свои действия;

- осваивают навыки фиксации хода и результатов своей работы на бумаге, учатся читать и интерпретировать простые схемы;

- применяют полученные знания для создания объектов из разнообразных материалов – строительных, магнитных, динамических [Кудрявцев, 2024, с. 31].

Эффективность конструирования можно оценить по следующим показателям: наличие у ребёнка стойкого интереса и желания заниматься конструированием; уровень овладения навыками конструирования; динамика развития познавательных способностей [Там же, с. 48]; стремление увидеть итог своих усилий и получить завершённый продукт [Там же, с. 50].

Таким образом, конструирование прививает дошкольникам целый комплекс ценных умений – от навыков аналитического мышления и планирования до способности фиксировать результаты и применять знания на практике.

Развивающие игры также являются мощным инструментом для развития инженерного мышления. Ю. Л. Хотунцев считает, что игровая деятельность создаёт для детей комфортную атмосферу, в которой они учатся решать задачи, разрабатывать стратегии и анализировать причинно-следственные связи в ситуациях, предлагаемых воспитателем [Хотунцев, 2023, с. 54]. Современный Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предусматривает включение в образовательный процесс элементов, которые способствуют формированию дополнительных

компетенций и универсальных учебных действий через взаимодействие с технической практикой [Хотунцев, 2023, с. 60].

Среди игр, которые помогают развивать инженерные способности у старших дошкольников, можно назвать:

- быструю сборку традиционных (например, LEGO) и электронных конструкторов (например, Arduino);

- строительство моделей мостов [Куцакова, 2021, с. 34];

- проектирование и сборку роботов [Там же, с. 35];

- создание геометрических фигур с использованием конструкторов и других материалов;

- разгадывание механических и электронных головоломок [Там же, с. 36].

Чтобы стимулировать развитие инженерного мышления, педагог-психолог или воспитатель может применять следующие методы: анализ причинно-следственных связей: ребёнок изучает, какие действия ведут к определённым результатам в процессе игры; практическая деятельность, связанная со строительством и конструированием, которая способствует развитию логического и пространственного мышления [Там же, с. 37]; обучение способам решения проблем и поиска альтернативных решений (в игре дети учатся находить нетривиальные подходы и тем самым развивают свою креативность) [Там же, с. 37].

Таким образом, развивающие игры способствуют формированию и

укреплению набора навыков, необходимых для развития инженерного мышления.

Ещё один метод, который можно использовать для развития инженерного мышления у старших дошкольников, – это *моделирование*. Он помогает детям развивать графические и исследовательские навыки через освоение разнообразных методов схематизации, замещения, кодирования и декодирования. Для детей старшего дошкольного возраста модель становится средством, которое помогает выделять и удерживать ключевые характеристики предметов, а также устанавливать связи между ними [Хушбахов, 2019, с. 1021].

Обучение моделированию в старшем дошкольном возрасте проходит в несколько этапов.

1. Знакомство с моделью. На этом этапе ребёнок изучает знаки и символы, которые используются для обозначения различных элементов объекта, и учится описывать объект с помощью модели в словесной форме.

2. Сравнение объектов. На следующем этапе ребёнка обучают находить сходства и различия между объектами. Перед ребёнком стоит задача подобрать модель, которая будет соответствовать характеристикам, обозначенным им ранее [Там же, с. 1021].

3. В процессе обучения происходит постепенное усложнение задания: если сначала для сравнения предлагаются лишь один-два объекта, то затем их количество возрастает до трёх-четырёх.

4. В финале этапа ребёнок совместно с педагогом-психологом или

воспитателем занимается созданием моделей, акцентируя внимание на наиболее важных для деятельности свойствах объектов. Например, в качестве учебного упражнения можно предложить юному воспитаннику разобраться, как эффективно избавиться от пыли на растениях.

5. Самостоятельное моделирование базовых понятий – один из завершающих этапов образовательного процесса. Именно здесь становится очевидным, насколько успешно ребёнок освоил пройденный материал. Старшему воспитаннику предстоит без помощи взрослых воссоздать определённую ситуацию, объект или явление либо описать свои действия в условиях, заданных педагогом [Там же, с. 1021].

Метод моделирования является важным инструментом в сфере психологии и педагогики, поскольку он существенно облегчает процесс изучения и осмысления разнообразных процессов и явлений. Исследователи (например, В. С. Ильина, Н. М. Борытке, Н. К. Сергеева, Ю. О. Делимова и др.) отмечают, что моделирование помогает детям развивать множество полезных навыков:

- способность создавать собственные модели – например, разрабатывать планы помещений или участков и применять их на практике, а также формулировать задания для сверстников;
- умение проводить анализ объектов, выделяя их ключевые особенности и внося необходимые коррективы;
- навык планирования деятельности, включая умение доводить

начатое дело до конца и вносить изменения при необходимости;

– способность использовать полученные знания при создании и сборке моделей;

– развитие пространственного и математического мышления – например, дети дошкольного возраста могут выполнять измерения и составлять схемы, основываясь на результатах собственного анализа;

– умение работать с алгоритмами и схемами – например, можно попросить ребят создать макет, тщательно следуя схеме плоской фигуры и соблюдая количество и форму деталей [Хотунцев, 2023, с. 196].

С помощью моделирования дети старшего дошкольного возраста могут развивать инженерное мышление, раскрывать свои творческие способности, совершенствовать умение работать с графическими изображениями и улучшать исследовательские навыки. Они осваивают такие методы, как схематизация, замещение, кодирование и декодирование, что помогает им глубже понимать окружающий мир.

Заключение. Анализ психолого-педагогической литературы и проведённое исследование позволяют сделать следующие выводы. Инженерное мышление – это особый вид деятельности, который формируется в процессе решения инженерных задач и объединяет в себе различные типы мышления.

Чтобы развивать инженерное мышление у детей старшего дошкольного возраста, целесообразно использовать такие методы, как конструирование, моделирование и развивающие игры.

Исследование подтвердило, что применение методов развития инженерного мышления способствует улучшению аналитических способностей и пространственного восприятия у детей, учит их визуализировать абстрактные идеи, осваивать навыки проектной работы и находить нестандартные решения задач.

Список литературы

1. Богозов, Н. З. Психологический словарь / Н. З. Богозов, И. Г. Гозман, Г. В. Сахаров. – Магадан: Просвещение, 2021. – 541 с.
2. Волосовец, Т. В. От Фребеля до робота: растим будущих инженеров / Т. В. Карпова, Т. Ю. Волосовец, Т. В. Тимофеева. – Самара, 2023. – 79 с.
3. Дума, Е. А. Уровни сформированности инженерного мышления / Е. А. Дума, К. В. Кибаяева, Д. А. Мустафина, Г. А. Рахманкулова, И. В. Ребро // Успехи современного естествознания. – 2020. – № 10. – 143 с.
4. Комаров, С. В. Проблема инженерного мышления. Уральский государственный университет им. А. М. Горького / С. В. Комаров. – Екатеринбург, Россия : Урал. гос. пед. ун-т; 2024. – С.86–106.
5. Кудрявцев, Т. В. Психология технического мышления / Т. В. Кудрявцев. – Москва : Педагогика, 2024. – 304 с.
6. Лебедева, Т. Н. Инженерное мышление: определение и состав его компонентов / Т. Н. Лебедева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2019. – № 4–3. – С.66–68.
7. Миназова, Л. И. Особенности развития инженерного мышления детей дошкольного возраста/ Л. И. Миназова // Молодой ученый, 2025. – № 17. – С. 545–548.
8. Надеева, О. Г. Формирование профессиональных качеств будущих инженеров // Формирование инженерного мышления в процессе обучения: материалы Всеросс. науч.-практ. конф., апрель 2019 г. –

Екатеринбург, Россия : Урал. гос. пед. ун-т. – С.120–128.

9. Харитонов, Т. Н. Исследовательская деятельность как основа развития инженерного мышления / Т. Н. Харитонов // Молодой ученый, 2023. – № 22. – С.196–198.

10. Хушбахтов, А. Х. Терминология «педагогические условия» / А. Х. Хушбахтов // Молодой ученый, 2015. – № 23. – С. 1020–1022.

11. Энгельмейер, П. К. Философия техники / П. К. Энгельмейер. – Москва : Просвещение, 2023. – 357 с.

Список источников

1. Кудрявцев, Т. В. Конструирование и художественный труд в детском саду: Программа и конспекты занятий / Т. В. Кудрявцев. – Москва : ТЦ Сфера, 2020. – 240 с.
2. Куцакова, Л. В. Конструирование и художественный труд в детском саду: Программа и конспекты занятий / Л. В. Куцакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2021. – 240 с.
3. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 // СудАкт : база судебных актов, нормативных документов и консультаций. – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia/> (дата обращения: 15.05.2026).
4. Урунтаева, Г. А. Афонькина, Ю. А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей воспитателей детского сада / Под ред. Г. А. Урунтаевой. – Москва : Владос. – 1995 – 291 с.
5. Хотунцев, Ю. Л. Технология творческого мышления: практическое пособие / Ю. Л. Хотунцев. – Минск : Харвест, 2023. – 432 с.
6. Шайдурова, Н. В. Развитие ребенка в конструктивной деятельности: Справочное пособие / Н. В. Шайдурова. – Москва : ТЦ Сфера, 2008. – 107.

УДК 373.24+37.035.6+069.1

Медведева Светлана Владимировна,

студентка факультета психолого-педагогического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, Svetamed04@mail.ru

Скавычева Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент факультета психолого-педагогического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, elenatrubina2010@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования патриотических ценностей у детей старшего дошкольного возраста как актуальное направление воспитательной работы в современных дошкольных образовательных организациях. Актуальность исследования обусловлена требованиями Федеральной образовательной программы дошкольного образования, закрепляющими задачи патриотического воспитания и становления основ гражданской идентичности у детей. В работе проанализированы теоретические подходы к пониманию структуры патриотических ценностей и раскрыт потенциал музейной педагогики как эффективного средства их развития у дошкольников.

Эмпирическая часть исследования реализована на базе МАДОУ «Росток» г. Нижняя Салда с участием 13 детей 5–6 лет и 10 педагогов. Для диагностики уровня сформированности патриотических ценностей применялись методики «Личностное отношение к родному городу» Н. В. Микляевой, методика «Характер отношения ребёнка к миру природы» Т. А. Серебряковой, а также анкета для педагогов И. Н. Астаховой и Н. Н. Карпович.

На основании диагностических данных разработан педагогический проект по развитию патриотических ценностей у старших дошкольников средствами музейной педагогики. Проект включает 12 занятий, распределённых по трём тематическим блокам («Мой дом, моя семья», «Мой город, мой край», «Моя страна, моя природа»), и сочетает экскурсии в Нижнесалдинский краеведческий музей и работу с экспозициями в детском саду.

Практическая значимость работы состоит в конкретизации форм и содержания музейно-педагогической деятельности для дошкольного звена, а также в обосновании роли взаимодействия детского сада с музеем как фактора усиления воспитательного эффекта. Результаты исследования могут быть использованы педагогами дошкольных организаций для проектирования воспитательных мероприятий, направленных на формирование патриотических ценностей и гражданской идентичности у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольные образовательные учреждения; старшие дошкольники; патриотизм; патриотическое воспитание; патриотические ценности; воспитательная работа; средства воспитания; музейная педагогика; музейные экскурсии; музейные экспозиции; музейно-педагогическая деятельность

Medvedeva Svetlana Vladimirovna,

student of the Faculty of Psychological and Pedagogical Education, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute, a branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Tagil

Skavycheva Elena Nikolaevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Faculty of Psychological and Pedagogical Education, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute, a branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Tagil

POSSIBILITIES OF MUSEUM PEDAGOGY IN THE DEVELOPMENT OF PATRIOTIC VALUES IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. This article examines the development of patriotic values in older preschool-age children as a relevant area of educational work in modern preschool educational institutions. The relevance of the study is determined by the requirements of the Federal Educational Program for Preschool Education, which establish the objectives of patriotic education and the development of the foundations of civic identity in children. The paper analyzes theoretical approaches to understanding the structure of patriotic values and reveals the potential of museum pedagogy as an effective means of developing them in preschoolers.

The empirical part of the study was conducted at the Municipal Preschool Educational Institution "Rostok" in Nizhnyaya Salda, involving 13 children aged 5–6 years and 10 teachers. To assess the level of patriotic values development, the following were used: N.V. Miklyaeva's «Personal Attitude to the Hometown» method, T.A. Serebryakova's «The Nature of a Child's Attitude to the Natural World» method, and a questionnaire for teachers administered by I. N. Astakhova and N. N. Karpovich.

Based on the diagnostic data, an educational project was developed to develop patriotic values in older preschoolers using museum pedagogy. The project includes 12 lessons, divided into three thematic blocks («My Home, My Family», «My City, My Region» and «My Country, My Nature»), and combines excursions to the Nizhnesalda Museum of Local History with work with exhibits in the kindergarten.

The practical significance of this work lies in specifying the forms and content of museum-based educational activities for preschoolers, as well as in substantiating the role of interaction between the kindergarten and the museum as a factor in enhancing educational impact. The results of the study can be used by preschool teachers to design educational activities aimed at developing patriotic values and civic identity in older preschool children.

Keywords: preschool educational institutions; senior preschoolers; patriotism; patriotic education; patriotic values; educational work; educational tools; museum pedagogy; museum excursions; museum exhibits; museum-pedagogical activities

Введение. Актуальность формирования патриотических ценностей у детей старшего дошкольного возраста определяется социальным запросом на воспитание гражданина, обладающего выраженной привязанностью к Родине, способностью к проявлению активной гражданской позиции и гордости за принадлежность к своему народу, а также сформированными представлениями о стране и её культурно-историческом наследии. Значимость развития у детей патриотических ценностей подтверждается нормативными документами: в Федеральной образовательной программе дошкольного образования закреплены задачи патриотического воспитания, включающие формирование у ребёнка ценностного отношения к Родине и природе, а также основ гражданской идентичности.

Теоретические аспекты развития патриотических ценностей в старшем дошкольном возрасте раскрыты в исследованиях А. И. Костяева, Н. М. Сертаковой, В. А. Ясвина и других авторов. Методическое обеспечение данного направления представлено рядом разработок для педагогов дошкольных образовательных организаций. В практике патриотического воспитания широко применяются такие формы работы, как беседы, использование наглядных материалов, рассказывание, проектная и спортивно-досуговая деятельность.

Вместе с тем анализ научно-методической литературы свидетельствует о недостаточном раскрытии потенциала отдельных педагогиче-

ских ресурсов, в частности, возможностей музейной педагогики и механизмов социального партнёрства в формировании патриотических ценностей у старших дошкольников. Учитывая роль музеев как институтов сохранения и трансляции историко-культурного наследия, данный аспект приобретает особую значимость. В связи с этим выявляется научно-практическое противоречие: с одной стороны, существует объективная необходимость развития патриотических ценностей на дошкольном этапе, с другой – обнаруживается недостаточная теоретическая и методическая обоснованность использования музейной педагогики для решения этой задачи.

Материалы и методы. Для проведения исследования использовалась совокупность теоретических и эмпирических методов (анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, логическая аргументация, доказательство, обобщение, обоснование, тестирование, проектирование). На первом этапе был проведен анализ психолого-педагогической и методической литературы, определены сущность и структура патриотических ценностей (на основании работ А. И. Костяева, Н. М. Сертаковой и В. А. Ясвина) и педагогический потенциал музейной педагогики в развитии патриотических ценностей старшего дошкольника (с учетом исследований М. И. Дедюкиной, Е. Ю. Степановой). Затем было организовано исследование уровня развития патриотических ценностей у детей старшего дошкольного возраста и спроектиро-

ван педагогический проект по развитию патриотических ценностей у старших дошкольников средствами музейной педагогики.

Результаты исследования.

Патриотические ценности – это система убеждений, чувств и ориентиров, на основе которых у личности формируются любовь к Родине, преданность своему народу, ответственность за будущее страны и стремление к её процветанию [Костяев, 2022].

Структура патриотических ценностей у старших дошкольников включает два взаимосвязанных блока:

– ценности Родины: привязанность к «малой родине» (семье, дому, улице, городу, краю), уважение к истории, культуре, традициям и языку народа, чувство принадлежности к народу (осознание общности истории и ценностей, толерантность к другим национальностям), базовые нравственные ориентиры (доброжелательность, верность, милосердие, справедливость), уважение к государственной символике (знание и почитание герба, флага, гимна);

– ценности природы: восприятие природных объектов как самостоятельных, понимание единства человека и природы, представления об экологических связях и сезонных изменениях, готовность к созидательному труду и бережному отношению (уход за растениями, уборка территории, помощь в охране природы), сочетание прагматического (использование природных ресурсов) и непрагматического (ценность природы самой по себе) взаимодействия [Ясвин, 2020].

Патриотические ценности развиваются с детства. Уже в старшем дошкольном возрасте дети начинают проявлять интерес не только к непосредственному окружению, но и к родному городу, краю, окружающей природе, за пределами детского сада или двора. Растущий познавательный интерес стимулирует не только желание узнавать о родине больше, но и быть активными в ее отношении, участвовать в охране природы, в городских мероприятиях и так далее [Сертакова, 2020].

Одним из эффективных средств развития у старших дошкольников патриотических ценностей является музейная педагогика как направление педагогической деятельности, интегрирующее ресурсы музейного пространства и образовательные практики для формирования у детей целостных представлений об историко-культурном и природном наследии [Алимпиева, 2009]. В дошкольном образовании музейная педагогика реализуется как педагогика открытой среды через совместную деятельность участников образовательного процесса.

Музейная педагогика опирается на эмоционально-образный и тактильно-практический опыт (экспонаты доступны для осмотра и исследования, что соответствует сенсорному типу познания детей), позволяет конкретизировать абстрактные понятия через наглядные образы (символы, артефакты, природные объекты), сочетает визуальный ряд, художественное слово, аудиоматериалы, игровые и трудовые действия, интегрирует краеведческое содержание в повседневную

образовательную деятельность, постепенно расширяя горизонты познания детей о родине, что делает ее уникальным средством развития патриотических ценностей именно у дошкольников.

Основными формами организации музейной педагогики с дошкольниками являются экскурсии в музеи и экспозиции в детских садах. Экскурсия – это методически организованный показ объектов культурно-исторического или природного наследия [Дедюкина, 2019]. Экспозиция – это демонстрация экспонатов, объединённых единой смысловой концепцией [Степанова, 2021]. В дошкольной практике это могут быть уголки природы, экологические тропы, «огород на окне», тематические выставки («Золотая осень», «Дары природы»), экспозиции экосистем или истории родного края.

Эти формы работы можно использовать для развития патриотических ценностей у старших дошкольников:

- с помощью экскурсий можно формировать привязанность к малой родине и расширять представления о большой Родине через знакомство с локальными объектами (улицы, памятники, предприятия, ремёсла родного города). Посещая экскурсии, ребёнок осознаёт свою принадлежность к месту проживания. Эти представления в дальнейшем обобщаются до уровня страны через символы, ритуалы, рассказы о значимых событиях и героях;

- такие категории, как «Родина», «патриотизм», «природа» при посещении музеев становятся лич-

ностно значимыми благодаря взаимодействию с реальными предметами (старинные вещи, образцы ремёсел, коллекции семян, камни, чучела птиц), что соответствует особенностям мышления старших дошкольников;

- в процессе деятельности в мини-музеях природы в детском саду развивается ценностное и ответственное отношение к природе. Природные экспозиции, экологические тропы и трудовые поручения (полив, уборка, наблюдение) позволяют ребёнку увидеть результаты своих действий, осознать свою роль в сохранении окружающей среды;

- музейная педагогика позволяет интегрировать эмоциональный, когнитивный и деятельностный компоненты. Экскурсии и экспозиции вызывают эмоциональный отклик, стимулируют вопросы и познавательную активность, а последующая продуктивная деятельность закрепляет знания и переводит их в поведенческие умения (участие в акциях, уход за растениями, создание коллективных проектов);

- музейная педагогика опирается на пример взрослых и социальное партнёрство. Совместная деятельность с педагогами и родителями, встречи с хранителями музеев, участие в городских праздниках усиливают воспитательный эффект и показывают модели уважительного отношения к наследию народа и природе.

Музейная педагогика органично встраивается в деятельность по образовательным областям «Познавательное развитие» и «Социально-коммуникативное развитие»

Федеральной образовательной программы дошкольного образования, позволяя решать задачи формирования гражданской идентичности, экологической культуры и нравственных ориентиров.

Таким образом, с помощью музейной педагогики можно создавать развивающую среду, в которой патриотические ценности Родины и природы формируются не как отвлечённые знания, а как пережитый опыт, осмысленные образы и привычные способы действий, доступные и значимые для старших дошкольников.

Диагностика развития патриотических ценностей у старших дошкольников проходила на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Росток» г. Нижняя Салда. В исследовании приняли участие 13 детей в возрасте от 5 до 6 лет, из которых 7 мальчиков и 6 девочек. Для исследования применены три методики: методика «Личностное отношение к родному городу» Н. В. Микляевой, методика «Характер отношения ребёнка к миру природы» Т. А. Серебряковой и анкета для педагогов «Музейная педагогика в патриотическом и духовно-нравственном воспитании детей дошкольного возраста» И. Н. Астаховой и Н. Н. Карпович.

Методика «Личностное отношение к родному городу» использовалась для определения уровня развития ценностного личностного отношения к Родине у старших дошкольников. Диагностика проводилась в форме индивидуальной беседы по вопросам. Например, «Как ты думаешь, любишь ли ты свой город? Почему ты так думаешь? Сейчас или

когда станешь взрослым, ты бы хотел переехать в другой город? Почему?», и другие. По итогам проведения методики «Личностное отношение к родному городу» было определено, что высокий уровень развития ценностей родины сформирован у 15 % детей, которые эмоционально и аргументированно выражали привязанность к городу, использовали оценочные и эмоционально окрашенные слова («горжусь», «самое лучшее место»), называли конкретные достоинства города и предлагали идеи по его улучшению («хочу, чтобы построили детскую площадку», «надо посадить больше цветов»). Средний уровень определен у 54 % детей, у которых отношение в целом положительное, но ответы в большинстве были общие и шаблонные («нравится, потому что тут хорошо»), а также были трудности в обосновании своих чувств. Низкий уровень показали 31 % детей, которые давали формальные и односложные ответы («да», «не знаю»), а в качестве «достопримечательностей» называли торговые центры или игровые площадки, а не культурно значимые объекты.

Методика «Характер отношения ребёнка к миру природы» проводилась для определения уровня сформированности у дошкольника ценностного, положительного отношения к природе. Каждому ребёнку последовательно предлагали три проблемные ситуации, где детям нужно было проявить сострадание, заботу о животных и растениях, бережное отношение к ним, и показать понимание последствий своих действий.

Проведение методики «Характер отношения ребёнка к миру природы» показало высокий уровень у 31 % детей, которые понимают взаимосвязи в природе, необходимость помощи животным и заботы о растениях. Средний уровень определен у 54 % детей, которые показали наличие базовых представлений о природе, но решения предлагали часто случайные, без чёткой связи с бережным отношением к природе. Низкий уровень показали 15 % детей, у которых отсутствует понимание ценности природы и сочувствия к живым существам.

Интегрированные результаты по уровню развития патриотических ценностей на основании объединения данных двух методик показали высокий уровень у 15 % детей, демонстрирующих устойчивое, эмоционально насыщенное и осознанное отношение к Родине и природе, проявление гражданской позиции, знание традиций, символов и значимых мест. Средний уровень у 78 % детей, поскольку у них присутствует положительное отношение, но оно недостаточно устойчиво, например, чувство гордости проявляется ситуативно, нет понимания смысла праздников или символики и так далее. Низкий уровень определен у 7 % детей, которые проявляют равнодушие к теме Родины и природы, а также показали отсутствие базовых знаний о значимых местах, символах и традициях.

Анкета для педагогов «Музейная педагогика в патриотическом и духовно-нравственном воспитании детей дошкольного возраста» была использована для оценки уровня

осведомлённости педагогов о возможностях музейной педагогики в развитии патриотических ценностей у дошкольников. Анкета включала вопросы закрытого и открытого типа о целесообразности создания мини-музеев, возможностях и целях музейной педагогики, значимых задачах в патриотическом воспитании, необходимости организации музеев в детском саду, а также факторах эффективности работы педагога в этом направлении.

В анкетировании приняли участие 10 педагогов, большинство из которых (60%) показали позитивное отношение к мини-музеям. При этом выявлен дефицит методических знаний и системного понимания музейной педагогики, понимания целесообразности взаимодействия с городскими музеями и учреждениями культуры. Педагоги в целом положительно оценивают потенциал музейной педагогики, но демонстрируют недостаточную осведомлённость о её целях, задачах, механизмах и формах реализации.

Полученные данные обосновали необходимость разработки педагогического проекта, направленного на развитие патриотических ценностей у старших дошкольников с использованием средств музейной педагогики.

Обсуждение результатов. Педагогический проект по развитию патриотических ценностей у старших дошкольников средствами музейной педагогики направлен на формирование у детей первичных представлений о патриотизме через близкие ребенку объекты, развитие ценностей Родины и природы.

На данный момент планируется проведение 12 занятий в рамках трех тематических блоков: «Мой дом, моя семья», «Мой город, мой край» и «Моя страна, моя природа», в каждом из которых предполагается по две экскурсии в музей и по два посещения экспозиций внутри детского сада. Занятия проводятся один раз в неделю, в целом проект рассчитан на три месяца.

Блок 1. «Мой дом, моя семья». Для формирования первичных представлений о патриотизме через близкие ребёнку объекты планируется проведение экскурсий в Нижнесалдинский краеведческий музей «Это мой родной край» и «Кто в лен одет, тот проживёт сто лет», занятия по природным экспозициям в детском саду «Природа вокруг нас» и «Тайны неживой природы».

Блок 2. «Мой город, мой край». Для расширения представлений о малой родине: история, промышленность, искусство, природный мир города и края планируется проведение экскурсий в Нижнесалдинский краеведческий музей «Гордимся уральскими заводами» и «По тропинкам художников города Нижняя Салда», а также занятия по природным экспозициям в детском саду «Животные в природе» и «Растения – наши друзья».

Блок 3. «Моя страна, моя природа». Для формирования целостного образа Родины, объединения патриотических и экологических смыслов, развития активной гражданской позиции планируется проведение экскурсий в Нижнесалдинский краеведческий музей «Тайны музейных предметов» и «Символы моей

страны», занятия по природным экспозициям в детском саду «Экологические проблемы и их решения», «Человек и природа: единство и гармония».

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что музейная педагогика обладает большим потенциалом для развития патриотических ценностей у старших дошкольников, поскольку проведение экскурсий в музеи позволяет развивать ценности Родины: семьи, дома, города, края, истории, культуры, традиций, языка, нравственных ориентиров и государственной символики, а создание экспозиций в детском саду стимулирует развитие ценностей природы: природных объектов, единства человека и природы, прагматического и непрагматического взаимодействия с природой. Проведение проекта по развитию патриотических ценностей у старших дошкольников средствами музейной педагогики, где сочетаются такие формы работы, как экскурсии в Нижнесалдинский краеведческий музей имени А. Н. Анциферова и занятия по экспозициям в детском саду, позволит, на наш взгляд, наладить активное взаимодействие с социальными партнерами (музеем), что усилит воспитательный эффект занятий и расширит образовательное пространство.

Список литературы

1. Алимпиева, Е. Б. Патриотическое воспитание средствами музейной педагогики / Е. Б. Алимпиева // Региональное образование 21 века: проблемы и перспективы. – 2009. – № 1. – С. 75–76.
2. Дедюкина, М. И. Организация экскурсий к местным памятникам великой

Отечественной войны в рамках патриотического воспитания старших дошкольников / М. И. Дедюкина, А. Д. Тимофеева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4–1. – С. 66–69.

3. Костяев, А. И. Социокультурные аспекты исследования российского патриотизма / А. И. Костяев. – Москва : ЛЕНАНД, 2022. – 238 с.

4. Сертакова, Н. М. Патриотическое воспитание детей 4–7 лет на основе проектно-исследовательской деятельности / Н. М. Сертакова, Н. В. Кулдашова. – Изд. 2-е, перераб. – Волгоград : Учитель, 2020. – 114 с.

5. Степанова, Е. Ю. Виртуальные экспозиции как форма работы с музейной аудиторией / Е. Ю. Степанова // Образование и общество. – 2021. – № 2 (127). – С. 61–68.

6. Ясвин, В. А. Экологическая политика в сфере формирования культуры: цели и результаты / В. А. Ясвин // Социально-политические исследования. – 2020. – № 4 (9). – С. 147–156.

Список источников

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования 2025 год. Последняя редакция: утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 [зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 № 71847]. – Москва : Сфера, 2025. – 240 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

УДК 372.881.111.1'271.16+371.321

Свиридова Александра Адриановна,

студентка 5 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, sashuliasnt@mail.ru

Трубина Зоя Игоревна,

SPIN-код: 9374–8457

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, zoe@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ПРИЕМОВ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА

Аннотация. В статье рассматривается обучение письменной речи на основе приемов креативного письма на уроках английского языка в 5 классе. Актуальность исследования обусловлена противоречием между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования к формированию письменной речи как одному из видов речевой деятельности и недостаточной разработанностью методических материалов по развитию креативного письма для учащихся переходного возраста (10–11 лет). Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке методических рекомендаций по использованию креативного письма на уроках английского языка в 5 классе.

В работе проанализированы психолого-педагогические особенности пятиклассников, рассмотрены нормативные требования к обучению письменной речи, раскрыто понятие «креативное письмо» в методике преподавания иностранных языков. Результаты анализа УМК «Spotlight 5» свидетельствуют о дефиците заданий, ориентированных на развитие творческого потенциала учащихся. В практической части представлены методические рекомендации и конкретные упражнения, направленные на формирование умений креативного письма и соответствующие с тематикой модулей УМК.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что креативное письмо обладает значительным дидактическим потенциалом: оно способствует формированию не только языковых навыков, но и воображения, логического мышления, познавательной мотивации и учебной автономии учащихся. Разработанные материалы могут быть непосредственно использованы учителями английского языка в 5 классах общеобразовательных школ.

Ключевые слова: английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в школе; уроки английского языка; письменная речь; креативное письмо; школьники; пятиклассники; методы обучения; учебно-методические комплексы; творческие задания; учебная мотивация

Sviridova Aleksandra Adrianovna,

5th-year student, Faculty of Philology and Intercultural Communication, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Tagil

Trubina Zoya Igorevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Russian Philology, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Tagil

TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITING TO 5TH-GRADE STUDENTS BASED ON CREATIVE WRITING TECHNIQUES

Abstract. The article considers developing foreign language writing skills through creative writing approaches in English lessons in the 5th grade. The relevance of the study is determined by the contradiction between the requirements of the Federal State Educational Standard for Basic General Education regarding the development of writing as a type of speech activity and the insufficient development of methodological materials for the development of creative writing for students of transitional age (10–11 years). The aim of the study is to provide theoretical substantiation and develop methodological recommendations for the use of creative writing in English lessons in the 5th grade.

The paper analyzes the psychological and pedagogical characteristics of fifth-graders, examines the regulatory requirements for teaching writing, and reveals the concept of «creative writing» in the methodology of teaching foreign languages. Special attention is paid to the results of the analysis of the Student's book and Workbook «Spotlight 5», which showed a lack of tasks aimed at developing students' creative potential. The practical part presents methodological recommendations and specific creative writing exercises correlated with the topics of the student's book modules.

The results of the study indicate that creative writing has significant didactic potential: it contributes to the formation of not only language skills, but also imagination, logical thinking, cognitive motivation and educational autonomy of students. The developed materials can be used by English teachers in the 5th grade of secondary schools.

Keywords: English language; English language teaching methods; English language methods in school; English lessons; written speech; creative writing; schoolchildren; fifth-graders; teaching methods; educational and methodological complexes; creative assignments; academic motivation

Введение. Обучение письменной речи на иностранном языке на протяжении многих десятилетий остаётся одной из актуальных проблем методики преподавания. В истории обучения иностранным языкам отношение к письму как к виду речевой деятельности претерпело значительные изменения. В античной педагогической традиции письмо рассматривалось, прежде всего, как

средство фиксации устной речи и передачи культурного наследия. В средневековой школе обучение письму на латинском языке носило сугубо репродуктивный характер и сводилось к механическому копированию образцов. В XIX веке в рамках грамматико-переводного метода письменная речь занимала доминирующее положение: основными видами работы были переводы с род-

ного языка на иностранный и обратно, а также написание диктантов и изложений. Однако при этом письмо рассматривалось не как самостоятельный вид речевой деятельности, а лишь как средство усвоения грамматики и лексики.

Переломным моментом в истории обучения письменной речи стала вторая половина XX века, когда с развитием коммуникативного подхода [Бим, 1977; Пассов, 1989; Мильруд, 1997; Harmer, 2004] письмо начинает осознаваться как полноценный вид речевой деятельности наряду с говорением, аудированием и чтением. В этот период в методической науке появляются работы, посвящённые не только технике письма, но и продуктивной письменной речи – умению создавать собственные связные тексты. В зарубежной методике, в частности, активно развивается направление «creative writing» (креативное письмо), которое получает широкое распространение в Великобритании и США. Основателями этого направления считается Г. Рико [Rico, 1983], предложившая использовать правополушарные техники для раскрытия творческого потенциала пишущего, а также К. Спиннер [Spinner, 2020], разработавший систему упражнений для развития креативности в процессе обучения письму.

В России интерес к проблеме креативного письма возник в конце XX – начале XXI века. Исследователи Т. А. Барышева и Ю. А. Жигалов (2022), Е. В. Житкова (2009), Л. М. Краснова (2015) и др. обратили внимание на необходимость исполь-

зования творческих заданий для развития личности учащихся, их воображения и познавательной мотивации. В последние годы появились работы, посвящённые применению креативного письма на разных этапах обучения иностранному языку: в начальной школе [Баскакова, Булатова, 2021], в среднем звене [Чиркова, 2014; Шахмалова, 2024] и в старших классах [Кизрина, 2022]. Однако, как показывает анализ методической литературы, большинство исследований ориентировано либо на начальную школу, где дети более открыты к игровым формам работы, либо на старшие классы, где уровень языковой подготовки уже позволяет создавать относительно сложные письменные тексты. Для переходного 5 класса, который является одним из наиболее сложных периодов в жизни школьника, системных методических разработок по использованию креативного письма недостаточно.

Современный этап развития методики характеризуется поиском баланса между формированием базовых языковых навыков и развитием творческого потенциала учащихся. Федеральный государственный образовательный стандарт основного образования (2021) закрепляет письменную речь как обязательный компонент обучения иностранному языку, а рабочая программа содержит требования к объёму и содержанию письменных высказываний уже начиная с 5 класса [Федеральная рабочая программа..., 2023]. Однако анализ действующих учебно-методических комплексов показывает, что задания, направленные на развитие креативного письма, представлены в

них недостаточно. Это создаёт объективную необходимость в разработке дополнительных методических материалов, которые могли бы органично дополнить существующие УМК и учитывали бы возрастные особенности учащихся.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется следующими противоречиями:

- между нормативными требованиями к развитию письменной речи на уровне основного общего образования и недостаточной разработанностью методических материалов для их реализации в 5 классе;

- между необходимостью развития творческого потенциала учащихся и преобладанием репродуктивных упражнений в действующих УМК;

- между возрастными потребностями пятиклассников в самовыражении и общении и традиционными формами организации обучения письму.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке методических рекомендаций по использованию креативного письма для развития письменной речи на уроках английского языка в 5 классе.

Материалы и методы. Методологическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных учёных в области возрастной психологии и методики преподавания иностранных языков [Божович, 2008; Гальскова, 2023; Крайг, 2018; Мильруд, 1997; Обухова, 2016; Пасов, 1989; Соловова, 2023; Цукерман, 2018; Harmer, 2004; Scrivener, 2011].

В работе использованы теоретические методы исследования: анализ научно-методической литературы по проблеме креативного письма и обучения письменной речи, анализ нормативных документов (ФГОС ООО, рабочие программы), анализ учебно-методического комплекса «Spotlight 5» [Ваулина и др., 2024], обобщение и систематизация педагогического опыта, моделирование методических рекомендаций. В качестве практического руководства при разработке упражнений использовалось пособие «Creative Writing Ideas» [Evan-Moor, 2009].

Результаты исследования. Анализ психолого-педагогической литературы [Божович, 2008; Крайг, 2018; Обухова, 2016; Цукерман, 2018] позволил выделить ключевые возрастные особенности пятиклассников, влияющие на обучение письменной речи. Возраст 10–11 лет характеризуется началом предпубертативного кризиса, который проявляется в неустойчивости самооценки, повышенной ранимости, стремлении к самостоятельности и одновременно – в зависимости от мнения сверстников. Познавательные процессы (внимание, память, мышление) находятся в стадии активного развития, однако произвольное внимание требует волевых усилий и быстро истощается. Эти особенности требуют от учителя организации учебного процесса с частой сменой видов деятельности, созданием ситуации успеха, использованием игровых и творческих элементов. Игнорирование возрастной психологии приводит к падению мотивации и трудностям в овладении письменной речью. Креативное

письмо, предполагающее использование наглядных опор и игровых элементов, полностью соответствует возрастным потребностям младших подростков.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (2021) и рабочей программы по английскому языку для 5–9 классов показал, что письменная речь закреплена как обязательный компонент обучения наравне с говорением, аудированием и чтением. К концу 5 класса учащиеся должны овладеть следующими умениями: списывание текста, выписывание нужной информации, написание короткого поздравления (до 30 слов), заполнение простых анкет, создание связного письменного высказывания объёмом до 70 слов с опорой на образец, план или иллюстрацию. Важно отметить, что нормативные документы не запрещают использование творческих заданий, а принцип коммуникативной направленности обучения создаёт возможности для их включения.

Анализ УМК «Spotlight 5» [Ваулина и др., 2024] показал, что учебник и рабочая тетрадь содержат достаточное количество репродуктивных и репродуктивно-продуктивных

упражнений, направленных на формирование технических навыков письма: списывание, заполнение пропусков, написание по образцу. В каждом модуле учебника представлены уроки по обучению различным жанрам письменной речи (описание, личное письмо, открытка). Однако задания, предполагающие создание оригинального текста, проявление воображения и нестандартного мышления, в УМК практически отсутствуют. Таким образом, учитель, стремящийся развивать креативное письмо, нуждается в дополнительных материалах.

На основе анализа методической литературы и пособия «Creative Writing Ideas» [Evan-Moor, 2009] были разработаны методические рекомендации и конкретные упражнения по креативному письму для 5 класса. Были отобраны пять типов заданий, наиболее соответствующих возрастным особенностям учащихся и тематике УМК:

1. «Истории-фигуры» (Shape Stories). Учащимся предлагается вписать текст в контур предмета (например, слона при изучении темы «Animals»). Сама форма стимулирует воображение и служит дополнительной опорой, снижая тревожность перед чистым листом бумаги (Рис. 1).

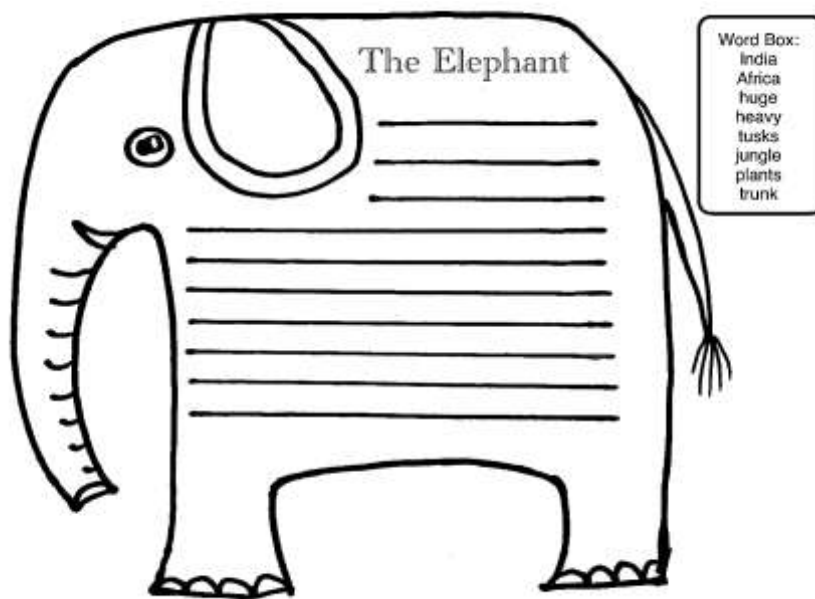


Рис. 1. Shape Stories. The Elephant

2. «Нарисуй и напиши» (Draw and Write). Дети сначала рисуют (например, «A Little Whale»), затем пишут текст. Это особенно актуально

для визуалов и учащихся с невысоким уровнем языковой подготовки (Рис. 2).

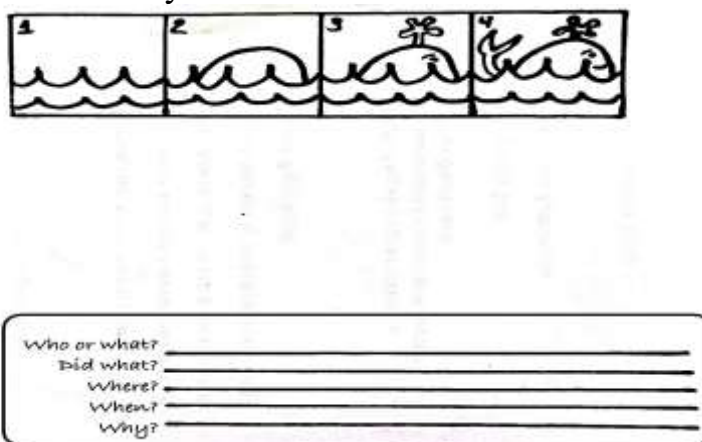


Рис. 2. Draw and Write

3. «Загадки в пакете» (Brown Bag Riddle). Учащийся кладёт предмет в бумажный пакет и пишет о нём загадку, отвечая на вопросы: «What is its size, shape, and colour?», «What is it

made of?», «How is it used?», «Where might you find it?». Это развивает логическое мышление и навыки описания (Рис. 3).



Рис. 3. Brown Bag Riddle

4. «Заполни пропуски» (Fill in the Missing Words). Учитель даёт текст, из которого убраны некоторые слова (например, глаголы и прилагательные), а ученики вставляют свои варианты. Это развивает чувство стиля и учит подбирать слова по смыслу.

5. «Начала историй» (Story Starters). Ученикам даётся интригующее начало, а они придумывают продолжение. Например: «Ann and her dad went fishing. Dad caught some fish. Ann was next. She found and discovered...». Это развивает сюжетное мышление и воображение.

Каждое упражнение снабжено простой инструкцией и соотнесено с тематикой модулей УМК. Кроме того, предложены следующие этапы работы над креативным письмом: предварительное обсуждение (активизация лексики и генерация идей), написание черновика, редактирование (в парах или с учителем) и «публикация» готовых работ в виде стенгазеты или классной книжки.

Обсуждение результатов. Проведённое исследование позволяет утверждать, что креативное

письмо обладает значительным дидактическим потенциалом в обучении иностранному языку в 5 классе. Во-первых, оно способствует формированию не только языковых навыков, но и воображения, логического мышления, учебной автономии и внутренней мотивации к изучению языка. Во-вторых, использование визуальных опор и игровых элементов полностью соответствует психолого-педагогическим особенностям младших подростков, для которых ведущей деятельностью становится общение и самовыражение. В-третьих, предложенные упражнения не требуют дополнительных материалов и легко интегрируются в структуру урока.

Полученные результаты согласуются с выводами других исследователей [Барышева, Жигалов, 2022; Житкова, 2009; Баскакова, Булатова, 2021; Шахмалова, 2024] о том, что креативное письмо выполняет роль мотивирующего средства для развития коммуникативных умений обучающихся. Однако, в отличие от большинства существующих разработок, ориентированных на начальную или старшую школу, в данной работе

предложены конкретные упражнения, адаптированные именно для переходного 5 класса, с учётом его возрастных особенностей и содержания УМК «Spotlight 5».

Заключение. В результате проведённого исследования были получены следующие выводы. Креативное письмо представляет собой целесообразное средство развития письменной речи на уроках английского языка в 5 классе. Оно способствует формированию не только языковых навыков, но и воображения, логического мышления, познавательной мотивации и учебной автономии учащихся. Определяя креативное письмо как вид учебной деятельности, направленный на создание оригинальных письменных текстов, мы исходим из того, что его отличает вариативность, свобода самовыражения и проблемный характер задания.

Учёт психолого-педагогических особенностей пятиклассников (неустойчивость самооценки, потребность в самовыражении, зависимость от мнения сверстников, быстрая утомляемость) является необходимым условием для успешного применения креативного письма. Задания должны быть посильными, иметь наглядную опору, включать игровые элементы и позволять учащимся проявлять самостоятельность.

Анализ УМК «Spotlight 5» показал, что базовые умения письма формируются в нем достаточно системно, однако упражнения для развития креативности отсутствуют, что подтверждает необходимость разработки дополнительных упражнений. Предложенные в работе методиче-

ские рекомендации и упражнения могут быть использованы учителями на уроках английского языка в 5 классе без дополнительной подготовки, они адаптированы к тематике УМК и возрастным возможностям учащихся.

Список литературы

1. Барышева, Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности : учеб. пособие / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – Санкт-Петербург : СПГУТД, 2022. – 268 с.
2. Баскакова, М. А. Креативное письмо как форма развития письменной речи на уроках иностранного языка / М. А. Баскакова, П. В. Булатова // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 10(63). – С. 12–18.
3. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 398 с.
4. Житкова, Е. В. Креативное письмо в процессе обучения иностранному языку в вузе / Е. В. Житкова // Язык и культура. – 2009. – № 3(7). – С. 101–104.
5. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – 9-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 940 с.
6. Краснова, Л. М. Применение творческих заданий для обучения учащихся письменной речи на уроках английского языка / Л. М. Краснова // Новое в преподавании иностранных языков. – 2015. – № 7. – С. 8–13.
7. Леонтьев, А. А. Психологические единицы порождения речевых высказываний / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1981. – 307 с.
8. Мильруд, Р. П. Методика обучения иноязычной письменной речи / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 5–11.
9. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – Москва : Тривола, 2016. – 360 с.
10. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному

общению / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с.

11. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. – Москва : Академия, 2017. – 184 с.

12. Савилова, О. И. О креативном письме на занятиях по немецкому языку / О. И. Савилова // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – С. 143–144.

13. Цукерман, Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2018. – № 5. – С. 27–35.

14. Шахмалова, И. Ж. Особенности психолого-педагогической адаптации обучающихся 5-х классов / И. Ж. Шахмалова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82. – С. 100–104.

15. Harmer, J. How to Teach Writing / J. Harmer. – Harlow : Pearson Education, 2004. – 160 p.

16. Rico, G.L. Writing the Natural Way: Using Right-brain Techniques to Release Your Expressive Powers / G.L. Rico. – Los Angeles : J.P. Tarcher, 1983. – 287 p.

17. Spinner, K. Kreativer Deutschunterricht / K. Spinner. – Seelze : Kallmeyer Verlag, 2020. – 192 p.

Список источников

1. Английский язык. 5 класс : учебник / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. – Москва : Просвещение, 2024. – 164 с.

2. Английский язык. 5 класс : рабочая тетрадь / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. – Москва : Просвещение, 2024. – 96 с.

3. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника : учебное пособие / И. Л. Бим. – Москва : Русский язык, 1977. – 288 с.

4. Волков, Б. С. Психология младшего школьника : учеб. пособие / Б. С. Волков. – Москва : Академический проект, 2015. – 208 с.

5. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : АРКТИ, 2023. – 192 с.

6. Кизрина, Н. Г. Обучение студентов третьего курса языкового вуза креативному письму : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кизрина Наталья Геннадьевна; Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2022. – 179 с. – Библиогр.: с. 156–175.

7. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ : Астрель, 2023. – 238 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 (ред. от 22.01.2024). – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-31052021-n-287/> (дата обращения: 15.04.2026).

9. Федеральная рабочая программа основного общего образования иностранный (английский) язык (для 5–9 классов образовательных организаций). – Москва, 2023. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_frp_anglijskij-yazyk_5-9-klassy-1.pdf (дата обращения: 15.04.2026).

10. Чиркова, О. В. Анализ раздела учебника по английскому языку «Spotlight-5» / О. В. Чиркова. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/06/17/analiz-razdela-uchebnika-po> (дата обращения: 25.04.2026).

11. Creative Writing Ideas. Revised Edition. – Monterey, CA : Evan-Moor Corp., 2009. – 144 с. – URL: https://vk.ru/doc8425574_692248414?hash=1RPUZEnvl5HklrDzUaSU8DTqpWC-

joyQQG9AiZ78BjzD&dl=0uNWHpe-
JRmu10Z0qrt-
fZydH9BTWN6GNNN5ISG5LegGz&api=1

&no_preview=1
15.05.2026).

(дата обращения:

УДК 372.881.111.1+371.8

Данилова Анна Александровна,

студентка 5 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, dan1lowa.ann1e@yandex.ru

Кирюшина Ольга Викторовна,

SPIN-код: 3326-2631

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, olga_kiryushina_@mail.ru

ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ К МУНИЦИПАЛЬНОМУ ЭТАПУ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема подготовки обучающихся к муниципальному этапу Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку. Это один из важных инструментов выявления лингвистически одаренных детей, а также повышения качества современного языкового образования. Особое внимание в статье уделяется таким понятиям, как олимпиада и олимпиадное движение, одаренность и лингвистическая одаренность, а также концепту «состязательная субъектность» как ключевому фактору реализации лингвистического потенциала в условиях интеллектуальных состязаний. Представлена структура и содержание заданий Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку для старших классов, а также проведен анализ данных муниципального этапа олимпиады в городе Нижний Тагил за 2025-2026 учебный год. На основе выявленных трудностей в подготовке к олимпиаде были разработаны упражнения и методические рекомендации для обучающихся 9-11 классов, адаптированные под формат олимпиады и тематически интегрированные в школьную программу и действующие УМК «Spotlight 9», «Starlight 10», «Starlight 11». Исследование опирается на труды отечественных и зарубежных ученых в области психологии одаренности и методики преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: лингвистическая одаренность; состязательная субъектность; всероссийские олимпиады школьников; муниципальный этап; школьные олимпиады; подготовка к олимпиадам; английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в школе; старшеклассники

Danilova Anna Alexandrovna,

5th-year student, Faculty of Philology and Intercultural Communication, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Tagil

Kiryushina Olga Victorovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Russian Philology, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Tagil

PREPARING STUDENTS FOR THE MUNICIPAL STAGE OF THE ALL-RUSSIAN SCHOOL OLYMPIAD IN ENGLISH

Abstract. This article examines the issue of preparing students for the municipal stage of the All-Russian School Olympiad in English. This event serves as a vital tool for identifying linguistically gifted children and enhancing the quality of modern language education. Particular attention is paid to concepts such as the Olympiad and the Olympiad movement, giftedness and linguistic giftedness, as well as the notion of "competitive agency" as a key factor in realizing linguistic potential within the context of intellectual competitions. The paper outlines the structure and content of the tasks for the All-Russian School Olympiad in English for senior high school students and analyzes data from the municipal stage of the Olympiad held in Nizhny Tagil during the 2025–2026 academic year. Based on the challenges identified during Olympiad preparation, the authors developed exercises and methodological recommendations for students in grades 9–11; these materials are adapted to the Olympiad format and thematically integrated into the school curriculum and the existing teaching materials (Spotlight 9, Starlight 10, and Starlight 11). The study draws on the work of Russian and international scholars in the fields of the psychology of giftedness and foreign language teaching methodology.

Keywords: linguistic giftedness; competitive subjectivity; All-Russian School Olympiads; municipal stage; school Olympiads; preparation for Olympiads; English language; methods of teaching English; methods of English language in school; high school students

Введение. В условиях современного общества, когда перед страной появляются все новые и серьезные вызовы, проблема выявления одаренных детей и их поддержки приобретает всё большую актуальность. Одаренные дети способны решать ключевые глобальные проблемы настоящего и будущего во всех сферах жизни общества. Всероссийская олимпиада школьников является одним из важных способов выявления и поддержки таких детей. Это один из ключевых инструментов реализации государственной политики в этой сфере, закрепленной Указом Президента РФ от 18.11.2019 № 565 «О дополнительных мерах госу-

дарственной поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности» [О дополнительных мерах..., 2019]. Успешное участие и победа в данной олимпиаде открывает школьникам возможности поступления в ведущие вузы нашей страны без вступительных экзаменов на льготной основе.

Всероссийская олимпиада школьников по английскому языку (ВсОШ) позволяет выявить лингвистически одаренных детей, осуществлять их поддержку и в целом расширять возможности и повышать качество современного языкового образования.

Особым по значимости этапом Всероссийской олимпиады школьни-

ков, безусловно, является муниципальный этап. Именно он позволяет отобрать лингвистически одаренных детей на уровне определённого города и предоставляет школьникам уникальную возможность далее испытать свои силы на региональном уровне. Однако ежегодная статистика по Всероссийской олимпиаде убедительно свидетельствует о том, что процент школьников, преодолевающих пороговый балл и переходящих на региональный этап Всероссийской олимпиады, остается низким. Данный факт демонстрирует необходимость анализа ситуации и разработки методических рекомендаций и упражнений, адаптированных под формат олимпиады и тематически интегрированных в школьную программу.

Материалы и методы. При проведении данного исследования были использованы такие методы, как изучение и анализ научной литературы по психологии одаренности и методике преподавания иностранных языков; статистический анализ данных муниципального этапа ВсОШ; моделирование и разработка упражнений; сравнительный анализ. Они позволили уточнить ключевые понятия данного исследования – одаренность, лингвистическая одаренность, состязательная субъектность – и разработать практические инструменты подготовки обучающихся к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку.

Результаты исследования. Олимпиада в системе образования – один из инструментов выявления одаренных детей. Опираясь на «Толковый словарь русского языка»

С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, мы видим, что понятие «олимпиада» имеет следующее значение – это «соревнование, состязание в области каких-нибудь знаний» [Ожегов, 2015].

Олимпиады решают актуальнейшие задачи современного образования, выполняя присущие только им функции, отмечают А. В. Степанова и В. В. Анышакова [Степанова, Анышакова, 2009]:

- обучающую – олимпиады способствуют формированию системного мышления и более прочному усвоению знаний в той или иной области, а также повышают интерес к определенной области науки, научно-исследовательской деятельности и развивают интеллектуальные способности учеников;

- профориентационную – одной из задач предметной олимпиады является содействие в профессиональной ориентации и продолжении образования;

- мотивационную – состоит в том, что победители олимпиады разных уровней и масштабов могут получать вознаграждения [Степанова, Анышакова, 2009].

О необходимости продвижения олимпиад говорил академик В. А. Садовничий. Он утверждал, что система творческих конкурсов – это то, что «мы неизбежно должны осуществить» [Цит. по Попов, 2010].

А. П. Гулов и П. И. Касаткин, в свою очередь, вводят понятие «олимпиадное движение» и предлагают следующее его понимание: «олимпиадное движение есть многоуровневая педагогическая система реализации предметных олимпиад по раз-

личным предметам, которая существует на стыке школьного и университетского образования как совокупность всех интеллектуальных состязаний для школьников и студентов, в которых творческие задания являются инвариантным компонентом» [А. П. Гулов, П. И. Касаткин, 2024]. Школьные олимпиады имеют отличную систему поддержки со стороны государства и хорошо продуманную систему бонусов – льготное поступление, повышенная стипендия, различные гранты от регионального правительства.

Важно отметить, что олимпиады направлены на выявление одаренности у детей. Термин «одаренность» рассматривается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых.

Б. Г. Ананьев рассматривал одаренность не как статичное свойство, а как результат развития, который формируется благодаря труду и познанию в различных видах деятельности [Ананьев, 1962].

М. А. Холодная определяет одаренность как «развивающуюся интеллектуальную компетентность», подчеркивая сильную роль познавательной мотивации [Холодная, 2017].

В. В. Савельева и Ю. Т. Антонова охарактеризовали одаренность как закономерный итог комплексной взаимосвязи естественных задатков и внешних факторов, для актуализации которого требуется формирование оптимальной развивающей среды [Савельева, Антонова, 2024].

В структуре общей одаренности особое место занимает *лингвистическая одаренность* – повышен-

ный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способа общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка.

Д. В. Озерова в своем исследовании выделяет четыре «волны» в развитии концепции лингвистической одаренности. Исследователи первой волны (Ф. Гальтон, Ч. Спирмен, А. Бине) акцентировали свое внимание на психометрическом измерении способностей. Исследователи второй волны (Ч. Терстоун, Г. Гарднер, Дж. Стенли) основывались на теории множественного интеллекта. Исследователи третьей волны (Дж. Рензулли, Р. Стернберг, С. Кауфман) интегрировали в модель креативность и мотивацию. Исследователи четвертой волны (Ф. Ганье, Д. Фельдман, А. Танненбаум) добавили талант в контексте развития, признав решающую роль окружающей среды [Озерова, 2020].

А. П. Гулов определил ключевые компоненты лингвистической одаренности: фонологическая чувствительность, грамматическая восприимчивость, лексическая емкость, металингвистическая рефлексия, коммуникативная гибкость и лингвистическая креативность [Гулов, 2026]. Для победы в интеллектуальном состязании одаренность должна быть представлена в специфическом формате, что подводит нас к такому понятию, как *состязательная субъектность*.

А. П. Гулов предлагает преодолеть ограничения традиционной психометрической парадигмы, введя концепт «состязательной субъектности» – специфической формы агетности, возникающей на пересечении индивидуального лингвистического потенциала, развития компетенций в конкурентных условиях и институциональных возможностей олимпиады.

Многоуровневая модель включает в себя три компонента: когнитивно-лингвистический, коммуникативно-прагматический и личностно-регуляторный. Данный подход позволяет трансформировать природный языковой потенциал школьника в устойчивый олимпиадный результат [Гулов, 2026].

Т. А. Симонян утверждает, что ВсОШ по английскому языку выступает одной из наиболее эффективных форм работы с лингвистически одаренными детьми, поскольку она изначально ориентирована на выявление и развитие качеств, которые отличают лингвистически одаренных школьников [Симонян, 2026]. Особенностью ВсОШ по английскому языку является ее направленность на проверку не репродуктивных, а продуктивных и аналитических умений. Участие требует от ученика развитого межязыкового знания, умения оперировать языковыми категориями и учитывать социокультурный контекст употребления языковых единиц [Симонян, 2026].

Муниципальный этап Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку актуален с 7 класса средней школы. До этого возраста школьники соревнуются лишь

в рамках школьного этапа. Начиная с 7 класса лучшие на школьном этапе отбираются на муниципальный этап.

Муниципальный этап ВсОШ по английскому языку является одним из важных инструментов диагностики сформированности иноязычной компетенции у учащихся 7–11 классов. Задания разрабатываются строго в соответствии с Положением о Всероссийской олимпиаде школьников, Федеральным государственным стандартом (ООО и СОО).

Проведя анализ данных муниципального этапа ВсОШ по английскому языку в городе Нижний Тагил за 2025–2026 учебный год для обучающихся 7–11 классов, мы выявили, что из 496 участников порог преодолели только 198 обучающихся, а это 39,9%. Лишь 3,6% (18 человек) получили статус победителей и прошли на региональный этап [<https://олимпиады.гддют.рф/vserossijskaya-olimpiada-shkolnikov/analiticheskie-materialy> (дата обращения: 08.06.2026)].

Такие скромные результаты свидетельствуют, на наш взгляд, о необходимости анализа ситуации и разработки методических рекомендаций и упражнений, адаптированных под формат олимпиады и тематически интегрированных в школьную программу.

В рамках данного исследования мы сфокусировались прежде всего на 9–11 классах. Выбор 9–11 классов для разработки упражнений и методических рекомендаций обусловлен активной профориентационной подготовкой у школьников этой возрастной ступени. Задания для дан-

ных классов требуют наиболее высокого уровня состязательной субъектности и работы с аутентичными текстами уровня B2–C1.

Остановимся кратко на структуре и содержании муниципального этапа ВсОШ по английскому языку, чтобы понять, какие типы заданий представлены в олимпиаде и какие трудности они могут вызывать у обучающихся.

Структура муниципального этапа ВсОШ по английскому языку для 9–11 классов состоит из письменного и устного этапа. Письменный тур длится 120 минут и состоит из четырех разделов: Аудирование (Listening), Чтение (Reading), Грамматика и Лексика (Use of English) и Письмо (Writing). Устный тур (Speaking) состоит из подготовки (15 минут) и презентации с интерактивным общением в формате вопрос-ответ (10 минут).

Письменный этап.

Раздел 1 (Аудирование) включает 5 заданий с выбором одного правильного из пяти предложенных предложений. Рекомендуемое время на выполнение раздела – 10 минут. Максимальный балл – 15. Суть задания в данном разделе прослушать пять говорящих и соотнести каждый из пяти вопросов с говорящим.

Раздел 2 (Чтение) содержит 25 заданий, из которых 10 на подстановку пропущенных предложений в тексте и 15 заданий с выбором одного правильного ответа из четырех предложенных. Рекомендованное время на выполнение раздела – 30 минут. Максимальный балл – 25. Ученикам даны задания на чтение текста и за-

полнение пропусков в нем удаленными из него предложениями. Вторая часть раздела содержит задание на чтение статьи о лучших способах увидеть шедевры искусства в различных зданиях и выбора подходящего здания для каждого высказывания ниже. Данный раздел состоит из двух частей, в каждой из которых содержится по одному заданию. Задания направлены на понимание текста и подбор логически соответствующего предложения для заполнения пропусков.

Раздел 3 (Грамматика и лексика) или «Use of English» включает 40 заданий. Из них 15 направлены на словообразование и образование правильной временной формы, 15 заданий на заполнение пропущенного слова в соответствии с логико-структурными связями текста и 10 заданий на проверку социолингвистической и социокультурной компетенции. Рекомендованное время на выполнение раздела – 40 минут, а максимальный балл – 50. Раздел содержит в себе задания на словообразование, заполнение пропусков одним подходящим словом, соотнесение названий городов с их описанием.

Раздел 4 (Письмо) представляет собой небольшую письменную работу – написание статьи по указанной тематике. За данный раздел можно получить 10 баллов. Время, рекомендованное для выполнения данного раздела – 40 минут. Задание данного этапа состоит из написания статьи.

Максимальный балл за письменный тур – 100.

Устный этап.

Раздел говорения включает 15 минут на подготовку и 10 на презентацию ответов и постановки вопросов. В данном разделе содержится два задания: первое представляет собой монолог с последующим ответом на вопросы партнера для получения дополнительной информации. Второе задание – прослушивание презентации партнера, после чего следует ответить на вопросы партнера и задать ему свои. Отведенное время на первое задание – 3–4 минуты на монолог и 2–3 минуты на ответы на вопросы партнера. Отведенное время на второе задание – 2–3 минуты на прослушивание презентации партнера и 2–3 минуты на то, чтобы задать ему вопросы. Важный момент – участникам разрешено делать заметки во время подготовки, но нельзя читать их. Все ответы записываются на электронный носитель. Данный раздел требует умения формулировать свои мысли, выражать их корректно в языковом отношении и реагировать на вопросы собеседника. Оценка учитывает правильность произношения (фонетический аспект речи), беглость речи и способность логически выстраивать свое высказывание.

Содержание олимпиадных заданий изменяется и обновляется с учетом образовательных тенденций: формирование социокультурной компетенции, усиление роли междисциплинарных связей, развитие навыков работы с различными текстами. Тем не менее принцип аутентичности языкового материала и коммуникативной направленности сохраняется из года в год.

Исходя из анализа заданий ВсОШ по английскому языку, трудности подготовки обучающихся можно систематизировать следующим образом:

1. Недостаточный объем словарного запаса уровня B2–C1.
2. Сложности в понимании логико-структурных связей текста.
3. Дефицит страноведческих знаний.
4. Психологический барьер перед устным туром, страх устной речи.

При подготовке к муниципальному этапу ВсОШ по английскому языку у обучающихся действительно возникают определенные объективные трудности. Нестандартные задания с акцентом на страноведческий блок могут затруднять подготовку обучающихся из-за недостатка фоновых знаний. Тексты с заданиями на его глубокое и детальное понимание порой ставят обучающихся в трудное положение из-за сложного уровня текстов и заданий к ним непривычного вида и содержания. Следует отметить трудности психологического характера, а также общий низкий уровень владения английским языком в общеобразовательных учреждениях.

Для преодоления трудностей при подготовке к муниципальному этапу ВсОШ по английскому языку мы предлагаем следующие методические рекомендации:

– делать в учебном процессе акцент на задания по страноведению, так как в школьной программе данные задания содержат поверхностную информацию и не предоставляют более детальные факты и информацию;

– систематически отрабатывать грамматические навыки и навыки словообразования – повторять союзы, союзные слова, предлоги, фразовые глаголы, так как они являются важными инструментами построения устного и письменного высказывания;

– тренировать коммуникативную письменную речь, в общем, и написание статей, в частности, – у учеников это умение должно быть хорошо развитым для успешного написания статьи в последнем разделе письменного тура ВСОШ;

– развивать монологическую и диалогическую речь у обучающихся – устный тур является одним из наиболее трудных для школьников из-за необходимости в устном выражении своих мыслей, постановки вопросов своему партнеру и ответов на его вопросы. Важно постоянно включать учеников в парную работу, посвященную улучшению умений говорения – в монологической и диалогической формах.

Для преодоления основных трудностей в подготовке к муниципальному этапу ВСОШ нами были выделены основные типы упражнений для обучающихся 9–11 классов, адаптированные под формат олимпиады и тематически интегрированные в школьную программу. Рассмотрим упражнения, привязанные к модулям УМК «Spotlight» и «Starlight» для 9–11 классов.

1. Аудирование (Listening). Задания данного раздела направлены на развитие навыка селективного аудирования. Сложность заключается в умении выделять ключевую информацию.

9 класс Module 3 «See it to believe it».

Тип задания: прослушивание аудио и установление соответствия.

Формулировка: («You will hear five different speakers talking about... Match speakers 1–5 with statements A–F»)

Упражнение учит школьников улавливать общую идею и смысл высказывания, что важно для успешного выполнения заданий олимпиады.

2. Чтение (Reading). Раздел направлен на детальное понимание нестандартного текста, его идеи и логических связей между предложениями.

9 класс Module 2 «Life and Living».

Тип задания: аспектно-подстановочное.

Формулировка: «Read the texts about consumer society. Choose for each paragraph its main idea».

Упражнение направлено на понимание текста и умение вычленять главную идею из каждого параграфа текста.

10 класс Module 4 «Environmental Issues», 11 класс Module 5 «Spoilt for Choice».

Тип задания: аспектно-подстановочное.

Формулировка: «Ten sentences have been removed from the article about the psychology and consequences of modern consumption. Choose from the sentences A–K the one which fits the gap. There are three extra sentences you do not need to use».

Такой формат является нестандартным для школьников, что вызы-

вает у них трудности при его выполнении. Для успешного выполнения данного задания необходимо определить тему каждого абзаца, найти в тексте слова-маркеры и проверить логическую связь после подстановки. Особое внимание нужно уделять лишним вариантам, которые тематически близки, но нарушают логику текста.

Тип задания: аспектно-подстановочное.

Формулировка: «Find words or phrases in the text that are suitable to the following definitions. Write this word/phrase».

Формат данного задания направлен на глубокую работу с текстом и его вокабуляром. Оно позволит ученику более углубленно поработать с лексикой текста, а лексика в свою очередь поспособствует лучшему пониманию текста и пополнению словарного запаса.

Тип задания: аспектно-подстановочное.

Формулировка: «Choose the right answer for each question».

Этот формат задания проверяет умения находить конкретную информацию в тексте и понимания его основной идеи. Важно читать все варианты ответов внимательно и тщательно выбирать правильный, консультируясь с текстом.

3. Грамматика и Лексика (Use of English). Упражнения в этом разделе направлены на отработку умений словообразования, синтаксической гибкости и расширение фоновых знаний. Социокультурная часть олимпиады реализуется через проверку знаний и реалий, исторических

фактов и выдающихся личностей стран изучаемого языка.

10 класс Module 1 «Sports & Entertainments».

Тип задания: аспектно-подстановочное.

Формулировка: «Check out the descriptions of various British institutions, traditions, and places (1–7). Match their correct names (A–G)».

10 класс Module 5 «Modern Living».

Тип задания: аспектно-трансформационное.

Формулировка: «Transform the sentences into one using words given in brackets».

Упражнение направлено на отработку трансформации предложений, их перефразирования. Оно помогает развитию умения выражать одну и ту же мысль разными грамматическими структурами.

10 класс Module 3 «Travel Time».

Тип задания: аспектно-подстановочное.

Формулировка: «Match the descriptions of famous British cities with their names».

Данное упражнение направлено на расширение страноведческих знаний о стране изучаемого языка: ее истории, географии и выдающихся личностях. Такие задания в олимпиаде для учеников являются нестандартными, что как раз вызывает у них сложности в удачном его выполнении.

11 класс Module 5 «Spoilt for Choice».

Тип задания: аспектно-подстановочное.

Формулировка: Choose the correct conjunction or linking verb to complete the sentence and make it logically right (pay attention to the logical connection between parts of the sentence) / Fill in the gaps with one correct word (relative pronoun or adverb).

Тип задания: аспектно-подстановочное.

Формулировка: Fill in the gaps with one correct word (relative pronoun or adverb).

Задания направлены на отработку грамматических навыков – в выборе правильного союза, наречия, местоимения. Оно послужит хорошей тренировкой и отработкой выбора правильного ответа.

9 класс Module 3 «See it to believe it».

Тип задания: аспектно-подстановочное.

Формулировка: «Use the words given at the end of the line to form a word that fits in the space in the same line. There's an example in the beginning».

Упражнение проверяет морфологическую компетенцию, умение подбирать правильную часть речи и образовывать ее с помощью различных аффиксов или подстановкой в правильную грамматическую форму.

4. Письмо (Writing). Задания направлены на отработку техники написания статьи.

9 класс Module 5 «Art & Literature».

Тип задания: написание статьи.

Формулировка: «Write an article for your school magazine on topic “What Role Does the History Play in Our Lives” (150–200)».

10 класс Module 5 «Modern Living».

Тип задания: написание статьи.

Формулировка: «Write an article for your school magazine on topic “The Illusion of Choice: Are We in Control of What We Buy” (150–200)».

Задания направлены на отработку умений письменной речи – написания статьи на определенную тему с ограниченным количеством слов в нейтральном стиле. Приоритетным критерием оценивания заданий в данном разделе является решение коммуникативной задачи.

5. Говорение (Speaking).

Упражнения направлены на отработку умений говорения.

11 класс Module 1 «Communication».

Тип задания: коммуникативное.

Формулировка: «Discussion Task. Divide into groups of 4. The topic of discussion is “Consuming does more harm than good”. Two of students argue for, other two against. Each speaker has 2 minutes. After the discussion, vote on the most persuasive argument».

9 класс Module 4 «Technology».

Тип задания: коммуникативное.

Формулировка: Your task is to speak about Isaac Newton. Then answer 2 questions (2–3 minutes) asked by your partner, who wants to know additional information not mentioned in the presentation. After his presentation you are to ask your partner 2 questions too (your opinion is not acceptable). Remember, that you are not allowed to read your notes! Persuade your fellow student, that your project will be the best

choice and remember to make an introduction and conclusion.

Упражнение направлено на отработку умений говорения в формате олимпиадного задания. Оно выполняется вместе с партнером, как и на самой олимпиаде. Выполнение такого задания поможет привыкнуть к такому формату, что позволит ученику более комфортно чувствовать себя на устном этапе ВсОШ.

Тип задания: коммуникативное.

Формулировка: Discussion Task. Divide into groups of 4. The topic of discussion is «Consuming does more harm than good». Two of students argue for, other two against. Each speaker has 2 minutes. After the discussion, vote on the most persuasive argument.

Упражнение позволит ученикам влиться в дискуссию, где они смогут свободно выражать свои мысли средствами иностранного языка. Это подготовит их устному туру, где они смогут спокойно и без особых трудностей выражать свои мысли в монологическом и диалогическом высказывании.

Обсуждение результатов. Применение данных типов упражнений в образовательном процессе позволяет не только отработать задания олимпиадного формата, но также и формировать у учащихся состязательную субъектность. Интеграция заданий в действующий УМК по английскому языку снижает когнитивную нагрузку и повышает мотивацию, так как школьники видят прямую связь между школьной программой и олимпиадными заданиями. Использование парных и групповых

форм работы развивает коммуникативные умения и навыки, что позволяет ученикам с большей легкостью взаимодействовать с партнером на этапе говорения.

Помимо отработки упражнений формата олимпиады, успешная подготовка требует системного подхода. Мы рекомендуем готовиться к олимпиаде на регулярной основе: выполнять упражнения прошлых лет, читать аутентичные тексты. Непосредственно перед муниципальным этапом ВсОШ рекомендуется посещать внеурочные занятия, посвященные подготовке к олимпиаде. Оптимальный режим подготовки – 2–3 раза в неделю по 45–60 минут. Такой формат позволяет избежать перегрузки и сохранить мотивацию у обучающихся. Отработка заданий, приближенных к формату олимпиады, способствует снижению тревожности при выполнении заданий на самой олимпиаде и, вероятнее всего, приведет к более успешному их выполнению.

Заключение. Рассмотрение особенностей подготовки к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку через призму «состязательной субъектности» помогает понять, как именно готовить обучающихся к муниципальному этапу ВсОШ в условиях высочайшей конкуренции. Предложенные нами типы упражнений для подготовки к муниципальному этапу ВсОШ по английскому языку помогут педагогу выстроить оптимальный образовательный маршрут по развитию лингвистически одаренных детей. В результате школьники смогут проде-

монстрировать более высокие результаты на олимпиаде и повысить уровень языковой и социокультурной подготовки, а использование групповых и парных форм работы в целом развивает умение коммуницировать на иностранном языке, снимает психологическое напряжение при говорении.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Формирование одаренности / Б. Г. Ананьев // Склонности и способности. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1962. – 56 с.

2. Гулов, А. П. Значимость результатов регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников / А. П. Гулов // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 3 (73). – С. 225–230.

3. Гулов, А. П. Обучение одарённых школьников в условиях интеллектуальных состязаний: интегративный подход / А. П. Гулов // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2026. – Т. 29, № 2. – С. 129–145.

4. Гулов, А. П. Олимпиадное движение в отечественной системе образования / А. П. Гулов, П. И. Касаткин // Вестник Тульского государственного педагогического университета. – 2024. – № 5 (235). – С. 25–34.

5. Гулов, А. П. Реформирование Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку: к вопросу о необходимости создания единой концепции содержания олимпиадных заданий / А. П. Гулов, А. В. Бакулев, П. И. Касаткин // Вестник Томского государственного университета. – 2025. – № 5. – С. 1023–1037.

6. Костенко, М. А. Всероссийская олимпиада школьников: общий обзор, тенденции развития / М. А. Костенко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2026. – № 1. – С. 6–22.

7. Озерова, Д. В. Сущность понятия «лингвистическая одаренность» / Д. В. Озерова // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10, № 3А. – С. 170–174.

8. Савельева, В. В. Психологические особенности одаренных детей / В. В. Савельева, Ю. Т. Антонова // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. – 2024. – № 3. – С. 146–157.

9. Симонян, Т. А. Социокультурный компонент как неотъемлемая составляющая заданий лексико-грамматического конкурса Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку / Т. А. Симонян // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2026. – № 1. – С. 102–110.

10. Степанова, А. В. Функциональные особенности предметных олимпиад (на примере химии) / А. В. Степанова, В. В. Аньшакова // Природные ресурсы Арктики и Субарктики. – 2009. – № 2. – С. 37–39.

11. Холодная, М. А. Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность / М. А. Холодная // Психология одаренности и творчества : монография / под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2017. – С. 149–163.

Список источников

1. Аналитические материалы Всероссийской олимпиады школьников. Городской дворец детского и юношеского творчества (ГДДЮТ) : сайт. – Нижний Тагил – URL: <https://олимпиады.гддют.рф/vserossijskaya-olimpiada-shkolnikov/analiticheskie-materialy> (дата обращения 08.06.2026).

2. Баранова, К. М. Starlight 10 : учебник для 10 класса общеобразовательных организаций / К. М. Баранова, Д. Дули, В. Эванс, В. В. Копылова, Ю. Е. Ваулина. – Москва : Express Publishing, 2023. – 144 с.

3. Об утверждении Порядка проведения Всероссийской олимпиады школьников : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27.11.2020 № 678. – URL: https://dtl-dn.gosuslugi.ru/netcat_files/195/3543/Prikaz_Minprosvescheniya_Rossii_ot_27_11_2020_

N_678_red_ot_18_08_2025.pdf (дата обращения: 11.06.2026).

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.05.2024 № 373. – URL: <https://base.garant.ru/408755555/> (дата обращения: 15.06.2026).

5. О дополнительных мерах государственной поддержки лиц, проявивших

выдающиеся способности : Указ Президента РФ от 18.11.2019 № 565. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72920178/> (дата обращения: 11.06.2026).

6. Федеральная рабочая программа по английскому языку для среднего общего образования (2023). – URL: <https://fgis.edu.ru/> (дата обращения: 15.06.2026).

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 02.10.2026