



Московский педагогический
государственный университет

ТРАДИЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции
«Четвертые Международные историко-педагогические чтения
Института педагогики и психологии
Московского педагогического государственного университета»

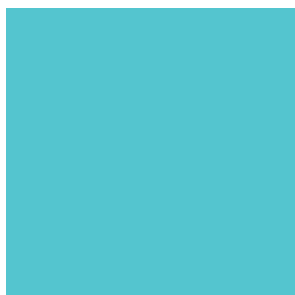
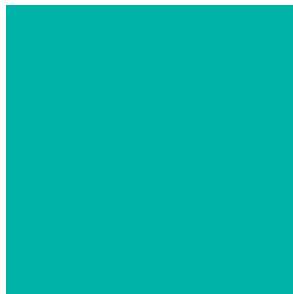
Москва, 24–25 октября 2025 г.

Конференция посвящена
памяти академика Российской академии образования,
Почетного президента РАО, Почетного профессора МПГУ,
доктора педагогических наук,
профессора Николая Дмитриевича Никандрова

Москва, 24–25 октября 2025 г.

Электронное издание сетевого распространения

Москва
2025



Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»
Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки
при отделении философии образования и теоретической педагогики
Российской академии образования



ТРАДИЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции
«Четвертые Международные историко-педагогические чтения
Института педагогики и психологии
Московского педагогического государственного университета»

Москва, 24–25 октября 2025 г.

*Конференция посвящена
памяти академика Российской академии образования,
Почетного президента РАО, Почетного профессора МПГУ,
доктора педагогических наук,
профессора Николая Дмитриевича Никандрова*

Электронное издание сетевого распространения

МПГУ
Москва • 2025

УДК 378(063)
ББК 74.489я431
Т65

DOI: 10.31862/9785426315730

Рецензенты:

Т. И. Березина, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО
В. А. Сластенина Института педагогики и психологии МПГУ

Ю. М. Гришаева, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО
В. А. Сластенина Института педагогики и психологии МПГУ

Ответственный редактор:

М. А. Гончаров – доктор педагогических наук, профессор РАО,
профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования
имени академика РАО В. А. Сластенина
Института педагогики и психологии МПГУ

Научный редактор:

М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник
Лаборатории сравнительного образования и истории педагогики
Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева

Т65 Традиции психолого-педагогического образования в подготовке будущего учителя : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Четвертые Международные историко-педагогические чтения Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета», Москва, 24–25 октября 2025 г. / науч. ред. М. В. Богуславский, отв. ред. М. А. Гончаров. [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва : МПГУ, 2025. – 604 с. : ил.

ISBN 978-5-4263-1573-0

Сборник научных трудов конференции содержит статьи, посвященные памяти Почетного профессора МПГУ Н.Д. Никандрова; изучению проблем историко-педагогического потенциала системы непрерывного педагогического образования; реализации наследия классических представителей отечественной педагогики в современном образовании; истории учительства; характеристике национальных и региональных моделей образования в историко-педагогических исследованиях; трактовке учебной литературы как историко-педагогического источника; способам исторической интерпретации проблем непрерывного педагогического образования.

Сборник предназначен для преподавателей, ведущих исследовательскую деятельность по историко-педагогической проблематике, краеведческую работу по сохранению педагогического и образовательного наследия, а также для всех интересующихся историко-педагогической проблематикой.

УДК 378(063)
ББК 74.489я431

ISBN 978-5-4263-1573-0
DOI: 10.31862/9785426315730

© МПГУ, 2025
© Коллектив авторов, текст, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Лубков А.В.

Приветственное слово 12

СЕКЦИЯ 1

**Н.Д. НИКАНДРОВ – ВЫДАЮЩИЙСЯ УЧЕНЫЙ
В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ,
МЕТОДОЛОГ И КОМПАРАТИВИСТ, ВИДНЫЙ ОРГАНИЗАТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАУКИ**

Кузнецова Г.Д., Черкасова Е.Р., Ямалетдинова Ф.М.

Ценности отечественного воспитания
в трудах Н.Д. Никандрова 14

Черник В.Э.

Академик Н.Д. Никандров о приобщении будущих педагогов
к традиционным духовно-нравственным ценностям 21

Логвиненко А.Ю.

Идеи Н.Д. Никандрова как основа развития творческого стиля
деятельности современного педагога 32

Бизяева Н.Д.

Основные методологические принципы построения
современной отечественной системы образования
в трудах Н. Д. Никандрова 39

Кремень С.А., Кремень Ф.М.

Развитие идей Н.Д. Никандрова о цифровизации образования:
от технологии обучения к воспитанию личности 48

СЕКЦИЯ 2

ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ

Гончаров М.А., Кривко Я.П.

Источники личного происхождения
как основа исторического просвещения будущего учителя 59

Куликова С.В.

Ценностное отношение педагога к исторической памяти
как основа воспитания патриотов 68

Скуднов Е.А.

Интеграция национальных ценностей России
в историко-педагогическое образование:
традиции и современные подходы 77

Дивногорцева С.Ю., Тихонова Е.С.

Культурно-просветительский потенциал городской среды
в психолого-педагогической подготовке будущих педагогов 81

Игуменья Ерофеида (Гажу Е.М.)

Исторические основы реализации православного компонента
в российской системе образования 91

Бахтеров Т.В.

Духовно-нравственное воспитание и педагогическое наследие
митрополита Филарета (Дроздова) 108

Кириянова М.Д.

Возможности Дома русского зарубежья им. А. Солженицына
для организации педагогического просвещения 118

Кожемякина Е.А., Сенченков Н.П.

Роль просветительской работы в повышении
педагогического мастерства молодых учителей и воспитателей
в Сафоновской школе-интернате Смоленской области 1960-х гг. 124

Пахомова М.А.

Актуальные проблемы педагогического просвещения
родителей в России.....132

СЕКЦИЯ 3

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ
СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*Сорокин В.П.*

Соотношение «старых» и «новых» подходов к содержанию
и методам обучения в отечественной системе
общего образования (вторая половина XIX – начало XX в.) 141

Теремов А.В.

Урок как педагогическая система деятельностного типа 149

Лелюх А.Б.

Концепция цифровой трансформации образования в России:
вызовы и возможности 156

Миндзаева Э.В.

Историко-педагогическая модель
как методологический инструмент исследования
вопросов становления и развития
учебного предмета «Информатика» в отечественной школе
во второй половине XX – первой четверти XXI в.
(к 40-летию школьного курса информатики) 171

Неборский Е.В.

Феномен онлайн-магистратуры как прецедент нового формата
высшего образования в первой четверти XXI в. 186

Корепанов М.К.

Инфографика как «опорный конспект XXI века»:
новый взгляд на систему Шаталова 194

Жукова В.А.

Внедрение и развитие систем управления обучением
в практике отечественного высшего образования
в период 2000-х – начала 2020-х годов 205

Судин А.А.

Конвергенция психолого-педагогических знаний
и предметной специализации в программах
дополнительного профессионального образования
для учителей 215

Поленова М.И.

История профессиональной ориентации как ключевой элемент
подготовки к профориентационной деятельности
будущих учителей биологии 223

Пешкова И.А.

Историко-педагогический анализ развития
здоровьесберегающего подхода в образовательном процессе 230

Ма Пэйхун

Современные тенденции подготовки
в Китае будущих педагогов
к формированию экологической культуры школьников 234

Архарова Л.И., Егорова О.Л.

Некоторые аспекты инклюзивного образования
в подготовке учителя 244

Ермакова Ю.А.

От внедрения к трансформации: роль цифровых образовательных
ресурсов в обучении английскому языку в отечественном
общем образовании (2000–2020-е гг.) 255

Мэй Цитун

Специфика внеурочной художественной деятельности
в начальной и средней школе России и Китая 261

Быстрова Р.С.

Использование интерактивных методов обучения
для формирования первоначальных химических понятий
у восьмиклассников 270

СЕКЦИЯ 4

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В НАСЛЕДИИ ВЫДАЮЩИХСЯ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ
И ИХ РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Левщанова Д.Ю.

Гимназия города Владимира 1804–1862 годов
как центр лингвистического просвещения губернии 279

Кузьмина Л.М.

Исправительный приют для малолетних преступников
Н.В. Рукавишников как прообраз
социального предпринимательства 286

Финогеева Т.Е.

Трудовое обучение детей в учреждениях
системы общественного призрения Российской империи
конца XIX – начала XX вв. 295

Петрашевич И.И.

Ценностные национально-культурные основания
подготовки учителя на территории Беларуси
второй половины XIX – первой трети XX века
(теоретический аспект) 303

Мусс П.Д.

Роль общественно-педагогического движения
в психологической подготовке и просвещении педагогов
Оренбургского учебного округа в период с 1907 по 1916 год 313

Семина Л.А.

Калужское епархиальное женское училище
и Первая мировая война (на примере 1916 г.) 323

Малик Е.С.

Кадровое обеспечение пионерского движения
во Владимирской губернии 1920-х годов 335

Попелухина С.В.

Социально-педагогические условия формирования культуры здоровья у школьников в 20-е гг. XX века (по материалам журнала для юных пионеров «Барабан») 345

Борисов Б.Ю.

Идеологические основания воспитания учащихся в Советской России в довоенный период 357

Панина Л.Ю., Кобец М.А.

Система классного руководства в 1930-гг. в СССР 365

Овчинников А.В.

Общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны: баланс дисциплины и творчества 371

Мкртчян Д.М.

Специфика воспитания в суворовских училищах в советское время 379

Рябков П.А.

Роль педагогического коллектива в формировании трудовых навыков обучающихся (на примере школы В.Ф. Алёшина) 384

Хватаев А.Н.

Ключевые идеи организации станции юных техников 391

СЕКЦИЯ 5

ДИНАМИКА ЦЕННОСТЕЙ И СМЫСЛОВ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭТАПАХ

Захарищева М.А.

Преподаватель университета: проблемы подготовки и профессиональной деятельности 399

Розар А.А.

Педагогическое образование на переломе истории:
дискуссии 1985–1991 гг. 404

Козлов И.И.

Трансформация образа учителя
в отечественном кинематографе 412

Синь Жужуй

Роль концепций Конфуция в развитии системы образования 421

Овсебян А.А.

Мигель де Унамуно-и-Хуго – Сократ или софист
в стенах испанского университета? 427

Щетинина Н.П.

Образ учителя в педагогическом наследии А.Н. Острогорского 433

Сковородкина И.З.

Петр Федорович Каптерев о новой школе,
национальном образовании
и национальном педагогическом сознании 439

Полежаев Д.В.

Психология установки Д.Н. Узнадзе:
вопросы методологии ментального подхода 444

Михашина А.С.

Идея воспитания в коллективе в научном наследии
В.М. Бехтерева 455

Дорошенко С.И.

Педагогическая мысль конца 1920-х–начала 1930-х годов
о коллективе школьников 462

Салищева М.С.

Развитие дополнительного образования детей:
концепция Е.Н. Медынского и современность 469

Соловьева Я.Д.

Концептуальные основы радости познания В.А. Сухомлинского
и их корреляция с компонентами эмоционального интеллекта 477

Главатских А.П.

Культы Родины и человека в системе воспитания
В.А. Сухомлинского 488

Богуславский М.В.

Динамика обоснования ценностей и смыслов воспитания
в отечественной педагогике второй половины XX –
первой четверти XXI века 494

Милованов К.Ю.

Историко-педагогический подход к осуществлению
государственного регулирования в процессе разработки
учебно-методической литературы
для общеобразовательных организаций 506

Баркова Н.Н., Карпенко А.В.

Новаторские идеи отечественных педагогов
70–80-х годов XX века как основа
современных педагогических технологий 515

Нгуен Н.Н.З.

Становление и развитие системы патриотического воспитания
школьников во Вьетнаме 525

СЕКЦИЯ 6

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Шкуров А.Ю.

Российские ученые в становлении государственно-общественного
характера управления образованием в XX – начале XXI века:
историко-педагогический генезис 533

Тищенко А.А., Кубатина Ю.А.

Вклад Р.Н. Бончковского в развитие олимпиадного
математического движения в СССР (30–40 гг. XX в.) 555

Богуславская Т.Н., Богуславский М.В.

Обоснование В.С. Ледневым теории содержания общего образования
во второй половине XX – начале XXI века 561

Колобкова А.А.

Развитие методологических основ иноязычного образования
в Российской империи (по материалам учебников) 572

Шапошникова Т.А.

Актуальные вопросы правового воспитания студенчества
на современном этапе 581

Алексеева В.В.

Ученые-методисты дошкольного воспитания
Башкирской АССР 587

Чэнь Ичэнь

Как снизить частоту увольнений кадров
среди нового поколения студентов в период трансформации
высшего профессионального образования в Китае –
анализ через теорию управления эмоциями 592

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО

Дорогие друзья! Дорогие коллеги!

Профессиональное обучение педагогов происходит в логике погружения будущих специалистов в образовательную программу, которая среди социально-педагогической предусматривает еще психолого-педагогическую подготовку. Освоение психолого-педагогического знания имеет огромное значение для становления студента как профессионала. Существуют мнения, что содержание психолого-педагогической подготовки осуществляется без учета специфики специальности, сводится лишь к поверхностному изучению основных фактов, смыслов и педагогических идей, знания студентов являются дискретными, содержание курса отстранено от насущных актуальных проблем индивидуально-личностной ориентации, а также от ориентации на практическую деятельность. Необходимость устранения этих и других недостатков с целью оптимизации подготовки современного педагога требует усиления взаимосвязи историко-педагогической подготовки с особенностями профессиональной психолого-педагогической деятельности будущего педагога, и этому служит научно-практическая конференция «Четвертые Международные историко-педагогические чтения Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета».

Конференция проводится в память об академике, президенте РАО (1997–2013), заведующем общеуниверситетской кафедрой педагогики (2001–2012), члене Попечительского совета МПГУ Николае Дмитриевиче Никандрове. Профессиональный путь выдающегося ученого – яркий пример беззаветного служения Отечеству, избранному делу, верности своим идеалам и убеждениям.

Николай Дмитриевич прожил яркую жизнь, всегда имел активную позицию, его отличали глубокая человечность, подлинная интеллигентность, высокий профессионализм, жизнелюбие и оптимизм. Он внес значительный вклад в развитие современ-

ного образования, опубликовав множество работ, посвященных подготовке будущего учителя.

Взаимосвязь изучения истории педагогической науки с образовательной практикой играет важнейшую роль в развитии профессионального мышления и формировании педагогического мировоззрения будущего педагога, которые, в свою очередь, составляют основу его профессиональной компетентности. Только знания помогают проследить ценностные ориентации образования в различные исторические эпохи и являются источником вдохновения и мастерства.

Освоение историко-педагогического и психолого-педагогического знания в структуре общепрофессиональной подготовки будущего учителя способствует его профессиональному становлению посредством накопления ценностно-смыслового опыта решения учебно-профессиональных задач на основе собственной профессиональной позиции; способствует включению в содержание духовных ценностей, обеспечивая обретение научных основ для более адекватной самооценки своих профессиональных и личностных качеств, а следовательно, дает стимул для творческого саморазвития. Оно помогает предвидеть последствия принимаемых решений, прогнозировать развитие ситуаций.

Таким образом, взаимодополняющий потенциал историко-педагогической и психолого-педагогической подготовки будущего учителя является значительным, однако в профессиональной подготовке он в полной мере не используется, поэтому целью сборника «Традиции психолого-педагогического образования в подготовке будущего учителя» является обоснование потенциала историко-образовательного знания в аспекте формирования его профессиональной психолого-педагогической готовности.

В добрый путь!

Лубков А.В.,
ректор МПГУ,
доктор исторических наук, профессор,
академик РАО

СЕКЦИЯ 1

Н.Д. НИКАНДРОВ – ВЫДАЮЩИЙСЯ УЧЕНЫЙ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, МЕТОДОЛОГ И КОМПАРАТИВИСТ, ВИДНЫЙ ОРГАНИЗАТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Кузнецова Г.Д.,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и психологии
профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластёнина,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет;
sermion@yandex.ru

Черкасова Е.Р.,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии
профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластёнина,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет;
er_tcherkasova@mail.ru

Ямалетдинова Ф.М.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластёнина,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет;
flera-m@mail.ru

ЦЕННОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ТРУДАХ Н.Д. НИКАНДРОВА

Аннотация. В статье на основании анализа работ ученого выделяются и рассматриваются основные ценности, которые необходимо учитывать при организации образования и воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: ценности, воспитание, социализация, образование.

Galina D. Kuznecova,
*PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology
of Vocational Education named after Academician V.A. Slastenin,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University;
sermion@yandex.ru*

Elena R. Cherkasova,
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology
of Vocational Education named after Academician V.A. Slastenin,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University;
er_tcherkasova@mail.ru*

Flera M. Yamaletdinova,
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology
of Vocational Education named after Academician V.A. Slastenin,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University;
flera-m@mail.ru*

VALUES OF DOMESTIC EDUCATION IN THE WORKS OF N.D. NIKANDROV

Abstract. Based on the analysis of the scientist's works, the article highlights and examines the basic values that must be taken into account when organizing education and upbringing of the younger generation.

Keywords: values, upbringing, socialization, education

О милых спутниках, которые наш свет
Своим присутствием благотворили,
Не говори с тоской: их нет,
Но с благодарностью: были.

В.А. Жуковский

Николай Дмитриевич Никандров – выдающийся советский и российский учёный в области педагогики, организатор педагогической науки. Один из ведущих специалистов по сравнительной педагогике в СССР и России.

Разрабатывал проблемы социализации и воспитания молодёжи, социокультурных основ образовательного пространства. Внёс значительный вклад в теорию и практику современного российского образования, в частности в содержание высшего педагогического образования и активизацию познавательной деятельности студентов.

Таким образом, Николай Дмитриевич Никандров – ключевая фигура в развитии педагогической науки в России второй половины XX – начала XXI века, сыгравший важную роль как учёный, педагог и организатор образования.

Николай Дмитриевич Никандров рассматривал образование в разных контекстах, обращая внимание на то, что оно, являясь областью гуманитарного знания, имеет множество определений. Ссылаясь на Закон «Об образовании», он отмечал, что это воспитание и обучение в интересах человека, общества и государства. И здесь важно отметить, что в контексте образования затрагиваются интересы каждого человека и общества в целом. В зависимости от сторон и позиции, с которой рассматривается понятие, выводится определение.

В одном из своих интервью Н.Д. Никандров отметил, что для него «...важны исследования, в которых отражена проблема ценностей в образовании, в жизни, воспитание ценностей у человека, его социализация в современном мире» [1, с. 15].

Говоря о воспитании, мы понимаем, что это всегда воспитание ценностей. Воспитание, которое начинается гораздо раньше, чем ребенок пойдет в школу или даже в детский сад. Первое представление о ценностях ребенок получает еще в семье, едва научившись понимать и произносить слова, он уже чувствует, что его окружают особенные, близкие люди, звучит понятная, становящаяся родной, речь, течет каждодневная необходимая для спокойного существования жизнь. В воспитании изначально надо помнить о ценностях своей страны, своего языка, своего народа, своей культуры. Это же утверждение, указывает Н.Д. Никандров, мы видим и в «Конвенции о правах ребенка», где говорится, что «образование <...> должно быть направлено на <...> воспитание уважения к родите-

лям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной»¹.

Н.Д. Никандров ценность образования видел в развитии самости человека через гуманитарную парадигму. Его методологическая основа – гуманистические традиции, опора на культурное наследие и нравственные основы, включая нравственные аспекты воспитания, что на наш взгляд является более существенным в настоящее время. Ученик при этом является субъектом образовательного процесса с акцентом на самореализацию. Н.Д. Никандров связывает образовательный процесс с развитием нравственной целостности личности и её познавательной активности, т.е. речь идет о практико-ориентированной гуманизации, связи с социальными и моральными аспектами. Н.Д. Никандров настаивает на приоритете воспитания над обучением, рассматривая его как процесс формирования человека-гражданина, чьи действия определяются не только знаниями, но и нравственным выбором. При этом он отмечает, что воспитание неотделимо от обучения. Его идеи легли в основу современных концепций, закреплённых в Национальной доктрине образования.

В трудах Н.Д. Никандрова ценности российского воспитания рассматриваются через призму социокультурных традиций, национальной идентичности и духовно-нравственных основ. Его работы акцентируют внимание на ключевых ценностях российского воспитания, опираясь на социокультурные традиции и современные образовательные задачи:

1. Патриотизм и гражданственность ученый рассматривает как основу формирования личности, ориентированной на служение обществу и сохранение национальной идентичности. Также он подчёркивает их связь с исторической памятью России и преемственностью поколений. В этой связи нельзя недооценить любовь и уважение которые должны скреплять семью и воспитывать детей

¹ Конвенция о правах ребенка. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения: 20.04.2025).

в духе почитания старших и желания сохранять семейные ценности, скрепляющие родных людей в единое целое. Влияние семьи на ребенка с самых ранних его лет оказывает, по мнению ученого, решающее влияние на то, кем этот ребенок станет в будущем.

2. Нравственность и духовность человека, его моральные принципы (честность, ответственность, уважение к старшим) видятся как основа гармоничного развития. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения являлось ключевым в системе образования Руси со времен принятия православного христианства. В современном обществе эта проблема стоит еще острее в силу воздействия большого количества негативной информации на ребенка. В арсенале педагога имеются многообразные формы и методы работы с обучающимися. При всем многообразии средств воздействия на школьников, учитель опирается на те, которые приводят к желаемому результату. Среди наиболее важных компонентов духовно-нравственного воспитания можно выделить, считает Н.Д. Никандров, следующие: понимание воспитанниками ценности духовной культуры, уважение к нравственным традициям своего народа, которые являются основой развития демократических и гражданско-правовых основ жизни российского общества, толерантность, уважение к культуре другого народа и его конфессии. Под духовно-нравственным воспитанием принято понимать педагогически организованный процесс, в котором подрастающему поколению передаются нормы жизни, создаются условия для принятия базовых, общечеловеческих, культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации. Основная задача духовно-нравственного воспитания – формирование человека, способного к принятию ответственных решений, к проявлению нравственного поведения в любой ситуации в жизни. В процессе духовно-нравственного воспитания ведущую роль играет семья, школа и государство. В семье закладывается фундамент основ морали и нравственности, формируются эмоциональные связи и нравственные ориентиры. Школа перенимает эстафету семьи и передает детям знания, воспитывает социальные навыки, среди которых умение общаться, решать

конфликты и проявлять уважением к другим людям. Важность формирования школой духовно-нравственных ценностей считает Н.Д. Никандров, осознается обществом. Государство создает культурные и моральные основы для поддержания духовно-нравственных ценностей человека. В ходе обновления федеральных государственных образовательных стандартов, воспитательное пространство школы рассматривается как особым образом организованное пространство жизнедеятельности, которое даст возможность школьникам осознать мир культуры, расширить возможности личностного и духовно-нравственного саморазвития. Ученый указывает на необходимость противодействия «бездуховности» через воспитание совести и этических ориентиров. В этом процессе мы также можем увидеть несомненное влияние на ребенка семейного окружения. Такие черты, как честность, совесть, доброта, достоинство, эмпатия, берут начало именно в семейном кругу, и способность их развития напрямую зависит от того, что было заложено еще в самом раннем возрасте.

3. Уважение к традициям, по мнению Н.Д. Никандрова, включает сохранение этнокультурного многообразия России, семейных ценностей и преемственности педагогического опыта. Он подчёркивает необходимость гармонизации исторического опыта с современными вызовами, сохраняя «исконные ценности» российских народов. Ученый включает в список традиций, которые должен уважать человек, уважение к отечественной и зарубежной классике. Он связывает это с формированием межнациональной толерантности. Также ученый отмечает ослабление роли семьи в передаче традиционных ценностей и требует восстановления связи между поколениями через акцент на коллективизме и труде.

4. Труд и социальная ответственность человека в обществе и его воспитание должно осуществляться через практическую деятельность, направленную на благо общества. При этом Н.Д. Никандров подчёркивает важность трудовой этики и профессиональной компетентности. Формирование правильного отношения к труду одна из задач, которая стоит и перед семьей, и перед образовательными учреждениями. Честный труд на благо своей страны и своей

семьи как обязательная черта должна присутствовать в человеке, а также его готовность помогать нуждающимся [1, с. 28].

5. Рассматривая гармонию традиций и инноваций, Н.Д. Никандров настаивает на синтезе исторического опыта (например, идей В.А. Сухомлинского о коллективном труде с современными образовательными технологиями, сохраняя при этом «исконные ценности»).

Все это отражено в трудах ученого, таких как «Воспитание ценностей: российский вариант», где особое внимание уделяется роли педагога как носителя не только знаний, но и духовных ориентиров.

Следует отметить, что Н.Д. Никандров также подчёркивает необходимость государственной поддержки воспитательных программ, интегрирующих перечисленные ценности, ориентированные на патриотизм и профессиональную компетентность. Он отмечает, что описанные выше ценности отражают менталитет народа и служат нормой для формирования личности.

Рассматривая роль педагога, Н.Д. Никандров обращает внимание на то, что учитель должен быть носителем не только знаний, но и духовных ориентиров, формируя у учащихся «гражданскую культуру», являясь нравственным образцом. Однако он отмечает, что время, которое подростки проводят у телевизора, часто превышает время, проводимое в школе, что снижает эффективность воспитательного воздействия.

Н.Д. Никандров показывает влияние воспитательных ценностей на социализацию молодежи через взаимодействие образовательных институтов, культурных традиций и современных вызовов. Основой социализации являются ценности (социальная ответственность и национальная идентичность). Он считает, что без этих ценностей молодежь теряет связь с исторической памятью и общественными идеалами. Противодействовать «бездуховности» можно через воспитание совести и этических ориентиров, что особенно важно в условиях влияния средств массовой информации, пропагандирующих гедонизм и потребительство.

Кроме перечисленного, Н.Д. Никандров выделяет противоречия современной социализации, такие как конфликт ценностей

и влияние СМИ. Действительно, традиционным нормам (служение обществу) противодействуют такие либеральные установки, как индивидуализм и культ богатства, а массовая культура формирует установки, в которых «зло преобладает над добром», а сексуальный инстинкт и материальные блага преподносятся как главные жизненные цели [1].

Для преодоления противоречий современной социализации Н.Д. Никандров предлагает использовать системный подход, при котором воспитание ценностей становится основой для преодоления «разрыва между словом и делом». Ключевым условием успешной социализации он считает единство усилий школы, семьи и государства, опирающихся на российский менталитет и духовные традиции.

Литература

1. Никандров Н.Д. Образование, ценности, социализация: сборник научных трудов. М., 2025.

Черник В.Э.,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики,
Институт педагогики и психологии,
Мурманский арктический университет;
chernikval@mail.ru

АКАДЕМИК Н.Д. НИКАНДРОВ О ПРИОБЩЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ТРАДИЦИОННЫМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ

Аннотация. Автор статьи акцентирует внимание на взглядах академика Н.Д. Никандрова о социализации, образовании, собственно воспитании и его ценностных основаниях. Отмечается кризис воспитания на рубеже 80–90-х годов XX века, а затем его «возвращение» в деятельность образовательных организаций, в частности вузов. Автор пытается объяснить причины отказа части преподавателей от участия в воспитательной деятельности, самого воспитания студентов. Раскрывает значение собственного опыта деятельности для подлинного

воспитания студентов – будущих педагогов и приводит примеры различных форм деятельности, способствующих приобщению будущих педагогов к традиционным духовно-нравственным ценностям.

Ключевые слова: Николай Дмитриевич Никандров, студенты, будущие педагоги, духовно-нравственные ценности, воспитание, кризис воспитания, воспитательная работа, социализация, гражданская позиция, активный патриотизм

Valery E. Chernik,
PhD in Pedagogy,
Associate Professor, Department of Pedagogy,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Murmansk Arctic University;
chernikval@mail.ru

ACADEMICIAN N.D. NIKANDROV ON INTRODUCING FUTURE TEACHERS TO TRADITIONAL SPIRITUAL AND MORAL VALUES

Abstract. The author of the article focuses on the views of academician N.D. Nikandrov on socialization, education, upbringing itself and its value bases. The crisis of education at the turn of the 80 – 90s of the twentieth century is described, and then its «returning» to the activities of educational organizations, in particular universities. The author tries to explain the reasons for the refusal of some teachers from participating in activities of upbringing, the process of students 's upbringing. The author reveals the importance of its own experience for the real education of students – future teachers and gives examples of various activity forms that contribute the community of future teachers with traditional spiritual and moral values.

Keywords: Nikolay Dmitrievich Nikandrov; students; future teachers; spiritual and moral values; upbringing; crisis of upbringing; upbringing work; socialization; civic position; active patriotism

Проведение конференции, посвященной памяти действительно-го члена Российской академии образования, Почетного президента РАО, Почетного профессора МПГУ, доктора педагогических наук, профессора Н.Д. Никандрова, – не только повод отдать ему дань уважения, но также обратиться к проблемам, которым Николай Дмитриевич уделял пристальное внимание. Среди них существенное место занимают вопросы социализации, образования, собственно воспитания и его ценностных оснований [5–9]. При этом

Н.Д. Никандров подчеркивал, что «ценности... находятся в основе содержания процессов социализации и воспитания» [8, с. 17].

С нескрываемой болью в своих работах и в личном общении с автором этих строк Николай Дмитриевич отмечал, что «на рубеже 1980-х – 1990-х годов была практически и сознательно разрушена система советского воспитания без адекватной ее замены» [8, с. 21]. Отчетливо сознавая, что советская система воспитания «имела целый ряд существенных недостатков (чрезмерная политизация, авторитарность, показуха и др.)» [8, с. 21], академик Никандров обращался к урокам истории педагогической мысли и образования, приводя, в частности, слова великого математика и ректора Казанского университета Н.И. Лобачевского: «Чему должно нам учиться, чтобы достигнуть своего назначения? ...Мое мнение: ничего не уничтожать и все совершенствовать» [8, с. 21].

Пишущему эти строки в студенческую пору выпало быть непосредственным участником и свидетелем того, о чем шла речь выше. Участвовать в деятельности комсомольской организации, педотряда, в составе которого вместе с другими студентами помогать трудным подросткам встать на путь исправления, а еще читать лекции в различных трудовых коллективах по линии общества «Знание», а также в общеинститутский день лектора. Естественным для студентов тех лет было участие в деятельности научного общества, фонетических конкурсах, театральных постановках, в работе общественной школы английского языка для школьников, желающих узнать его лучше, издание студенческой газеты и т.д. Непременным атрибутом летних каникул было участие в стройотрядовском движении, в походах по местам боев, в поисковой работе, встречах с участниками знаменательных событий, субботниках по благоустройству крупнейшего за Полярным кругом города.

На рубеже 1980-х – 90-х годов автор стал свидетелем кризиса воспитания и его полного отрицания. Как справедливо писал Н.Д. Никандров, в вузовскую среду проникло неприятие воспитания. Большинство вузовских преподавателей отрицали саму идею воспитания студентов. Многие полагали, что вполне достаточно

усилить воспитательный потенциал проводимых занятий, а специальная воспитательная работа – де ни к чему. Как не вспомнить дискуссии с коллегами по возглавляемой в те годы кафедре педагогики и психологии! Но они дали понимание главного: мы расходимся в толковании сути воспитания.

Особенно остро это проявилось, когда в самом конце 90-х годов прошлого века решено было «вернуть» воспитание в систему образования. На состоявшейся 18 октября 1999 г. коллегии министерства образования России после обсуждения была принята Программа развития воспитания в системе образования [8, с. 5]. В вузах была восстановлена должность проректора, отвечавшего за воспитание студентов. Автору, назначенному тогда на эту должность, пришлось не только разрабатывать первую в новых условиях концепцию воспитательной работы в родном педагогическом вузе, но и преодолевать активное противодействие как рядовых преподавателей, так и членов ученого совета.

Выступая против воспитания, на самом деле коллеги были против воспитания как воздействия с целью сформировать послушного человека, как насильственного вторжения в мир студента, забвения его права на суверенитет, как морализаторства, как, наконец, индоктринации, промывания мозгов, о которых писал и Н.Д. Никандров, отмечая, что они несовместимы со свободой и демократией [8, с. 9]. При этом, отрицая все, что связано с насильственной стратегией воздействия на личность студента, большинство все же считали, что преподаватель не может ограничивать свое общение только «парами» аудиторных занятий, без попыток помочь в организации досугового пространства студентов, без общения с ними в ходе организуемых дискуссий, занятий кружков, студенческих обществ и т.п. Постепенно к большинству пришло сознание, что воспитание в вузе не только имеет право на существование, но и не может не быть.

В этом же убеждает ретроспективный анализ идеи университета, представленный нами ранее [16]. Здесь только обратим внимание на мысль Н.И. Пирогова о том, что в России университет не только потрясюще обюрокрачен, но и «все воспитательное

сводится на полицейское» [10, с. 373]. Обращение к этому весьма небесспорному утверждению тем не менее побуждает к размышлениям об истоках отказа от участия в воспитательной деятельности части думающих и равнодушных к работе с юношеством преподавателей высшей школы.

Претит диктат, попытка регламентации и учета работы души в часах так называемой «второй половины дня», введение множества инструкций о воспитательной работе, что, по мнению К.Д. Ушинского, мертвит саму суть педагогической работы. Конечно, есть часть преподавателей, для которых работа со студентами сверх аудиторных часов – изнуряющая их естество мука и «общественный смрад». Но не о них речь! Хотя и о них, конечно, тоже.

При разработке концепции воспитания в нашем университете и затем при ее осуществлении мы исходили из того понимания сущности воспитания, что это, прежде всего, создание условий для максимального раскрытия потенциала личности в организуемой деятельности и общении. Для нас архиважна была мысль Л.С. Выготского, что «единственным воспитателем, способным организовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Только та связь остается для него действительной, которая дана в опыте. Вот почему личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы» [4, с. 82].

На приобретение личного опыта была и продолжает оставаться ориентированной организуемая нами воспитательная деятельность со студентами – будущими педагогами. Мы считаем, что мало вести разговоры о, например, традиционных духовно-нравственных ценностях, сформулированных в известном Указе Президента России «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»². Приобщая будущих педагогов к знанию содержания традиционных духовно-нравственных

² Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 12.02.2025).

ценностей, важно при этом формировать целостную гражданскую позицию их личности. Анализ сущности данного понятия в трудах отечественных исследователей [1–3; 11–14] позволяет выделить когнитивный (знаниевый), мотивационный (эмоционально-ценностный), деятельностный (поведенческий) компоненты.

На достижение этого триединства направлены все организуемые нами в работе со студентами дела. Например, получившие распространение *открытые диалоги* со студентами. При этом для нас важно не только донести новую информацию до участников открытых диалогов, вызвать их на откровенный, в подлинном смысле открытый, доверительный разговор. В этой связи сами спикеры внутренне настраиваются на открытость и доверительность собственного поведения. В противном случае не стоит рассчитывать на открытость ребят, они остро чувствуют лицемерие, неискренность.

В нашем опыте, организуя открытые диалоги, мы используем технологию «равный – равному». В основе этой технологии лежит теория изменения поведения, согласно которой считается, что люди способны меняться благодаря влиянию близких, а также людей равного социального статуса, которые уже изменили свой образ жизни и которые служат хорошим примером для других. Особенно это подтверждается в случае с молодыми людьми. Для них мнение ровесника наиболее ценно, нежели мнение взрослого человека. Поэтому нередко мы приглашаем в студенческие аудитории близких по возрасту людей, по отношению к которым зачастую используют понятие «ЛОМ» – лидеры общественного мнения.

Так, например, при проведении открытых диалогов, посвященных предстоящим на тот момент выборам Президента Российской Федерации, спикерами, ведущими нередко становились сами студенты. Одним из них стала наша аспирантка В. Ваганова, координатор регионального социально-просветительского проекта «Конституция и Молодежь». Сама в недавнем прошлом студентка, председатель студенческого совета университета, она решила привлечь внимание обучающихся к вопросам реализа-

ции избирательного права, содействовать повышению уровня их правовой культуры и развитию у ребят активной гражданской позиции. Предложив всем присутствующим, используя QR-код, открыть текст Конституции Российской Федерации, она провела живой, понятный юным ее сверстникам разговор о значении выборов и участия в них, понимании необходимости не отсиживать себя дома в день выборов, а непременно участвовать в них. Этот и другие открытые диалоги, которые были проведены в преддверии выборов Президента Российской Федерации, мотивировали студентов на включение в избирательный процесс в качестве, например, наблюдателей в ходе выборов.

Эту же методику мы использовали при проведении открытых диалогов, которые были посвящены состоявшемуся в Сочи Всемирному фестивалю молодежи и студентов. Студентки – участницы фестиваля Л. Голуб и А. Кузнецова затронули историю фестивального движения, его связь с Всемирной федерацией демократической молодежи. Провели заранее подготовленную викторину. Конечно, участников диалога интересовало: как девушки попали на фестиваль? Алина и Людмила рассказали, как подали заявку на специальном сайте, как прошли отбор. Поделились также информацией о том, что уже нескольких лет они трудятся в «Содружестве равных возможностей». Это объединение студентов Мурманского арктического университета, созданное и курируемое неравнодушным преподавателем – доцентом Е.И. Голишниковой, сумевшей сплотить обучающихся различных профилей педагогического направления подготовки для оказания помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в их социализации.

Своей деятельностью при этом «Содружество равных возможностей» содействует созданию и развитию инклюзивной среды в г. Мурманске и Мурманской области. Девушки рассказали об истории своего объединения, о том, как возрастал интерес и доверие к его деятельности, что проявилось в увеличении количества партнеров. Интерес у участников открытого диалога вызвала информация о том, как, участвуя в одном из конкурсов, они выиграли целый

миллион и использовали его для самосовершенствования и развития своего объединения. Есть и другие достижения. Важно, что вся деятельность носит конструктивный характер, направлена на созидание, консолидацию сил добра, против всего деструктивного.

Получив мощный заряд энергии, познакомившись с бесчисленным количеством людей из разных уголков нашей страны и разных стран мира, лидеры студенческого объединения «Содружество равных возможностей» и после фестиваля разработали новые проекты, к которым присоединились участники открытых диалогов.

Одним из новых стал, например, проект «На Севере творить», который связан с работой «Мобильной инклюзивной творческой мастерской». Основная цель проекта – социализация лиц с ОВЗ и инвалидностью средствами социокультурной деятельности, оказание помощи в профориентации. Еще один проект «Прикоснуться к Арктике» направлен на расширение возможностей для лиц с ограниченными возможностями зрения лучше узнать родной край. В этом проекте сотрудничают эксперты по тактильным изображениям, музейной инклюзии, специалисты в области культурологии и психолого-педагогического сопровождения, к чему как раз и примкнули наши студенты.

Весьма продуктивным оказался открытый диалог, на котором была обсуждена тема «Социокультурная помощь лицам с инвалидностью в Мурманской области». Он был приурочен к декаде инвалидов, которая, в свою очередь, посвящена Международному дню инвалидов. За круглым столом собрались представители министерства труда и социального развития Мурманской области, преподаватели института педагогики и психологии, юристы профсоюза медицинских работников Мурманской области, члены студенческого объединения «Содружества равных возможностей», студенты с инвалидностью и их родители, студенты – будущие тьюторы, а также специалисты социальной сферы. Состоявшийся разговор дал старт новым проектам, в которые активно включились студенты. Они связаны с тезисом «Доступный Север» (часть программы губернатора Мурманской области «На Севере – жить!»). После этого диалога появились новые проекты.

Направленность на включение в созидательную деятельность характерна для всех открытых диалогов. Не секрет, что особое впечатление на студентов – будущих педагогов – производят встречи с участниками специальной военной операции (СВО). Проводимые в рамках акции «Победили тогда – победим и сейчас!», посвященной Году защитника Отечества и 80-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне, они позволяют ближе познакомиться со вчерашними студентами родного университета или выпускниками мурманских школ. Такими, например, стали встречи с Сергеем Ильиным-Непомнящим и Александром Осиповым. Участники СВО искренне, без намека на пафос, поведали о своем участии в боях, выполнении, как они говорили, задачи защиты Родины, борьбы с неонацистами. В ходе открытых диалогов ребята говорили о значении тех писем, которые были ими получены, о том, как помогли спасти реальные жизни маскировочные сети, которые изготавливают для фронта в тылу, а также специальные свечи, которые дают не только физическое тепло бойцам – участникам СВО. Следствием такого общения становилось желание студентов, курсантов университета уже сейчас быть полезными, внести свой вклад в борьбу с нацистами. Многие из них включились в благотворительную акцию «Сети победы», в сбор посылок и подарков для бойцов СВО, которые по сей день продолжают в университете.

В целях сбережения и развития исторической памяти, формирования готовности и способности деятельно любить свою страну, приобретения опыта организации общественно значимой деятельности студенты приобщаются к исследовательской работе по одной из представленных ниже тем: «Герой, имя которого носит моя школа», «Проект «Парта героя» в моей школе», «Судьбы выпускников моей школы – участников СВО», «Война в истории моей семьи» и др.

Проект «Война в истории моей семьи» уже был реализован ранее, по его итогам вышли два сборника студенческих работ «Это наших семей биографии: Молодые об участии своих родных в войне» [18; 19]. Небезынтересно сравнить реакцию студентов на этот

проект в начале 2000-х годов и сейчас, по прошествии более двадцати лет.

Тогда, к началу 2000-х годов, в России, как отмечал Н.Д. Никандров, сложилась ситуация, когда чувство патриотизма, любви к Родине многими было утрачено. И, наоборот, возросло количество людей, особенно молодежи, уже не связывающих свое будущее с Россией [8, с. 126–127]. Многие, по образному выражению Н.Д. Никандрова, страдали «заразной болезнью» – дегероизацией, которую ученый, патриот России Н.Д. Никандров называл средством уничтожения национального чувства, патриотизма, любви к Родине [8, с. 193]. Обращение к этим мыслям Николая Дмитриевича позволяет лучше понять причины, по которым часть студентов тогда негативно приняли саму идею проекта: не для чего и незачем обращаться к теме. Еще часть студентов заявила о нежелании тревожить своих бабушек и дедушек «неприятными воспоминаниями» [17]. Тем не менее, большая часть студентов записали семейные предания. В наши дни они очень важны и воспринимаются как свидетельства слов, что «нет в России семьи такой, где б не памятен был свой герой»³. Кроме того, записанные воспоминания важны для сбережения исторической памяти, в том числе и в рамках Всероссийского проекта «Без срока давности».

У сегодняшних юношей и девушек предложение о проведении проекта «Война в истории моей семьи» не вызвало возражения и неприятия. Это позволяет предположить, что реализованные в минувшие годы государственные программы патриотического воспитания, усиление воспитательной составляющей образовательных программ после известных поправок в Закон «Об образовании в российской Федерации», предложенных Президентом России В.В. Путиным, дали свой положительный эффект. Он усиливается также и общим патриотическим настроем в связи с проводимой специальной военной операцией, пониманием опасности неонацизма для нашего Отечества.

³ Агранович Е. От героев былых времен не осталось порой имен. URL: <https://www.culture.ru/poems/25807/ot-geroev-bylykh-vremen-ne-ostalos-poroi-imen> (дата обращения: 17.02.2025).

Подытоживая, хочется вновь обратиться к словам Н.Д. Никандро́ва, который писал: «Для меня цель социализации и воспитания сейчас и на перспективу – патриот России» [8, с. 266]. В ее понимании и расшифровке, данной Николаем Дмитриевичем в книге, отразилась глубокая вера в будущее России и «в силы, возможности и энтузиазм наших учителей» [8, с. 265]. Готовить учительство к воспитанию новых поколений на основе российских традиционных духовно-нравственных ценностей – наша непреходящая задача.

Литература

1. *Андреева Е.В.* Вовлеченность студенческой молодежи в патриотическую деятельность как одно из базовых условий активной гражданской позиции в современных условиях // Патриотическое воспитание в системе высшего образования: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 82-й годовщине начала контрнаступления советских войск в битве под Москвой, 80-летию разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Курской битве, 55-летию поискового движения на Белгородчине, Москва – Старый Оскол, 30 ноября 2023 года. М.: МИСИС, 2023. С. 250–256.
2. *Андресюк А.М.* Результаты теоретического осмысления понятия «гражданская позиция школьников» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 113. С. 82–86.
3. *Бегунова Л.А.* Психологическое содержание гражданской позиции старших подростков // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 4 (65). С. 113–130.
4. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
5. *Никандров Н.Д.* Воспитание ценностей: российский вариант. М.: Магистр, 1996. 99 с.
6. *Никандров Н.Д.* Духовные ценности и воспитание в современной России // Педагогика. 2008. № 9. С. 3–12.
7. *Никандров Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М.: Гелиос АРВ, 2000. 228 с.
8. *Никандров Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М.: Педагогическое общество России, 2000. 304 с.
9. *Никандров Н.Д.* Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М.: Мирос, 1997. 140 с.
10. *Пирогов Н.И.* Университетский вопрос // Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. С. 320–384.
11. *Райхлина Е.Л.* Гражданская позиция как цель и результат патриотического воспитания молодежи // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 7. С. 126–132.

12. Самойлова Ж.В. Гражданская позиция личности – основа демократии // Евразийский юридический журнал. 2024. № 6 (193). С. 83–84.
13. Саркисян А.А. Сущность и структура формирования гражданской позиции старшеклассников с использованием средств медиаресурсов // Социализация подрастающего поколения в условиях реальной и цифровой среды: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Курск, 20–21 апреля 2023 года / отв. ред. С.И. Беленцов. Курск: Курский государственный университет, 2023. С. 205–207.
14. Соколова А.А. Сущность и структурные компоненты гражданской позиции личности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 5. С. 109–111.
15. Филонов Г.Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. 2002. № 10. С. 24–29.
16. Черник В.Э. Подготовка будущего учителя к воспитательной работе // Воспитание в современной России: Проблемы, опыт, тенденции: материалы Всероссийской научно-практической конференции 22–23 ноября 2007 года. Мурманск: МГПУ, 2008. С. 198–200.
17. Черник В.Э. Готовим учителя, формируем гражданина // Среднее профессиональное образование. 2010. № 6. С. 44–45.
18. Это наших семей биография: молодые об участии своих родных в войне: сборник студенческих работ / сост. В.Э. Черник. Мурманск: МГПУ, 2004. 130 с.
19. Это наших семей биография: молодые об участии своих родных в войне: сборник студенческих работ / сост. В.Э. Черник. Мурманск: МГПУ, 2005. Ч. 2. 95 с.

*Логвиненко А.Ю.,
старший преподаватель,
кафедра социальной педагогики, гуманитарный факультет,
Воронежский государственный педагогический университет;
A.Logvinenko.vspu@yandex.ru*

ИДЕИ Н.Д. НИКАНДРОВА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье анализируются основные методы и подходы Н.Д. Никандрова в развитии педагогического творчества, обозначена роль творчества в формировании учебной среды и взаимодействии с учащимися. Обозначены ключевые идеи Н.Д. Никандрова, положенные в основу

развития творческого стиля деятельности современного педагога и описаны перспективы дальнейшего применения его теорий образования.

Ключевые слова: педагогическое творчество, творческий стиль деятельности педагога, творческий потенциал, педагогическая деятельность, идеи Н.Д. Никандрова, творческий подход

*Anastasiya Yu. Logvinenko,
Senior Lecturer,
Department of Social Pedagogy,
Faculty of Humanities,
Voronezh State Pedagogical University;
A.Logvinenko.vspu@yandex.ru*

THE IDEAS OF N.D. NIKANDROV AS THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE STYLE OF A MODERN TEACHER

Abstract. The article analyzes the main methods and approaches of N.D. Nikandrov in the development of pedagogical creativity, identifies the role of creativity in the formation of the learning environment and interaction with students. The key ideas of N.D. Nikandrov, which form the basis for the development of the creative style of a modern teacher, are outlined and the prospects for further application of his theories of education are described.

Keywords: pedagogical creativity, creative style of teacher's activity, creative potential, pedagogical activity, ideas of N.D. Nikandrov, creative approach

На современном этапе педагогическая деятельность не может быть осуществима без творческого подхода учителя, поскольку мир постоянно развивается и возникающие педагогические ситуации требуют быстрых и качественных решений проблем. Именно творчество педагога становится тем самым ключевым фактором, который способствуют созданию эффективных методов обучения и воспитания учеников, которые позволяют не просто передавать готовые знания, умения и навыки, но и развивать уникальные творческие способности на базе их индивидуальных задатков.

На основе вышеизложенного можно отметить, что идеи Н.Д. Никандрова о разных уровнях педагогического творчества, которые градационно разделяются от элементарного взаимодействия

до высшей формы самостоятельности, являются значимыми и актуальными в современных условиях. За их счет можно проследить рост профессионального мастерства специалиста, его способность к осуществлению инновационных форм работы, желание к профессиональному саморазвитию. Кроме того, предложенные уровни творчества могут служить ориентиром, который будет направлять педагогов в процессе их профессионального становления.

Его взгляд на организацию образовательного процесса позволяет переосмыслить имеющиеся традиционные формы и методы работы, разработать и внедрить новые, которые будут отвечать современным требованиям, будут способствовать эффективному осуществлению педагогической деятельности.

Николай Дмитриевич Никандров – очень значимый советский и российский учёный, педагог и практик. Его педагогическую работу нельзя не оценить по достоинству, ведь за свою жизнь он достиг значимых высот в образовательной деятельности, получив докторскую степень педагогических наук. А началось всё с окончания филологического факультета, после которого он работал учителем французского языка в школе. Далее он перешёл в систему высшего образования и получил степень кандидата педагогических наук, после чего защитил докторскую диссертацию и стал членом, а затем и президентом Российской академии образования.

В.М. Блинов указывает, что вся педагогическая деятельность Н.Д. Никандрова была сосредоточена на нескольких направлениях: сравнительная педагогика, методология, дидактика высшей школы. Он провёл достаточно глубокий сравнительный анализ российского и зарубежного образования, разработал и внедрил инновационные методы работы со студентами по активизации их познавательной деятельности [1].

Переходя к описанию ключевых идей и концепций, предложенных Н.Д. Никандровым, важно отметить, что автор придерживался комплексного подхода при развитии личности. Еще одной отличительной особенностью является то, что он придержи-

живался единственно верной, по его мнению, цели воспитания, которая заключается в том, чтобы воспитать не просто человека, а патриота своей страны, который будет стремиться сохранить национальные ценности. В связи с этим концепция воспитания, предложенная автором, направлена на то, чтобы научить правильно ставить цели, понимать ценности окружающих, быть терпимым, но при этом отстаивать свои границы, уметь адаптироваться к быстро меняющимся условиям. Самым главным является методологический принцип, который заключается в сохранении баланса между индивидуальными желаниями и потребностями и между интересами общества.

С.В. Иванова отмечает, что особое значение в практике Н.Д. Никандрова имеет личностно-ориентированный подход, который учитывает индивидуальные особенности каждого ученика, а также позволяет ему развиваться самостоятельно, давая свободу выбора, но осуществляя при этом необходимую поддержку, которая выражается в равноправии, взаимном уважении, свободе творчества и создании необходимых условий для самореализации. Автор считает, что процесс образования не может нести исключительно массовый характер, должны учитываться индивидуальные характеристики каждого человека и на их основе должна выстраиваться система образования и воспитания. Именно тогда результатом такого процесса станет целостная личность, которая может нести ответственность за свои поступки и действия перед обществом [3].

Так, можно считать, что вклад Н.Д. Никандрова в развитие системы образования на современном этапе остаётся значимым и актуальным, представляет собой целостную систему, которая позволяет формировать гармонично развитую личность, способной к жизни в современном обществе.

Однако, все это не будет возможным если рядом с учеником не будет находиться грамотный, квалифицированный педагог, обладающий творческим стилем деятельности, который поможет ему развиваться на новом, эффективном уровне. Под «творческим стилем деятельности педагога», в рамках своей работы

мы понимаем: «накопленный и осмысленный опыт, обогащенный нестандартными решениями и уникальными аспектами, находками и открытиями, а также оригинальными наработками, в том числе в аспектах практического применения при работе с детьми» [5, с. 255].

Д.Б. Богоявленская указывает, что на современном этапе роль творчества в системе образования многогранна и представляет собой эффективный инструмент, благодаря которому может быть создана благоприятная образовательная среда, способствующая развитию у учеников творческих способностей, критического мышления, эмоционального интеллекта, а также навыков эффективной коммуникации. Процесс творчества позволяет организовать позитивную атмосферу, при которой увеличивается вовлеченность учащихся, повышается их мотивация к учению, снижается страх сделать ошибку, а значит и сам уровень образования становится выше [2].

Для работы можно использовать разнообразные творческие методы и приемы. Рассмотрим наиболее интересные примеры, представленные в нашей статье. Кейс-метод может быть использован педагогами для закрепления на практике теоретического материала. Могут быть использованы как вымышленные ситуации, так и реальные вопросы, которые необходимо проанализировать и найти пути решения. Кроме того может быть использована проблемная лекция, которая позволяет проявить учащимся активную позицию при рассмотрении определенного вопроса. Сама суть данной формы заключается в том, что существует некая проблема, решение которой призывает слушателей думать, анализировать, предлагать свое видение на этот счет. Деловая игра также представляет собой интересную форму, позволяющая развивать навыки критического мышления. В рамках данной технологии каждый участник наделяется определенной ролью для того, чтобы всеми вместе решить поставленную задачу [6].

Возвращаясь к идеям Н.Д. Никандрова, нельзя не отметить имеющуюся связь с современными педагогическими практиками, потому что он всегда стремился к использованию инновацион-

ных подходов, если те будут способствовать развитию личности. С.В. Иванова указывает, что автор всегда стремился к изучению новых веяний, которые внедряли в зарубежной системе образования, и стремился адаптировать их под наш менталитет. Его идеи нашли сейчас отражение в адаптации кейс-методов и образовательных квестов, которые направлены на развитие творческих способностей и критического мышления учащихся. Также идеи Н.Д. Никандрова реализуются через применение цифровых технологий, интеграции образовательных программ и активных методов обучения в целом [3].

Можно сделать вывод, что педагогическое творчество Н.Д. Никандрова находит свое продолжение в современных технологиях, основанных на сохранении культурного наследия, показывая взаимосвязь традиционных и инновационных форм работы. А значит, для современного педагога значимость идей ученого играет огромную роль, что позволяет развивать не только творческий потенциал учащихся, но и совершенствовать свое педагогическое мастерство на его основе. При этом важно использовать личностно-ориентированный подход в совокупности с целостным, что позволит обеспечить полноценное взаимодействия педагога и ученика. Главное, как отмечал автор, избегать лишней критики, чтобы не отбить желание и стремление к учению.

На наш взгляд возможности и перспективы дальнейшего применения его теорий в образовании связаны с углублением исследований в области развития творческого стиля деятельности педагога за счет использования инновационных форм работы, направленных на развитие креативного мышления, творческих способностей, коммуникативных навыков. Все это может быть реализовано за счет интеграции арт-педагогике в образовательный процесс, что позволит не только развить личность учащихся, но и создать необходимые условия для развития их творчества, где каждый ученик будет чувствовать свободу в реализации своего потенциала. Разработка авторских методик, на базе идей Н.Д. Никандрова, также может стать перспективным направлением предложения его творчества. Например,

можно создать программу, которая будет направлена на обучение позитивному педагогическому общению, без использования деструктивной критики [4].

В связи с вышесказанным хотелось бы обратить внимание современных педагогов на то, что очень важно не забывать об использовании процесса творчества при реализации образовательной деятельности, ведь через нее происходит развитие не только учеников, но и учителя. Каждому педагогу важно стремиться к постоянному саморазвитию, улучшению своих практических навыков, находить новые формы и методы работы с учениками, а творческий процесс, как никакой другой помогает в этом лучше всего [7]. Только при использовании творческого стиля деятельности возможно улучшение процесса образования и достижение более высоких результатов.

Таким образом, идеи Н.Д. Никандрова представляют собой основу развития творческого стиля деятельности современного педагога не только в теоретическом, но и в практическом плане, ведь творческий процесс представляет собой постоянно развивающийся процесс, в который вовлечены и педагоги, и учащиеся, требующий детального изучения и систематического применения на практике.

Литература

1. Блинов В.М. Юбилей учёного. Николаю Дмитриевичу Никандрову – 75 лет // Историко-педагогический альманах ВЛАДИ. 2011. № 3-4 (8-9). С. 9–10.
2. Богоявленская Д.Б. Проблемы методологии развития творчества в практике образования // Культурно-историческая психология. 2023. № 3. С. 56–63.
3. Иванова С.В. Н.Д. Никандров – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор президент российской академии образования (1997–2013) // Ценности и смыслы. 2024. № 6 (94). С. 157–158.
4. Комарова Э.П., Фетисов А.С. Педагогическая инициатива как звено в механизме личностно-центрированного взаимодействия субъектов образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2016. № 3. С. 28–31.

5. Логвиненко А.Ю. Актуальность формирования творческого стиля деятельности педагога в системе дополнительного профессионального образования // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: материалы Всероссийского форума, посвященного Году педагога и наставника: в 2 ч. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. Ч. 1. С. 255–259.
6. Логвиненко А.Ю. Исторический дискурс проблемы творческого стиля деятельности педагога // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции / отв. ред. М.В. Богуславский, С.В. Куликова. Калуга: Волгоградская государственная академия последипломного образования, 2024. С. 427–433.
7. Трансформация профессионального образования в контексте вызовов XXI века / В.В. Сериков, А.С. Фетисов, Э.П. Комарова, К.М. Гайдар. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2023. 212 с.

Бизяева Н.Д.,
кандидат педагогических наук,
учитель,
Школа № 2097, г. Москва
ndbzv@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ТРУДАХ Н. Д. НИКАНДРОВА

Аннотация. Статья посвящена исследованию методологической основы современной отечественной педагогики как науки о воспитании и образовании, с особым акцентом на вклад в развитие данной области одного из видных российских педагогов – Николая Дмитриевича Никандрова. Основная мысль текста заключается в том, что выстроенная учёным методология российской системы образования представляет собой систематизированный набор принципов и подходов (системный подход, гуманистический подход, активизация самостоятельной познавательной деятельности, диалектика изменений, интеграция знаний, индивидуализация обучения и практическая направленность образования, аксиологический подход), необходимых для построения эффективного образовательного процесса, способного отвечать требованиям современности.

Ключевые слова: Н.Д. Никандров; методология; педагогика; российское образование.

*Natalia D. Biziaeva,
PhD in Pedagogy,
Teacher,
School No. 2097, Moscow
ndbzv@yandex.ru*

THE MAIN METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF BUILDING A MODERN RUSSIAN EDUCATION SYSTEM IN THE WORKS OF N. D. NIKANDROV

Abstract. The article is devoted to the study of the methodological basis of modern Russian pedagogy as a science of upbringing and education, with a special emphasis on the contribution of one of the prominent Russian teachers, Nikolai Dmitrievich Nikandrov, to the development of this field. The main idea of the text is that the methodology of the Russian education system developed by the scientist is a systematic set of principles and approaches (a systematic approach, a humanistic approach, activation of independent cognitive activity, dialectics of change, integration of knowledge, individualization of learning and the practical orientation of education, an axiological approach) necessary for building an effective educational process capable of meeting the requirements of modernity.

Keywords: N. D. Nikandrov, methodology, pedagogy, Russian education

Педагогика как наука о воспитании и образовании представляет собой сложную и многогранную область знаний, которая постоянно эволюционирует в ответ на вызовы времени, потребности общества и изменения в системе образования. В этом контексте методология педагогики занимает особое место, так как она формирует теоретические и практические основы для разработки образовательных программ, методов и технологий обучения. Методологические принципы определяют не только подходы к обучению, но и саму сущность образовательного процесса, его цели и задачи, а также способы достижения этих целей. Важность методологии в педагогике подчёркивается тем, что именно она позволяет систематизировать знания, обосновывать выбор тех или иных методов и подходов, а также критически осмысливать существующие традиции и инновации.

Одним из выдающихся представителей российской педагогической мысли, чьи работы оказали значительное влияние на разви-

тие методологии современной отечественной педагогики, является Николай Дмитриевич Никандров. Его исследования и идеи, связанные с методологическими проблемами образования, остаются актуальными и востребованными в современных условиях. Никандров не только анализировал существующие подходы к обучению и воспитанию, но и предлагал новые концепции, направленные на улучшение качества образования и адаптацию его к требованиям времени. В его трудах можно найти глубокие размышления о природе образовательного процесса, о роли учителя и ученика, о взаимосвязи теории и практики, а также о значении культурных и исторических контекстов в обучении.

Основные методологические принципы современной отечественной педагогики представляют собой фундаментальные идеи и концепции, которые служат основой для формирования образовательных практик и теорий. Они определяют подходы к обучению, воспитанию и развитию личности, а также способствуют созданию эффективной образовательной среды в условиях изменяющегося мира.

Первым важным подходом, который можно выделить в рамках методологических принципов современной отечественной педагогики, является *системный подход*. Он рассматривает образовательный процесс как сложную систему, состоящую из множества взаимосвязанных элементов, таких как учащиеся, преподаватели, учебные материалы, образовательные технологии и социальная среда. С точки зрения системного подхода Н.Д. Никандров изучал такие категории, как цели, традиции и ценности российского образования и воспитания, национальные и общечеловеческие принципы образования [10, с. 6]. Системный подход позволяет анализировать эти элементы в их взаимосвязи, что способствует более глубокому пониманию образовательного процесса в целом. Н.Д. Никандров подчёркивал, что только учитывая все составляющие системы, можно создать эффективную образовательную среду, способствующую развитию личности. Важно отметить, что системный подход требует от педагогов не только знания отдельных компонентов,

но и умения видеть их взаимодействие, что является важным условием успешного обучения.

Следующим методологическим принципом современной отечественной педагогики является *гуманистический подход*, который акцентирует внимание на личности учащегося, его потребностях, интересах и мотивации. Гуманистический подход в образовании предполагает создание условий для самовыражения и саморазвития каждого ученика, что является ключевым элементом в педагогической деятельности. Н.Д. Никандров в своих работах акцентировал внимание на том, что педагог должен воспринимать каждого ученика как уникальную личность, обладающую собственными способностями и потенциалом. Это требует от учителей не только профессионализма, но и эмпатии, способности понимать и поддерживать своих учеников. Никандров считал, что система образования должна стремиться к формированию человека с определённым набором личностных свойств, воспитанного в духе гуманистической традиции. В этой системе заложено стремление к идеальному образу «хорошего человека», разделяющего высокие морально-нравственные нормы, готового к самоограничению в интересах других людей, в отношении общественных интересов [3, с. 26]. Гуманизм в образовании также подразумевает уважение к правам учащихся, создание безопасной и поддерживающей атмосферы, где каждый может ощущать себя комфортно и уверенно.

Методологические принципы современной отечественной педагогики также включают *принцип активности субъекта образовательного процесса* (или активизации самостоятельной познавательной деятельности), который предполагает, что обучение должно быть активным процессом, в котором учащиеся являются не просто пассивными слушателями, а активными участниками. Н.Д. Никандров подчёркивал, что активное обучение способствует более глубокому усвоению материала, развитию критического мышления и творческих способностей [1]. Этот принцип предполагает использование различных методов и технологий, таких как проектная деятельность, групповая работа, дискуссии и другие формы взаимодействия, которые вовлекают учащихся в про-

цесс познания. Активное участие в обучении помогает формировать у учеников не только знания, но и навыки, необходимые для успешной жизни в современном обществе.

Принцип диалектики также занимает важное место в методологии современной отечественной педагогики. Он предполагает, что образовательный процесс не является статичным, а находится в постоянном развитии и изменении. Н.Д. Никандров акцентировал внимание на том, что педагог должен быть готов к изменениям, адаптироваться к новым условиям и требованиям, которые предъявляет современное общество [2, с. 26]. Диалектический подход позволяет учитывать динамику образовательного процесса, осознавать, что знания и навыки, полученные учащимися, могут изменяться и развиваться в зависимости от контекста. Это требует от педагогов постоянного самообразования, обновления своих знаний и умений, а также готовности к экспериментам и внедрению новых технологий в образовательный процесс.

Принцип интеграции знаний также является важным аспектом методологии современной отечественной педагогики. Он предполагает, что обучение должно быть целостным и комплексным, объединяющим различные области знаний и дисциплины. Н.Д. Никандров подчёркивал, что в современном мире знания становятся все более взаимосвязанными, и поэтому важно формировать у учащихся системное мышление, которое позволит им видеть связи между различными предметами и областями [5]. Интеграция знаний способствует более глубокому пониманию материала, помогает учащимся применять полученные знания в различных ситуациях и контекстах. Кроме того, по мнению Н. Д. Никандрова, основой интеграции в образовании выступает определённая система общих ценностей, которые объединяют народы, социальные группы и всех людей [8]. Всё это особенно важно в условиях быстрого изменения технологий и информации, когда способность к интеграции знаний становится одним из ключевых факторов успешности.

Принцип индивидуализации обучения также заслуживает особого внимания. Он основан на признании того, что каждый учащийся имеет свои уникальные особенности, темпы и стили

обучения. Н.Д. Никандров акцентировал внимание на необходимости создания индивидуальных образовательных маршрутов, которые могли бы учитывать потребности и интересы каждого ученика. «Ещё задолго до повсеместного распространения компьютеров была понята необходимость индивидуализации образования, – утверждал Николай Дмитриевич в одном из своих интервью, – ведь у всех разные интересы и работают все с разной скоростью» [4, с. 5].

Это требует от педагогов гибкости и креативности в подходах к обучению, а также способности адаптировать учебные материалы и методы в зависимости от конкретной ситуации. Индивидуализация обучения способствует более глубокому усвоению материала, может способствовать повышению мотивации учащихся и помогать развивать их самостоятельность и ответственность за собственное обучение.

Принцип практической направленности образования также является важным аспектом методологии современной отечественной педагогики. Он подразумевает, что обучение должно быть связано с реальной жизнью, а полученные знания и навыки должны быть применимы в практической деятельности. Н.Д. Никандров утверждал, что образовательные стандарты должны меняться каждые пять лет, поскольку образовательный стандарт – это пятилетний план российской школы, определяющий приоритеты образования как социального института обучения и воспитания подрастающего поколения. В связи с этим учёный подчёркивал, что образование должно готовить учащихся к жизни в современном обществе, помогать им развивать необходимые компетенции для успешной профессиональной деятельности [9]. Это требует от педагогов использования практико-ориентированных методов и технологий обучения, таких как кейс-технологии, проектная деятельность, игротехники и другие формы активной образовательной деятельности, которые помогают учащимся применять полученные знания на практике.

Принцип непрерывности образования также является важным аспектом методологии современной отечественной педаго-

гики. Он подразумевает, что обучение не заканчивается в стенах учебного заведения, а продолжается на протяжении всей жизни. Н.Д. Никандров акцентировал внимание на важности формирования у учащихся навыков самообразования и готовности к постоянному обучению. В условиях быстро меняющегося мира, когда новые знания и технологии появляются с невероятной скоростью, способность к самообразованию становится одним из ключевых факторов успешности. Педагоги должны не только передавать знания, но и формировать у учащихся мотивацию к обучению на протяжении всей жизни, помогать им осознавать важность постоянного саморазвития [3, с. 121].

Наконец, *принцип ценностного (аксиологического) подхода* в образовании, с точки зрения Н.Д. Никандрова, основан на идее, что обучение должно быть связано с жизнью и опытом обучающихся. Учёный полагал, что ценности формируются в процессе взаимодействия с окружающим миром и другими людьми, и поэтому образовательный процесс должен быть ориентирован на создание условий для такого взаимодействия. Важным аспектом его подхода является акцент на значении личного опыта обучающегося, который становится основой для формирования его ценностных ориентиров. Роль ценностей в педагогике Н.Д. Никандрова нельзя переоценить. Он рассматривал ценности как неотъемлемую часть образовательного процесса, которая влияет на мотивацию, интерес и отношение обучающихся к учебной деятельности [7]. В работах Н.Д. Никандрова подчёркивалось, что ценности не должны быть навязаны извне, а должны формироваться через личный опыт и осознание [6]. Это способствует тому, что обучающиеся становятся не просто пассивными получателями знаний, а активными участниками процесса, способными к критическому мышлению и саморефлексии. Таким образом, ценностный подход в образовании, по мнению Никандрова, предполагает активное участие обучающихся в процессе их собственного обучения и воспитания.

Итак, основные методологические принципы современной отечественной педагогики, рассматриваемые в трудах Н.Д. Никандрова,

представляют собой комплекс взаимосвязанных идей и подходов, которые определяют направление и содержание образовательного процесса. Эти принципы помогают создавать эффективные образовательные практики, способствующие развитию личности и формированию необходимых компетенций для успешной жизни в современном обществе. Понимание и применение этих принципов становится особенно актуальным в условиях быстро меняющегося мира, где образование играет ключевую роль в подготовке новых поколений к вызовам и возможностям, которые предоставляет современность.

Н.Д. Никандров был выдающимся мыслителем, чьи идеи и подходы к современной отечественной педагогике остаются актуальными. Его работы стали основой для формирования новых взглядов на образовательный процесс, акцентируя внимание на важности интеграции теории и практики, а также на необходимости учета индивидуальных особенностей учащихся.

Критика современных методологических подходов в современной отечественной педагогике, которую Н.Д. Никандров высказывал в своих трудах, подчёркивает необходимость переосмысления существующих парадигм и поиска новых решений в условиях быстро меняющегося мира. В частности, его идеи о необходимости адаптации образовательных технологий к современным реалиям и потребностям общества становятся всё более актуальными в свете глобальных вызовов, с которыми сталкивается российская система образования. Н.Д. Никандров поднимал вопросы о том, насколько важно учитывать социокультурный контекст, в котором происходит обучение и воспитание, и как это влияет на качество образования.

Исторический контекст развития педагогических идей Н.Д. Никандрова также сыграл важную роль в формировании его методологических позиций. Период, в который он работал, был насыщен социальными и политическими изменениями, что неизбежно влияло на российскую систему образования. В этом контексте его идеи о необходимости создания образовательной среды, способствующей развитию личности, отражают стремление к гуманиза-

ции образования, его ценностному осмыслению и подготовке учащихся к жизни в сложном и многогранном мире.

В заключение отметим, что труды Н.Д. Никандрова представляют собой важный этап в развитии российской педагогической мысли, который продолжает влиять на современные подходы к образованию. Его методологические принципы остаются актуальными и востребованными, что подчёркивает необходимость их дальнейшего изучения и внедрения в педагогическую практику.

Литература

1. Активизация познавательной деятельности студентов / ред. Н.Д. Никандров. Ленинград: [б. и.], 1973. 107 с.
2. Гавров С.Н., Никандров Н.Д. Образование в процессе социализации личности // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. № 5. С. 21–29.
3. Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Введение в профессиональную деятельность: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050700 «Педагогика». М.: Дрофа, 2011. 191 с.
4. Начинать стоит с электронных учебников и обучающих программ. Президент РАО Николай Никандров о путях информатизации и будущем образования // Дети в информационном обществе. 2009. № 6. С. 4–9.
5. Никандров Н.Д., Грохольская О.Г. Введение в профессиональную деятельность // Научные исследования в образовании. 2012. № 7. С. 3–18.
6. Никандров Н.Д. Образ жизни общества и самосознание гражданина // Вестник Университета Российской академии образования. 2011. № 2. С. 8–21.
7. Никандров Н.Д. Ценности как основа социализации и воспитания // Хрестоматия по педагогической аксиологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / сост. В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института; изд-во «МОДЭК», 2005. С. 380–402.
8. Образовательное пространство России: проблемы интеграции / С.К. Бондырева, Л.П. Кураков, А.П. Лиферов, Н.Д. Никандров. М: Вуз и школа, 2004. 461 с.
9. Стандарт для взрослой жизни во взрослом обществе // Начальная школа. 2007. № 1 (602). URL: <https://nsc.1sept.ru/article.php?ID=200700101> (дата обращения: 10.05.2025).
10. Юбилей Николая Дмитриевича Никандрова // Проблемы современного образования. 2011. № 5. С. 5–7.

Кремень С.А.,
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра педагогики и психологии,
Смоленский государственный университет;
skremen@yandex.ru

Кремень Ф.М.,
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра социальной работы,
Смоленский государственный университет;
fmkremen@gmail.com

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Н.Д. НИКАНДРОВА О ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ К ВОСПИТАНИЮ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в систему образования в контексте развития идей Н.Д. Никандрова о развитии технологий цифровизации в современном обществе с учетом возможных рисков и необходимости сохранения ценностных оснований личности. Анализируются положительные стороны и возможности цифровых технологий, включая искусственный интеллект. Также авторами выделены различные группы рисков, возникающих при интеграции ИИ в образовательную систему.

Ключевые слова: Н.Д. Никандров, образование, цифровизация, цифровые технологии в образовании, искусственный интеллект, генеративный искусственный интеллект, ценности, риски ИИ

Sergei A. Kremen,
*PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology,
Smolensk State University;
skremen@yandex.ru*

Faina M. Kremen,
*PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of Social Work,
Smolensk State University;
fmkremen@gmail.com*

EVOLUTION OF N.D. NIKANDROV'S IDEAS ON DIGITALIZATION OF EDUCATION: FROM TEACHING TECHNOLOGY TO PERSONALITY DEVELOPMENT

Abstract. The article examines various aspects of the introduction of artificial intelligence (AI) technologies into the education system in the context of the development of N.D. Nikandrov's ideas on the development of digitalization technologies in modern society, taking into account possible risks and the need to preserve the value foundations of the individual. The positive aspects and capabilities of digital technologies, including artificial intelligence, are analyzed. The authors also identified various groups of risks that arise when integrating AI into the educational system.

Keywords: N.D. Nikandrov, education, digitalization, digital technologies in education, artificial intelligence, generative artificial intelligence, values, AI risks

В последние десятилетия развитие цифровых технологий активно вошло во все сферы нашей жизни, оказывая качественное влияние и преобразуя различные области знаний и секторов общества, включая образование. Растущий и циркулирующий в современном обществе массив информации, расширившиеся возможности его накопления, хранения и передачи, ставят современного человека в принципиально новую ситуацию [6]. Появившийся искусственный интеллект (ИИ) с его возможностями машинного обучения, анализа больших объемов данных и автоматического принятия решений внедряется в образовательную среду с беспрецедентной скоростью. Адаптивные учебные платформы, виртуальные помощники и автоматизированные

системы оценки знаний – это всего лишь несколько примеров того, как ИИ изменил способы деятельности учащихся и педагогов, затрагивая не только развитие инструментальных навыков, но и смыслообразующие характеристики личности, такие как целеполагание, саморазвитие [9], мотивационные и ценностные образования.

Различные научные области стремятся улучшить свое понимание отношения пользователей к искусственному интеллекту. Внедрение технологий на основе ИИ в образование – это не только вопрос модернизации, но и ответ на требования постоянно меняющегося мира. И то, что раньше считалось фантастикой, сегодня становится необходимой реальностью для замены рутинных действий человека.

Компьютерное обучение начало развиваться с начала 1960-х годов, когда были разработаны первые интеллектуальные системы обучения, основанные на идее моделирования взаимодействия человека с образовательным контекстом и адаптации последнего к индивидуальным потребностям каждого учащегося, способствуя повышению эффективности процесса обучения. С самого раннего опыта до развитого искусственного интеллекта прошли еще несколько этапов: экспертные системы, мультимедийные технологии, система электронного обучения с адаптивными учебными пособиями [10].

Выдающийся отечественный педагог и организатор Николай Дмитриевич Никандров одним из первых в нашей стране обратился к этим проблемам. Уже в исследованиях конца 60-х – начала 70-х годов XX века он рассматривал кибернетику не только как теоретическую дисциплину, но и как основанный на системном подходе и управлении информационными потоками практический инструмент для организации обучения, подчёркивая необходимость применения принципов кибернетики и программированного обучения для повышения эффективности образования [7]. Ученый отмечал такие их преимущества, как: автоматизация и систематизация учебного процесса (использование программированных методов позволяет структурировать мате-

риал, разбивать его на логические блоки и обеспечивать последовательное усвоение знаний); наличие обратной связи (ключевой элемент кибернетического подхода, который обеспечивает контроль за усвоением материала учащимися и позволяет своевременно корректировать процесс обучения); индивидуализация обучения (применение кибернетических моделей помогает адаптировать учебный процесс под индивидуальные особенности каждого ученика, что повышает мотивацию и эффективность усвоения знаний); оптимизация времени и ресурсов (программированное обучение позволяет рационально использовать время учащихся и преподавателей, снижая нагрузку и повышая продуктивность занятий).

Технологическое развитие привело к созданию и широкому внедрению виртуальных учебных сред, автоматизированных систем оценки, платформ адаптивного обучения и др. Распространение в последние годы наиболее революционной технологии генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) оказало влияние на все уровни образования, вызвав взрывной рост интереса к этой теме со стороны исследователей и практиков в сфере образования [5].

Университеты сталкиваются с проблемой подготовки студентов ко все более динамичному и технологически ориентированному рынку труда [3]. Использование ИИ помогает разработать планы обучения, соответствующие требованиям рынка труда, и дать соответствующие рекомендации, что позволяет спрогнозировать возможности трудоустройства выпускников [18]. В последнее время обучение, основанное на технологиях, приобрело популярность благодаря значительному расширению использования программного обеспечения, приложений и цифровых обучающих платформ. Активное внедрение новых технологий в высшей школе должно повысить эффективность преподавания [21].

Возможности ГИИ обещают изменить будущее высшего образования, расширив возможности студентов и преподавателей, однако исследования его полного потенциала все еще находятся в зачаточном состоянии [15].

Исследователи Е.А. Поспелова и др. выделили ряд направлений изучения практик применения ГИИ в системе образования:

1. *Автоматизированная оценка, обратная связь, вовлеченность.*
2. *Персонализированное образование.*
3. *Содействие трудоустройству.*
4. *Администрирование в системе образования.*
5. *Снижение неравенства в доступности к качественному образованию [1, с. 10–11].*

Поскольку преподаватели являются основными создателями учебной среды для студентов, их мнение и опыт по внедрению искусственного интеллекта имеют большое значение. Цифровая трансформация ставит вопрос об изменении методов преподавания и обучения во всем мире [17]. В первую очередь необходимо решить задачу совмещения возможностей искусственного интеллекта с педагогическими подходами, придерживаясь при этом профессиональных и этических норм и ценностей. Подходы, использующие цифровые технологии для улучшения возможностей обучения студентов, помогая им достигать целей обучения и развивать соответствующие навыки, определяются как педагогическая ценность [15].

Доступность и возможности инструментов ИИ оказывают сильное влияние на все аспекты преподавания и обучения. Ведь, ИИ действует не только как инструмент, коренным образом изменивший динамику обучения в аудитории и взаимоотношения между преподавателями, студентами и технологиями, но и как агент, который переопределяет и разрушает традиционные роли педагогов [11] – из транслятора знаний, согласно классической модели обучения, они начинают играть роль посредника и фасилитатора в учебной среде, где технологии являются неотъемлемой частью образовательного процесса. То есть, по мере того, как ИИ становится все более совершенным и распространенным, он все больше способен выполнять задачи, которые когда-то были прерогативой исключительно преподавателей [22]. Соответственно, эта трансформация требует от педагогов освоения нового набора компетен-

ций, не только технических, но и педагогических и социально-эмоциональных для удовлетворения потребностей нового поколения студентов, погруженных в цифровой мир.

В новейшей литературе по применению ИИ в сфере образования, определяются роли, которые берут на себя преподаватели и студенты при взаимодействии с этими системами. Так, преподаватели применяют их в качестве своих виртуальных ассистентов при индивидуальном обучении студентов различных специальностей и с различными способностями, включая учащихся с ОВЗ, для организации обратной связи со студентами, для составления различных типов вопросов и тематических заданий и др. [15], а студенты используют искусственный интеллект для перевода текста, формирования списка литературы, написания академических эссе, чтобы получить ответы на задания и тестовые вопросы [5], для улучшения стиля письма и языковых навыков, освоения программирования и саморегулируемого обучения. Тем самым, «и студенты, и преподаватели, применяя ГИИ, снижают собственные операциональные рутины и расширяют возможности поиска полезных элементов существующего знания» [5, с. 4].

Существующие исследования в основном сосредоточены на технической эффективности инструментов ИИ и их предполагаемом влиянии на результаты обучения, зачастую игнорируя человеческий фактор – в частности, то, как учителя адаптируются к этим технологиям и взаимодействуют с ними, как изменяется их поведение в аудитории [12].

С. Чжай выделил в структуре деятельности педагога четыре различные роли: – Наблюдатель, Адаптатор, Интегратор и Новатор, – каждая из которых соответствует различным этапам интеграции ГИИ в классе.

На этапе ознакомления учителя функционируют в основном как наблюдатели за ГИИ, начиная собирать информацию и формировать первоначальные впечатления о роли технологии в образовании. Этот этап характеризуется осторожным подходом, поскольку учителям еще предстоит активно использовать инструменты искусственного интеллекта в своей практике преподавания.

Этап исследования знаменует собой переход от пассивного наблюдения к активному исследованию, когда учителя начинают интегрировать инструменты ГИИ в свою педагогическую практику, хотя и методом проб и ошибок. Учителя могут тестировать способы интеграции ГИИ, стремясь понять его практические преимущества и ограничения.

На стадии интеграции учителя выходят за рамки исследования, чтобы полностью включить ГИИ в свою педагогическую практику. Эта стадия характеризуется бесшовной интеграцией инструментов ГИИ в образовательный процесс, где учителя последовательно и целенаправленно используют ГИИ для улучшения результатов обучения и опыта обучения студентов.

На стадии инноваций учителя становятся пионерами в использовании ГИИ, расширяя границы того, как эта технология может применяться в образовании. На этом этапе учителя не просто пользователи инструментов, но и новаторы и лидеры мысли, активно формирующие будущее ГИИ в образовании [22].

В одной из своих последних работ, понимая, что «цифровизация и ее производные (например, удаленное обучение, удаленная работа, удаленные возможности участия в культурных и общественных мероприятиях) – огромное достижение современности» [8, с. 86], Н.Д. Никандров утверждал, что в ее широком понимании она сама по себе не несет отрицательного содержания, а в «чрезвычайных ситуациях, как эпидемия COVID-19, это единственная возможность пусть с потерями, но все же продолжить учить и учиться, проводить общественные, политические и культурные мероприятия. В обычной спокойной ситуации это возможность многократно увеличить объем материала, качество его предъявления и скорость подачи для учебных и иных целей» [8, с. 86].

Учитывая, что внедрение технологий искусственного интеллекта поколения ГИИ в процесс обучения ввиду его качественной новизны в основном осуществляется методом «проб и ошибок», крайне важно не только учитывать риски его использования в образовательном процессе, но и понимать, что они «могут трансформироваться: исчезают одни и возникают другие» [2, с. 71]. Соот-

ветственно внедрение инструментов ИИ в академическую среду было встречено как с энтузиазмом, так и с осторожностью [20] – они по-прежнему остаются в центре дискуссий. С одной стороны, они способствуют приобретению знаний и эффективному выполнению заданий, с другой стороны, использование этих инструментов поднимает вопросы многочисленных рисков. Н.Д. Никандров отмечал, что в наше переходное время «новые, несомненно, огромные положительные возможности цифровых технологий несут большие риски, которые мешают и объективной оценке этих возможностей, и их реальному использованию в разумных, собственно положительных целях» [6, с. 17].

На основании анализа исследований [13; 14; 16; 19] нами выделены следующие группы рисков, возникающие при интеграции ИИ в образовательную систему: *технологические* (неготовность педагогов к использованию технологий, неправильное использование ресурсов), *организационные* (управленческие аспекты интеграции ИИ, сложности подотчетности), *социальные* (неравенство в доступе к технологиям), *качественные* (качество учебного контента), *академические* (снижение качества знаний и когнитивных способностей), *этические* (проблемы академической честности, этики данных, этики процесса обучения, вычислительной этики, человеческой этики), *риски безопасности* (конфиденциальность информации и ее прозрачность), *психологические* (чрезмерное полагание на нейросети, тревожность, паника при боязни негативных последствий), *ценностно-идеологические* (искажение фактов, манипулирование информацией, влияющие на формирование ценностно-смысловых характеристик личности).

Именно последние Н.Д. Никандров считал наиболее опасными, подчеркивая негативные последствия снижения навыков живого общения и мотивации к нему: снижение эффективности процессов воспитания и обучения, снижение уровня и качества знаний учащихся. Также ученый обращает внимание на риски «внесения в общество и его отдельные группы большого количества отрицательной в идеологическом и воспитательном смысле информации со скоростью и эффективностью, недостижимой иными способами» [7, с. 86],

что негативно отражается на обществе в целом, способствуя уменьшению уровня гражданского согласия, создания атмосферы тревожности на индивидуальном и социальном уровнях.

При этом наличие риска не предполагает обязательного наступления негативных последствий, однако подразумевает необходимость использования определенных мер как превентивного, так и запретительного характера [6].

Говоря о расширении использования технологий ИИ необходимо обращать внимание не только на развитие технических компетенций педагогов и студентов: важно интегрировать ИИ в методы обучения, адаптировать сами стратегии обучения под использование ИИ с целью повышения эффективности и обратной связи. В частности, стремиться к обучению ИИ направлять студентов к поиску решения проблемы, а не предлагать готовые варианты [15]. Преподавателям следует обучать студентов ответственному использованию ИИ с осторожностью интегрируя его инструменты в образование, чтобы максимизировать его педагогическую ценность и смягчить риски. Особое внимание необходимо уделять социальным и этическим аспектам данного процесса, поскольку важнейшей стороной образования является формирование системы ценностей человека, определяющей его мировоззрение и поведение. Н.Д. Никандров подчеркивает возрастающую значимость информационной среды как инструмента воспитания и социализации и необходимость учета этого обстоятельства в деятельности образовательных организаций [6, с. 11]. Способом снижения ценностно-идеологических рисков он считал разумное соотношение цифровых технологий, живого общения и традиционных образовательных технологий [8].

Для успешного применения современных цифровых технологий педагоги должны владеть соответствующими техническими навыками и быть готовы к предупреждению разнообразных рисков. Чтобы трансформировать образование в систему, отвечающую запросам развития современного общества, более технологичную, персонализированную, инклюзивную и развивающую гармоничную личность необходимо уже сегодня готовить будущих учителей в вузах, обращая внимание не только на овладение ими разнообразными цифро-

выми инструментами, но формирование их профессиональных ценностей [4], для готовности решать технологические, социальные и этические вызовы в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Генеративный искусственный интеллект в образовании: текущие тенденции и перспективы / Е.А. Поспелова, П.Л. Отоцкий, Е.Н. Горлачева, Р.В. Файзуллин // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 3. С. 6–21. DOI: 10.52944/PGRT.2024.5S.3.001
2. Жуков А.Д. Генеративный искусственный интеллект в образовательном процессе: вызовы и перспективы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 5 (115). С. 66–75. DOI: 10.24412/1997-0803-2023-5115-66-75
3. Кремень С.А., Кремень Ф.М. Карьерные ориентации студентов – будущих педагогов на завершающем этапе вузовской подготовки // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21, № 2-1. С. 17–24. DOI: 10.17759/bppe.2024210202
4. Кремень С.А., Кремень Ф.М. Ценностные основания выбора педагогической профессии // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21, № 4. С. 77–93. DOI: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-77-93
5. Начало конца или новой эпохи? Эффекты генеративного искусственного интеллекта в высшем образовании / Я.И. Кузьминов (научн. ред.), М.А. Кирюшина, А.П. Ворочков и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2024. 64 с.
6. Никандров Н.Д. Воспитание в современной России: влияние информационной среды, социализации и культуры // Педагогика. 2022. Т. 86, № 12. С. 5–24.
7. Никандров Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики. М.: Наука, 1970. 206 с.
8. Никандров Н.Д. Цифровизация: потенциал, достижения, риски // Мир психологии. 2021. № 1-2 (105). С. 75–88.
9. Цицикашвили К.П. Проблема искусственного интеллекта в гуманитарном знании в работах отечественных мыслителей XX века // Мировые научные исследования и разработки в эпоху цифровизации: сборник статей XV Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 25 ноября 2021 года. Ч. 1. Ростов-н/Д.: Южный университет (ИУ-БиП), 2021. С. 445–448.
10. Butnaru-Sandache C. Inteligența Artificială În Educație implicații Ale Utilizării Ai În Activitatea Individuală A Studenților // UNIVERS PEDAGOGIC. 2024. № 2 (82). Pp. 37–43.

11. *Costa Júnior J.F., Ribeiro R. da M., Oggione G.B. et al.* Docentes na Era da Inteligência Artificial: Competências e Desafios na Educação Contemporânea // ARACÊ. 2025. № 7 (2). Pp. 8815–8832. DOI: 10.56238/arev7n2-247
12. *Kizilcec R.F., Huber E., Papanastasiou E.C. et al.* Perceived impact of generative AI on assessments: Comparing educator and student perspectives in Australia, Cyprus, and the United States // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. № 7, 100269. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100269
13. *Kremen S.A., Kremen F.M., Tsitsikashvili K.P.* Beyond borders: The integration of foreign students in the distance learning educational process at the Russian university // *Environment and Social Psychology*. 2023. № 8 (1). DOI:10.18063/esp.v8.i1.1662
14. *Li S., Gu X.* A Risk Framework for Human-centered Artificial Intelligence in Education // *Educational Technology & Society*. 2023. T. 26. № 1. Pp. 187–202. DOI: 10.30191/ETS.202301_26(1).0014
15. *Linden T., Yuan K., Mendoza A.* The Potential and Challenges of Integrating Generative AI in Higher Education as Perceived by Teaching Staff: A Phenomenological Study // *Information Systems Education Journal*. 2025. № 23 (3). Pp 16–30. DOI: 10.62273/IENP8578
16. *Mannuru N.R., Shahriar S., Teel Z.A. et al.* Artificial intelligence in developing countries: The impact of generative artificial intelligence (AI) technologies for development // *Information Development*, 2023. DOI: 10.1177/026666669231200628
17. *Mulyani H., Istiaq M.A., Shauki E.R. et al.* Transforming education: exploring the influence of generative AI on teaching performance // *Cogent Education*. 2025. № 12 (1). Pp. 1–16. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2448066
18. *Pinto A.S., Abreu A., Costa E., Paiva J.* How machine learning (ML) is transforming higher education: A systematic literature review // *Journal of Information Systems Engineering and Management*. 2023. № 8 (2), 21168. DOI: 10.55267/iadt.07.13227
19. *Preiksaitis C., Rose C.* Opportunities, challenges, and future directions of generative artificial intelligence in medical education: scoping review // *JMIR Medical Education*. 2023. № 9, e48785. DOI: 10.2196/48785
20. *Smolansky A., Cram A., Radulescu C., Zeivots S. et al.* Educator and student perspectives on the impact of generative ai on assessments in higher education // *Tenth ACM Conference on Learning at Scale*. Copenhagen, Denmark. 2023. Pp. 378–382. DOI:10.1145/3573051.3596191
21. *Timotheou S., Miliou O., Dimitriadis Y. et. al.* Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools’ digital capacity and transformation: A literature review // *Education and Information Technologies*. 2023. № 28 (6). Pp. 6695–6726. DOI: 10.1007/s10639-022-11431-8
22. *Zhai X.* Transforming Teachers’ Roles and Agencies in the Era of Generative AI: Perceptions, Acceptance, Knowledge, and Practices // *Journal of Science Education and Technology*. 2024. DOI: 10.1007/s10956-024-10174-0

СЕКЦИЯ 2

ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ

Гончаров М.А.,
профессор РАО, доктор педагогических наук;
профессор, кафедра педагогики и психологии
профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластенина,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический
государственный университет;
ma.goncharov@mpgu.su

Кривко Я.П.,
доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой высшей математики
и методики преподавания математики,
Институт физико-математического образования,
информационных и обслуживающих технологий,
Луганский государственный
педагогический университет;
yakrivko@yandex.ru

ИСТОЧНИКИ ЛИЧНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ КАК ОСНОВА ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье делается попытка рассказать об источниках личного происхождения – воспоминаниях, дневниках, письмах, мемуарах, как основы исторического просвещения. На основе историко-персоналистического подхода дать им классификацию и показать их роль в формировании познавательной самостоятельности и исторического самосознания.

Ключевые слова: воспоминания, дневники, мемуары, письма, судьба, источниковедение, педагог, народная школа, историческое самосознание, историческое просвещение

Mihail A. Goncharov,
*Professor RAO, ScD in Education, Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education
named after Academician V.A. Slastenin;
Institute of Pedagogy and Psychology
Moscow Pedagogical State University;
ma.goncharov@mpgu.su*

Iana P. Krivko,
*Dr. Pedagogy Hab., Associate Professor,
Head of the Department of Higher Mathematics
and Methods of Teaching Mathematics,
Institute of Physics and Mathematics Education, Information
and Service Technologies
Lugansk State Pedagogical University;
yakrivko@yandex.ru*

SOURCES OF PERSONAL ORIGIN AS THE BASIS FOR THE HISTORICAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHER

Abstract. The article tries to talk about sources of personal origin – memories, diaries, letters, memoirs, as the basis of historical education. Based on the historical-personalistic approach, give them a classification and show their role in the formation of cognitive independence and historical self-awareness.

Keywords: memories, diaries, memoirs, letters, fate, source study, teacher, public school, historical identity, historical education

Воспоминания, мемуары, дневники и письма объединяет то, что все они являются источниками личного происхождения, все отличаются в силу этого значительной субъективностью, все отражают историко-педагогические факты через призму личной судьбы, личного мировоззрения их авторов и той конкретной ситуации, благодаря которой они и были созданы.

Широкое распространение мемуаров относится к концу XVIII–XIX, и его характеристики в источниковедении разнятся. Много суждений относительно близости воспоминаний и дневников, их взаимодействия, общности и различий. В настоящее время существуют две взаимно противоположные точки зрения на мемуары как на исторический источник. В соответствии с первой «ценность мемуаров заключается в изложении фактической стороны описываемых событий, а не в оценке их, которая почти всегда субъек-

тивна» (П.А. Зайончковский). В соответствии с другой – отношение мемуариста к описываемым событиям имеет первостепенную важность для изучения социально-психологической среды, в которой мемуары возникли, и в этом смысле субъективность не исключает аутентичности (В.Э. Вапуро) [11, с.17].

Спецификой мемуаров и дневников как историко-педагогического источника является то, что субъективизм мемуарных источников не только недостаток, но и достоинство. Субъективный характер многих сторон педагогического процесса не может быть адекватно изучен иначе, как путем анализа отразивших эту субъективность источников. Рассматривая педагогику как процесс творческий, мы не можем не уделять существенного внимания внутренней мотивации тех или иных действий педагога и обучаемого, не только социальным, но и индивидуальным предпосылкам тех или иных решений и поступков. Кроме того, сам факт ведения дневника для педагога есть не только и не столько факт следования определенной культурной традиции, но и инструмент познания педагогического процесса, закрепления и обобщения собственного педагогического опыта, собственной учебно-воспитательной практики, как, например, протокол эксперимента является необходимой исследовательской процедурой в естественных науках. Особая роль дневника как рабочего инструмента педагогической мысли осознавалась издавна. Поэтому дневниковую форму приобретал ряд документов, требуемых или рекомендуемых школьным делопроизводством. С другой стороны, использование дневников как способа фиксирования педагогического опыта и способа аргументации определенных педагогических положений влекло за собой стремление к их обработке, изданию. Таким образом, дневники педагогов сближались с воспоминаниями, переплетались с ними, переходили одни в другие.

Классическим примером такого переплетения являются дневники, воспоминания, записные книжки, доклады и отчеты Х.Д. Алчевской, образовавшие целостную книгу, с определенным внутренним единством. В ряде случаев свои записки, заметки, доклады

и отчеты она составляла на основе дневниковых записей, причем последние явно редактировались и обрабатывались, в том числе и для данных конкретных случаев [1–4].

Особенную ценность представляют дневники, отражающие процесс духовного формирования крупнейших отечественных педагогов. Так, например, важнейшим памятником формирования личности и педагогического мировоззрения К.Д. Ушинского являются его ранние дневники [25].

В качестве инструмента обобщения и закрепления опыта педагогической деятельности широко использовались и воспоминания. Оценивая воспоминания педагогов необходимо учитывать не только избирательный характер памяти, подсознательную работу воображения, нередко восполняющую пробелы воспоминаний, но и стремление мемуариста обосновать фактами и впечатлениями прошлого свои нынешние, итоговые воззрения и положения, представить свой жизненный и профессиональный путь как единую линию развития, как аргумент в пользу своих педагогических теорий. Таковы, например, воспоминания Н.Ф. Бунакова или Е.Г. Стрельцова и др. [5; 24]. Не случайно в таких воспоминаниях приводятся тексты подлинных документов, официальная переписка, иногда – материалы уроков.

Важное место в педагогических мемуарах занимают описания среды, отношения общества к деятельности педагога, реакция учащихся и их родителей на школу.

Педагогические мемуары как тип мемуаристики могут быть выделены довольно условно. Как распространенное явление в русской мемуаристике они появляются во второй половине XIX в., причем главным образом среди преподавателей начальных учебных заведений, деятелей народной школы. Нам представляется, что это связано с тем, что особо пристальное внимание тогдашней публицистики, были обращены в эти годы на народную школу больше, чем на среднюю. Идущий в народную школу интеллигент осознавал свой шаг как служение народу, как следование определенным идеалам и как определенную линию общественного поведения, способ общественной деятель-

ности, что придавало этому шагу в его глазах общественное значение, делало его воспоминания достойными общего внимания. Народный учитель, вышедший из более скромной среды, находил в этих идеях почву для своего социального самосознания. Для преподавателя же гимназии его деятельность поневоле была государственной службой, нередко к тому же связанной с неудачей ученой или иной карьеры. Да и возможностей для педагогического творчества в народной школе было больше, чем в казенной гимназии. В государственной средней школе начинают с 70-х гг. XIX в. преобладать чиновники от просвещения, в том числе и среди мемуаристов. В мемуарах деятелей школы почти всегда присутствуют характеристика методов преподавания, различных педагогических приемов, оценка их эффективности (воспоминания П.Н. Соколова, Э.О. Вахтеровой, Б.С. Познанского, и многих других) [9; 16; 23], картины быта и нравов школы и народной массы, сведения о составе учащихся, их отношениях с преподавателями, о тяге крестьянских детей к знаниям (мемуары А.С. Симонович, Е.Д. Максимова, Б.Н. Ладыженского, С.А. Рачинского и др.) [12; 13; 18; 22]. Встречаются в них размышления авторов о роли педагога в народной жизни, важности его миссии и т.п. (воспоминания П. Вахтерова, В. Карпинской, Н.И. Реморова и др.) [6; 10; 19].

В то же время жизни тогдашней средней школы, характеристикам быта учащихся, их взаимоотношений с преподавателями и другим вопросам школьной жизни посвящены многие воспоминания выпускников гимназий и прочих средних учебных заведений (мемуары М.П. Погодина, Я.П. Полонского, И.Я. Чистовича и многих других) [15; 17; 27].

Характерно, что в конце XIX – начале XX в., наряду с появлением сборников воспоминаний бывших выпускников отдельных средних учебных заведений по случаю юбилеев этих заведений, педагогические журналы, такие, как «Русская школа», «Вестник воспитания», «Народное образование», «Педагогический ежегодник» стали весьма охотно публиковать воспоминания бывших учеников об их школьных годах.

Наряду с этим конец XIX в. ознаменовался выходом в свет воспоминаний известных преподавателей средней школы, в которых содержатся серьезные соображения по поводу опыта их педагогической деятельности, оценки различных программ и методов преподавания. Таковы, например, воспоминания Л.Н. Модзалевского, Д.Д. Семенова, К.В. Ельницкого и др. [8; 14; 21].

Особую группу мемуаров образуют воспоминания об отдельных педагогах и деятелях народного образования, таких как Н.Ф. Бунakov, В.И. Водовозов, Н.А. Вышеградский, Е.О. Гугель, Н.И. Ильминский, Н.А. Корф, А.Н. Острогорский, Л.И. Поливанов, С.А. Рачинский, Д.И. Тихомиров, К.Д. Ушинский и др.

Для истории организации народного образования, истории управления народным просвещением в России XIX – начала XX в. ценным источником являются мемуары и дневники представителей государственного аппарата, ведавших народным просвещением. Как правило, авторы этих мемуаров стремились оправдать свои действия для современников и потомков, скомпрометировать недругов, подчеркнуть свои собственные заслуги перед отечественным просвещением. При этом они раскрывают подробности подготовки различных законопроектов и административных мероприятий по части народного образования, подоплеку внутри правительственных конфликтов при выработке политики в этой области, сообщают многочисленные подробности деятельности Министерства народного просвещения и других учреждений, ведавших народным образованием.

Первостепенный интерес представляют воспоминания и дневники министров народного просвещения, таких, как А. С. Шишков и А.В. Головин и др. [7; 8]. Их дополняют многочисленные воспоминания чиновников Министерства народного просвещения и связанных с ним учреждений, например, воспоминания и дневники Е.М. Феокистова и Д.П. Рунича [20; 26]. Ряд сведений по истории правительственной политики в области народного образования содержится в дневниках и воспоминаниях таких государственных деятелей, как П.А. Валуев, С.Ю. Витте, А.А. Половцов и др.

Наименее исследованным и до сих пор наименее используемым видом историко-педагогических источников являются эпистолярные материалы. Будучи наиболее личным, наиболее субъективным источником, они отражают, так сказать, неофициальную сторону народного образования, личностные, предпосылки различных действий педагогов и правительственных чиновников, ведавших народным просвещением, их взаимоотношения, а нередко и такие интимные мысли и соображения, которые оставались вне официальной переписки.

В материалах частной переписки обычно содержится много сплетен, непроверенных фактов, личных и бытовых подробностей. В письмах близких друзей или родственников, членов одного клуба или соучеников встречается много намеков, прозвищ и прочих зашифрованных реалий, понятных без пояснения участникам переписки, но лишь с трудом раскрываемых при современном исследовании. Это объясняется не только перлюстрацией писем органами политического сыска, но и особым характером взаимоотношений внутри малой группы, одним из признаков которой социологи считают наличие собственного жаргона или каких-либо прозвищ, слов и других подобных словесных знаков принадлежности к группе. Использование эпистолярных источников значительно затруднено и недостаточной сохранностью частной переписки, фрагментарностью многих эпистолярных комплексов. Особенно это касается переписки представителей демократического лагеря, подвергавшихся обыскам, арестам и нередко уничтожавших свою переписку. Лучше сохранились письма крупных сановников, профессуры, представителей аристократии. В зависимости от степени родственной и дружеской близости автора и адресата, функционального назначения писем (обмен мнениями и впечатлениями или рутинное поздравление к празднику и т.п.), близости авторов переписки к установленному эпистолярному этикету и по ряду других признаков письма могут быть классифицированы по типам и видам.

Особый интерес представляют письма педагогов коллегам или людям, с которыми они находятся в интенсивном интеллектуальном общении. Так, например, ценнейшим и широ-

ко используемым источником являются письма К.Д. Ушинского, Н.А. Добролюбова, Л.Н. Толстого и других видных деятелей отечественной школы и педагогики.

Проблема выявления эпистолярного материала и привлечения его в качестве источника по истории школы и педагогики остается одной из наиболее актуальных в историко-педагогическом источниковедении.

Серьезное влияние на формирование личности будущих учителей, является самостоятельный поиск историко-педагогических источников в научных библиотеках и архивах, встречи с современниками исторических событий, выявление и анализ историко-педагогических фактов, восстановление историко-педагогических событий и процессов – все это, на наш взгляд, является замечательным средством формирования познавательной и профессиональной самостоятельности и инициативы, исторического самосознания.

Литература

1. Алчевская Х.Д. Годичный отчет учительницы Х.Д. Алчевской. 1910–1911 // Общее дело: сб. статей по вопросам распространения образования среди взрослого населения / сост. под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1–4. М., 1912. Вып. 3. С. 189–219.
2. Алчевская Х.Д. Дневник учительницы // Русская школа. 1897. № 12.
3. Алчевская Х.Д. Передуманное и пережитое. Дневники, письма, воспоминания. М.: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1912. 446 с.
4. Алчевская Х.Д. Полгода из жизни воскресной школы: (Из записной тетради учительницы воскресной школы). СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1895. 126 с.
5. Бунаков Н.Ф. Моя жизнь в связи с общерусской жизнью, преимущественно провинциальной. 1837–1905. СПб.: тип. т-ва «Общественная польза», 1909. 364 с.
6. Вахтеров В.П. Воспоминания из моей жизни (Нижегородский период) // Действия Нижегородской губернской ученой архивной комиссии: сборник статей, сообщений, описей и документов. Нижний Новгород: тип. И.Н. Владимирского, 1909. Т. 8.
7. Головнин А.В. Записки для немногих // РГИА. Ф. 851. Оп. 1. Д. 76; Ф. 922. Оп. 1.
8. Ельницкий К.В. Воспоминания // Гимназия. 1895. № 2.
9. Из дневника учительницы воскресной школы (Наблюдения и заметки) // Русская школа. 1894. № 5/6, 7/8, 9/10.

10. *Карпинская В.* Идеалистка (Из воспоминаний учительницы) // Народное образование. 1907. Т. 1. Кн. 2.
11. Курс источниковедения истории СССР. М.: Гос. соц.-экон. изд., 1940. Т. 2. 226 с.
12. *Ладыженский Б.Н.* Из жизни одного училища (Письмо из деревни) // Мир Божий. 1893. № 4
13. *Максимов Е.Д.* Школа жизни (Из воспоминаний школьного учителя) // Наблюдатель. 1893. № 7; 8; 10; 12.
14. *Модзалевский Л.Н.* Из педагогической автобиографии // Русская школа. 1897. Т. 1, № 3–4.
15. *Погодин М.П.* Школьные воспоминания (1814–20 гг.). Из моих записок // Вестник Европы. 1868. Т. 4. № 8.
16. *Познанский Б.С.* Воспоминание из недалекого прошлого. О школе грамотности в Киевской губернии // Киевская старина. 1885. Т. 11, № 2.
17. *Полонский Я.П.* Школьные годы // Русская школа. 1990. № 1, 2.
18. *Рачинский С.А.* Сельская школа: сборник статей. СПб.: Синод. тип., 1910. 371 с.
19. *Реморов Н.И.* На ниве народной: Воспоминания, наблюдения и заметки школьного учителя. СПб.: Вера и знание, 1906. 118 с.
20. *Рунич Д.П.* Из записок // Русская старина. 1896. Т. 88, № 11; Т. 105, № 1-3; Т. 106, № 4-5.
21. *Семенов Д.Д.* Из пережитого. В Мариинской женской гимназии // Русская школа. 1892. № 3-4.
22. *Симонович А.С.* Заметки из дневника сельской учительницы // Русская школа. 1893. № 12.
23. *Соколов П.Н.* Воспоминание о частных школах грамотности // Херсонские епархиальные ведомости. 1883. № 15.
24. *Стрельцов Е.Г.* Из 25-летней практики сельского учителя // Воспоминания, очерки и заметки. СПб., 1875. Ч. 1.
25. *Ушинский К.Д.* Дневник 1844–1845 гг. Отрывок из дневника 1849 г. // Собр. соч. М.; Л., 1969. Т. 11.
26. *Феоктистов Е.М.* За кулисами политики и литературы, 1848–1896: воспоминания / вступит. статьи А.Е. Преснякова, Ю.Г. Оксмана. М.: Новости, 1929. 458 с.
27. *Чистович Н.Я.* Воспоминания о III Санкт-Петербургской гимназии восьмидесятых годов // За сто лет: воспоминания, статьи и материалы. Пг.: 13 Сов. труд. шк., 1923. С. 90–97.
28. *Шишков А.С.* Записки, мнения, переписка адмирала А.С. Шишкова: в 2 т. Берлин; Прага, 1870.

Куликова С.В.,
доктор педагогических наук, профессор,
кафедра педагогики,
Волгоградская государственная
академия последипломного образования;
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет;
skul-ns-rao@yandex.ru

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГА К ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТОВ

Аннотация. Ценностное отношение педагога к исторической памяти рассматривается автором как важное условие воспитания патриотичной личности. Историческая память формируется через систему урочных и внеурочных мероприятий, встроенных в воспитательный процесс образовательных организаций Волгоградской области. Содержание работы строится на основе сплетения исторических свидетельств о героизме советского народа в годы Великой Отечественной войны и современных героев специальной военной операции. Традиционные формы патриотического воспитания дополнены современными интерактивными форматами.

Ключевые слова: историческая память, ценностное отношение, воспитание патриотизма

Svetlana V. Kulikova,
Dr. Pedagogy Hab.,
Professor, Department of Pedagogy,
Volgograd State Academy of Postgraduate Education,
Volgograd State Socio-Pedagogical University;
skul-ns-rao@yandex.ru

THE TEACHER'S VALUE-BASED ATTITUDE TO HISTORICAL MEMORY AS THE BASIS FOR EDUCATING PATRIOTS

Abstract. The value-based attitude of the teacher to historical memory is considered by the author as an important condition for the upbringing of a patriotic personality. Historical memory is formed through a system of scheduled and extracurricular activities integrated into the educational process of educational organizations in the Volgograd region. The content of the work is based on the interweaving of historical evidence about the heroism of the Soviet people during the Great Patriotic War and modern heroes

of the special military operation. Traditional forms of patriotic education are complemented by modern interactive formats.

Keywords: historical memory, value attitude, education of patriotism

В Год Защитника Отечества и празднования 80-летия победы в Великой Отечественной войне в Волгоградской области по-особенному торжественно и содержательно проводят мероприятия патриотической направленности для детей и молодежи. Ценностное отношение к исторической памяти о героях Великой Отечественной войны и специальной военной операции проявляется через позитивные чувства к своей Родине. Как пишет Р.Э. Бараш, «Положительные чувства граждан к своей стране – это производное от их интереса к отечественной истории: россияне, которые оценивают свои знания по истории России как хорошие, чаще других гордятся нынешней Россией» [1, с. 120].

В современной социально-политической ситуации, окрашенной идеологическими вызовами, историческое просвещение должно выступать базовой основой не только для формирования мировоззрения молодого поколения. Ориентиры нужны и взрослым людям, в т.ч. педагогам на уровне последипломного образования, т.к. им приходится соединять непреходящие ценности с современными смыслами, на примерах героев военного Сталинграда формировать ценностное отношение к исторической памяти современных бойцов, воюющих с нацизмом.

Ценностное отношение к исторической памяти о героях великой отечественной войны и специальной военной операции эффективно формируется через такие направления патриотического воспитания, как:

- *героико-патриотическое* – воспитание потомков победителей строится на героических примерах участников Сталинградской битвы и Великой Отечественной войны, детей-героев военного Сталинграда, героев – участников специальной военной операции;
- *военно-патриотическое* – формирование патриота нового поколения, обладающего силой воли, мужеством, смелостью, ответственностью и готовностью встать на защиту своей Родины.

В рамках этих направлений педагогам Волгоградского региона, как признанного всей страной центра патриотического воспитания есть чем поделиться с коллегами.

Наиболее яркой формой героико-патриотического направления с 2015 года стали Уроки Победы, целью которых изначально выступало воспитание нового поколения победителей на примере ратного и трудового подвига поколения ветеранов Сталинградской битвы, недопущение фальсификации истории и итогов Великой Отечественной войны. Они проводились в памятные даты Великой Отечественной войны во всех школах. Тематика этих уроков включала примеры личного и массового героизма, ратного и трудового подвига взрослых и детей, подтверждения исторического значения Сталинградского сражения в документах, отражение ужасов и жестокости войны в документах и исторических памятниках.

Вот только некоторые примеры тематики таких уроков: Единый урок Победы «Сталинград, ты в моем сердце навсегда!»; «Боец ростом с винтовку», «Павлов – герой, гражданин, человек», «Арсенал Сталинградской Победы», «Сталинградская битва в документах», «Каждый вылет – легенда», «Дом солдатской Славы», «Место встречи двух фронтов», «Я люблю тебя, жизнь!», «Главная высота России, Танк – Т-34», «Вклад преподавателей и студентов СГПИ в Великую Победу». Сценарии и рекомендации к Урокам Победы публиковались в отдельных сборниках, на страницах образовательного журнала «Учебный год» (издательство – ГАУ ДПО «ВГАПО»). Почетными гостями этих уроков выступали ветераны Великой Отечественной войны, дети военного Сталинграда, представители общественных ветеранских организаций.

Здесь ведущим воспитательным средством являлись свидетельства очевидцев событий, истории живых свидетелей, которые ярко и лично доносили историческую правду до детей и молодежи. Это методическая разработка волгоградских учителей очень быстро разошлась по всем регионам страны.

В качестве эффективных воспитательных практик можно выделить научно-практическую конференцию «Дети и война», уро-

ки мужества, исторические реконструкции и театрализованные представления. Особенно школьники активно включались в такие акции как: «Бессмертный полк», «Волонтеры Победы», «Альбом Победы», «Георгиевская ленточка», «Забота», «Ветеран живет рядом», «Фронтовыми дорогами прадеда», «Обелиск», «Гордимся – помним», «Письмо солдату» и др.

В качестве методической поддержки для педагогов стали традиционные научно-практические конференции, ежегодно организуемые ГАУ ДПО «ВГАПО»: «Сталинградские исторические чтения» и «Патриотическое воспитание: теория и практика реализации исторического компонента образования». Содержательно данные конференции выстраивались в следующей логике:

- новые свидетельства о Великой Отечественной войне и Сталинградской битве, злодеяниях фашистских захватчиков;
- современные подходы к патриотическому воспитанию и формированию ценностного отношения к исторической памяти в молодежной среде;
- образовательные и воспитательные практики, направленные на сохранение исторической памяти о героях и событиях Великой Отечественной войны и Сталинградской битвы.

Эти конференции – «прекрасная ежегодная традиция, которая собирает ученых исследователей и педагогов, учителей истории и обществознания, воспитателей и школьников. Здесь всегда поднимаются темы, актуальные для современного российского образования и воспитания, для науки и практики» [2, с. 30].

Отдельного внимания заслуживает работа школьных музеев боевой славы. Этому формату воспитания можно уделить много страниц. Отметим только, что данный сюжет героико-патриотического воспитания не прекращался на территории нашего региона никогда и поддерживался даже в сложные для страны перестроечные годы на энтузиазме педагогов, родителей и ветеранов. Результатом этой работы стали новые технологии музейной педагогики, родившиеся также на героической волгоградской земле: Слет представителей лучших школьных музеев

боевой славы; конкурс «Музей-школа-музей», авторские экскурсии школьников на основе документов и артефактов Сталинградской битвы, «Музей в чемодане», «Музейное окно», «Живая книга Памяти», «Свеча памяти», «поисковая операция», «Сталинградский прорыв», «Юнкор» для начинающих журналистов и др.

К примеру, в школе № 54 Советского района Волгограда располагается музей «38-й – 7-й гвардейской мотострелковой Сталинградско-Корсуньской Краснознаменной бригады», пленившей фельдмаршала Паулюса. Ученики и педагоги, бережно храня память о героях, работают под девизом: «Терпеливо собирать свидетельства подвига тех, кто пал за себя и за Вас». Музей насчитывает 300 экспонатов и 163 – основной фонд. Когда актив школьного музея понял, что перерос интересную региональную практику «Музей в чемодане», он перешел на всероссийский уровень и вывез вместе с экскурсиями интересные артефакты и документы на выставку в Музей Победы. Тысячи школьников со всей России познакомились с самыми важными событиями Сталинградской битвы и ее героями.

В Зале боевой славы обычной сельской школы Новониколаевского района дети организовали выставку, посвященную погибшему в Сталинградской битве летчику Сергею Ивановичу Квасникову. Он был похоронен в братской могиле в центре х. Куликовский. Только благодаря усилиям школьников родственники героя смогли узнать о месте захоронения и истории его подвига.

Военно-патриотическое воспитание детей и молодежи выстраивалось вокруг возвращаемых из советской педагогики форм и методов. С одной стороны, это работа с обучающимися кадетских школ, открываемых на базе образовательных организаций кадетских классов, создание юнармейских отрядов и юнармейская смена к 80-летию Сталинградской битвы

Героико-патриотическое и военно-патриотическое воспитание сегодня строятся на основе формирования ценностного отношения к исторической памяти не только героев Великой Оте-

чественной войны, но и современных героев СВО. С 2022 года содержание Уроков Победы расширилось новыми историями о современных героях. На страницах журнала «Учебный год» появилась рубрика «В помощь классному руководителю. Галерея Героев: Волгоградцы – Герои России за мужество и стойкость в СВО». Например, разработка «Урок – диалог поколений «Встреча учащихся с участниками Великой Отечественной войны, детьми военного Сталинграда и участниками СВО»» [4, с. 7].

Большое количество патриотических акций, таких как: Альбом Победы, письмо ветерану, конкурс песен военных лет и стихов о войне, Сталинградская сирень и др. – ежегодно прирастают новыми воспитательными практиками.

В этом году с 27 января по 26 февраля 2025 года бы проведен месячник мероприятий, посвященных празднованию 82-й годовщины разгрома немецко-фашистских войск под Сталинградом. Мероприятия во всех образовательных организациях были направлены на формирование у детей и молодёжи ценностного отношения к исторической памяти о героях и событиях Сталинградской битвы во взаимосвязи с героями и событиями СВО. Это школьные звонки победы, когда вместо обычного звонка звучали песни военных лет. Дети представляли театральные постановки и стихотворные минутки во время перемен, реконструкции самых знаковых событий Сталинградской битвы.

Особое внимание мы уделили встречи ветеранов ВОВ, детей военного Сталинграда и участников СВО. Только так можно сохранить историческую память и связать героическое прошлое и настоящее. Сегодня наши школьники, как и школьники Сталинградской области в годы войны, помогают фронту: пишут письма и собирают посылки для военнослужащих. В этом году школьники, студенты, педагоги приняли участие в конкурсе, организованном по инициативе губернатора Волгоградской области А.И. Бочарова. Собрано более двух тысяч предложений к концепции памятника участникам СВО на территории парка Победы у подножия Мамаева Кургана.

Такое отношение волгоградской молодежи не случайно. Историю Сталинградского сражения, длившегося 200 дней и ночей, мы все чтим и помним, потому что мы – потомки победителей, а наш город – это памятник героям Сталинграда под открытым небом!

Современный Волгоград также продолжает сохранять историю Сталинградской битвы. В 2018 году по инициативе музея «Наследие» со дна Волги был поднят, затонувший во время сражения, Бронекатер БК-31. После реставрации его установили на Центральной набережной Волгограда. Этот настоящий «ветеран» Сталинградской битвы всем своим видом напоминает обо всех ужасах войны. В 2025 г. командой музея был разработан урок, который находится в свободном доступе. Урок повествует о службе команды бронекатера в ходе Сталинградской битвы и о роли Волжской флотилии в ходе сражения в целом. Данный урок был тиражирован на образовательные учреждения региона. Его можно провести непосредственно около самого бронекатера под открытым небом.

Сегодня историческую правду о Великой Отечественной войне нужно защищать не только патриотическими мероприятиями и сохранением памятников, но и реальными делами. В мае 2024 года в регионе открыт оборонно-спортивный лагерь «Авангард». Воспитывая патриотов и защитников Отечества, он стал центром притяжения молодежи всей страны. В местах бывших боёв продолжает нести Вахту Памяти Поисковое движение России. Школьные и студенческие отряды в Волгоградских степях ежегодно находят более тысячи захороненных бойцов и со всеми воинскими почестями предадут их земле.

Еще одной формой приобщения к исторической памяти стала разработка иммерсионных экскурсий по довоенному и военному Сталинграду. Иммерсионная экскурсия – это интерактивная форма экскурсионной работы, которая подразумевает взаимодействие участников друг с другом и с экскурсоводом. Она может быть проведена в форме ролевой игры, театрализованного представления, мастер-класса, квеста и других форматов. Такая форма работы по-

могает каждого сделать активным участником действия, погружает в иную социокультурную среду, историческую эпоху. Проект позволяет примерить на себя различные роли и предусматривает разные виды коммуникации между участниками, статистами и экскурсоводом.

Такие экскурсии есть по станциям: «Царицын-Тихорецкая», «Сталинград промышленный», «Сталинградская битва по улицам современного Волгограда».

На данный момент в региональной системе повышения профессионального мастерства педагогов решены следующие задачи:

- разработана методология обобщения и модель описания передовых практик патриотического воспитания
- обеспечено научно-методическое сопровождение передовых практик патриотического воспитания в единой сетевой модели, включающей все субъекты образования региона
- определены форматы апробации педагогами своих лучших практик патриотического воспитания (мастер-классы на курсах повышения квалификации, выступления на вебинарах, семинарах и научно-практических конференциях регионального и международного уровней; публикации в методических рекомендациях, сборниках конференций и образовательном журнале «Учебный год»).

ГАУ ДПО «ВГАПО» ориентирует свои дополнительные профессиональные программы и мероприятия на поддержку учителей в формировании у обучающихся ценностного отношения к исторической памяти. Государственная политика Российской Федерации в области исторического просвещения сегодня ориентирует на «распространение в обществе достоверных и научно обоснованных исторических знаний о прошлом и настоящем России в целях формирования общероссийской национальной идентичности и коллективной исторической памяти»¹.

¹ Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения. URL: publication.pravo.gov.ru (дата обращения: 12.05.2024).

Для достижения этой цели необходимо, во-первых, создать региональный банк практик патриотического воспитания волгоградских педагогов и усовершенствовать систему их апробации. Во-вторых, обеспечить доступность новых материалов о героях Великой Отечественной войны и Сталинградской битвы, героях специальной военной операции не только всем педагогам, но и обучающимся. И наконец, в-третьих, создать систему мотивирования обучающихся к исследовательской и поисковой деятельности в направлении героико- и военно-патриотической работы.

Литература

1. *Бараш Р.Э.* Историческая память как ценностное основание гражданской идентичности российского общества 2020-х гг. // Социум и власть. 2024. № 4 (102). С. 116–132.
2. *Куликова С.В.* Всероссийская акция «Я – гражданин России» как ресурс гражданско-патриотического воспитания // XII Сталинградские исторические чтения: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 82-й годовщине начала контрнаступления советских войск под Сталинградом, Волгоград, 22 ноября 2024 года. М.: Планета, 2025. С. 30–36.
3. *Куликова С.В.* Воспитательные практики формирования патриотизма и национального самосознания у детей и молодежи: региональный аспект // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 6 (189). С. 90–97.
4. *Куликова С.В.* Проведение мероприятий, посвященных 82-й годовщине разгрома немецко-фашистских войск под Сталинградом, в организациях общего и среднего профессионального образования: методические рекомендации // Учебный год. 2025. № 1 (79). С. 5–9.

Скуднов Е.А.,
аспирант,
Корпоративный университет развития образования;
директор ГБОУ Школа № 1619 им М.И. Цветаевой,
г. Москва;
1204383@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ РОССИИ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы интеграции национальных ценностей России в историко-педагогическое образование. Раскрываются традиционные подходы к воспитанию, основанные на культурно-историческом наследии, а также современные методики, способствующие формированию у молодежи гражданской идентичности и уважения к отечественной культуре. Особое внимание уделяется педагогическим стратегиям, ориентированным на междисциплинарность и практико-ориентированное обучение.

Ключевые слова: историко-педагогическое образование, национальные ценности, патриотизм, традиции, воспитание, Россия

Evgeny A. Skudnov,
PhD student,
Corporate University for the Development of Education;
Director of State Budgetary Educational Institution
School No. 1619 named after M.I. Tsvetaeva,
Moscow;
1204383@mail.ru

INTEGRATION OF RUSSIA'S NATIONAL VALUES INTO HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION: TRADITIONS AND MODERN APPROACHES

Abstract. The article examines the issues of integrating national values of Russia into historical and pedagogical education. Traditional approaches to education based on cultural and historical heritage are revealed, as well as modern methods that contribute to the formation of civic identity and respect for national culture in young people. Particular attention is paid to pedagogical strategies focused on interdisciplinarity and practice-oriented learning.

Keywords: historical and pedagogical education, national values, patriotism, traditions, education, Russia

Современное историко-педагогическое образование в России выполняет не только функцию передачи научных знаний, но и играет ключевую роль в формировании ценностных ориентиров, способствующих осознанию национальной идентичности. Возрастающая потребность в культурной консолидации общества, особенно в условиях глобализации и цифровой трансформации, обуславливает актуальность обращения к историко-культурным основам воспитания [1].

Одним из стратегических направлений развития образовательной политики становится внедрение национальных ценностей в содержание и формы обучения. Это связано с необходимостью создания у молодого поколения целостного мировоззрения, базирующегося на духовно-нравственных традициях российского народа. Такие ценности, как коллективизм, патриотизм, трудолюбие, уважение к старшим и духовность, традиционно лежат в основе российской педагогической мысли и формируют культурный код нации [2].

На практике интеграция этих ценностей осуществляется в различных форматах. Например, в рамках выступления в ГБОУ Школе № 1619 в Москве был представлен опыт формирования у школьников уважения к национальным ценностям через взаимодействие с семьями, проектную деятельность и организацию культурно-исторических мероприятий, таких как литературные диспуты, конкурсы и Дни семейных традиций. Эти инициативы способствуют укреплению связи поколений и передаче культурного наследия в живой и эмоционально насыщенной форме. Совместное мероприятие с инженерным лицеем Саратова, проведенное на региональном уровне, продемонстрировало возможности обмена опытом между регионами, направленного на воспитание патриотизма и уважения к культурному разнообразию России. Подобные формы взаимодействия позволяют расширить образовательное пространство, вовлекая учащихся в диалог культур и осмысление роли собственной идентичности в многонациональном обществе.

Кроме того, значимыми инструментами интеграции ценностного компонента стали круглые столы и открытые уроки. Так, в рамках круглого стола, прошедшего в ГБОУ Школе № 1619, обсуждались современные методы включения национальных ценностей в образовательный процесс. В мероприятии приняли участие не только педагоги, но и родители, учащиеся, что позволило выстроить эффективную модель сотрудничества семьи и школы. Открытые уроки, как, например, урок по теме «Россия: традиции, культура, нравственность», предоставили возможность учащимся включиться в интерактивную деятельность, направленную на развитие уважения к традициям, диалога поколений и осознание культурной преемственности.

Ценностно-ориентированное образование требует осмысления и использования педагогического наследия. Идеи К.Д. Ушинского о связи образования с народной культурой актуальны и сегодня: школа, по его мнению, должна быть неотъемлемой частью национального сознания [4]. Эту мысль развивали С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский, видевшие в воспитании путь формирования моральной и ответственной личности на основе родной традиции.

Современные педагоги выделяют два основных подхода к реализации ценностной направленности образования: этнопедагогический и культурологический. Первый основан на использовании народных традиций, сказок, фольклора, пословиц, что создает благоприятную эмоциональную атмосферу и повышает интерес учащихся к родной культуре. Второй – предполагает глубокое изучение истории, литературы, национальных искусств, что способствует формированию аналитического и эстетического восприятия культурных феноменов [3].

Для практического внедрения этих подходов в образовательную систему разрабатываются и внедряются специализированные курсы, факультативы, проекты и образовательные мероприятия. Среди них – краеведческие экскурсии, тематические выставки, конкурсы, проектные работы на тему «История моего

края», исследовательские мини-проекты о героях-земляках. Такие формы работы активизируют личностное участие школьников и формируют у них чувство сопричастности к истории своей малой родины.

Нельзя игнорировать и влияние цифровизации. Современные образовательные ресурсы часто несут нейтральный или даже инонациональный контент, что может привести к ослаблению идентичности у молодежи. В этом контексте становится необходимой разработка и внедрение цифровых платформ, ориентированных на отечественные культурные ценности. Например, создание видеолекций о русской культуре, виртуальных экскурсий по музеям, образовательных игр, связанных с историей России, позволяет сделать обучение актуальным и интересным для современного поколения [5].

Особое внимание уделяется созданию воспитательной среды, насыщенной элементами национального символического пространства. Школьные музеи, патриотические уголки, использование государственной символики, проведение торжественных мероприятий в честь государственных праздников – всё это формирует у учащихся чувство гордости за свою страну и сопричастности к её историческому пути.

Таким образом, интеграция национальных ценностей в историко-педагогическое образование – это не разовая инициатива, а целенаправленная системная работа, требующая методологического обоснования, педагогического сопровождения и поддержки на всех уровнях образовательной вертикали. Только при условии органичного соединения традиций и современных подходов возможно формирование полноценной, нравственно зрелой личности, способной сохранять и развивать духовные основы российского общества.

Литература

1. Богуславский М.В. Национальные ценности в образовании: понятие, структура, функции // Педагогика. 2019. № 4. С. 13–20.

2. *Гончарова Н.В.* Ценностные ориентиры современной молодежи и проблемы их формирования в образовании // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 48–59.
3. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.* Основы духовно-нравственной культуры народов России. М.: Просвещение, 2015. 208 с.
4. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: Просвещение, 1996. 480 с.
5. *Хуторской А.В.* Цифровая трансформация образования: вызовы и перспективы // Образование и наука. 2022. № 4. С. 12–21.

Дивногорцева С.Ю.,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики,
историко-филологический факультет,
Православный Свято-Тихоновский
гуманитарный университет;
sdivnogortseva@mail.ru

Тихонова Е.С.,
кандидат психологических наук,
кафедра педагогики,
историко-филологический факультет,
Православный Свято-Тихоновский
гуманитарный университет;
dpmno@mail.ru

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье характеризуются способы использования культурно-просветительского потенциала городской среды с целью обогащения и дополнения психолого-педагогической подготовки студентов православно-ориентированного университета.

Ключевые слова: педагогическое образование, потенциал городской среды, культурно-просветительская работа, экскурсии, квесты.

Svetlana Yu. Divnogortseva,
*Dr. Pedagogy Hab., Professor,
Head of the Department of Pedagogy,
Historical and Philological Faculty,
Private Educational Institution of Higher Education
Saint Tikhon's Orthodox;
sdivnogortseva@mail.ru*

Elena S. Tikhonova,
*PhD in Psychology,
Department of Pedagogy,
Historical and Philological Faculty,
Private Educational Institution of Higher Education
Saint Tikhon's Orthodox;
dpmno@mail.ru*

**CULTURAL AND EDUCATIONAL POTENTIAL
OF THE URBAN ENVIRONMENT
IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING
OF FUTURE TEACHERS**

Abstract. The article characterizes the methods of using the cultural and educational potential of the urban environment with the aim of enriching and supplementing the psychological and pedagogical training of students at an Orthodox-oriented university.

Keywords: pedagogical education, potential of the urban environment, cultural and educational work, excursions, quests.

Современное педагогическое образование в результате внедрения инноваций, с одной стороны, и актуализации прошлого педагогического опыта, с другой, все более представляет собой пространство интеграции в единое целое новых тенденций и традиций. Так, возрождение религиозного образования в нашей стране в 90-х годах XX века способствовало появлению новых и уникальных для российской образовательной практики учреждений – конфессионально-ориентированных учебных заведений. Среди них ведущее место занимает Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, где студенты получают образование, соответствующее Федеральным государственным образовательным стандартам с включением теологической составляющей, которая,

например, через христианскую антропологию актуализирует рассмотрение психолого-педагогической тематики при подготовке педагогов в контексте православного мировоззрения.

Большими возможностями для организации вариативной деятельности по сохранению традиций и внедрению инноваций обладает на сегодняшний день магистерская подготовка педагогов. В зависимости от прежде всего кадровых возможностей кафедры, финансирования вуза, изменения социокультурных условий жизни, могут возникать как новые программы магистратуры, так и обновляться старые за счет появления новых учебных курсов. Все это дает возможность профессорско-преподавательскому составу оперативно реагировать на запросы общества в подготовке педагогов в целом и образовательных учреждений в частности.

Так, несколько лет назад на кафедре педагогики ПСТГУ была разработана магистерская программа «Новые тенденции образования в контексте православной культуры». Изначально для расширения психолого-педагогических компетенций выпускников бакалавриата – будущих педагогов были выбраны такие проблемы изучения, как возможности дистанционного образования, проектная деятельность, диалогическая психология, православная педагогическая культура, религиозное образование и изучение православной культуры в современной государственной школе. Однако анализ уровня культурного развития поступающих в магистратуру студентов, оценка их потенциала для организации культурно-просветительской работы показали, что актуальной, наряду с духовно-нравственным воспитанием [2], становится организация этого вида работы с самими магистрантами. Первоначально она была реализована в качестве воспитательных и культурно-просветительских мероприятий со студентами магистратуры.

Многие студенты, обучающиеся в московских вузах, приезжают сюда из других регионов. Поэтому важнейшей задачей кафедры педагогики ставила ознакомление обучающихся с культурно-образовательной средой Москвы и ближайшего Подмосковья.

При этом важнейшими поставленными задачами становились не только посещение театра или музея, но организация прояснения, переживания, интериоризации ценностей (по Е.П. Белозерцеву) [1, с. 76], которые открываются личности при соприкосновении с культурной средой, а также антропологическая тематика предлагаемого контента.

Москва – самый значимый историко-культурный феномен, это огромная ценностно-смысловая книга, в содержании которой много психолого-педагогической составляющей, которую надо уметь замечать, наблюдать, анализировать и примерять в педагогической деятельности.

Важнейшей частью городской среды в настоящее время остаются библиотеки. Перестраиваясь под требования времени, они предлагают новые формы работы с населением, которые можно использовать и в психолого-педагогическом образовании. Так, например, студентам предлагаются экскурсии в библиотеки, знакомство с их фондом, оценивание пространства для чтения и работы, изучение и анализ их издательских и просветительских проектов, прослушивание открытых лекций в них.

В качестве примера можно привести посещение магистрантами лекции заместителя директора Музея предпринимателей, меценатов и благотворителей Аллы Лисициной «Страницы истории благотворительности в России», которая была прочитана ею в библиотеке им. Н.А. Некрасова в преддверии ежегодной акции «Щедрый вторник». Это была лекция о филантропии, сострадании, практической помощи людям, и на содержании этого материала были выстроены межпредметные связи с тематикой учебного курса «Диалогическая психология и ее связь со святоотеческой традицией». На примере Москвы было рассказано об истории благотворительности в нашей стране, о различных благотворительных институтах, о благотворителях и учреждениях, построенных на их средства. Знать историю и традиции благотворительности важно не только историкам, сделали вывод студенты, но и всем, кто в своей деятельности соприкасается с «человеческим фактором», нуждающимся в помощи и сопровождении.

Тема милосердия, благотворительности, сострадания занимает особое место в содержании психолого-педагогического образования в ПСТГУ. Московская городская среда «предоставляет» довольно много материала для разговора на эту тему, например, через знакомство с историей домов и их владельцев. Так, на образовательной прогулке по Ордынке, которая часто объединяется с экскурсией в Марфо-Мариинскую обитель, студенты узнают о благотворительной деятельности семьи Романовых, купеческих семей Ляминых и Лепешкиных, обсуждают проблему отношения общества, государства, частных благотворителей к людям с различными нуждами, узнают совершенно новую для них информацию о приютах для слепых, для беспризорных детей и инвалидов, для женщин больных туберкулезом и т.п. Лейтмотивом таких рассказов и диалогов становится человек – как он прекрасен в любви к Богу, Родине, своему ближнему.

Одной из постоянных экскурсий с магистрантами стало посещение духовного центра Замоскворечья – Марфо-Мариинской обители, основанной великой княгиней Елизаветой Федоровной Романовой. Студенты с преподавателями осматривают комплекс зданий, доминантой которых является Покровский собор, посещают дом-музей, знакомятся с историей обители и ее современной жизнью, погружаясь в контекст жизни и подвига Елизаветы Федоровны. Посещение обители также сопряжено с изучением магистрантами курса «Актуальные проблемы инклюзивного и специального образования», поскольку здесь реализуются проекты коррекционной направленности: детская выездная паллиативная служба, реабилитационный центр при медицинском центре, развивающий центр для детей с детским церебральным параличом (ДЦП) «Елизаветинский сад».

Чтобы проиллюстрировать, насколько личностно-значимым смогли стать образовательная прогулка и посещение Марфо-Мариинской обители, приведем три отзыва магистрантов: «Нас с дочкой (довольно часто на экскурсионные программы магистранты просят «подключить» своих ближайших родственников и знакомых – примеч. С.Д.) поразила атмосфера милосердия,

отзывчивости и доброты, которая царит в доме. Редкие экспонаты, воссозданные интерьеры, подлинная красота удивительным образом перенесли нас в то время»; «Столько прекрасного и вдохновенного, что невольно хочется подтянуться и брать пример»; «Меня поражает, насколько богата Москва храмами, палитра красот и историй на квадратный километр просто зашкаливает. И, конечно, ничего бы этого не было бы, если бы не люди, которые своими христианскими, милосердными, человеколюбивыми усилиями меняли пространство вокруг. Рад, что удалось познакомиться с их биографией и расширить свое понимание истории и быта людей того времени, надеюсь что нам удастся сохранить и приумножить их наследие. Пример Елизаветы Феодоровны и Ивана Артемьевича Лямина вдохновляет на то, чтобы прожить жизнь в служении Господу и народу».

«Что такое милосердие? В чем оно проявляется? У кого учиться милосердию? Как говорить о милосердии с детьми?» – на эти и многие другие вопросы магистранты кафедры педагогики ищут ответы на учебных занятиях и во время проведения внеучебных мероприятий. Традиции пешеходных экскурсий дополняются инновационными приемами работы с молодежью, и таким образом, получается такого рода форма работы как «экскурсия с элементами квеста», например, на тему «Москва инклюзивная», маршрут которой проходит по Сретенскому бульвару и начинается у нового памятника, открытого в 2024 году, на котором изображена икона, распахнутое окно и улетающая бабочка, на переднем плане – бронзовая фигура больного старика, чьи страдания пытается облегчить хрупкая молодая женщина – Елизавета Петровна Глинка, общественный деятель, филантроп, врач паллиативной медицины. Ее служение скульптор Валерия Сычева запечатлела с отсылкой к традиционному в искусстве сюжету пьеты, что в переводе с итальянского означает «жалость, сострадание». У этого памятника человеческой доброте и милосердию магистранты, слушая рассказ о жизни доктора Лизы, единодушно пришли к выводу о том, что милосердие, шаг навстречу другому, каждое доброе дело, беско-

рыстная помощь и молитва о ближних украшают душу человека и делают его жизнь более радостной и светлой.

Разговор о милосердии и сострадании продолжается на территории Сретенского монастыря. На экскурсии реализуются межпредметные связи с учебным курсом «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования», особый акцент делается на поисках проявлений любви, заботы, милосердия к людям с различными недугами, инвалидностью, ограниченными возможностями здоровья. В ходе решения поисковой задачи студенты выделили безбарьерное пространство, доступное для любых прихожан, отметили наличие грузовых лифтов для маломобильных посетителей, особое освещение, информативный пол, бегущую строку, индукционную петлю и наличие другого высокотехнологичного оборудования. Особое внимание студенты обратили на очень важный момент – благожелательную среду на территории монастыря, внимание, заботу о людях с особенностями развития.

Интеллектуальный квест, включенный в прогулку-экскурсию магистрантов по Москве, кроме просветительской функции, способствует развитию коммуникабельности студентов, способности работы в команде, умения находить решения в условиях неопределенности, а также таких личностных качеств, как рефлексия, эмпатия, креативность, активность – всего того, без чего немыслима личность педагога. Одним из видов такого квеста стал «Психологический квест» маршрутом в 5 километров проходящий по Замоскворечью и знакомящий студентов с достопримечательностями района, памятниками культурного наследия, погружающий студентов в множество образов, событий, через знакомство с которым студенты уточняют объект и предмет специальной психологии, изучают историю ее становления. Выполняя задания квеста, магистранты узнают об открытиях в области специальной психологии и биографии людей, внесших в эту науку весомый вклад. И вновь рассказ сопрягается с разговором о благотворительности, когда речь заходит о меценате Сергее Ивановиче Щукине, благодаря которому в Москве появился

Психологический институт. Формат такого квеста позволяет магистрантам вступить в «диалог с городом», почувствовать город как «говорящее» с ними пространство, обнаружить в городской среде психолого-педагогическое содержание.

Еще одним примером соединения ценностной и антропологической парадигм в организации культурного просвещения магистрантов кафедры педагогики является погружение в мир Научной библиотеки и мемориального музея «Дом А. Ф. Лосева» на старом Арбате, где русский философ, переводчик, писатель, профессор, прожил почти полвека и где в настоящее время создано уникальное пространство философско-эстетической мысли и памяти выдающего мыслителя.

На экскурсии студенты погружаются в архитектуру дома на «Философской лестнице», в интерактивной форме знакомятся со страницами биографии А.Ф. Лосева, его идеями, творчеством, благодаря чему магистранты становятся не просто зрителями, а участниками исторических и личных событий жизни ученого. Через эту встречу с личностью великого русского мыслителя, прикосновение к его творческому наследию происходит осмысление личных ценностей А.Ф. Лосева и своих собственных. Собравшиеся становятся свидетелями философских рассуждений в кругу коллег, друзей и близких А.Ф. Лосева, собеседниками в диалоге о сущностном и существенном, о мифе и логосе, о игре и мышлении, о вере и любви: отца Павла Флоренского, философа Владимира Соловьева, ученого Георгия Челпанова, архимандрита Давида, великой русской пианистки Марии Юдиной и многих других.

Одним из заданий в рамках такого вида учебной практики магистрантов кафедры педагогики ПСТГУ, как коммуникативно-педагогическая практика, становится изучение музеев города Москвы, а также других городов России, их образовательного потенциала для работы со школьниками. Магистранты готовят презентации по выбранным музеям, рассказывают об их обучающих и просветительских программах, анализируют предложенный контент. Посещая музеи, получают задание

найти экспонаты, которые можно было бы использовать в учебной и воспитательной деятельности со школьниками, охарактеризовать их образовательный потенциал, описать методику работы с ними.

Организация такого рода работы со студентами привела к мысли о необходимости создания специальных учебных курсов, направленных на раскрытие культурно-просветительского потенциала городской среды при организации педагогического образования в магистратуре, с помощью которых можно было бы вывести образовательный процесс из стен аудиторий и основным инструментом обучения и воспитания студенческой молодежи сделать социокультурное пространство города, а практические занятия проводить в форме экскурсий.

Так возникли два новых учебных курса для магистрантов – «Паломничество и туризм в образовательной деятельности» и «Педагогические возможности городской среды», направленные на формирование двух важнейших компетенций обучающихся – способности создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей, а также проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями.

Целью освоения первой дисциплины является обучение студентов методическим особенностям организации и проведении паломнических и туристических мероприятий в контексте профессиональной педагогической деятельности. По окончании изучения теории вопроса, каждый из студентов разрабатывает экскурсионную программу для определенной категории детей и (или) молодежи, апробирует ее в ходе проведения практического внеаудиторного занятия для своих сокурсников. Целью освоения второй дисциплины стало обучение студентов анализу возможностей городской среды для организации образовательной и просветительской деятельности среди обучающихся и их родителей, для семьи и даже коллег. Освоение культурных ценностей

города трансформируется в ходе изучения этой дисциплины в создание студентами различных методических материалов – интерактивной карты музеев, презентаций, заданий для краеведческой олимпиады и т.п.

Таким образом, культурное пространство города становится своего рода интерактивным учебником, постижение которого должно происходить на «лично-значимом уровне» [3, с. 267], с пользой для культурного просвещения самих студентов и их психолого-педагогической подготовки. Современная школа ждет педагога, способного воспитывать, вести за собой, что возможно лишь при наличии авторитета педагога, его доброкачественной психолого-педагогической подготовки, широкого культурного просвещения и духовно-нравственного воспитания. Соответственно, в стандарт подготовки педагога следовало бы, на наш взгляд, внести компетенцию, связанную с формированием у студентов потребности и способности непрерывного духовного, нравственного, культурного развития и совершенствования своей личности.

Литература

1. Белозерцев Е.П. Культурно-образовательная среда провинциального города // Высшее образование в России. 2004. № 6. С. 75–80.
2. Дивногорцева С.Ю. О проблеме духовно-нравственного воспитания студентов педагогического вуза // Педагогическое образование: история становления и векторы развития: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ. М.: МПГУ, 2022. С. 179–185.
3. Черемисинова Л.И., Фирсова Т.Г. Освоение педагогического потенциала культурно-образовательной среды города: опыт реализации проектной магистратуры // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3. С. 262–269.

Игуменья Еройтиида (Гажу Е.М.),
директор, ЧОУ «Добрая школа на Сольбе»
и ЧПОУ «Первый православный колледж»;
solba@solba.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВОСЛАВНОГО КОМПОНЕНТА В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются истоки православного компонента в отечественной системе среднего образования, даётся обзор мнений авторитетных педагогов разных эпох, анализируется отношение к православному образованию в современной образовательной политике.

Ключевые слова: Первый православный колледж, религиозный компонент, православное образование, духовно-нравственное воспитание

Abbess Erotiida (Elena M. Gazhu),
Director of the Private Educational Institution
“Good School on Solba”,
Private Educational Institution
“First Orthodox College”;
solba@solba.ru

HISTORICAL FOUNDATIONS OF THE IMPLEMENTATION OF THE ORTHODOX COMPONENT IN THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM

Abstract. The article examines the origins of the Orthodox component in the domestic system of secondary education, provides an overview of the opinions of authoritative teachers of different eras, and analyzes the attitude towards Orthodox education in modern educational policy.

Keywords: the first Orthodox college; religious component; Orthodox education; spiritual and moral education.

Литература и искусство, вся интеллектуальная жизнь русского средневековья были глубоко церковными. Одновременно с Православной верой на Русь пришла и письменная культура. Крещение Руси стало отправной точкой для развития отечественного образования и науки. В допетровской Руси просвещение находилось всецело в ведении Церкви. Педагогическую функцию

выполняли духовные лица. Ещё при князе Владимире одновременно с устройением храмов и поставлением священников «нача поимати у нарочитыя чада дети и даяти их в научение книжное» [22, с. 5]. Русский богослов и педагог Д.И. Скворцов находил, что система образования в древней Руси имела свои уровни, «начиная с низших школ грамоты при сельских приходах и погостах и кончая центрами просвещения – монастырями» [33, с. 9]. Средневековые обители исследователь считал «высшими учеными заведениями того времени» [33, с. 7]. Славянофил М. П. Погодин, смело, в афористической форме заявлял, что в Древней Руси всякая новая епархия делалась, так сказать, новым учебным округом, новый монастырь – гимназией, новая церковь – народным училищем [33, с. 20].

Признание необходимости синергии процессов воспитания и обучения явствуется из постановлений Стоглава. Соборное уложение предписывало, чтобы в каждом городе в домах духовенства учинялись «училища книжные» для детей: как происходящих из церковного звания, так и принадлежащих к светским сословиям. Для этой цели должны были избираться наиболее благочестивые и образованные священники, диаконы и причетники, дабы они «учили своих учеников страху Божию и грамоте и писати и пети и чести со всяким духовным наказанием, наипаче же всего учеников бы своих брегли и хранили во всякой чистоте и блюли их ото всякого растления» [35, с. 121–122].

Последовавшее в петровскую эпоху обмирщение культуры запустило процесс секуляризации образования. А.С. Пушкин, рассматривая нравственное положение общества в царствование Екатерины II, отмечал, что лишение духовенства независимого состояния и ограничение монастырских доходов нанесло «сильный удар просвещению народному». Знаменитый русский гений признавал благотворное влияние духовенства в России. «Мы обязаны монахам нашей историей, следственно и просвещением», – писал он, будучи глубоко убежденным, что именно православное вероисповедание дает русскому народу «особенный национальный характер» [29, с. 194–195].

Несмотря на смещение идеологических акцентов в сторону развития образования вне лона Церкви, зародившаяся в эпоху Просвещения светская школа продолжала традиции духовно-нравственного воспитания, базирующиеся на религиозных ценностях. М.В. Ломоносов писал о науке как отверзающей путь к добродетелям и избавляющей людей от пороков [14, с. 57]. Эта позиция нашла отражение в трудах и других русских ученых, просветителей.

Необходимо отметить, что светское образование было уделом привилегированных сословий. Образование народа продолжало быть церковным. Как отмечал святитель Филарет, митрополит Московский, «во всех исторических обстоятельствах в течение 900 лет народ имел для всей своей массы одно училище – церковь, был руководим одним учителем – духовенством» [33, с. 9].

Официально узаконенная система церковных школ ведёт свою историю с образовательных реформ императора Александра I. Начальные приходские училища имели своей целью не одно лишь первоначальное обучение детей, но, главным образом, их воспитание в вере и благочестии. «Устав учебных заведений, подведомых университетам» 1804 г. о приходских училищах свидетельствовал, что они учреждались с целью сделать детей «в физических и нравственных отношениях лучшими» [24, т. 28, с. 640].

Русская церковная школа, переживавшая в течение XIX века временами подъём, а временами и упадок, держалась этих позиций неизменно. В эпоху реформ Киселева святитель Филарет Московский и архиепископ Казанский Григорий, постоянные члены Святейшего Синода, настаивали на том, что главная цель педагогической деятельности духовного ведомства – «образование сельского юношества на религиозно-нравственных началах» [4, с. 98–99].

Во период образовательных реформ императора Александра II, когда параллельно с приходскими школами стала развиваться система светских училищ, Святейший Синод подчёркивал важную роль духовенства в «священном деле нравственного образования и назидания народа» [35, с. 376]. Церковь была призвана

оказывать содействие в работе начальных училищ, относящихся к министерству народного просвещения. Училища любого ведомства должны были строго держаться нравственного направления. В «Положениях о начальных народных училищах» 1864 и 1874 гг. был зафиксирован иерархический порядок образовательных целей: утверждение в народе религиозных и нравственных понятий предшествовало распространению первоначальных полезных знаний [25, т. 39, отд. 1, с. 614; 28, т. 49, отд. 1, с. 836].

Уставы уездных училищ, гимназий и прогимназий уделяли духовному воспитанию значительно меньше внимание, чем положения и уставы начальных училищ. Однако и в них содержались статьи, акцентирующие внимание на необходимости нравственного развития обучающихся. Так, устав 1804 г. определял, что воспитанники гимназий определяются туда «для науки и воспитания». Учителям вменялось в обязанность подавать детям «наставления вежливости», «встречающиеся к нравоучению случаи обращать в их пользу», заботиться о сохранении «невинных нравов», остерегаться самим и остерегать воспитанников «от всех суеверных, баснословных и развратных дел и разговоров», а напротив, беседовать с ними «о таких предметах, которые могут расположить сердце их к добродетели, а душу к благомыслию» [24, т. 28, с. 631–632].

«Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов» 1828 г. также подчёркивал единство процессов воспитания и обучения. Учебные заведения любого уровня должны были «при нравственном образовании доставлять юношеству средства к приобретению нужнейших по состоянию каждого познаний» [39, с. 1]. Вся образовательная деятельность именовалась воспитанием, в котором выделялись две части: учебная и нравственная.

Целью деятельности городских училищ, создаваемых по Положению от 1872 г. взамен уездных, считалось «начальное умственное и религиозно-нравственное образование детей» [25, т. 47, отд. 1, с. 728]. Уставы гимназий и прогимназий ведомства министерства народного просвещения 1864 и 1871 гг., а также Устав реальных училищ 1872 г. не делали столь явного акцента на рели-

гиозном компоненте, однако закрепляли за учебными заведениями функции преподавания и воспитания [25, т. 39, отд. 2, с. 164; 25, т. 46, отд. 2, с. 90; 25, т. 47, отд. 1, с. 630].

Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения, утверждённые в 1874 г., опираясь на слова молитвы перед учением, называли целью гимназического образования умственное и нравственное возрастание: «Создателю нашему во славу, родителям же нашим на утешение, Церкви и Отечеству на пользу». Относительно гимназистов правила гласили: «Проникаясь всё более и более духом Христова учения, они должны всеми силами своей души стремиться к совершенствованию своему во всех отношениях, по слову Спасителя: „Будите вы совершени, якоже Отец ваш небесный совершен есть” (Матф. V, 48)» [28, с. 3].

Царствование Императора Александра III было ознаменовано восстановлением церковной школы «на исконных исторических её основах» [22, с. VII]. В «Правила о церковноприходских школах» (1884) была прямо обозначена цель создания начальных училищ, открываемых духовенством: «утверждать в народе православное учение веры и нравственности христианской и сообщать первоначальные полезные знания» [26, т. 4, с. 372].

В целом, в школьных реформах XIX века наблюдалась тенденция к неоднородности сочетания учебной и воспитательной составляющей образования на разных уровнях образования. Если в документах, регламентирующих деятельность начальных училищ, во главу угла ставилось религиозно-нравственное направление, то среднее общее образование тяготело к насаждению точных и определённых знаний. Учебные заведения остерегались приучать воспитанников к навыку самостоятельных рассуждений, который, в частности, развивали занятия по русской словесности. Иногда эта «странная борьба» [151] объяснялась современниками опасением вольнодумства в гимназической среде. Но не менее важным, если даже не более существенным фактором было иноземное (преимущественно немецкое) влияние на русскую школу со времён с петровских

реформ [22, с. IV]. Рационалистически-протестантский уклон в педагогике послужил ослаблению воспитательной функции религиозного образования и приводил к схоластическому, поверхностному изучению Закона Божия [42, с. 28].

Выдающиеся иерархи и подвижники синодального периода считали большим упущением вытеснение, подмену теоретизированным обучением духовно-нравственного развития детей. Святитель Тихон Задонский сетовал, что при активном продвижении светского образования «по-христиански жить детей едва ли кто учит. А без этого всякая наука – ничто и всякая мудрость – буйство» [31, с. 1233]. Святитель Феофан Затворник высказывался о губительной односторонности школьного обучения, занятого обогащением и дрессировкой одного ума, обращал внимание на необходимость усиления нравственно-воспитательного элемента [34, с. 28]. Архиепископ Амвросий (Ключарев) писал, что «жизнь сердца шире жизни умственной», а потому тщетно излишнее упование на науку, учение, образование ума как на источник нравственного человеческого совершенства, если они находятся в отрыве от христианского воспитания [27, с. 23–24]. Архиепископ Евсевий (Орлинский) обращал внимание, что если душа нравственно не возвышается, то «все просвещение ума, все образование чувства, вся тонкость внешнего поведения не имеет истинного достоинства». Не допуская отделения нравоучения от вероучения, он считал бесильными и непрочными те нравственные уроки, которые отделены от веры [8, с. 311, 317].

Святой праведный Иоанн Кронштадтский был глубоко убеждён, что наилучшее педагогическое воспитание доставляет Церковь. «Без Христа суетно все образование» [32, с. 410]. «Можно быть учёным, но, увы, негодным человеком», поэтому задача гимназий – «образовать не только учёных людей и полезных членов общества, но и – что всего важнее и нужнее – добрых, богобоязненных христиан...» [2, с. 56]. Современник всероссийского пастыря, близкий ему по духу, протоиерей Александр Дернов составил «Методику» по Закону Божию, включавшую в себя главы

о задачах и главнейших целях истинно-христианского воспитания. В своей работе он особо подчёркивал необходимость церковного характера русского воспитания: «Идеалы нашего воспитания должны созидаться на Слове Божиим, и воспитание русское, общественное и частное, должно быть всецело запечатлено церковным характером» [7, с. V–VI].

Важность в образовательном процессе нравственно-воспитательного элемента, основанного на живой вере, отмечали не только духовные лица, но и высокие государственные чиновники. Министр народного просвещения А.С. Норов, «учёнейший собеседник» А. С. Пушкина², в 1857 году писал Святейшему Синоду: «...коренные основания воспитания и образования отечественного суть: святыя истины нашей Божественной православной веры». Министерство, по его словам, не может довольствоваться уроками Закона Божия, затрагивающими лишь вопросы догматики в отвлечённой и схоластической форме. Методика преподавания должна принимать «свойство нравственно-назидательного одушевляющего учения, способного действовать на восприимчивые и мягкие сердца юношей и поселять в них с христианским образом мыслей и жизни христианские чувствования» [30, с. 363].

Обер-прокурор Святейшего Синода К. П. Победоносцев считал, что отделять науку от воспитания – «пагубный предрассудок». Если умственное образование не сливается с нравственным, то учение не достигает своей цели, какие бы ни были программы. «Всякое учение должно быть проникнуто нравственным началом» [40, кн. 1, с. 54], однако эти начала «непрочны и шатки, если не коренятся в вере» [40, кн. 2, с. 5]. Государственный деятель призывал, чтобы школьная жизнь «не была раздвоена на две отдельные части религиозного и светского обучения, но составляла в гармонии частей как бы одно органическое целое». Школа, по его словам, «должна быть проникнута церковностью», прививать живую и действенную веру [40, кн. 1, с. 29].

² Гуминский В.М. Норов на Святой Земле // Православная библиотека Святых отцов и церковных писателей «Азбука веры». URL: https://azbyka.ru/otechnik/Avraam_Norov/norov-na-svjatoj-zemle/#source (дата обращения: 30.04.2025).

Либеральные современники, а впоследствии советская историография и педагогика клеймили К. П. Победоносцева как реакционера, сухого и упрямого фанатика, «знаменосца невежества» [36, с. 167]. Однако таким же убеждённым сторонником православного воспитания был кумир советской педагогики К. Д. Ушинский. Отец русской школы писал: «Нет сомнения, что воспитание должно действовать не на одно увеличение запаса знаний, но и на убеждения человека» [42]. Учёный был убеждён, что «нехристианская педагогика есть вещь немыслимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результатов впереди» [41, с. 452]. Он выражал желание, чтобы светское образование сблизилось с религиозным, чтобы школа «преддверием церкви» [41, с. 454], признавая Православие неисчерпаемым источником нравственного и умственного развития. Создатель национальной педагогики считал, что если отделить преподавание Закона Божия от других предметов, то «воспитание исчезнет» [41, с. 452], а потому ратовал за «нравственно-религиозное воспитание детей, в основании которого положена религия, наука и жизнь – проникшие друг друга и составляющие одно целое» [41, с. 479].

Гениальный поэт и педагог В.А. Жуковский, по выражению Ю.М. Лотмана, «самый добрый человек в русской литературе» [15, с. 39], утверждал: «Воспитание должно образовать человека, гражданина, христианина». По-апостольски смело он заявлял, что это совершается не для счастья, не для успеха человека в обществе, «не для особенного какого-нибудь звания, даже не для добродетели». Человек «образуется для веры в Бога (для веры христианской) и для безусловного предания воли своей в высшую волю, (в чем истинная человеческая свобода). Из этого вытекает всякое другое счастье, успех, нравственность, добродетель» [7, с. 556–557].

Известный педагог-филолог В.И. Классовский, подчёркивая важность школьного воспитания нравственного характера, писал, что вместо «общее образование» следовало бы говорить «общее воспитание», потому как образованность человека проистекает из того, насколько и как он воспитан [12, с. 4–5]. «Каково воспитание, таково и государство. Воспитанник в школе – будущий дея-

тель в обществе» [12, с. 218]. Учёный признавал, что, без всякого сомнения, воспитание важнее обучения, поэтому в «общеобразовательном» (т.е. общеобразовательном) заведении «обучение должно быть подчинено воспитанию» [12, с. 5]. Религиозные убеждения он считал особенно драгоценными: «обладающий ими обсорочает “храминой на камени” (Мф. 17:24), в которой человеку ничто не страшно» [12, с. 205–206]. По мнению исследователя, обучение и воспитание должны проникать друг в друга, как, например, взаимно проникаются наука с религией [12, с. 204].

Другой известный педагог П.Ф. Каптерев, опровергая отрицание Л.Н. Толстым школьного воспитывающего обучения, заявлял, что «образование развивается на почве воспитания и без него ничтожно». «В характере воспитания заключается источник национальности образования», поэтому «поставить образование выше воспитания невозможно». Они неразрывно связаны друг с другом и вместе составляют единое целое [11, с. 497].

Литератор и общественный деятель И.С. Аксаков отмечал, что образование должно соединяться с воспитанием, «иначе учение будет – падение». «Школа должна не только обучать, но и воспитывать, не только сообщать ученику в известной мере, сумму внешних знаний, но и укреплять его нравственно. Основой народного воспитания, а потому и образования, может и должна быть только религия, святая христианская религия, и, конечно, не как «субъективное чувство», со всей его капризной призрачностью, конечно, не в произвольном толковании единичных умов, а как всенародное исповедание, как учение Церкви», – считал публицист [1, с. 593, 596].

Выдающийся хирург Н. И. Пирогов, внёсший немалый вклад и в развитие русской педагогики, признавал: «...мы христиане, и, следовательно, главной основой нашего воспитания служит и должно служить Откровение» [7, с. 32]. Выступая против изучения богословия формально, для проформы, он писал: «Я от души желаю, чтобы все были истинными христианами; ещё более желаю, чтобы религиозные истины и чувства укрепили молодое поколение» [23, с. 374].

Известнейший деятель народной школы С.А. Рачинский из своего воистину подвижнического педагогического опыта утверждал: «...наша школа должна быть не только школой арифметики и элементарной грамматики, но, первее всего, – школой христианского учения и добрых нравов, школой христианской жизни под руководством пастырей Церкви» [21, с. 24]. Профессор естествоведения, ставший «апостолом церковности» [21, с. 21], был глубоко убеждён: при всех своих несовершенствах и бедноте, русская сельская школа обладает неоцененным сокровищем. Он называл её христианской школой не только потому, что в этом направлении был построен весь её педагогический план, но также и потому, что учащиеся искали в ней Христа, а учащие ради Христа совершали свои труды [21, с. 30].

Анализ нормативных документов и трудов выдающихся педагогов дореволюционного периода показывает, что важнейшим направлением воспитания обучающихся до 1917 года было религиозное. Гражданско-патриотическое, семейное, эстетическое, трудовое воспитание, по мнению многих авторитетных педагогов, входили в состав нравственно-религиозного или, по крайней мере, были с ним неразрывно связаны.

Безусловно, фактически в жизни русской школы имелись и отступления от узаконенных истин, когда изучение вероучительных дисциплин становилось формальностью, оторванной от подлинной христианской жизни. Деятели, относящиеся к церковной школе негативно, всячески подчёркивали и выставляли эти факты, выступая за отмену обязательности религиозной составляющей образования. В ходе дискуссий рождались мнения о необходимости светского нравственно-практического воспитания, которого, в частности, придерживался В. И. Водовозов [3]. Многие педагоги, подвижники благочестия принимали живое участие в этом вопросе. Они не только на словах обличали подмену православного воспитания холодной, безжизненной схоластикой, но и самоотверженно трудились на поприще церковного народного образования. Не без европейского влияния выдвигались и такие позиции, которые под лозунгом «Знаний и только знаний!»

отводили воспитанию второстепенные роли, а то и вовсе отрицали его необходимость, ставя во главу угла обучение. Л.Н. Толстой критиковал школьное воспитание как насильственное, а потому «незаконное и несправедливое», отдавая предпочтение термину «образование». «Воспитание портит, а не исправляет людей», – считал писатель, выступая за невмешательство школы в дело воспитания. По его мнению, она должна иметь своей целью одну передачу сведений, знаний и не пытаться переходить в нравственную область убеждений, верований и характера [37, с. 58–59; 38, с. 32]. Как показал опыт, отрицание школьного воспитания на русской почве не прижилось.

Октябрьский переворот существенно поменял ориентиры отечественной педагогики. Религиозный компонент воспитания был решительно отвергнут. 23 января 1918 года вышел Декрет Совета Народных Комиссаров «Об отделении церкви от государства и школы от церкви», действовавший вплоть до 25 октября 1990 г. 9 статья Декрета гласила: «Преподавание религиозных вероучений во всех государственных и общественных, а также частных учебных заведениях, где преподаются общеобразовательные предметы, не допускается...» [6, с. 374].

Идеи религиозно-нравственного воспитания продолжали жить в трудах эмигрантов. В частности, его апологетом являлся протоиерей Василий Зеньковский, считавший, что суть церковной школы в ее «духовной атмосфере, в подлинности, искренности и целостности ее внутренней религиозной установки» [9, с. 262]. Философ И. А. Ильин писал, что религиозная искренность в школе имеет «великое основополагающее значение». Он считал, что «именно на этом пути школа разрешит свою основную задачу: не просто обременять память детей и не только сообщать им полезные технические навыки, но давать им духовное воспитание» [10, с. 400–401].

В советском государстве религиозное воспитание в учебном заведении было невозможно. Менялось понимание нравственного воспитания. По мнению А. С. Макаренко, коммунистическая нравственность и коммунистическое воспитание должны были обретать новые формы, новую терминологию, держаться иных

линий развития, чем в старой школе. «Линия раздела между “хорошим” и “дурным” должна проходить у нас по абсолютно новым местам», – считал педагог [20, с. 285].

Новая идеология отрицала мораль и нравственность, основанные на заповедях Божиих. В.И. Ленин заявлял о необходимости подчинить всё дело воспитания, образования и обучения молодёжи воспитанию в ней новой, коммунистической морали. Нравственным признавалось лишь то, что служит разрушению старого общества, борьбе за укрепление и завершение коммунизма [13, с. 309–311]. Школе отводилась роль орудия диктатуры пролетариата, проводника коммунистической пропаганды. «Вечная нравственность», «всякие усладительные речи и правила о нравственности» в воспитании молодёжи признавались идеологически чуждыми [13, с. 313].

Коммунистическое воспитание, в том виде, каким оно было заявлено сразу после революции, отмежёвывалось от религиозно-нравственного направления, отвергало и патриотическое. А. В. Луначарский, проповедовавший интернациональное воспитание, считал, что просвещать учеников патриотически на основе религиозных истин означает «отравить, по существу, головы и сердца» [18, с. 61]. Патриотическое воспитание именовалось «гнилым», «ложным», «насквозь лживым» [16], «античеловеческим» [19], причём всячески подчёркивалась неразрывная связь воспитания верности гражданскому и воинскому долгу с духовно-нравственным компонентом образования: По мнению наркома, при наличии религиозной школы патриотизм является очень прочным, и именно священник-законоучитель делал школу патриотической. А.В. Луначарский требовал отказаться от привития обучающимся «народного гордости», «национального чувства» с опорой на высокие образцы для подражания из отечественной истории [18, с. 111], заявлял о неизбежности латинизации русской письменности [17]. Особенностью, достижением пролетарской диктатуры нарком считал то, что её усилия должны быть направлены не на укрепление и увековечивание государства, а к его «самоубийству» и к «полному раскрепощению всякой человеческой личности». Орудием,

путём этого признавалось насилие, перед которым коммунистическая диктатура не должна останавливаться [18, с. 96].

Изобретённая в 20-е годы в условиях дестабилизации традиционных российских ценностей модель воспитания оказалась несостоятельной. Впоследствии советская система образования фактически отошла от неё. Как писал историк и публицист М.Я. Геллер, «поворот был на 180°» [5, с. 168]. В сталинскую эпоху середины 1930-х – первой половины 1950-х гг. нравственное воспитание постепенно вновь стало неотъемлемой частью образовательного процесса, считалось разделом педагогики и находилось под строгим идеологическим контролем государства. По сути, отечественная педагогика вернулась к традиционному нравственному воспитанию, однако его религиозная основа была заменена на коммунистическую. Появились понятия советского патриотизма, коммунистической гражданственности, социалистического отношения к труду и т.п. По замечанию педагога В.А. Бухвалова, произошла «нравственная контрреволюция». Новый советский проект был основан на соединении несоединимого: атеистической марксистской фразеологии и духовно-нравственных ценностей Православия³.

Президент России В.В. Путин неоднократно подчёркивал, что В.И. Ленин заложил мину, атомную бомбу под здание, которое называется Россией⁴. По мнению главы государства, ленинские принципы государственного строительства для судеб России оказались больше чем ошибкой: «фальсификации, подмена понятий, манипуляция общественным сознанием и обман дорого обходятся»⁵. Нравственная разруха 90-х годов, когда вновь была предпринята попытка изъять воспитание из системы российского образования, во многом была спровоцирована безбожием советской эпохи.

³ Бухвалов В. А. Сталинский опыт нравственной контрреволюции. URL: https://ruskline.ru/news_rl/2019/12/18/stalinskii_opyt_nravstvennoi_kontrevolyucii (дата обращения: 30.04.2025).

⁴ Путин в 1991 году впервые публично заявил о заложенной большевиками «мине» под Россией. URL: <https://tass.ru/politika/13799783> (дата обращения: 30.04.2025).

⁵ Обращение Президента Российской Федерации. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/67828> (дата обращения: 30.04.2025).

Сегодня наша страна вернулась к официальному признанию, что Православию принадлежит особая роль в становлении и укреплении традиционных ценностей. Эта позиция была сформулирована в «Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», утверждённых указом Президента России⁶. В.В. Путин обращал внимание, что высокое предназначение Русской Православной Церкви сегодня исключительно востребовано, как это и было на протяжении веков. Президент подчёркивал необходимость активного развития созидательного партнёрства Церкви и государства «во всех значимых областях, в первую очередь в воспитании молодого поколения, в сбережении культурного достояния, в решении насущных общественных проблем»⁷.

Создание образовательных организаций, реализующих программы православного компонента – продолжение многовековых традиций отечественного образования. Духовно-нравственное воспитание детей и молодёжи – ключевая задача православного учебного заведения. Успех, результативность учебной деятельности напрямую связана с личностным становлением обучающегося. Важно, чтобы православное образование в наши дни было востребованным, конкурентоспособным, передовым. «Своей главной задачей я всегда считал создание системы религиозного образования», – отмечал Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл⁸. Примером реализации такого системного подхода в наши дни является деятельность Николо-Сольбинского женско-

⁶ Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019?index=1> (дата обращения: 30.04.2025).

⁷ «Сопrotивляться злу и утверждать добро». Беседа митрополита Смоленского и Калининградского Кирилла с корреспондентом журнала «Церковь и время» (К 25-летию служения в архиерейском сане митрополита Смоленского и Калининградского Кирилла) // Церковь и время. 2001. № 1 (14). С. 9–10.

⁸ «Сопrotивляться злу и утверждать добро». Беседа митрополита Смоленского и Калининградского Кирилла с корреспондентом журнала «Церковь и время» (К 25-летию служения в архиерейском сане митрополита Смоленского и Калининградского Кирилла) // Церковь и время. 2001. № 1 (14). С. 9–10.

го монастыря, при котором действует общеобразовательная школа «Добрая школа на Сольбе» с пансионом, развитым дополнительным образованием и «Первый православный колледж», где ведётся обучение по 6 специальностям среднего профессионального образования.

Как показывает история, православный компонент органичен для российского образования. Его реализация означает сохранение ценностной основы нашей страны для будущих поколений. Организация системного православного образования, обеспечение преемственности между его уровнями – залог формирования нового поколения: патриотов России, верных чад Церкви, социально ответственных профессионалов, готовых действительно, искренне, с самоотдачей трудиться на благо общества.

Литература

1. Аксаков И.С. Идеал нашей народной школы: союз Церкви со школою // Сочинения И. С. Аксакова 1860–1886: Т. 4. М.: тип. М. Г. Волчанинова, 1886. 770 с.
2. Александр (Семенов-Тянь-Шанский), еп. Святой праведный отец Иоанн Кронштадтский. М.; СПб.: Отчий дом; Иоанновский ставропигиальный женский монастырь, 2011. 496 с.
3. Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1986. 474 с.
4. Гаврилов А. В. Страница из истории церковно-приходской школы // Христианское чтение. 1895. № 7–8. С. 91–113.
5. Геллер М. Машина и винтики: История формирования советского человека. London: Overseas Publicationsinter Change LTD, 1985. 336 с.
6. Декреты Советской власти. Т. I. М.: Госполитиздат, 1957. 626 с.
7. Дернов А.А., прот. Методика Закона Божия: Чтения по Закону Божию об истинно-христиан. воспитании: в 3-х ч. / Прот. А.А. Дернов, настоятель СПб. Петропавловск. придворного собора. 3-е изд., и знач. доп., с прил. указ. предм. и имен. СПб.: Я. Башмаков и К°, 1913. 663 с.
8. Евсевий (Орлинский), архиеп. О воспитании детей в духе христианского благочестия. 4-е изд. СПб.: тип. Деп. уделов, 1877. 543 с.
9. Зеньковский В.В., прот. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Ч. 1. Общие принципы. Париж: YMCA Press, 1934. 258 с.
10. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. М.: АСТ, 2002. 586 с.

11. Кантерев П.Ф. История русской педагогики. История русской педагогики: учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений. СПб.: Алетейя, 2004. 559 с.
12. Классовский В. И. Основания педагогики. Т. 2: Мысли о воспитании и близких к нему вопросах. СПб.; М.: М.О. Вольф (Санкт-Петербург), 1871–1872. 221 с.
13. Ленин В.И. Задачи союзов молодежи // Ленин В.И. Полное собрание сочинений. 5-е изд. М.: Политиздат, 1974. Т. 41. Май–ноябрь 1920. С. 298–318.
14. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинение. Т. 7: Труды по филологии 1739–1758 гг. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. 996 с.
15. Лотман Ю.М. Пушкин. СПб.: Искусство СПб, 2005. 847 с.
16. Луначарский А.В. Задачи просвещения в системе советского строительства // Наследие А. В. Луначарского: сайт. URL: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/zadachi-prosvesheniya-v-sisteme-sovetskogo-stroitelstva/> (дата обращения: 30.04.2025).
17. Луначарский А.В. Латинизация русской письменности // Культура и письменность Востока. 1930. № 6. С. 20–26.
18. Луначарский А.В. Проблемы народного образования. 2-е изд. М.: Работник просвещения, 1925. 224 с.
19. Луначарский А.В. Философия школы и революция // Наследие А.В. Луначарского: сайт. URL: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/filosofia-shkoly-i-revolucia/> (дата обращения: 30.04.2025).
20. Макаренко А.С. Избранные произведения: в 3-х т. Т. 3. Киев: Рад. шк., 1985. 576 с.
21. Мироносицкий П.П. С.А. Рачинский и церковная школа: [Речь, сказ. в присутствии членов Чрезвычайного собр. Училищ. сов. при Св. синоде, и др. лиц, 6 мая 1910 г.]. СПб.: Синод. тип., 1910. 36 с.
22. Миропольский С.И. Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени. Вып. 1–3. СПб.: Синод. тип., 1894–1895. Вып. 1: От основания школ при св. Владимире до Монгольского ига. 1894. 64 с.
23. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. 496 с.
24. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е. СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Собств. Е. И. В. канцелярии, 1830–1851.
25. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е. СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Собств. ее императ. величества канцелярии, 1830–1885.
26. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 3-е: в 33 т. СПб.: Гос. тип., 1885–1916.

27. Полное собрание проповедей Высокопреосвященнейшего архиепископа Амвросия, бывшего Харьковскаго. Харьков: Совет Харьк. епарх. жен. уч-ща, 1902–1903. Т. 2. 1902. 274 с.
28. Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. Казань: Университетская типография, 1874. С. 3–23.
29. Пушкин А.С. О русской истории XVIII века // А.С. Пушкин. Собрание сочинений: в 10 т. М.: ГИХЛ, 1959–1962. Т. 7. История Пугачева, Исторические статьи и материалы, Воспоминания и дневники. 1962. 463 с.
30. Руководственные для православного духовенства указы Святейшего правительствующего синода. 1721–1878 г. М.: Типография М.Н. Лаврова и К°, 1879. 504 с.
31. Симфония по творениям свт. Тихона Задонского. М.: ДАРЪ, 2007. 1328 с.
32. Симфония по творениям святого праведного Иоанна Кронштадтского. М.: ДАРЪ, 2007. 768 с.
33. Скворцов Д.И. Церковь и духовенство в деле древне-русского образования и просвещения. Тула: Тип. Е.И. Дружининой, 1911. 14 с.
34. Смирнов П.А. Жизнь и учение преосвященного Феофана, Вышенского затворника: В память десятилетия со дня блаж. кончины святителя. Шацк: тип. Н. П. Купленского и Е. И. Рогачева, 1905. VI, 349 с.
35. Стоглав. Казань: Тип. губернского правления, 1862. 454 с.
36. Суржик О. Педагогическая концепция К.П. Победоносцева // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 161–168.
37. Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Толстой Л.Н. Собрание сочинений: в 22 т. М.: Художественная литература, 1983. Т. 16. С. 29–65.
38. Толстой Л.Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? // Толстой Л. Н. Собрание сочинений в 22 т. М.: Художественная литература, 1983. Т. 15. С. 10–33.
39. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: Санкт-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковскаго. СПб.: при Имп. Акад. наук, 1840. 96 с.
40. Ученье и учитель: Педагогические заметки. 5-е изд. К.П. Победоносцева. М.: Синод. тип., 1903. Кн. 1–2. 61 с.
41. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в воспитании // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 2. М.; Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1948. С. 425–488.
42. Ушинский К.Д. Письма о воспитании наследника русского престола. URL: http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_0060.shtml (дата обращения: 30.04.2025).

Бахтеров Т.В.,
аспирант,
кафедра педагогики и психологии
профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластёнина,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический
государственный университет;
7263422@gmail.com

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ МИТРОПОЛИТА ФИЛАРЕТА (ДРОЗДОВА)

Аннотация. В статье рассматривается педагогическое наследие митрополита Филарета (Дроздова) в контексте духовно-нравственного воспитания. Анализируется исторический и культурный контекст эпохи, оказавший влияние на формирование педагогических взглядов святителя. Особое внимание уделяется основным принципам духовно-нравственного воспитания, разработанным Филаретом, и их реализации в его деятельности по реформированию духовной школы. Исследуется вклад Филарета в развитие методики преподавания богословских дисциплин. Оценивается влияние педагогического наследия митрополита Филарета на дальнейшее развитие образования в России и его рецепция в современной педагогической практике. Подчеркивается актуальность идей Филарета о духовно-нравственном воспитании в современном обществе, характеризующемся кризисом нравственности и потерей духовных ориентиров.

Ключевые слова: митрополит Филарет (Дроздов), духовно-нравственное воспитание, педагогическое наследие, духовная школа, реформа образования, методика преподавания, Русская Православная Церковь, история образования

*Timofey V. Bakhterov,
PhD student,
Department of Pedagogy and Psychology
of Vocational Education
named after Academician V.A. Slastenin;
Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University;
7263422@gmail.com*

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF METROPOLITAN PHILARET (DROZDOV)

Abstract. The article examines the pedagogical heritage of Metropolitan Philaret (DrozdoV) in the context of spiritual and moral education. The historical and cultural context of the epoch is analyzed, which influenced the formation of the pedagogical views of the saint. Particular attention is paid to the basic principles of spiritual and moral education developed by Filaret, and their implementation in his activities to reform the theological school. The author examines Filaret's contribution to the development of the methodology of teaching theological disciplines. The influence of the pedagogical heritage of Metropolitan Philaret on the further development of education in Russia and its reception in modern pedagogical practice is assessed. The relevance of Filaret's ideas about spiritual and moral education in modern society, characterized by a crisis of morality and the loss of spiritual guidelines, is emphasized.

Keywords: Metropolitan Philaret (DrozdoV), spiritual and moral education, pedagogical heritage, theological school, educational reform, teaching methods, Russian Orthodox Church, history of education

В условиях современного общества, характеризующегося динамичными изменениями и вызовами, актуализируется потребность в переосмыслении ценностей и ориентиров воспитания подрастающего поколения. Педагогическое наследие митрополита Филарета (Дроздова) представляет собой ценный ресурс для решения этой задачи. Филарет акцентировал внимание на духовно-нравственном воспитании молодёжи, считая его основным аспектом личностного развития. Он утверждал, что образование должно служить не только для передачи знаний, но и формировать нравственные основы, закладывая фундамент для гармоничного развития личности.

Проблема, на которую направлено данное исследование, заключается в необходимости выявления и анализа педагогических идей митрополита Филарета, а также определения их значимости для современной системы образования, в частности, для формирования духовно-нравственных ориентиров у подрастающего поколения.

Цель данной статьи – рассмотреть вклад митрополита Филарета (Дроздова) в развитие педагогической мысли, выявить основные принципы его педагогической системы и оценить практики образования.

Вклад митрополита Филарета в развитие отечественной педагогики был значительным [4, с. 25–27], однако комплексный анализ его педагогического наследия, включающего как теоретические разработки, так и практический опыт, представлен недостаточно полно. Данная работа призвана восполнить этот пробел, акцентируя внимание на аспектах его учения, которые могут быть полезны в современном образовательном процессе.

Владыка Филарет и контекст эпохи

Россия в начале XIX века представляла собой самодержавную монархию, где вся полнота власти принадлежала императору, опиравшемуся на разветвленный бюрократический аппарат. Созданное в 1802 году Министерство народного просвещения стало важным шагом в развитии системы образования, однако, несмотря на некоторые прогрессивные меры, страна оставалась аграрной, с преобладанием крепостного крестьянства, что сдерживало развитие экономики и социальной сферы [5, с. 263–265].

Социальная структура российского общества характеризовалась резким контрастом между привилегированным дворянством и бесправным крестьянством. Несмотря на отдельные попытки решения крестьянского вопроса (указ о вольных хлебопашцах 1803 г.), крепостное право оставалось доминирующей системой, оказывая негативное влияние на все сферы жизни, включая образование [12, с. 82–83].

К началу XIX века уровень образованности населения в России был крайне низким. Несмотря на создание новых учебных заведений и провозглашение принципов бессловности и бесплатности обучения на низших ступенях, доступ к образованию оставался ограниченным для большинства населения, особенно для крестьян. Развитие системы образования также сдерживалось отсутствием системной подготовки учителей и недостаточным финансированием [13, с. 64–66].

В этих условиях, когда система образования нуждалась в коренной реформе, а общество испытывало потребность в духовно-нравственном обновлении, и начал свою деятельность митрополит Филарет (Дроздов).

В этот период Русская Православная Церковь играла важную роль в обществе и культуре. В ее ведении находились многие учебные заведения, включая духовные семинарии и академии, а священнослужители играли важную роль в образовательном процессе, особенно в области духовно-нравственного воспитания.

Западные идеи также оказывали влияние на российскую систему образования. В частности, идеи Иоганна Генриха Песталоцци и Фридриха Фребеля⁹, подчеркивавшие важность обучения через опыт и игру, оказали влияние на развитие методики преподавания и дошкольного образования [15].

В этих условиях, когда система образования нуждалась в коренной реформе, а общество испытывало потребность в духовно-нравственном обновлении, и начал свою деятельность митрополит Филарет (Дроздов) [7, с. 143–145]. Понимая важность просвещения и подготовки кадров для образовательной системы России и Русской Православной Церкви, владыка Филарет принимал

⁹ Иоганн Генрих Песталоцци считал, что воспитание должно быть «природосообразным», то есть развивать то, что ребёнку уже заложено от рождения: память, внимание, мышление, речь.

Фридрих Фребель считал целью воспитания развитие природных особенностей ребёнка, его самораскрытие. Воспитание и обучение предлагалось организовать в виде единой системы педагогических учреждений для всех возрастов. Фребель утверждал, что ребёнок от природы наделён не только задатками памяти, внимания, мышления и речи, но ещё и четырьмя инстинктами: деятельности, познания, художественным и религиозным. Главным он считал религиозный инстинкт.

самое активное участие в решении задачи по модернизации и реформированию системы образования. Он разработал новый академический устав, утверждённый императором Александром I в 1814 году, согласно которому каждая из четырёх духовных академий должна была стать учебным и научным центром для нескольких епархий [3, с. 356–384].

Духовно-нравственное воспитание в педагогических взглядах митрополита Филарета Московского

В основе педагогических взглядов митрополита Филарета (Дроздова) лежало убеждение в том, что духовно-нравственное воспитание является фундаментом гармоничного развития личности. Он считал, что образование должно быть направлено не только на передачу знаний, но и на формирование нравственных устоев, основанных на христианских ценностях [1, с. 161–162].

Среди основных принципов духовно-нравственного воспитания, выделяемых в педагогическом наследии Филарета, следует отметить:

- благочестие как основа воспитания: владыка Филарет считал, что воспитание должно быть связано с нравственным благочестием как воспитателя, так и воспитуемого: «Благочестие должно быть основанием и душой воспитания» [16, с. 43], – писал он;
- учёт психолого-возрастных особенностей: владыка Филарет полагал, что необходимо начинать преподавание ребёнку начальных истин религии до его поступления в школу, при этом они должны даваться в форме, понятной для соответствующего возраста [11, с. 32];
- наставление словом и делом: владыка Филарет призывал наставлять детей не только словом, но и делом, являя собой живой пример для воспитуемого в благочестии, он рекомендовал придерживаться слов Священного Писания: «Наставляй добродушно, обличай кротко и мирно, наказывай умеренно и с сожалением» (Притч. 19:18);
- гармоничное сосуществование духовного и светского: владыка Филарет уделял особое внимание взаимосвязи духовного

и светского, подчёркивая необходимость гармоничного сосуществования этих сфер, он отмечал важность как подготовки к земной жизни, так и к жизни вечной: «Вы обрабатываете в детях будущих граждан, воинов, словесников, письмоводцев, художников, промышленников: хорошо, но не пренебрегайте тем, что ещё лучше, – не пренебрегайте образованием в них сынов Церкви, приготовлением будущих граждан неба» [8, с. 25].

Формирование нравственных устоев: владыка Филарет считал, что каждое занятие должно иметь своей целью не только передачу информации, но и формирование нравственных устоев. «Давай детям воспитание благочестивое и нравственное, сообразно с законом Божиим» [10], – призывал он.

Эти принципы, пронизывающие все педагогическое наследие митрополита Филарета, остаются актуальными и в современной системе образования, напоминая о важности духовно-нравственного воспитания в формировании гармоничной и ответственной личности.

Митрополит Филарет не только разработал стройную систему принципов духовно-нравственного воспитания, но и активно внедрял их в практику духовной школы, стремясь сделать богословие и христианское просвещение общедоступным, понятным и действенным в жизни русского народа и общества. Его деятельность по реформированию системы духовного образования была направлена на то, чтобы создать условия для формирования всесторонне развитой личности, сочетающей глубокую веру, высокую нравственность и широкие знания.

Среди основных направлений реформирования духовной школы, предложенных и реализованных Филаретом, следует отметить:

- перенаправление системы образования на формирование деятельного христианства, готовящего служителей Церкви и общества;
- поддержка введения новых наук в учебные планы, соответствующих современным достижениям [17, с. 123–150];
- акцент на изучении Священного Писания как основы богословского образования [Там же, с. 121–123];

- издание «Православного катехизиса» (1823 г.) – основного учебного пособия для духовных академий в тот период [9, с. 380–383].

Деятельность Филарета не ограничивалась только реформами учебных планов. Он уделял особое внимание методике преподавания. Его подход к обучению отличался следующими особенностями:

- разделение учебных предметов по важности: Ориентация на приоритетные дисциплины, прежде всего – богословие, затем остальные науки;
- собеседовательный образ преподавания: активное вовлечение учащихся в обсуждение;
- поощрение чтения и письменных упражнений: развитие кругозора и самостоятельности
- акцент на духовном воспитании с учетом возраста: раннее и понятное для детей знакомство с основами веры;
- использование разнообразных методов в ходе преподавания Закона Божия для воскресных школ и православных гимназий в дореволюционной России, выделяли три таких способа: поступательный (способ предполагал последовательное изучение разделов курс, например, Священной истории, начиная со Священной истории Ветхого Завета), совместный (способ подразумевал одновременное изучение нескольких разделов) и концентрический (способ предполагал изложение материала вокруг определённой темы) [14, с. 90–94];
- наглядное представление материала;
- интеграция церковной жизни в обучение: чтение Писания, посещение богослужений, молитва;
- личность учителя как пример: высокие моральные качества наставника.

Таким образом, деятельность митрополита Филарета по формированию духовной школы представляла собой комплексный подход, направленный на духовно-нравственное воспитание и подготовку образованных и деятельных служителей Церкви и общества.

Влияние педагогического наследия митрополита Филарета на дальнейшее развитие образования в России и его рецепция в современной практике.

Педагогическое наследие митрополита Филарета (Дроздова) оказало значительное влияние на дальнейшее развитие образования в России, особенно в духовной сфере. Его идеи и реформы трансформировали способы передачи знаний и восприятия учения, заложив основы для развития системы духовного образования на многие годы вперед. Влияние педагогического наследия Филарета можно проследить в следующих аспектах:

- интеграция духовных и нравственных ценностей в образовательный процесс: идея о том, что качественное образование невозможно без глубокого понимания основ православной веры [6, с. 487–493], стала определяющей для многих духовных учебных заведений, например, в знаменитых духовных вузах России, функционирующих по сей день: Московская, Санкт-Петербургская духовная академии и другие;
- внедрение новых методик обучения: владыка Филарет внедрил методики, направленные не только на усвоение знаний, но и на развитие критического мышления;
- реформа духовных школ: его стремление соединить духовное просвещение с практическим обучением способствовало созданию учебных заведений, где развивались этические и моральные качества студентов.

Заключение: рецепция педагогического наследия митрополита Филарета (Дроздова) в современной практике

Многие педагогические воззрения Филарета остаются актуальными и в наше время и могут быть использованы учителями, воспитателями и родителями. В эпоху глобализации и информационных технологий, когда подрастающее поколение сталкивается с множеством вызовов и соблазнов, идеи Филарета о духовно-нравственном воспитании приобретают особую значимость.

В современной светской педагогике: Наставления Филарета о семейной жизни, о важности воспитания в детях любви к Богу и ближним, могут быть адаптированы в теорию современной светской педагогике семейного воспитания. Принципы уважения к личности ребенка, развития его творческих способностей, формирования нравственных качеств, созвучны современным гуманистическим подходам в образовании.

В православной педагогике: результаты реформы Филарета и его богословские труды имеют важное значение не только для современной православной воскресной школы.

Идеи интеграции веры и знания, духовно-нравственного воспитания, акцент на изучении Священного Писания и творений святых отцов, находят свое отражение в программах и методиках православных гимназий и школ, например, в ОАНО «Школа Святителя Филарета Московского», где осуществляется возрождение лучших традиций отечественного образования на основе православия, при этом традиции сочетаются с современными требованиями к содержанию и качеству образования. В школе, согласно наследию владыки Филарета, изучают Закон Божий и другие вероучительные дисциплины. Каждый день начинается с молитвы, а в дни великих праздников ученики участвуют в богослужениях на своих приходах

В практике подготовки педагогов: педагогические идеи владыки Филарета могут быть использованы при подготовке современных учителей и воспитателей. Изучение его трудов помогает будущим педагогам понять важность духовно-нравственного аспекта в образовании, научиться находить баланс между традиционными ценностями и современными подходами, а также формировать у себя высокие моральные качества, необходимые для успешной педагогической деятельности.

В противодействии духовно-нравственному кризису: в современном обществе, характеризующемся кризисом нравственности и потерей духовных ориентиров, педагогическое наследие Филарета может служить источником вдохновения и руководством к действию для тех, кто стремится к возрождению традиционных

ценностей и формированию духовно здорового общества. Его идеи о важности веры, благочестия, любви к ближнему и служения Отечеству, могут стать основой для разработки новых программ и проектов, направленных на духовно-нравственное оздоровление общества.

Литература

1. *Беленчук Л.Н.* Духовно-нравственное просвещение как основа образования в трудах святителей первой половины XIX века // Проблемы современного образования. 2017. № 5. С. 151–162.
2. Библия: Книги священного писания Ветхого и Нового завета: канонические: в русском переводе с параллельными местами и приложениями. М.: Российское Библейское Общество, 1998. 1244 с.
3. *Богословский М.М.* Реформа высшей духовной школы при Александре I и основание Московской Духовной Академии // Богословский вестник. 1917. Т. 2. № 10/11/12. С. 356–384.
4. *Боровой В., протопр.* Святитель Филарет Московский и духовное просвещение России // Вестник Свято-Филаретовского института. 2010. № 2. С. 9–27.
5. *Гриневиц И.М.* Образовательная реформа Александра I в нормативно-правовых документах Министерства народного просвещения // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 9. С. 259–265.
6. *Дернов А.А., прот.* Методика Закона Божия: Чтения по Закону Божию об истинно-христиан. воспитании: в 3 ч. 3-е изд., и знач. доп., с прил. указ. предм. и имен. СПб.: Я. Башмаков и К°, 1913. XVI, 663 с.
7. *Евтихийев П.Н.* Актуализация «Учения о семейной жизни святителя Филарета Московского» в контексте современной системы воспитания // Богословский сборник Тамбовской духовной семинарии. 2024. № 1 (26). С. 143–159.
8. Как создать православную семью / Святитель Филарет Московский (Дроздов); ред.-сост. Н.С. Посадский. М.: Сибирская Благовонница, 2016. 46 с.
9. *Корсунский И.Н.* Судьбы катехизисов Филарета, митрополита Московского // Русский вестник. 1883. № 1. С. 322–383.
10. *Крылова Е.О., Фомина Л.Ф.* Святитель Филарет Московский о воспитании. URL: <https://old.glinskie.ru/common/mpublic.php?num=108> (дата обращения: 27.04.2025).
11. *Мелихова А.Е.* Православная антропология Филарета Московского // Вестник магистратуры. 2013. № 1 (16). С. 32–33.

12. *Муравьева Л.А.* Социально-экономическое развитие России в первой половине XIX века // *Финансы и кредит*. 2010. № 32 (416). С. 74–83.
13. *Руль Д.В.* Эволюция образовательной системы в России XIX века. Реформы и их последствия // *StudNet*. 2020. № 5. С. 58–66.
14. *Становская Т.А.* Историческая преемственность изучения православной культуры в России // *Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология*. 2014. № 3 (34). С. 85–94.
15. *Токарева Н.В.* Влияние педагогических идей Западной Европы на развитие теории и практики высшего образования в России в XIX – нач. XX вв.»: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 177 с.
16. *Учение о семейной жизни святителя Филарета Московского / сост. священник Г. Вышеславцев.* М.: Свято-Троицкий Ионинский монастырь, 2010. 64 с.
17. *Собрание мнений и отзывов Филарета, митрополита Московского и Коломенского, по учебным и церковно-государственным вопросам, изданное под редакцией преосвященного Саввы, архиепископа Тверского и Кашинского: в 5 т.* СПб., 1885. Т. I. 510 с.

*Кирьянова М.Д.,
магистрант,
Православный Свято-Тихоновский
гуманитарный университет;
kiryanova_m.d@mail.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ДОМА РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ ИМ. А. СОЛЖЕНИЦЫНА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу потенциала Дома русского зарубежья им. А. Солженицына для организации дополнительного педагогического просвещения студентов. В условиях дефицита часов учебного плана на историю педагогики и образования при подготовке современных педагогов недостаток соответствующих знаний студентов могут компенсировать различного рода просветительские программы, в том числе посещение Дома русского зарубежья им. А. Солженицына. Автор статьи раскрывает возможности данного музейно-административного комплекса при организации экскурсионных программ для будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическое просвещение, профессиональная подготовка, история педагогики и образования, высшее педагогическое образование, Дом русского зарубежья.

*Maria D. Kiryanova,
Master's student,
Saint Tikhon's Orthodox University;
kiryanova_m.d@mail.ru*

THE POSSIBILITIES OF THE SOLZHENITSYN HOUSE OF RUSSIAN ABROAD FOR THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the analysis of the potential of the House of Russian Abroad named after A. Solzhenitsyn for organizing additional pedagogical education of students, organizing excursion programs for future teachers. In the conditions of a shortage of hours in the curriculum for the history of pedagogy and education in the training of modern teachers, the lack of relevant knowledge of students can be compensated for by various types of educational programs, including a visit to the A. Solzhenitsyn House of Russian Abroad. The author of the article reveals the possibilities of this museum and administrative complex in organizing excursion programs for future teachers.

Keywords: pedagogical education, professional training, history of pedagogy and education, higher pedagogical education, House of Russian Abroad.

За последние несколько лет в Российской Федерации были введены законодательные изменения в области просветительской деятельности, что очень явно отразилось на образовательном процессе различных уровней образования. Так, в 2021 г. в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» было введено понятие «просветительская деятельность», которое определяется как: «осуществляемая вне рамок образовательных программ деятельность, направленная на распространение знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов и затрагивающая отношения, регулируемые настоящим Федеральным законом и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации»¹⁰. В дополнение к Федеральному закону

¹⁰ Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023). URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 28.04.2025).

Правительством Российской Федерации были введены правила осуществления просветительской деятельности, в которых обозначались следующие требования к содержанию просветительской деятельности: во-первых, содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми; во-вторых, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов; в-третьих, способствовать реализации права на свободный выбор мнений и убеждений и, в-четвёртых, обеспечивать развитие способностей человека, формировать и развивать их в соответствии с традиционными российскими ценностями¹¹. К таким ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, историческая память, преемственность поколений, единство народов России и другие¹².

Более узкими понятиями являются культурное и педагогическое просвещение, которые одинаково важны при подготовке будущих педагогов. Л.Н. Каримова рассматривает культурное просвещение как «составную часть профессиональной деятельности педагога, обладающую мощным личностным, ценностным и культурологическим потенциалом» [1, с. 264]. Культурное просвещение обладает обширным потенциалом для формирования у обучающихся как ценностей, так и знаний. Посещение различного рода музеев, выставок, культурно-просветительских центров играет важную роль в культурном просвещении будущих педагогов, на личность и опыт которых будут в последующем ориентироваться как дети, так и их родители.

Особое внимание при подготовке будущих педагогов необходимо уделять педагогическому просвещению, которое может осуществляться через знакомство с трудами и опытом педагогов дру-

¹¹ Постановление Правительства Российской Федерации от 01.07.2022 № 1195 «Об утверждении правил осуществления просветительской деятельности». URL: <http://government.ru/docs/all/141886/> (дата обращения: 28.04.2025).

¹² Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 28.04.2025).

гих исторических эпох. К формам педагогического просвещения можно отнести просмотр документальной хроники, чтение дополнительной педагогической литературы, участие в проектной деятельности и педагогических конкурсах, позволяющих осмыслить и оценить педагогические идеи и технологии обучения, а также посещение культурно-просветительских мероприятий и научных конференций по истории педагогики и педагогическому наследию. Таким образом, будущие педагоги, участвуя в различных мероприятиях, расширяя свои педагогические знания накапливают тот педагогический опыт, который им поможет в профессиональной деятельности и расширит их профессиональные компетенции.

Важно отметить, что педагогическое просвещение будущих педагогов занимает важную роль в профессиональной подготовке, однако учебный план не включает в себя достаточное количество учебного времени для более подробного рассмотрения педагогического наследия. Поэтому одним из средств, которое помогло бы компенсировать недостаток таких знаний является внеучебная работа со студентами по их дополнительному педагогическому просвещению, расширяющему кругозор, позволяющему получить новые знания, практические навыки и тот опыт, который впоследствии будет студентами положительно оценен при проведении различных мероприятий со школьниками.

Одним из мест, которое можно посетить с будущими педагогами, является Дом русского зарубежья им. А. Солженицына в городе Москве. Это уникальный музейно-административный комплекс, который содержит несколько структурных подразделений: музей русского зарубежья, архив, библиотеку, научно-исследовательский, информационно-издательский и культурно-просветительские центры (<https://www.domrz.ru/>). В частности, благодаря культурно-просветительскому центру в музейно-административном комплексе активно реализуются программы по культурному и историческому просвещению различных категорий граждан. Согласно Указу Президента Российской Федерации В.В. Путина «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического

просвещения» историческое просвещение могут реализовывать организации культуры и культурно-просветительские центры в целях формирования представлений у граждан об историческом прошлом и настоящем России¹³.

При проведении анализа мероприятий Дома русского зарубежья им. А. Солженицына было выявлено, что музейно-административный комплекс организует научные конференции, тематические экскурсии, интерактивные программы, лектории, просветительские проекты, концерты, выставки, кинопоказы и многое другое.

На экскурсии в музей будущих педагогов можно познакомить с самим понятием «русское зарубежье», известными педагогами, деятелями науки, культуры и искусства, которые покинули Россию после событий 1917 года. Необходимо обратить внимание на то, что музей был открыт в 2019 г., технически хорошо оснащен, что позволяет посетителям погрузиться в атмосферу города русской эмиграции, услышать и увидеть документальную хронику, которая отражает каждый тематический раздел постоянной экспозиции. При посещении постоянной экспозиции музея с будущими педагогами важно обратить внимание на раздел «Образование», который документально отражает деятельность русских школ в эмиграции и активную работу Центрального комитета по обеспечению высшим образованием русского юношества за границей, который возглавлял М.М. Федоров. Этот комитет рассматривал заявки для получения эмигрантами высшего образования в европейских университетах, подбирал варианты и возможности заработка.

При знакомстве будущих педагогов с русским зарубежьем особое внимание следует уделять молодежным организациям, которые были основаны, в-первую очередь, для воспитания у подрастающего поколения русских эмигрантов чувства любви к России.

¹³ Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405080001?index=1> (дата обращения: 28.04.2025).

Так, постоянная экспозиция отражает деятельность таких организаций как «Скауты», «Соколы», «Витязи» и другие. Большое значение для воспитания и обучения детей и молодёжи в православной вере имело русское студенческое христианское движение (далее – РСХД), которое возглавлял православный педагог и священнослужитель протоиерей Василий Зеньковский, автор целого ряда серьезных научных трудов по философии, психологии и педагогике, в которых он сопоставлял христианство и педагогическую деятельность, исследовал основные вопросы педагогики в контексте православного мировоззрения, давал общую характеристику педагогическому процессу, педагогической среде, рассматривал взаимодействие учителя с учениками и особое внимание уделял религиозному воспитанию детей.

Также большой вклад в деятельность РСХД внесла православный педагог С.С. Куломзина, которая занималась православным воспитанием детей и молодёжи, преподавала Закон Божий в воскресных школах. Под ее авторством были изданы методические разработки по преподаванию Закона Божьего для разных возрастных групп детей, о чем также знакомит студентов экспозиция музея.

Таким образом, будущие педагоги, изучая наследие педагогов русского зарубежья в рамках дисциплин «История зарубежной педагогики и образования», «История отечественной педагогики и образования», «Теория и методика воспитания младших школьников» смогут не только изучить теоретический материал и познакомиться с трудами педагогов русского зарубежья, но и благодаря Дому русского зарубежья им. А. Солженицына смогут погрузиться в атмосферу и проблемы соотечественников, покинувших Россию в начале XX в., познакомятся с историческим феноменом русского зарубежья, увидят документальные хроники этого исторического периода и смогут рассмотреть личные вещи эмигрантов, которые были переданы потомками эмигрантов в постоянную экспозицию музея.

Дом русского зарубежья им. А. Солженицына является одним из учреждений культуры, который сочетает в себе культурный,

исторический и педагогический потенциалы для организации просветительских мероприятий с будущими педагогами. В современной системе обучения педагогов получение такого опыта студентами является необходимым средством для расширения своих компетенций, знаний, которые пригодятся в профессиональной деятельности каждому педагогу.

Литература

1. Каримова Л.Н. Подготовка студентов педагогического вуза к разработке и реализации культурно-просветительских проектов // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. С. 261–268.

Кожемякина Е.А.,
кандидат педагогических наук,
ассистент, кафедра специальной
педагогике и психологии,
Смоленский государственный
университет;
kozhemjak@autorambler.ru

Сенченков Н.П.,
доктор педагогических наук,
проректор по воспитательной работе,
Смоленский государственный
институт искусств;
nikolay.sen4enkov@gmail.com

РОЛЬ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ПОВЫШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ В САФОНОВСКОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ 1960-Х ГГ.

Аннотация. В статье авторами представлен опыт педагогического коллектива Сафоновской школы-интерната Смоленской области 1960-х гг. по организации просветительской работы с молодыми учителями и воспитателями. Показана роль директора школы-интерната А.Е. Кондратенкова по осуществлению данной работы. Охарактеризованы методы, формы и средства осуществления просветительской

деятельности, направленные на повышение уровня профессионального мастерства молодых педагогов.

Ключевые слова: просветительская работа, учитель, школа-интернат, воспитатель, А.Е. Кондратенков, педагогическое мастерство

Elena A. Kozhemyakina,
PhD in Pedagogy,
Assistant Professor, Department of Special
Pedagogy and Psychology,
Smolensk State University;
kozhemjak@autorambler.ru

Nikolay P. Senchenkov,
Dr. Pedagogy Hab.,
Vice-Rector for Educational Work,
Smolensk State Institute of Arts;
nikolay.sen4enkov@gmail.com

THE ROLE OF EDUCATIONAL WORK IN IMPROVING THE PEDAGOGICAL SKILLS OF YOUNG TEACHERS AND EDUCATORS IN THE SAFONOV BOARDING SCHOOL OF THE SMOLENSK REGION OF THE 1960s

Abstract. In the article, the authors present the experience of the teaching staff of the Safonov boarding school in the Smolensk region of the 1960s. on the organization of educational work with young teachers and educators. The role of the director of the boarding school A.E. Kondratenkov in the implementation of this work. Methods, forms and means of carrying out educational activities aimed at increasing the level of professional skills of young teachers are characterized.

Keywords: educational work; teacher; boarding school; educator; A.E. Kondratenkov; teaching excellence

Актуальность поднятой в статье проблемы обусловлена тем, что совершенствование системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации в соответствии с национальными целями и задачами развития страны, современными направлениями научно-технологического развития и с учетом актуальной исследовательской повестки в сфере образования, актуального контекста развития общего образования для формирования возможностей самореализации и развития талантов у детей и молодежи,

личностного роста, поддержки образовательно-воспитательного потенциала семьи, вхождения Российской Федерации в число 10 лучших стран мира по качеству общего образования является одной из ключевых задач государства.

В Распоряжении правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» представлены следующие мероприятия, направленные на подготовку молодых педагогов к их дальнейшей профессиональной деятельности: «обеспечение единых подходов к осуществлению предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей; разработка требований к базовой части содержания педагогического образования, его результатам и условиям реализации; обеспечение единых подходов к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей педагогического образования, а также к процессу подготовки педагога к осуществлению воспитательной деятельности, поддержки образовательно-воспитательного потенциала семьи»¹⁴.

Кроме того, в современных социокультурных условиях понятия «просветительство» и «просветительская деятельность» не исчерпали своего значения, однако в их смысловом пространстве на первое место выходит создание условий развития личности средствами просветительства [1]. В современной России при организации просветительской работы при повышении педагогического мастерства молодых педагогов огромное внимание уделяется наследию педагогов прошлого. Исходя из вышеизложенного считаем необходимым рассмотреть основные особенности организации просветительской работы с молодыми учителями и воспитателями в Сафоновской комплексной школе-интернате Смоленской области 1960-х гг.

Необходимо отметить, что педагогический коллектив Сафоновской школы-интерната, открытой 1 марта 1960 года, состоял в ос-

¹⁴ URL: https://prodod.moscow/wp-content/uploads/Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-24.06.2022-N-1688-r1.pdf?ysclid=ldu4uysr_fw639983151 (дата обращения: 18.02.2025).

новном из молодежи. Более двух третей учителей и воспитателей пришли сюда прямо из студенческих аудиторий. Как подчеркивал директор А.Е. Кондратенков, «осуществление идеи коллективной ответственности за каждого воспитанника положительно сказывалось на методическом, общепедагогическом и идейном росте каждого педагога. А рост этот был крайне необходим, ведь методическая подготовленность большинства наших специалистов – вчерашних студентов вузов – не отвечала все возрастающим требованиям и новым условиям работы в учебно-воспитательном учреждении нового типа» [2, с. 258].

Чтобы как можно быстрее овладеть необходимыми педагогическими умениями и навыками молодым учителям и воспитателям нужна была систематическая помощь. От руководителей школы-интерната требовались чуткость и осторожность, строгий учет индивидуальных особенностей каждого молодого педагога. Эта помощь должна была быть такой, чтобы каждый учитель быстрее поверил в свои силы, мобилизовал всего себя в стремлении овладеть педагогическим мастерством.

Нужно подчеркнуть, что в течение всей учебной четверти руководитель школы-интерната и опытные учителя систематически посещали уроки всех молодых преподавателей. Это положительно сказывалось на методической культуре учителей. Они начинали работать в классах увереннее, добиваясь лучших результатов от каждой своей новой встречи с учащимися. Но, как замечал А.Е. Кондратенков, «было ясно, что для достижения более эффективного повышения уровня учебной работы необходимо вовлечь весь педагогический коллектив в борьбу за рациональное использование каждой минуты урока» [2, с. 261]. Конкретные пути решения этой задачи предварительно обсуждались на заседании партийного бюро, на совещании руководителей методических комиссий, в местном комитете профсоюзной организации. В числе других мер повышения качества педагогического мастерства молодых учителей было намечено: «организовать регулярное взаимопосещение уроков учителями, а через месяц-два объявить все уроки в школе-интернате открытыми; организовать шефство

опытных преподавателей над молодыми; активизировать работу по изучению и внедрению передового педагогического опыта; создать методические кабинеты для учителей начальных и 5–11 классов; каждый месяц проводить педагогические «четверги» с обсуждением новинок литературы по вопросам методики преподавания учебных предметов; регулярно выпускать методический бюллетень, посвященный достижениям в работе учителей и воспитателей школы-интерната» [2, с. 261].

Эти и другие предложения администрация, партийное бюро и местный комитет выносили на обсуждение педагогического совета. Как обычно, за неделю до заседания на столах в учительской появлялось несколько экземпляров с текстами проекта предстоящего постановления педсовета и доклада директора школы-интерната. Эти документы были тщательно отработаны, в них все было учтено. В заседании педагогического совета принимали участие как опытные педагоги, так и молодые учителя и воспитатели. Отметим, что участие в заседании заставляло каждого педагога, в том числе и молодого, серьезно продумать складывавшуюся систему обучения и свое личное отношение к работе.

На заседании педагогического совета часто обсуждались вопросы о необходимости индивидуального подхода к ученикам на уроках, о дифференцированном подходе к самостоятельной работе учащихся, об овладении новыми, более эффективными приемами обучения, о связи уроков с жизнью, о путях повышения педагогического мастерства, об изучении передового педагогического опыта.

Также для того, чтобы шефство опытных учителей над молодыми было более реальным и действенным в интернате было создано несколько «школ» передового опыта; каждый преподаватель и воспитатель, добившийся высоких результатов в обучении и воспитании детей, брал шефство над 2–3 молодыми учителями и нес персональную ответственность за то, как они овладевали передовыми приемами ведения уроков, организацией воспитательной работы.

Так была заложена основа осуществления идеи коллективной ответственности учителей и воспитателей за профессиональный

рост каждого молодого работника, за повышение уровня учебно-воспитательного процесса в школе-интернате.

В своей книге «Коллектив отвечает за каждого» А.Е. Кондратенков не без гордости писал: «спустя год после этого заседания педагогического совета, решение которого тщательно контролировалось специальной комиссией, молодые учителя и воспитатели многому научились, начали смелее применять в своей работе более совершенные формы и методы работы и все то лучшее, что помогало опытным педагогам нашей школы добиваться высоких результатов. Во всех начальных классах стали широко применяться дидактические игры. Повысился темп каждого урока, работа с учащимися приобрела более дифференцированный характер. Каждый педагог старался постоянно повышать эффективность учебных и внеклассных занятий» [2, с. 263].

Необходимо отметить, что борьба за экономное расходование времени на уроках, коллективные поиски лучших приемов в учебной и воспитательной работе положительно влияли не только на квалификацию молодых специалистов. Росли и те педагоги, кто считал себя вполне подготовленным и достаточно опытным.

Таким образом, в результате коллективных усилий педагогическому коллективу удалось сравнительно быстро изжить многие неудачи, ошибки и упущения. Безусловно, оживилась и деятельность предметных комиссий, а это, в свою очередь, помогло перестроиться многим учителям и воспитателям, совершенствовать свой опыт.

Постоянно предпринимать поиски нового, видеть далеко вперед, настойчиво учить детей, всемерно использовать благоприятные условия школы-интерната, по-настоящему бороться за каждого воспитанника – все это стало девизом педагогического коллектива. Но, по мнению А.Е. Кондратенкова, «нового, передового можно достигнуть только при непременном росте мастерства каждого педагога. Здесь мало одного местного опыта. Мы должны знать все лучшее, что есть в практике других школ. Вот почему уже в начале второго года работы школы встал вопрос о глубоком изучении и внедрении опыта лучших школ страны. Мы видели,

что именно здесь кроются резервы улучшения успеваемости, повышения качества знаний. Было ясно, что нужно что-то предпринять, чтобы педколлектив с новой силой взялся за совершенствование учебного процесса. Ведь довольствоваться только своим опытом, как бы он хорош ни был, нельзя. Недостаточно и лекций, знакомства с литературой. Может наступить момент, когда некоторым покажется, что все уже сделано, что искать нечего. А это опасно» [2, с. 264].

Именно поэтому две группы учителей уехали в Киев, Донецк, Липецк, Ростов-на-Дону, Ленинград лично познакомиться с работой мастеров педагогического труда. Спустя некоторое время двух педагогов отправили в Москву.

Работники дошкольного отделения также завязали переписку с лучшими детскими садами страны. Так, заведующая и одна из воспитательниц поехали в Ленинград, потом побывали в Москве, там они посетили научно-исследовательский институт детской игрушки, чтобы проконсультироваться со специалистами.

Необходимо отметить, что обязанности учителя и воспитателя школы-интерната были исключительно велики. И одна из них – добиться того, чтобы ребенка воспитывали, готовили к жизни не только уроки, труд, беседы, экскурсии и другие специальные воспитательные меры, но и весь уклад жизни в детском городке. Для этого крайне важно было, чтобы каждый педагог всегда выступал в роли активного организатора единого воспитывающего коллектива в школе.

Так, на регулярно проводимых собраниях обсуждался не только положительный опыт молодых учителей и воспитателей, но и вскрывались серьезные недостатки в работе молодых педагогов. Они убеждали друг друга, что мелочей в сложном деле воспитания не может быть, что педагог только тогда добьется успеха, когда будет опираться на помощь каждого сотрудника и организовывать эту помощь.

Таким образом, проведение подобного рода собраний помогало молодым учителям и воспитателям лучше понять всю сложность и ответственность своих обязанностей, повысить свою

активность. И когда однажды по инициативе партийного бюро перед всеми работниками школы-интерната возникла идея – бороться за право называться коллективом коммунистического труда, комсомольцы-педагоги первыми включились в это ответственное соревнование.

Отметим также и то, что с целью повышения педагогического мастерства молодые учителя и воспитатели знакомились с предприятиями города, изучали экономику местных совхозов. На семинарах и специальных занятиях инженеры, учителя физики, химии выступали с докладами о характере местных предприятий, о технологии производственных процессов. Затем следовали экскурсии. Большую помощь в повышении уровня профессиональной подготовки молодых кадров играли руководители и инженерно-технические работники фабрик, совхозов, а также научные сотрудники Смоленского педагогического института.

Безусловно, расширение политехнических знаний педагогов не замедлило сказаться на характере и качестве учебных занятий. Уроки стали более интересными. Педагоги старались полнее использовать богатый материал производственного окружения. Содержательнее становились и беседы воспитателей с детьми. Например, учителя математики, физики, химии, биологии, черчения, истории все чаще обращались к примерам из жизни фабрик и совхозов. Прочно вошли в учебный процесс логарифмическая линейка, арифмометр, справочная техническая литература, словари.

Таким образом, подводя итог изложенному, можно заключить, что просветительская работа играла важную роль в повышении уровня профессиональной подготовки молодых учителей и воспитателей и являлась одной из главных задач педагогического коллектива Сафоновской школы-интерната 1960-х годов. Именно благодаря четко организованной просветительской работе молодые кадры смогли повысить свое педагогическое мастерство и добиться огромных успехов в своей профессиональной деятельности.

В качестве основных направлений просветительской деятельности выступали: активизация работы по изучению и внедрению

передового педагогического опыта, создание методических кабинетов, проведение педагогических «четвергов», посвященных обсуждению новинок литературы по вопросам методики преподавания учебных предметов, регулярный выпуск методических бюллетеней, посвященных достижениям в работе учителей и воспитателей школы-интерната и т.д.

Литература

1. *Гилязова Э.В.* Актуальность взглядов российских просветителей второй половины XVIII века в решении психологических проблем семейного воспитания // Вестник ТГГПУ. 2009. № 2-3. С. 17–19.
2. *Кондратенков А.Е.* Коллектив отвечает за каждого. М.: Просвещение, 1967. 284 с.

*Пахомова М.А.,
аспирант, кафедра педагогики и менеджмента,
Оренбургский государственный
педагогический университет;
masha_pashinina@mail.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В РОССИИ

Аннотация. В статье анализируется процесс развития педагогического просвещения родителей в России, начиная с XX века. На основе анализа научной литературы и результатов социологических исследований выявлены актуальные проблемы, возникающие в процессе взаимодействия семьи и школы. Предлагается комплекс мер по решению выявленных проблем, способствующий активизации педагогического просвещения родителей в вопросах воспитания детей.

Ключевые слова: просвещение, педагогическое просвещение, родители, актуальные проблемы

Благодарности: статья публикуется в рамках научного исследования по проекту «Методическое сопровождение работы с родительским сообществом», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение № 073-03-2025-054/1 от 19 марта 2025 г.).

Maria A. Pakhomova,
PhD student,
Department of the Pedagogy and Management,
Orenburg State Pedagogical University;
masha_pashinina@mail.ru

ACTUAL PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF PARENTS IN RUSSIA

Abstract. The article analyzes the process of development of pedagogical education of parents in Russia since the XX century. On the basis of the analysis of scientific literature and the results of sociological research the actual problems arising in the process of interaction between family and school are revealed. A set of measures to solve the identified problems is proposed, contributing to the activation of pedagogical education of parents in the issues of children's upbringing.

Keywords: enlightenment, pedagogical education, parents, actual problems.

Acknowledgements: the article is published within the framework of scientific research under the project «Methodological support of work with parental community», implemented with financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation under the state assignment (additional agreement No. 073-03-2025-054/1 dated March 19, 2025).

Важность проведения исследований по проблеме педагогического просвещения родителей обусловлена тем, что в сложившихся условиях система образования нашей страны обязана вовлекать родителей в процесс воспитания детей, поскольку без их участия невозможно достижение стратегических образовательных целей.

В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в пункте 1 статьи 44 подчеркнуто, что «родители несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка»¹⁵.

¹⁵ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.04.2025).

Поэтому сегодня семья является одним из главных участников в реализации воспитательного и образовательного процессов. Ведь успешность важной образовательной цели – воспитания гармонично развитой личности будущего гражданина нашей страны, достигается «благодаря согласованности действий всех участников, прежде всего семьи и школы, вовлеченности всех социальных институтов и групп, их готовности к партнёрскому взаимодействию»¹⁶.

Активное развитие педагогического просвещения в нашей стране пришлось на первую половину XX века. В советский период педагогическое просвещение родителей являлось составной частью государственной системы воспитания, и было направлено на формирование у родителей определенных идеологических и нравственных установок [7].

По мнению выдающихся ученых, педагогов, в сущность понятия педагогического просвещения вкладывалось не только получение родителями определенного минимума знаний, оказание им помощи в организации самообразования, сформированности воспитательных навыков и умений.

По мнению Н.К. Крупской, родители должны были стать не просто потребителями образовательных услуг, но и активными участниками педагогического процесса. Она подчеркивала важность формирования педагогической культуры родителей, их активного участия в воспитании детей, а также необходимость преодоления педагогической неграмотности [3].

А.С. Макаренко разрабатывал теорию коллективного воспитания и считал, что родители должны быть организованы в коллективы для обмена опытом и совместного решения проблем воспитания. Он также подчеркивал важность авторитета родителей и их личного примера [4].

В.А. Сухомлинский акцентировал внимание на эмоциональном контакте между родителями и детьми, на важности созда-

¹⁶ Концепция воспитания гражданина России в системе образования. URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/c63/h9nuxx7no9vq6hytw9fgg1sy2qr1jgts/Проект%20%20концепция%20воспитания.pdf> (дата обращения: 02.04.2025).

ния благоприятной атмосферы в семье для развития личности ребенка. Он считал, что родители должны быть чуткими и внимательными к потребностям ребенка, поддерживать его интересы и увлечения [5].

Начиная с 1940-х годов XX века, проводилась активная общественная деятельность, направленная на повышение педагогической культуры родителей. Одними из основных форм взаимодействия с родительским коллективом были родительские лектории, собрания, семинары, беседы и консультации, конференции и родительские кружки.

Для распространения полезной информации по обучению и воспитанию подрастающего поколения печатались номера еженедельников и журналов, ориентированных не только на педагогов, но и на обычных граждан, отцов и матерей, желающих повышать свой уровень знаний (журналы «Семья и школа», «Воспитание школьников», «Дошкольное воспитание», «Работница», «Крестьянка», еженедельник «Семья» и другие).

Помимо общесоюзных журналов, существовали региональные и местные издания, которые публиковали материалы по вопросам образования и воспитания с учетом специфики конкретного региона.

Периодические издания советского периода играли важную роль в педагогическом просвещении родителей. Они распространяли знания о психологии и педагогике, помогали родителям решать проблемы воспитания детей и укреплять семейные отношения.

На территории СССР действовали школьные родительские комитеты, родительские кружки и университеты для родителей. Их работа заключалась в оказании помощи классному руководителю в работе с детьми и другими родителями, знакомстве родителей с программными требованиями партии по коммунистическому воспитанию детей и молодежи, основными методиками и передовым опытом воспитания [1, с. 28]. Они представляли собой своеобразное образовательное пространство,

которое функционировало род эгидой органов народного образования и общества «Знание». Реализация просветительской деятельности в данной форме проходила на площадках школ, ДК и других учреждений.

Однако к концу 80-х годов XX века численность данных форм педагогического просвещения родителей существенно сократилась. А некоторые, некогда значимые в просветительском плане, печатные периодические издания либо уменьшили свои тиражи, либо совсем перестали выпускаться [6].

Произошедшие в стране к концу XX века политические, экономические и социальные перемены напрямую повлияли на функционирование системы педагогического просвещения родителей.

В конце 90-х годов прошлого века семьям было нелегко сосредоточить свое внимание на проблемах воспитания и развития детей, поскольку возникала необходимость подстраивать свою жизнь под сложные реалии и выживать в сложившихся условиях [2].

В начале XXI века улучшение жизни российских семей повысило спрос на качественное воспитание детей. Однако, прежние методы педагогического просвещения родителей столкнулись с новыми вызовами. Предыдущий опыт был частично забыт, а технологии, применяемые в советские годы, уже не соответствовали реалиям современного мира, где доминируют новые информационные технологии, активно используемые и в образовательной сфере.

Но даже с вхождением в жизнь человечества богатого на источники и сервисы Интернет-пространства и появления возможностей использования искусственного интеллекта, нахождение эффективных решений для повседневных проблем во взаимоотношениях родителей и детей – задача, которая не теряет своей актуальности и требует скоординированных действий со стороны педагогической, психологической и других профессиональных сфер, занимающихся вопросами детства.

На основе анализа научной литературы, результатов социологических исследований¹⁷ и собственного опыта работы в образовательных учреждениях, выделим актуальные группы проблем педагогического просвещения родителей в России и определим подходы к их решению.

1. *Проблемы, связанные с вовлеченностью и мотивацией родителей.*

- Низкая вовлеченность в образовательный процесс (родители не осознают своей роли в образовании и воспитании детей, перекладывая ответственность на учителей).
- Отсутствие мотивации к самообразованию в вопросах воспитания и развития детей (родители не всегда осознают необходимость систематического просвещения в сфере педагогики и психологии).

2. *Проблемы, связанные с компетентностью родителей.*

- Недостаток знаний о возрастной психологии и педагогике (родители часто не знают, как правильно взаимодействовать с детьми в разные возрастные периоды, как учитывать их индивидуальные особенности и потребности).
- Использование устаревших и неэффективных методов воспитания (родители могут применять методы, которые были эффективны в прошлом, но не соответствуют современным реалиям и потребностям детей, например, чрезмерная строгость, физические наказания).
- Трудности в выстраивании конструктивных отношений с детьми (в семьях возникают барьеры в общении, взаимопонимании, установлении границ и правил).
- Неумение оказывать поддержку в учебной деятельности (родители не всегда знают, как помочь ребенку).

¹⁷ Воспитание детей: вчера и сегодня // Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vospitanie-detei-vchera-i-segodnja> (дата обращения: 25.04.2025); Отцы, матери, бабушки: кому воспитывать детей? // Там же. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/otczy-materi-babushki-komu-vospityvat-detej> (дата обращения: 22.04.2025)

с учебой, как организовать его рабочее место, как мотивировать к знаниям).

- Недостаточная цифровая грамотность (родители могут испытывать трудности с использованием современных технологий и онлайн-ресурсов, что ограничивает их возможности в области образования и воспитания детей).

3. *Проблемы, связанные с организацией педагогического просвещения.*

- Неэффективные формы и методы работы (традиционные родительские собрания часто носят формальный характер и не вызывают интереса у родителей).
- Недостаточная квалификация педагогов в области педагогического просвещения (не все педагоги обладают достаточными знаниями и навыками для эффективной работы с родителями).
- Отсутствие индивидуального подхода (программы педагогического просвещения не всегда учитывают потребности и интересы разных групп родителей).
- Недостаточное использование современных технологий (ограниченное использование онлайн-платформ, вебинаров, интерактивных материалов).
- Слабая координация между различными организациями (отсутствие единой системы и координации усилий школы, семьи и других заинтересованных сторон, например, социальных служб, общественных организаций).
- Недостаточное финансирование (ограниченные ресурсы для разработки и реализации качественных программ педагогического просвещения).

4. *Социально-экономические и культурные факторы.*

- Социальное неравенство (разный уровень образования, доходов и социального статуса родителей создает неравные возможности для получения качественного образования и воспитания детей).

- Культурные различия (разные культурные традиции и ценности могут приводить к разным подходам к воспитанию детей).
- Миграция и языковой барьер (родители-мигранты могут испытывать трудности в общении со школой и понимании российской системы образования).
- Семейные проблемы (неполные семьи, семьи с низким уровнем благополучия, семьи, находящиеся в трудной жизненной ситуации, нуждаются в особой поддержке и внимании).

Для решения представленных актуальных проблем педагогического просвещения родителей в России необходимо применение комплексного подхода, включающего в себя деятельность не только педагогов, но и специалистов других областей, а также органов государственной власти.

Комплексный подход по решению этих проблем должен в себя включать:

- Разработку и реализацию государственной стратегии педагогического просвещения родителей.
- Повышение квалификации педагогов в области работы с родителями.
- Развитие современных форм и методов педагогического просвещения, с использованием онлайн-технологий и интерактивных форматов.
- Создание системы поддержки семей, находящихся в трудной жизненной ситуации.
- Привлечение к работе с родителями специалистов различных областей (психологов, социальных работников, юристов).
- Пропаганду позитивного родительства и ценности образования.
- Вовлечение родительской общественности в управление образованием.
- Разработку и внедрение индивидуальных программ поддержки для разных категорий родителей.

Лишь в комплексе действий можно достичь положительных результатов в решении остро стоящих проблем в области просвещения родительского сообщества нашей страны. Ведь эффективное педагогическое просвещение родителей – это инвестиция в будущее наших детей и всего общества.

Литература

1. Всем – вместе! // Семья и школа. 1966. №10. С. 27–28.
2. Грицай Л.А. Антагонизм моделей родительского воспитания детей в педагогическом пространстве постсоветской России (90-е гг. XX в.) // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 383. С. 180–189.
3. Крупская Н.К. О воспитании в семье: избр. статьи и речи /сост. и предисл. Н.И. Стриевской. М.: Академия пед. наук РСФСР, 1962. 208 с.
4. Макаренко А.С. Книга для родителей. М.: Педагогика, 1988. 300 с.
5. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. Алма-Ата: Мектеп, 1983. 126 с.
6. Татаринцева А.Ю., Кузнецова В.В., Собянина А.А. К вопросу просвещения родительского сообщества в процессе работы Центра родительской компетентности ВГПУ // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2023. № 1. С. 15–19.
7. Шик С.В. Педагогическое просвещение родителей в СССР (сер. 1950-х – 1980-е гг.): авторские подходы и партийная работа // Педагогика и просвещение. 2024. № 3. С. 39–52.

СЕКЦИЯ 3
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ
СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Сорокин В.П.,**
кандидат юридических наук, доцент,
кафедра правового обеспечения рыночной экономики,
Высшая школа правоведения,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации;
Sor.vladislav2013@yandex.ru*

СООТНОШЕНИЕ «СТАРЫХ» И «НОВЫХ» ПОДХОДОВ
К СОДЕРЖАНИЮ И МЕТОДАМ ОБУЧЕНИЯ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX В.)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы соотношения «старых» и «новых» подходов к содержанию и методам обучения в отечественной системе общего образования (вторая половина XIX – начало XX вв.). Охарактеризованы общие тенденции развития предметных методик во второй половине XIX – начале XX вв. Определены особенности конструирования и обновления содержания общего образования. Осуществлен анализ идейно-политических мероприятий в области модернизации отраслевых дидактик. Представлена характеристика методов, методических моделей и систем по различным общеобразовательным дисциплинам естественно-научного и социально-гуманитарного циклов.

Ключевые слова: содержание образования, методы обучения, отраслевая дидактика, система общего образования, модернизация образования, история образования.

Vladislav P. Sorokin,
*PhD in Law, Associate Professor,
Department of Legal Support for Market Economy,
Higher School of Law,
Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration;
Sor.vladislav2013@yandex.ru*

**THE RATIO OF “OLD” AND “NEW” APPROACHES
TO THE CONTENT AND METHODS OF TEACHING
IN THE DOMESTIC SYSTEM OF GENERAL EDUCATION
(SECOND HALF OF THE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES)**

Abstract. The article examines the relationship between «old» and «new» approaches to the content and methods of teaching in the domestic system of general education (second half of the 19th – early 20th centuries). General trends in the development of subject methods in the second half of the 19th – early 20th centuries are characterized. Features of the design and renewal of the content of general education are determined. An analysis of ideological and political events in the field of modernization of industry didactics is carried out. A description of methods, methodological models and systems for various general education disciplines of the natural sciences and social and humanitarian cycles is presented.

Keywords: content of education; teaching methods; industry didactics; general education system; modernization of education; history of education.

Между отдельными структурными элементами образовательного процесса существуют закономерные связи, которые рельефнее обнаруживают себя при их ретроспективном рассмотрении. На данном обстоятельстве основываются прогностические функции истории педагогической науки и образования. История педагогики общеобразовательной школы помогает нам лучше понять современное состояние системы образования, ее проблемы и предвидеть то, какой она будет в будущем. Реформирование общего образования на всем протяжении его существования как важнейшего социокультурного института тесно связано с обновлением содержания и методов обучения. Оно «требуеет взаимосвязанных качественных изменений во всех компонентах образовательной системы школы, т.е. необходимость ее системной модернизации» [5, с. 9–10].

Зная особенности бытования той или иной отраслевой дидактики (как устойчивого, неизменно повторяющегося в прошлом опыте связующего звена, педагогически выверенного и устоявшегося эталона обучения с его практическим результатом), можно с большой долей уверенности предвидеть и спрогнозировать результаты применения той или иной методической модели обучения. Данное обстоятельство свидетельствует о «мировоззренческо-методологическом потенциале инновационного развития теории содержания общего среднего образования» [1, с. 5]. Рассмотрение ретроспективы развития методических систем и модернизации содержания образования за продолжительный исторический период придает такому прогнозу еще большую достоверность. Историкам необходимо «показать историю образовательных реформ, заставить задуматься о необходимости использования отечественных, традиционных методов преобразования» [8, с. 4].

Обратимся к тому периоду истории отечественного образования (вторая половина XIX – начало XX вв.), когда вместе с содержанием образования научно-педагогическая и методическая мысль развивалась особенно интенсивно, а ее достижения находили широкое применение в практике учебно-воспитательной деятельности. Содержательный научно-экспертный анализ методов обучения в рассматриваемую эпоху позволяет выявить некоторые общие тенденции и направления развития, в том числе прогрессирующие, то есть имеющие опережающий прогностический характер. Динамичное развитие методов обучения было вызвано расширением культурно-образовательной сферы России, стимулировавшего поиски более эффективных, чем традиционные, методов, позволяющих в относительно короткие сроки и с меньшими усилиями со стороны учителя достигать лучших образовательных результатов.

В царствование императора Александра Второго (1855–1881 гг.) мировоззренчески столкнулись «индигенизация (в виде генетически близкого самодержавию традиционно-консервативного наследия) и западноевропейский цивилизационный прозелитизм (представленный как модернизационная стратегия вестернизаторского типа)» [10, с. 8]. С эпохи Великих реформ наблюдалось

противопоставление «старого» и «нового» в процессе эволюции методических подходов и содержания обучения. Различные недостатки методических моделей могли быть устранены только при условии строгого учета специфики каждой научной дисциплины и соответствующего ей учебного предмета в структуре содержания общего образования. На «уровне учебного предмета содержание образования воплощается в нормативных материалах» [7, с. 9].

Масштабные амбициозные задачи, имеющие своей целью создание единой модели научного знания и целостного мировоззрения с его закономерными связями, ставились перед отраслевыми дидактиками почти всех школьных общеобразовательных дисциплин. Конкретные частные методики развивались во взаимодействии с общей теорией образования, а новые дидактические и педагогические идеи служили в качестве исходных при разработке методических систем. В свою очередь практическая образовательная деятельность отраслевых дидактов приводила к новым обобщениям, имевшим уже не только программно-методическое, но и теоретико-методическое значение. При внедрении «новых» методик проявлялись тенденции и закономерности, находившие затем свое отражение в теории педагогической науки, и тем самым методики обучения служили одним из драйверов развития всей области наук об образовании. Частные методики при этом становились полноценными методическими системами. Модернизация «содержания общего образования приобретает особенную актуальность для социально-гуманитарного образования как важного института социализации подрастающего поколения» [3, с. 77].

По школьным учебным предметам естественно-научного цикла передовые методические идеи разрабатывались в трудах В.А. Герда, Л.Н. Никонова, А.П. Павлова, В.В. Половцова, И.И. Полянского, Б.Е. Райкова, К.П. Ягодовского и др. В методику преподавания математики был положен принцип единства теоретической и практической сторон математики как науки. Данный принцип реализовывался в методиках А.М. Астряба, А.И. Гольденберга, Ф.И. Егорова, К.Ф. Лебединцева, Н.Г. Лексинского, С.И. Шохор-Троцкого, К.М. Щербины и др. Прогрессивные тенденции наиболее рельефно прослеживаются

в методиках преподавания физики, из прежнего курса которой выделяется химия в качестве самостоятельной учебной дисциплины. В собственно же физике устанавливаются две ступени: пропедевтическая и систематическая. Создаются оригинальные руководства А.И. Бачинского, И.В. Глинки, Г.М. Григорьева, П.А. Знаменского, Ф.Н. Индриксона, Н.В. Кашина, И.И. Косоногова, В.В. Лермантова, В.И. Попова, В.И. Смирницкого, А.В. Цингера и др.

В развитии содержания, методов и методик обучения отчетливо видится их обусловленность состоянием наук, основы которых изучались в общеобразовательной школе. Культурно-историческое направление в литературоведении, трактовавшее литературу как выражение общечеловеческих идеалов, а также идеи психологической школы, акцентирующей внимание на эстетической и этической стороне художественной литературы, просматриваются в методических системах, разрабатывавшихся В.В. Даниловым, Н.С. Державиным, А.Н. Острогорским. Идеи логико-грамматической, психологической и формально-логической лингвистических школ оказали влияние на содержание и методы преподавания русского языка.

Предлагались разнообразные способы систематизации наук, что имело достаточно важное значение для развития отраслевых дидактик. Однако ни одна из гносеологических науковедческих классификаций не соответствовала полностью общепедагогическим и методическим требованиям. Поэтому науковедческий и философский анализ наук необходимо было дополнить педагогическим, учитывающим особенности познавательной деятельности школьников различных возрастов с тем, чтобы в разрабатываемых методах и методических системах согласовать объективные связи самостоятельных отраслей знания с характерологическими свойствами учащегося как субъекта образовательного процесса.

К концу XIX в. особое значение приобрел продуктивный процесс дальнейшего развития педагогического учения К.Д. Ушинского о наглядности. Великий русский педагог и просветитель полагал, что учитель должен вести ученика от конкретного к отвлеченному, от представления к мысли, и что подобного рода метод основывается на прочно установленных психических

законах. По итогам развития отечественных моделей, методов и средств обучения на рубеже XIX–XX вв. стало очевидно, что отдельные науки (со своими специальными методами исследования) содержат технологии стимулирования различных способностей школьников, причем в особенности – интеллектуальных.

Тенденции развития в системе народного просвещения начала XX столетия видоизменили «политико-правовую традицию в области образования, накапливая новый опыт государственного регулирования образовательной сферой» [9, с. 155]. Знаковой вехой для обновления структуры и содержания образования стала реформа 1915 г. Это произошло при министре народного просвещения графе П.Н. Игнатьеве. Политике П.Н. Игнатьева противостояли высокопоставленные представители консервативного лобби имперской эпохи. Поддержание баланса «между историческим прошлым и проектируемым будущим...было сутью той стратегической модели модернизации России, которую предлагали апологеты консерватизма» [6, с. 40]. В целом в позднеимперский период исследователи фиксируют своеобразный идейный симбиоз: «консерватизм государственной образовательной политики...и прогрессивную роль общественности» [2, с. 7].

Игнатьевские программы воспринимались педагогической общественностью как последнее достижение научно-методической мысли. В деле составления программ и объяснительных записок к ним принимали участие видные ученые и методисты: А.А. Борзов, В.П. Семенов-Тяньшанский (география), Б.Д. Греков (история), В.В. Данилов, Н.С. Державин, Н.К. Пиксанов (русский язык и словесность), П.А. Знаменский, А.В. Цингер (физика и астрономия), К.Ф. Лебединцев (математика), В.В. Половцов, Б.Е. Райков, К.П. Ягодовский (естествознание), Л.В. Щерба («новые», то есть современные языки).

В основе перспективных программно-методических материалов лежали идеи, которые являлись определяющими для тенденций развития методик и методических систем. Так, программа изучения грамматики русского языка ставила своей целью сформировать сознательное отношение учащихся к структуре своей речи и своему письму. Учителям географии рекомендовалось максимально сокра-

тить второстепенные учебные сведения, способствующие перегрузке памяти учащихся. Требовалось излагать факты и явления не изолированно, а в их взаимной связи; подчеркивалась образовательная ценность самостоятельной деятельности учащихся на всех ступенях обучения. В программе по физике рельефно представлены роль, место и значение физики в системном научном знании, раскрывались математические и экспериментальные методы физических исследований, которые должны отражаться и в методике обучения.

Итак, можно выделить те характерные особенности и ведущие тенденции эволюции структуры, содержания и методов образования, которые представляются нам перспективными в свете современных проблем определения хода развития исторически и культурно обусловленной стратегии развития национальной системы образования. Очевидно, что «содержание образования может задаваться через различные подходы» [4, с. 69]. Определенное значение приобрели: совершенствование методов и методических систем преподавания, модернизация содержания образования как единый процесс, развитие новых методик, отражающих современные подходы к решению тех или иных научных проблем при преподавании общеобразовательных дисциплин. В процессе обновления содержания образования происходят изменения структурно-сущностного плана в той или иной науке, основы которой изучаются в школе. В свою очередь, общедидактические и частно-методические новации настоятельно требуют соответствующего обновления отраслевых методик, которое по мере развития и усложнения наук стимулирует потребность в повышении качества методологической разработки и теоретического обновления содержания образования. Для выполнения данной задачи необходимо наличие особого подхода к ее решению в контексте представленности философских, психологических и педагогических знаний структурно и содержательно соединенных с перспективной методикой, ориентированной на более высокий интеллектуальный потенциал учащихся, при учете их физиологических, возрастных и индивидуальных особенностей. Таким образом, возникает проблема необходимости адаптации научного знания через отраслевые

методики применительно к содержанию образования, создание такой классификации методов и средств обучения, которая бы позволяла гармонизировать отношения между школьным учебным предметом и «материнской» наукой.

Литература

1. *Богуславский М.В.* Инновационный потенциал разработки теории содержания образования и образовательных технологий (в отечественной педагогике второй половины XX века): монография. М.: ИТИП РАО, 2008. 130 с.
2. *Войтеховская М.П.* История формирования и развития системы общего и педагогического образования как составной части процесса модернизации Российской империи: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Томск, 2012. 41 с.
3. *Городецкая Н.И.* ФГОС старшей школы как инструмент нормирования и обновления социально-гуманитарного образования // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. К 20-летию кафедры методики преподавания истории, обществознания и права: сборник научных статей. Вып. VI / под ред. А.А. Сорокина. М.: Книгодел, 2019. С. 74–84.
4. *Дронов В.П.* Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования: поиск национальной модели // Наука и школа. 2021. № 2. С. 66–78.
5. *Лазарев В.С.* Внедрение стандартов общего образования: не решенные и не решаемые проблемы // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 6–13.
6. *Милованов К.Ю.* Консервативное лобби в российской педагогической мысли дореволюционного периода // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Исторические и филологические науки. 2019. № 1 (12). С. 38–42.
7. *Модели и структуры содержания общего среднего образования: отечественный и зарубежный опыт: монография / под ред. М.В. Рыжакова.* М.; СПб.: Нестор-История, 2012. 256 с.
8. *Моногаров Ю.Н.* Деятельность Острогжского уездного земства по развитию начального народного образования (1865–1917 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Воронеж, 2009. 32 с.
9. *Овчинников А.В.* Культурно-исторический контекст политико-правового процесса в области образования в России // Пространство и Время. 2014. № 1 (15). С. 153–160.
10. *Половецкий С.Д., Овчинников А.В., Милованов К.Ю.* Реализация идеологии Великих реформ в народном просвещении России // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. 2021. № 2. С. 7–17.

Теремов А.В.,
доктор педагогических наук, профессор,
кафедра естественнонаучного образования
и коммуникативных технологий,
Институт биологии и химии,
Московский педагогический
государственный университет;
av.teremov@mpgu.su

УРОК КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ТИПА

Аннотация. В статье рассматривается деятельностный подход к организации и проведению современного урока, который сохранил, как педагогическая система, традиционный уклад и обрел черты технологизации учебно-познавательной деятельности средствами учебных предметов.

Ключевые слова: урок, учебно-познавательная деятельность, учебное сотрудничество, поисковые учебные ситуации.

Alexander V. Teremov,
Dr. Pedagogy Hab., Professor,
Department of Natural Science Education
and Communication Technologies,
Institute of Biology and Chemistry,
Moscow Pedagogical State University;
av.teremov@mpgu.su

THE LESSON AS AN ACTIVITY-TYPE PEDAGOGICAL SYSTEM

Abstract. The article considers an activity-based approach to the organization and conduct of a modern lesson, which has preserved, as a pedagogical system, the traditional way of life and acquired the features of technologization of educational and cognitive activity by means of educational subjects.

Keywords: lesson, educational and cognitive activity, educational cooperation, search learning situations.

Основываясь на понимание системы, как совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, урок можно считать педагогической системой деятельностного типа, в которой учитель и ученики работают со специально разработанным учебным содержанием, систематически используют соответствующие методы, приемы и средства обучения [4].

Все системы деятельностного типа, в том числе и педагогические, обладают целостностью, совместимостью или несовместимостью с другими системами, устойчивостью прямой и обратной связей, адаптивностью к окружающим условиям. Так, на уроке учитель и ученики приспосабливаются к совместной деятельности (преподаванию и учению), выполняют требования нормативных документов об образовании (ФГОС, ФООП, ГИА); планируют свои действия; оценивают полученные образовательные результаты и вносят в работу необходимые коррективы. Как педагогическая система, обладающая целостностью, урок характеризуется совокупностью признаков, сохранившихся практически без изменений со времен разработки Я.А. Коменским теоретических положений классно-урочной системы. Таких признаков можно насчитать пять:

- ученики приблизительно одного возраста составляют классы, состав которых за время пребывания в школе меняется незначительно;
- каждый класс (параллели классов) работает в соответствии со своим учебным планом и расписанием, утвержденным по уровням образования, номенклатуре и содержанию учебных предметов;
- урок имеет ограничение по времени и четкую структуру;
- каждый урок, как правило, посвящен одному учебному предмету;
- работой учеников на уроке руководит учитель.

Урок занимает в практике работы школы не менее 98 % учебного времени. Каждый ученик за школьные годы посещает в среднем около 10 тыс. уроков. Проблематике классно-урочной деятельности посвящена каждая четвертая статья по общей педагогике, методике предметного обучения и воспитания. Как справедливо отмечает в отношении урока Ю.А. Конаржевский: «Его авторитет так высок и прочен, что не подвергается сомнению даже самых смелых критиков. Урок служит своеобразным полигоном для проверки разных типов обучения: от догматического и объяснительно-иллюстративного до проблемно-

развивающего, подвергаясь воздействию новаторских методов и средств обучения» [2, с. 3].

Основная деятельность на уроке – *учебно-познавательная*. Согласно психологической теории А.Н. Леонтьева, всякая деятельность складывается из отдельных действий, а каждое действие можно разложить на более мелкие составляющие – операции, способы и приёмы [3]. Исходя из этого, теоретические основания урока на уровне педагогического замысла проектируются учителем в виде методики предметного обучения, а на уровне педагогической действительности реализуются в совместной деятельности обучающего и обучаемых как педагогическая технология работы с предметным содержанием урока: понятиями, фактами, законами, теориями и др. Рассмотрим современный урок с этих позиций.

Урок должен иметь хорошее начало и окончание, т.е. быть добрым по отношению к ученикам, которые признаются сейчас субъектами образовательного процесса. Отсутствие позитивного настроения учеников на урок, межличностные конфликты, завышенные ожидания делают урок тягостным занятием, снижающим результативность всего образовательного процесса в школе. Второй субъект классно-урочной деятельности – учитель, планирует до проведения урока свою работу по преподаванию и воспитанию, а также учебно-познавательную деятельность обучающихся: формулирует тему урока, ставит его цель и учебно-воспитательные задачи (миссию урока); разрабатывает задания для организации усвоения содержания учебного материала, закрепления и обобщения знаний, проверки образовательных достижений. В современных реалиях важное значение в этой работе приобрело *учебное сотрудничество*, т.е. учитель сам нацеливается на результативное взаимодействие с обучающимися и стимулирует учеников на соответствующие ответные действия. Для этого в структуре урока нужно обязательно планировать *поисковые учебные ситуации*, на которых от учеников требуется владение не только репродуктивными действиями, т.е. действиями по образцу (связанные с воспроизведением

учебного материала), но и продуктивные действия. Последние обеспечивают развитие у обучающихся творческих способностей, креативного мышления и других soft skills, т.е. мягких навыков, определяющих эффективное взаимодействие человека с окружающим его миром природы и социума.

Отметим, что на традиционном уроке существует фундаментальное противоречие между фронтальным способом подачи учебного материала и индивидуальным каналом учения, который складывается для каждого ученика из совокупности его природных задатков, интересов, модальности восприятия информации, развитости внимания, памяти, типа высшей нервной деятельности и т.п. Учет этих составляющих диктует необходимость использования учителем максимально персонализированных форм подачи учебного материала, основанного, например, на ранжировании заданий по уровням усвоения учебного материала (различение знаний, воспроизведение знаний по образцу, использование знаний для практических действий, конструирование знаний в новых учебных ситуациях, получения новых знаний в результате самостоятельной поисковой деятельности). Следовательно, результативно учить на одном уроке всех всему технологически невозможно. Об этом писал В.П. Беспалько, который ввел в научный оборот термин «педагогическая технология», обозначающий содержательную технику реализации образовательного процесса, разложенного по уровням усвоения знаний, используемым источникам информации, формам организации учебно-познавательной деятельности школьников и управления этой деятельностью со стороны учителя [1].

В центре внимания на современном уроке – ученик, а основное назначение классно-урочной деятельности – это его интеллектуальное, коммуникативно-регулятивное, эмоционально-ценностное развитие, которое учитель организует на основе учета мотивов деятельности ученика, его интересов, достигнутого уровня обученности и др. Основная проблема связана с мотивацией обучающихся к учебно-познавательной деятельности. Она перестала

быть привлекательной для школьников, к знаниям в российском обществе сформировалось потребительское отношение.

Не анализируя социальный аспект данного феномена, отметим, что для его преодоления значительная роль играет деятельность учителя на уроке. Он должен быть сегодня для учеников образцом свободного владения учебным материалом, постоянно демонстрировать им свое методическое мастерство и педагогический такт, поддерживать прямую и обратную связь для определения исходного и конечного уровней достижения обучающимися образовательных результатов в изучаемой предметной области знаний (различение знаний, воспроизведение знаний, применение знаний, перекомбинация знаний, поиск новых знаний и др.).

Сохранив традиционный уклад, урок сегодня направлен не только на усвоение определенной суммы знаний, но и на формирование личности обучающихся. Учитель выступает сегодня на уроке не только как носитель знаний, но и как помощник и консультант учеников, старший товарищ. Причем, в условиях учебного сотрудничества часть своих функций учитель может без вреда для образовательного процесса передать ученикам, например, тестового контроля знаний, выбора способов учебной работы или уровня усвоения учебного материала (базового, углубленного, интегрированного). Однако наблюдаемое снижение результативности учебно-познавательной деятельности в таких условиях – одна из тревожных тенденций последних лет, которая стала следствием смены предметно-знаниевой парадигмы общего образования на личностно-развивающую и метапредметную. На наш взгляд, предметные знания должны оставаться своеобразной рамкой для содержания урока, т.к. *hard skills* – жесткие навыки, не менее важны, чем *soft skills* – мягкие навыки. Снижение внимания на уроке к знаниевой деятельности, повсеместное отождествление понятий «знания» и «информация», отчуждение обучающихся от самого процесса производства знаний, т.е. от учебного познания, а также недооценка значимости мыслительной переработки знаний во внутреннем плане личности, уже

привели к нежелательным явлениям. Повсеместно отмечается слабая выраженность у сегодняшних школьников таких качеств знаний, как системность, обобщенность и глубина.

Их достижение возможно в результате организации продуктивной учебно-познавательной деятельности, т.е. такой деятельности, которая направлена на преобразование имеющихся у обучающихся знаний в новые знаниевые структуры, осмысление знаний, оценку и использование знаний в практической деятельности, установление причинно-следственных связей между изучаемыми объектами и явлениями, а также интегративных связей между учебными предметами, например, физикой, химией и биологией; литературой, историей и искусством; родным и иностранным языками и др.

С грустью констатируем снижение речевой активности на современном уроке. Учителя и обучающиеся стали меньше использовать сложные речевые формы, не уделяют внимания разнообразию видов устной и письменной речи, предпочитают формализованный контроль знаний с заранее известным результатом, например, тестовые задания. Подчеркнем, что крайне важно в условиях снижения мотивации обучающихся к учебно-познавательной деятельности обеспечить развитие у них не только познавательного интереса к уроку, но и желание и умение вести на нем активную речевую деятельность: читать, писать, слушать и говорить, лежащих в основе развития когнитивной системы личности. Для результативности такой работы целесообразно использовать схематическую систему записи содержания урока: структурно-логические схемы, графы, интеллект-карты и другие мнемонические приемы работы с информацией.

В технологии проведения современного урока ведущее место должны занять диалоговые методы учебной работы, например, беседа и дискуссия. Они позволяют учителю оперативно контролировать качество усвоения и степень познавательного интереса обучающихся к учебному материалу, наличие у них желания разобраться в сложных вопросах. На уроке «... обучение не должно сводиться к сообщению знаний в готовой форме... оно призвано

ставить перед школьниками учебные задачи, которые они должны научиться решать, чтобы овладеть не просто частным, а некоторым общим способом (принципом) решения относительно широкого круга учебных задач...» [5, с. 25]. При этом важно обеспечивать на уроке постоянную занятость школьников, предлагая им планировать свою деятельность в коллективном, групповом и индивидуальном формате обучения, нести ответственность за выполненную работу, раздвигать рамки учебных программ, ориентироваться на продолжение образования и др.

Из тенденций развития современного урока отметим следующие:

- усиление диагностичности цели и задач урока, направленных на продуктивную работу с учебным материалом;
- оптимизация содержания урока путем интеграции по разным основаниям знаний из родственных и неродственных учебных предметов;
- посильность усвоения учебного материала всеми обучающимися за имеющееся время урока с заданным качеством знаний (валидность заданий);
- персонификация средств обучения на уроке, используемых, как в традиционном, так и в интерактивном режиме на электронной основе (например, на виртуальном уроке);
- гибкость организационных форм классно-урочной деятельности, ассимиляция на уроке результатов внеурочной деятельности по учебным предметам (например, работы в Кванториумах);
- совершенствование профессионализма учителей по проектированию, планированию и проведению урока на основе учета уровней усвоения содержания учебного материала, особенностей организации учебно-познавательной деятельности обучающихся с учетом психотипов их личности, видов внимания и памяти, модальности восприятия информации, состояния здоровья.

Таким образом, урок остается основной организационной формой обучения в школе, педагогической системой деятельностного типа, объединяющей усилия субъектов образовательного

процесса по достижению запланированного образовательного результата в учебно-познавательной деятельности, спроектированной на основе предметного содержания.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. 336 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
4. Симонов В.П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности. М.: Изд-во УЦ «Перспектива», 2010. 208 с.
5. Теремов А.В., Годин В.Н., Галушин В.М. Знаниевый подход к обучению биологии: не стоит ли вернуться? // Биология в школе. 2020. № 6. С. 23–32.

*Лелюх А.Б.,
соискатель,
кафедра педагогики и психологии
профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластенина,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический
государственный университет;
leluhalena@yandex.ru*

КОНЦЕПЦИЯ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается концепция цифровой трансформации образования в России в контексте традиций психолого-педагогического образования. Акцент сделан на вызовах подготовки педагогов и возможностях интеграции цифровых технологий в практику, а также на важности сохранения фундаментальных педагогических подходов при формировании цифровых компетенций учителей.

Ключевые слова: цифровая трансформация, педагогическая подготовка, цифровые компетенции, технологии в образовании, интеграция, инновации, дистанционное обучение.

Alena B. Lelyukh,
*PhD candidate,
Department of Pedagogy and Psychology
of Vocational Education named after Academician V.A. Slastenin,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University;
leluhalena@yandex.ru*

THE CONCEPT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION IN RUSSIA: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Abstract. The Article examines the concept of digital transformation of education in Russia in the context of the traditions of psychological and pedagogical education. The emphasis is on the challenges of training teachers and the possibilities of integrating digital technologies into practice, as well as the importance of maintaining fundamental pedagogical approaches in the formation of digital competencies of teachers.

Keywords: digital transformation, teacher training, digital competencies, technologies in education, integration, innovation, distance learning.

Цифровая трансформация проникает во все сферы общественной жизни, и образование становится одной из первых отраслей, требующих глубокого пересмотра целей, содержания и методов работы. В этих условиях именно богатые традиции российской психолого-педагогической школы способны обеспечить устойчивость происходящих изменений, сохраняя их гуманистическую направленность.

Концепция цифровой трансформации образования, утверждённая в рамках государственной политики, определяет стратегические ориентиры, направленные на создание доступной и качественной системы обучения, соответствующей требованиям цифровой экономики. Речь идёт не просто о внедрении технологий в образовательный процесс, а о комплексном преобразовании всей образовательной среды: её содержания, форм, методов и характера взаимодействия между участниками.

В российской практике цифровая трансформация осуществляется с учётом глобальных трендов [2, с. 52–67], но при этом опирается на собственные культурные ценности и научно-педагогическое

наследие. Важно, чтобы изменения затрагивали не только техническую сторону процесса, но и гуманитарные аспекты: психологическую готовность педагогов и учащихся, вопросы цифровой этики и сохранение культурной идентичности.

Согласно распоряжению Правительства РФ от 18 октября 2023 г. № 2894-р, цифровая трансформация охватывает все уровни образования – от дошкольного до дополнительного – с целью достижения цифровой зрелости отрасли¹. Предполагается создание единого, безопасного образовательного пространства с равным доступом к качественным цифровым ресурсам.

Паспорт стратегии на период до 2030 года предусматривает формирование современной цифровой образовательной среды, включающей проверенный контент и цифровые сервисы. Однако важно, чтобы цифровая инфраструктура не подменяла собой основную миссию образования – развитие личности, воспитание и обучение в духе гуманизма.

Среди ключевых проблем отрасли выделяются²:

- высокие затраты на бумажные ресурсы;
- фрагментарность и неоднородность цифрового контента;
- недостаточная адаптация ресурсов для детей с особыми образовательными потребностями;
- снижение учебной мотивации на фоне цифровой среды [5, с. 37–151];
- информационная перегрузка педагогов и трудности анализа больших объемов данных;
- дефицит информации у родителей и учеников о возможностях цифровой системы.

Для решения этих задач реализуются межведомственные инициативы, такие как проект «Цифровая трансформация отрасли «Образование (общее)»», а также программы «Библиотека цифро-

¹ Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации: Распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 № 2894-р. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407790373/> (дата обращения: 27.04.2025).

² Паспорт стратегии Цифровая трансформация образования. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd> (дата обращения: 27.04.2025).

вого контента», «Цифровые помощники» (для учеников, учителей, родителей), «Цифровое портфолио ученика» и др. Их эффективность зависит от включённости в целостную педагогическую модель, основанную на принципах отечественной психолого-педагогической традиции.

Основные направления цифровой трансформации образования включают:

- развитие цифровой образовательной инфраструктуры;
- обновление содержания с использованием цифровых ресурсов;
- формирование цифровых компетенций учащихся и педагогов;
- персонализацию обучения с применением искусственного интеллекта и анализа больших объемов данных.

Роль психолого-педагогических традиций в условиях цифровизации

Подготовка будущих педагогов требует не только освоения цифровых технологий, но и глубокого понимания методологических основ психолого-педагогического образования. Формирование цифровой педагогической компетентности должно базироваться на системных знаниях о развитии личности, мотивации к обучению, особенностях восприятия и взаимодействия в цифровой среде. Переосмысление этих основ возможно с опорой на достижения возрастной психологии, теории деятельности и этических норм педагогической профессии.

Российская педагогика исторически формировалась как гуманистическая система, в центре которой находится личность обучающегося. Идеи выдающихся педагогов и психологов – В.А. Славотёнина, К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова – сохраняют свою актуальность и в цифровую эпоху. Современные научные исследования подчёркивают необходимость интеграции культурно-исторического подхода в цифровую педагогическую практику, акцентируя внимание на том, что цифровые инструменты должны усиливать, а не вытеснять традиционные формы обучения и воспитания.

Важное значение приобретает развитие способности к самообразованию – ключевого элемента российской педагогической традиции [4, с. 61–62]. В условиях цифровой среды эта способность становится основой профессиональной устойчивости и адаптивности педагога. Кроме того, этическая готовность к работе в цифровом пространстве должна формироваться на принципах личностно-ориентированного подхода, уважения к индивидуальности обучающегося и ответственности за цифровое поведение.

Психолого-педагогические основы как гарантия устойчивости цифровых преобразований

Переход к цифровой модели образования невозможен без сохранения ключевых положений психолого-педагогической подготовки. Образование будущих учителей должно строиться на балансе между технической оснащённостью и гуманистическими ценностями педагогики.

Ключевые ориентиры здесь таковы:

- формирование цифровой педагогической компетентности на прочной методологической базе, включающей знания о развитии, мотивации и обучении ребёнка;
- переосмысление психолого-педагогических основ с опорой на отечественные исследования в области возрастной психологии, педагогической этики и теории деятельности;
- развитие способности к самообразованию как важнейшего навыка современного педагога;
- формирование этической ответственности за действия в цифровой среде, основанной на гуманистических и личностно-ориентированных подходах.

Таким образом, цифровая трансформация должна рассматриваться не как цель, а как средство поддержки и развития личности. Только в этом случае технологии станут инструментом формирования субъектности, критического мышления и познавательной активности обучающегося.

Возможности цифровой трансформации для педагогического образования

Цифровая трансформация в образовании не только сталкивает педагогов с новыми вызовами, но и предоставляет широкие возможности для улучшения качества обучения и подготовки будущих специалистов.

Рассмотрим более подробно ключевые направления, в которых цифровые технологии открывают новые горизонты:

1. Доступ к лучшим образовательным практикам. Цифровая трансформация создаёт уникальные возможности для учащихся и преподавателей в плане доступа к международным образовательным ресурсам. В частности, онлайн-курсы, вебинары, мастер-классы и другие образовательные материалы становятся доступны в любое время и из любой точки мира. Современные платформы, такие как Stepik, Skillbox, Лекториум, Универсариум, ЯндексПрактикум, Coursera, edX, Udemу, FutureLearn и другие позволяют учителям не только освоить новые педагогические технологии, но и учиться у ведущих экспертов, профессоров и практиков, включая выдающихся педагогов и ученых. Это открывает перед преподавателями возможности для постоянного профессионального роста и интеграции новейших знаний в свою практику.

Пример: онлайн-курсы по психологии, инклюзивному образованию, цифровым методам преподавания и другим дисциплинам позволяют расширить горизонты преподавания и научной деятельности.

2. Расширение методов практико-ориентированного обучения. Цифровые технологии способствуют развитию практико-ориентированного подхода в обучении. Виртуальные симуляторы, интерактивные тренажеры, а также дистанционные стажировки и практики дают студентам возможность пройти обучение в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности. Это особенно важно в сфере педагогики, где практические навыки и умение взаимодействовать с учащимися являются ключевыми. Студенты могут участвовать в моделируемых классах, разрабатывать образовательные проекты, создавать виртуальные уроки и получать обратную связь от опытных наставников в режиме реального времени.

Пример: использование образовательных симуляторов для работы с классом, где будущий учитель может отработать различные педагогические стратегии.

3. *Повышение инклюзивности образования.* Одной из важнейших возможностей цифровой трансформации является создание условий для более инклюзивного образования. Цифровые платформы и адаптивные образовательные технологии помогают учителям организовывать обучение для студентов с разными образовательными потребностями, включая тех, кто имеет инвалидность или нуждается в создании особых образовательных условий. Технологии могут поддерживать студентов с ограниченными возможностями здоровья с помощью специализированных приложений и устройств, таких как экранные читалки, программы для синтеза речи и субтитры для людей с нарушениями слуха.

Пример: использование голосовых помощников для студентов с нарушениями слуха или зрения, программ для адаптации учебного контента.

4. *Поддержка индивидуальной подготовки.* Цифровая трансформация открывает огромные возможности для индивидуализации обучения будущих педагогов. Используя различные цифровые инструменты, преподаватели могут создавать персонализированные образовательные траектории, которые будут учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого студента. Системы обучения, основанные на искусственном интеллекте, могут адаптировать учебный контент в зависимости от уровня знаний студента, его учебных предпочтений и целей. Это позволяет будущим учителям не только углубить свои знания в нужных областях, но и развивать навыки, которые особенно важны для их будущей профессии.

Пример: адаптивные образовательные платформы, которые подбирают курс в зависимости от уровня знаний и интересов студента, что особенно важно для учителей, стремящихся специализироваться в определенных областях.

Цифровая трансформация в педагогическом образовании не просто меняет способы подачи информации, она значительно

расширяет возможности для каждого студента и преподавателя, улучшая доступ к знаниям, повышая инклюзивность и индивидуализируя образовательные пути. В результате педагоги могут не только повышать свою квалификацию, но и готовить будущих специалистов, которые будут эффективно работать в условиях быстро меняющегося мира.

Новые вызовы для подготовки будущего учителя в условиях цифровой трансформации

Цифровая трансформация образования требует от педагогической практики не только адаптации к новым технологиям, но и значительных изменений в самой подготовке педагогов. Появление новых технологий и платформ в образовательной среде требует, чтобы будущие учителя обладали не только базовыми знаниями в области информационных технологий, но и могли эффективно интегрировать цифровые инструменты в свою педагогическую деятельность. В этом контексте подготовка педагогических кадров сталкивается с рядом ключевых вызовов, которые условно можно сгруппировать в четыре основных направления (см. рис. 1).

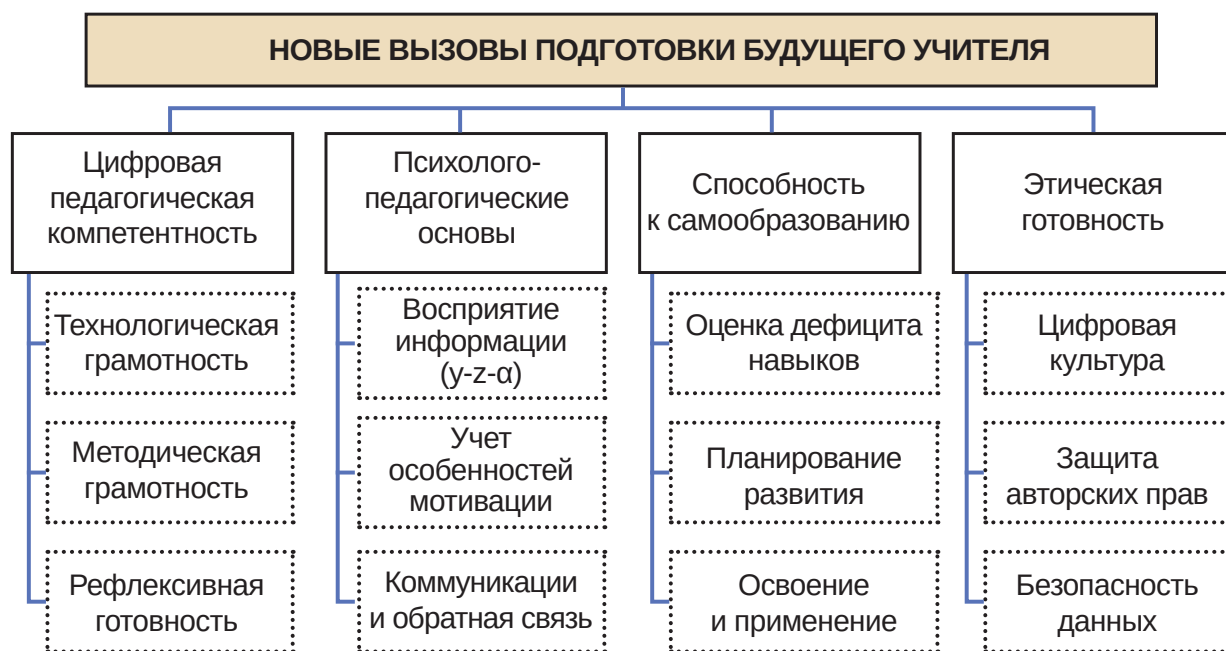


Рис. 1. Новые вызовы подготовки будущих учителей

Рассмотрим более подробно каждый из представленных блоков:

1. Необходимость формирования цифровой педагогической компетентности. Современные учителя должны выходить за рамки базового владения информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), такими как использование компьютеров, проекторов или офисных программ. Сегодня от педагога требуется глубокое понимание цифровых инструментов и умение эффективно интегрировать их в образовательный процесс для повышения качества обучения, развития мотивации и индивидуализации учебной деятельности.

Цифровая педагогическая компетентность включает не только освоение современных технологий, но и их осмысленное применение в дидактике. Педагог должен уметь создавать цифровые образовательные ресурсы, работать в виртуальных классах, применять системы управления обучением (LMS) и использовать цифровые инструменты для оценки результатов учащихся. Кроме того, важно владеть навыками интеграции таких современных решений, как искусственный интеллект, большие данные и дополненная реальность (AR), для обеспечения инновационных подходов к обучению.

Развитие цифровой компетентности предполагает не просто техническое освоение технологий, а также способность адаптировать их под конкретные педагогические задачи, организовывать онлайн-курсы, внедрять смешанное обучение и применять новые образовательные методы.

Пример: использование платформ Яндекс Телемост, Контур, Сферум, Moodle, Google Classroom и др. требует от учителя не только технических навыков работы с контентом, но и умений создавать интерактивные материалы, организовывать коммуникацию в виртуальной среде и проводить цифровую оценку учебных достижений.

Цифровая педагогическая компетентность включает три ключевых компонента:

Технологическая грамотность – это умение работать с цифровыми инструментами и образовательными платформами, необходимыми для организации и сопровождения учебного процесса.

Методическая грамотность – способность разрабатывать и внедрять цифровые дидактические решения, адаптируя технологии под образовательные цели и особенности обучающихся.

Рефлексивная готовность – умение анализировать, оценивать и корректировать использование цифровых технологий в педагогической практике для постоянного повышения её эффективности.

Примеры профессиональных задач:

- выбор цифровых инструментов в соответствии с целями урока;
- проектирование учебных занятий с использованием технологий дополненной и виртуальной реальности;
- применение платформ дистанционного обучения и систем управления образовательным процессом.

2. Переосмысление психолого-педагогических основ обучения. Это становится необходимостью в условиях появления новых поколений обучающихся – поколений Z и α [2, с. 114–121]. Оно включает три ключевых направления:

а) *восприятие информации*. Дети и подростки, относящиеся к поколениям Z и α обладают особыми когнитивными характеристиками [1]. Они предпочитают визуальные и мультимедийные форматы подачи информации, демонстрируют высокую скорость её переработки, но вместе с тем проявляют низкую устойчивость внимания. Ключевыми чертами их восприятия являются клиповое мышление, склонность к многозадачности и потребность в динамичном, интерактивном взаимодействии с учебным материалом.

Для эффективной работы с таким типом восприятия требуется:

- акцент на визуализацию информации;
- использование мультимедийного контента;
- дробление учебных материалов на небольшие логические блоки (микролёрнинг);
- проектирование заданий, рассчитанных на быстрое получение результата.

б) *Учет особенностей мотивации*. Мотивация учащихся новых поколений тесно связана с их опытом постоянного доступа к информации и цифровому взаимодействию. Они ожидают

немедленных откликов на свои действия, заинтересованы в игровых элементах процесса и ценят возможность выбора и персонализации обучения.

Эффективные мотивационные подходы включают:

- применение элементов геймификации (системы достижений, рейтинги, награды);
- внедрение игровых сценариев в образовательный процесс;
- предоставление обучающимся возможностей для самостоятельного выбора маршрутов и темпов обучения.

в) *Коммуникации и обратная связь.* Коммуникация и обмен информацией для поколений Z и α преимущественно происходят в цифровой среде [6]. Они ожидают быстрой, конкретной и частой обратной связи. Педагогу важно уметь выстраивать взаимодействие с учащимися через цифровые каналы, поддерживать их активность и вовлеченность в образовательное пространство.

Для этого необходимо:

- использование средств мгновенной обратной связи (онлайн-опросы, квизы, тестирования в реальном времени);
- организация работы через образовательные платформы и социальные сети;
- развитие культуры цифрового взаимодействия и поддержки.

Таким образом переосмысление психолого-педагогических основ обучения на основе особенностей восприятия информации, мотивации и коммуникации представителей новых поколений позволяет создавать образовательные среды, которые соответствуют их ожиданиям и способствуют более эффективному усвоению знаний.

3. Развитие способности к самообразованию. В условиях стремительных изменений цифровой среды одной из ключевых задач становится развитие у педагогов способности к самостоятельному обучению. Современный учитель должен выступать не только проводником знаний, но и непрерывным учеником, способным своевременно реагировать на новые вызовы, осваивать инновационные технологии и адаптировать их к образовательной практике.

Развитие способности к самообразованию включает такие основные этапы, как:

а) *Оценка дефицита навыков.* Педагогу необходимо регулярно проводить самоанализ для выявления областей, в которых требуется развитие. Это касается как владения цифровыми инструментами, так и методических компетенций, актуальных знаний в области психологии и педагогики. Оценка собственных дефицитов позволяет выстроить осознанную траекторию профессионального роста.

б) *Планирование развития.* На основе выявленных потребностей педагог составляет индивидуальный план развития, определяя цели, ресурсы и формы обучения. Это может включать участие в онлайн-курсах, вебинарах, профессиональных конференциях, чтение актуальной литературы и изучение новых образовательных платформ.

в) *Освоение и применение.* Освоение новых знаний и технологий должно сопровождаться их практическим применением в собственной педагогической деятельности. Важно не только овладеть новыми инструментами, но и уметь адаптировать их к конкретным условиям работы с обучающимися. Критическое мышление и способность к рефлексии играют здесь ключевую роль, позволяя анализировать полученный опыт, выявлять его эффективность и вносить необходимые коррективы.

Пример: педагог, стремящийся к профессиональному росту, осваивает новые цифровые платформы, участвует в онлайн-конференциях, фильтрует и применяет образовательные ресурсы, использует профессиональные сообщества для обмена опытом и развивает навыки рефлексии (см. рис. 2).

Формы самообразования:

- участие в онлайн-курсах на отечественных и зарубежных платформах;
- чтение профессиональных блогов, подкастов о цифровых трендах и педагогических инновациях;
- активное участие в профессиональных сообществах, педагогических хакатонах и образовательных форумах.

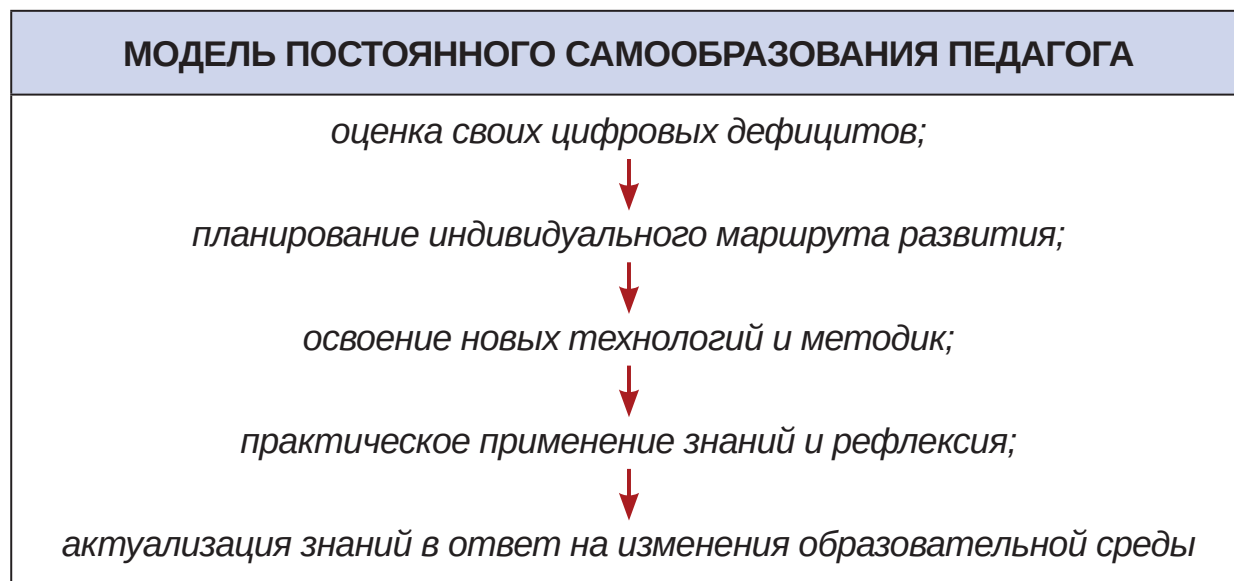


Рис. 2. Этапы саморазвития педагога

4. Обеспечение этической готовности. Цифровая трансформация образования требует от педагогов не только технологических навыков, но и высокой этической ответственности. Работа в цифровой среде связана с необходимостью соблюдения норм информационной безопасности, защиты персональных данных, уважения авторских прав и формирования культуры ответственного поведения в интернете. Этическая готовность становится обязательным компонентом профессиональной компетентности современного учителя.

Обеспечение этической готовности включает три ключевых направления:

а) Цифровая культура. Формирование цифровой культуры предполагает развитие у педагогов и учащихся осознанного отношения к использованию цифровых технологий. Учителя должны не только следовать правилам сетевого этикета, но и способствовать развитию у школьников навыков цифровой гигиены, уважительного общения в интернете и критического восприятия цифрового контента.

Практические меры:

- проведение занятий по цифровой гигиене и сетевому этикету;
- формирование у учащихся навыков ответственного поведения в интернете;

- личный пример осознанного использования цифровых технологий.

б) *Защита авторских прав.* Уважение интеллектуальной собственности –важный элемент этической подготовки педагога. Использование цифровых материалов в образовательных целях должно соответствовать законодательным нормам, касающимся авторских прав и лицензирования контента.

Практические меры:

- осознанное использование лицензионных и открытых образовательных ресурсов;
- обучение учащихся правилам цитирования и оформления заимствований;
- противодействие плагиату в учебной деятельности.

в) *Безопасность данных.* Работа с личными данными учащихся требует от педагога строгого соблюдения норм конфиденциальности и защиты информации. Это касается как хранения данных, так и организации безопасных цифровых взаимодействий.

Практические меры:

- использование защищённых цифровых платформ для работы с учениками;
- настройка приватности в онлайн-средах;
- проведение уроков по вопросам информационной безопасности.

Основные аспекты цифровой этической готовности:

- защита личных данных обучающихся;
- осознанное использование лицензионного контента;
- противодействие кибербуллингу и интернет-агрессии;
- формирование культуры цифровой гигиены у учеников.

Пример: будущий педагог должен понимать, как организовать использование цифровых материалов, не нарушая авторских прав, как обеспечить безопасность персональных данных учеников и как противодействовать интернет-агрессии, выступая образцом ответственного цифрового поведения.

Таким образом цифровая трансформация образования в России требует системных изменений, но не должна подрывать

фундамент психолого-педагогической подготовки будущих учителей. Именно опора на отечественные традиции, соединённая с новыми технологиями, способна обеспечить подготовку педагогов, готовых к работе в информационном обществе и способных сохранить гуманистическую направленность образования.

Литература

1. Данилова Л.Н. Образовательный запрос поколения Альфа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, № 1 (45). С. 58–67. DOI: 10.18500/2304-9790-2023-12-1-58-67
2. Коновалова Л.В., Радченко Г.В. Исторические аспекты становления дистанционного образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2023. № 4. С. 52–67. DOI: 10.35231/18186653_2023_4_52
3. Радионцева Е.С. Поколение Z: эмоциональное вовлечение в процесс обучения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2023. Т. 17, № 3. С. 114–121. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2023.17.3.12
4. Темник С.В., Миргородская О.Н. Самообразование педагога в современных условиях // Символ науки. 2022. № 12-1. С. 61–63.
5. Тихомирова Л.Ф. Отношение студентов педагогического вуза к дистанционному обучению // Социально-политические исследования. 2023. № 3 (20). С. 137–151. DOI: 10.20323/2658_428X_2023_3_20_137
6. Фиджитализация поколения Z: обзор исследований и подходов в Китае и России / И.И. Толстикова, О.А. Игнатьева, К.С. Кондратенко, А.В. Плетнев // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2024. Вып. 7. С. 76–92. DOI: 10.17586/2587-8557-2024-7-76-92

Миндзаева Э.В.,
кандидат педагогических наук,
Центр совершенствования методик
преподавания дисциплин,
Российская академия образования;
1vega1@mail.ru

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ
КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ИССЛЕДОВАНИЯ
ВОПРОСОВ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНФОРМАТИКА»
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI В.
(к 40-летию школьного курса информатики)**

Аннотация. В статье представлены результаты применения метода моделирования в историко-педагогическом исследовании в рамках решения задач концептуализации результатов исследования источников по вопросам становления и развития общеобразовательного учебного предмета «Информатика» с целью теоретической организации знания и схематизации связи понятий, а также продуцирования гипотезы об их природе и характере взаимосвязей.

Ключевые слова: методология, историко-педагогический анализ, концептуализация, моделирование, историко-педагогическая модель, общеобразовательный курс информатики.

Eteri V. Mindzaeva,
PhD in Pedagogy,
Center for Improving Teaching
Methods of Disciplines,
Russian Academy of Education;
1vega1@mail.ru

**COMPREHENSIVE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL MODEL
AS A METHODOLOGICAL TOOL FOR STUDYING THE FORMATION
AND DEVELOPMENT OF THE SUBJECT “INFORMATICS”
IN A DOMESTIC SCHOOL IN THE SECOND HALF OF THE 20TH –
FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURIES
(to the 40th anniversary of the school subject of informatics)**

Abstract. The article presents the results of using the modeling method in historical and pedagogical research as part of solving the problems of conceptualizing the results of researching sources on the formation and development of the general

educational subject “Informatics” in order to theoretically organize knowledge and schematize the connection of concepts, as well as to produce a hypothesis about their nature and nature of relationships.

Keywords: methodology, historical and pedagogical analysis, conceptualization, modeling, historical and pedagogical model, general education course in informatics.

Увеличение интереса к историко-педагогическим исследованиям, как эмпирическим и теоретическим способам познания и преобразования действительности, является закономерным в силу накопления в педагогике историко-фактологического материала. Недостаточное знание истории педагогической мысли и опыта, порождает множество инновационных педагогических теорий, концепций, методик, которые часто таковыми не являются. Историко-педагогический анализ позволяет максимально реализовать системность в интерпретации педагогических явлений, избежать фрагментарности и противоречивости в изложении исторических фактов.

В 2025 году отмечается 40-летие вхождения в систему общего образования России нового школьного учебного курса³. Современный общеобразовательный курс информатики складывался в рамках образовательной парадигмы, основанной на приоритете усвоения уже сложившегося знания об окружающем мире, которое формировалось фундаментальной научной дисциплиной информатикой.

На этом этапе основным объектом изучения информатики были информационные процессы, протекающие в различных системах (прежде всего, технических, естественнонаучных, социальных), а также методы, средства и технологии автоматизации этих процессов. Это предопределило основные направления общеобразовательного курса информатики как технологической, естественнонаучной и гуманитарной дисциплины, каждая из которых, с одной

³ Постановление Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 28.03.1985 № 271 «О мерах по обеспечению компьютерной грамотности учащихся средних учебных заведений и широкого внедрения электронно-вычислительной техники в учебный процесс». URL: <https://docs.cntd.ru/document/765706998> (дата обращения: 20.04.2025).

стороны, последовательно совершенствовались (начиная с 1985 г.), с другой стороны, существуют и развиваются параллельно.

Особенности того или иного понимания информатики, а также развитие её содержания, отражались в названии предмета: «Основы информатики и вычислительной техники» (1985 г.), «Информатика и ИКТ» (ФК ГОС, 2004 г.), «Информатика» (ФГОС, 2010 г.). Изменение названия предмета отражает фундаментализацию учебного курса, синхронизацию его содержания с развитием науки информатики, с совершенствованием методической системы обучения информатике в условиях изменяющегося мира и развития всей системы образования.

Актуальность исследования истории данного учебного курса в российском образовании возрастает в связи с проектом по разработке «единого государственного учебника по информатике», о котором было объявлено на совещании Президента Российской Федерации В.В. Путина с членами Правительства 11 декабря 2024 г.⁴. Данный проект нацелен на повышение качества общего образования по информатике, что невозможно без понимания ключевых событий, являющихся причиной изменений в его появлении и развитии.

В историко-педагогическом исследовании выбор методологического подхода, принципов и методов его реализации занимает ключевое место. В настоящей статье представлен материал, посвященный использованию *моделирования* в историко-педагогическом исследовании, представлены методы и принципы его реализации, а также особенности применения в рамках задач историко-педагогического анализа.

Историко-педагогический анализ (согласно С.В. Бобрышеву [2], М.В. Богуславскому [3], В.В. Краевскому [13], А.С. Сухотиновой [22] и др.) – это «процесс исследования элементов, структуры, функционирования педагогического объекта, явления или проблемы, в рамках которого, как правило, осуществляется

⁴ Владимир Путин провел в режиме видеоконференции совещание с членами Правительства. 11.12.2024. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/75831> (дата обращения: 20.04.2025).

раскрытие *всеобщих и конкретно-исторических форм* существования исследуемого объекта или процесса, их генезиса, трансформации успехов и неудач, логики, условий и тенденций, направлений, закономерностей и альтернатив развития...» [10, с. 8].

Современная научная литература моделирование представляет как метод, а сами модели как средство научного познания. При разработке модели исследователь изучает объект (явление, процесс), выделяя его как объект изучения из окружающей среды, и строит его формальное описание в соответствии с поставленной целью, задачами и имеющимися ресурсами. Происходит замещение реального объекта исследования его моделью, что предполагает наличие между ними определенного соответствия, которое основывается на принципе подобия (гомоморфности или изоморфности).

Не останавливая в рамках данной статьи подробно на вопросе определения понятий модели, примем точку зрения А.Б. Курлова, В.К. Петрова (на основании подходов А.И. Умова, Я.Г. Неуймина), которые дают комплексную версию содержания этой категории: модель – это система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе; суть и смысл существования модели заключается в том, что она несет в себе информацию о свойствах и характеристиках объекта-оригинала, актуально существующих с точки зрения решаемой исследовательской или прикладной задачи [15].

Исследователи отмечают, что в отличие от производственных, вычислительных, организационных, экономических и других систем в социальной сфере моделирование используются недостаточно широко и адекватно вследствие отсутствия научно-обоснованных методологических разработок. По словам А.Б. Курлова, В.К. Петрова, это объясняется яркой спецификой и высочайшей сложностью социальных объектов, а именно: многофакторностью социальных явлений и процессов, историчностью, сложным характером взаимосвязи между элементами социальной системы, наличием субъективного фактора, целенаправленностью их развития [15].

В нашем исследовании одной из основных его задач является качественная формализация сложившихся представлений о процессе становления и развития учебного предмета «Информатика» в отечественной школе во второй половине XX – первой четверти XXI вв. Поэтому моделирование стало одним из ведущих методов (наряду с историко-педагогическими), что позволило достичь определённых результатов и создало основу для углубления содержательной стороны аналитического исследования указанного процесса.

Результаты историко-педагогического анализа источниковой базы были зафиксированы в виде основных элементов и связей в соответствующей предметной области. Этому способствовал комплексный характер и эмпирические результаты исследований научно-методических источников, опубликованных за последние 40 лет, содержащих сведения об этапах вхождения школьной информатики в российское общее образование. Подробно данные результаты отражены в опубликованных нами ранее научных статьях [1; 18–20; 24]. Была получена некоторая онтология генезиса обозначенной проблематики. В данном контексте онтология представляет собой формализованное описание основных категорий, которое позволяет лучше понять и анализировать предметную область [6; 9; 25]. Основными преимуществами онтологического подхода являются возможность создания формальной модели предметной области в процессе концептуализации.

Концептуализация позволила осуществить теоретическую организацию знания и схематизацию связи понятий, а также продуцировать гипотезы об их природе и характере взаимосвязей.

В итоге была разработана *историко-педагогической концепция становления и развития общеобразовательного учебного предмета «Информатика»* (далее – Концепция), которая позволила сделать переход «от преимущественно описательного к преимущественно объяснительному подходу». Концепция сделала возможным осмысление результатов исследования процесса развития исторических знаний, как в хронологической последовательности, так и в их концептуальном единстве с точки зрения оценки

и интерпретации, формализовав взаимосвязи и взаимообусловленности в единстве прошлого и настоящего, конкретно-исторических условиях и реалиях общественного развития, активного взаимодействия объективных и субъективных факторов, привлечения для суммирования и анализа материала совокупности историографических источников.

Историко-педагогическая концепция становления и развития общеобразовательного учебного предмета «Информатика» включает в себя следующие *структурные элементы*:

1. *Комплексная фактография* становления и развития общеобразовательного учебного предмета «Информатика» в российской школе во второй половине XX – первой четверти XXI в.
2. *Историко-педагогическая модель* становления и развития общеобразовательного предмета «Информатика» в российской школе во второй половине XX – первой четверти XXI в.
3. *Историко-педагогическая периодизация* становления и развития общеобразовательного предмета «Информатика» в российской школе во второй половине XX – первой четверти XXI в.

Коротко охарактеризуем все элементы, и остановимся подробно на историко-педагогической модели становления и развития общеобразовательного предмета «Информатика» в российской школе во второй половине XX – первой четверти XXI вв.

Первый элемент Концепции *комплексная фактография* отображает максимальное количество значимых фактов и тенденций, отражающих особенности исторического процесса становления и развития общеобразовательного предмета «Информатика» в России. Её компоненты позволяют увидеть ключевые факты, события, результаты деятельности отдельных людей и коллективов, их пересечение и/или автономное развитие в рамках исследуемой области. Сопоставление комплекса фактов даёт возможность их классифицировать, по меньшей мере, по основаниям объективности/субъективности и внешнего/внутреннего характера влияния. Исторический процесс становления и развития школьной инфор-

матики происходил под влиянием трёх основных направлений: 1) формирование и развитие новых научных направлений: кибернетики и информатики; 2) развитие науки информатики; 3) становление общеобразовательного курса информатики под воздействием внешних факторов (объективных и субъективных) и внутренних факторов (объективных и субъективных). В рамках каждого направления выявлена своя фактографическая линия с определёнными этапами, а именно:

- 1) формирование и развитие новых научных направлений: кибернетики и информатики (общая хронология: с IV в. до н. э. по н. в.);
- 2) развитие науки информатики в период осмысления её фундаментальных проблем (общая хронология: с 1950-х по н. в.);
- 3) становление школьной информатики под воздействием внешних факторов (объективных и субъективных) и внутренних факторов (объективных и субъективных) (общая хронология: с 1950-х по н. в.).

Результатом разработки комплексной фактографии стало выявление сложного процесса исторического становления и развития школьного курса информатики с множеством объективных и субъективных факторов, подробно описанных нами ранее, включая [18–20].

Второй элемент Концепции *историко-педагогическая модель* общеобразовательного предмета «Информатика» отражает стремление к созданию «идеального» учебного курса (концептуальная модель) путём поступательного совершенствования его «рабочей» модели на определённом этапе развития. Разработана историко-педагогическая модель на основе применения принципа историко-педагогического анализа хронологии развития реализованных учебных курсов. В XX–XXI вв. «рабочие» модели формировались под воздействием объективных и субъективных внешних факторов (как отражение развивающейся системы научно-прикладных знаний в области информатики) и объективных и субъективных внутренних факторов (как саморазвивающаяся дидактическая система обучения

информатике), отражённых в комплексной фактографии. Естественным образом в каждом периоде развития «рабочая» модель отражала весь комплекс теоретических обоснований и присутствующих противоречий, а также соответствующих достижений и уровня развития методической системы. Практической реализацией каждой «рабочей» модели становились учебники, учебно-методические материалы разных авторов.

Здесь в явном виде находит применение основной принцип моделирования – зависимость модели от субъекта моделирования и задач, которые он решает в рамках процесса моделирования. Выявление общих закономерностей даёт основание для разработки классификации исторически существующих моделей общеобразовательного предмета «Информатика» (с 1985 г.). Классификация в свою очередь позволяет увидеть ключевые точки развития модели и осуществлять его прогноз с учётом развития базовой науки и её технологий, а также дидактики (общей и частной).

В рамках исследования нами выявлены основные элементы концептуальной (идеальной) модели общеобразовательного предмета «Информатика», которая представляет собой отражение элементов системы «идеального» общеобразовательного предмета «Информатика» в государственной общеобразовательной школе. Такая система должна включать элементы, которые с необходимостью и достаточностью позволяют выполнять учебному курсу все задачи общеобразовательного предмета. Назовём основные элементы (оставляя за скобками всё их возможное множество):

- концепция преподавания предмета (включая принципы его развития);
- образовательный стандарт;
- образовательная программа;
- методическая система обучения;
- учебно-методический комплекс;
- система подготовки педагогических кадров;
- система дополнительного образования в рамках предмета.

В исследуемом историческом процессе не все элементы присутствуют в фактически реализованных моделях общеобразовательного учебного курса (например, утверждённой концепции преподавания школьной информатики нет до сих пор). В разное время исторически реализованные модели обладали теми или иными элементами в разной степени разработанности и реализации.

На этом основании структура историко-педагогической модели включает следующую классификацию исторически реализованных моделей общеобразовательного предмета «Информатика» (обобщённых в рамках классификации), а именно:

I. Концептуальная модель⁵. «Идеальная» модель, составные части которой полностью сбалансированы и разработаны с учётом принципов развития в меняющихся условиях: концепция преподавания предмета; образовательный стандарт по предмету; образовательная программа; методическая система обучения; учебно-методический комплекс; система подготовки педагогических кадров; система дополнительного образования в рамках предмета.

II. Эмпирическая модель⁶ (конец 50-х – начало 60-х годов XX в. до 1985 г.). Модель, основанная на опыте (эмпирии), эксперименте (экспериментальные учебные курсы программирования, опирающиеся на опыт учёных и преподавателей-энтузиастов; экспериментальное преподавание специально разработанного факультативного курса по общим основам кибернетики для общеобразовательной средней школы и др.).

III. Эвристическая модель⁷ (1985–2004 гг.). Модель, основанная на методе «проб и ошибок», на творческом воплощении в общеобразовательном учебном курсе представлений о содержании и соотношении относительно самостоятельных направлений информатики, которые условно можно назвать технико-технологическим, естественнонаучным, гуманитарным

⁵ Концептуальная (содержательная) модель – абстрактная модель, определяющая структуру моделируемой системы, свойства её элементов и причинно-следственные связи, присущие системе и существенные для достижения цели моделирования.

⁶ От др.-греческого «ἐμπειρία» – «опыт», «знание, приобретаемое опытом».

⁷ От др.-греческого «εὐρίσκω» – «отыскиваю», «открываю».

и метапредметным (общеобразовательный курс информатики, воплощённый в многообразии различных авторских учебников и программ и др.).

IV. Стандартизированная модель⁸ (2004–2009 гг.). Модель, основанная на установлении норм, правил и требований к образовательному процессу и его результату с целью достижения оптимальной упорядоченности и устойчивости системы (ГОС, ФГОС, федеральный перечень учебников и др.).

V. Диалектическая модель⁹ (с 2009 гг. по настоящее время). Модель, основанная на осмыслении вещей в их действительном движении и взаимосвязи, в распознавании и выявлении противоречий, разрешении противоречий, понимании эволюционных явлений в различных областях знания (развитие науки информатики и её технологий, усиление метапредметной составляющей и др.).

Таким образом, с позиций историко-педагогического подхода историко-педагогическая модель становления и развития общеобразовательного предмета «Информатика» – это система концептуальной (идеальной) модели общеобразовательного курса информатики и моделей общеобразовательного курса информатики в XX–XXI вв., сформированных под воздействием объективных и субъективных внешних факторов (как отражение развивающейся системы научно-прикладных знаний) и объективных и субъективных внутренних факторов (как саморазвивающаяся система обучения информатике), хронологически выстроенных в соответствии с определёнными этапами развития школьной информатики.

Различные аспекты указанных выше моделей, с разной степенью детализации рассматривались в работах: А.П. Ер-

⁸ От англ. «standard» – «норма, образец, мерило». Государственные образовательные стандарты – это совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

⁹ От др.- греческого «διαλεκτική» – «искусство спорить, вести рассуждение», форма и способ рефлексивного теоретического мышления, исследующее противоречия, которые рассматриваются как проявление различных сторон одного и того же целого, что лежит в основе структурно-диалектического метода анализа, позволяющего исследовать возможные варианты преобразования различных содержаний.

шова, Г.А. Звенигородского, Ю.А. Первина [8], В.М. Монахова, А.А. Кузнецова, В.С. Леднева и соавторов [14; 16; 17; 21], А.Ю. Уварова [23], С.А. Бешенкова и соавторов [1; 17; 44], В.В. Гриншкуна и И.В. Левченко [7], К.К. Колина [12], Л.Л. Босовой и Н.Н. Самылкиной [4; 5], С.Д. Каракозов и Н.И. Рыжова [11] и др.

Третий элемент Концепции – *историко-педагогическая периодизация* становления и развития общеобразовательного предмета «Информатика» представляет собой систему хронологических этапов данного процесса в XX – XXI вв., которая соотносится с историко-педагогической моделью:

1 этап эмпирический (конец 50-х – начало 60-х годов XX в. до 1985 г.). Преобладание деятельностной компоненты, характеризуется стремительной динамикой развития ЭВТ, появлением программирования как новой области человеческой деятельности, осознанием приближающейся массовой потребности в профессии программиста, началом стремительной информатизации общества и образования, разработкой «вводных» правительственных документов, проблемой подготовки школьных учителей информатики и др. (эмпирическая модель общеобразовательного предмета «Информатика»).

2 этап эвристический (1985–2004 гг.). Преобладание деятельностной компоненты, формирование предметной компоненты, формирование основ методики обучения информатике (эвристическая модель общеобразовательного предмета «Информатика»).

3 этап стандартизации (2004–2009 гг.). Закрепление баланса предметной и деятельностной составляющих, отражённого во ФГОС 2004 г., закрепление методических понятий и соответствующей им терминологии, разработка фундаментального ядра содержания (2009 г.), разработка учебников, вошедших в федеральный перечень, активный рост методических исследований, развитие системной подготовки учителей информатики и др. (стандартизированная модель общеобразовательного предмета «Информатика»).

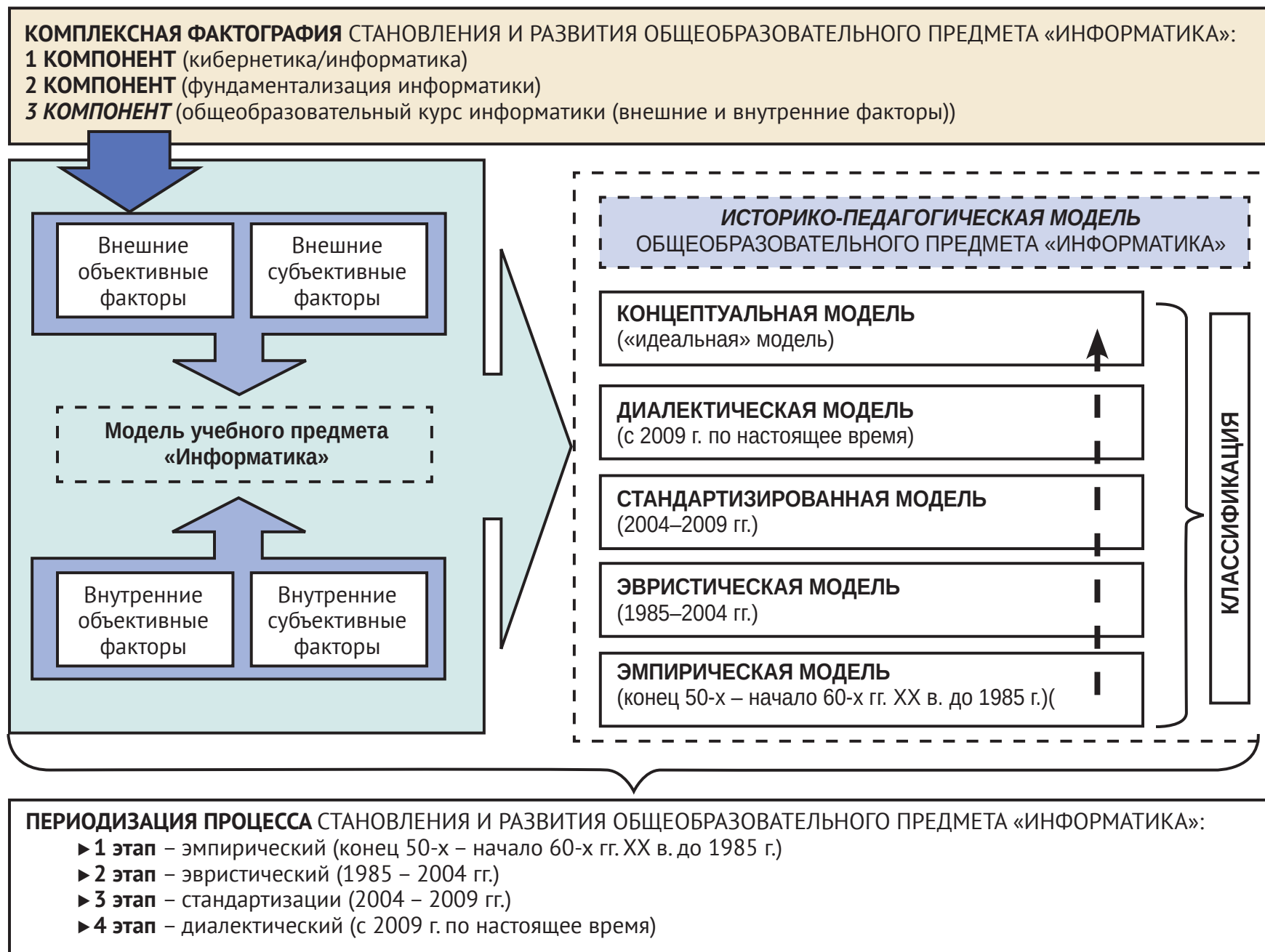


Рис. 1. Структурная схема историко-педагогической концепции становления и развития общеобразовательного предмета «Информатика» в отечественной школе во второй половине XX – первой четверти XXI вв.

4 этап диалектический (с 2009 гг. по настоящее время). Характеризуется диалектикой «деятельностной», «предметной» и «метапредметной» составляющих структуры содержания, развитием общей дидактики (В.С. Леднев, И.Я. Лернер и др.) и частной дидактики учебного предмета информатики, возрастанием интегрирующей роли науки информатики как методологического подхода к решению задач из различных областей знания (НБИКС, bigdata, ИИ и др.), что неизбежно отражается на представлении о необходимости развития школьного курса информатики, формирует проблемную область методологии и методики обучения информатике в школе (так называемая диалектическая модель общеобразовательного предмета «Информатика»).

Структурная схема историко-педагогической концепции становления и развития общеобразовательного предмета «Информатика» в отечественной школе представлена на рис. 1.

Таким образом, концептуализация результатов историко-педагогического анализа источниковой базы исследования позволили не только систематизировать собранный материал, преодолев неполноту аналитики, но и предложить теоретические модели периодизации генезиса общеобразовательного курса «Информатика».

Предлагаемая онтология генезиса общеобразовательного курса информатики в России на основе результатов историко-педагогического анализа и концептуализации предложенных знаний в виде упорядоченной совокупности моделей становления и развития общеобразовательного курса информатики, на наш взгляд, предоставляет возможность выявить тенденции в развитии дидактики информатики, делает возможным прогнозирование перспектив такого развития в контексте современных идей и вновь разрабатываемых проектов.

Явные и скрытые противоречия объективного и субъективного характера продолжают оказывать влияние на развитие общеобразовательного курса информатики и на данном этапе тормозят это процесс, что, с учётом роли школьной «Информатики»

в системе общего образования, является препятствием для движения к образовательному суверенитету, провозглашенному как одно из ключевых направлений развития образования в Российской Федерации.

Литература

1. Бешенков С.А., Ракитина Е.А., Миндзаева Э.В. Информационное образование в России // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 3. С. 42–51.
2. Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007. 45 с.
3. Богуславский М.В. Современная методология формирования историко-педагогического знания // Наука. Управление. Образование. РФ. 2023. № 4 (12). С. 7–16.
4. Босова Л.Л., Босова А.Ю. Школьная информатика в условиях цифровой трансформации общества. М.: Московский педагогический государственный университет, 2024. 182 с.
5. Босова Л.Л., Самылкина Н.Н. Информатика на уровне среднего общего образования: основные подходы к реализации // Профильная школа. 2020. Т. 8. № 4. С. 32–45.
6. Выхованец В.С. Концептуальный и понятийный анализы: общий подход // Онтология проектирования. 2025. Т. 15. № 1 (55). С. 34–44.
7. Гриншкун В.В., Левченко И.В. Школьная информатика в контексте фундаментализации образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2009. № 1. С. 55–64.
8. Ершов А.П., Звенигородский Г.А., Первин Ю.А. Школьная информатика (концепции, состояние, перспективы): депонированная рукопись № 152 от 02.04.1979. Новосибирск: Вычислительный центр Сибирского отделения Академии наук СССР, 1979. 51 с.
9. Загоруйко Ю.А. Современные средства формализации семантики областей знаний на основе онтологий // Информационные и математические технологии в науке и управлении. 2018. № 3 (11). С. 27–36.
10. Игтисамова Г.Р. Профессиональное образование в России: историко-педагогический анализ: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2012. 58 с.
11. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Теория развития и практика реализации содержания обучения в области информационно-образовательных систем: монография. М.: МПГУ, 2017. 392 с.

12. *Колин К.К.* О проблеме формирования системы информационного образования в России в условиях цифровой трансформации общества // *Знание. Понимание. Умение*. 2022. № 2. С. 29–48.
13. *Краевский В.В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 2001. 244 с.
14. *Кузнецов А.А., Бешенков С.А., Ракитина Е.А.* Современный курс информатики: от концепции к содержанию // *Информатика и образование*. 2004. № 2. С. 2–6.
15. *Курлов А.Б., Петров В.К.* Методология информационной аналитики: монография. М.: Проспект, 2023. 384 с.
16. *Леднев В.С.* Об изучении элементов кибернетики и автоматики в средней школе // *Школа и производство*. 1962. № 12.
17. *Леднев В.С., Кузнецов А.А., Бешенков С.А.* Состояние и перспективы развития курс информатики в общеобразовательной школе // *Информатика и образование*. 1998. № 3. С. 76–78.
18. *Миндзаева Э.В.* Актуальные вопросы систематизации истории становления и развития общеобразовательного предмета «Информатика» в России // *Педагогическая информатика*. 2024. № 2. С. 36–52.
19. *Миндзаева Э.В.* Тенденции и особенности становления и развития отечественного общеобразовательного курса информатики в диссертационных исследованиях // *Педагогическая информатика*. 2024. № 3. С. 27–47.
20. *Миндзаева Э.В.* Тенденции и проблемы развития современной науки информатики и их отражение в общеобразовательном курсе для старшей школы // *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2013. № 1. С. 57–63.
21. *Монахов В.М., Кузнецов А.А., Шварцбург С.И.* Обеспечить компьютерную грамотность школьников // *Советская педагогика*. 1985. № 1. С. 21.
22. *Сухотинова А.С.* Методологические основы историко-педагогического анализа процесса исследования проблемы методов обучения на страницах научно-педагогической периодики // *Известия ВГПУ*. 2023. № 2 (175). С. 62–66.
23. *Уваров А.Ю.* От компьютеризации до цифровой трансформации образования // *Информатика и образование*. 2019. № 4 (303). С. 5–11.
24. *Beshenkov S.A., Mindzaeva E.V., Rizhova N.I., Shutikova M.I.* Educational standards in the social digitalization context // *Contemporary Challenges in Education: Digitalization, Methodology, and Management*. Hershey: IGI Global, 2023. Pp. 27–44.
25. *Gruber T.* Toward Principles for the Design of Ontologies Used for Knowledge Sharing // *International Journal of Human-Computer Studies*. 1993. No. 43 (5–6). Pp. 907–928.

Неборский Е.В.,
доктор педагогических наук, профессор,
кафедра иноязычного образования,
Институт международного образования,
Московский педагогический
государственный университет;
ev.neborskii@mpgu.su

ФЕНОМЕН ОНЛАЙН-МАГИСТРАТУРЫ КАК ПРЕЦЕДЕНТ НОВОГО ФОРМАТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ ХХІ В.

Аннотация. Трансформация образования, в том числе высшего, часто связана с социально-экономическими изменениями в самом обществе, однако еще одним фактором, оказывающим влияние на систему образования и ее устройство, являются технологии. Цель данной статьи – охарактеризовать предпосылки, возникновение и дать характеристику феномена онлайн магистратуры как прецедента нового формата высшего образования в первой четверти ХХІ в. В качестве предпосылок возникновения феномена онлайн магистратуры можно выделить два ключевых события – это появление ООР и МООК. Период 2000-х гг. – 2010-х гг., благодаря расширению технических возможностей, стали постепенно появляться и распространяться как образовательные платформы, вроде Udacity (2011 г.), edX (2012 г.) или Coursera (2012 г.), так и отдельные школы и университеты, которые позиционировали себя как онлайн площадки для получения не только сертификатов о краткосрочных курсах, но и степени магистра и даже бакалавра.

Ключевые слова: онлайн образование, онлайн магистратура, электронное обучение, дистанционное образование, история цифровой трансформации образования, цифровизация образования, инструменты цифровой трансформации, история цифровых технологий, история цифровых образовательных технологий

*Egor V. Neborsky,
Dr. Pedagogy Hab., Professor,
Department of Foreign Language Education,
Institute of International Education,
Moscow Pedagogical State University;
ev.neborskii@mpgu.su*

THE PHENOMENON OF ONLINE MASTER'S DEGREES AS A PRECEDENT FOR A NEW FORMAT OF HIGHER EDUCATION IN THE FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY

Abstract. The transformation of education, including higher education, is often associated with socio-economic changes in society itself, but another factor that influences the education system and its structure is technology. The purpose of this article is to characterize the prerequisites, emergence and characterize the phenomenon of online master's degree as a precedent for a new format of higher education in the first quarter of the 21st century. As prerequisites for the emergence of the phenomenon of online master's degree, two key events can be identified - the emergence of OER and MOOC. In the period of the 2000s - 2010s, thanks to the expansion of technical capabilities, both educational platforms such as Udacity (2011), edX (2012) or Coursera (2012) and individual schools and universities began to gradually appear and spread, positioning themselves as online platforms for obtaining not only certificates of short-term courses, but also master's and even bachelor's degrees.

Keywords: online education, online master's degree, e-learning, distance education, history of digital transformation of education, digitalization of education, digital transformation tools, history of digital technologies, history of digital educational technologies

Трансформация образования, в том числе высшего, часто связана с социально-экономическими изменения в самом обществе, однако еще одним фактором, оказывающим влияние на систему образования и ее устройство, являются технологии. Отношение к ним всегда будет оставаться разным – от обожания и возведения в ранг инструмента решения всех проблем человека, до полного отказа от них. История развития цифровых технологий показывает, что в самом ее начале, что вполне логично, их продвигали те, кто либо на них зарабатывал, либо в действительности являлся поклонником технологий или был связан профессионально

с их взаимодействием, как, в частности, программисты, инженеры и различные технические специалисты. Пандемия COVID-19 и перенос организации процесса обучения как никогда остро поднял данную тему [4]. Однако к тому моменту некоторые из университетов мира уже либо частично, либо полностью реализовывали свои образовательные программы в онлайн формате. С исторической точки зрения эволюции системы образования это было новым явлением.

Цель данной статьи – охарактеризовать предпосылки, возникновение и дать характеристику феномена онлайн магистратуры как прецедента нового формата высшего образования в первой четверти XXI в.

Одним из первых университетов, который предоставлял возможность получать высшее образование в дистанционном формате, был Открытый университет в Великобритании, основанный в 1969 г. Безусловно, ни о какой цифровизации речь тогда не шла. Учебные материалы предоставлялись студентам по почте – сначала в виде книг, брошюр и рабочих тетрадей, позднее на аудиокассетах, видеокассетах и к 1990-м гг. на компакт-дисках. Кроме того, Открытый университет, благодаря поддержке правительства и непосредственно министра образования Джанет Ли, смог наладить отношения с телеканалом BBC и с 1971 г. по 2006 г. вещал некоторые свои образовательные курсы на телеканале.

Это, безусловно, было смелым и достаточно новым решением для тех лет. Впоследствии BBC даже наладил производство подобных образовательных программ для широкой аудитории. Университет переходил на использование компьютеров и сети интернет уже в 1990-х гг., когда были еще первые робкие попытки по созданию сайта и загрузке учебных материалов на его площадку. И становился все более «цифровым» с развитием самих цифровых технологий. Получение высшего образования онлайн, т.е. «за компьютером» стало возможным уже в 2000-х гг.

В качестве предпосылок возникновения феномена онлайн магистратуры можно выделить два ключевых события – это появление ООР и MOOK, которые стали основой сначала для небольших

онлайн курсов, а впоследствии позволили развиваться непосредственно онлайн магистратуре, как формату реализации одной из ступеней высшего образования.

Открытые образовательные ресурсы (англ. Open educational resources (сокр. – OER)) представляют собой набор учебных материалов в цифровом виде, которые распространяются по открытой лицензии и могут редактироваться участниками [6]. Чаще всего такой открытой лицензией выступает Creative Commons (в переводе с англ. – «творческое достояние»). ООР представляют собой своего рода образовательную политику; это движение за «открытость» и «совместное участие» в разработке и распространении учебных, энциклопедических и других информационных и аналитических материалов.

По мнению некоторых исследователей, благодаря возникновению ООР стало возможным в принципе создание МООК (массовых открытых онлайн курсов), распространение знания по всему миру на разных языках, существование таких сайтов, как Wayback Machine (с англ. – «Машина времени»), который представляет собой бесплатный онлайн-архив некоммерческой библиотеки «Архив Интернета» [5]. С другой стороны, термин ООР впервые был упомянут на форуме ЮНЕСКО в 2002 г. [9], хотя, безусловно, сама практика уже существовала, но есть и другая версия, что появление МООК вполне можно связать с инициативой Массачусетского технологического института о бесплатном предоставлении своих учебных материалов в сети, озвученной в 2001 г., а в том же 2002 г. уже была запущена пилотная версия сайта [2].

Существует принципиальное различие между МООК и ООР, как подчеркивают исследователи. Во-первых, ООР предоставляет свободный доступ к контенту (самим учебным материалам, содержанию обучения), а МООК – к образовательным сервисам (организация процесса обучения, оценка успеваемости и т.д.). Во-вторых, ООР могут быть размещены даже на сайтах образовательных организаций или сайтах преподавателей и обязательно по открытой лицензии [1]. Кроме того, МООК – это, прежде всего, разработанный учебный курс, а ООР могут быть набором разрозненных данных по теме.

Исследователи определяют Массовые открытые онлайн-курсы (англ. MOOC – Massive Open Online Course) как онлайн-курсы, предназначенные для неограниченного участия и открытого доступа через Интернет [7]. В дополнение к традиционным материалам курса, таким как видеолекции, тексты для чтения и набор кейсов, многие MOOC курсы предоставляют интерактивные форумы для поддержки взаимодействия между учащимися, преподавателями и техническими консультантами [8]. Именно поэтому как бы логическим завершением эволюции данного феномена и стала онлайн магистратура, но ее развитие на данном этапе еще продолжается и совершенно различается по странам и рынку онлайн образования.

Период 2000-х гг. – 2010-х гг., благодаря расширению технических возможностей, стали постепенно появляться и распространяться как образовательные платформы, вроде Udacity (2011 г.), edX (2012 г.) или Coursera (2012 г.), так и отдельные школы и университеты, которые позиционировали себя как онлайн площадки для получения не только сертификатов о краткосрочных курсах, но и степени магистра и даже бакалавра. В частности, школа бизнеса (OBS Business School) в Испании в 2006 г., предлагавшая программы магистратуры по управлению и бизнесу.

Или, например, МЛА колледж, который ранее был частью университета Плимута, и назывался Marine Learning Alliance Ltd (англ. Альянс морского обучения), специализировавшийся на морском судоходстве, впоследствии, в 2012 г., выделился в самостоятельное образовательное учреждение, предоставляющее высшее образование и различные курсы повышения квалификации онлайн. Некоторые «классические» университеты тоже стали предлагать получение высшего образования в полностью в онлайн формате по отдельным программам. Например, Технологический институт Джорджии (США), университет Солфорда (Великобритания), университет Ливерпуля (Великобритания) и др.

Однако, безусловно, есть и гибридные варианты. Как например, в Массачусетском технологическом институте (США), который предлагает так называемые сертификаты Micro Masters: сер-

тификат MITx Micro Masters по данным, экономике и разработке политики; по финансам; по принципам производства; по статистике и науке о данных; по управлению цепочками поставок и др. Их специфика сводится к тому, что с одной стороны это уже документ о повышении квалификации, с другой стороны – он дает возможность сократить далее срок обучения непосредственно в самой магистратуре, когда студенту уже нужно будет приехать на очное обучение. Сам феномен Micro Masters появился в 2016 г., когда 14 университетов и компания edX заключили соглашение о реализации такого формата магистратуры по конкретным программам, которые реализовывались преподавателями конкретного университета.

В состав команды входили: университет Индианы (США); технологический институт Джорджии (США); Калифорнийский университет, Сан-Диего (США); Колумбийский университет (США); университет Аделаиды (Австралия); университет Квинсленда (Австралия); университет Кертиса (Австралия); университет Британской Колумбии (Канада); университет Вагенингена (Нидерланды); католический университет Лувена (Бельгия); индийский институт менеджмента Бангалор (Индия); Гонконгский политехнический университет (Гонконг) и др.

В России ситуация складывалась похожим образом. Коммерческий сектор неформального образования, конкурируя за аудиторию, стал предлагать государственным университетам сотрудничество, которое было выгодно, в первую очередь, самому коммерческому сектору, поскольку университеты обладают возможностью выдачи дипломов о высшем образовании, имея соответствующие лицензии на право ведения образовательной деятельности и аккредитацию, не говоря уже об их репутации, закреплявшейся годами. Для абитуриентов это так же представляло значительный интерес.

Во-первых, дистанционный формат, являющийся удобным для тех, кто не мог по какой-либо причине посещать аудиторные занятия. Несмотря на то, что занятия проходили синхронно, по учебному расписанию, как того требует аккредитация, впоследствии они записывались на видео и выкладывались в доступ

студенту. Соответственно, те из студентов, кто не мог подключить-ся на занятия по расписанию, могли посмотреть видео материал, изучить теоретическую часть и выполнить практические задания в удобное для них время, загрузив их на платформу.

Во-вторых, презентация самого образовательного продукта и его техническое сопровождение. Университеты в России, в большинстве случаев являющиеся государственными, заметно отставали в оцифровке своей образовательной среды и маркетинге в отличие от менее крупных и более гибких в этих вопросах коммерческих компаний. В-третьих, получение диплома государственного образца, что являлось, пожалуй, самым главным аргументом в пользу выбора данного формата получения высшего образования.

В частности, компания Skillbox, работающая в сфере неформального онлайн образования, выступила партнером с академическими институтами, запустив реализацию онлайн магистратуры. В 2021 г. была запущена реализация программы «Прикладная информатика» (совместно с Институтом экономики, математики и информационных технологий, РАНХиГС) и программы «Проектирование образовательного опыта» (совместно с Институтом международного образования, МПГУ). Впоследствии каталог расширялся: «Обработка естественного языка (NLP) в лингвистике и IT» (ТГУ), «Управление проектами и продуктами» (СПбПУ), «Разработка и управление информационными системами» (РУДН) и др. Для самих университетов это были, скорее, эксперименты, которые давали возможность продвижения своего бренда, а также дополнительный маркетинг, поскольку университеты, становившиеся партнерами некоммерческого сектора, как правило, являлись престижными и остро не нуждались в абитуриентах.

Тем не менее, как показывает краткий исторический обзор, развитие такого формата как онлайн магистратура (и даже онлайн бакалавриат), скорее всего, не канет в лету, не сойдет на пике популярности, поскольку действительно решает одну из важнейших задач – более дешевый по стоимости и удаленный по доступу про-

цесс получения не только знаний, но и получения диплома, имеющего статус. Он позволяет также решать некоторые вопросы преодоления бюрократии, все больше захватывающей сферу высшего образования в последние десятилетия [3].

Можно предположить, что, безусловно, далеко не весь спектр образовательных программ, в которых требуется исполнительское искусство, сложное взаимодействие человека с другим человеком или сложной техникой, а также «элитные» программы по передовым исследованиям или программ, связанных с ядерным оружием, оборонным производством и тому подобных, вряд ли выйдут в онлайн формат. Иными словами, онлайн магистратура, как прецедент нового формата высшего образования, затронет не весь его спектр, а будет касаться в основном только тех профилей, которые относительно релевантны для реализации данного формата. Другое дело, что «кампусное» или очное образование в любом случае не потеряет окончательно своей привлекательности и ценности. С развитием цифровых технологий все процессы в самих университетах усложняются и это приводит к разнообразию форматов получения высшего образования и его диверсификации.

Литература

1. *Днепровская Г.В., Шевцова И.В.* Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 144–155.
2. *Неборский Е.В.* Возникновение и развитие массовых открытых онлайн-курсов в 2001–2020 гг. // Гуманитарные исследования Центральной России. 2024. № 1(30). С. 29–40. DOI: 10.24412/2541-9056-2024-130-29-40
3. *Неборский Е.В.* Немецкая концепция образования: ключевые аспекты и трансформация в условиях болонского процесса // Наукоеведение. 2015. Т. 7, № 3 (28). URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/113PVN315.pdf> (дата обращения: 20.04.2025).
4. Социально-образовательные аспекты форсмажорной актуализации теории и практики цифрового университета в условиях пандемии COVID-19 / Н.С. Ладыжец, Е.В. Неборский, М.В. Богуславский, Т.А. Наумова // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. 2020. Т. 4, № 2. С. 125–131.

5. *Arora S., Li Y., Youtie J., Shapira P.* Using the wayback machine to mine websites in the social sciences: A methodological resource // *Journal of the Association for Information Science and Technology*. 2015. Vol. 67, Issue 8. Pp. 1904–1915.
6. *Hylén J.* Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources. Paris: OECD Publishing, 2007. 150 p.
7. *Kaplan A., Haenlein M.* Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // *Business Horizons*. 2016. Vol. 59. Issue 4. Pp. 441–450.
8. *Lewin T.* Universities Abroad Join Partnerships on the Web // *New York Times*. 2013. February. URL: <https://www.nytimes.com/2013/02/21/education/universities-abroad-join-mooc-course-projects.html> (accessed: 20.04.2025).
9. *Science Education Research and Practice in Asia: Challenges and Opportunities* / Mei-Hung Chiu (ed.). Singapore: Springer Verlag, 2016. 578 p.

Корепанов М.К.,
аспирант,
кафедра естественнонаучного
образования и коммуникативных технологий,
Институт биологии и химии,
Московский педагогический государственный университет;
korepanovm@yandex.ru

ИНФОГРАФИКА КАК «ОПОРНЫЙ КОНСПЕКТ XXI ВЕКА»: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА СИСТЕМУ ШАТАЛОВА

Аннотация. В статье рассматривается инфографика как современный инструмент визуализации учебной информации и ее потенциал для применения в психолого-педагогическом образовании. Проводится параллель между инфографикой и методом опорных конспектов, разработанным В.Ф. Шаталовым, подчеркивается их общая цель – структурирование и облегчение усвоения сложной информации. Анализируются преимущества и особенности использования инфографики в контексте современных образовательных технологий.

Ключевые слова: опорный конспект, визуализация, инфографика

Maxim K. Korepanov,
*PhD student,
Department of Natural Science
Education and Communication Technologies,
Institute of Biology and Chemistry,
Moscow Pedagogical State University;
korepanovmax@yandex.ru*

INFOGRAPHICS AS A “REFERENCE OUTLINE OF THE 21st CENTURY”: A NEW LOOK AT SHATALOV’S SYSTEM

Abstract. The article considers infographics as a modern tool for visualizing educational information and its potential for use in psychological and pedagogical education. A parallel is drawn between infographics and the method of reference summaries developed by V.F. Shatalov, emphasizing their common goal – structuring and facilitating the assimilation of complex information. The advantages and features of using infographics in the context of modern educational technologies are analyzed.

Keywords: reference summary; visualization; infographics

Современное психолого-педагогическое образование стоит перед сложной задачей: с одной стороны, необходимо сохранять и передавать ценный опыт, накопленный поколениями педагогов и психологов, с другой – активно внедрять инновационные подходы и технологии, отвечающие требованиям динамично меняющегося мира. Баланс между традициями и новациями является ключевым фактором успешного развития системы образования и подготовки компетентных педагогов, способных эффективно решать профессиональные задачи в условиях современной школы.

В эпоху динамичных изменений и информационного перенасыщения, традиционный дидактический принцип наглядности, предложенный Я.А. Коменским, претерпел существенную трансформацию под влиянием развития информационных технологий. Если ранее наглядность понималась преимущественно как демонстрация конкретных объектов и явлений, то в настоящее время акцент смещается на визуализацию абстрактных понятий. Современные возможности визуализации, предоставляемые цифровыми технологиями, ставят перед педагогами новые вызовы. Важно не только обеспечить

наглядное представление информации, но и структурировать ее таким образом, чтобы способствовать формированию целостного восприятия и развития в контексте требований дидактики.

Поиск эффективных методов обучения, способных не только передать знания, но и развить критическое мышление, навыки анализа и синтеза информации, является приоритетной задачей. В этой связи, обращение к наследию выдающегося педагога Виктора Фёдоровича Шаталова, создавшего уникальную систему обучения, основанную на принципах наглядности, доступности и стимулирования познавательной активности, представляется весьма перспективным.

Система Шаталова, с её ключевым элементом – опорными конспектами, зарекомендовала себя как эффективный инструмент структурирования и визуализации сложной информации. В XXI веке, в условиях доминирования визуальной культуры, на смену опорным конспектам приходят новые, более современные формы представления знаний – инфографика.

Традиции в психолого-педагогическом образовании: система В.Ф. Шаталова

Виктор Фёдорович Шаталов (1927–2020) – выдающийся советский и украинский педагог, разработавший в 1980-х г. оригинальную систему интенсивного обучения, основанную на принципах гуманизма, сотрудничества и активизации познавательной деятельности учащихся. Несмотря на использование достаточно традиционных методов, Шаталов добивался впечатляющих результатов, значительно повышая успеваемость и интерес учеников к предмету. Разработал систему обучения с использованием опорных сигналов – взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков и формул с кратким выводом, которые использовались для составления опорного конспекта, который состоит из связанных между собой опорных сигналов [8].

Ключевые компоненты системы Шаталова представлены на рис. 1. Подробное, эмоциональное, доступное изложение материала учителем, направленное на создание проблемной ситуации, и последующая систематизация знаний с помощью опорного конспекта являются базовыми компонентами.

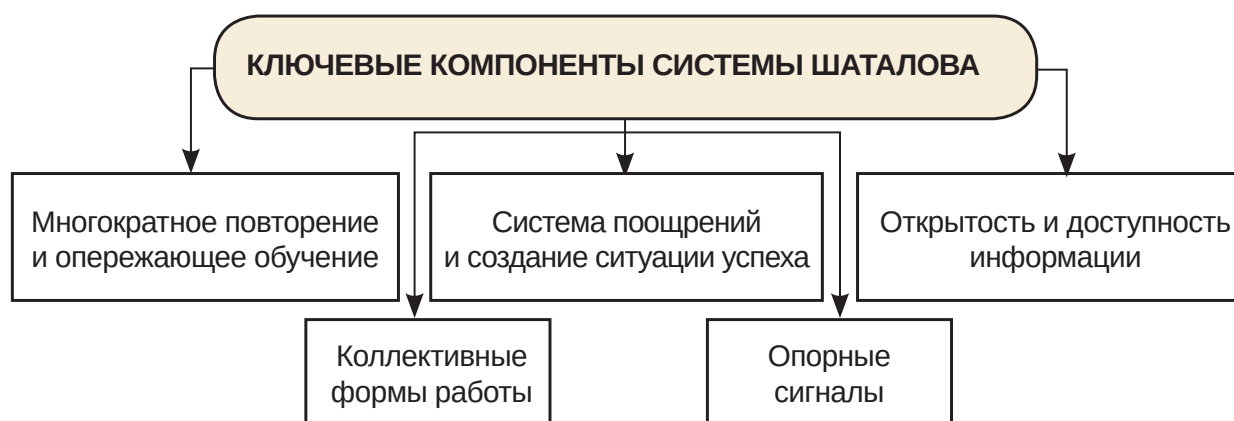


Рис. 1. Ключевые компоненты системы В.Ф. Шаталова

Система Шаталова, основанная на традиционных, но тщательно продуманных методах, демонстрирует высокую эффективность в формировании устойчивых знаний и навыков у учащихся. Его опыт подчеркивает важность четкой структуры учебного материала, систематического повторения и активного вовлечения учащихся в учебный процесс. Как писал, в одной из своих работ Виктор Федорович, «Начнем с самого простого: буква в слове – это опорный сигнал. Если бы она существовала сама по себе, независимо от всех остальных, то тогда бы ее следовало назвать просто сигналом. Но в том-то и дело, что, составляя слово, мы опираемся на каждую уже написанную и на все вместе, помним о них. Буква опора. Буква – сигнал» [9, с. 26].

Система обучения, разработанная В.Ф. Шаталовым, несмотря на кажущуюся простоту, демонстрировала высокую эффективность, выражающуюся в ускоренном и качественном усвоении учебного материала, повышении познавательной мотивации, развитии навыков автономной учебной деятельности и критического анализа информации. Актуальность

применения данной системы в современном образовательном пространстве обусловлена рядом факторов: во-первых, она предоставляет результативные инструменты для структурирования и визуализации информации, что приобретает особую значимость в условиях экспоненциального роста объемов данных и когнитивной перегрузки; во-вторых, она основывается на гуманистических принципах организации образовательного процесса, таких как индивидуализация траектории обучения, кооперация и формирование благоприятной психологической атмосферы, ориентированной на достижение успеха; в-третьих, она стимулирует познавательную активность учащихся и развивает их навыки самостоятельной работы.

Вместе с тем, система обучения В.Ф. Шаталова характеризуется рядом ограничений, обусловленных, во-первых, требованиями к высокой квалификации педагогического состава, необходимой для разработки эффективных опорных конспектов, отвечающих дидактическим принципам визуализации и структурирования информации; во-вторых, значительной трудоемкостью этапа подготовки дидактических материалов, предполагающего значительные временные и интеллектуальные затраты; и, в-третьих, определенной сложностью адаптации методологии к различным предметным областям и возрастным категориям обучающихся, требующей учета специфики содержания и когнитивных особенностей целевой аудитории.

Новации в психолого-педагогическом образовании: использование инфографики

Инфографика – это визуальное представление данных, идей и концепций, которое объединяет текст, графику, диаграммы, иллюстрации и другие элементы дизайна. В условиях информационного перенасыщения использование инфографики в образовательном процессе становится все более актуальным.

История становления инфографики представляет собой эволюционный процесс, охватывающий тысячелетия и отражающий развитие человеческой цивилизации, науки, искусства и технологий. От наскальных рисунков до современных интерактивных визуализаций, инфографика прошла долгий путь, трансформируясь вместе с потребностями общества в эффективном представлении и обмене информацией.

В научно-педагогической литературе термин «инфографика» трактуется по-разному. Наиболее распространено определение А.А. Вербицкого, который рассматривает инфографику как «графическое представление в обобщенном виде информации и знаний, позволяющее визуально представить сложную информацию. То есть это вид иллюстрации, в котором сочетаются данные и дизайн, что позволяет учителю доносить информацию до учащихся в более краткой форме» [1].

Ж.Е. Ермолаева, И.Н. Герасимова, О.В. Лапухова определяют инфографику как «синтетическую форму организации информационного материала, включающая в себя визуальные элементы и тексты, которые поясняют эти визуальные элементы» [2].

Инфографика, как многогранное явление, представляет собой синтез трех ключевых областей: коммуникационного дизайна, педагогического дизайна и графического дизайна. Эта интеграция обуславливает ее эффективность в представлении сложной информации в доступной, наглядной и запоминающейся форме, что делает ее ценным инструментом в различных сферах деятельности (см. рисунок 2).

Инфографика, представляя собой визуальное выражение данных, предлагает ряд значительных преимуществ по сравнению с традиционными текстовыми форматами. Обобщив литературные источники, можно выделить следующие преимущества использования инфографики [3; 4; 6]: визуализация сложных концепций; структурирование информации; повышение мотивации и вовлеченности; развитие критического мышления; универсальность применения.

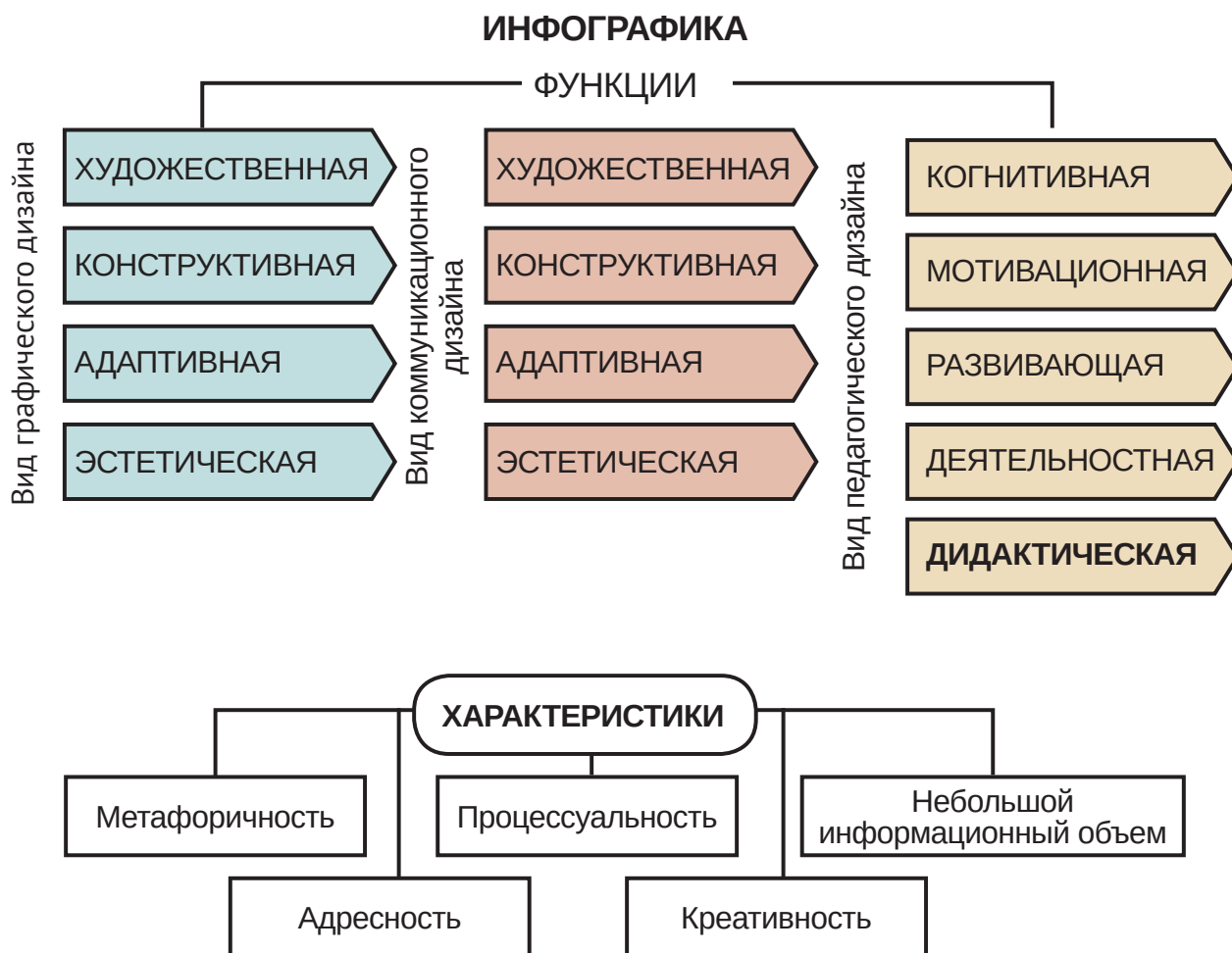


Рис. 2. Инфографика: области дизайна и характеристики

Внедрение инфографики в практику школьного образования является не просто технологической инновацией, а мощным инструментом, способствующим существенным изменениям в учебном процессе и подготовке будущих специалистов.

Интеграция традиций и новаций: перспективы для психолого-педагогического образования

Сочетание традиционных методов обучения, успешно реализованных в системе В.Ф. Шаталова, с инновационными инструментами, такими как инфографика, открывает новые перспективы для повышения эффективности психолого-педагогического образования. По формальным признакам инфографику можно сравнить с опорными конспектами [7]:

При сравнении опорных конспектов В.Ф. Шаталова и инфографики можно выделить следующие сходства:

Инфографика и опорные конспекты В.Ф. Шаталова обладают рядом существенных сходств, обусловленных общей целью – оптимизировать процесс усвоения информации. Оба формата активно используют визуализацию данных, стремясь представить материал наглядно, при помощи схем, диаграмм, графиков, символов и других визуальных элементов, что облегчает понимание и запоминание. Сжатость и структурированность также являются общими чертами: информация представляется в концентрированном виде, выделяются ключевые понятия и взаимосвязи, логика изложения тщательно прорабатывается для облегчения восприятия. Оба формата акцентируют внимание на наиболее важных аспектах темы, помогая сосредоточиться на главном и избежать перегрузки избыточной информацией. Символы и кодирование, использование значков, цветовых решений и других приемов для компактного и запоминающегося представления, также характеризуют оба подхода. Как инфографика, так и опорный конспект, служат своеобразным «опорным сигналом», помогая воспроизвести информацию, вспомнить ключевые понятия и связи. Активизация мышления – еще одно общее свойство, поскольку учащийся должен активно интерпретировать визуальные элементы, устанавливая взаимосвязи. Благодаря сжатости и структуре, облегчается повторение материала и подготовка. Наконец, универсальность, возможность применения для разных предметов и тем, также объединяет инфографику и опорные конспекты Шаталова.

При сравнении опорных конспектов В.Ф. Шаталова и инфографики помимо сходств между ними можно выделить и отличительные черты.

1) Технологическая реализация: опорные конспекты В.Ф. Шаталова, разработанные в эпоху ограниченных технических возможностей, создавались преимущественно аналоговыми методами, с использованием чернил, карандашей и ручного копирования. Это обуславливало простоту визуальных элементов и ограниченность

возможностей для внесения изменений. Инфографика, напротив, создается с применением специализированного программного обеспечения и онлайн-сервисов, что позволяет разрабатывать сложные, многослойные и интерактивные визуализации.

2) Масштабируемость и распространение: опорные конспекты, распространяемые посредством ручного копирования или ограниченного тиражирования, демонстрируют локальную применимость. Инфографика, распространяемая преимущественно в цифровой форме, обладает высокой масштабируемостью и возможностью мгновенного охвата широкой аудитории.

3) Интерактивность и мультимедийность: Опорные конспекты, как правило, статичны и не предполагают активного взаимодействия с пользователем, ограничиваясь визуальным восприятием информации. Инфографика, напротив, может быть интерактивной, предоставляя пользователю возможность выбора уровня детализации, просмотра анимаций, прослушивания аудио-комментариев и взаимодействия с активными элементами.

4) Адаптивность и персонализация: адаптация опорных конспектов к индивидуальным потребностям обучающихся требовала значительных усилий со стороны педагога. Инфографика, благодаря своей цифровой природе, может быть легко адаптирована и персонализирована, учитывая уровень подготовки, интересы и стиль обучения каждого обучающегося.

5) Эстетическая составляющая и метафоричность: в опорных конспектах В.Ф. Шаталова приоритет отдавался функциональности и информативности, в то время как эстетическая составляющая носила второстепенный характер. В инфографике, напротив, визуальная привлекательность играет важную роль, поскольку она способствует привлечению внимания, повышению интереса и улучшению запоминаемости информации.

Гармоничное сочетание традиционных и инновационных подходов требует от преподавателей психолого-педагогических дисциплин не только владения современными образовательными технологиями, но и глубокого понимания принципов эффективного обучения, разработанных классиками педагогики.

Заключение

Современная система психолого-педагогического образования должна стремиться к интеграции традиционных и инновационных подходов. Опыт В.Ф. Шаталова демонстрирует важность четкой структуры учебного материала, систематического повторения и активизации познавательной деятельности учащихся. Использование инфографики как современного инструмента визуализации и структурирования информации позволяет адаптировать традиционные методы к требованиям времени, сделать обучение более эффективным и привлекательным для учащихся. Инфографика – это мощный инструмент визуализации знаний, который может успешно использоваться в психолого-педагогическом образовании, обогащая и расширяя возможности традиционных методов обучения. Интеграция принципов системы Шаталова с современными технологиями позволяет создать эффективную и увлекательную образовательную среду, стимулирующую познавательную активность и развитие критического мышления будущих педагогов и психологов, а также позволит подготовить компетентных и востребованных педагогов, способных успешно решать профессиональные задачи в сфере образования и социальной поддержки.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение влияния различных видов инфографики на когнитивные процессы, разработку методических рекомендаций по созданию эффективной учебной инфографики, а также оценку влияния использования инфографики на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов в области психолого-педагогического образования.

В заключение хочется закончить словами Г.С. Купалова: «Сохраняя все родовые черты инновационных процессов, педагогические нововведения отличаются от аналогичных процессов в других сферах прежде всего тем, что «объект» воздействия инноваций, «предмет» их деятельности – это живая, развивающаяся, обладающая неповторимым «Я» личность ученика. Именно на совершенствование процесса развития этой

личности и должны быть направлены любые педагогические нововведения. Если же деятельность учителя-новатора направлена на «порождение нового, никогда не бывшего» в области содержания обучения, его методов либо форм проведения занятий, но при этом остаётся «вынесенной за скобки» личность ученика, не соблюдается древняя заповедь «не навреди», то подобные инновации и творчество не могут быть в педагогике оценены положительно» [5].

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
2. *Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н.* Инфографика как способ визуализации учебной информации // *Концепт*. 2014. № 11. С. 26–30.
3. *Корепанов М.К., Гончаров М.А.* Использование инфографики для организации учебно-познавательной деятельности школьников в процессе обучения биологии // *Наука и школа*. 2025. № 1-1. С. 255–264. DOI 10.31862/1819-463X-2025-1-1-255-264
4. *Кузнецова Ю.В.* Роль и эффективность инфографики в обучении иностранному языку // *Мир науки, культуры, образования*. 2025. № 1 (110). С. 167–169.
5. *Купалов Г.С.* Учитель как субъект инновационной деятельности // *Инициативы XXI века*. 2012. № 1. С. 61–62.
6. *Семерджиди В.Н.* Инфографика как лингво-семиотический знак: роль инфографики в изучении иностранного языка // *Russian Linguistic Bulletin*. 2022. № 2 (30). URL: <https://rulb.org/archive/2-30-2022-june/10.18454/RULB.2022.30.18?ysclid=mcrf0o869t419325872> (дата обращения: 20.04.2025).
7. *Сорока О.Г., Васильева И.Н.* Визуализация учебной информации // *Университет педагогического самообразования*. 2015. № 12 (160). С. 1–16.
8. *Шаталов В.Ф.* Опорные конспекты по кинематике и динамике. М.: Просвещение, 1989. 142 с.
9. *Шаталов В.Ф.* Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989. 206 с.

Жукова В.А.,
соискатель, старший преподаватель,
кафедра иноязычного образования,
Институт международного образования,
Московский педагогический государственный университет;
va.zhukova@mpgu.su

ВНЕДРЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ В ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД 2000-х – НАЧАЛА 2020-х ГОДОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу процессов внедрения систем управления обучением (LMS) в российское высшее образование в 2000-х годах, с фокусом на платформу Moodle. Рассмотрены предпосылки цифровизации, институциональные механизмы адаптации LMS, проблемы подготовки преподавателей и трансформации педагогической практики. На основе сопоставления с альтернативными системами (Blackboard, Электронный университет, Прометей, Sakai) обосновано преимущественное распространение Moodle. Выявлены ключевые последствия цифровой трансформации образовательной среды и институциональные изменения в вузах.

Ключевые слова: высшее образование, Moodle, системы управления обучением, цифровая трансформация, электронное обучение, LMS, педагогическая практика, дистанционное образование, образовательная платформа, информационные технологии в образовании

Victoria A. Zhukova,
applicant, senior lecturer,
Department of Foreign Language Education,
Institute of International Education,
Moscow Pedagogical State University;
va.zhukova@mpgu.su

IMPLEMENTATION AND DEVELOPMENT OF LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION PRACTICE DURING THE 2000s – BEGINNING OF 2020s

Abstract. The article analyzes the implementation of Learning Management Systems (LMS) in Russian higher education during the 2000s, focusing on the adoption and integration of Moodle. It examines the prerequisites for digitalization, institutional adaptation mechanisms, challenges in teacher training,

and pedagogical transformation. A comparative analysis with alternative systems (Blackboard, Electronical University, Prometey, Sakai) substantiates Moodle's dominance in the academic environment. The study outlines the major institutional changes and the impact of digital transformation on university educational practices.

Keywords: higher education, Moodle, learning management systems, digital transformation, e-learning, LMS, pedagogical practice, distance education, educational platform, educational technology

С начала XXI века высшее образование в России вступило в фазу масштабной цифровой трансформации, обусловленной как внутренними вызовами модернизации образования, так и внешними требованиями глобализации и перехода к информационному обществу. Среди ключевых направлений этой трансформации особое место заняло внедрение электронных образовательных сред, в частности систем управления обучением (Learning Management Systems, LMS), обеспечивающих не только организацию дистанционного и смешанного обучения, но и трансформацию методологии преподавания. В 2000-х годах внедрение LMS стало важнейшим элементом реализации государственной образовательной политики, направленной на повышение качества и доступности высшего образования в условиях цифровизации образования¹⁰.

Система управления обучением является цифровой технологией, которая после внедрения позволила планировать, реализовывать и оценивать учебный процесс на высшей ступени обучения и использовать для планирования, реализации и оценки конкретного учебного процесса по средствам сервера и пользовательского интерфейса [14]. Платформа дает возможность преподавателю создавать и публиковать в общий доступ материалы, наблюдать и контролировать участие студентов и давать оценку успеваемости, а также организовывать учебные и вне учебные задания с помощью интерактивных цифровых инструментов [4].

Наиболее активно в российских вузах распространялась система Moodle – платформа с открытым исходным кодом, сочета-

¹⁰ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения: 29.04.2025).

ющая гибкость, функциональность и возможность локализации под нужды конкретного образовательного учреждения [1, с. 113]. Цель настоящей статьи – провести комплексный анализ истории внедрения и развития LMS платформ, прежде всего Moodle, в отечественной образовательной практике 2000-х – 2020-х годов, выявить предпосылки, механизмы, барьеры и последствия цифровой трансформации высшего образования в указанный период.

На рубеже тысячелетий в России формируется новая парадигма образовательного развития, акцентирующая внимание на построении открытой, гибкой и вариативной образовательной среды. Государственные программы, такие как «Электронная Россия» (2002–2010)¹¹, «Развитие образования» (2000–2005, 200–2010)¹², выступили катализатором внедрения информационно-коммуникационных технологий в сферу образования. На уровне вузов данная трансформация выразилась в создании локальных образовательных платформ, цифровых библиотек, систем тестирования, но основной вектор был направлен на внедрение LMS – универсальных решений для организации учебного процесса, хранения и трансляции контента, взаимодействия между участниками образовательных отношений. В числе первоочередных задач – обеспечение непрерывности и индивидуализации обучения, контроль результатов, сопровождение траектории студента, автоматизация администрирования.

Однако внедрение LMS требовало комплексного переосмысления педагогической практики. От преподавателя требовались новые компетенции в области цифровой дидактики, владение онлайн-коммуникацией, умение разрабатывать электронные курсы

¹¹ Постановление Правительства РФ от 28.01.2002 № 65 (ред. от 09.06.2010) «О федеральной целевой программе «Электронная Россия (2002–2010 годы)»». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90180/6b9425f00074782e85554240526c0f90f19ee869/ (дата обращения: 29.04.2025).

¹² Федеральный закон «Об утверждении Федеральной программы развития образования» от 10.04.2000 № 51-ФЗ. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901758548> (дата обращения: 29.04.2025); Постановление Правительства РФ от 23.12.2005 № 803 (ред. от 11.03.2011) «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы». URL: <https://docs.cntd.ru/document/901965035> (дата обращения: 29.04.2025).

и управлять учебной активностью в сети. Эти изменения происходили в условиях отсутствия четкого методологического и нормативного обеспечения, что обуславливало разнородность внедрения LMS в разных вузах и регионах. Несмотря на это, к концу 2000-х годов складывается устойчивая тенденция к системной интеграции электронных образовательных платформ в академическую практику.

Среди многообразия платформ, доступных на мировом рынке в 2000-х годах, особое место заняла Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – LMS, разработанная австралийским программистом и педагогом Мартином Дугиамасом. Появившись в 2002 году как проект с открытым кодом, Moodle стремительно завоевала популярность благодаря своим преимуществам: отсутствию лицензионных платежей, модульной архитектуре, широким возможностям кастомизации и поддержке на международном уровне [3, с. 198].

Для российских вузов Moodle стала не просто техническим решением, но инструментом переосмысления образовательного взаимодействия. Она позволяла выстраивать учебные курсы на основе конструктивистского подхода, делая студента активным участником образовательного процесса. Гибкий инструментарий включал в себя форумы, чаты, викторины, электронные журналы, модули отслеживания активности, интеграцию с внешними сервисами. Всё это делало Moodle универсальным решением как для гуманитарных, так и технических направлений подготовки.

Примером успешной адаптации Moodle в России можно считать деятельность Томского политехнического университета, Казанского федерального университета, Южного федерального университета, НИУ ВШЭ, в которых были разработаны собственные стандарты создания электронных курсов, организованы центры поддержки пользователей, проведены масштабные курсы повышения квалификации преподавателей. В некоторых вузах Moodle был интегрирован с внутренними системами документооборота, электронного расписания, автоматизированными системами управления вузом (АСУ ВУЗ).

Помимо Moodle, в российских вузах использовались и другие LMS – как зарубежные, так и отечественные. Наибольшее распространение из коммерческих систем получила Blackboard, которая активно применялась в ведущих российских университетах (например, СПбГУ, МГИМО), благодаря своей функциональности, совместимости с международными стандартами SCORM и LTI, а также наличию технической поддержки. Однако высокая стоимость лицензии и зависимость от поставщика делали Blackboard недоступной для большинства региональных вузов [2, с. 112].

Также экспериментально применялись системы Sakai, Claroline, OpenEdx, однако отсутствие русифицированной документации и сообщества ограничивало их распространение.

Из отечественных разработок можно выделить систему «Прометей» (НИИ «Информационные технологии в образовании»), предназначенную для организации дистанционного обучения и тестирования. Хотя «Прометей» отвечал требованиям безопасности и был ориентирован на российскую нормативную базу, его функциональность и гибкость существенно уступали Moodle [13].

Еще одним примером создания и внедрения отечественной LMS может являться создание программы “Электронный университет” (ЭУ) в 2004 г. в МГТУ им. Н. Э. Баумана. В настоящее время все основные составляющие этой системы разработаны, реализованы и успешно эксплуатируются всеми факультетами. Только с помощью системы ЭУ в условиях территориальной отдаленности факультетов МГТУ им. Н. Э. Баумана от главного учебного корпуса и центральной структуры управления вуза стало возможным оперативно и гибко осуществлять сопровождение, контроль и управление учебным процессом в университете [5]. Благодаря системе ЭУ оперативно стали приниматься управленческие решения и совершаться сбор и хранение текущей информации об учебном процессе [6]. повышению качества обучения. В связи с активным использованием системы ЭУ заметно повысился уровень и качество учебно-методической обеспечения, так как были введены в базу рабочие учебные планы с графиком самостоятельной работы студентов по всем общеобразовательным программам [5].

Несмотря на широкое распространение, внедрение Moodle в российских вузах сопровождалось рядом системных затруднений. Прежде всего, это недостаточный уровень подготовки преподавателей к использованию LMS. Массовые курсы повышения квалификации зачастую носили формальный характер, не обеспечивая перехода от традиционной лекции к активному, интерактивному формату. Преподаватели воспринимали Moodle как средство размещения учебных материалов, а не как платформу для проектирования новых форм взаимодействия.

Кроме того, в 2000-х годах не существовало унифицированных стандартов электронного обучения, что приводило к несогласованности подходов даже внутри одного вуза. Вопросы защиты авторских прав, лицензирования, этики онлайн-коммуникации оставались неурегулированными. Также имели место проблемы технической инфраструктуры: слабое интернет-покрытие в регионах, отсутствие серверов, недостаточные ресурсы ИТ-поддержки [9, с. 67].

В 2009 году Министерство образования и науки РФ утвердило Письмо № 03–296 «О развитии электронного обучения», где Moodle упоминалась как приоритетная LMS для организации дистанционного обучения. Это закрепило статус платформы как ключевого компонента инфраструктуры цифрового образования в стране. Таким образом, к концу 2000-х годов Moodle становится де-факто стандартом LMS в отечественном высшем образовании, чему способствовало как техническое удобство, так и наличие методических рекомендаций, сообществ разработчиков, готовых курсов и активной локализации.

Психологическая готовность студентов также варьировалась. Некоторые учащиеся воспринимали Moodle как вспомогательный ресурс, другие – как основное пространство взаимодействия, требующее новых стратегий самоорганизации. В результате происходила глубокая трансформация академической культуры, особенно в контексте контроля качества, прозрачности оценивания, формирующего мониторинга.

В период 2010–2020 гг. в России в ряде вузов была внедрена дистанционная форма обучения. Министерство образования и на-

уки планировала данную форму получения высшего образования, поэтому в вузах было необходимо наличие как минимум 20 процентов курсов, реализуемых онлайн¹³.

Вступивший в действие 1 сентября 2013 г. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ¹⁴ законодательно закрепляет статус дистанционной формы обучения. В статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» изложены основные положения потдистанционному и электронному обучению.

В период с 2020-х появляется акцент на цифровых компетенциях, как комплексе компетенций по работе в цифровой среде и с цифровыми продуктами. Приказом Минобрнауки России от 26.11.2020 № 1456 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования»¹⁵ ФГОС ВО 3++ на уровнях бакалавриата и специалитета были дополнены формированием у обучающихся способности понимать принципы использования современных информационных технологий при решении профессиональных задач [7]. Использование системы LMS продолжило создание и управление дистанционными курсами с многопользовательским доступом и организацией синхронного асинхронного обучения [8]. Уровень использования LMS в обучении с 2019 до 2023 года увеличился с 24% до 68% [15].

В период пандемии COVID-19 высшим учебным заведениям было необходимо в сжатые сроки перевести формат обучения в дистанционный, с использованием информационных технологий для организационного и методического сопровождения прохождения материала. Следовательно, организациями были проведены курсы для педагогов по программам «Создание

¹³ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения: 29.04.2025).

¹⁴ URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.04.2025).

¹⁵ URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=68424#k b75yjU3vXDeWjy5> (дата обращения: 29.04.2025).

электронного учебного курса в LMS Moodle» (2020 г.) и «Современные методы преподавания в условиях цифровизации» (2021 г.) для образовательного процесса и повышения квалификации и уверенности в использовании LMS платформ [10]. Согласно рекомендациям Министерства науки и высшего образования, высшим учебным заведениям необходимо использовать существующие дистанционные образовательные технологии, а также организовать информационную и консультативную поддержку участникам процесса обучения¹⁶.

Следует отметить, что возможности дистанционного обучения на основе LMS постоянно расширяются. Таким образом, в соответствии со Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг. ожидается, что развитие электронного обучения поможет существенно повысить доступность высококачественных образовательных услуг¹⁷.

Несмотря на сложности, итоги внедрения Moodle и LMS в целом в 2000-х – 2020-х годах можно признать позитивными. На системном уровне это выразилось в институционализации электронного обучения: появлении отделов e-learning, должностей методистов по цифровому обучению, введении в учебные планы дисциплин по разработке онлайн-курсов. На педагогическом уровне – в формировании новой парадигмы преподавания, ориентированной на активность студента, гибкость и постоянную рефлексию. Выбор системы управления обучением базируется на конкретных целях и потребностях образовательного учреждения для оптимизации процесса обучения, повышения его эффективности, а также для экономии всех видов ресурсов [12].

¹⁶ Рекомендации по организации образовательного процесса в рамках реализации приказа Минобрнауки России от 14.03.2020 № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации». URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/main/23172/> (дата обращения: 29.04.2025).

¹⁷ URL: <https://sudact.ru/law/ukazprezidenta-rf-ot-09052017-n-203/strategiia-razvitiia-informatsionnogoobshchestva-v/> (дата обращения: 29.04.2025).

Также наблюдался рост академических публикаций, посвященных Moodle, что свидетельствовало о росте исследовательского интереса к педагогическим и технологическим аспектам использования LMS. Исследования охватывали как оценку эффективности, так и анализ взаимодействий, влияние на мотивацию, качество усвоения материала, влияние на дидактику отдельных дисциплин.

Внедрение систем управления обучением, прежде всего Moodle, в отечественную практику высшего образования стало важнейшим этапом цифровой модернизации образовательной среды. Moodle не только обеспечила базовую инфраструктуру для электронного обучения, но и стала катализатором изменений в педагогической культуре, структуре взаимодействия, организационных механизмах университетов. Несмотря на барьеры технического, организационного и методологического характера, накопленный в этот период опыт заложил фундамент для последующего перехода к массовому онлайн-образованию и гибким образовательным траекториям. В современных условиях, когда цифровая трансформация стала неотъемлемой частью государственной образовательной политики, обращение к опыту 2000-х – 2020-х годов позволяет понять логику развития LMS и сформировать устойчивую стратегию их дальнейшего внедрения и развития.

Литература

1. Григорьева И.В. Развитие и внедрение технологии смешанного обучения (Blended Learning) и онлайн-обучения, как важной составляющей цифровизации образования // Вестник Университета Российской академии образования. 2021. № 3. С. 34–45.
2. Ивановский Б.Г. Цифровизация высшего образования в Европе и России: преимущества и риски // Социальные новации и социальные науки. 2021. № 1 (3). С. 80–95.
3. Инютина А.А., Карташова В.Н. Современные LMS-системы как компонент организации гибридного обучения в высших образовательных учреждениях // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 1. С. 81–89.

4. *Лавриненко И.Ю.* Перспективы использования LMS в рамках современного высшего образования // Концепт. 2023. № 1. С. 17–35.
5. *Москаленко В.О., Тарапанова Е.А., Юдин Е.Г.* Система Электронный университет и ее роль в сопровождении учебного процесса в МГТУ им. Н. Э. Баумана // Вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. Серия «Приборостроение». 2010. № 2. С. 61–68.
6. *Москаленко В.О., Юдин Е.Г.* Управление учебным процессом вуза через систему «Электронный университет» на примере МГТУ им. Н.Э. Баумана // II Всероссийская конференция «Профессиональные кадры России XXI века: опыт, проблемы, перспективы»: сборник тезисов конференции. Т. 2. Москва, 23–24 апреля 2009 г. М., 2009.
7. *Попова В.Б., Кирилова С.С., Лосева А.С.* Исторические аспекты и современные условия развития высшего экономического образования // Наука и Образование. 2022. Т. 5. № 1.
8. *Попова В.Б.* Трансформация модели высшего образования под влиянием цифровизации // Наука и образование. 2023. Т. 6. № 1. С. 113.
9. Смешанные образовательные технологии в высшем образовании: систематический обзор отечественных публикаций / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина, М.А. Тихомирова, Л.А. Мелкая // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 8–9. С. 58–78.
10. *Смирнова В.А.* Развитие системы дистанционного обучения в вузовском образовании в период пандемии // Современное педагогическое образование. 2022. № 2. С. 43–46.
11. *Тесля Н.Б., Томшин Д.Ю.* Программное обеспечение для качественного управления дистанционным образованием // Евразийская интеграция: современные тренды и перспективные направления. 2024. № 7. С. 184–192.
12. *Троян И.А., Кравченко Л.А.* Современная парадигма и модернизационные компоненты высшего образования // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. №. 3. С. 110–114.
13. *Филатова З.М.* Реализация учебного курса на базе технологической платформы «Прометей» // Филология и культура. 2011. № 4 (26). С. 40–46.
14. *Шурыгин В.Ю.* Электронные системы управления обучением в академическом и корпоративном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 335–338.
15. *Эльжуркаева М.Я., Батаева Д.Н.* Анализ ключевых направлений и эффектов инновационного развития высшего образования в России: многоуровневое эмпирическое исследование // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 12–1. С. 192–200.

Судин А.А.,
аспирант

*Департамента педагогики Института педагогики
и психологии образования,
Московский городской педагогический университет;
sudinaa@mgpu.ru*

КОНВЕРГЕНЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И ПРЕДМЕТНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ПРОГРАММАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье разбирается проблема конвергенции психолого-педагогических знаний и предметной специализации в контексте дополнительного профессионального образования для учителей, показывается актуальность и значимость данной проблемы на сегодняшний день. Большое значение придается рассмотрению вопросов развития системы образования в настоящее время через создание инновационных методов и подходов в обучении. Раскрывается сущность понятия «дополнительное профессиональное образование». Анализируются доступные для учителей дополнительные профессиональные программы на предмет их эффективности, практичности и важности педагогам школ. Описываются требования, предъявляемые к учителям в условиях современных образовательных реалиях, а также подчёркивается ценность дополнительного профессионального образования в наше время.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, подходы в обучении, методы обучения, принципы обучения, компетенции, конвергенция, учителя

Alexey A. Sudin,
PhD student,

*Institute of Pedagogy and Psychology of Education,
Moscow City University;
sudinaa@mgpu.ru*

CONVERGENCE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND SUBJECT SPECIALIZATION IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS FOR TEACHERS

Abstract. The article examines the problem of convergence of psychological and pedagogical knowledge and subject specialization in the context of additional professional education for teachers, shows the relevance and significance of

this problem today. Great importance is given to the consideration of the issues of the development of the education system at the present time through the creation of innovative methods and approaches in teaching. The essence of the concept of «additional professional education» is revealed. The additional professional programs available to teachers are analyzed for their effectiveness, practicality and importance to school teachers. The requirements for teachers in modern educational realities are described, and the value of additional professional education in our time is emphasized.

Keywords: additional professional education, teaching approaches, teaching methods, principles of learning, competencies, convergence, teachers

В современном мире отечественное образование претерпевает значительные изменения, обусловленные требованиями общества и государства к подготовке квалифицированных специалистов. В стремительных условиях развития технологий и изменений в социально-экономической сфере система образования Российской Федерации должна быть готова к адаптации и реагированию на новые вызовы. В связи с этим, возникает необходимость в создании новых подходов и методов к обучению, которые позволят учителям эффективно приспособиться к изменяющимся условиям и обеспечат высокое качество образования. Особое внимание следует уделить интеграции психолого-педагогических и методических аспектов в программы дополнительного профессионального образования.

Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды¹⁸.

Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки)¹⁹. Таким образом, дополнитель-

¹⁸ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 76. Дополнительное профессиональное образование. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/18ecc06c654c0f2e1ffdf7fa3f8c1ef137f01615/ (дата обращения: 12.02.2025).

¹⁹ Там же.

ное профессиональное образование в России направлено на повышение квалификации работника, развитие его личностных качеств и умение работать с инновационными технологиями, которые сейчас имеются в каждой отрасли экономики нашей страны [1].

Дополнительное профессиональное образование играет значимую роль в формировании профессиональных компетенций учителей, их способности к саморазвитию и адаптации к переменным условиям. Программы дополнительного профессионального образования предоставляют учителям возможность получить новые знания и умения для дальнейшей успешной работы в школе. Они могут изучать современные подходы к обучению и воспитанию, осваивать новые технологии и методы работы с учащимися, к тому же появляется возможность обмениваться опытом с коллегами из других регионов или даже стран. Наряду с этим, обучение на дополнительных профессиональных программах способствует профессиональной идентичности педагогов. Оно помогает учителям осознать свою роль в профессиональном сообществе и понять, какой вклад они могут внести в дальнейшее развития отечественной системы образования.

Однако в процессе обучения педагогов возникает проблема конвергенции психолого-педагогических знаний и предметной специализации. Ввиду этого, конвергенция данных образовательных областей для учителей становится актуальной задачей, требующей детального изучения и разработки соответствующих методик и подходов. Это обуславливается рядом фактором:

1. Изменение требований к квалификации учителей. В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог» учитель должен обладать не только глубокими знаниями в своей предметной области, но и уметь применять психолого-педагогические знания на практике²⁰.

²⁰ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 12.02.2025).

2. Улучшение технологий и методов обучения. Внедрение новых технологий в образовательный процесс требует от учителей умения адаптировать их под свои задачи и использовать для повышения эффективности обучения.

3. Необходимость персонализации обучения. Каждый ученик обладает уникальными особенностями и способностями, что требует от учителя умения разрабатывать индивидуальные образовательные траектории.

4. Значимость формирования soft skills. Помимо профессиональных компетенций, учителю надлежит обладать навыками коммуникации, командной работы, управления в конфликтных ситуациях и другими «мягкими навыками».

Апеллируя вышеизложенными факторами, можно сказать о том, что перед системой дополнительного профессионального образования в настоящее время ставится задача разработки новых дополнительных профессиональных программ, направленных на формирование у учителей необходимых на сегодняшний день компетенций. Программы дополнительного профессионального образования должны включать модули:

- посвящённые применению современных технологий и методов в процессе обучения;
- направленные на формирование умений, необходимых для индивидуального подхода в обучении и развитие навыков, учитывающих личные особенности слушателей.

Далее рассмотрим, какие компетенции должны быть сформированы у учителей в современных условиях.

1. Предметные компетенции: знание содержания преподаваемого предмета, умение применять современные методики и подходы в процессе обучения, владеть современными образовательными технологиями.

2. Методические компетенции: умение разрабатывать учебные планы и рабочие программы, проводить диагностику и оценку результатов обучения, организовывать проектную и исследовательскую деятельность.

3. Психолого-педагогические компетенции: понимание возрастных и особенностей учащихся, умение создавать благоприятную психологическую атмосферу на уроке, владение методами мотивации и стимулирования учебной деятельности.

4. Информационные компетенции: умение использовать электронные образовательные ресурсы, владение информационными технологиями.

5. Коммуникативные компетенции: умение устанавливать контакт с учащимися и коллегами, разрешать конфликтные ситуации, вести конструктивный диалог.

6. Рефлексивные компетенции: способность анализировать свою деятельность, выявлять проблемы и находить пути их решения, оценивать результаты своей работы.

Для качественного и успешного выполнения своих рабочих обязанностей учитель должен обладать всеми перечисленными компетенциями, которые тесно связаны между собой. Соответственно, обучение учителей на дополнительных профессиональных программах должно давать слушателям формирование выделенных нами компетенций.

Проанализируем примеры дополнительных профессиональных программ, в которых наблюдается конвергенция психолого-педагогических знаний и предметной специализации.

Образовательная онлайн-платформа «Инфоурок»²¹ предлагает желающим программу профессиональной переподготовки объёмом 500 часов «Учитель истории и обществознания», которая состоит из трёх модулей, стажировки и итоговой аттестации. В рамках изучения модуля 2 «Социально-гуманитарный» слушатели будут постигать современные тенденции российского образования, образовательные теории и системы в профессиональной деятельности учителя и проходить психолого-педагогическую подготовку. В модуле 3 «Специальный» слушателями будут освоены компетенции, связанные с предметной специализацией, методикой

²¹ URL: <https://infourok.ru/> (дата обращения: 12.02.2025).

обучения и воспитания и проектно-исследовательской деятельности в курсах истории и обществознания.

В этом же образовательном маркетплейсе рассмотрим программу повышения квалификации для учителей «Психолого-педагогические аспекты развития мотивации учебной деятельности на уроках по литературному чтению у младших школьников в рамках реализации ФГОС НОО», где целью обучения является совершенствование профессиональных компетенций учителей начальных классов общеобразовательной организации по вопросам развития мотивации на уроках по литературному чтению для младших школьников в рамках реализации ФГОС НОО.

По итогам обучения слушатели будут осведомлены в вопросах, касающихся знаний основных понятий (современные технологии, мотивация); психолого-педагогических условий в области педагогики и психологии по развитию мотивационного потенциала для формирования у обучающихся более устойчивых образовательных компетенций; применения различных технологий на уроках литературного чтения; разработки планов работ с учётом индивидуальных и возрастных особенностей детей; организации психолого-педагогических условий для развития мотивации учебной деятельности на уроках по литературному чтению у младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС НОО; поддержки активности и инициативности младших школьников.

Анализ имеющихся дополнительных профессиональных программ на образовательной платформе «Инфоурок» показал, что наиболее эффективными приёмами интеграции психолого-педагогических и предметных знаний являются:

- построение дополнительных профессиональных программ по модульному принципу, что позволяет слушателям выбирать заинтересовавшие их модули и формировать индивидуальный образовательный маршрут;
- использование активных методов обучения (тренинги, деловые игры, проектная деятельность; кейс-методы);

- организация стажировок и практик в образовательных организациях;
- сотрудничество и партнёрство с научными организациями;
- создание условий для обмена опытом между учителями.

Благодаря таким подходам в обучении слушатели дополнительных профессиональных программ не только получают теоретические знания, но и приобретают практические умения, которые в обязательном порядке должны применяться для эффективного выполнения профессиональных задач. Помимо этого, данные подходы способствуют развитию профессиональных компетенций, что позволяет педагогам лучше адаптироваться к изменениям в образовательной среде.

Конвергенция психолого-педагогических знаний и предметной специализации в системе дополнительного профессионального образования в Российской Федерации для учителей представляет собой процесс их ассимиляции и взаимопроникновения, что позволяет создавать условия для формирования у педагогов компетенций, соответствующих требованиям современного общества и государства. Решение данной задачи способствует повышению качества образования, поскольку учителя получают возможность применять современные технологии, методы и подходы в своей работе, принимая во внимание индивидуальные особенности учеников и специфику образовательного процесса. Ввиду этого появляется потребность в разработке новых подходов и методов к организации обучения педагогов посредством дополнительных профессиональных программ, которые будут направлены на интеграцию психолого-педагогических и предметных знаний. Такие подходы и методы должны учитывать особенности профессиональной деятельности учителей, а также требования, предъявляемые к их квалификации и быть основаны на следующих принципах:

- Принцип системности. Обучение педагогов должно быть организовано как система, включающая в себя цели, формы, содержание, методы и средства обучения.
- Принцип практикоориентированности. Целью обучения учителей должно являться развитие практических навыков

и умений, которые необходимы для результативной преподавательской деятельности.

- Принцип научности. В основе процесса обучения учителей должны лежать научные знания и методы исследования.
- Принцип индивидуализации. Важно при обучении педагогов учитывать индивидуальные особенности каждого учителя, его потребности, цели от обучения, возможности и интересы.

Реализация вышеперечисленных принципов позволит разработать и внедрить инновационные подходы и методы к обучению педагогов, которые будут способствовать повышению качества образования и обеспечению соответствия квалификации учителей требованиям современного социума.

Внедрение новых подходов и методов к обучению педагогов будет иметь следующие положительные последствия: повышение уровня профессионализма учителей; улучшение качества образования; обеспечение соответствия квалификации педагогов требованиям современного времени; создание условий для развития системы образования и системы дополнительного профессионального образования.

На основании вышеизложенного смеем полагать, что разработка и внедрение новых методов и подходов к обучению учителей на дополнительных профессиональных программах является важной задачей, которая должна быть решена в рамках модернизации системы отечественного образования.

В заключении следует сказать, что конвергенция психолого-педагогических знаний и предметной специализации в программах дополнительного профессионального образования для учителей – это необходимый шаг для повышения качества образования в современных условиях. Новые подходы и методы к организации обучения позволяют учителям лучше понимать потребности своих учеников и действительно применять психолого-педагогические знания на практике, что, в свою очередь, приведёт к повышению мотивации учащихся, улучшению их успеваемости и формированию у них необходимых знаний для жизни в современных

условиях. Повышение профессиональной компетенции педагогов посредством освоения дополнительных профессиональных программ выступает значимым механизмом, обеспечивающим соответствие уровня квалификации педагогических кадров актуальным запросам общества и способствующим оптимизации системы отечественного образования.

Литература

1. Судин А.А. Роль дополнительного профессионального образования в современной России: тенденции и перспективы // Кроссдисциплинарность в науке: проблемы и перспективы: сборник научных статей по итогам XV Всероссийской аспирантской конференции с международным участием, Москва, 14 марта 2024 года. М.: Перо, 2024. С. 5–13.

*Поленова М.И.,
аспирант,
кафедра естественнонаучного образования
и коммуникативных технологий,
Институт биологии и химии,
Московский педагогический
государственный университет;
polenova.1998@mail.ru*

ИСТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ ПОДГОТОВКИ К ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается значимость изучения истории профессиональной ориентации как основного компонента подготовки будущих учителей биологии. Основное внимание уделяется тому, как историческое просвещение способствует формированию мировоззрения и профессиональных ценностей у будущих педагогов. Подчеркивается, что глубокое понимание истории и её ролей в профессиональной ориентации обогащает учебный процесс и способствует формированию целостной личности педагога.

Ключевые слова: профориентация, профориентационные компетенции, профориентолог, история профессиональной ориентации

Maryana I. Polenova,
PhD student,
Department of Natural Science Education
and Communication Technologies,
Institute of Biology and Chemistry,
Moscow Pedagogical State University;
polenova.1998@mail.ru

HISTORY OF CAREER GUIDANCE AS A KEY ELEMENT OF PREPARATION FOR CAREER GUIDANCE ACTIVITIES OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS

Abstract. The article examines the importance of studying the history of career guidance as a key component of training future biology teachers. The focus is on how historical education contributes to the formation of the worldview and professional values of future teachers. It is emphasized that a deep understanding of history and its roles in career guidance enriches the educational process and contributes to the formation of a holistic personality of a teacher.

Keywords: career guidance, career guidance competencies, career guidance specialist, history of career guidance

В современном обществе, характеризующемся динамичными изменениями на рынке труда и возрастающими требованиями к профессиональной компетентности выпускников школ, профессиональная ориентация становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Одной из приоритетных целей современной системы общего образования является подготовка выпускников к успешной социальной адаптации и сознательному профессиональному самоопределению.

Сознательный выбор профессии предполагает принятие решения о будущей карьере на основе анализа общественных потребностей, глубокого понимания специфики конкретной профессии и объективной оценки собственных возможностей, включая способности, склонности и личностные характеристики, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Такой осознанный подход к выбору профессии является важным фактором, определяющим высокую производительность труда, стабильность кадрового состава и, что не менее важно, формирование позитивного, мотивированного отноше-

ния к труду, приводящего к моральному удовлетворению и профессиональной самореализации [2].

По мнению С.Н. Чистяковой, Н.С. Пряжникова и Н.Ф. Родичевой, успешное профессиональное самоопределение является критически важным фактором качественной подготовки специалистов всех уровней, начиная со школьной скамьи [5]. Согласно исследованию В.А. Селезнёва, учителя оценивают свою готовность к профориентационной работе как среднюю (40%) или низкую (60%). Они испытывают трудности в аргументации, адаптации поведения, учете мнений и адекватной оценке своей роли в профориентации [3, с. 59]. Учитель биологии, обладая знаниями о различных областях биологии и ее применениях, играет важную роль в формировании у обучающихся представления о профессиях, связанных с естественными науками.

Однако, для эффективной реализации профориентационной работы, будущим учителям биологии необходимо не только владеть современными методиками и технологиями, но и понимать исторический контекст становления и развития. В свете данного восприятия подготовки учителей биологии история профессиональной ориентации становится ключевым элементом в выстраивании образовательной программы.

Подготовка будущих учителей к профориентационной работе со школьниками включает три этапа:

1. *Ориентировочный*. Формирование мотивации и понимания важности профориентационных знаний и навыков.
2. *Рефлексивный*. Приобретение опыта, анализ ситуаций и самооценка в профориентационной деятельности навыков.
3. *Самореализационный*. Проектирование, реализация и совершенствование профориентационной деятельности, формирование собственной концепции и стиля работы [3, с. 61].

Подготовка будущих учителей к профориентационной работе – это многоступенчатый процесс, начинающийся еще в вузе и продолжающийся на протяжении всей профессиональной деятельности.

Он включает в себя не только практическое применение знаний и навыков, постоянное совершенствование, но и изучение и понимание исторического контекста становления и развития профориентации.

Изучение истории профессиональной ориентации позволяет будущим учителям биологии:

Понять генезис современных концепций и методов профессиональной ориентации. Знание исторического контекста развития профориентации, начиная от первых попыток систематизации профессионального выбора и заканчивая современными технологичными подходами, позволяет более осознанно и эффективно применять существующие инструменты и методики. Изучение эволюции профориентационных теорий и практик дает возможность понимать их глубинные основания, выявлять преимущества и ограничения, а также определять области, требующие дальнейшего развития. Без знания истории, современная профориентация может казаться набором разрозненных техник, лишенных основательного теоретического базиса.

Критически оценивать эффективность различных подходов к профессиональной ориентации. Изучение опыта прошлых лет, анализ успешных и неудачных профориентационных инициатив в различные исторические периоды помогает избежать повторения ошибок, допущенных предшественниками. Более того, историческая перспектива позволяет адаптировать проверенные временем методы и приемы к современным социально-экономическим условиям и потребностям обучающихся, учитывая изменения в образовательной среде и на рынке труда. Критический взгляд на историю профориентации позволяет более обоснованно выбирать наиболее подходящие стратегии для конкретных ситуаций и целевых групп.

Формировать целостное представление о профессии учителя биологии. Понимание роли учителя биологии в профориентационной работе на разных исторических этапах, от советской системы трудового воспитания до современных

образовательных стандартов, способствует осознанию собственной профессиональной идентичности и повышению ответственности за формирование профессионального самоопределения обучающихся. Изучение биографий выдающихся педагогов и анализ их вклада в профориентацию молодежи позволяет увидеть разнообразие подходов к данной деятельности и определить собственные ориентиры в этой области. Знание истории позволяет учителю биологии осознать себя не просто предметником, но и проводником в мир профессий, связанных с биологией.

Адаптировать содержание учебного материала по биологии для профориентационных целей. Знание истории развития биологических наук и профессий, связанных с биологией, позволяет учителю творчески включать в уроки биологии интересные факты о профессиональной деятельности выдающихся ученых-биологов, исследователей, врачей, экологов и практиков, что способствует повышению мотивации обучающихся к изучению предмета и расширению их представлений о возможностях профессиональной реализации в области биологии. Исторические примеры научных открытий, технических достижений и этических дилемм в биологии могут стать основой для обсуждения вопросов профессионального выбора и формирования ценностных ориентаций обучающихся.

Прогнозировать тенденции развития рынка труда в области биологии. Анализ исторических тенденций в развитии биологических наук и технологий, от классической биологии до современной биотехнологии и геномики, позволяет учителю лучше понять текущие и будущие потребности рынка труда в области биологии и помочь обучающимся выбрать перспективные направления профессиональной деятельности, соответствующие вызовам и возможностям завтрашнего дня. Изучение истории развития различных отраслей биологии позволяет учителю ориентировать обучающихся на те профессии, которые будут востребованы в будущем, и помочь им сформировать необходимые компетенции для успешной карьеры.

В качестве примера изучения истории профориентации в педагогических вузах можно упомянуть курс «Основы профориентационной деятельности в профильных классах», который ведет А.В. Теремов д. п. н, профессор кафедры естественно-научного образования и коммуникативных технологий МПГУ. В рамках этого курса, ориентированного на будущих учителей биологии, особое внимание уделяется теме «История профессиональной ориентации», охватывающей этапы становления и развития этой сферы.

В теме рассматриваются следующие этапы становления профессиональной ориентации в России:

Первый этап, охватывающий период с конца XIX века до начала XX века, ознаменован её появлением и становлением. *Второй этап* (1920-е – середина 1930-х гг.) характеризовался активным поиском эффективных подходов к организации профориентационной работы и анализом полученного опыта. *Третий этап* (конец 1930-х – середина 1950-х гг.) был периодом снижения активности в этой области. *Четвертый этап* (начало 1960-х – середина 1980-х гг.) был связан с реформами в образовании и ознаменовался поиском новых и эффективных методов. Наконец, *пятый и современный этап* (с конца 1980-х гг. по настоящее время) характеризуется переходом к личностно-ориентированному подходу, акцентом на помощь в самоопределении и самореализации в профессиональной сфере [1, с. 54].

Другим примером является курс «Профессиональная ориентация при обучении школьников биологии» реализующийся в ВГСПУ. В первом разделе «Значение профессиональной ориентации учащихся. Проблемы профориентации учащихся в школьном биологическом образовании» изучается нынешнее состояние профориентации в школах, включая исторический аспект и опыт учителей биологии Волгоградской области [4, с. 9].

Таким образом, историческое просвещение играет фундаментальную роль в формировании мировоззрения и профес-

сиональных ценностей будущих учителей биологии. История профессиональной ориентации позволяет будущим педагогам не только познакомиться с эволюцией образовательных технологий и подходов, но и выстроить собственную профориентационную работу. Историческое просвещение становится важнейшим инструментом, который помогает учителю стать не просто носителем знаний, но и творческой личностью, способной вести за собой обучающихся в процессе познания профессионального мира в области биологии.

Литература

1. Панина С.В., Макаренко Т.А. Профессиональная ориентация: учебник и практикум для среднего профессионального образования. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2024. 363 с.
2. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Психология» и психологическим специальностям. М.: Академия, 2008. 318 с.
3. Селезнёв В.А. Проблема подготовки будущих учителей к профориентационной работе со школьниками в условиях профилизации школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 1. С. 59–63.
4. Фетисова Н.Е., Кондаурова Т.И. Подготовка студентов к осуществлению профессиональной ориентации учащихся в обучении биологи // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 6 (129). С. 8–13.
5. Чистякова С.Н., Пряжников Н.С., Родичев Н.Ф. Проблемы и перспективы развития отечественной профориентации на современном этапе // Государственно-частное партнерство как условие эффективной профориентационной работы: материалы региональной интернет-конференции, 9–13 апреля 2012 г. Самара, 2012. С. 13–20.

Пешкова И.А.,
кандидат педагогических наук,
кафедра анатомии и физиологии,
естественно-географический факультет,
Воронежский государственный
педагогический университет;
irina.peshkova.i@mail.ru

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье раскрывается становление здоровьесберегающего подхода в образовании в историческом развитии педагогической системы. Автор содержательно раскрывает значимые периоды для педагогики, в которых проблема здоровьесбережения актуализировалась и влияла на образовательный процесс, обеспечивающий сохранение и укрепление здоровья.

Ключевые слова: здоровьесбережение, здоровьесберегающий компонент, образовательная среда, образовательный процесс, обучающийся

Irina A. Peshkova,
PhD in Pedagogy,
Department of Anatomy and Physiology,
Faculty of Natural Sciences and Geography,
Voronezh State Pedagogical University;
irina.peshkova.i@mail.ru

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF A HEALTH-SAVING APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article reveals the formation of a health-saving approach in education in the historical development of the pedagogical system. The author meaningfully reveals significant periods for pedagogy in which the problem of health care was actualized and influenced the educational process that ensures the preservation and promotion of health.

Keywords: health care, health-saving component, educational environment, educational process, student.

Одним из центральных мест в системе социальных ценностей российского общества занимает сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения. На законодательном уров-

не закреплены здоровьесберегающие механизмы в образовании (ст. 41 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), кроме того, государством поддерживается идея здоровьесбережения на всех уровнях общества, что находит отражение в ряде национальных проектов: «Молодежь и дети» и «Продолжительная и активная жизнь».

В содержании структуры трудовых функций педагога отмечается его компетенция в области создания условий здоровьесберегающего характера. Мы отмечаем важность здоровьесбережения в современном обществе, но самое главное, акцент сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения делается в современном отечественном образовании как на уровне государства, так и в научно-практической деятельности образовательных организаций. Однако, интерес к проблеме заботы о здоровье подрастающего поколения, со стороны образовательной системы, был различным и неоднозначным на протяжении длительного пути исторического развития образования.

Проведенный ретроспективный анализ по проблеме здоровьесбережения, показал, что оздоровительные воспитательные работы с детьми и молодежью проводились с Древних времен. Как отмечает Р. Н. Хакимова, уже представителями древнеиндийской школы веданты подчеркивалось наличие диалектического единства здоровья человека, его поведения и образа [8].

Древнегреческие мыслители уделяли особое внимание уделяли здоровью как многоуровневой системе, которая открыто взаимодействует с окружающей средой, а также гармоничное развитие человека рассматривалось как укрепление телесного и духовного компонента его личности. Так, Сократ полагал, что здоровый образ жизни и здоровье находятся в тесной взаимосвязи с действиями человека, полезными для него самого [9].

Педагоги-просветители эпохи Возрождения (Т. Кампанелла, Ф. Рабле, Э. Роттердамский и др.) заявляли о важности физической активности в интеллектуально-умственном и психоэмоциональном здоровье человека, уделив особое внимание таким физическим упражнениям, как бег, гимнастика, различные игры, которые

способны обеспечить поддержание физического здоровья и жизненной активности индивида [4].

Серьезное внимание вопросам сохранения здоровья, подрастающего поколения уделял также и Я. А. Коменский, обосновавший семь этапов возрастного развития человека, основное внимание уделив начальному этапу, когда происходит закладывание основ функционирования человеческого организма, что определяет характер жизнедеятельности индивида в будущем. Я. А. Коменский утверждал, что на этапе материнской школы крайне важно сформировать основы здорового образа жизни и потому (до 6 лет включительно) нежелательно начинать обучение ребенка в школе, поскольку недостаточный уровень его анатомо-физиологической зрелости может привести к серьезным проблемам роста, что существенно затруднит процесс его образования [5].

В отечественном образовании до XVI в. школы имели четкую религиозную направленность, что выражалось в воспитании духовного представления о здоровье. Как отмечает С. А. Нижников в статье «Пути обретения здоровья и мировоззрения», телесные потребности человека подвергались отрицанию из-за христианского радикализма: «лечиться должна душа, ибо от нее все болезни тела, т.е. от греха» [7, с. 12].

С середины XVIII века высокая смертность и заболеваемость детей беспокоила не только медицину, но и образование. М. В. Ломоносов первым обратил внимание на важность охраны здоровья и здорового образа жизни, а также установил правила питания и его обогащения, распорядка дня и расписания занятий, организации медицинского обслуживания учащихся московской и академической гимназии. И. И. Бецкой изложил идею закрытого учебного заведения со всеми необходимыми условиями для здорового развития детей [6].

В середине XIX века происходит объединение отечественной педагогики и медицины по укреплению здоровья детского населения. В образовательном процессе проводится профилактическая работа, направленная на формирование здоровья. Э. Бок, С. П. Боткин, Н. И. Быстров, Г. А. Захарьин, Н. И. Пирогов, И. М. Сеченов,

Ф. Шольц исследуют вопросы нормального развития растущего организма в различных условиях окружающей среды, в том числе, и образовательной. В преддверии нового века формируется научное обоснование роли учебных заведений в обеспечении условий, сохраняющих здоровье и позволяющих сформировать здоровый образ жизни в целом [3].

XX в. стал важным этапом исследовательских работ в области здоровья школьников, что отразилось на появлении новых педагогических форм и методов, а также окружающих условий здоровьесберегающей направленности. М. И. Покровская привлекала внимание учителя к тому, что необходимо формировать у воспитанников здоровые привычки, способствующие их полноценному развитию. Данный период ознаменовался развитием педологии – педагогическим направлением, изучающим вопросы развития ребенка с точки зрения психологии, физиологии и социологии [1; 2].

В начале нового столетия появляются различные научные труды, изучающие вопросы здоровьесберегающей педагогики и внедрение новых технологий в образовательный процесс, обеспечивающих сохранение и укрепление современной молодежи. Однако, последующие десятилетия для научной области педагогики не отличаются большим разнообразием исследований в области здоровьесбережения, что не характерно для образовательного процесса различных уровней. Дошкольное, школьное и профессиональное образование сосредоточено на здоровьесберегающем компоненте, как через воспитательный процесс, так и посредством медицинских осмотров проводится профилактическая деятельность по сохранению и укреплению здоровья подрастающего поколения.

Литература

1. Богуславский М.В., Сороков Д.Г. Юлия Фаусек: 30 лет по методу Монтессори. М., 1994.
2. Гаркуша Н.С. Историко-педагогические предпосылки развития в России системы воспитания культуры здоровья подрастающего поколения // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2011. № 10 (80). С. 64–69.

3. Гигиена и охрана здоровья детей и подростков: история и современность, взгляд в будущее: сборник трудов очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 115-летию организации научно-практической деятельности по охране здоровья детей в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербург, 17–18 мая 2023 года. СПб.: Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова, 2023. 160 с.
4. *Зиновьев К.О.* Принцип историзма в решении задач здоровьесбережения // Управление инновациями в современной науке: сборник статей Международной научно-практической конференции (Магнитогорск, 8 мая 2016 г.): в 2 ч. Ч. 2. Уфа: Омега Сайнс, 2016. С.106–108.
5. *Советов С.Е.* Очерки по истории гигиены детства с древнейших времен до конца XVIII столетия. М.: МПГУ, 1960. 230 с.
6. *Фадеев А.В.* История развития школьной гигиены детей и подростков в дореволюционной России // Российская академия медицинских наук. Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья. 2012. № 6. С. 158–164.
7. *Философия здоровья.* М.: ИФ РАН, 2001. 239 с.
8. *Хакимова Р.Н., Аскарова Г.Б.* Категория здоровья в историко-педагогической интерпретации // Форум молодых ученых. 2021. № 1 (53). С. 350–353.
9. *Шклярчук В.Я.* Историко-философские представления о здоровье и продолжительности жизни человека // Философия и общество. 2007. № 4 (48). С. 155–164.

Ма Пэйхун,
аспирант,
*кафедра педагогики и психологии профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластёнина,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет;
1072018071@qq.com*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ В КИТАЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Работа посвящена анализу процесса подготовки китайских педагогов к формированию экологической культуры у школьников. Исследуется эволюция экологического образования в Китае, начиная с первых лет после образования Китайской Народной Республики и до настоящего времени. Обращается внимание на ключевые этапы, включая участие

в международных экологических инициативах, внедрение государственных программ и концепции устойчивого развития. Подчеркивается, как изменения в законодательстве и образовательной политике способствовали улучшению квалификации учителей и интеграции экокультуры в школьное обучение. Также рассматриваются современные подходы к подготовке педагогов, включая цифровизацию и участие общества, что способствует развитию экологической культуры среди учеников.

Ключевые слова: экологическое образование, подготовка педагогов, экологическая культура, устойчивое развитие, цифровизация

Ma Peihong,
PhD student,
Department of Pedagogy and Psychology
of Vocational Education named after Academician V.A. Slavenin,
Institute of Pedagogy and Psychology
Moscow Pedagogical State University;
1072018071@qq.com

MODERN TRENDS IN PREPARING IN CHINA FUTURE EDUCATORS TO FOSTER ECOLOGICAL CULTURE AMONG SCHOOL STUDENTS

Abstract. This study focuses on the process of preparing Chinese educators to foster ecological culture among school students. It examines the evolution of environmental education in China from the early years after the establishment of the People's Republic of China to the present. Key stages are highlighted, including participation in international environmental initiatives, the implementation of state programs, and the adoption of sustainable development concepts. The work emphasizes how changes in legislation and educational policy have improved teacher qualifications and facilitated the integration of ecological culture into school curricula. Furthermore, it discusses contemporary approaches to teacher training, including digitalization and community engagement, which contribute to the development of ecological culture among students.

Keywords: environmental education, teacher training, ecological culture, sustainable development, digitalization

В период с момента образования Китайской Народной Республики до начала политики реформ и открытости национальная экономика находилась на начальной стадии становления, система образования оставалась в зачаточном состоянии, а соответствующий корпус педагогических кадров ещё не сформировался в достаточной мере. Следовательно, система профессиональной подготовки и переподготовки учителей также не была создана.

На данном этапе в государственных политических документах отсутствовало самостоятельное системное планирование подготовки педагогов. Под влиянием идеологической установки «кадры воспитываются там, где они используются» [6, с. 101] наблюдался дефицит единых стандартов и чётко обозначенных целей для подготовки и обучения учителей, что привело к хаотичному состоянию этого процесса.

Экологическое образование в Китае начало развиваться в начале 1970-х годов под влиянием международного экологического движения. В июне 1972 года китайская делегация приняла участие в Стокгольмской конференции ООН по окружающей человека среде, что ознаменовало официальное включение Китая в глобальное управление экологическими вопросами и продемонстрировало высокую заинтересованность страны в решении мировых экологических проблем.

С этого момента китайские чиновники и эксперты активно участвовали в ключевых международных экологических форумах. В период с 1972 по 1992 годы Китай присоединился к пяти крупным международным конференциям по экологическому образованию, изучая их итоговые документы, такие как «Декларация по окружающей человека среде» (1972), «Белградская хартия – глобальная рамочная программа экологического образования» (1975), «Декларация и рекомендации Тбилисской межправительственной конференции по экологическому образованию» (1977), «Наше общее будущее» (1987) и «Повестка дня на XXI век» (1992).

Эти материалы позволили Китаю перенять международные цели, содержание, методы и практический опыт в области экологического образования. Данные инициативы не только оказали значительное влияние на глобальную экологическую политику, но и стимулировали развитие экологической культуры в стране, положив начало системной работе в этой сфере. На данном этапе государство фокусировалось на распространении экологических идей через просвещение, стремясь интегрировать их во все аспекты общественной жизни и повысить экологическую осознанность граждан.

Хотя в процессе этой работы партия и правительство начали осознавать необходимость внедрения экологического образования на уровне школ с акцентом на воспитание подростков, последствия «культурной революции» создали серьёзные препятствия: к 1980 году около 5 млн из 8 млн учителей школ не соответствовали профессиональным стандартам, при этом даже после обучения более 1 млн педагогов оставались неподготовленными²².

В таких условиях говорить о специализированной экологической подготовке учителей не приходилось. Для ликвидации кадрового дефицита и повышения квалификации педагогов были запущены программы «компенсационной подготовки», включавшие участие в научно-практической деятельности, очное и заочное обучение, наставничество, аспирантуру для ассистентов и курсы повышения квалификации [5, с. 94].

В 1980-х годах активно использовались тематические семинары, летние школы и обсуждения, направленные на преодоление последствий десятилетия «смуты»: устаревания знаний, незнания новых учебных программ и т.д. В 1990-х Госкомитет по образованию КНР организовал аспирантуру для молодых педагогов, программы стажировок и научные дискуссии для развития их компетенций²³.

Экологическое образование школьников в этот период ограничивалось фрагментарным преподаванием в рамках биологии и географии без междисциплинарного подхода. Подготовка учителей в области экологической культуры не считалась приоритетной, а эксперименты в этой сфере не принесли значимых результатов из-за отсутствия чётких стратегий и методологической базы.

В период с конца 1990-х до первого десятилетия XXI века, с внедрением концепции устойчивого развития, Китай начал систематизировать экологическое образование. В 1996 году

²² Доклад Министерства образования КНР по некоторым вопросам педагогического образования с запросом указаний. URL: <https://www.neac.gov.cn/seac/hxgk/200406/1079489.shtml> (дата обращения: 20.04.2025).

²³ Мнение о развитии непрерывного образования учителей начальных школ / Государственный комитет по образованию // Педагогическое образование. 1992. № 4. С. 7.

«Программа национальных действий по экологическому просвещению и образованию»²⁴ впервые включила экологическое образование в государственную политику, чётко обозначив необходимость создания непрерывной системы экологического образования – от детских садов до университетов. Под влиянием идей устойчивого развития акцент постепенно сместился с «образования для окружающей среды» к «образованию для устойчивого развития». Параллельно в стране происходили реформы в сфере образования, где возникла концепция «комплексного развития личности», подразумевающая воспитание моральных качеств, развитие способностей, индивидуализацию обучения, а также заботу о физическом и психическом здоровье учащихся. Эта концепция оказалась созвучна принципам устойчивого развития. Подготовка учителей школ была направлена на поддержку реформы базового образования и реализацию «комплексного развития личности».

В 2003 году «Программа развития образования в XXI веке»²⁵ официально интегрировала экологическое образование в систему комплексного развития личности. Принятие таких документов, как «Закон КНР о преподавателях», «Положение о квалификационных сертификатах преподавателей» и «Временные меры по присвоению преподавательских квалификаций», законодательно закрепило стандарты повышения квалификации учителей.

К этому времени благодаря мерам 1990-х годов по ликвидации образовательных пробелов уровень подготовки педагогов заметно вырос, однако их экологическая культура оставалась слабо развитой. На этом этапе некоторые педагогические университеты начали пытаться интегрировать содержание экологического образования в программы подготовки учите-

²⁴ URL: <https://baike.baidu.com/item/%E5%85%A8%E5%9B%BD%E7%8E%AF%E5%A2%83%E5%AE%A3%E4%BC%A0%E6%95%99%E8%82%B2%E8%A1%8C%E5%8A%A8%E7%BA%B2%E8%A6%81/3196395> (дата обращения: 20.04.2025).

²⁵ URL: <https://baike.baidu.com/item/%E9%9D%A2%E5%90%9121%E4%B8%96%E7%BA%AA%E6%95%99%E8%82%B2%E6%8C%AF%E5%85%B4%E8%A1%8C%E5%8A%A8%E8%AE%A1%E5%88%92/8837701> (дата обращения: 20.04.2025).

лей, но из-за традиционного разделения дисциплин и системы экзаменационного образования роль экологического образования в профессиональном развитии учителей остается неясной.

Обучение работающих учителей охватывает директоров школ, ведущих преподавателей, средний управленческий персонал, новых учителей, а также педагогов разных возрастных групп. Содержание включает области преподавания предметов, управления классом и профессионального развития. Однако текущая структура учебных курсов в основном ограничена ресурсами учебных учреждений и имеет определённое расхождение с реальными потребностями преподавания.

Форматы обучения преимущественно сосредоточены на интенсивных курсах в период каникул, дополненных семинарами, академическими обменами и практическими стажировками, включая такие педагогические мероприятия, как посещение и анализ уроков, а также коллективная подготовка к занятиям. Несмотря на законодательную поддержку и разнообразие методов, специализированные программы по экологическому образованию оставались редкими. Большинство курсов ограничивались теоретическими знаниями, игнорируя формирование экологических ценностей, поведенческих моделей и педагогических навыков в этой сфере.

Отсутствие целостных теоретических рамок и проверенных практик затрудняло реализацию государственных требований к образованию для устойчивого развития. Это создавало структурное противоречие между профессиональным уровнем учителей и запросами экологического образования, подчеркивая острую необходимость интеграции экокультуры в систему подготовки педагогов.

С 2012 года экологическое образование в Китае вступило в новую эпоху, полностью перейдя на этап формирования экологической культуры, что стало ключевым периодом для повышения квалификации учителей школ в области экологического образования. На XVIII съезде Коммунистической партии Китая в 2012 году

концепция «экологической цивилизации» получила глубокое теоретическое развитие²⁶.

Её строительство было возведено в ранг стратегической задачи наравне с экономическим, политическим, культурным и социальным развитием, интегрировавшись в общую схему «пятиаспектного построения» социализма с китайской спецификой. В 2018 году ВСНП утвердил поправки к Конституции КНР, закрепив понятие «экологической цивилизации» на высшем правовом уровне, что обеспечило конституционную основу для соответствующего образования²⁷. В ответ на ранее упомянутый разрыв между возможностями институтов повышения квалификации и реальными потребностями школ возникла модель «школьно-ориентированного профессионального роста» [1, с. 9].

Этот подход включает тематические семинары, исследование действий, разбор кейсов, интерактивное обучение и разработку учебных проектов, позволяя педагогам решать конкретные проблемы преподавания и трансформироваться из пассивных получателей знаний в активных исследователей экологического образования. Школы создают адаптированные к местным экологическим условиям учебные программы, помогая учителям интегрировать экокультуру в предметное преподавание.

Министерство образования в 2013 году опубликовало «Руководящие указания Министерства образования по углублению реформы модели подготовки учителей начальных и средних школ и всестороннему повышению качества подготовки» (Учитель. 2013. № 6), в которых четко указано: «Создание основной команды для сетевого обучения, формирование сообщества учителей и реализация нормализации подготовки учителей». Снова с точки зрения «Интернет+» нормализация подготовки учителей рассматривается как новая цель для проведения подготовки учителей [3, с. 42].

²⁶ Доклад Ху Цзиньтао на XVIII Всекитайском съезде Коммунистической партии Китая. URL: http://www.xinhuanet.com/18cpcnc/2012-11/17/c_113711665_9.htm (дата обращения: 20.04.2025).

²⁷ Конституция Китайской Народной Республики (с поправками). URL: https://www.gov.cn/xinwen/2018-03/11/content_5273222.htm (дата обращения: 20.04.2025).

На этой основе Китай активно продвигает создание кадрового состава педагогов экологического образования, повышая профессиональную квалификацию и педагогические навыки учителей различными способами. Реализуется специальная программа подготовки педагогов экологического образования, поощряется участие учителей в отечественных и международных академических обменах.

Одновременно усиливается разработка учебных ресурсов для экологического образования, создаются учебные материалы, соответствующие особенностям восприятия учащихся разных возрастных групп, предоставляя учителям богатый выбор учебных материалов. Кроме того, Министерство образования возглавило разработку «Плана действий по созданию зеленых школ»²⁸, который был совместно опубликован с Госкомитетом по развитию и реформам в апреле 2020 года.

Активно продвигается реформа оценки экологического образования, экологическое образование включено в систему оценки школьного образования, что направляет школы на управление процессом экологического образования. С углублением экологического образования система подготовки учителей также постоянно совершенствуется.

С 2020 года процесс формирования экологической культуры педагогов в Китае перешёл в фазу системных преобразований, определяющих вектор развития экологического образования и профессиональной подготовки учителей на перспективу. Создание специализированной системы экологического образования в педагогических вузах стало фундаментальным шагом в экологизации учебного процесса: открытие научно-исследовательских центров по экопросвещению в университетах и формирование механизмов совместной методической работы между вузами и школами позволили интегрировать принципы экологической цивилизации в непрерывное профессиональное развитие учителей [4, с. 114].

²⁸ URL: <https://www.chu.edu.cn/lxxy/2021/0910/c3402a122411/page.htm> (дата обращения: 20.04.2025).

Двойными движущими силами трансформации выступили цифровизация и формирование экологических ценностных ориентиров. Повсеместное внедрение гибридных моделей повышения квалификации, сочетающих виртуальные симуляционные платформы для моделирования динамики экосистем и оффлайн-эко-базы для практической апробации знаний, разрушило традиционные пространственно-временные ограничения образовательного процесса. Системы анализа данных на основе ИИ, отслеживающие педагогические практики учителей в области экологии, позволяют выстраивать индивидуальные траектории профессионального роста [2, с. 19].

В учебные программы стали интегрироваться элементы экологической философии и этики, а иммерсивные методики обучения способствуют формированию целостного экологического мышления. Ключевым условием реализации экокультурного образования стало активное вовлечение педагогов в разработку образовательных проектов, поскольку сама специфика экопросвещения требует перехода от трансляции знаний в рамках традиционных уроков к созданию практико-ориентированных сред обучения, учитывающих локальные экологические особенности.

В октябре 2022 года Министерство образования КНР опубликовало «План построения национальной системы образования для зелёного низкоуглеродного развития»²⁹, где подчеркивается необходимость обогащения программ подготовки учителей актуальными достижениями в области экологической цивилизации, включая цели достижения пика выбросов и углеродной нейтральности, а также важность сочетания модернизации энергетической инфраструктуры школ с формированием экосознания через «мягкие» образовательные практики.

Документ акцентирует роль общественно-государственного партнёрства: ведущие предприятия призваны организовывать бесплатные практикумы для учащихся, а вузы – наращивать инвестиции в исследования и технологии зелёного развития. Такая глубо-

²⁹ URL: https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-11/09/content_5725566.htm (дата обращения: 20.04.2025).

кая интеграция образовательных, технологических и социальных ресурсов не только расширяет поддержку экопедагогических инициатив, но и трансформирует профессиональный рост учителей из инструмента личностного развития в катализатор эволюции экологической культуры общества в целом.

Литература

1. 王勇. 我國基礎教育師資訓練的實務路徑與發展趨勢研究//教育文化論壇. 2019. No. 11(02). P. 8-12. [Ван Юн. Исследование практического пути и тенденций развития подготовки учителей базового образования в Китае // Форум по культуре образования. 2019. № 11 (02). С. 8–12.]
2. 李金字, 顏帆. 教師培訓:40年的實踐與發展趨勢//教育發展研究. 2018. No. 2(04). 第17–26頁。[Ли Цзиньюй, Ян Фань. Подготовка учителей: 40-летняя практика и тенденции развития // Исследования педагогического развития. 2018. № 2 (04). С. 17–26.]
3. 李雲富. 中小學教師培訓體系的回顧與發展展望—「網路+教師培訓」理念的歷史反思//渭南師範學院學報. 2021年. 第36期(05): 41–48 頁。[Ли Юньфу. Обзор и перспективы развития системы повышения квалификации учителей начальных и средних школ: исторические размышления о концепции «Интернет + подготовка учителей» // Вестник Вэйнаньского педагогического института. 2021. № 36 (05). С. 41–48.]
4. 林宇, 馬志恆, 王軍. 深化環境教育, 促進學生全面發展//環境教育. 2025(Z1). P. 114-115. [Линь Юй, Ма Чжихэн, Ван Цзюнь. Углубление экологического воспитания как основа всестороннего развития учащихся // Экологическое образование. 2025 (Z1). С. 114–115].
5. 吳尊民, 傅雷. 30年來中國教師培訓政策價值取向的轉型與反思//杭州師範大學學報(社會科學版). 2011年, 第4期, 第93–100頁。[У Цзуньминь. Фу Лэй. Трансформация и переосмысление ценностных ориентаций политики подготовки учителей в Китае за 30 лет // Вестник Педагогического университета Ханчжоу (социальные науки). 2011. № 4. С. 93–100].
6. 陳暉, 謝麗華, 唐暉. 職業教育體系中教師專業化培養的形成歷史與發展趨勢分析—政治調控的前景//現代職業教育. 2020. 第3期. 第100–106頁。[Чэнь Хуэй. Се Лихуа. Тан Хуэй. Анализ истории формирования и тенденций развития профессиональной подготовки педагогических кадров в системе профобразования – перспектива политического регулирования // Современное профессиональное образование. 2020. № 3. С. 100–106].

Архарова Л.И.,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и педагогического образования,
Институт психологии, педагогики и социальной работы,
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина;
l.arharova@rsu-rzn.ru

Егорова О.Л.,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и педагогического образования,
Институт психологии, педагогики и социальной работы,
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
o.egorova@rsu-rzn.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Данная статья посвящена некоторым аспектам инклюзивного образования по проблеме подготовки учителя в регионе. Рассматривается стратегический план развития инклюзивного образования для образовательных учреждений.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональные компетенции, профессионально-ценностная ориентация, обучающиеся, педагоги

Ludmila I. Arkharova,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Pedagogical Education,
Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work,
Ryazan State University named after S. Yesenin,
l.arharova@rsu-rzn.ru

Olga L. Egorova,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Pedagogical Education,
Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work,
Ryazan State University named after S. Yesenin,
o.egorova@rsu-rzn.ru

SOME ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION IN TEACHER TRAINING

Abstract. This article is devoted to some aspects of inclusive education on the problem of teacher training in the region. The strategic plan for the development of inclusive education for educational institutions is considered.

Keywords: inclusive education, professional competencies, professional and value orientation, students, teachers

Внедрение инклюзивного подхода в обучении детей в учреждениях общего образования вносит существенные изменения в организацию учебно-воспитательного процесса, ориентирует педагогов на поиск специальных методов в обучении всех обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей.

Процесс подготовки будущего педагога к работе в инклюзивной системе образования в условиях университета представляет собой совокупность направлений формирования психологической, теоретической и практической подготовки, которые, в конечном счете, отражаются в ценностном отношении к субъектам образовательной системы, установке на гибкость и саморазвитие; наличии фундаментальных профессионально значимых знаний; умений планировать и реализовывать педагогический процесс в соответствии с условиями образовательной системы.

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) инклюзивное образование декларировано «как одно из средств гуманизации и демократизации образовательной и социокультурной сфер, максимально благоприятствующих саморазвитию каждого гражданина»³⁰. Инклюзивное образование представляет собой подход, позволяющий изыскивать методы трансформации образовательных систем для удовлетворения потребностей широкого круга детей.

Смысл инклюзии – не просто поместить ребенка в обычный класс или группу на часть дня или полный день, а таким образом изменить организацию пространства учреждения, а также учебный процесс, чтобы полностью вовлечь необычного ребенка в социум. Инклюзивное образование обеспечивает формирование у всех участников образовательной деятельности таких общечеловеческих ценностей, как: взаимное уважение; толерантность; осознание себя частью общества; предоставление возможностей

³⁰ URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.04.2025).

для развития навыков и талантов конкретного человека; взаимопомощь; возможность учиться друг у друга; возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе.

Как показали исследования, семьи выбирают инклюзивное образование по множеству причин, но главным образом, они надеются на более широкие возможности общения их детей с типично развивающимися сверстниками. Именно инклюзивная практика может стать точкой опоры многих инновационных процессов в образовании, отвечая современной цели доступности непрерывного образования.

В основе инклюзивного образования лежит право человека на образование, провозглашенное во Всемирной декларации прав человека. Столь же важным является право ребенка не подвергаться дискриминации, которое предусмотрено в статье 2 Конвенции о правах ребенка (ООН, 1989 г.)³¹. Логическим следствием этого права является то, что «все дети вправе обучаться в образовательном учреждении, где созданы условия, позволяющие не подвергать их дискриминации на основании умственных или физических недостатков и особенностей, этнической принадлежности, религии, языка, пола, способностей и т.д.»³².

В 2013 году принят профессиональный стандарт педагога, в котором определены трудовые функции современного педагога. Новые профессиональные компетенции связаны с его готовностью принимать и обучать всех детей вне зависимости от их реальных возможностей и особенностей психического и физического здоровья; с готовностью к взаимодействию с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; с умением составлять совместно с другими специалистами программы индивидуального развития ребенка; с владением специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу и др.

³¹ Конвенция о правах ребенка от 20.11.1989 (вступила в силу 02.09.1990) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959 (дата обращения: 20.04.2025).

³² Там же.

Педагогическая направленность подготовки учителя подразумевает теоретическую и практическую подготовленность, поэтому в педагогической теории это принято называть профессиональной направленностью подготовки учителя, а именно, формирование профессиональной готовности. Профессиональная подготовка – это формирование знаний, умений и навыков, профессиональной компетентности необходимых для педагогической деятельности. Результатом процесса подготовки является профессиональная готовность, т.е. наличие у специалистов необходимого уровня знаний, умений и навыков, отвечающих требованиям современной образовательной системы. Следовательно, при подготовке студентов педагогических специальностей к работе в условиях инклюзивного образования необходимо формировать знания об индивидуальных особенностях психофизического развития ребенка с ООП, особенностях организации диагностической, учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы в условиях инклюзии; умения использовать методы и приемы работы с детьми, имеющими ООП; навыки работы в команде специалистов по реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ООП, класса, родителей и педагогического коллектива [3].

Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач³³.

Инклюзивная компетентность педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение

³³ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544-н. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 27.04.2025).

ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития.

Образование должно решать трудную задачу превращения многообразия в конструктивный фактор, способствующий взаимопониманию между отдельными лицами и группами людей. Образовательная политика должна быть способна справляться с задачами, обусловленными разнообразием потребностей населения и позволять каждому находить свое место в обществе, которому он изначально принадлежит. Инклюзивное образование представляет собой подход, позволяющий изыскивать методы трансформации образовательных систем для удовлетворения потребностей широкого круга детей.

Инклюзивное образование – форма организации образовательного процесса, при которой обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в учреждениях, реализующих общеобразовательные программы. Сущностью инклюзивного образования является социализация и социальная реабилитация детей с особыми потребностями. Необходимым условием достижения результатов социализации является вариативность образовательных технологий и методов обучения детей. Под технологиями инклюзивного образования понимаются технологии, которые способствуют созданию условий для качественного доступного образования всех детей без исключения.

Выделяются две группы инклюзивных технологий: организационные и педагогические. Организационные технологии связаны с этапами организации инклюзивного процесса: технологии проектирования и программирования, технологии командного взаимодействия учителя и специалистов, технологии организации структурированной, адаптированной и доступной среды. Педагогические технологии могут быть успешно использованы в инклюзивной практике учителем на уроке: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса, технологии коррекции учебных и поведен-

ческих трудностей, технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций, технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе³⁴.

Парадигма инклюзивного образования подразумевает создание единой безбарьерной среды для всех детей с разными образовательными потребностями, для которых создаются условия: разного уровня и объёма образовательных программ, медико-психологическое сопровождение специалистов, безбарьерное архитектурное пространство: специальные технические приспособления и специальное техническое оснащение.

Образование создаёт условия для включения ребёнка с особыми образовательными потребностями в систему общего образования, воспринимая ребёнка таким, какой он есть, изменяет под его потребности образовательную систему, способствуя раскрытию возможностей каждого ученика путём использования образовательных программ, соответствующих его способностям. Сущностью инклюзивного образования является социализация и социальная реабилитация детей с особыми потребностями. Необходимым условием достижения результатов социализации является вариативность образовательных технологий и методов обучения детей. Для создания равных возможностей в системе общего образования осуществляется поддержка особых групп детей.

Институт психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина принимал участие в совместном европейском проекте TEMPUS-IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями». В рамках данного проекта был разработан план инклюзивного образования в Рязанском регионе [1, с.15–16]. В системе сетевого взаимодействия принимали участие 20 образовательных учреждений города Рязани и Рязанской области,

³⁴ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544-н. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 27.04.2025).

специализированные школы города и 10 дошкольных образовательных учреждений региона.

Стратегические задачи сферы образования на современном этапе включают в себя реализацию принципов инклюзивного образования в различных гетерогенных группах, а именно: обеспечение условий реализации права на образование.

Таким образом, актуальность создания инклюзивной образовательной среды в региональной образовательной системе с целью создания благоприятных условий для развития детей с ОВЗ и его сверстников обусловлена требованиями ФЗ «Об образовании в РФ», а также мировыми современными тенденциями развития образования в контексте идей инклюзии³⁵.

Целью стратегического плана инклюзивного образования является формирование сообщества социальных партнеров и общественных организаций по созданию системы инклюзивного образования для гетерогенных групп детей в Рязанском регионе.

Основные направления деятельности субъектов сетевого взаимодействия по развитию инклюзивного образования в регионе:

- 1) профессиональная подготовка педагогов по проблемам инклюзивного образования гетерогенных групп в Рязанском регионе;
- 2) создание системы сетевого взаимодействия различных учреждений, осуществляющих психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение ребёнка с особыми образовательными потребностями в образовательных учреждениях, включённых в инклюзивную образовательную среду региона;
- 3) создание системы мониторинга и учёта численности детей различных гетерогенных групп и определения условий для получения ими образования;

³⁵ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544-н. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 27.04.2025).

- 4) сотрудничество Министерства образования Рязанской области, Управления образования и молодежной политики администрации города Рязани, фондов, спонсоров;
- 5) просвещение родителей детей различных гетерогенных групп; создание единого информационного пространства с целью внедрения научно-методических рекомендаций по развитию инклюзивного пространства в Рязанском регионе.

В рамках проекта нами была разработана «Дорожная карта», которая включает в себя следующие этапы:

1 этап – Инклюзивная среда в каждой школе

2 этап – Сетевое взаимодействие в городе и области по инклюзивному образованию

3 этап – Просвещение преподавателей, учителей, формирование специальных профессиональных компетенций

4 этап – Просвещение родителей детей из гетерогенных групп

5 этап – Сетевое взаимодействие в Рязанском регионе

В рамках формирования системы инклюзивного образования Рязанской области могут быть задействованы следующие механизмы реализации программы:

- прогностический анализ развития системы инклюзивного образования на региональном уровне. Применение указанного механизма создаст условия для качественных преобразований в профессиональном образовании и переподготовке специалистов системы образования через прогнозирование долгосрочных кадровых запросов образовательных организаций, образовательных учреждений.
- создание системных образовательных комплексов как результата взаимодействия учреждений, осуществляющих психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение ребёнка с особыми образовательными потребностями на региональном уровне;
- поэтапное внедрение содержания и технологий инклюзивного образования для детей гетерогенных групп;
- проведение форумов, круглых столов, видеоконференций, видеомостов, проектных семинаров, рабочих встреч,

конференций для консолидации усилий неправительственных организаций и госструктур для презентации и обсуждения проблем организации оптимального образовательного пространства для детей гетерогенных групп;

- проведение конкурса моделей ранней диагностики и образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья, реализуемых в условиях общеобразовательных учреждений;
- разработка и реализация образовательных программ по профессиональной переподготовке (500 часов), повышению квалификации (72 часа) менеджеров, администраторов, специалистов и педагогов, работающих в системе дошкольного и общего образования с целью формирования инклюзивной компетентности.
- проведение мониторинга динамики реализации проектов и программ по данному направлению деятельности.
- издание информационных буклетов для родителей, детей и педагогов с научно-методическими рекомендациями в рамках системы инклюзивного образования региона.
- разработка и принятие необходимых нормативных правовых и распорядительных актов и иной организационно-педагогической документации.
- разработка технических заданий для субъектов образования региональной системы.

Успешность реализации технологии поэтапного включения зависит, прежде всего, от наличия следующих условий:

- наличие отработанных и принятых профессиональным сообществом моделей непрерывного индивидуального образовательного маршрута ребенка различных гетерогенных групп;
- учёт дифференцированных показаний к интегрированному обучению, отбирать способных детей, имеющих обучаемых родителей. Для этого необходимы методики, обеспечивающие максимальную индивидуализацию, постоянные замеры, создание и ведение банка данных;

- комплексная подготовка таких детей индивидуально для включения их в обычные классы;
- интегрированные дети должны оставаться постоянным объектом мониторинга их адаптивной устойчивости и успешности, а также консультационного сопровождения;
- система помощи совместно с общеобразовательной школой должна на выпуске участвовать в поиске и подборе дальнейшего образовательного маршрута такого ребенка в начальное профессиональное, среднее и высшее профессиональное образование.

Основными этапами практического индивидуального сопровождения интегрируемого ребенка педагогом в общеобразовательном учреждении являются:

1. Выявление и анализ проблем ребенка.
2. Определение возможности интеграции конкретного ребенка, условий и форм интеграции.
3. Составление плана интегрированного обучения, включая:
 - определение вида и объема необходимой помощи (образовательной, психологической, логопедической, медицинской и др.);
 - частота, время и место оказания специальной помощи специалистов;
 - оказание дополнительной специальной помощи.
4. Разработка индивидуальных образовательных программ в зависимости от уровня знаний, возможностей и способностей ребенка.
5. Систематическое сопровождение образовательного процесса в условиях интеграции.
6. Оценка результатов обучения (совместно специалистами ПМПК и ПС всех уровней, образовательного учреждения в том числе).
7. Анализ выполненных рекомендаций всеми участниками процесса интеграции.
8. Анализ перспективы дальнейшего развития интегрируемого ребенка.

Важная составляющая профессионально-личностной готовности педагога, работающего с лицами с ограниченными возможностями здоровья – готовность к оказанию помощи. Психологи считают, что готовность к помощи у разных людей неоднородна. Чем выше уровень эмпатии, ответственности, заботливости, тем выше уровень готовности к помощи. Таким образом, профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах.

Включаясь в программу инклюзии, каждое образовательное учреждение создает условия, позволяющие адекватно действовать в инклюзивном пространстве Рязанского региона.

Литература

1. Архарова Л.И., Егорова О.Л. Реализация плана инклюзивного образования в регионе // Человеческий капитал. 2016. № 3 (87). С. 20–23.
2. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально–педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С. 112–115.
3. Рымханова А.Р. Психолого-педагогические аспекты подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Научное обозрение. Психологические науки. 2020. № 1. URL: <https://science-psychology.ru/ru/article/view?id=78> (дата обращения: 27.04.2025).
4. Самсонова Е.В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 84–95.

Ермакова Ю.А.,
аспирант,
кафедра иноязычного образования,
Институт международного образования,
Московский педагогический государственный университет;
dckrjl@gmail.com

**ОТ ВНЕДРЕНИЯ К ТРАНСФОРМАЦИИ:
РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ
В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ (2000–2020-е гг.)**

Аннотация. В статье проводится историко-педагогический анализ внедрения и развития цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в обучении английскому языку в российской школе на период 2000–2020-х гг. Рассматриваются три этапа цифровой эволюции: начальная информатизация (2000-е), последующая цифровизация и интеграция технологий (2010-е) и современный переход к системной цифровой образовательной среде (2020-е). Освещаются ключевые методические изменения: от демонстративного применения электронных пособий и мультимедиа на уроках к интерактивным методикам, дистанционным технологиям и адаптивным образовательным платформам. Показано, что ЦОР способствовали введению новых педагогических подходов и формулировке обновленных требований к учебному процессу. Сделан акцент на том, что цифровые инструменты перешли из категории «дополнительных» в состав системной образовательной среды.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, английский язык, история цифровизации, методика преподавания иностранных языков, цифровая трансформация, педагогическая подготовка.

Julia A. Ermakova,
PhD student,
Department of Foreign Language Education,
Institute of International Education,
Moscow Pedagogical State University;
dckrjl@gmail.com

**FROM IMPLEMENTATION TO TRANSFORMATION:
THE ROLE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES
IN TEACHING ENGLISH IN RUSSIAN GENERAL EDUCATION (2000–2020s)**

Abstract. The article presents a historical and pedagogical analysis of the implementation and development of digital educational resources (DERs) in English language teaching in Russian schools during the 2000s–2020s.

Three stages of digital evolution are examined: initial informatization (2000s), subsequent digitalization and technology integration (2010s), and the contemporary shift toward a systemic digital educational environment (2020s). Key methodological transformations are highlighted, ranging from the demonstrative use of electronic aids and multimedia in lessons to interactive methodologies, distance learning technologies, and adaptive educational platforms. The study demonstrates that DERs have facilitated the introduction of new pedagogical approaches and the formulation of updated requirements for the teaching process. Emphasis is placed on the transition of digital tools from a «supplementary» category to an integral component of the systemic educational environment.

Keywords: digital educational resources, English language, history of digitalisation, foreign language teaching methodology, digital transformation, pedagogical training

Трансформация российской системы образования под влиянием ИКТ (2000–2020 гг.) характеризуется парадоксом: несмотря на масштабные инвестиции в цифровую инфраструктуру, педагогическая эффективность технологий остаётся предметом дискуссий. В контексте преподавания английского языка этот процесс требует переосмысления. В начале 2000-х годов, согласно признанным исследованиям, был положен фундамент информатизации школ: государственные программы массово поставляли компьютеры и интернет (чаще по модемным каналам), стремясь обновить устаревшую технику³⁶. Уже тогда появилось понимание, что новые технологии станут ресурсом повышения качества образования и позволят снабжать школы электронными ресурсами, тестами и обучающими программами. При этом учителя начали осваивать базовую компьютерную грамотность в региональных центрах и методических объединениях.

В рамках этих процессов формировались первые цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) для уроков английского языка: электронные учебники и пособия на компакт-дисках, обучающие мультимедийные презентации. Однако на заре компьютеризации применение ЦОР было эпизодическим и не меняло фундаментально методику преподавания. Основной упор делался на обновление

³⁶ 25 лет эволюции российского образования: сайт. URL: <https://25.hse.ru/development/story8> (дата обращения: 02.05.2025).

технической базы и разовые проекты. Тем не менее, уже к середине 2000-х отмечалось, что без использования современных ИКТ невозможно представить образовательный процесс, отвечающий требованиям современного информационного общества.

Важнейшим этапом стало исследование этапов информатизации и цифровизации образования. Так, в фундаментальной работе выявлены три стадии развития цифровой образовательной среды: информатизация образования (начиная с конца 1990-х – 2000-х гг.), цифровизация образования (2010-е гг.) и формирование цифровой образовательной среды как целостной системы [2, с. 268]. Эти этапы отражают переход от простого оснащения компьютерами к всеобъемлющей интеграции цифровых технологий в учебные цели и организационные процессы.

В настоящей статье анализируются ключевые изменения на каждом из упомянутых этапов применительно к обучению английскому языку в школе, а также методические преобразования, вызванные переходом от внедрения единичных ЦОР к системной цифровой образовательной среде. Исследование обосновывает необходимость дополнительного историографического изучения этого процесса, который станет основой для последующих научных публикаций автора.

Фаза технического оснащения (2000–2010 гг.) характеризуется массовой поставкой компьютерного оборудования в школы (в 2008 г. обеспеченность составила 84% по данным Минобрнауки), однако, как свидетельствуют отчеты НИУ ВШЭ³⁷, лишь 23% педагогов систематически использовали технологии в преподавании. В учебных заведениях устанавливались компьютерные классы и лаборатории, появились первые учебные диски и интерактивные задания по английскому языку.

Учителя Английского языка начали использовать электронные словари, мультимедийные энциклопедии и презентации для иллюстрации учебного материала. Изменений в методике преподавания и структуре урока в этот период пока ещё не происходило:

³⁷ 25 лет эволюции российского образования: сайт. URL: <https://25.hse.ru/development/story8> (дата обращения: 02.05.2025).

учитель оставался главным носителем знаний, а компьютерные ресурсы выполняли вспомогательную роль. Несмотря на скромность первых шагов, уже тогда подчеркивалась обучающая значимость ЦОР: использование новых технологий рассматривалось как путь для снабжения школы электронными ресурсами, тестами и обучающими программами, что должно было стимулировать интерес учащихся и разнообразить формы работы.

2010-е годы: цифровизация и методические преобразования. В течение 2010-х годов информатизация плавно переросла в активную цифровизацию образования. Были приняты обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), предусматривающие формирование у школьников универсальных учебных действий и компетенций через внедрение ИКТ и ЦОР. В связи с этим произошли заметные методические изменения: учитель английского языка стал использовать технологии для организации самостоятельной и активной деятельности учеников, проектной и исследовательской работы. Появились национальные образовательные платформы, интерактивные тренажёры и онлайн-ресурсы (например, «Российская электронная школа», «ЯКласс» и др.), поддерживающие различные этапы урока.

Со времени введения ФГОС иностранный язык приобрёл особую роль в школе как средство формирования ключевых компетенций. При этом, как отмечается в исследованиях, новые информационные технологии привнесли принципиально новые подходы в обучение и обладают огромным обучающим потенциалом [3, с. 475].

Они позволяют применять на уроках английского языка интерактивные методы: например, мультимедийное сопровождение речевой практики, виртуальные экскурсии, видеоконференции с носителями языка, а также обратную связь в режиме реального времени. Современные цифровые учебники теперь включают целый набор вспомогательных инструментов: интерактивные тренажёры, электронные словари и обучающие видеоматериалы. Как отмечал С. В. Резниченко, использование ЦОР делает уроки более интересными и обеспечивает требования современного информационного общества.

Благодаря массовому доступу к интернету в школах (к концу 2011 г. Интернетом было охвачено 97% школ) возникли условия для постоянного использования онлайн-ресурсов: электронная проверка знаний, распределенные обсуждения, дистанционное общение учеников и учителей³⁸. Методика преподавания стала адаптивной, учитывающей индивидуальные потребности учеников. Роль учителя трансформировалась: из единственного источника знаний он стал наставником, который помогает учащимся ориентироваться в цифровой образовательной среде.

2020-е гг.: цифровая образовательная среда и пандемический шок. Наконец, в начале 2020-х наметился переход от фрагментарного применения ЦОР к формированию единой цифровой образовательной среды. Национальные проекты «Цифровая школа» и «Образование» стали требовать обязательного наличия электронных форм учебников (ЭФУ) и цифрового оснащения школ. В 2016–2025 гг. возводятся новые «цифровые школы» с продвинутой инфраструктурой, а с 2015 г. в федеральный перечень включаются учебники только при наличии ЭФУ³⁹.

Вынужденный переход на дистанционное обучение в 2020–2021 гг. (приказ Минпросвещения № 104 от 17.03.2020) актуализировал проблему технологической готовности: по данным Рособнадзора, 43% сельских школ столкнулись с нехваткой оборудования для онлайн-уроков. Пандемия COVID-19 фактически способствовала расширению использования дистанционных технологий: практика показала, что такой формат – это современная реалья, важная часть и дополнение к традиционной форме обучения [1, с. 120]. Этот опыт выявил новые возможности и проблемы ЦОР: активизировались платформы видеоконференций, облачные хранилища, мобильные приложения и сервисы для проведения оценочного тестирования. Преподаватели стали применять адаптивные онлайн-программы с элементами искусственного интеллекта для индивидуализации обучения.

³⁸ 25 лет эволюции российского образования: сайт. URL: <https://25.hse.ru/development/story8> (дата обращения: 02.05.2025).

³⁹ Там же.

Методологические трансформации включают использование геймификации и интерактивных технологий в преподавании английского языка: игровое оформление заданий (баллы, медали, уровни) стало популярной тактикой для повышения мотивации и вовлеченности учащихся [4]. Происходит переход к смешанным и гибридным формам обучения, где традиционный урок органично дополняется электронными курсами и мультимедиа. Тем самым внедрение ЦОР смещается от разовых «инструментов» к системным изменениям образовательной среды.

Сравнительный анализ трех этапов демонстрирует нелинейный характер цифровизации: если первоначальные инвестиции были направлены на инфраструктуру (ФЦП «Развитие единой образовательной среды», 2005), то современные вызовы связаны с методической адаптацией (несоответствие 68% ЦОР требованиям обновленных ФГОС по данным НИУ ВШЭ⁴⁰). На разных этапах ЦОР внедрялись с разными целями: сначала обновить материально-техническую базу, затем – удовлетворить требования новых стандартов и, наконец, создать непрерывную цифровую среду обучения. Анализ педагогических практик выявил структурные изменения: доля традиционных фронтальных методов сократилась с 65% (2010) до 28% (2022), тогда как проектная деятельность с использованием ЦОР возросла с 12% до 41% за аналогичный период [4].

Литература

1. Дистанционное обучение иностранному языку в период пандемии на примере русского языка как иностранного: из опыта работы / С.Л. Савилова, А.А. Кропоткина, Е.В. Кохановская и др. // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19–21 ноября 2020 г. / под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: МГППУ, 2020. С. 112–123.
2. Резер Т.М., Владыко А.В., Муртазина А.В. Развитие цифровой образовательной среды: историко-педагогический аспект // Первая Международная

⁴⁰ 25 лет эволюции российского образования: сайт. URL: <https://25.hse.ru/development/story8> (дата обращения: 02.05.2025).

научная конференция по проблемам цифровизации: EDCRUNCH URAL – 2020: материалы конференции, Екатеринбург, 29–30 сентября 2020 года / науч. ред. Т.Ю. Быстрова; Министерство науки и высшего образования РФ, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020. С. 264–272.

3. Резниченко С. В. Актуальность использования цифровых образовательных ресурсов на современном уроке английского языка // Молодой учёный. 2023. № 2 (449). С. 474–476.
4. Швец Д.А. Использование цифровых образовательных ресурсов и искусственного интеллекта в обучении английскому языку в целях повышения мотивации и учебных результатов. URL: <https://edu-ikt.ru/files/publikatsii/31/352.pdf> (дата обращения: 02.05.2025).

Мэй Цитун,
аспирант,
кафедра педагогики и психологии профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластёнина,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет;
meiqitong7@gmail.com

СПЕЦИФИКА ВНЕУРОЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ РОССИИ И КИТАЯ

Аннотация. Исследование посвящено сравнительному анализу специфики внеурочной художественной деятельности в начальной и средней школе России и Китая. Рассматриваются ключевые различия в подходах: ориентация России на индивидуальное творчество и междисциплинарность, тогда как в Китае доминируют традиционные искусства и коллективные формы работы. Особое внимание уделено возрастным особенностям организации занятий и роли государственной поддержки в обеих странах. Выявлены общие проблемы, включая неравномерность ресурсного обеспечения и необходимость интеграции цифровых технологий. На основе анализа предложены перспективные направления развития художественного образования, включая обмен педагогическими практиками.

Ключевые слова: образование, Россия, Китай, художественное образование, внеурочная деятельность, ресурсная обеспеченность, развитие, интеграция, технологии.

*Mei Qitong,
PhD student,
Department of Pedagogy and Psychology
of Vocational Education named after Academician V.A. Slavenin,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University;
meiqitong7@gmail.com*

THE SPECIFICS OF EXTRACURRICULAR ARTISTIC ACTIVITIES IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN RUSSIA AND CHINA

Abstract. The study is devoted to a comparative analysis of the specifics of extracurricular artistic activities in primary and secondary schools in Russia and China. The key differences in approaches are considered: Russia's focus on individual creativity and interdisciplinarity, while China is dominated by traditional arts and collective forms of work. Special attention is paid to the age-specific organization of classes and the role of government support in both countries. Common problems have been identified, including uneven resource provision and the need to integrate digital technologies. Based on the analysis, promising directions for the development of art education are proposed, including the exchange of pedagogical practices.

Keywords: education, Russia, China, art education, extracurricular activities, resource provision, development, integration, technology.

Специфика внеурочной художественной деятельности в начальной и средней школе России и Китая представляет значительный интерес для исследования, поскольку отражает культурные, педагогические и социальные особенности двух стран. Внеурочная деятельность играет ключевую роль в формировании творческих способностей, эстетического восприятия и культурной идентичности учащихся. В России и Китае сложились уникальные модели (с точки зрения национальных традиций и этнических особенностей) художественного образования, сочетающие традиционные подходы с современными инновациями [1; 10]. Сравнительный анализ этих систем позволяет выявить эффективные практики, которые могут быть адаптированы для повышения качества художественного воспитания в обеих странах в начальной и средней школе.

Актуальность исследования обусловлена растущим значением художественного образования в условиях глобализации, когда сохранение культурного наследия и развитие творческого потенциала учащихся становятся приоритетными задачами. Более того, при направленности к инновационному развитию, безусловным становится это направление, чтобы не потерять традиционность и классический подход к образованию. В Китае внеурочная художественная деятельность тесно связана с национальными традициями и государственной политикой в области образования, тогда как в России она развивается в рамках вариативных программ, ориентированных на индивидуальное развитие ребенка. Более того, в Китае существует востребованность российского опыта, так как в России складывается школа с более системным подходом к подготовке кадров, организации обучения⁴¹. Изучение современных концепций позволяет не только понять различия в системах образования, но и наметить пути их интеграции для создания более гибких и эффективных моделей художественного воспитания с дальнейшим внедрением в общий цикл предметной подготовки будущего учителя. Это всё обусловило выполнение данного исследования и представление результатов по тематике небольшого аспекта – специфика внеурочной художественной деятельности в начальной и средней школе России и Китая.

Рассматривая подходы к организации художественной деятельности, были взяты труды следующих исследователей: А.С. Дружинин [4], А.С. Елагина [5], В.А. Мельников [8], Ян Сяохан [12] и др. Для описания специфики организации внеурочной деятельности проанализированы работы следующих авторов: Ю.Ю. Баранова, А.В. Кисляков, М.И. Солодкова [2], Ж. Кань [7] и др. Выделение специфики организации внеурочной художественной деятельности в начальной и средней школе

⁴¹ Меморандум о взаимопонимании между Министерством образования и науки Российской Федерации и Министерством науки и техники Китайской Народной Республики о сотрудничестве в области реализации совместных проектов по приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники // Консорциум КОДЕКС: электронный фонд правовой и нормативно-технической документации: сайт. URL: <http://docs.cntd.ru/document/499014975> (дата обращения: 10.07.2025).

России и Китая был взят реальный опыт школ, рассмотренных в работах Чэнь М., Н.М. Ноговицыной [11] и др. (школы Шаньдунской провинции Китая, российские школы в Москве).

Внеурочная художественная деятельность представляет собой организованный процесс творческого развития учащихся за пределами основной учебной программы. Она включает разнообразные формы работы: кружки, студии, мастер-классы, проектные группы и культурные мероприятия. Основная цель такой деятельности именно художественной направленности – развитие эстетического восприятия, творческих способностей и культурной идентичности учащихся через различные виды искусства (изобразительное, музыкальное, театральное, декоративно-прикладное и др.). Особое значение имеет принцип добровольности участия, позволяющий учитывать индивидуальные интересы и склонности каждого ребенка. В этом иногда возникают дополнительные сложности, так как встаёт вопрос мотивации и заинтересованности ребенка⁴².

Содержание и методы организации художественной деятельности существенно различаются в начальной и средней школе. Для младших школьников характерны игровые формы, направленные на сенсорное развитие и освоение базовых художественных техник. При этом, если обратиться к концепции Л.С. Выготского («культурно-историческая концепция») и специфике ведущей деятельности человека, можно объяснить такие отличительные особенности художественного образования индивидуальным и возрастным компонентом [3, с. 15–26].

В средней школе акцент смещается на развитие самостоятельного творческого мышления, углубленное изучение истории искусств и создание сложных творческих проектов (это еще коррелирует дополнительно с ведущей деятельности, которая помимо учебной, становится коммуникативной, смещаясь с доминирующей игровой, которая была в младшей школе). Важной особен-

⁴² Моделирование внеурочной деятельности: методические рекомендации (проект). Смоленск, 2015. URL: http://dpo-smolensk.ru/Pilot_proekt/FILES/4-rekom.pdf (дата обращения: 20.04.2025).

ностью является междисциплинарный подход, связывающий художественную деятельность с другими предметными областями. Это важный аспект, так в российских школах, к примеру такую характеристику крайне поддерживают и поощряют, интегрируя художественное образования в целом во все предметные области, не в рамках обособленного предмета обучения в младшей и средней школе.

Современное развитие внеурочной художественной деятельности характеризуется интеграцией традиционных и инновационных форм работы. Особое внимание уделяется цифровым технологиям (компьютерная графика, анимация, использование дополнительных средств обучения), инклюзивным практикам и социально значимым проектам [9].

Эффективность такой работы зависит от создания специальной творческой среды, профессиональной подготовки педагогов и системы мотивации учащихся. В результате внеурочная художественная деятельность становится важным инструментом формирования гармонично развитой личности, способной к творческому самовыражению и восприятию культурного наследия.

Рассмотрев художественную деятельность и ее важность, необходимо выполнить сравнительное исследование специфики внеурочной художественной деятельности в начальной и средней школе России и Китая.

В младших классах в России акцент делается на игровых формах занятий. Дети участвуют в конкурсах, выставках и праздниках, что способствует развитию воображения и мелкой моторики. Такая деятельность помогает формировать интерес к искусству с ранних лет. Использование природных материалов так же популярное явление на внеурочной деятельности.

В средней школе художественная внеурочная работа становится более сложной и разнообразной. Учащиеся осваивают новые техники. Важное место занимают профориентационные элементы, знакомящие школьников с профессиями в сфере культуры. Творческие мероприятия, включая спектакли, фестивали

и социальные проекты, способствуют развитию самостоятельности и командной работы.

Организация внеурочной художественной деятельности сталкивается с рядом трудностей, включая нехватку финансирования, недостаток квалифицированных педагогов и ограниченную материально-техническую базу. Особенно это заметно в сельских школах, где доступ к дополнительным ресурсам затруднен. Тем не менее, современные технологии, такие как цифровые инструменты и онлайн-обучение, открывают новые возможности для творческого развития учащихся. При этом, возникают сложности в подготовке цифровой инфраструктуры, чтобы обеспечить эту доступность (внеурочной деятельности художественного образования).

Внеурочная художественная деятельность в китайских школах имеет ярко выраженную традиционную направленность и тесно связана с национальной культурой. В начальных классах особое внимание уделяется каллиграфии, живописи «гохуа» и народным промыслам, таким как вырезание из бумаги и лепка из глины. Эти занятия не только развивают мелкую моторику, но и прививают уважение к культурному наследию. При этом используются коллективные формы работы, что отражает традиционные ценности коллективизма в китайском обществе.

В средней школе программа становится более сложной и включает современные виды искусства, такие как цифровой дизайн и мультимедийные проекты, но традиционные дисциплины сохраняют важное место. Учащиеся активно участвуют в конкурсах и фестивалях, часто посвященных патриотическим темам или важным государственным праздникам. Особое внимание уделяется дисциплине и отработке техники, что отражает общий подход китайского образования к усердию и мастерству. Школьные театры и хоровые коллективы часто исполняют произведения с национальным колоритом.

На основе проведенного анализа особенностей внеурочной деятельности в Китае и России, можно построить системную таблицу с выделением специфики (см. табл. 1).

Таблица 1

Специфика внеурочной художественной деятельности в начальной и средней школе России и Китая

Критерий	Россия	Китай
Основные направления художественного образования в рамках внеурочной деятельности	Разнообразие форм (рисование, театр, музыка, ДПИ, цифровое искусство – 3D планшет, использование технологий моделирования творческого процесса и др.)	Уклон в традиционные искусства (каллиграфия, гошуа, народные промыслы) + современные направления (дизайн, мультимедиа)
Начальная школа	Игровые формы, развитие моторики, интеграция с другими предметами	Каллиграфия, бумажная резьба, коллективные занятия, акцент на дисциплине (этническая специфика, которая связана со строгостью и «стройностью»
Средняя школа	Проектная деятельность, профорientация, участие в конкурсах и выставках	Углубленное изучение традиционных техник, патриотические конкурсы, хоровое пение
Методика преподавания	Личностно-ориентированный подход, творческая свобода	Жесткая отработка техники, дисциплина, коллективные формы работы
Государственная поддержка	Зависит от региона, часто нехватка финансирования	Централизованная система, активное финансирование, дворцы пионеров (но прослеживается проблема регионального внедрения дополнительного финансирования и определенной автономности программ)
Культурный контекст	Развитие индивидуального творчества, связь с мировой культурой (но есть отдельные направления с сохранением русской традиционности – зодчество, гжель и т.п.)	Акцент на национальной идентичности, патриотическое воспитание
Перспективы	Усиление междисциплинарных связей, интеграция традиций и современных технологий (усиление позиций русской школы, с одновременным внедрением инноваций)	Сочетание традиционного и инновационного, глобальный культурный обмен

Подытоживая, можно заключить, что в России больше внимания уделяется развитию индивидуального творчества и разнообразию форм искусства; в Китае сильнее выражена связь с национальными традициями, дисциплиной и коллективной работой. Если обращаться к общему интегрированному выводу, что обе страны стремятся к сочетанию традиционных и современных методов, но в Китае этот процесс более централизован и поддерживается государством.

Проведенное исследование специфики внеурочной художественной деятельности в начальной и средней школе России и Китая выявило как общие тенденции, так и принципиальные различия, обусловленные культурными, педагогическими и социальными особенностями двух стран [6].

В России внеурочная художественная деятельность ориентирована на развитие индивидуального творчества, вариативность форм и интеграцию с другими предметными областями. Ключевыми особенностями являются личностно-ориентированный подход, поддержка проектной деятельности и профориентация, однако эффективность реализации во многом зависит от региональных ресурсов и уровня материально-технической базы. В Китае, напротив, доминирует традиционная направленность (каллиграфия, живопись «гохуа», народные промыслы), строгая дисциплина и коллективные формы работы, что отражает национальные ценности и централизованную государственную политику в образовании.

Несмотря на различия, обе системы сталкиваются с общими вызовами: необходимостью баланса между традициями и инновациями, дефицитом кадров в сельских школах и адаптацией к цифровым технологиям. Перспективы развития видятся в усилении междисциплинарных связей. Для России особенно ценен китайский опыт системной поддержки традиционных искусств, а для Китая – российские наработки в области индивидуализации творческого развития и общий подход к систематизации опыта.

Таким образом, сравнительный анализ позволяет не только глубже понять культурно-образовательные особенности двух стран, но и наметить пути взаимного обогащения педагогических

стратегий. Это особенно актуально в условиях глобализации, где сохранение культурной идентичности и развитие креативного потенциала учащихся становятся ключевыми задачами современного образования.

Литература

1. Аликберова А.Р. Российско-китайские отношения в сфере культуры и образования (1990–2000 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Казань, 2014. 26 с.
2. Баранова Ю.Ю., Кисляков А.В., Солодкова М.И. Моделируем внеурочную деятельность обучающихся: методические рекомендации. М.: Просвещение, 2013. 96 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
4. Дружинин А.С. Проблемы художественного образования в педагогике // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 6. С. 107–111.
5. Елагина А.С. Детские школы искусств в системе дополнительного образования в сельской местности // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4В. С. 564–572.
6. Каган М.С., Хилтухина Е.Г. Проблема «Запад-Восток» в культурологии: Взаимодействие художественных культур. М.: Восточная литература, 1994. 160 с.
7. Кань Ж. Танцевальные кружки как часть современного художественного образования в Китае // Культурологические опыты: научный сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов кафедры культурологии и искусствоведения. Вып. III. Улан-Удэ: Восточно-Сибирский государственный институт культуры, 2021. С. 59–61.
8. Мельников В.А. Становление и развитие художественного образования в России // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14. № 1. С. 313–316.
9. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2010. 204 с.
10. Трифонова Д.Д. Взаимодействие России и Китая в области образования // Китай: история и современность: материалы XI международной научно-практической конференции Екатеринбург, 18–20 октября 2017 г. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2018. С. 124–131.
11. Чэнь М., Ноговицына Н.М. Характеристика современной системы образования в Китае (на примере начальной школы) // Концепт. 2017. № 6. С. 222–227.
12. Ян Сяохан. Сравнительное исследование художественного образования в Китае и России // Материалы XIV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2022/62fb639da63bc.pdf> (дата обращения: 28.03.2025).

Быстрова Р.С.,
студентка,
естественно-технологический факультет,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева;
rausha-2003@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ВОСЬМИКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования первоначальных химических понятий у учащихся 8 класса. Анализируется эффективность применения интерактивных методов обучения, направленных на повышение познавательной активности и мотивации школьников. Представлены результаты экспериментального исследования, демонстрирующие положительное влияние интерактивных методов на усвоение базовых химических понятий.

Ключевые слова: химия, первоначальные химические понятия, интерактивные методы обучения, наглядность, интерес к предмету.

Raisa S. Bystrova,
Student,
Faculty of Natural Sciences and Technology,
M.E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University;
rausha-2003@yandex.ru

THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS TO FORM THE INITIAL CHEMICAL CONCEPTS IN EIGHTH GRADERS

Abstract. The article discusses the problem of the formation of initial chemical concepts in 8th grade students. The effectiveness of the use of interactive teaching methods aimed at increasing the cognitive activity and motivation of schoolchildren is analyzed. The results of an experimental study are presented, demonstrating the positive effect of interactive methods on the assimilation of basic chemical concepts.

Keywords: chemistry, initial chemical concepts, interactive teaching methods, visibility, interest in the subject

Химия – одна из фундаментальных наук, играющая ключевую роль в понимании окружающего мира и развитии современных технологий. Формирование прочных и осознанных хими-

ческих понятий на ранних этапах обучения восьмиклассников, является критически важным для дальнейшего успешного освоения предмета и формирования научного мировоззрения. Недостаточное понимание базовых концепций на этом этапе может привести к сложностям в изучении более сложных тем в старших классах и даже оттолкнуть учеников от дальнейшего изучения химии.

Актуальность темы обусловлена необходимостью повышения качества химического образования на ранних этапах обучения. Восьмой класс – ключевой период для формирования базовых химических понятий, которые станут фундаментом для дальнейшего изучения предмета. Традиционные методы обучения, ориентированные на пассивное восприятие информации, зачастую не обеспечивают достаточного уровня усвоения материала и формирования устойчивого интереса к химии. В связи с этим, актуальным является поиск и внедрение интерактивных методов обучения, способствующих активному вовлечению учащихся в образовательный процесс и формированию глубокого понимания первоначальных химических понятий.

Целью данной работы является исследование эффективности применения интерактивных методов обучения для формирования первоначальных химических понятий у восьмиклассников.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Анализ теоретических аспектов применения интерактивных методов обучения в химии.
2. Разработка и апробация комплекса интерактивных методов обучения для формирования первоначальных химических понятий у восьмиклассников.
3. Оценка эффективности разработанного комплекса интерактивных методов обучения на основе результатов экспериментального исследования.

Теоретические основы формирования первичных химических понятий базируются на психолого-педагогических и методологических подходах, которые подчеркивают важность активного

усвоения знаний и развития мышления учащихся. Согласно теориям Выготского, Фрейда и Джина, формирование понятий происходит через взаимодействие с окружающей средой и социальным контекстом, что особенно эффективно при использовании интерактивных методов обучения.

Первичные химические понятия – это фундаментальные элементы научного мышления, такие как атом, молекула, вещество, химическая реакция. Для их усвоения необходимо обеспечить не только запоминание определений, но и понимание взаимосвязей, процессов и практических примеров. Конструктивистский подход считает, что знания формируются через активное включение учащихся в процесс исследования и открытия.

Использование проблемно-ориентированного обучения и ситуационных задач способствует не только формированию понятий, но и развитию критического мышления, умения анализировать и синтезировать информацию. Кроме того, визуализация с помощью моделей и мультимедийных ресурсов облегчает восприятие абстрактных химических идей и способствует формированию устойчивого научного мышления.

Таким образом, теоретические основы предполагают сочетание активных учебных стратегий с опорой на социальное взаимодействие и практическое применение знаний, что позволяет эффективно сформировать у восьмиклассников первоначальные химические понятия.

Интерактивные методы обучения в химии представляют собой педагогические технологии, направленные на активное вовлечение учащихся в процесс познания через сотрудничество, обсуждение и практическую деятельность. Они позволяют повысить мотивацию и уровень усвоения материала, способствуя формированию глубоких и устойчивых химических понятий.

К основным интерактивным методам относятся:

1. Групповые дискуссии – учащиеся обсуждают химические темы, обмениваются мнениями и совместно вырабатывают выводы, что развивает критическое мышление и коммуникативные навыки.

2. Кейс-стади – анализ реальных или смоделированных ситуаций в области химии позволяет применить теоретические знания на практике и понять их значимость.
3. Проблемно-ориентированное обучение – учащимся предлагаются задачи и проблемы, требующие самостоятельного поиска решений, что стимулирует аналитические способности и творческий подход.
4. Совместные лабораторные работы – выполнение экспериментов в группе развивает умения сотрудничества, наблюдения и анализа результатов.
5. Использование мультимедийных и цифровых ресурсов – интерактивные презентации, симуляции и виртуальные лаборатории помогают визуализировать сложные процессы и делают обучение более наглядным и доступным.

Применение этих методов способствует активизации познавательной деятельности, развитию самостоятельности и ответственности за учебные результаты, что особенно важно при изучении химии в средней школе.

Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, включающий:

Анализ педагогической и методической литературы: изучение научных статей, учебных пособий и методических разработок, посвященных вопросам преподавания химии в средней школе и формирования химических понятий.

Педагогическое наблюдение: непосредственное посещение уроков химии в различных классах средней школы для анализа применяемых методик и способов преподавания, а также для оценки того, насколько ученики активно участвуют в процессе и понимают материал.

Опросы: сбор данных о знаниях и отношении к химии через опросы учеников и учителей.

Проверка знаний: оценка знаний по химии с помощью входных и итоговых тестов.

Экспериментальное обучение: разработка и реализация новой программы обучения химии, основанной на использовании

инновационных методов и подходов к формированию химических понятий. Сравнение результатов с результатами контрольной группы, обучавшейся по традиционной программе.

Анализ данных: обработка результатов опросов и педагогического эксперимента с использованием математических методов для выявления значимых различий между группами.

Беседы с учителями химии: проведение структурированных интервью с учителями химии для получения их мнения о различных методах обучения, а также выявления проблем и потребностей, возникающих в процессе преподавания.

В исследовании принимали участие учащиеся 8-ых классов МБОУ «Красноподгорная СОШ имени Героя Социалистического Труда П.М. Волкова». Для проведения педагогического эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы, сопоставимые по уровню подготовки. В экспериментальной группе использовались активные методы обучения, включающие проблемно-ориентированное обучение, интерактивные демонстрации и использование цифровых образовательных ресурсов. В контрольной группе обучение проводилось по традиционной методике, с упором на лекционное изложение материала и решение типовых задач. Уровень знаний учащихся оценивался с помощью предварительного и итогового тестирования.

Экспериментальное обучение проводилось на базе МБОУ «Красноподгорная СОШ имени Героя Социалистического Труда П.М. Волкова» Краснослободского района с двумя группами восьмиклассников. Экспериментальная группа обучалась с использованием интерактивных методов: групповых дискуссий, проблемно-ориентированного обучения, кейс-стади и мультимедийных материалов. Контрольная группа занималась по традиционной программе с применением стандартных лекций и практических занятий.

Анализ анкетирования до экспериментального обучения показал, что у большей части обучающихся восьмых классах наблюдается неудовлетворительный уровень сформированности первоначальных химических понятий (рис. 1).

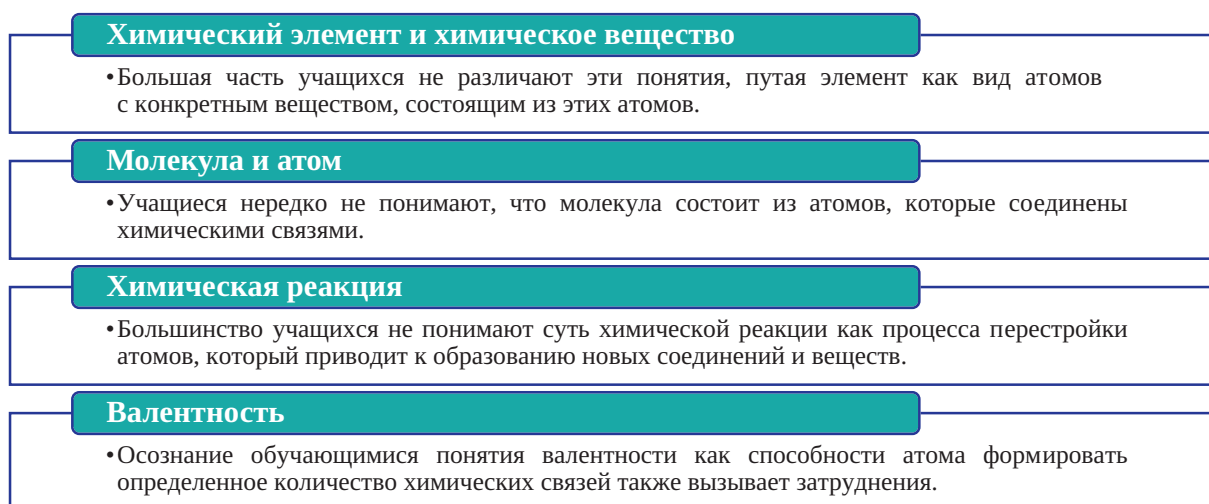


Рис. 1. Понятия, при усваивании которых у учащихся возникают наибольшие трудности

В ходе эксперимента с участием восьмиклассников была проведена серия из 8 уроков с применением интерактивных методов. Были проведены контрольные работы, направленные на проверку усвоения первоначальных химических понятий, а также организованы опросы для оценки мотивации и интереса к предмету. Результаты показали, что учащиеся экспериментальной группы достигли более высоких баллов в тестах, продемонстрировали лучшее понимание ключевых понятий и активнее участвовали в обсуждениях. Опросы выявили рост интереса к химии и положительное отношение к интерактивным формам обучения.

Тестирование проводилось до начала и по окончании экспериментального обучения. Была введена система оценок (от 0 до 5), как оценки в учебном процессе. На диаграмме представлены средние значения результатов тестирования (рис. 2).

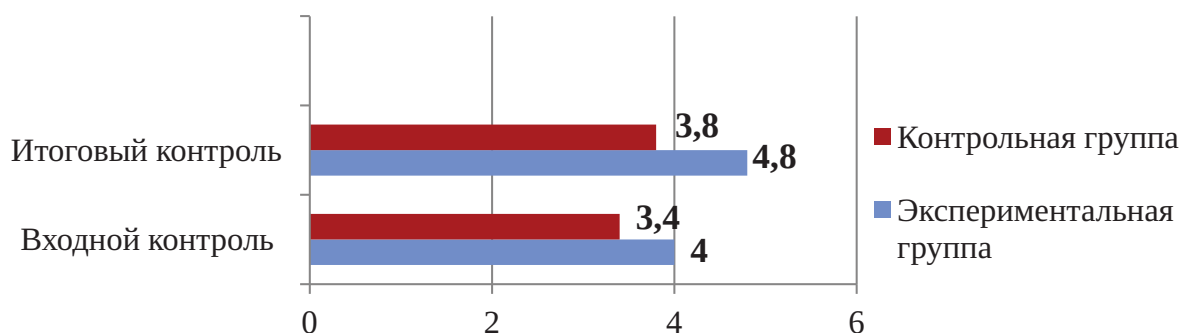


Рис. 2. Результаты входного и итогового тестирования

Таким образом, эксперимент подтвердил эффективность интерактивных методов для формирования первичных химических знаний и повышения учебной мотивации у восьмиклассников.

Результаты эксперимента показали то, что использование активных методов обучения в экспериментальной группе вызвало более высокие результаты в итоговом тестировании по сравнению с контрольной группой. В частности, учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали лучшее усвоение и понимание таких понятий, как атом, молекула, химическая реакция и закон сохранения массы. Кроме того, было отмечено повышение мотивации к изучению химии и развитие познавательной активности у учащихся экспериментальной группы.

На основании проведенного исследования можно заключить, что активные и интерактивные методы обучения способствуют более эффективному усвоению базовых химических концепций школьниками. Данные методы позволяют повысить вовлеченность учащихся в учебный процесс, развить их познавательную активность и сформировать глубокое понимание ключевых химических концепций. Для успешной реализации данных методов необходимо обеспечить учителей химии достаточной методической поддержкой и ресурсами.

Формирование первоначальных химических понятий является важным этапом в обучении химии в средней школе. Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Уровень владения базовыми химическими понятиями у среднестатистического школьника недостаточен для дальнейшего изучения предмета.
2. Основными трудностями, возникающими у учащихся при усвоении базовых химических понятий, являются: непонимание различий между химическим элементом и веществом, атомом и молекулой, сутью химической реакции, а также проблемы с определением валентности элементов.

3. Применение наглядных, проблемных, экспериментальных методов обучения, а также использование компьютерных технологий способствует повышению эффективности формирования химических понятий.
4. Необходимо совершенствовать методику обучения химии в средней школе, уделяя особое внимание формированию у учащихся прочных знаний и понимания базовых химических понятий.

На основе полученных результатов были разработаны рекомендации по совершенствованию процесса обучения химии в средней школе, направленные на повышение уровня понимания и усвоения первоначальных химических понятий:

1. Необходимо использовать наглядные методы обучения, позволяющие визуализировать химические понятия и процессы.
2. Важно активизировать познавательную деятельность учащихся путем постановки проблемных вопросов и задач.
3. Следует шире использовать экспериментальные методы обучения, позволяющие учащимся на практике наблюдать химические явления и процессы.
4. Необходимо активно применять компьютерные технологии для визуализации химических понятий и процессов.
5. Следует уделять особое внимание формированию у учащихся умения применять химические понятия при решении задач и объяснении химических явлений.

Полученные результаты могут быть использованы учителями химии для улучшения качества обучения и повышения интереса школьников к химии. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку и апробацию новых методов и приемов обучения, а также на изучение влияния различных факторов (возраст, уровень подготовки, мотивация) на процесс формирования первоначальных химических понятий.

Автор выражает искреннюю благодарность учителям химии МБОУ «Красноподгорная СОШ имени Героя Социалистического Труда П.М. Волкова» Краснослободского района

Республики Мордовия, за предоставленную возможность проведения исследования и ценные замечания, а также обучающимся средней школы, принявшим участие в опросах и педагогическом эксперименте.

Литература

1. *Ахметов М.А.* Стратегии успешного изучения химии в школе: монография. М.: Дрофа, 2020. 95 с.
2. *Вайтнер В.В.* Химия: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2013. 92 с.
3. *Журин А.А.* Теория и методика обучения химии: учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Академия, 2004. 256 с.
4. *Кузнецова Н.Е., Гаркунов В.П., Ерыгин Д.П.* Методика преподавания химии: учебное пособие для педагогических институтов по химическим и биологическим специальностям. М.: Просвещение, 1984. 416 с.
5. *Кузнецова Н.Е., Титова И.М., Гара Н.Н.* Химия: учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений. М.: Вентана-Граф, 2017. 221 с.
6. *Поташник М.М.* Как оптимизировать педагогический процесс. М.: Знание, 1984. 80 с.
7. *Рудзитис Г.Е., Фельдман Ф.Г.* Химия: учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2019. 207 с.

СЕКЦИЯ 4

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В НАСЛЕДИИ ВЫДАЮЩИХСЯ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ И ИХ РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Левщанова Д.Ю.,
аспирант
кафедра педагогики,
Педагогический институт,
Владимирский государственный
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых;
darya.smakovskaya@yandex.ru*

ГИМНАЗИЯ ГОРОДА ВЛАДИМИРА 1804–1862 ГОДОВ КАК ЦЕНТР ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ГУБЕРНИИ

Аннотация. Автор обобщает историко-педагогические факты, свидетельствующие о роли гимназии Владимира 1802–1862 годов как культурно-образовательного центра города и губернии; особенно подчеркивается значение лингвистического просвещения в качестве важнейшего направления государственной образовательной политики России в данный исторический период.

Ключевые слова: иностранные языки, культурно-образовательное пространство, гимназия, Владимирская губерния, XIX век

*Darya Yu. Levshchanova,
PhD student,
Department of Pedagogy,
Pedagogical Institute,
Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov;
darya.smakovskaya@yandex.ru*

VLADIMIR CITY GRAMMAR SCHOOL 1804–1862 AS THE CENTER OF LINGUISTIC EDUCATION OF THE PROVINCE

Abstract. The author summarizes the historical and pedagogical facts testifying to the role of the Vladimir Gymnasium of 1802–1862 as the cultural and educational center of the city and province; the importance of linguistic education as the most important direction of the state educational policy of Russia in this historical period is especially emphasized.

Keywords: foreign languages, cultural and educational space, gymnasium, Vladimir province, 19th century

Роль иностранного языка в формировании глубокой, обладающей широким кругозором личности, как известно, – тезис, имеющий глубокое историческое и историко-педагогическое обоснование.

Методологической основой данной статьи послужили средовой и культурологический подходы в истории образования, представленные в трудах М.В. Богуславского [1], Т.Н. Богуславской [1], С.И. Дорошенко [3] и других исследователей, а также работы, посвященные изучению истории преподавания иностранных языков в учебных (в том числе, гимназиях) заведениях России XIX века.

В теории и практике отечественной педагогики второй половины XIX – начала XX века реализация комплекса образовательных и воспитательных задач в процессе изучения иностранных языков в лицеях и гимназиях, занимала приоритетное место. Именно в данный период были достигнуты наиболее значительные результаты повышения качества обучения иностранным языкам, которые обеспечивали высокий уровень овладения ими. Так, М.Н. Ветчина обозначает несколько целей отечественного иноязычного образования второй половины XIX – начала XX века [2].

Ю.Н. Рост пишет о преподавании английского языка в учебных заведениях России в первой половине XIX века на примере учебных заведений Санкт-Петербургского учебного округа и отдельных образовательных учреждений Москвы [15, с. 123–132]. Различные аспекты преподавания древних и новых языков представлены в научных исследованиях С.Н. Максимовой [11], Е.А. Ковалевой [8], Е.Г. Поповой [13], Л.Ю. Никшиковой [12].

Анализ историко-педагогической литературы показал, что имеющиеся научные труды освещают работу, в основном, столичных гимназий, но исследование различных аспектов гимназического образования в провинции, например во Владимире, осуществлялось не столь подробно.

Как известно, в 1802 году в России было создано Министерство народного просвещения. Этот исторический факт свидетель-

ствовал о том, что государство признает важным, государственным делом народное образование различных слоев населения, а «Устав учебных заведений, подведомых университетам. 1804 г.» институализировал и упорядочил систему управления образованием в России [19].

В соответствии с Уставом 1804 года и приложением к нему «Наставление учителям иностранных языков» латинский и иностранный язык изучались с первого по четвертый классы гимназии. Однако изучение латинского языка требовалось от гимназистов, предполагающих продолжить свое обучение в университете. Уставом не полагается особых преподавателей иностранных языков, предполагалось, обучение будет осуществляться учителями, работающими в этих классах. Видимо, это объяснялось острой нехваткой учителей иностранного языка и надеждой на то, что в губерниях этот вопрос разрешится как-то самостоятельно. Действительно, изучение историко–педагогических фактов, изложенных в архивных материалах [4–6] и в иных источниках [7; 9; 10; 16; 17], позволяет реконструировать организацию просветительской деятельности губернской мужской гимназией 1802–1862 годах, популяризируя изучение иностранных языков.

Владимирская гимназия в соответствии с Уставом подчинялась Училищному комитету при Московском университете и находилась под его строгим контролем. Например, проверяющий из комитета, «визитатор» Дружинин, при общении настойчиво рекомендовал дирекции гимназии найти учителя латинского языка и приобрести необходимые книги для этого [16, с. 20]. Подчеркнем, что руководство губернии в лице князя Долгорукого и директор гимназии (Д.И. Дмитриевский) прекрасно осознавали значение гимназии как культурообразующего и просветительского центра губернии.

Д.И. Дмитриевский, зная об острой нехватке учителей иностранного языка даже «намеревался выписать из-за границы образованного гувернера-француза с громадным окладом в 1500 р.», что намного превышало жалованье директора гимназии (в соответствии с Уставом 1804 года директору гимназии полагалось

всего 900 р.) [16, с. 40]. Д.И. Дмитриевским предписывалось «приохочивать» гимназистов к изучению латинского языка, а учителю французского и немецкого языков «с большой ревностью обязан обучать оным...» [16]. К хлопотам по поиску учителей древних и новых языков и насыщению гимназической библиотеки учебными пособиями по их преподаванию были приобщены и проверяющий из Училищного комитета при Московском университете, и Архиепископ Владимирский Преосвященный Ксенофонт. Так, попечитель Московского учебного округа Муравьев «посылает лично от себя лексикон Целлярия, грамматику Лебедева и хрестоматию Фридриха Гедике» [16, с. 21]. Попечитель также рекомендовал дирекции гимназии побеспокоиться о юношах, которые были бы способны учиться в гимназии латинскому языку с его «много-трудными правилами» [16, с. 21].

Между тем осознание важности, прежде всего, древних языков «очень медленно проникает в осознание учебного дела» [7, с. 65]. Уже к 40-м и 50-м годам XIX века накапливается учебно-методический опыт у учителей гимназии по преподаванию иностранных языков. Сохранилось описание младшего учителя Шнейдера своего опыта преподавания немецкого языка в первом классе [5, л. 5].

Как известно, по Уставу 1828 года были гимназии с преподаванием греческого языка (если гимназия при университете) и без преподавания [18, с. 178]. Гимназический курс в этот период имел явный классический характер благодаря преподаванию нескольких иностранных языков: латинского, греческого, немецкого, французского. Отметим, что по Уставу 1828 года губернская гимназия начала работать лишь 1834–1835 учебному году. Со сложностями, но к началу учебного года в штате гимназии были учителя немецкого языка (фон Кноблах), латинского языка (Троицкий и Документов), греческого языка (Воскресенский) [7, с. 19].

В 1830-х годах упоминаются учебники, принятые для преподавания иностранных языком в гимназии: «Начальные основания латинского языка» Беллюстина, латинское стихосложение Гримма,

Leçons de lecture par Noel et Laplau, учебная книга немецкого языка Геккера, немецкая грамматика Лейбхрехта, греческая грамматика с «хрестоматией» (в XIX веке «христоматия») Якобса, руководство по французскому языку (журнал за 1836 год), грамматика Летелье; в 1842 году и 1843 году «употреблялись ...латинская грамматика Попова, греческая грамматика Шаде» [7, с. 26].

В 1845 году архивные данные свидетельствуют о том, старший учитель Чижов вел латинский язык в начальных классах (с первого по третий классы), далее – с четвертого по седьмой классы – старший учитель Лыткин [7].

При изучении иностранных языков используются различные методы – чтение, письмо, краткая этимология, перевод, разбор латинских басен, заучивание фраз, синтаксис, изучение слога и духа произведения. Ученики выполняли письменные работы. Экзаменационные испытания по всем языкам включали в себя знания грамматики, перевод на русский язык, перевод с русского языка, а также ученики демонстрировали свой уровень подготовки по всем иностранным языкам устно и письменно.

Заметим, что на губернском уровне происходит осознание важности профессиональной деятельности учителей. Например, соглашаясь с авторитетным мнением почетного попечителя гимназии, общее собрание дворян в заседании 19 января 1842 года внесло в смету и раскладку ежегодных земских повинностей 880 руб. серебром на выдачу квартирных денег штатным учителям гимназии. Это постановление прошло высшие инстанции и удостоилось Высочайшего утверждения (выписка из журнала комитета министров от 2 и 18 июня 1842 года). Дополнительное постановление дворянского собрания от 20-го января 1845 года прибавило еще 80 руб. для двенадцатого учителя греческого языка. Это добавочное жалование учителям гимназии [7, с. 71–72.]

Остались историко-педагогические свидетельства культивирования внеурочных (с декламацией и элементами театрализации) и вне учебных (торжественные акты по случаю посещения гимназии и губернии Высочайшими и Высшими особами) форм освоения гимназистами иноязычной культуры [16]: звучали «...тирады

на иностранных языках с пением и музыкой...» в исполнении учеников [16, с. 101]; учителя исполняли речи на латинском, немецком, французском языках [7, с. 106–107].

Таким образом, обобщая историко-педагогические факты о лингвистическом просвещении во Владимирской губернии в 1802–1862 годах, можно сделать следующие выводы:

1) Изучение нескольких иностранных языков (древних и новых) являлось неотъемлемой частью гимназического образования в данный исторический период.

2) Зная латинский язык, выпускники имели возможность получения высшего, в том числе педагогического, образования.

3) Гимназия (во главе с директором и учителями) и ее ученики, демонстрируя открытых экзаменах, торжественных актах и других городских мероприятиях и религиозных праздниках и событиях владение несколькими иностранными языками, популяризировали лингвистическую образованность как необходимый компонент культуры человека.

Литература

1. Богуславская Т.Н. Подходы к проектированию образовательного пространства и образовательной среды в отечественной педагогике начала XXI века // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века: сборник трудов Международной научно-практической конференции. Волгоград: Ред.-изд. цент ВГАПО, 2022. С. 48–54.
2. Ветчинова М.Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. М., 2009. 49 с.
3. Дорошенко С.И. Культурологические характеристики диалога культур столицы и провинции в истории музыкального образования // Музыкальное искусство и образование. 2013. № 3 (3). С. 124–132.
4. Журналы совета Владимирской губернской гимназии за 1834–1835 гг. // ГАВО, Ф. 457, оп. 2, ед. хр. 280, 1809–1918 гг., д. 9.
5. Журналы совета Владимирской губернской гимназии за 1849 г. // ГАВО, Ф. 457, оп. 2, ед. хр. 280, 1809–1918 гг., д. 24.
6. Журналы совета Владимирской губернской гимназии за 1861–1866 гг. // ГАВО, Ф. 457, оп. 2, ед. хр. 280, 1809–1918 гг., д. 33.

7. *Захаров А.В.* Историческая записка о Владимирской губернской гимназии за время 1833–1904 годов: (Продолж. записки П.Н. Страхова) / сост. учитель Владим. гимназии А.В. Захаров. Владимир: тип. Губ. правл., 1909. 401 с.
8. *Ковалева Е.А.* Становление и развитие иноязычного образования в отечественной гимназии XIX – начала XX века: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 194 с.
9. *Косаткин В.В.* Исторический очерк народного образования в городе Владимире и его области // Труды Владимирской Ученой Архивной Комиссии. Кн. 3. Владимир: Типо-Литография губерн. правления, 1901. С.133–157.
10. *Левцанова Д.Ю., Смаковская Н.И.* Культурно-образовательное пространство губернской гимназии города Владимира «эпохи старого классицизма» // Глобальный научный потенциал. 2024. № 5 (158). С. 34–38.
11. *Максимова С.Н.* Тенденции развития преподавания древних языков в русской классической гимназии XIX – начала XX веков: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2002. 186 с.
12. *Никшикова Л.Ю.* Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX – начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2007. 217 с.
13. *Попова Е.Г.* Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии (вторая половина XIX – начало XX веков): дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 208 с.
14. Приложение к сообщению о пансионе: проекты, акты, уставы, речи и пр. // Труды Владимирской Ученой Архивной Комиссии. Кн. 3. Владимир: Типо-Литография губерн. правления, 1901. С. 75–79.
15. *Рост Ю.Н.* Английский язык в системе среднего образования в России первой половине XIX в. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 4. С. 123–132.
16. *Страхов П.Н.* Исторический очерк Владимирской губернской гимназии. Вып. 1. Владимир-На-Клязьме, 1891. 224 с.
17. *Страхов П.Н.* История открытия Владимирского дворянского пансиона // Труды Владимирской Ученой Архивной Комиссии. Кн. 3. Владимир: Типо-Литография губерн. правления, 1901. С. 25–74.
18. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве Университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского от 8 декабря 1828 года. СПб.: Тип. Императ. акад. наук, 1864. С. 150–210.
19. Устав учебных заведений, подведомых университетам. 1804 г. URL: <https://museumreforms.ru/node/13661> (дата обращения: 21.02.2025).

*Кузьмина Л.М.,
кандидат социологических наук, доцент,
кафедра педагогики и психологии
профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластенина,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет;
lm.kuzmina@mpgu.su*

ИСПРАВИТЕЛЬНЫЙ ПРИЮТ ДЛЯ МАЛОЛЕТНИХ ПРЕСТУПНИКОВ Н.В. РУКАВИШНИКОВА КАК ПРООБРАЗ СОЦИАЛЬНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации и функционирования исправительного приюта для малолетних преступников Н.В. Рукавишникова с позиции социального предпринимательства.

Ключевые слова: воспитание, исправительный приют, несовершеннолетние преступники, пенитенциарное учреждение, социальное предпринимательство, детская преступность.

*Lyubov M. Kuzmina,
PhD in Sociology, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology
of Vocational Education
named after Academician V.A. Slastenin,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University;
lm.kuzmina@mpgu.su*

N.V. RUKAVISHNIKOV'S CORRECTIONAL HOME FOR JUVENILE OFFENDERS AS A PROTOTYPE OF SOCIAL ENTREPRENEURSHIP

Abstract. The article discusses the organization and functioning of the correctional shelter for juvenile offenders N.V. Rukavishnikov from the perspective of social entrepreneurship.

Keywords: education, correctional shelter, juvenile delinquents, penitentiary, social entrepreneurship, child crime

В конце 18 – начале 19 века общество стало более осознанно подходить к вопросам детской преступности. Первые исправи-

тельные заведения для содержания несовершеннолетних правонарушителей начали открываться после создания Иоганном Песталлоцци учреждения подобного типа недалеко от Берна. Появлялись такие учреждения благодаря стараниям подвижников. В 1833 г. в Германии по инициативе доктора Иоганна Хинриха Вихерна был открыт исправительный дом Раугхаус (Das Rauhe Haus). В 1839 году во Франции в городе Меттре Фредерик-Огюст Демец устроил первую исправительную колонию. В Москве приют для малолетних преступников был открыт в 1864 году по инициативе вдовы генерал – адъютанта Стрекалова. Но вскоре его директором стал Николай Васильевич Рукавишников – сын известного русского предпринимателя. Выпускник физико-математического факультета Московского университета принял для себя решение посвятить жизнь спасению детей от произвола улиц, воспитанию малолетних преступников. За те несколько лет, которые Рукавишников возглавлял учреждение, оно получило статус образцового. Приют называли центром, «от которого лучи всех нововведений распространялись по всем концам России».

После скоропостижной смерти Николая Васильевича учреждение было переименовано в «Рукавишниковский Приют для малолетних преступников». По просьбе родственников исправительное заведение было передано городу на полное содержание. Семья Рукавишниковых предоставила городу помещение, где размещался приют, недвижимое имущество и денежные средства на строительство церкви и хозяйственных построек. До 1918 года (год закрытия учреждения) приют находился под патронажем семьи Рукавишниковых. Особое участие в продолжении дела, начатого Николаем Васильевичем, принял его брат Константин Васильевич.

С современной точки зрения, приют Рукавишникова можно считать историческим прообразом социального предпринимательства. Термина «социальное предпринимательство» в конце XIX века в России не существовало, он появился только в 1980 году.

Социальное предпринимательство – это инновационная форма предпринимательской деятельности, направленная на решение или смягчение социальных проблем через рыночные

механизмы, сочетающая социальную миссию с финансовой устойчивостью. Ключевыми критериями социального предпринимательства являются:

- социальная миссия;
- предпринимательский подход;
- инновационность;
- измеримый социальный эффект;
- масштабируемость.

В нашей статье мы попытаемся соотнести деятельность исправительного приюта Н.В. Рукавишникова с приведенными выше критериями.

Н.В. Рукавишников создал инновационное для своего времени учреждение, в котором сочетались благотворительность и предпринимательский подход.

В исправительном приюте несовершеннолетние преступники не изолировались от общества, не подвергались карательным мерам, а перевоспитывались через обучение и труд.

Известный юрист А.О. Кистяковский писал: «Единственное спасение для малолетних преступников, – это помещение их в специально устроенные для них воспитательно-исправительные заведения. Не тюрьма пригодное место для их пребывания, а земледельческая колония или исправительный приют. Не карать должно, а только и только исправлять» [1, с. 17].

В исправительное учреждение, созданное Николаем Васильевичем, поступали малолетние правонарушители, дети нищих, пьяниц. Большинство несовершеннолетних имели патологии психического развития: проявляли жестокость, агрессию, неуравновешенность. Многие имели склонность к воровству, лжи, пьянству, стремление к праздному времяпрепровождению. Подавляющее большинство воспитанников были ленивы, не хотели трудиться.

Обучение в приюте осуществлялось по программам четырехгодичных городских школ. Детям преподавали Закон Божий, русский язык с чистописанием, чтение, арифметику, начальные сведения по истории и географии, нотное пение, гимнастику, рисование и черчение. На занятиях использовались наглядные средства обу-

чения, проводились практические занятия. Основными учебниками были арифметический задачник В.А. Евтушевского, «Родное слово», «Детский мир» К.Д. Ушинского.

Для проведения учебных занятий воспитанники были распределены по группам. Дети, отличающиеся быстрой утомляемостью, крайней рассеянностью и невнимательностью, определялись в отдельную группу отстающих.

Остальных воспитанников делили по возрастам. В первой школьной группе обучались дети 10–13-летнего возраста. Во второй, внешкольной, от 14 до 18 лет. В учебную программу этой группы вводились дополнительные учебные предметы: черчение, рисование, а также предметы профессиональной направленности. «Забота об умственном и духовном развитии малолетнего не ограничивается школой; мы уделяем достаточное время на чтение и беседы. К сожалению, чтение затруднено у нас тем, что на русском языке нет подходящих книг для чтения в исправительных приютах, таких книг, которые были бы интересны нашему малолетнему и в то же время были ему полезны, сообщали бы ему известную массу практически полезных для него сведений» [2, с. 13].

Наибольшее внимание уделялось религиозно-нравственному воспитанию. Оно возлагалось на священнослужителей. Программа религиозно-нравственного воспитания включала знакомство с Ветхим и Новым Заветом, знание десяти заповедей Господних, знание первоначальных молитв. Каждый день для воспитанников начинался и заканчивался хоровым молитвенным пением. Молитва читалась перед каждым приемом пищи. Обязательным было ежедневное чтение Святого Евангелия. Священнослужители проводили с воспитанниками регулярные беседы на темы церковной и библейской истории.

Помогала Николаю Васильевичу мать, Елена Кузьминична. «Она хорошо знала, что он очень хочет создать глубокую связь между семейством, в котором он родился, и тем, которое послано было ему от Бога. По воскресеньям воспитанники собирались вечером в комнату, где была устроена образница, становились перед иконами, читали акафисты и пели. Елена Кузьминична

всегда присутствовала при этих молитвах. И, зная, чем порадовать сына, она по окончании молитвы разговаривала с детьми, ласкала их и одаривала гостинцами» [3, с. 2].

Главным воспитателем в приюте был, конечно, Николай Васильевич. Вместе с ним воспитанники посещали Кремль, древние церкви, музеи, изучали памятники архитектуры.

Большинство подростков, поступивших в исправительной приют, отличались слабым здоровьем, астеничным телосложением. Для укрепления тела и духа им необходимо было соблюдать режим, правильно планировать время для работы и отдыха. Константин Васильевич писал в отчете: «Жизнь воспитанников строго определяется расписанием будничного и праздничного дня, от которого ни на йоту не может быть отступления. У нас всякое нарушение записывается в особую книгу проступков» [2, с. 15]. В приюте применялась казарменная система воспитания с присущей ей воинским режимом и атрибутикой. Рукавишниковский приют отличался особым строгим надзором. Круглосуточно воспитанники находились под присмотром дядек-надзирателей (отставных унтер-офицеров). Средством воспитания воли, дисциплинированности было физическое воспитание. Каждый день воспитанников начинался с зарядки. Кроме обязательных посещений уроков физической культуры, подопечные занимались гимнастикой, играли в спортивные игры, участвовали в соревнованиях.

Детей обучали нотному, хоровому, церковному пению. В приюте были созданы хор и постоянный оркестр. Музыкально одаренные воспитанники после выпуска из приюта устраивались на службу в духовые оркестры полков.

Главной задачей воспитателей в приюте Рукавишникова было привитие уважения и любви к труду. Несовершеннолетние правонарушители обучались слесарному, столярному, токарному, портняжному, сапожному, переплетному, футлярному, малярному ремеслам. Обучение проходило в хорошо оборудованных мастерских под руководством мастера-профессионала. Новичков сначала определяли в портняжную мастерскую для того, чтобы они сначала научились чинить свою одежду.



Рис. 1. Мебельная мастерская при приюте. Источник: pastvu.com

Николай Васильевич любил ручной труд и часто работал вместе с подопечными в мастерских. Для воспитанников было очень важно овладеть ремеслом. Особой инновацией приюта была помощь в устройстве выпускников на работу в московские мастерские, что создавало для них устойчивый социальный лифт.



Рис. 2. Столярная мастерская при приюте. Источник: pastvu.com

О хорошей профессиональной подготовке воспитанников свидетельствуют высокие награды, полученные на Всероссийских и Международных выставках. Заказы поступали от Московской Городской управы, Московского Императорского Университета, от фирмы братьев Мамонтовых и других заведений, пользовавшихся авторитетом.

Изделия, выполненные юными ремесленниками, продавались в магазине на территории приюта, а также на рынке. Это обеспечивало частичную самоокупаемость учреждения.

По достижении 18 лет подопечные покидали исправительное учреждение. «Перед выпуском нашего воспитанника из заведения, будет ли это условно-освобождаемый или отсидевший срок, мы снимаем с него вторую фотографическую карточку, так как первая была снята обязательно в день поступления его. Оба портрета мы наклеиваем рядом в особый альбом. Мы заметили, что те воспитанники, нравственность которых значительно улучшилась, резко меняются к лучшему во внешности своей. Альбом этот возбудил к себе большой интерес как на римском, так и на петербургском конгрессе. В Риме он был предметом особого доклада, затем тщательно изучен особой комиссией с участием профессора Ломброзо» [2, с. 18].

Выпуск всегда проводился торжественно, приглашались родственники. Перед всем составом воспитанников и приглашенных освобождаемый давал обещание честно жить и трудиться. Константин Васильевич писал, что самым трудным был вопрос не о жизни приюта, а об устройстве патроната. Волновал вопрос, как помочь предохранить от рецидива, собрать достоверные сведения о дальнейшей судьбе бывших подопечных. Освободившийся был обязан являться в определенные сроки в приют, сообщать о том, где он работает, где проживает. Если в течение трех лет никаких нарушений с его стороны не было, он получал небольшой денежный капитал, и отношения с ним заканчивались. Процент рецидива среди выпускников приюта Рукавишникова составлял не более 6–9%, а для несовершеннолетних, содержащихся в тюрьмах, он достигал 96%.

Исправительное учреждение, созданное Николаем Васильевичем Рукавишниковым, представляло собой уникальный социальный проект, в котором сочетались благотворительность, педагогика и предпринимательство. Покажем на модели, как деятельность приюта соотносится с современными критериями социального предпринимательства.

Таблица 1

**Социально-предпринимательская модель
приюта Н.В. Рукавишникова**

Критерий	Реализация в исправительном приюте Н.В. Рукавишникова
Социальная миссия	Альтернатива тюрьмам: упор на исправление, а не наказание. Снижение нагрузки на пенитенциарные заведения. Профилактика рецидивной преступности
Предпринимательский подход	Доход от продажи продукции, изготавливаемой в мастерских, шел на развитие приюта
Инновационность	Принципиально новый подход к исправлению преступников. Трудотерапия. Обучение и воспитание. Отличался своими традициями от благотворительных заведений.
Измеримый социальный эффект	Процент рецидива среди выпускников приюта Рукавишникова составлял 6–9%
Масштабируемость	Служил образцом для других. К 1900 году по аналогичной модели открыто 12 приютов в России. Опыт приюта перенимали не только в России, но и за рубежом

Анализ данной модели позволяет сделать вывод о том, что деятельность исправительного приюта удовлетворяла всем основным критериям социального предпринимательства. Н.В. Рукавишников опередил время, совершив новый подход

к решению социальной проблемы. Опыт приюта, сочетающий милосердие и практицизм, эффективность трудового перевоспитания и экономической самостоятельности социальных учреждений, остается актуальным и сегодня не только для педагогов, сотрудников пенитенциарных учреждений, но и для социального предпринимательства. Имя Николая Васильевича Рукавишникова должно стоять в одном ряду с именами таких замечательных отечественных педагогов, как Антон Семенович Макаренко, Виктор Николаевич Сорока-Росинский, Станислав Теофилович Шацкий.

В 1885 г. Константин Васильевич Рукавишников был приглашен в Рим на Конгресс благотворительных учреждений, занимавшихся перевоспитанием и социальной адаптацией заключённых. Парадный зал Конгресса украшал бюст его брата – Николая Васильевича Рукавишникова с надписью: «Первый гуманист мира».

Известный английский проповедник Артур Стенли, декан Вестминстерского аббатства, находясь в Москве, посетил исправительный приют, общался с Николаем Васильевичем. Возвратившись на родину, он написал об этой встрече: «Я видел Святого».

Литература

1. Кистяковский А.О. Молодые преступники и учреждения для их исправления, с обозрением русских учреждений // Киев Университетская типография, 1878. С. 100.
2. Рукавишников К.В. Московский городской Рукавишниковский приют. Сообщение, сделанное 31 января 1891 г. Почетным попечителем приюта К.В. Рукавишниковым в здании Императорского Московского Университета господам студентам 8-го семестра Юридического факультета. М.: тип. А.И. Мамонтова и К°, 1891. С. 21.
3. Толычева Т.Н. Н.В. Рукавишников: биографический очерк. М., 1876. С. 76.

Финогеева Т.Е.,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра технологий производства
и профессионального образования,
Луганский государственный
педагогический университет;
finogeevat@list.ru

ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ПРИЗРЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX вв.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности трудового обучения детей в учреждениях системы общественного призрения Российской империи конца XIX – начала XX вв. На основе исторического опыта трудового обучения детей в учреждениях системы общественного призрения Российской империи конца XIX – начала XX вв. предложены перспективные направления трудового обучения детей-сирот на современном этапе.

Ключевые слова: трудовое обучение, дети-сироты, общественное призрение, дома призрения.

Tatyana E. Finogeeva,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Production Technologies
and Vocational Education,
Lugansk State Pedagogical University;
finogeevat@list.ru

LABOR EDUCATION OF CHILDREN IN INSTITUTIONS OF THE PUBLIC WELFARE SYSTEM OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE LATE 19th – EARLY 20th CENTURIES

Abstract. The article examines the features of labor education for children in institutions of the public welfare system of the Russian Empire in the late XIX–early XX centuries. Based on the historical experience of labor education for children in institutions of the public welfare system of the Russian Empire in the late 19th and early 20th centuries, promising areas of labor education for orphaned children at the present stage are proposed.

Keywords: labor training, orphans, public charity, charity homes

Помощь детям-сиротам с выбором
своего будущего жизненного пути
является важной государственной миссией.

В.В. Путин

Современный этап развития российского общества характеризуется тенденцией усиления государственной поддержки традиционных семейных ценностей, формированием положительного отношения к усыновлению и опеке детей. Так, 2024 год был объявлен Президентом РФ В.В. Путиным Годом семьи, на государственном уровне осуществляется стимулирование (в том числе и финансовое), рождаемости, наблюдается всесторонняя поддержка семей, усыновивших или взявших под опеку детей. Указанные меры позволили сократить количество детей, оставшихся без попечения родителей, на 5% (за 2024 г.)¹. При этом, несмотря на усилия государства, в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находится более 340 000 воспитанников.

На современном этапе развития российского образования существует потребность в усовершенствовании трудового обучения в образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Л.В. Байбородова отмечает неутешительные реалии трудового обучения детей-сирот в современной России: 1) выпускники интернатов и детских домов испытывают серьезные трудности в процессе трудовой социализации после окончания образовательного учреждения; 2) низкий уровень организации в учреждениях для детей-сирот общественно-полезного труда [10].

В ряде современных работ изучены проблемы обучения и воспитания детей в учреждениях общественного призрения Российской империи. Так, ученый секретарь Государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника «Остров-град Свияжск Н.В. Архиреева описала опыт содержания

¹ Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 103-РИК «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» за 2024 год. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b02e4dc143d824c7a90c717add85a03/?ysclid=m7uam704tf528612824> (дата обращения: 02.05.2021).

детей в Ольгинском детском приюте трудолюбия г. Свияж Казанской губернии [1]. Исследователь отмечает, что мальчиков обучали переплетному делу, а девочек – рукоделию (вначале «...кройка, шитье, вышивание, затем была приобретена чулочно-вязальная машина») [1, с. 147].

Коллективом авторов Сибирского федерального университета изучен опыт трудового воспитания детей-сирот в учреждениях общественного призрения в Енисейской губернии (девочки приобретали навыки «... типичных женских ремесел»: кройка, шитье, вязание, вышивка, основы кулинарии [4, с. 18]. В научном труде приводится, например, цель создания Сиропитательного дома Т.И. Щеголевой г. Красноярск (основан в 1894 г.): не только приютить девочек-сирот, но и путем «... воспитания и обучения образовывать из них честных и грамотных тружениц» [4, с. 18].

В ряде диссертационных работ также освещается проблема образования и воспитания в учреждениях системы общественного призрения Российской империи (К.К. Афанесян, С.В. Зайцева, И.Ф. Касацкая, Р.А. Новиков, М.В. Раттур, Г.Э. Рафикова, Т.Л. Щукина и др.). Так, Г.Э. Рафикиной осуществлено системное изыскание генезиса содержания, форм и методов призрения детей-сирот в Казани (XIX–XX вв.) [7]. С.В. Зайцевой исследована проблема призрения незаконнорожденных детей в Российской империи второй половины XIX–начала XX вв. (на примере Санкт-Петербургской губернии) [3]. Всестороннему анализу системы общественного призрения и благотворительности посвящена работа К.К. Афанесян [2].

При этом большинство исследований, рассматривают проблема образования и воспитания в учреждениях системы общественного призрения Российской империи с позиции исторического поиска. Целью нашего исследования является анализ трудового обучения детей в учреждениях системы общественного призрения Российской империи конца XIX – начала XX вв. через призму проектирования содержания трудового обучения. Мы считаем, что изучение данного вопроса позволит сгенерировать перспективные направления перспективные направления

трудового обучения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на современном этапе.

В «Уставе Александро-Мариинского Дома Призрения» (1884 г.) мы находим описание цели Филаретовского женского приюта-училища: не только призрение и образование детей-сирот и беднейших детей, но и подготовка «... к полезному труду и занятиям, обеспечивающим их участь по достижению возраста» [11, с. 12]. В содержании обучения Филаретовского женского приюта-училища входило (помимо предметов общеобразовательных предметов) освоение навыков кройки и шитья «... всего необходимого для них в училище и в семейном быту», вязания, вышивания, ведения хозяйства и «... домашним работам, свойственным женскому полу» [11, с. 17]. В уставе 1912 г. цель Филаретовского женского приюта-училища не изменилась [12]. Весьма интересна ступенчатость обучения в приюте-училище: 1–4 классы – церковно-приходская школа, 5–8 классы – курс, равный обучению в высшем начальном училище, 9–10 классы – профессиональное образование. При этом профессиональные классы имели три отделения: рукодельное («с мастерствами портновским, белошвейным и изящным»), живописное и хозяйственное («с обучением домоводству со счетоводством и молочному хозяйству») [12, с. 18].

Целью обучения в Женской рукодельной школе Императрицы Марии (с 1882 г. входила в состав Дома призрения и ремесленного образования бедных детей в г. Санкт-Петербурге) была подготовка мастериц-белошвеек и обеспечение учительницами рукоделия общеобразовательных женских учреждений [9]. В процессе обучения рукоделию ученицы делились на три класса: 1) элементарная школа шитья и ремонта белья; 2) несложные белошвейные работы, вышивка, плетение кружев; 3) кройка и шитье белья, вышивка гладью, плетение кружев, изготовление «... различных принадлежностей дамского туалета» [9, с. 53].

В Ремесленном училище Цесаревича Николая при Доме призрения и ремесленного образования бедных детей в г. Санкт-Петербурге преподавались столярное, токарное, паяльное и кузнеч-

ное ремесла (см. рис. 1). Оборудование училища в 1879 г. паровым двигателем позволило проводить «работы на механических станках» непосредственно в мастерских образовательного учреждения (до этого подобные работы осуществлялись в мастерских Технологического института) [9, с. 38].

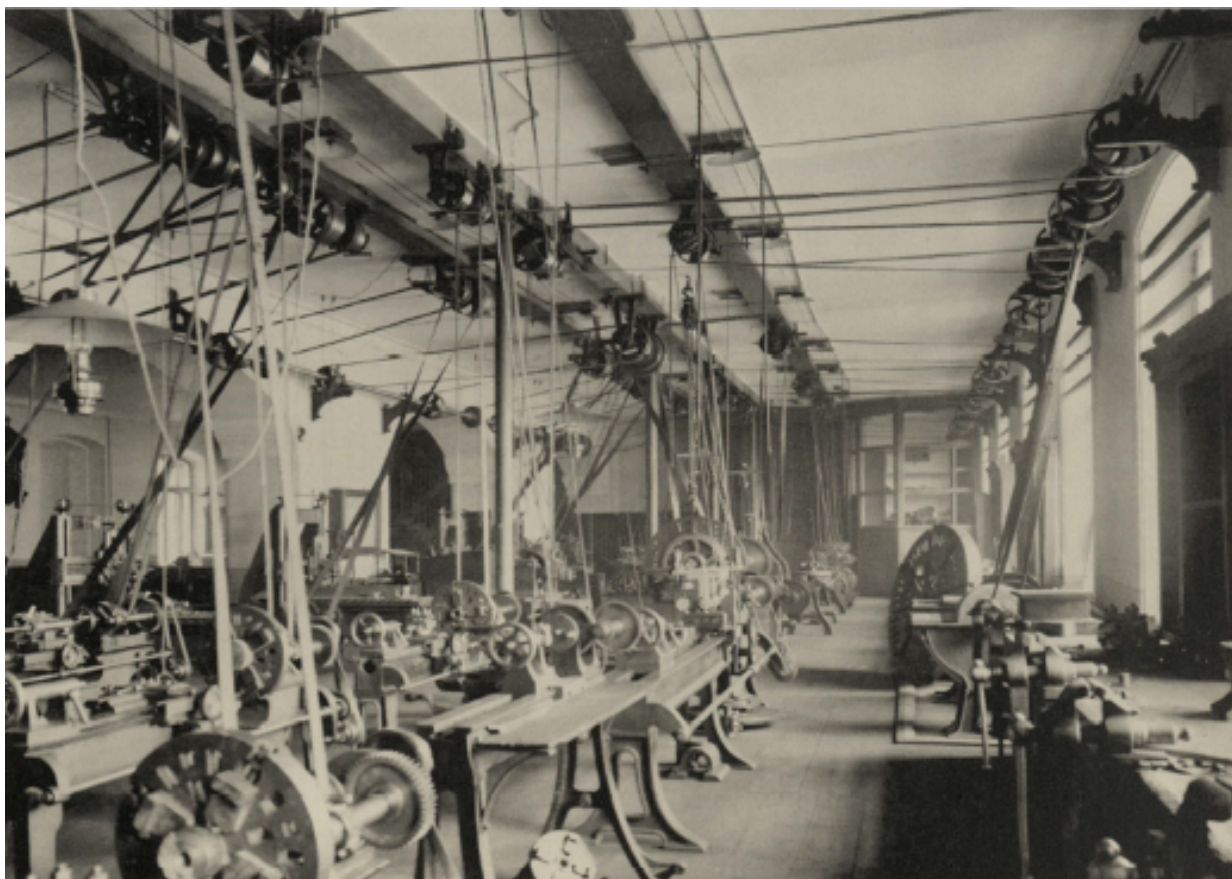


Рис. 1. Механическая слесарная мастерская в Ремесленном училище Цесаревича Николая при Доме призрения и ремесленного образования бедных детей в г. Санкт-Петербурге

В 1884 г. программы подготовки Ремесленного училища Цесаревича Николая были пересмотрены и усовершенствованы: например, в курсе столярного ремесла было признано полезным «... ввести, в виде особого отдела, мебельное дело» [9, с. 41]. В «Отчете по содержанию Ремесленного училища цесаревича Николая» (1886 г.) отмечалось, что учащиеся изучали ремесла по выбору: «... слесарное, столярно-мебельное или резное по дереву, при общем для всех курсе по общеобразовательным предметам» [5, с. 3]. При этом в учебном плане предусматривались такие учебные предметы,

как «Механика» (4 часа в столярных мастерских) и «Технология металлов» (4 часа в слесарных мастерских).

Интересен опыт помощи в профессиональной адаптации и стимулирования к профессиональному развитию выпускников Дома призрения и ремесленного образования бедных детей в г. Санкт-Петербурге: ученики и ученицы, освоившие с отличием программу, могли получить пособие «... для устройства самостоятельных мастерских или для дальнейшего образования» [14, с. 9].

Заведующий С.-Петербургского Ольгинского детского приюта трудолюбия Ф.Г. Подоба четко обозначал цель содержания в домах трудолюбия: обучение ремеслам, которые «... дали бы возможность воспитанникам ... устраиваться в жизни ... и, где то возможно, садовые, огородные, полевые работы» [6, с. 3]. Также Ф.Г. Подоба приводит данные о группах мастерских, организуемых в ремесленных училищах при Домах трудолюбия: 1) деревянные работы, 2) переплетные работы, 3) кожаные работы, 4) работы из различных материй и мехов, 5) металлические работы. Выпускники С.-Петербургского Ольгинского детского приюта трудолюбия также подлежали трудоустройству: подопечные, имеющие свидетельства мастера или подмастерья, получали все необходимые для «... соответственной мастерской, дабы они могли самостоятельно взяться за свое ремесло» [6, с. 16].

Воспитанники Московского императорского воспитательного дома в свободное от основного обучения время занимались трудовой деятельностью: дети 7–11 лет вязали сети, чулки, колпаки, работали в саду (мальчики), пряли и плели кружева (девочки); для детей 7–14 лет круг работ расширялся («... чесание шерсти, тканье шелковых лент, полотна, шитье белья, ... стряпня кушаний и печенье хлеба») [15, с. 32]. После 14 лет подопечные отправлялись на обучение ремеслам к мастерам, а после обучения могли остаться в качестве мастеров в мастерских воспитательного дома.

В уставе Сиротского дома в селении Грос-Либенталь (Одесский уезд Херсонской губернии) декларировалось: девочки, помимо обучения грамоте, обучаются «... разным сельскохо-

зяйственным работам» [13, с. 3]. После достижения 15 лет девочки отдавались в услужение, а мальчики обучались ремеслам или продолжали обучение (в случае обнаружения у них способностей и желания).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что основной целью деятельности учреждений системы призрения детей в России конца XIX – начала XX вв. была их ориентация на профессиональное обучение подопечных. Обучение в указанных учреждениях позволяло их выпускникам социализироваться в обществе и успешно трудоустроиться.

Историко-педагогический анализ проблемы трудового обучения детей в учреждениях системы общественного призрения Российской империи конца XIX – начала XX вв. позволяет нам сформулировать направления усовершенствования процесса трудового обучения в образовательных учреждениях социального характера на современном этапе. Во-первых, целесообразно использование исторического опыта трудового обучения детей в учреждениях системы общественного призрения Российской империи конца XIX – начала XX вв. в вопросе их трудовой специализации. Одним из эффективных способов трудовой специализации детей школьного возраста является открытие профильных технологических классов. Коллективом ученых Института стратегии развития образования РФ были разработаны методические рекомендации по реализации профильного обучения технологической (инженерной) направленности на уровне среднего общего образования [8].

Данные методические рекомендации могут быть использованы и в образовательных учреждениях социального характера (при условии учета специфики контингента воспитанников). Во-вторых, по нашему мнению, весьма интересен и полезен опыт Российской империи в вопросе оказания финансовой поддержки выпускников учреждений социального характера при создании ими собственного дела (мастерской по ремонту обуви, швейно мастерской и т.п.) или дальнейшем обучении. Считаем, что подобная поддержка со стороны государства

стимулировала бы выпускников учреждений социального характера к трудовой деятельности.

Литература

1. *Архиреева Н.В.* История Ольгинского детского приюта трудолюбия в городе Свияжске Казанской губернии на рубеже XIX–XX вв. // Гасырлар авазы – Эхо веков. 2024. № 3 (116). С. 138–148.
2. *Афанесян К.К.* Общественное призрение и благотворительность на Ставрополье в 1802–1917 гг. тенденции развития, повседневная практика, особенности: автореф. дис. ... канд. истор. наук. Владикавказ, 2015. 22 с.
3. *Зайцева С.В.* Деятельность государства и общества в области организации призрения незаконнорожденных детей в России во второй половине XIX – начале XX вв. (на примере Санкт-Петербургской губернии): автореф. дис. ... канд. истор. наук. СПб., 2014. 22 с.
4. *Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Пономарева Е.А.* Трудовое воспитание детей-сирот в учреждениях общественного призрения в Енисейской губернии в конце XIX – начале XX века // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 3 (144). С. 16–21.
5. Петербургское ремесленное уч-ще цесаревича Николая. Отчет по содержанию Ремесленного училища цесаревича Николая / Дом призрения и ремесл. образования бедных детей в С.-Петербурге... за 1886 год. 31. Санкт-Петербург, 1887–1896, 1887. IV. 113 с.
6. *Подоба Ф.Г.* К вопросу об учреждениях для призрения и воспитания детей; Общий устав детского дома трудолюбия; Проект ремесленного училища; Училище при Доме трудолюбия. Тифлис: тип. К.И. Мартирозианца, ценз., 1900. 19 с.
7. *Рафикова Г.Э.* Развитие государственного и общественного призрения детей-сирот в XIX – начале XX в. (по материалам г. Казани): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Казань, 2013. 27 с.
8. Реализация профильного обучения технологической (инженерной) направленности на уровне среднего общего образования: методические рекомендации / Т.Ю. Ломакина, Н.В. Васильченко, А.Ю. Пентин и др.; под ред. Т.Ю. Ломакиной. М.: Институт стратегии развития образования, 2023. 55 с.
9. Семейный приют государя наследника цесаревича ныне Дом призрения и ремесленного образования бедных детей в С.-Петербурге, состоящий под высочайшим покровительством е. и. вел.: Двадцатипятилетие высочайшего покровительства учреждению. 19 окт. 1865 г. – 19 окт. 1890 г. Санкт-Петербург: типо-лит. Шредера, [1890]. 66, XXV с.

10. Социальная педагогика. Трудовое Воспитание детей-сирот: учебное пособие / Л.В. Байбородова и др. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2024. 291 с.
11. Устав Александро-Мариинского Дома Призрения: утвержден 6 апреля 1879 г. М.: Типография Э. Лисснер и Ю. Роман, 1884. 31 с.
12. Устав Александро-Мариинского дома призрения: (высочайше утвержден 9 августа 1912 г.). СПб.: Синодальная тип., 1912. 28 с.
13. Устав сиротского дома в селении Грос-Либенталь, Одесского уезда, Херсонской губ.: утвержден 5 сентября 1896 года. Одесса: тип. Л.Нитче, ценз., 1897. 4 с.
14. Устав состоящего под Высочайшим покровительством Его Императорского Величества Дома Призрения и Ремесленного Образования бедных детей, в С.-Петербурге. СПб.: Тип. Шредера, 1896. 35 с.
15. Яблоков Н.В. Призрение детей в воспитательных домах. СПб.: Гос. тип., 1901. 71 с.

Петрашевич И.И.,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и проблем развития образования,
Белорусский государственный университет;
i.i.petrashevich@gmail.com

ЦЕННОСТНЫЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы подготовки учителя на территории Беларуси второй половины XIX – первой трети XX веков. Выявлены и представлены ценностные национально-культурные основания подготовки учителя с учётом специфики развития Беларуси в обозначенный период. Анализ заявленной проблемы представлен на основе историко-педагогического подхода.

Ключевые слова: подготовка учителя, Беларусь, вторая половина XIX – первая треть XX вв., ценностные основания, национально-культурные основания, теоретический аспект

Inna I. Petrashevich,
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Problems of Education Development,
Belarusian State University;
i.i.petrashevich@gmail.com*

**VALUABLE NATIONAL AND CULTURAL FOUNDATIONS
OF TEACHER TRAINING IN BELARUS
IN THE SECOND HALF OF THE 19th –
FIRST THIRD OF THE 20th CENTURIES (theoretical aspect)**

Abstract. The article presents an analysis of the problem of teacher training in Belarus in the second half of the 19th – first third of the 20th centuries. The value-based national and cultural foundations of teacher training are identified and presented, taking into account the specifics of the development of Belarus in the designated period. The analysis of the stated problem is presented on the basis of a historical and pedagogical approach.

Keywords: teacher training, Belarus, the second half of the 19th – the first third of the 20th centuries, value foundations, national and cultural foundations, theoretical aspect

Важнейшей задачей государства является подготовка учителя-профессионала, учителя-мастера. Ведь именно педагог, выполняя свои профессиональную миссию, возлагает на себя груз ответственности за будущее страны. От качества профессиональной деятельности учителя в школе зависит и будущее учащихся и будущее страны в целом.

Историческое развитие страны способствует выработке специфических особенностей основ системы образования, требований, предъявляемых к личности учителя и к его профессиональным обязанностям. Ценностные национально-культурные основания в подготовке учителя на территории Беларуси второй половины XIX – первой трети XX веков (теоретический аспект) обусловлены особенностями политической, экономической, социокультурной ситуации в стране.

Цель нашей статьи – выявить и представить ценностные национально-культурные основания подготовки учителя с учётом специфики развития Беларуси в обозначенный период.

Возросшая потребность общества в учителях-профессионалах, равно как и предъявление новых требований к качеству образования, обусловили интерес представителей педагогической мысли Беларуси к исследуемой проблеме. Критика существовавших методов и приёмов обучения и воспитания, неприемлемость их для новой школы вызвали необходимость пересмотра деятельности учителя, наметился новый подход к определению его профессионализма [8, с. 11]. Основой для разработки проблемы послужили накопившиеся теоретические видения решения проблемы педагогов-учёных, теоретиков и педагогов-практиков.

Основываясь на идеях таких представителей отечественной педагогической мысли, как Фр. Скорина, С. Будный, С. Полоцкий, К. Нарбут и др., педагоги исследуемого периода внесли в содержание проблемы своё видение, взгляды и толкования. Разработанные в данный период ценностные национально-культурные основания подготовки учителя определили специфику в выработке требований к педагогу и особенности его профессиональной деятельности.

Теоретические взгляды А.Е. Богдановича получили своё формирование и развитие уже в конце XIX в. В основе учительской деятельности он видел талант педагога, степени его подготовленности к учительскому делу, умение преподавать, наличие методических знаний. Научная подготовка учителя должна заключаться не только в знании преподаваемого им предмета, но и в общих познаниях других наук, знании дидактики и психологии детей. Профессионального совершенства сможет достигнуть только тот учитель, который сумеет заслужить авторитет, стать примером для учеников. Учитель обязан, по его мнению, заниматься самообразованием, быть образцом для учащихся и развивать тем самым у них стремление к самостоятельному приобретению знаний [5, с. 3].

Сам А.Е. Богдановичу признавался, что запас знаний в данной области ему достался благодаря самообразованию, книгам и упорному труду [1, с. 36]. На рубеже XIX – XX вв. он обратился к обозначенной проблеме в педагогических статьях, обобщая свой опыт, полученный в процессе педагогической практической работы [4], [5].

К учителям он относился строго, как и к самому себе, придерживался правила «каков учитель, такова и школа» [4, с. 2]. Педагог неоднократно подчёркивал, что успехи обучающихся зависят от преподавателей, «от их степени подготовленности к своему делу, от их талантливости как педагогов, от умения преподавать» [5, с. 3]. Изучая причины недостатков, имевших место в дореволюционной гимназии (муштра, палочная дисциплина, антипедагогические приёмы обучения, перегруженность программ), он затрагивал злободневный вопрос научной подготовки учителей, так как почти все преподаватели средних учебных заведений не имели педагогического образования [15, с. 236]. Просветитель требовал от учителей широкой эрудиции, знаний из разных областей науки, придавал большое значение авторитету, личному примеру, творческому отношению к деятельности. Научная подготовка, знание дидактики, глубокое понимание психологии детей рассматривались им как основные слагаемые профессионального мастерства учителя.

Первостепенное значение педагог А.Е. Богданович придавал самообразованию, от этого, во многом, зависело, исполнение основной педагогической задачи – развитие умственных способностей обучающихся и их мышления, воспитание стремления самостоятельно приобретать знания.

Особое место во взглядах на проблему подготовки учителя он отводил «рациональному преподаванию» [2, с. 237]. Сущность понятия в понимании А.Е. Богдановича заключается в гармоническом развитии способностей обучающихся. Отмечая, что учителя порой требуют лишь заучивания наизусть заданного, не обращают внимания на сознательность усвоения урока, он утверждал, что при таком отношении к делу игнорируется уровень развития обучающихся, отводится место лишь механическому запоминанию. При «рациональном преподавании», считал педагог, не может и не должно быть разницы между обучающимися, не может и не должно быть неуспевающих школьников.

По мнению А.Е. Богдановича, «рациональное преподавание», направленное на развитие обучающихся, воспитание в них стремления самостоятельно приобретать знания, должно состав-

лять основу подготовки и дальнейшей деятельности педагога. «Рациональное преподавание» возможно при обладании педагогом такими характеристиками, как:

- педагогический талант;
- авторитет;
- личный пример;
- творческое отношение к делу;
- широкая эрудиция.

Необходимыми условиями допуска к профессиональной деятельности А.Е. Богданович считал:

- педагогическое образование;
- знание методики преподавания учебного предмета;
- самообразование учителя;
- умение воздействовать на учеников своей личностью.

Педагог-методист К.В. Ельницкий в основу своих теоретических взглядов на проблему подготовки учителя к преподавательской деятельности и формирования его профессионального мастерства положил также собственный практический опыт. Он указывал на те положительные качества, которыми должен обладать учитель, без которых невозможно «освещать жизненный путь других» [3, с. 485]. Личность учителя, по его мнению, обуславливает успех процесса обучения [8, с. 14]. Развитие же значимых для педагогической работы личностных качеств – неременное условие подготовки учителя к будущей профессиональной деятельности.

К.В. Ельницкий выделил такие необходимые качества педагога, как заинтересованность педагога в успешном результате своей деятельности, любовь к обучающимся. Он обратил внимание именно на разумную любовь к обучающимся, которая позволяет учителю не баловать их, а руководствоваться в своей деятельности знаниями и педагогическим тактом. Разумная любовь позволяет учителю быть образцом трудолюбия, в полной мере строгим и справедливым, не потворствовать капризам детей, а проявлять самообладание, ни в коем случае не унижать их гордость.

Следует акцентировать, что ядром процесса обучения и воспитания педагог считал родной язык как источник духовности

и культуры народа. Безупречное владение родным языком способствует повышению уровня преподавательской деятельности и гуманизации педагогического процесса в целом [8, с. 17].

Подготовка педагога в идеях К.В. Ельницкого обязательно должна быть направлена на отказ от шаблона и трафаретности в организации и проведении уроков, на формирование стремления учителя к творческому осмыслению педагогического опыта предшествующих поколений [8, с. 17]. По его мнению, в подготовке к педагогической деятельности педагога следует делать акцент на:

- безупречное владение родным языком обучающихся;
- заинтересованность в успехе своей деятельности;
- любовь к обучающимся;
- педагогический такт;
- трудолюбие и самообладание педагога;
- живость и эмоциональность педагога при проведении уроков;
- находчивость и изобретательность учителя в процессе обучения.

Подготовка педагога должна включать и работу над собой, а именно - совершенствование самим педагогом своих личностных качеств, играющих важнейшую роль в успешном исполнении педагогической деятельности (владение речью, манера общения и т.д.).

М.В. Родевич, как и его предшественники, имел основательный педагогический практический опыт: работал в мужских и женских гимназиях Виленского учебного округа, а в 1870 г. был назначен инспектором Виленской дирекции народных училищ [3, с. 339]. Собственный опыт, наблюдения и идеи он изложил в педагогических работах: «Купцы – реформаторы гимназий», «В народной школе», «Белорусские народные школы», «Несколько слов об учительских институтах», «Единица (из воспоминаний учителя)», «На уроках (из записок учителя)» [2, с. 212].

Внимание в воспитании детей он обращал на взаимоотношения педагогов и воспитанников, деятельность учителя и его поведение, умение воздействовать на учеников, умелое и тактичное применение методов убеждения и разъяснения [3, с. 339]. Развитость уче-

ников и хорошее овладение знаниями педагог объяснял не только наличием у них природных задатков, но и хорошей подготовкой учителей [2, с. 213].

По мнению М.В. Родевича, мастерская деятельность педагога проявляется в умело налаженном взаимоотношении учащего и учащихся, что позволяет учителю достигать наилучших результатов в преподнесении знаний своим ученикам. Педагогическая деятельность, следовательно, состоит из следующих компонентов:

- взаимоотношения педагогов и воспитанников;
- поведения педагога;
- тактичного и умелого использования методов и приёмов обучения;
- глубокой подготовки в области преподаваемого предмета.

Ф.А. Кудринский (в педагогической печати Виленского учебного округа выступал под псевдонимом Богдан Степанец) опубликовал в исследуемый период ряд статей по проблемам образования. Улучшение качества образования он связывал с повышением уровня педагогической подготовки учителей. По его мнению, преподавать – значит давать ученикам фактические полезные знания, развивать их умственные способности, интерес к знаниям и обучать самостоятельно приобретать их. Качество выполнения этих задач зависит от деятельности учителя, умелого использования им приёмов обучения. Причину низкой эффективности учительской деятельности он объяснял перегруженностью учебных планов, формализмом в обучении, «плохим обращением» педагогов с учащимися. В своих педагогических трудах он указывал на необходимость обязательного вооружения будущих учителей знаниями о новейших достижениях в области педагогики и психологии, на внедрение новых методов обучения.

Повышению качества педагогической деятельности, по его мнению, содействует изучение педагогического наследия известных учёных, педагогов. В связи с этим он написал ряд работ, посвящённых анализу педагогического опыта его предшественников. Педагог полагал, что хорошая подготовка учителя

к профессиональной деятельности проявляется в благожелательном отношении к детям, вере в их возможности, развитии творческих способностей.

Владение умением увидеть предрасположенность обучающегося, отгадать реальное призвание воспитанника, подготовить его к будущему – это и есть важнейшая задача педагога [2, с. 247]. Он считал, что задача учителя состоит в необходимости развития по возможности все стороны душевных и физических потребностей учащегося, чтобы дать возможность обучающемуся найти своё место в обществе.

Мастерство учителя – это и умение найти индивидуальный подход ко всем ученикам. Ф.А. Кудринский подчёркивал, что опытный учитель может и должен найти средства влиять на каждого из своих учеников, не пренебрегать плохими школьниками. В рассказе «Первый урок о любви» старый учитель говорит, что нужно не наличие способностей учеников, а пребывание их в классе. «А дальше уже – дело учителя» [6, с. 14]. Именно авторитет педагога – то доверие и уважение, которое сумел возбудить учитель своей личностью, играет решающее значение в профессиональной деятельности. Педагог должен поддерживать в учениках оживление, внимание и работу мысли. Ученики – это вены и артерии класса. Сердцем, дающим жизнь этим артериям, является учитель... [2, с. 249].

Учитель – это человек, сумевший заинтересовать обучающихся своим предметом. Главнейшее же его качество – воспитывать цельного человека. Для этого в первую очередь у учителя должны быть призвание, самоотверженное отношение к делу. Для призванного учителя, уточняет просветитель, такое дело становится лёгким, приятным.

Он должен обладать способностями, направляющими энергию учеников в сторону полезных, необходимых знаний, уметь оживать их животворным знанием, сдерживать их в пределах школьной дисциплины и приучать к выдержанности и порядку. Понимая свою задачу, говорит автор, хороший учитель никогда не войдёт в класс с безразличным лицом, не станет ограничивать свои обязанности лишь постановкой оценки за выученный урок. Портят

детей неосторожное слово и неуместная вспыльчивая выходка учителя, которые порой могут оставить неизгладимый след в душе ребёнка на долгие годы [7, с. 11–15].

Ф.А. Кудринский отмечал, что само по себе знание при отсутствии нравственного элемента может привести к нежелательным результатам. Хороший учитель непременно должен ознакомить учеников с практическим применением сообщаемого знания. Практическая деятельность педагога должна быть направлена на то, чтобы у учеников, покидающих школу, не возникало сомнения о необходимости нравственного применения полученной грамоты. Для этого сам учитель должен поступать тактично, быть примером в отношениях с близкими, в обращении с детьми, собственным поведением и поступками учить всех, с кем приходится сталкиваться [7, с. 11–15].

Профессиональная деятельность педагога, по мнению Ф.А. Кудринского, должна быть нацелена на преподавание, направленное на передачу полезных фактических знаний. При мастерском преподавании учитель развивает умственные способности обучающихся, интерес к знаниям и стремление к самостоятельному приобретению этих знаний. При этом педагог должен стремиться к развитию у себя:

- индивидуального подхода;
- умения положительно влиять на обучающихся своей личностью и авторитетом;
- обладать учительским призванием и педагогическими способностями.

Приобретение практического опыта, изучение и применение в преподавании наследия великих педагогов, по мнению Ф.А. Кудринского, должны быть основаниями профессиональной подготовки педагога.

Д.А. Сцепуро сочетал практическую деятельность с разработкой вопросов, связанных с практической подготовкой учителей, что считал важнейшим в деле развития просвещения. С этой целью организовывал курсы, воскресные школы. В 1909 г. в Рогачёвской гимназии создал педагогический музей [2, с. 271].

Главное условие, по его мнению, допуска к преподавательской деятельности - наличие общего и педагогического образования.

К.И. Тихомиров в первые десятилетия XX в. обращал внимание учителей на необходимость глубокого изучения детской психологии, призывал пользоваться данными экспериментальной педагогики и психологии. Учительские курсы и съезды считал важным средством популяризации передовых методов обучения, повышения уровня подготовки и мастерства учителя [2, с. 265]. Он утверждал, что педагогом может быть учитель, который основательно изучил детскую психологию, пользуется при проведении уроков данными экспериментальной психологии и педагогики. По его мнению, преподавание – это умелое применение наглядного обучения, умение донести материал до ученика и убедиться в его понимании, это чувство меры в подборке учебного материала.

Таким образом, ценностные национально-культурные основания подготовки учителя включали:

- комплекс профессионально-значимых свойств личности;
- педагогическое образование;
- умелое использование методики обучения;
- осознание учителями необходимости самообразования и самосовершенствования;
- педагогическую культуру и самодеятельность в планировании и проведении уроков.

Литература

1. Андрэева Е.Г. Гісторыя народнай адукацыі Беларусі (1917 – 1941): вучэб. дапам. Мінск: НПТАА «ПІАН», 2001. 320 с.
2. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. Э.К. Дорошевич, М.С. Мятельский, П.С. Солнцев. М.: Педагогика, 1986. 468 с.
3. Асветнікі зямлі беларускай: X – пачатак XX ст. Энцыкл. даведнік / рэдкал.: Г. П. Пашкоў і інш.; 2-е выд. Мінск: БелЭн, 2006. 496 с.
4. Богданович А.Е. Школьная страда // Гродненские губернские ведомости. 1894. № 44. С. 2.

5. *Богданович А.Е.* Школьная страда // Гродненские губернские ведомости. 1894. № 47. С. 3.
6. *Кудринский Ф.А.* Первый урок о любви. Вильня: Эдитор, 1915. 71 с.
7. *Степанец Б.* Каким должен быть народный учитель по завету русской истории // Народное образование в Виленском учебном округе. 1910. № 1. С. 11–15.
8. *Федиско О.Н.* Проблема педагогического мастерства в отечественной педагогике конца XIX – начала XX вв.: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Пятигорск, 2005. 21 с.
9. *Федотова И. Б.* Педагогическая деятельность и педагогические взгляды К.В. Ельницкого (1846 – 1917): автореф. ... дис. канд. пед. наук. Пятигорск, 2000. 20 с.

*Мусс П.Д.,
аспирант,
кафедра педагогики и менеджмента,
Институт педагогики и психологии,
Оренбургский государственный
педагогический университет;
pawelmuss@yandex.ru*

РОЛЬ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ И ПРОСВЕЩЕНИИ ПЕДАГОГОВ ОРЕНБУРГСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА В ПЕРИОД С 1907 ПО 1916 ГОД

Аннотация. В статье анализируются факты участия членов общественно-педагогического движения в психологической подготовке и просвещении педагогов Оренбургского учебного округа. Период с 1907 по 1916 год характеризуется положительной динамикой, расширением географии и увеличением количества образовательных заведений. В этой связи актуализирована проблема использования педагогами данных психологии как науки для организации учебно-воспитательного процесса на территории Оренбургской губернии.

Ключевые слова: психологическая подготовка, психологическое просвещение, педагог, Оренбургский учебный округ, общественно-педагогическое движение.

*Pavel D. Muss,
PhD student,
Department of Pedagogy and Management,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Orenburg State Pedagogical University;
pawelmuss@yandex.ru*

THE ROLE OF THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL MOVEMENT IN THE PSYCHOLOGICAL TRAINING AND EDUCATION OF TEACHERS OF THE ORENBURG EDUCATIONAL DISTRICT IN THE PERIOD FROM 1907 TO 1916

Abstract. The article analyzes the facts of participation of members of the public-pedagogical movement in psychological training and education of teachers of the Orenburg educational district. The period from 1907 to 1916 is characterized by positive dynamics, expansion of geography and an increase in the number of educational institutions. In this regard, the problem of using data from psychology as a science by teachers for organizing the educational process in the territory of the Orenburg province is actualized.

Keywords: psychological training, psychological education, teachers, Orenburg educational district, social and pedagogical movement

Подготовка учителя – это открытая система, которая на различных исторических этапах развития нашей страны всегда испытывала влияние социальных, политических, культурных процессов, детерминирующих ее содержание. Эти процессы могли быть быстрыми, кризисными или же постепенными, растянутыми во времени, носить глобальную или локальную направленность. При этом претерпевали изменения нормы, знания, ресурсы, используемые для организации педагогического образования и составляющие его основу. Они влияли на такие надпредметные, надпрофессиональные составляющие педагогической деятельности, как

- формирование нравственной культуры, гармонизация сознания и моральных аспектов поведения;
- повышение уровня этической образованности;
- научение соотносению действий с общественными нормами и требованиями;
- формирование политической культуры, взглядов и убеждений;
- развитие социально-правовой активности.

Особняком, системообразующим элементом в этом процессе было психолого-педагогическое образование будущих и уже практикующих учителей. При любой трансформации неизменным оставалось то, что динамика ценностей и смыслов такой специальной подготовки и просвещения носили конкретно-исторический характер, отражали ситуацию в стране и положение системы образования в целом.

К концу 19 века Оренбургский учебный округ имел достаточно четкую структуру и управление и был представлен совокупностью более, чем 3000 учебных заведений. Среди них:

- общеобразовательные мужские реальные и духовные училища, кадетские корпуса, гимназии;
- общеобразовательные женские гимназии и прогимназии, епархиальные училища, учительский институт;
- специальные технические, ремесленные, педагогические, духовные учебные учреждения;
- низшие учебные заведения – городские, уездные и другие училища, церковные, казачьи, инородческие, аульские школы.

Рассматриваемый в данной статье период – 1907–1916 гг. – знаменован высокой положительной динамикой, расширением географии и увеличением их количества. В павильоне России Всемирной выставки 1900 года в Париже в педагогическом отделе, демонстрирующем достижения 19 века, был представлен и Оренбургский учебный округ. Экспонаты, за которые департамент Министерства народного просвещения вручил «диплом на бронзовую медаль» [1], освещали факты истории и современное состояние начального образования Оренбургской губернии.

Содержание обучения педагогов Оренбургского учебного округа, осуществляемого в педагогическом институте и городских училищах, было представлено собственно педагогикой, русской и всеобщей историей, русской и всеобщей географией, историей образования и педагогической мысли, чистописанием, черчением, методиками преподавания отдельных учебных предметов, практиками и др. В «Деле Департамента народного просвещения» опубликован документ «1872. Мая 31. О Положениях и штатах Городских училищ и Учительских институтов», в котором говорится,

что «Директоръ преподаетъ Педагогику, или одинъ изъ прочихъ предметовъ, по своему избранію» [4, с. 1191]

Идеи психологии как науки на территории Оренбургского учебного округа в значительной мере транслировались представителями Оренбургского отделения Русского Общества нормальной и патологической психологии при Императорской Военно-медицинской академии. В России того периода его возглавлял Владимир Михайлович Бехтерев, основавший в 1907 году первый в мире психоневрологический институт по изучению мозга и его разнообразных проявлений, а затем – неврологическую, психиатрическую, нейрохирургическую клиники.

В этом же году, 8 сентября, по инициативе врача Ю.В. Португалова и подполковника А.С. Азарьева в Оренбургской губернии открыли данное Отделение. «Цель «Общества» – изучение современной жизни по данным современной научной психологии, а также применение новейших психологических знаний и методов в практике педагогической деятельности и в делах воспитания и образования вообще» [5, с. 22]. Устав Оренбургского отделения Русского Общества нормальной и патологической психологии при Императорской Военно-медицинской академии представлен в 1908 году в публичных изданиях [8, с. 55–60].

Общественно-педагогическую направленность Оренбургского отделения Русского Общества нормальной и патологической психологии подтверждает факт того, что задачу структуру его деятельности составляли следующие мероприятия:

- оснащение библиотек специальной литературой;
- реферирование изданий (статей, монографий) по актуальным вопросам нормальной и патологической психологии;
- изучение и применение в школьной жизни данных экспериментальной психологии;
- проведение платных публичных лекций популярного характера;
- организация открытых заседаний Отделения;
- ознакомление действующих и будущих педагогов, иных представителей системы образования региона с общими психоло-

гическими вопросами и современным состоянием психологических знаний, совершенствующее их взгляды на обучение и воспитание юношества.

С 27 ноября 1907 года в здании Городской Думы для научно-педагогической общественности начали проводить лекции по вопросам, сопряженным с теми, что изучает психология: краткий курс анатомии и физиологии, чтения по биологии. В разное время читали публичные лекции и делали доклады подполковник А.С. Азарьев, методист-естественник и педагог К.П. Ягодовский, журналист, историк и краевед Н.П. Столпянский, советский педагог и историк педагогики В.Я. Струминский, который в 30-е годы 20 века председательствовал в инициативной комиссии губисполкома по созданию и открытию в Оренбурге педагогического института и далее ставший его первым профессором и другие известные личности.

17 ноября 1907 года был заслушан доклад о труде профессора И.А. Сикорского «Всеобщая психология с физиономикой в иллюстрированном изложении».

21 декабря 1907 года Ю.В. Португалов представил психологический анализ и символизм произведения Л.А. Андреева «Жизнь человека».

С января по июнь 1908 года по эгидой Оренбургского отделения Русского Общества нормальной и патологической психологии заслушаны следующие доклады: «К вопросу о психологии учащихся» (Д.С. Дубов), «По поводу педагогической хрестоматии» Острогорского» (А.С. Азарьев), «Что такое нормальный человек», «Сознание о животных человеке» (Ю.В. Португалов), «Психологические основы нравственности по Янышеву» (священник Беляков), «Демонстрирование приборов и таблиц по экспериментальной психологии» (Н.Н. Беляев), «Монистическое решение психо-физических проблем» (В.Я. Струминский) и др.

27–29 августа 1908 года Обществом был приглашен основоположник петербургской педиатрической школы, доктор медицины, ординарный профессор кафедры детских болезней Императорской Военно-медицинской академии профессор Н.Н. Гундобин. Он прочитал публичные лекции по гигиене

детей дошкольного и младшего возраста. Для понимания общественно-педагогического характера деятельности сущности Отделения важным является то, что учительству Оренбургского учебного округа были подробно представлены выводы Н.Н. Гундобина в отношении школьной гигиены вообще и гигиены преподавания в частности. «Последняя во многом зависит от учителя-педагога, и требования здоровой гигиены преподавания для него должны быть священными» [6, с. 40].

Значимым считаем мнение членов Оренбургского отделения Русского Общества нормальной и патологической психологии при Императорской Военно-медицинской академии относительно того, что помимо «научной деятельности на почве педагогической психологии» [5, с. 23], необходима работа по консолидации учащихся педагогических училищ, студентов педагогического института между собой, а также их вовлечение в педагогические кружки с родителями и комитеты с педагогами.

Конец первого-начало второго десятилетия 20 века в мировой истории известен обострением социально-политической ситуации. Общество нуждалось в психологических механизмах урегулирования противостояния между государствами во внешнеполитических вопросах и между классами во внутренних конфликтах. На фоне методологического кризиса, связанного с поиском объективных методов исследования психики, несколько снизилась интенсивность и результативность психологической подготовки и просвещения учителей в Российской Империи вообще и на территории Оренбургской губернии в частности.

В сентябре, октябре и декабре 1911 года на суд педагогической общественности Оренбургского учебного округа представлен материал «Плюшкин как психологический тип» на основе анализа работы Я.Ф. Каплан «Плюшкин: Психологический разбор его (По поводу речи проф. В.Ф. Чижа «Плюшкин как тип старческого слабоумия»)» [3].

В январе 1912 года Попечителем Оренбургского учебного округа А.Н. Деревницким написан циркуляр для образовательных учреждений региона, в котором сообщается о проведении

с 1 по 6 июня систематических лекций при Педагогических курсах Общества воспитательниц и учительниц в Москве. Среди лекторов – Моисей Матвеевич Рубинштейн, который в течение 16 часов будет освещать вопросы педагогической психологии.

Общество взаимного вспомоществования учащим и учащимся в начальных училищах – еще один феномен общественно-педагогического движения в Оренбуржье. В феврале 1912 года на страницах издаваемого им «Учительского вестника» напечатан призыв к систематическому сбору рисунков учеников по заранее составленному плану и тематике: по памяти, с натуры, по впечатлениям от прочитанного. Их «научное изучение дает возможность проникнуть в тайны детского творчества, проливает свет на многие стороны детской психики» [7, с. 38]. В мае этого же года в выпуске № 5 имеется материал, касающийся один из сложных разделов фундаментального курса общей психологии – развития памяти человека. В № 6–7 описано влияние среды на душевное развитие человека. В ноябре и декабре 1912 года в № 11–12 напечатана статья Лидии Регулевич «Задачи экспериментальной психологии». В апреле 1913 года опубликовано приглашение Совета Московских женских педагогических курсов на летнюю сессию, порядок записи, программа, которая помимо прочего включает 16 часов аудиторных занятий по педагогической психологии, проводимых В.М. Экземплярским, психологом, доктором наук, профессором, изучавшим представления, память, одаренность, обосновавшим причины трудностей в обучении и др.

В ноябре 1913 года Министерство народного просвещения закончило разработку законопроекта о введении в России всеобщего обязательного обучения. Система образования осуществляла переход от домашнего обучения к всеобщему школьному. На этом фоне иную динамику приобрели ценности и смыслы специальной подготовки и просвещения будущих и действующих учителей, требовались психологически-обоснованные подходы к обучению детей в новых условиях. Так, летом 1914 года в Оренбурге были проведены педагогические курсы для представителей городских приходских и сельских начальных училищ Оренбургского уезда.

В качестве одного из лекторов по психологии и педагогике был приглашен Иван Васильевич Евергетов, преподаватель высших курсов общества экспериментальной педагогики.

Земствам для организации летних (краткосрочных) педагогических курсов было рекомендовано пользоваться специальным пособием. Д.Б. Любченко указывает, что «в последнее время одни только экспериментальные исследования в области педагогической психологии в связи с физиологией внесли в школьную жизнь много нового» [2, с. 6].

Агрессия, жестокость как негативные проявления человека, вызванные сражениями Первой мировой войны 1914–1918 гг., перераспределением колоний, рынков сбыта нуждались в объяснении, квалифицированной поддержке и реабилитации личности, развитии психолого-педагогического потенциала системы образования. Состоявшееся 19 октября 1914 года в Петрограде собрание учителей средней и начальной школы, членов педагогических и просветительских организаций и редакций педагогических журналов представило учительскому сообществу России свою резолюцию. В ней говорилось, что воспитатели в школах и общественно-педагогических организациях должны принять во внимание влияние войны на детей. Указывалось, что текущие события расшатывают детскую психику, повышают нервозность. В этой связи необходимы меры по оздоровлению школьной атмосферы.

В журнале «Дошкольное воспитание», которое выписывали некоторые образовательные учреждения, а также публичные библиотеки и читальни, организованные членами общественно-педагогического сообщества Оренбуржья, в январе 1915 года размещен материал о обязательном гуманитарном влиянии на детей в условиях военных действий:

- бережное, осторожное отношение со стороны педагогического коллектива;
- устранение сухих формальных требований, проявление такта;
- совокупное влияние на сознание за счет согласованности и единения культур разных народов, веры, языков, обычаев;

- использование возможностей чтений для учащихся, кружков самообразования, клубов, библиотек;
- сближение с учениками и семьей, педагогическое просвещение родителей и др.

Указано, что это будет способствовать психологической реабилитации детей, предупреждению нежелательной фиксации внимания на страшных и трагических событиях.

В номерах 1 и 2 журнала «Русская школа», представленном в библиотеках педагогических училищ и Оренбургского учительского института, открывшегося 14 сентября 1915 года, будущим педагогам опубликованы статьи экспериментального психологического исследования о влиянии совместного обучения мальчиков и девочек на количество эмоциональных ассоциаций.

Последний в 1915 году «Учительский вестник» предлагает подготовленный С.В. Фарфоровским обзор вопросов народного образования, рассмотренных на III Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике [9, с. 20–24]. Они затрагивали проблематику эволюции нервнопсихической деятельности в педагогике (В.М. Бехтерев, невропатолог, психиатр, морфолог, физиолог, психолог, основатель отечественной школы психоневрологов), практических задач психопатолога в нормальной школе (Л.Г. Оршинский, психолог, врач-психиатр, специалист в области педагогической антропологии), организации школьно-гигиенической лаборатории при Министерстве народного просвещения (Е.А. Незнамов, окулист, ординарный профессор и директор офтальмологической клиники Варшавского университета), о роли педагогических институтов в разрешении педагогических проблем (С.И. Поварнин, отечественный логик и философ, специалист по теории аргументации, хранитель психологического кабинета Петербургского университета).

Летом 1916 года Губернское земство в третий раз провело летние педагогические курсы для представителей образовательных заведений Оренбургского учебного округа. Традиционно, помимо предметной подготовки, был вычитан блок, включающий педагогическую психологию. Курсы для почти 400 слушателей длились 6 недель, на вопросы психологии было выделено 20 часов.

В апреле 1916 года члены педагогического сообщества Оренбургской губернии получили информацию о том, что с начала 1916–17 учебного года у них будет возможность знакомиться с материалами московского журнала «Психология и дети». Он будет посвящен процессу воспитания, основанному на изучении природы ребенка, его душевной жизни; применению выводов психологии к практике воспитателя; критике и библиографии работ в области практической психологии.

В сентябре 1916 года прошло IV Губернское совещание по вопросам народного образования, на котором созданы ходатайства к Губернскому земскому собранию об открытии и поддержке учительских библиотек путем их оснащения педагогической, библиографической, справочной и общенаучной литературой; об устройстве народных чтений, которые в том числе давали бы знание и понимание человеческой личности и коллектива. Там же было составлено перспективное планирование аналогичных курсов, уездных и губернских совещаний, которые должны были быть проведены летом 1917 года.

Литература

1. Болодурин В.С. История образования в Оренбуржье: учебное пособие для студентов и слушателей образовательных учреждений. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. 227 с.
2. Любченко Б.Д. Закон 7 июля 1913 г. // Учительский Вестник. 1914. № 4. С. 6–17.
3. Каплан Я.Ф. Плюшкин – психологический разбор его. (По поводу речи проф. В.Ф. Чижа «Плюшкин, как тип старческого слабоумия») // Вопросы философии и психологии. 1902. № 3. С. 796–813.
4. О Положениях и штатах Городских училищ и Учительских институтов. 1872. Мая 31. // Дело Департамента Народного Просвещения. 1869. № 1 (разр. Учил. инст. и Гор. училищ). URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/429445?query> (дата обращения: 20.04.2025).
5. Оренбургское отделение Русского Общества нормальной и патологической психологии // Учительский Вестник. 1907. № 1. С. 22–24.
6. Оренбургское отделение Русского Общества нормальной и патологической психологии // Учительский Вестник. 1908. № 9–10. С. 40–42.

7. Собирайте рисунки детей! // Учительский Вестник. 1912. № 2. С. 38–39.
8. Устав Оренбургского отделения «Русского Общества нормальной и патологической психологии при Императорской Военно-медицинской академии» // Учительский Вестник. 1908. № 5. С. 55–60.
9. Фарфоровский С.В. Вопросы народного образования на III Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике // Учительский Вестник. 1915. № 9–10. С. 20–24.

Семина Л.А.,
преподаватель,
Детская музыкальная школа
им. В.Ф. Одоевского, г. Москва;
krutowa.lidia@yandex.ru

КАЛУЖСКОЕ ЕПАРХИАЛЬНОЕ ЖЕНСКОЕ УЧИЛИЩЕ И ПЕРВАЯ МИРОВАЯ ВОЙНА (на примере 1916 г.)

Аннотация. В статье анализируются материалы журналов Совета Калужского епархиального женского училища 1916 г., газеты «Калужские епархиальные ведомости», «Калужский церковно-общественный вестник», содержащие сведения о КЕЖУ во время Первой мировой войны.

Ключевые слова: Калужское епархиальное женское училище, Первая мировая война, карточная система, эпидемия, экстренные меры, дороговизна цен, патриотизм.

Lydia A. Semina,
Teacher,
Children's Music School
named after V.F. Odoyevsky,
Moscow,
krutowa.lidia@yandex.ru

KALUGA DIOCESAN WOMEN'S COLLEGE AND THE FIRST WORLD WAR (using the example of 1916)

Abstract. The article analyzes the materials of the journals of the Council of the Kaluga Diocesan Women's College in 1916, the Kaluga Diocesan Gazette, and the Kaluga Church and Public Bulletin, which contain information about KEZHU during the First World War.

Keywords: Kaluga Diocesan Women's College, World War I, card system, epidemic, emergency measures, high prices, patriotism

В 1914 г. началась Первая мировая война. Скоро Калуга превратилась в город по размещению раненых.

Как отразилась военная обстановка на деятельности Калужского епархиального женского училища (далее в тексте – КЕЖУ)? Изменилась ли жизнь и учеба воспитанниц училища? Какие перемены внесла война для воспитательниц, учителей и др. служителей училища? Ответы на эти вопросы могут дать официальные газеты того времени и архивные документы: журналы Совета училища, где отмечены распорядительные, педагогические и административные заседания).

Журнал Совета училища, № 21, от 6 июня 1916 г. (по распорядительному заседанию Совета) сообщает, что рассматривался список вещей, предназначенный к шитью для воспитанниц на предстоящий учебный год.

Постановили: ввиду дороговизны материалов сделать следующие сокращения:

1) для воспитанниц 2-х классов вместо 5 пар белья сшить по 4 пары, для воспитанниц 3-х классов – вместо предполагаемых 2 пар – по одной паре, для 5-х классов – вместо предполагаемых 5 пар сорочек сшить 4 пары;

2) теплые ватные пальто сшить для воспитанниц 5 класса, а поступающим в училищный конвент воспитанницам 2 класса «выдать из училищного цейхгауза прежние пальто», подходящие по размеру и возрасту [1, л. 92 об., л. 94].

Из чего следует, что из-за повышения цен приходилось экономить на шитье одежды для учениц.

Из журнала Совета КЕЖУ (по административному заседанию Совета) № 23, от 4 июля:

Рассматривали заявление эконома училища Мартынова о том, что ранее, до этого времени, служащим при училище выдавалось сахарного песка по 3 фунта в месяц на человека, а училищной прислуге по 2 фунта. С введением в Калуге карточной систе-

мы для приобретения сахарного песка для каждого жителя города только по 1 1/3 фунта.

Постановили: ввиду обстоятельств военного времени выдавать служащим при училище и прислуге сахар только в том количестве, которое определено карточной системой, и просить служащих ограничиваться отпускаемым количеством сахарного песка.

Желание некоторых из прислуги получать к уменьшенной порции дополнительную денежную прибавку оставить без удовлетворения, из-за подорожания цен на все жизненные продукты, которые выдаются им от училища [1, л. 98].

Эти данные свидетельствуют о карточной системе на продукты, что не могло обойти и епархиальное училище: уменьшение порций сахара было для всех...

Журнал Совета КЕЖУ (по пед. заседанию Совета) № 24, от 11 июля 1916 г. рассказывает, что вследствие того, что училищное здание занято под помещение 37-го сводного полевого госпиталя, в прошлом году (т.е. 1915–1916 учебном году) занятия с воспитанницами КЕЖУ (кроме первого класса) проходили в здании мужского духовного училища. Все ученицы первого класса были, за неимением для них классных комнат, были распущены в родительские дома (или дома родственников) для занятий в местных церковно-приходских и земских школах [1, л. 99–99 об.], а к концу года были вызваны в училище для сдачи годовых экзаменов (испытаний). В настоящее время (т. е., на 1916–1917 учебный год) училище остается занятым военным госпиталем, поэтому и в предстоящем учебном году классные занятия могут производиться по примеру прошлого года.

Училищный конвикт будет открыт с 4 сентября – с этого времени ученицы будут приниматься в училище для проживания, при внесении установленной оплаты [1, л. 100].

Здесь – о том, что война заставила отдать здание училища, как это было не только в Калуге, для госпиталя. В связи с этим, менялись место и условия обучения. Но учеба продолжалась!

Журнал Совета КЕЖУ (по пед. заседанию Совета) № 35 от 5 сентября 1916 г. напоминает, что, по определению Священного

Синода от 23 августа – 5 сентября 1907 года за № 5077, Советам Епархиальных Женских училищ предоставлено для распределения занятий перейти на пятиурочную систему и, в соответствии с этим, сократить продолжительность уроков так, чтобы продолжительность каждого урока была не менее 50 минут, а перерывы между уроками – не менее 10 минут.

По расписанию, каждый урок продолжается 50 минут, перерывы между первым и вторым уроками, четвертым и пятым уроками – по 5 минут, а между вторыми и третьими, как и между третьими и четвертыми – по 15 минут для завтрака воспитанниц [1, л. 131].

Из журнала Совета КЕЖУ (по административному заседанию Совета) № 39 от 29 сентября 1916 г., узнаем, что на заседании рассматривались прошения преподавателей, воспитательниц и других служащих при училище об увеличении им жалованья в виду дороговизны жизни по обстоятельствам военного времени.

Постановили: в виду все более и более возрастающей дороговизны жизни по обстоятельствам военного времени и из-за незначительности окладов служащих при КЕЖУ, просить архипастырского разрешения обратиться в Епархиальный съезд депутатов с просьбой об увеличении жалованья преподавателям, воспитательницам и другим служащим при училище.

Решался так же вопрос о способе пищевого довольствия вновь назначенной начальницы училища Александры Москалевич с ее тремя детьми. Так как в Уставе Епархиальных женских училищ не содержится указаний относительно довольствия начальницы училища столом от училища, то определением Священного Синода 22 декабря 1905 - 8 января 1906г. За № 6674 предлагается Съезду Епархиального духовенства предоставлять начальнице училища пользоваться пищевым довольствием от училища или назначать столовые деньги.

Постановили: просить Епархиальный Совет определить способ пищевого довольствия начальницы с ее тремя детьми [1, л. 139–139 об.].

Из журнала Совета КЕЖУ (по административному заседанию Совета) № 42 от 8 октября 1916 г., становится известно, что слушали:

1) заявление училищного врача- женщины Марии Панфилович о том, что среди воспитанниц училища стали обнаруживаться случаи заболевания брюшным тифом. По заявлению врача, помещение, занимаемое училищной больницей, очень тесно и не имеет изолированной комнаты для тифозных больных. Необходимо найти особое помещение для тифозных больных и найти, в помощь имеющимся при больнице лицам, еще сестру милосердия;

2) заявление госпожи начальницы училища о том, что для ухода за тифозными больными воспитанницами предлагает свои услуги опытная в деле ухода за больными беженка Анна Юрьевна Фаренгорст, с платой ей по 1 руб. 50 коп. в сутки.

Постановили:

1. Отвести для тифозных больных комнату, занимаемую училищной образцовой церковно-приходской школой, а последнюю временно перевести в зал при училищной церкви.

2. Для ухода за тифозными больными воспитанницами временно пригласить Анну Фаренгорст.

3. Просить училищного врача иметь особое наблюдение, чтобы строго соблюдались установленные правила дезинфекции при уходе за тифозными больными.

4. При увеличении случаев заболевания среди воспитанниц брюшным тифом, «иметь особое суждение на предмет принятия экстренных мер против распространения эпидемии» [1, л. 150–150 об.]

Журнал Совета КЕЖУ (по административному заседанию) № 43 от 15 октября 1916 г. свидетельствует, что постановили: чтобы чествование местной Калужской святыни было наиболее торжественным и религиозное впечатление, получаемое учащимися, более сильным и глубоким, просить епископа Феофана разрешить в епархиальном училище 23 октября особое празднование в честь Калужской Иконы Божьей Матери, для чего накануне 22-го октября должно быть совершено торжественное Всенощное бдение, а 23-го октября, по принесении в домовую церковь училища святой иконы, поздняя литургия и молебен в присутствии учащихся и учащихся в училище [1, л. 152 об.].

Журнал Совета КЕЖУ (по педагогическому заседанию) № 44 от 30 сентября 1916 г. повествует о том, что определением Священного Синода от 2–18 июля 1908 года за № 4503 постановлено: «...в виду важного значения в деле умственного развития воспитанниц письменных упражнений, предписать Советам Епархиальных Женских Училищ, чтобы баллам по письменным работам воспитанниц старших классов, начиная с четвертого, давалось впредь особое самостоятельное значение, в соответствии с порядком, установленным в этом отношении для духовных Семинарий».

Постановили: Представленные преподавателями темы для сочинений признать соответствующими степени умственного развития учащихся и сообразными с проходимыми курсами в тех классах, для которых они предназначены [1, л. 153–153 об.].

Любопытен список тем для сочинений воспитанниц КЕЖУ за 1916–1917 учебный год.

По русскому языку:

7 класс: «Особенности новейшей литературы. Лишние люди в изображении Тургенева.

6 класс: «Карамзин как новый тип писателя, сравнительно с писателями ложно-классиками. История постепенного развития творчества Пушкина.

5 класс: «Народные поверья по «Бежину лугу» Тургенева».

4 класс: «Запорожская Сечь по повести Гоголя «Тарас Бульба». Содержание повести Гоголя «Старосветские помещики».

По гражданской истории:

7 класс: «Какими причинами вызвано и какие последствия имело разобшение классов при «старом порядке» в Европе».

6 класс: «Развитие государственного общественного строя Московского государства. Причины разлада между Московским царем и высшим служилым сословием».

5 класс: «Елисавета Тюдор, ее отношение к реформации».

4 класс: «Юлий Цезарь – правитель Рима. Причины смуты в Римской Империи».

По географии:

6 класс: «Средний Урал. Памир».

5 класс: «Природа Голландии. Озеро Баскунчак.

4 класс: «Сельдь. Треска».

По естествоведению:

7 класс: «Химические соединения кислорода и производные этих соединений».

5 класс: «Как устроено тело птицы для обладания воздушной средой».

4 класс: «Количество углекислого газа в воздухе» [1, л. 157–157 об.].

Из журнала Совета КЕЖУ (по административно- педагогическому заседанию Совета) № 46 от 27 октября 1916 г.

Слушали:

1) Заявление начальницы училища о смерти ученицы 6 штатного класса Никольской Варвары 24 октября от брюшного тифа.

Постановили: исключить Варвару из списка учениц 6 класса, ее имя внести в синодик училищной церкви для поминовения.

2) Распоряжения Учебного Комитета при Священном Синоде за № 3767 с препровождением 1500 бланков льготных ж/д свидетельств для проезда учащимся по железным дорогам по новому тарифу.

Постановили: присланные бланки употреблять для льготных свидетельств при проездах воспитанниц по железным дорогам на каникулы, а о получении бланков уведомить учебный комитет, выслав установленную за бланки плату. [1, л. 160 об.].

Журнал Совета КЕЖУ № 48 (по административному заседанию Совета) от 27 октября, 4 ноября 1916 г.

1. При участии училищного врача Марии Панфилович имели суждение о мерах к ограничению дальнейшего распространения и к прекращению тифозных заболеваний среди воспитанниц епархиального училища. Начальницей училища было доложено, что по поводу появления среди жителей Калужской губернии тифозной эпидемии, 20 октября было созвано, под председательством калужского губернатора, из врачей Калуги, при участии начальников всех средних учебных заведений и представителей от города, особое совещание для выработки мер борьбы с эпидемией.

Это совещание признало, что брюшной тиф болезнь заразная. Заражение передается, главным образом, через общение с больными тифом при контакте, через пищевые продукты (молоко, мясо, хлеб, фрукты, а также через воду; также возможна передача болезни уже переболевшими тифом, но еще не избавившимися от заразного начала, палочки болезни, ее носители [1, л. 162–162 об.].

Ввиду этого, очень важно:

1. Раннее обращение к медицинской помощи при заболеваниях, подозрительных на брюшной тиф для своевременного принятия необходимых мер.

2. «Возможно полное разобщение больного от здоровых лиц».

3. «Возможно полное уничтожение заразы» дезинфекцией зараженных посещений, мебели, книг, игрушек, и, особенно, белья.

4. Осторожное общение с лицами, незадолго переболевшими брюшным тифом.

5. Употребление пищи, хорошо проваренной и, по возможности, в горячем виде; употребление молока и воды только в свежeproкипяченном виде, употребление фруктов яблок, груш и прочего в очищенном виде или тщательно промытыми в кипяченой воде.

6. Хранение всех продуктов – хлеба, мяса, молока и др. в чистой закрытой посуде.

7. Как только возможно, тщательное и частое мытье рук водой с мылом, особенно перед едой.

8. Желательно выдавать всем ученицам на переменах чай, а беднейшим – кроме того, и горячий завтрак.

9. Признано необходимым всех заболевших брюшным тифом направлять, по возможности, в предназначенные больницы: земскую Хлюстинскую и городскую Серебряковскую.

10. Для предупреждения заболеваний брюшным тифом предложены предохранительные прививки; лица, подвергшиеся прививкам, становятся невосприимчивыми к инфекции.

Совещание постановило: произвести прививки за счет учебных заведений.

11. Отведенное под больных епархиального училища помещение, расположенное в одном здании с общежитием епар-

хияльного училища, как совершенно не отвечающее своему назначению, для приема больных больницу закрыть, а находящихся в нем больных перевести в земскую или городскую больницу после того, как последняя будет освобождена от находящихся там рожистых и других больных, продезинфицирована и проветрена.

Постановили: выработанные меры борьбы с тифозной эпидемией принять к исполнению и:

1. Просить начальницу и воспитательниц наблюдать за воспитанницами и при первых подозрительных заболеваниях направлять воспитанниц к училищному врачу.

2. Заболевших воспитанниц, по возможности, изолировать от здоровых.

3. Поручить эконому училища внимательно смотреть, чтобы еда воспитанницам подавалась хорошо проваренной и, по возможности, в горячем виде.

4. На переменах между уроками выдавать ученицам чай, для чего просить губернатора разрешить городской управе, в дополнение к получаемым 1 ½ фунтам в месяц сахара на каждого человека, выдавать училищу по 4 золотника сахара в день на каждую ученицу.

5. Для обеспечения заболевших воспитанниц врачебным надзором пригласить другую сестру милосердия на время болезни учениц.

6. С применением прививок повременить до получения от родителей воспитанниц согласия на их (прививок) производства [1, л. 163].

7. Заболевших брюшным тифом воспитанниц, помещающихся в одном здании с общежитием епархиального училища, перевести в одну из назначенных для брюшно-тифозных больниц: земскую – Хлюстинскую или городскую – Серебряковскую, о чем немедленно просить управления названных больниц.

8. Освободившееся больничное помещение и смежные вместе с ней комнаты тщательно очистить, продезинфицировать и проветривать.

9. Для ознакомления лиц учебно-воспитательного персонала и воспитательниц со свойствами брюшной тифозной заразы и с предохранительными мерами приобрести от санитарного бюро в училищную библиотеку несколько популярных брошюр, просить училищного врача прочитать в училище лекцию в популярном изложении о свойствах брюшной эпидемии и о мерах борьбы с ней [1, л. 163 об.].

Слушали отношение врачебной управы от 27 октября 1916 г. за № 4808 с уведомлением, что воспитанницы епархиального училища, в виду появившихся брюшно-тифозных заболеваний среди них, могут быть отпущены по домам родителей после того, как по отношению к ним будут приняты все необходимые меры к предупреждению занесения ими брюшно-тифозной заразы в дома своих родителей, для чего предварительно отпуска они должны быть вымыты в бане, а одежда и белье их тщательно продезинфицированы и чтобы на местах, домах родителей, за воспитанницами был учрежден в течение трех недель врачебный надзор со стороны местных врачей.

Постановили: прописанные в отношении врачебного отделения меры принять к руководству [1, л. 164].

Из журнала Совета КЕЖУ (по административному заседанию Совета) № 50, от 10 ноября 1916 г.:

При училище – 147 стипендий: 2- имени Государя Императора Николая II-го и Императрицы Александры Феодоровны, 10 – имени Императора Александра II-го, 3 – имени Архиепископа Григория, 3 – юбилейных, в память столетия епархии, 2 имени свящ. Дебреева, 2 – Калужского женского монастыря и 125 епархиальных, установленных Епархиальным Съездом Духовенства 1903 года на средства Епархиального Свечного Завода.

Стипендии Калужского женского монастыря, по просьбе игумении, предоставлены воспитанницам 3 штатного класса – Побединой Нине и 2 штатного класса – Беляевой Марии [1, л. 167 об.].

Традиционно, в трудное военное время воспитанники учебных заведений всегда оказывали посильную помощь воинам. Обычно, это сводилось к изготовлению различных необходимых вещей

для фронта. Воспитанницы Калужского епархиального женского училища, движимые чувством патриотизма и любви к воинам, проливающим свою кровь на Дальнем Востоке за веру, царя и Отечество, по собственной инициативе, собрали до 200 руб. на нужды воинов и на собранные деньги приобрели необходимое количество материала, из которого сшили белье для воинов. «Такое, совершенно добровольное и в высшей степени утешительное в педагогическом отношении, удостоилось Архипастырского одобрения главного начальника училища Преосвященнейшего Вениамина, Епископа Калужского и Боровского» [2, с. 200–201]

В то время, когда повсюду было разлито горе и страдания (во время войны), «семена добра и любви к народу, так умело и настойчиво насаждаемые в наших духовных учебных заведениях, раскрылись теперь во всей полноте и величии подвига служения народу» [3, с. 1–6].

Рассмотренные фрагменты заседаний училищного Совета КЕЖУ и фрагменты статей газет позволяют составить общую картину событий и обстоятельств военного времени в женском училище: мы узнаем о подорожании цен, введение продовольственных карточек, что сказывается на количестве и качестве одежды учениц, их питании (это касается и взрослых в училище-сотрудников учреждения). Из-за размещения в здании училища военного госпиталя, все воспитанницы проходят обучение в стенах мужского духовного училища, а первоклассницы обучаются церковно-приходских и земских школах, сдавая в конце года экзамены в училище. Мы узнаем, что продолжительность уроков в училище – 50 мин. Перемены составляют как 5 мин., так и 15 мин.: большие – для завтрака учениц.

Становится известно, что война увеличивает цены на все, но увеличивает зарплаты служащим в училище учителям, воспитателям и др. И это несоответствие вынуждает обращаться за помощью в епархиальный съезд депутатов.

Оказывается, начальница, вместе со своими детьми, должна получать или пищевое довольствие, или денежное пособие на питание.

В журналах совета училища – сведения об эпидемии брюшного тифа в Калуге, о мерах и способах борьбы с тифом в училище, о заболевших этой болезнью девочках, о смерти девочки.

Данные об особом чествовании Калужской иконы Божьей Матери говорят об особом почитании и обращении к этой чудотворной святыне, о важном воспитательном религиозном моменте этого события.

В журналах Совета находим и методические подсказки для нас, современных учителей: в КЕЖУ давались темы и писали сочинения, причем, не только по литературе, но и по другим предметам! Как же не хватает этого нашему времени! А ведь именно сочинения учат планировать, логике, мышлению, ясности выражения мысли! И как замечательно, при написании сочинения, закрепляется, прорабатывается изучаемый материал предмета!

В журналах же находим подтверждение, что в училище были учреждены стипендии – и сколько видов! Указано так же и общее количество стипендиатов, и даже имена некоторых учениц!

А из газет становится известно, что воспитанницы училища делами проявляют любовь к Родине и воинам Отечества. И делают это девочки сами, не по указке или по принуждению! Это ли не явное и лучшее подтверждение тому, что воспитание в епархиальных училищах было замечательным и весьма успешным?!

Таким образом, журналы Совета училища и официальные газеты – интереснейшие и яркие, разносторонние исторические источники в изучении темы образования и воспитания в Калужском епархиальном женском училище.

Литература

1. Журналы Совета КЕЖУ 1916 г. // Государственный архив Калужской области (ГАКО). Ф. 57. Оп. 1. № 966.
2. Калужские епархиальные ведомости. 1904. № 6–7 неоф. ч. С. 200–201.
3. Калужский Церковно-Общественный Вестник. 1917. № 6. С.1–6.

Малик Е.С.,
аспирант,
кафедра педагогики,
Педагогический институт,
Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых;
malik.elena81@yandex.ru

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПИОНЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ ВО ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ 1920-х ГОДОВ

Аннотация. В статье исследуется процесс становления пионерского движения в 1920-е годы с точки зрения подготовки вожатых. Воспитательную деятельность с пионерами вели вожатые-комсомольцы из числа рабочих и крестьян, часто не имевшие никакого образования. Несмотря на организацию различного рода методических и обучающих мероприятий, эти общественные воспитатели не смогли организовать деятельность пионерского движения в полной мере, что повлекло за собой кризис пионерского движения. С 1929 года к работе с пионерами были привлечены школьные работники, а пионерское движение переплелось со школой.

Ключевые слова: пионерская организация, детское движение, вожатый, подготовительные курсы, Владимирская губерния

Elena S. Malik,
PhD student, Department of Pedagogy,
Pedagogical Institute,
Vladimir State University named after Alexander
and Nikolay Stoletovs;
malik.elena81@yandex.ru

PERSONNEL SUPPORT FOR THE PIONEER MOVEMENT IN VLADIMIR PROVINCE IN THE 1920s

Abstract. The article examines the process of the formation of the pioneer movement from the point of view of the provision of personnel. The All-Union Children's Pioneer Organization did not involve teaching staff in its initial work. Educational activities with pioneers were carried out by Komsomol members from among workers and peasants, who often had no education. Despite the organization of various types of methodological and educational events, public educators were unable to organize the activities of the pioneer movement to the fullest extent, which led to a crisis in the pioneer movement.

Since 1929, teaching staff were involved in working with the pioneers, and the pioneer movement became intertwined with the school. The article uses materials from the state archive of the Vladimir region.

Keywords: pioneer organization, children's movement, counselor, preparatory courses, Vladimir region

В 2022 году в России появилась Российское движение детей и молодежи «Движение первых», которое можно назвать аналогом пионерской организации, работавшей практически 70 лет в СССР и объединявшей миллионы детей нашей страны. Задачей пионерского движения было воспитать нового человека, вовлекая в этот процесс практически все государственные институты и общественные организации.

Изучение истории пионерской организации 1920-х годов представляет интерес в том числе с точки зрения становления института вожатых, педагогов-общественников. Именно вожатые были основным связующим звеном между взрослым населением, детьми и школой. Особенный интерес к периоду 1922–1929 гг. возникает еще и потому, что вожатыми работали люди, не имеющие отношения к педагогике.

Основным требованием к ним было наличие партийной рекомендации – выражение доверия партии. Несмотря на различия между руководителями современного детского движения и вожатыми начала XX века, общей между ними продолжает оставаться ценность социального воспитания подрастающего поколения в условиях неорганизованного свободного пространства.

Во Владимирской губернии несмотря на то, что официальной датой создания пионерской организации считалось 19 мая 1922 г., основная работа по развитию пионерии началась с 1923 года. В фондах областного архива Владимирской области первые документы датируются 1923 годом. Газетные публикации о движении юных пионеров в губернской газете «Призыв» появляются тоже лишь в 1923 году. Содержание первых материалов направлено на разъяснение партийному руководству структуры комсомольской организации, сути пионерского движения, а также на вопросы учета детей – членов пионерского движения.

Отряды юных пионеров в основном формировались при фабриках и заводах, куда для проведения инструктажа направлялись представители губернского комитета (Губкома) комсомола. При губкоме была создана губернская школа инструкторов детского коммунистического движения, к разработке учебного плана которой привлекались заведующие агитационно-преподавательским отделом губернского комитета Российской коммунистической партии (Агитпрепотделом Губкома РКП) и заведующий учебной частью Губсовпартшколы [1].

Для разъяснения вопросов социального воспитания, его системы в СССР, а также «особенностей пролетарского ребенка» привлекались товарищи из губернского отдела народного образования (ГУБОНО Губсоцвос), к лекциям о «физиологических особенностях возрастов, о пользе и вреде физических упражнений, о половом вопросе, личной гигиене и подаче первой помощи» [1] – представитель губернского здравоохранительного отдела (Губздрава) или доктор.

Идеологическую составляющую доносили до будущих вожатых представители агитационно-пропагандистского отдела Губернского областного комитета Российской коммунистической партии. Из документов можно понять, что инструкторы, оканчивавшие курсы, направлялись в уезды с целью организации работы отрядов юных пионеров.

Программа подготовки была достаточно глубокой, занятия рассчитывались на 70 часов 2 раза в неделю, шли на протяжении 4 месяцев и разделялись на теоретическую и практическую части. Члены школы разбивались на звенья по 8–10 человек, затем формировали отряды и выбирали себе вожатого, тем самым моделируя систему пионерского звена и отряда. Очень важным в деятельности школы было прохождение обучающимися каждой ступени развития пионерской организации для понимания процесса дальнейшей работы [9].

В процессе теоретической подготовки большое внимание уделялось вопросам социального воспитания и тому, как оно проходило в РСФСР. Изучалась структура государственных

органов воспитания, вопросы организации детских садов, школ, детских домов, вопросы внешкольной работы и в целом работы с детьми.

Идеологические вопросы рассматривались с позиции коммунистического влияния на детей, а звено трактовалось как первичная форма коммунистической ячейки. Основным требованием к вожатым был возраст: они должны были быть чуть старше самих пионеров.

Это требование пришло из скаутской методики и подразумевало выстраивание более доверительных отношений между руководителем отряда и детьми. Н. К. Крупская отмечала, что вожатые-комсомольцы, ввиду отсутствия педагогического образования, должны заниматься самоподготовкой [4]. В период становления пионерского движения доверия к учителям со стороны партии не было, поэтому воспитание будущих борцов за социалистический строй доверили комсомольцам.

Но малограмотность населения в стране в начале 20-х годов XX века сказалась и на социальном положении вожатых. Ими становились необразованные рабочие, крестьяне в возрасте от 16 до 20 лет. Понимая это, партийные руководители включали в программу обучения будущих вожатых знания о физиологических особенностях детей и подростков. Вожатых по возможности обучали психологии, некоторым аспектам физического воспитания, ручного труда, клубной и музейной деятельности.

Большое внимание уделялось вопросам организации лагерей и экскурсий, формированию пионерского отряда, правилам и т.д. Интересен тот факт, что на первых курсах из 70 часов обучения по 10 часов отводилось темам трудового воспитания и организации игр, что безусловно переплетается с идеями новой трудовой школы, а также работой ведущих педагогов того времени С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко [12, с.5]. Остальным темам уделялось не более 2 часов. К обучению вожатых привлекались представители партийной системы, а также Усовфизкульт (учреждения физической культуры), УОНО и Губздрав.

Согласно сводке 13 ноября 1923 года, во Владимирской губернии насчитывалось 16 отрядов пионеров с общим количеством

детей 640. По социальному положению 75% из них были детьми рабочих, остальные – детьми служащих. Отряды формировались при фабриках и заводах. Губернские курсы на то время окончили 15 человек. Н.К. Крупская, лично курировавшая вопросы организации и развития пионерского движения, была убеждена, что в воспитании нового поколения строителей социализма должны принимать участие все, что «успех общественно-политического воспитания детей в конечном счете зависит от четкой организации дела, от правильного взаимодействия единой линии в воспитательной работе школы, внешкольных учреждений, семьи и общественности» [2, л. 48].

Порядок набора руководителей пионерских отрядов проходил по следующему регламенту: комсомольские ячейки крупных фабрик и заводов, где предполагалось создание отряда, выделяли по 3–5 своих членов, интересующихся этой темой и более-менее свободных от других работ, в губернскую школу. Данная процедура проходила через Губкомы или Уездкомы РКСМ. Вожатый не имел права работать с пионерами без разрешения РКСМ. Перед выдвижением кандидата проводились испытания: личное собеседование и коллективная рекомендация.

Данный порядок был разработан к середине 1923 года, поэтому руководители уже существующих отрядов проходили его наравне с кандидатами: «Цыганов Александр, сын рабочего фабрики, комсомолец с 1919 года. Работал на союзной работе в Уездном и ячейковом масштабе! Политически развит слабо! Самообразование! Обладает организационными способностями. Работает с желанием, маленький опыт работы среди детей» [3, л. 10].

В архивных документах 1925 года впервые встречается информация о составе методической комиссии при губбюро юных пионеров. В последующем такие комиссии появляются при уездных бюро. В комиссию губернского бюро входили (*цитата сохраняет стилистику и факты архивного документа – Е.М.*): «Бадов Борис Алексеевич – заведующий центральным домом пионеров; Вершинин Федор – инструктор по физвоспитанию при Губбюро; Головашкин Алексей Михайлович – агитационно-пропагандистского

отдела губкомитета РКП (б); Кудрявцев Венедикт – заведующий педтехникумом; Пронин Иван – заведующий рабфаком; Пронин Иван – заведующий Губсовпартшколой; Соловьев А. – заведующий соцвос Губоно (беспартийный); Танков – Губздрав (беспартийный); Дидрико – заведующий санитарного отдела Губздрав (беспартийный); Жаровщиков – школа; Калинина – школа; Иванова – школа; Чулагникова – педтехникум» [6, л. 3]. Документ демонстрирует важную позицию: в состав методической комиссии вошли представители (а точнее руководители) системы образования. Вожатское дело развивалось: материалы для проведения занятий и праздничных мероприятий, подготовленные при губбюро, содержали достаточно подробные инструкции.

По состоянию на 1 января 1925 года в составе пионерской организации Владимирской губернии было уже 410 отрядов, а значит столько должно было быть и вожатых. Стремление детей войти в пионерское движение в этот период было очень высоким, основным препятствием являлось отсутствие кадров и желания старших товарищей возглавить отряд. В отчете Губбюро о работе юных пионеров указывались случаи, когда дети объединялись в отряды самостоятельно и называли себя пионерами в то время, как ячейкой их никто не руководил, и работа происходила бесконтрольно. В деревне крестьяне видели влияние пионерского движения на детей и, обращая внимание на то, что пионеры меньше ругаются, курят, некоторые родители сами приводили своих детей к секретарям ячеек с просьбой записать ребенка в пионерский отряд.

К середине 1925 года в 410 отрядах работало 335 вожатых, что показывает колоссальную нехватку руководителей отрядов. Интересно, что большинство из них составляли юноши, девушек было всего 98. По социальному составу: рабочих было 128 человек, крестьян – 119, служащих – 88, уровень образования руководителей отрядов оставался низким. По большей части вожатые были беспартийными, членов и кандидатов в члены партии было всего 45 человек.

Половина всех вожатых окончила губернские либо уездные курсы. Педагогическая и общекультурная подготовка была сла-

бой, промахи в воспитательной деятельности – вопиющими. «За период работы состав слаб во всех отношениях, как в общественно-политическом, образовательном, так и педагогическом. Отсюда существует непонимание вожатого в работе среди пионеров... Замечается и расхлябанность, недисциплинированность, иногда выпивка. Самообразованием почти ни один вожатый не занимается, литературу по детскому движению читают урывками, на занятия приходят неподготовленными» [10, л. 48].

Неудивительно, что в 1926 году в пионерском движении начался кризис, дети стали выходить из отрядов, количество пионеров сократилось. Основной причиной случившегося был признан кадровый вопрос. С.Т. Шацкий в своих трудах отмечал, что дети охотно объединяются в различные формирования, но для работы этих объединений необходима организационная помощь взрослых [11]. Пионерам в отрядах катастрофически не хватало помощи квалифицированных руководителей.

Явные проблемы с вожатыми стали предпосылкой сближения добровольного пионерского движения со школой. С 1925 года в школах Владимирской губернии начали работу школьные форпосты, все чаще поднимался вопрос о привлечении учительства к работе в пионерской организации. Несмотря на то, что педагогическое сообщество все еще с неохотой работало в данном направлении, в отчетах и документах того времени все чаще встречаются рекомендации о взаимодействии. При Владимирском губернском бюро проводились практикумы учительства, куда вошли вопросы пионер-работы, разъяснение сущности детского коммунистического движения и связи со школой.

Губернский комитет обращался в комиссию по формированию бюджета с ходатайством о выдаче ставок на вожатых по ставке школьных работников. В смете на содержание работы среди пионеров на 1925–1926 бюджетный год Губбюро просило предусмотреть средства на проведение курсов в сумме 8 100 руб., на проведение совещаний – 875 руб., на содержание самого Губбюро 2 468 руб., на командировочные расходы – 3 318 руб. 40 к., на содержание деревенских работников из расчета 36 рублей в месяц

на одного платного работника – 35 424 руб. на год на 82 человека; на создание литературного фонда, выпуск листовок и плакатов – 3 000 руб., на организацию детских площадок – 9 000 руб., и на проведение трудлагерей – 9 000 руб. Общая смета на 1926 год – 68 717 руб., 40 коп. [7, л. 18].

В работе пионерской организации в этот период происходило становление фундаментальных основ защиты детства, которые сохраняются в нашей стране и в настоящее время. Все больше внимания уделялось пионерским лагерям. Их стали организовывать и в летний, и в зимний период, заботясь об открытии заранее. Создавались комиссии по подготовке и обследованию лагерей, большое внимание уделялось оздоровительным и воспитательным их функциям.

В школах под эгидой пионер-движения стали появляться горячие завтраки и обеды. Их организация происходила по решению родительского собрания, финансирование также шло за счет родителей, причем питание детей из бедных семей оплачивалось путем сбора средств от организации платных концертов и мероприятий пионеротрядами. В Крыму уже работал лагерь «Артек», куда на сопровождение детей направлялись вожатые, что считалось частью их работы. Самих вожатых отправляли в санатории: «исключительно низовые работники – вожатые, нуждающиеся в отдыхе по состоянию здоровья» [10, л. 90]. Однако предпринятые меры по укреплению пионерского движения оказались недостаточными.

Как уже было указано, в конце 1926 – в 1927 гг. констатировался кризис пионерского движения. Одной из основных причин выхода пионеров из отрядов оставалось отсутствие квалифицированных, заинтересованных кадров. Несмотря на то, что, согласно партийным идеям, вожатый должен был олицетворять лучшие качества, быть примером для детей, быть образованным, партийным, активным и ответственным, на деле в период становления пионерской организации все оказывалось далеко не так. Для выхода из сложной ситуации партийное руководство поставило вопрос подготовки вожатых.

Впервые в 1926 году проводился выборочный анализ состава пионервожатых по всей стране. В городах вожатыми работали 58,5% рабочих, в селе 72,2% были крестьянами. Вожатые имели маленький комсомольский стаж, членами и кандидатами в члены партии являлись лишь 11,4%. Специальные курсы прошли лишь 42,5% всех вожатых. Опрос руководителей отрядов показал, что 28,3% из них не желают заниматься детским движением, потому что им «надоело»; 17,4% отметили отсутствие подготовки; 6,5% признались, что им не нравится работать с детьми; 13% отметили отсутствие материального обеспечения данной работы; 6,5% пожаловались на то, что трудно работать и отсутствуют условия; 28,3% не хотели работать вожатыми по другим причинам [1, д. 1122, л. 56–59].

На XIV Съезде партии местным организациям было поручено продолжить систематическую работу по улучшению подготовки руководителей пионерских отрядов, по повышению социального статуса вожатых, по уменьшению частоты смены руководителей отрядов, по оказанию помощи в самообразовании, по охране здоровья [8, л. 56–59]. В 1927 году к задачам пионерской организации добавилась также работа с детьми «глухонемыми, слепыми и умственно отсталыми», уездным комитетам поручено было организовать ее через специализированные школы и увеличить охват [10, л. 54].

Нагрузка на вожатых с каждым годом росла, и это требовало большей ответственности, образованности и подготовки. Безусловно, поддержка руководителей пионерских отрядов выстраивалась с каждым годом все более грамотно и качественно. Выпускались журналы и методические рекомендации, в которых были расписаны подробные инструкции, проводились обучающие курсы, решались материальные вопросы, создавались условия.

С 1924 года был поставлен и решался вопрос о подготовке вожатых с использованием педагогических учреждений и техникумов, путем создания обучающих курсов, но решен этот вопрос был лишь в 1928 году. С февраля 1928 года Наркомпросом были открыты заочные курсы и заочные консультации вожатых, позднее

в 1932 году была создана Всесоюзная школа по подготовке пионер-работников.

Несмотря на все трудности, возникшие на пути становления, пионерское движение стало самым масштабным в истории страны. Воспитывая детей, пионерская организация воспитывала и большую армию будущих руководителей пионерских отрядов. Опыт воспитательной деятельности пионерской организации, характер и содержание ее работы во взаимодействии со школой, теория и методика пионерской работы оформились впоследствии в новое направление педагогики – теорию и методику пионерской работы.

Литература

1. Владимирский Губком РКСМ // ГБУВО ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 475. 58 л.
2. Из истории дореволюционной и советской школы и педагогики: сборник статей / под ред. чл.-кор. АПН СССР А.И. Пискунова (Калининский государственный педагогический институт имени М.И. Калинина). Калинин: Б.и., 1971. 154 с.
3. Информационные отчёты Гороховецкого Укома РКСМ // ГБУВО ГАВО. Ф. П-311. Оп.1. Д. 367. 21 л.
4. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в шести томах. Т. 4 / под ред. А.М. Арсеньева и др. М.: Педагогика, 1978. 479 с.
5. Макаренко А.С. О Воспитании. М.: Издательство политической литературы, 1990. 415 с.
6. Отчеты о работе детского движения // ГБУВО ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 155. 9 л.
7. Протоколы заседаний бюро пионеров, отчёты и переписка уездных бюро юных пионеров // ГБУВО ГАВО. Ф. П-311. Оп.1. Д. 468. 141 л.
8. Протоколы заседаний Президиума губбюро детской коммунистической организации // ГБУВО ГАВО. Ф. П-311. Оп.1. Д. 1124. 48 л.
9. Циркуляры инструкции ЦК и Губкома ВЛКСМ о работе детских коммунистических групп // ГБУВО ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 337. 60 л.
10. Циркуляры, директивы, указания, письма Губкома ВЛКСМ о пионер работе // ГБУВО ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 969. 191 л.
11. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. М.: Педагогическая библиотека, 1980. 414 с.
12. Шацкий С.Т., Шацкая В.Н. Сохраним то, что есть в детях / сост., предисл. М.Б. Зацепиной. М.: Карапуз, 2011. 352 с.

Попелухина С.В.,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра олимпийского и профессионального спорта,
Институт физического воспитания и спорта,
Луганский государственный педагогический университет;
brice1995@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У ШКОЛЬНИКОВ В 20-е гг. XX ВЕКА (по материалам журнала для юных пионеров «Барaban»)

Аннотация. В статье приводится ретроспективный анализ теоретических аспектов понятия «культура здоровья», его структура. Показана роль государства в формировании социально-педагогических условий у школьников в начале XX века, а также роль педагогов, работающих в системе школьного образования. Акцентируется внимание на работе педагогов среди пионеров и школьников по соблюдению гигиены, пропаганде организации режима дня, а также популяризации среди школьников проведения закаливающих процедур и создание неприятия среди подрастающего поколения к вредным привычкам

Ключевые слова: культура здоровья, гигиена, школьники, социально-педагогические условия, пропаганда здорового образа жизни

Svetlana V. Popelukhina,
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Department of Olympic and Professional Sports,
Institute of Physical Education and Sports,
Luhansk State Pedagogical University;
brice1995@mail.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A HEALTH CULTURE AMONG SCHOOLCHILDREN IN THE 20s OF THE TWENTIETH CENTURY (based on the materials of the magazine for young pioneers «Baraban»)

Abstract. The article provides a retrospective analysis of the theoretical aspects of the concept of «health culture» and its structure. The article shows the role of the state in the formation of socio-pedagogical conditions among schoolchildren in the early twentieth century, as well as the role of teachers working in the school education system. Attention is focused on the work of teachers among pioneers and schoolchildren on hygiene, the promotion of the organization of the daily routine, as well as the popularization of

hardening procedures among schoolchildren and the creation of rejection among the younger generation of bad habits.

Keywords: health culture, hygiene, schoolchildren, socio-pedagogical conditions, promotion of a healthy lifestyle

Культура здоровья в современном мире по степени актуальности занимает одну из лидирующих позиций в социуме. Ее формирование является важной задачей современного государства и общества и относится к ряду вопросов, которые решаются в том числе педагогическими работниками.

Культуре здоровья посвящено значительное количество статей в научных, научно-публицистических изданиях, книгах, пособиях, материалах массмедиа и др. Культура здоровья является одним из важных компонентов аксиологической составляющей физической культуры и спорта.

Различные аспекты культуры здоровья у учащихся, в разные годы, затрагивались такими учеными и педагогами как К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.

В современном научном континууме проблематикой преподавания гигиены в учебно-воспитательных учреждениях, историей санитарно-гигиенического надзора в учебных учреждениях, здорового образа жизни у школьников в период XX века, занимались такие ученые как: Я.П. Кривко [4] В.Р. Кучма [7], М.И. Степанова [11] и др.

Однако, работ по истории, рассматривающих данные вопросы в исторической ретроспективе с позиций аксиологической составляющей физической культуры и спорта недостаточно, и данная тематика, является перспективной, для дальнейших исследований. Особый интерес представляют 20-е гг. XX века как период становления и включения в повседневную жизнь школьников наиболее передовых для своего времени идей для трудовой школы: элементов культуры здоровья, таких как соблюдение режима дня, периодов труда и отдыха, закаливающих процедур.

Отметим, что наиболее информативным источником знания о реально проходивших процессах и обратной связи которые мож-

но зафиксировать, были периодические издания того периода. Одним из таких источников можно считать журнал для юных пионеров «Барабан» в первые годы выпуска. На страницах журнала освещалась история жизнь пионерских организаций городов, деревень, пионерскими корреспондентами («пикорами») поднимались различные вопросы, освещались проблемы, а также, на страницах журнала получала свое распространение пропаганда здорового образа жизни, польза закаливания, необходимость формирования режима дня и отказа от вредных привычек.

Целью статьи является анализ социально-педагогических условий формирования компонентов культуры здоровья школьников в 20-е гг. XX века.

Период 20 гг. XX века, период коренных преобразований в молодом Советском государстве. Именно этот период сопровождался многочисленными нововведениями, педагогическими экспериментами, внедряемыми в различные аспекты жизни, в том числе и учебно-воспитательный процесс.

Следует отметить, что педагогическая наука развивалась под влиянием различных общественно-политических, социально-экономических факторов, существующих в государстве в данный период времени.

Так, в 1920-е гг. прошлого века одним из важнейших направлений работы органов исполнительной власти новой советской России, было повышение самосознания не только среди рабочего класса, но и юных граждан. Форпостом новой политики государства в области образования выступал Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос), руководители которого в своей работе подчеркивали важность вовлечения общественности в процесс формирования и понимания подрастающим поколением всех тех правил и привычек, без соблюдения которых не будет возможности построения сильного социалистического государства. Другими словами, те привычки и правила, которые должны быть привиты юному поколению, должны были быть прочно закреплены в поведении человека на долгие годы и передаваться из поколения в поколение советских людей, что и было достигнуто.

Эта работа ложилась на плечи педагогов, так как именно они через ежедневную работу с детьми, могли доступными способами донести необходимую информацию и убедить обучающихся в необходимости соблюдения определенных правил культуры здоровья. Детей и подростков готовили к взрослой жизни, строительству коммунизма и светлому будущему с пониманием важности соблюдения гигиенических норм. Более того, без соблюдения гигиены строительство коммунизма считалось невозможным. Даже дисциплина поведения, как обязательная составляющая личности, пропагандировалась как часть гигиены. Указывалось что надежда на благополучный исход любого легкомысленного поступка, «...не соблюдение режима обстановки, ни личного режима, надежда на «авось» и «небось» унаследованы от царского режима» [1, № 9 (32), с. 1].

Это предполагало формирование мировоззрения, которое, будучи разделяемым всеми членами советского общества, одновременно могло быть эффективно адаптировано к решению разнообразных задач советского государства и способствовать его социальному, политическому, культурному и научно-техническому прогрессу [Там же]. Другими словами, основы культуры здоровья, которые в свою очередь являясь ценностью могли бы передаваться из поколения в поколение.

Одной из таких задач, которую предстояло решить молодому государству было формирование комплекса мер по массовому укреплению здоровья. Необходимо было создать социально-педагогические условия формирования культуры здоровья у школьников в масштабах всего государства, для чего была необходима значительная поддержка как со стороны различных государственных организаций, так и общественников ведущих непосредственно работу со школьниками. Одним из социально-педагогических условий выделялось формирование социальной гигиены как на индивидуальном уровне среди школьников, так и в социуме.

Первый нарком просвещения РСФСР А.В. Луначарский (1875–1933) считал: «...без правильного применения гигиены в развитии ребенка, без правильно поставленной физкультуры и спорта мы ни-

когда не получим здорового поколения» (<https://irsepi.ru/personlist/lunacharskij-anatolij-vasilevich/>). Социальная гигиена – другими словами общественное здоровье – это свод правил и норм, а также вырабатывание социальных факторов и условий, влияющих жизнь на здоровье населения. Разработка научно обоснованных рекомендаций по устранению и предупреждению вредного для здоровья людей влияния социальных условий и факторов в интересах охраны и повышения уровня общественного здоровья.

Термин «социальная гигиена» не однозначен, т.к. в разных странах и в том числе в России, в различные периоды времени в него вкладывалось не всегда схожее содержание. В данной статье под «социальной гигиеной» мы будем понимать влияние социальных условий на здоровье населения. Это понятие сформулировал в начале XX в. один из основоположников социальной гигиены в Германии А. Гротьян [3], и именно эти идеи были приняты в Николаем Александровичем Семашко (1874–1949 гг.) возглавлявшего Наркомздрав в начале 1920-х гг. [3, с. 7, 9].

Являясь идеологом принципов социальной гигиены, Н.А. Семашко утверждал, что здоровье, это не только отсутствие болезней. Предложенные социальные меры, призваны были способствовать достижению важной цели – предотвращению заболеваний. Состояние здоровья представлялось не столько как состояние отдельного человеческого тела, сколько как результат влияния на организм экономических и социальных условий жизни.

Стоит отметить, что эту задачу предстояло воплотить в условиях массового голода, повальных эпидемий, недостатка врачей и лекарств, отсутствия финансов, а также невежества, беспризорности и разрухи.

Школьникам, как наиболее восприимчивой к новой информации аудитории отводилась весомая роль в успешной реализации задач культурной революции. Перед педагогами ставилась задача по внедрению постулатов здоровья среди школьников начиная с младшего возраста.

Характерным признаком исследуемого периода было то, что в 20-х гг. XX века все стало «общим», как взрослое население,

так и школьники могли пользоваться одной посудой, одевать одну одежду, обувь и т.д. Данный период связан в том числе с нехваткой больниц, оказанием квалифицированной медицинской помощи. Забота о здоровье населения была передоверена самим гражданам.

Как было отмечено выше, именно педагогам как людям, работающим с наиболее массовой и восприимчивой ко всему новому аудитории, отводилась важнейшая роль в успешной реализации задач культурной революции. Одним из решений данной задачи была пропаганда гигиены, здоровья. На юных граждан молодой страны обрушивается мощная пропаганда новых ценностей жизни, связанных с гигиеной. По мнению агитаторов, из «болота антигигиены» должна была вытащить всех очень простая идея, заключавшаяся в том, что если все граждане будут мыться достаточное количество раз, то никакие больницы, ни лекарства, ни врачи им уже не понадобятся.

На страницах детской периодики значительное место отводилось заметкам о необходимости делать утреннюю гимнастику, закаливающие процедуры, соблюдать гигиену полости рта, кожи и т.д. В школах организовывались сандружины, появились «ответственные за чистоту», которые имели право проверять вымыты ли шея, лицо, подстрижены ли ногти. Проводились даже конкурсы чистоты. Чистота телесная считалась залогом чистоты мыслей. Однако, в стране наблюдалась антисанитария, и прочие сопутствующие социальные процессы, характерные для послевоенного времени. Наблюдалась нехватка питьевой воды, а для гигиенических процедур она была просто не доступна.

Также отметим, что в результате характерного для описываемого времени экспроприации квартир, ранее принадлежавших состоятельным гражданам и так называемого «уплотнения», под размещение отдавались даже те комнаты, которые ранее занимали ванны.

Привычные нам сегодня средства гигиены, такие как мыло, шампунь, зубная паста, в 20-е гг. XX века были многим недоступны.

Отметим интересный факт: в стране после революции 1917 г. уцелели только две фабрики, выпускавшие мыло и средства гигиены. Бывшая парфюмерная фабрика «Товарищество Альфонса Релле» (в наст время фабрика «Свобода») и фабрика Брокара (в наст. время фабрика «Новая Заря»). вместо средств гигиены выпускали тонны хозяйственного мыла, однако и этого было крайне мало². В небольших городах куда иногда попадала эта продукция – цена была крайне высока. В большинстве случаев, для мытья волос использовалась даже глина.

Борьба за чистоту становится национальной идеей. С плакатов, которые размещались в школах, общественных местах, столовых, загородных лагерях, парках и т.д., школьникам доводилась необходимая информация. Некоторые лозунги с плакатов о гигиене, которые использовались в 20-е гг., настолько прочно вошли в быт человека, что остаются актуальными сегодня: «Мой руки перед едой», «От заразы непременно нас спасает гигиена» и др.

Пропаганда чистоты велась не только с агитационных плакатов, пропаганда велась со страниц газет, журналов, а также произведений детских писателей. Из динамиков радио шла круглосуточная пропаганда личной гигиены. Подрастающее поколение и взрослые должны были понять, что если на этом фронте не будет побед, то коммунизм еще долго не построить. В Москве начинают работать несколько домов санпросвета. Они призывают к элементарной гигиене. Пионеры следят за чистотой друг друга и критикуют взрослых – грязнуль. Среди пионеров часто проводились конкурсы чистоты, то есть они должны были предъявить свои руки и шеи, а те, кто произвел недостаточное впечатление, вполне могли загреметь на доску позора для «нерях» [1, № 14 (37), с. 23].

Более юному поколению о необходимости соблюдения гигиены доходчиво объяснялось что, может приключиться, если они не будут соблюдать правила гигиены. Так, детским писателем К.И. Чуковским (1882–1969) написана сказка «Мойдодыр» в которой красочно описывается как от мальчика – грязнули начинают убегать

² Кожаринов В. В. Русская парфюмерия: XIX – начало XX века: альбом. М.: Советский спорт, 1998. 157 с.

его вещи из-за его неряшливости, а грозный умывальник «Мойдодыр» и Крокодил очень злятся на неряшливость ребенка. Сказка написана в стихах, легко читается и запоминается. В стихотворной форме детям повествуется о том, что они могут быть даже отвергнуты обществом, в случае несоблюдения правил чистоты и ухода за телом. Заканчивается стихотворение гимном чистоте.

К середине 1920-х гг. понятие «чистоты» тела прочно вошло в повседневную жизнь юных граждан. Интересно тот факт, что вышедший позднее мультфильм, который также был призван наглядно научить и привить детям правила чистоты и ухода за телом, рисовал «Мойдодыра» и крокодила очень страшным, а уже позднее в 1950-е гг. когда правила чистоты плотно вошли в быт граждан, «Мойдодыр» и Крокодил стали выглядеть гораздо «добрее». Это свидетельство того, что соблюдение чистоты тела уже стало нормой.

Именно в 1920-е гг. появились городские бани, а купание в них стало обязательной процедурой для граждан страны, как детей, так и взрослых. Эта традиция дошла до настоящего времени. Многие семьи передают эту традицию из поколения в поколение.

Большое внимание на страницах периодических изданий уделялось соблюдению режима дня, соблюдению режима труда и отдыха [1, № 9 (32), с. 14].

Сегодня, такое понятие как режим дня, давно и прочно вошло в повседневную жизнь обучающихся. Однако в 20-гг. XX века, школьникам на занятиях рассказывали о необходимости его построения и соблюдения. В загородных летних лагерях, большой плакат с распорядком дня был неизменным атрибутом и находился у главного входа.

Именно с соблюдения режима дня юное поколение приучали к нормам гигиены. Просто и доступно в том числе на страницах журналов для детей и подростков, авторы доносили необходимость соблюдения времени сна и бодрствования. Так, в двухнедельном журнале «Барабан» для юных пионеров [1, № 9 (32)] предупреждали о заболеваниях, сопутствующих переработке, «...мы часто не обращаем внимания, как организм начинает давать пере-

бои, головная боль, малокровие и слабость. Недосыпание в детстве подрывает корни здоровья...». Так же «... надо приучать себя так, чтобы в определенный час хотелось спать и в определенный час, ты бы просыпался. Но самое главное – количество сна...» [1, № 9 (32), с. 14].

Со страниц журналов к подрастающему поколению обращался Нарком здравоохранения Н.А. Семашко, в своей статье он отмечает «...чтобы занять место уходящих стариков, смена должна быть в первую очередь здоровой», а укрепить свое здоровье можно только соблюдая гигиенические процедуры. Предлагалось, опираясь на нормы Минздрава, «...не перетруждаться, раньше ложиться спать...».

Еще одним социально-педагогическим условием выступает польза закаливания, как профилактической процедуры. В периодике появляются заметки о пользе закаливания, оздоровительных упражнений, ходьбы, бега. Все это шло с опорой на идеологию и указывало на необходимость воспитания пионеров «...крепкой и здоровой смены комсомольцам».

Выдвигая лозунг «Даешь здоровье!» на летних каникулах наряду с физической активностью, пионеры решали задачи гигиенического воспитания. На весь период пребывания в летнем лагере определялись правила здоровья, которые предполагали «...мытьё рук, волос, чистку зубов, купание в душах и водоемах и пр.».

Также, в журнале для пионеров «Барабан» юным читателям подробно разъясняется о правильном использовании природных факторов в том числе для профилактики заболеваний. Например, нахождение в лесу и вдыхание чистого не загрязненного воздуха, полезно для легких. Так, «...болезнь туберкулез легких – чахотка. Человек постепенно «чахнет» и увядает. Эта болезнь в одной только России унесла в могилу 550 000 человек. Раньше врачами считалась неизлечимой, теперь успешно выздоравливают» [1, № 14 (37), с. 23].

На первых полосах издания, значительное место отводится вредному влиянию на организм курения и употребления алкоголя «...не курить и не быть пьяницей – так как из пьяниц

строителей коммунизма не создашь», приводится пример, того, что непотушенная «папироска», приводит к гибели тонн урожая народного хозяйства и несчастным случаям с гибелью людей [Там же]. Это свидетельствует о том, что курение и употребление алкоголя было достаточно распространено среди детей и подростков и государство через печатные издания открыто поднимало эту проблему. Учителя и вожатые призывали к отказу от губительных привычек.

Стоит отметить, что профессиональная компетентность учителя в 20-е гг. прошлого века, определялась зачастую не уровнем знания преподаваемых учебных предметов, а готовностью и умением педагогов организовать внеурочную деятельность детей. В описываемый период времени, подрастающее поколение проводило в школе достаточно продолжительное время, что было связано в том числе, с возможностью и желанием получить от учителей новые знания. Учителя проводили занятия на открытом воздухе, устраивали экскурсии, походы и т.д., во время которых, в непринужденной обстановке и проходило обучение. Рассказывали детям о природных явлениях и факторах окружающей среды, а также о их использовании. Подобные уроки находили свое отражение на страницах периодической печати для школьников.

При наступлении осени и работа учителей с обучающимися переходила на клубную работу, в которой, прежде всего, учитывались летние достижения, а также акцентировалось внимание на необходимости перенесения «летних привычек», приобретенных на каникулах, в свою семью. Работа пионеров заключалась в том, чтобы продолжать заботы о своем здоровье и все свои знания передавать родным и знакомым. На страницах журнала юных пионеров можно прочесть заметки о пользе закаливания, а лозунг «солнце, воздух и вода, наши лучшие друзья» и они «...наши лучшие лекарства...». Большую роль в приобретении и дальнейшем закреплении гигиенических привычек играли летние загородные лагеря, которые с 20-х гг. прочно вошел в обиход детских оздоровительных лагерей, где роль во-

жатых, отводилась не столько квалифицированным педагогам, сколько идейным вдохновителям и борцам за новую жизнь [1, № 10 (33), с. 17; № 13 (60), с. 18].

Выводы: в результате проведенного исследования, мы можем сделать следующие выводы: 20-гг. XX века являются периодом создания социально-педагогических условий формирования культуры здоровья у школьников в масштабах всего государства, при значительной поддержке со стороны различных государственных и общественных организаций. Формирование культуры здоровья в 20-гг. XX века, относилось не только к вопросам медицинского характера, но и определялось комплексом социально-педагогических условий:

- 1) работа среди пионеров и школьников по соблюдению гигиены;
- 2) пропаганда среди школьников организации режима дня, включающего в себя лекции, выступления, публикации в газетах и т.д.;
- 3) популяризация среди школьников проведения закаливающих процедур;
- 4) создание неприятия к пьянству и курению среди подрастающего поколения, как недопустимого социального явления.

Для реализации данных задач привлекались педагоги школ и общественники, осуществляющие свою деятельность с учащимися.

При постоянно изменяющихся целях образования, связанных с потребностями общества, данная проблематика должна сохранять свою актуальность и предполагает дальнейшие исследования.

Литература

1. Барабан: двухнедельный журнал юных пионеров: орган Московского Комитета РКП(б), Московского Комитета РКСМ и МГСПС. М.: Московский рабочий, 1925.
2. Бондин В.И., Путилина Т.А., Якушева Е.Н. Хронология развития культуры здоровья в образовательных системах // Молодой ученый. 2016. № 6 (110). С. 744–748.

3. Винтер К. Альфред Гротьян и его значение для нашего времени // Здорово-охранение Российской Федерации. 1971. № 6. С. 30–32.
4. Кривко Я.П. Взаимодействие учебно-воспитательных учреждений с населением и семьями учащихся во второй половине 20-х годов XX века // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, Калуга, 26–28 сентября 2024 года. Калуга: Волгоградская государственная академия последиplomного образования, 2024. С. 280–285.
5. Пинкевич А.П. Педагогика. Т. 2: Школьный возраст. Трудовая школа. 5-е изд. М.: Работник просвещения, 1929. 261 с.
6. Преподавание гигиены детей и подростков: традиции и современность / Г.М. Насыбуллина и др. // Гигиена и охрана здоровья детей и подростков: история и современность, взгляд в будущее: сборник трудов очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 115-летию организации научно-практической деятельности по охране здоровья детей в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербург, 17–18 мая 2023 года. СПб.: Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова, 2023. С. 100–102.
7. Кучма В.Р. Научное наследие академика Галины Николаевны Сердюковской в гигиене детей и подростков и его развитие (к 100-летию со дня рождения ученого) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2021. № 4. С. 5–14.
8. Практическое закрепление санпросветительских знаний, внедрение гигиенических навыков, превращение их во вторую натуру (рефлекс). Резолюция по докладу «Детсанкомиссии и их роль в оздоровлении труда и быта ребенка» // ГАРО. Ф. Р-1485, О. 1, Ед. 323, Л. 7.
9. Руководство по гигиене детей и подростков / под ред. проф. С.М. Громбаха. М.: Медицина, 1964. 512 с.
10. Семашко Н.А. Социальная гигиена, ее сущность, метод и значение // Социальная гигиена. 1922. № 1. С. 3–11.
11. Степанова М.И., Седова А.С. История становления санитарно-гигиенического надзора и санитарного законодательства по разделу гигиена детей и подростков (к столетию Роспотребнадзора) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2022. № 2. С. 15–38.

Борисов Б.Ю.,
кандидат педагогических наук,
доцент, кафедра среднего общего образования
и социального проектирования,
Псковский государственный университет;
borrisov@yandex.ru

ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ В ДОВОЕННЫЙ ПЕРИОД

Аннотация. В статье рассматриваются идеологические основания воспитания учащихся в Советской России в довоенный период. Несмотря на противоречивость той эпохи выделяются те ценности, которые и сейчас могут быть использованы для сплочения общества вокруг социально значимых целей.

Ключевые слова: идеологические основания, нравственное воспитание, традиционные духовно-нравственные ценности, Социалистический союз молодежи

Boris Y. Borisov,
PhD in Pedagogy,
Associate Professor, Department of Secondary
General Education and Social Design,
Pskov State University;
borrisov@yandex.ru

THE IDEOLOGICAL FOUNDATIONS OF STUDENT EDUCATION IN SOVIET RUSSIA IN THE PRE-WAR PERIOD

Abstract. The article examines the ideological foundations of the education of students in Soviet Russia in the pre-war period. Despite the inconsistency of that era, there are those values that can still be used to rally society around socially significant goals.

Keywords: ideological foundations, moral education, traditional spiritual and moral values, Socialist Youth Union

Советский период в истории нашего Отечества, является еще до конца неосмысленным феноменом, поражающим воображение своими колоссальными прорывами в самых различных областях общественного развития, позволивших СССР занять лидирующие позиции в мире. Конечно же данные свершения были невозможны

без человека нового типа, обладавшего четким нравственным идеалом – быть преданным идеям коммунизма, беззаветно любить свою Родину и народ, обладать трудолюбием, мужеством, неиссякаемой творческой энергией и твердой волей, в сочетании с образованностью, благородством и скромностью.

Отсюда, к достоинствам советского периода в плане воспитания учащихся, исследователи относят наличие «четкого нравственного идеала», на который положено было ориентироваться педагогу в работе [3, с. 138]. Усилия советской школы были сконцентрированы на формировании морально-нравственных качеств личности, необходимых ей для строительства коммунистического общества.

Таким образом, уже в самом начале существования нового советского государства, каждый его гражданин обладал четкой целью. Как известно цель человеку нужна не только для того, чтобы быть цельной личностью, но и для того, чтобы построить сценарий своей жизни, подчиненный главной цели и предназначению. Это необычайно сплачивало людей советского периода, у которых была и общая цель и идеология. И было не важно: трудился ли человек в конструкторском бюро или литейном цехе, главное, что они вместе, совместными усилиями создавали для общества новые: самолет, атомный ледокол, космический аппарат, – список можно продолжить. Это было понимание своего предназначения, основанного на служении и созидании.

Исключительной особенностью данного периода развития школы, стало тесное сращивание воспитания, с идейно-политическими установками, господствовавшими тогда в стране.

Сердцевиной, подлинным сосредоточением нравственного воспитания Советского периода стала конечно же тема Великой Отечественной войны, как главного эпохального события, стоившего огромных жертв и страданий нашему народу. «Но ведь жертва и страдание неотделимы от любви, и эта любовь наполняла душу юного Василия Ермакова, пережившего блокаду, и ее ему хватило на всю жизнь» [5, с. 15]. Этим объясняется необыкновенная притягательность людей той эпохи.

Но для того, чтобы выстоять в такой беспрецедентной войне необходимы были усилия педагогов довоенной поры, воспитавших поколения, вставшие на защиту страны, самоотверженно трудившиеся в тылу, а затем проявившие подвиг восстановления разрушенной страны.

Уже с первых лет Советской власти, ясно осознавалась и ставилась задача воспитания подрастающего поколения. Так в статье «Четыре года борьбы за молодежь», можно прочитать следующие строки: «Всякое общество готовит себе смену, всякое общество жизнедеятельное старается не отставать от этой смены и сохранять свое влияние на следующем поколении. Чем напряжённей жизнь эпохи, тем сильнее борьба за это влияние. Буржуазия всегда умела это делать. Достаточно побывать за границей в средней школе Германии, в английском колледже, чтобы убедиться, что обработка молодежи ведется талантливо» [2, с. 4]. В статье отмечалось, что еще Февральская революция поставила перед обоими классами и буржуазией и рабочими, оказавшимися против друг друга задачу завоевания молодежи. «Все, вероятно, помнят, как мгновенно покрылись наши города бойскаутскими белогвардейскими группами, все помнят, как елейные, беспартийные до тех пор педагоги занялись проповедью кадетства и антисоциалистической пропагандой в школьных кружках. Были попытки организации буржуазных союзов юношества и на заводах, но там быстро раскусили эту затею» [2, с. 4].

В итоге, уже в августе 1917 г. в Петрограде был создан Социалистический союз молодежи, к концу этого года, имевший в своих рядах 15000 человек, и работавший под руководством большевиков. Подобные союзы возникли по всем городам России, а 29 октября 1918 г. состоялся первый Всероссийский съезд союзов, насчитывавший 120 организаций с численностью 22000 членов. Основная задача партийного влияния на молодежь, ее организация и воспитание с первых же месяцев была обозначена, и союз, как партийный орган переживал все то, что делала партия. Партия воевала на фронтах

Гражданской – союз молодежи дал тысячи и тысячи своих членов для войны в бесчисленные полки Красной армии, где он рядом с партийным коллективом вел свою работу по организации и воспитанию не только рабочей, как было в 1917 году, но и крестьянской молодежи. Со своими задачами в период войны союз справился: «целиком также хорошо, как и партия – мы сумели доказать, что бороться за свое существование мы можем» [2, с. 4]. Теперь же для партии и союза жизнь поставила задачи построения государства, а отсюда возникает запрос на подготовку «государственных мужей-революционеров», соответственно партия зовет молодежь к науке и специализации, пополнению знаний в области «науки и революции» – марксизму. «Она строит государство, его административную и хозяйственную жизнь, которая ставит вопросом воспитание членов партии и союза» [2, с. 4].

Соответственно перед союзом стояли задачи воспитания молодежи, вовлечение рабочей массы в свои ряды, защита ее интересов в обстановке НЭПа, организация школ фабзавуча, без которых хозяйство не поднять, и не обеспечить приток новых рабочих. «Школы ученичества есть, но предстоит борьба за их укрепление, защита подростков, их бронирование проведено через местные органы, но воспитание, поднятие теоретической подготовки пока идет недостаточно бойко. Та идейная выработка сознания, революционный нюх и инстинкт, которые дала молодежи Гражданская война, сейчас закрепляются теоретической подготовкой в фабрично-заводской и общеобразовательной школе» [2, с. 4].

Таким образом, можно было говорить о складывании новых традиций нравственного воспитания, поскольку изначально партия большевиков связывала нравственность со своей идеологией. В.И. Ленин дал следующее определение нравственности: «нравственность – это то, что служит разрушению старого эксплуататорского общества и объединению всех трудящихся вокруг пролетариата, создающего новое общество коммунистов» [1, с. 15]. Свою законченную форму процесс идеологиза-

ции советской школы приобрел в 1930-е гг., что было вызвано укреплением культа личности и напряженной международной обстановкой. Педагогическая мысль формулировала положения о коммунистической целеустремленности и идейно-политической направленности в нравственном воспитании. Утверждалось также, что нравственное воспитание должно быть связано с участием школьников в социалистическом строительстве. В программе партии от марта 1919 г. VIII съездом РКП (б) была принята концепция Единой трудовой школы, определившая ее организацию и цели.

Одной из ключевых задач советской школы стало воспитание учащихся в духе коллективизма и включение их в общественно-полезный труд. В указанной выше программе особо было подчеркнуто, что школа преследует цель всестороннего и гармоничного развития личности без вредных перекосов, выявление индивидуальных и уникальных способностей каждого ученика без исключения, воспитания истинно прекрасного человека, хорошо социализированного в новом обществе. Всестороннее развитие личности предусматривало активное освоение богатств общественной культуры, при котором труд каждого члена общества превращается в целостную деятельность, каждый человек становится самостоятельной, творческой, общественно активной личностью [6, с. 12].

Одной из важнейших проблем практики нравственного воспитания в советской школе была проблема отставания практики нравственного воспитания от его теории. Связывали это, прежде всего с переоценкой словесных методов воспитания. А.С. Макаренко в своих работах сформулировал ряд важных для теории воспитания проблем. Так, в статье «О коммунистической этике» А.С. Макаренко поставил вопрос о том, что теория воспитания должна развиваться на прочном философско-этическом фундаменте и быть связана с определённой номенклатурой этических норм. Он одним из первых обратил внимание на необходимость конкретизации цели нравственного воспитания. По мнению А.С. Макаренко, абстрактная

формулировка цели воспитания ведёт к затруднениям в проверке результативности воспитательной работы [4, с. 463]. А.С. Макаренко сформулировал тезис о важности формирования привычек поведения, отражающих то или иное социально значимое качество личности.

Проблема воспитания сознательной дисциплины является одной из центральных в педагогическом наследии А.С. Макаренко. Исходя из гуманистических взглядов, педагог указывал на необходимость создания «...метода, который, будучи общим и единым, в то же время даёт возможность каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность, идти вперёд по линиям своих наклонностей» [4, с. 467].

Идеи составляющие ценностную, мировоззренческую основу теоретической разработки положений о нравственном воспитании в исследуемый период были обусловлены методологической и мировоззренческой основой отечественной педагогики того времени в лице марксистской философии.

Ценностные ориентиры, которые были привнесены марксистской философией в отечественное воспитание были следующими: приоритет социальных интересов (коллективных) над личными интересами человека; атеизм, отрицание внесоциальных оснований духовного развития человека; отношение к человеку как к личности, творчески преобразующей своё социальное бытие; отношение к обществу как к обществу, развивающемуся по пути социального прогресса, отношение к жизни как к жизни наполненной созидательным коллективным трудом на благо этого общества. Данный ряд ценностей образовал идеологию воспитания 1920-х – 1930-х годов, которая получила отражение в лозунгах, декларациях, принципах воспитания, державшихся в партийных и государственных постановлениях, регулировавших деятельность школы. Несмотря на идейно-политическую направленность, ориентацию на идеал коммунистического общества, цели правящей партии, в 1920 – 1930-е годы воспитание молодого поколения ориентировалось и на ценности, традиционно присущие российской культуре: труд, коллек-

тивизм, патриотизм, ответственность, честность, достоинство, чувство долга, дисциплинированность, стремление к социальной взаимопомощи, товарищество.

Развитие теории нравственного воспитания в 1920 – 1930-е годы с точки зрения аксиологического подхода можно определить, как процесс разработки положений, раскрывающих цель, задачи, содержание, принципы и методы нравственного воспитания, направляющую роль в котором играла идеология воспитания как совокупность ценностных ориентиров. В то же время нельзя не учитывать индивидуальную систему ценностей того или иного учёного. При общей ориентации педагогической науки в 1920 – 1930-е годы на социалистическую систему ценностей педагоги придерживались порой противоположных точек зрения на одну и ту же педагогическую проблему. Известны, например, расхождения взглядов А.С. Макаренко на воспитание с официальной позицией, его нежелание интегрировать свою воспитательную систему с пионерской и комсомольской организациями. При этом в 1920-е годы теория воспитания развивалась в условиях дестабилизации традиционных ценностей российского общества.

В педагогической науке шёл поиск общих подходов к воспитанию на основе складывающейся системы ценностей социалистического общества. Сам термин «нравственное воспитание» не получил распространение в 1920-е годы и характеризовался как аполитичный, «буржуазный». В педагогической науке утвердилось принципиальное для теории нравственного воспитания положение о том, что качества личности формируются под воздействием социальной среды и воспитания. В ходе педагогических дискуссий, в которых принимали участие такие педагоги как П. П. Блонский, Н.К. Крупская, И.Ф. Курзов, В.А. Ваганян, А.Г. Калашников, А.П. Пинкевич и др. был определён общий подход к воспитанию, характерный для всей советской эпохи.

Ведущую роль в нём играло положение о том, что воспитание должно осуществляться коллективе, в коллективной

деятельности. Конечно с учетом тех процессов, которые происходили в стране, таких как коллективизация, например, которая в числе прочих была призвана покончить с таким «аккумулятором» традиции, как село, и педагогические изыскания происходили в русле политики оппозиции традиции со стороны «инновации».

Таким образом, одними из главных нравственных качеств, которые должна была воспитывать советская система образования, являлись коллективизм, трудолюбие, как средство самореализации личности в условиях социалистического общества и ее социализации.

У молодого человека советского периода, входящего во взрослую жизнь была большая цель, в соответствии с которой он находил свое предназначение, основанное на служении и созидании не только для себя, но, прежде всего, для общества. Данную ценностную направленность воспитания той эпохи нам необходимо использовать на современном этапе развития отечественного образования как одну из традиционных ценностей духовно-нравственного воспитания учащихся.

Литература

1. *Гаврилов В.А.* Очерки истории нравственного воспитания в советской школе (1917–1930). Кишинев: Штиинца, 1983. 130 с.
2. *Гришанин В.* Четыре года борьбы за молодежь // Псковский набат. 1922. № 247, 29 октября. С. 4.
3. *Костькин Д.А.* Нравственное воспитание: советское прошлое и современность // Известия ПГПУ. 2008. № 6 (10). С. 138–140.
4. *Макаренко А.С.* Сочинения в семи томах. Т. 5. М.: Издательство АПН, 1960. 558 с.
5. Мысли о России. Материалы к духовному наследию протоиерея Василия Ермакова / сост.: И.К. Корнилова. СПб.: ПолитехПресс, 2019. 320 с.
6. Основные принципы единой трудовой школы: От Государственной комиссии по просвещению, 16 окт. 1918 г. Минск: Университетское, 1988. 30 с.

Панина Л.Ю.,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра общей педагогики, гуманитарный факультет,
Воронежский государственный педагогический университет;
lyudmilapanina@yandex.ru,

Кобец М.А.,
Военный учебный центр,
Иркутский национальный исследовательский
технический университет;
maksim-kobets@mail.ru

СИСТЕМА КЛАССНОГО РУКОВОДСТВА В 1930-гг. В СССР

Аннотация. В статье рассматриваются особенности становления системы классного руководства в 1930-е годы в советском образовании. Именно установление данного института стало важным шагом в воспитании советских граждан.

Ключевые слова: советское образование, система воспитания, система работы классного руководителя, институт классного руководства.

Lyudmila Yu. Panina,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of General Pedagogy,
Faculty of Humanities,
Voronezh State Pedagogical University;
lyudmilapanina@yandex.ru

Maxim A. Kobets,
Military Training Center,
Irkutsk National Research Technical University;
maksim-kobets@mail.ru

THE CLASSROOM MANAGEMENT SYSTEM IN THE 1930s IN THE USSR

Abstract. The article examines the features of the formation of the classroom management system in the 1930s in Soviet education. It was the establishment of this institution that became an important step in the education of Soviet citizens.

Keywords. soviet education, the system of education, the system of the classroom teacher, the institute of classroom management

После прихода к власти большевиков формирование нового идеологически преданного гражданина стало одной из главных задач школы. Воспитанию отводилась главная роль. Однако система воспитательной работы сложилась далеко не сразу. Четкой системы управления воспитанием на послереволюционном этапе не существовало. В основном в школе акцент делался на коллективные формы работы – ученические коллективы и педагогические советы, где управление воспитательным процессом было общим. Большую роль при этом играло самоуправление.

Создание в 1919 году Всероссийской коллегии по делам учащихся (Всеколдуч) стало первым шагом к педагогическому руководству самоуправлением учеников. До 1923 года классные наставники существовали, но их воспитательная деятельность не регулировалась Наркомпросом, и роль учителей в воспитании оставалась минимальной. Наркомпрос фокусировался на общем ученическом коллективе, на развитии самоуправления и не уделял значительного внимания воспитанию в группах [1]. Однако низкая дисциплина, проблемы самоуправления и контроля усложняли образовательный процесс.

3 ноября 1931 г было принято постановление, определившее деятельность классного руководителя (групповода) «Инструкция групповоду школы ФЗС и ШКМ» [2]. Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» рекомендовало отказаться от лабораторно-бригадного метода в пользу классно-урочной системы. Бригады были ликвидированы, создавались четкие группы «со строгим составом учащихся». Постановление обязывало обратить особое внимание учителей на две основные проблемы: повышения уровня знаний и сознательной дисциплины учащихся. Создание четких групп упростило работу групповодов по воспитательной и административной работе, теперь групповоды ясно представляли, с какими учащимися им следует работать.

16 мая 1934 г ЦК ВКП(б) и СНК СССР принимает постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР» [4]. В соответствии с этим постановлением термин «группа» заменя-

ется словом «класс». В связи с этим групповоды стали называться классными руководителями.

Классный руководитель – учитель, назначаемый для организации воспитательной работы в классе. Его основными задачами были: укрепление дисциплины, успеваемости, вовлечение учащихся в общественную жизнь, связь с родителями. За классным руководителем закреплялась ответственность за «политико-воспитательную работу» в классе, за организацию пионерских и комсомольских ячеек в классах, активное вовлечение учащихся в их деятельность.

После педагогических экспериментов 1920-х годов требовалось восстановление строгой дисциплины в школах. Классный руководитель должен был следить за посещаемостью, успеваемостью, поведением учащихся и бороться с прогулами.

Постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» от 3 сентября 1935 г. поручалось комиссии разработать и внести на утверждение СНК СССР проект устава для каждого типа школ. Устав должен был носить обязательный характер для учащихся и учителей и стать основным документом, определявшим цель и задачи школы каждого типа, организационную структуру школы, права и обязанности администрации школы, педагогов и школьных организаций, устанавливающим учебный режим и основы внутреннего распорядка в школе и правила поведения учащихся в школе и вне ее. В основе правил поведения учащихся лежало строгое и сознательное соблюдение дисциплины, вежливое отношение к преподавателям, товарищам и старшим, привитие культурных навыков, бережное отношение к школьному и общественному имуществу, решительная борьба с проявлениями хулиганства и антиобщественными поступками среди детей [3].

При этом важной становится роль классного руководителя, который является основным лицом воспитательного процесса, организует, координирует и регулирует его.

Становление системы классного руководства проходило в рамках развития советской системы образования и было тесно

связано с общими задачами воспитания нового советского человека в духе коммунистической идеологии. Социально-политический контекстом, на фоне которого происходило становления системы классного руководства в 1930-х гг. были такие важнейшие события, как индустриализация, коллективизация, культурная революция, укрепление власти партии, борьба с «врагами народа». Эти процессы влияли на образовательную политику и роль школы.

В 1930-х годах постепенно изменяются задачи школы: происходит переход от трудовой школы к школе, ориентированной на подготовку кадров для индустрии и обороны. Вследствие этого усиливается идеологическая работа. А с ней возникает необходимость контроля и дисциплины. Появляется понятие «сознательная дисциплина» – это важная часть коммунистического воспитания. Без дисциплинирования невозможно представить весь ход процесса воспитания. Появляются публикации на эту тему. Например, в журнале «Советская педагогика» (№ 6, 1940 г.) помещено шесть статей по итогам научно-практической конференции учителей Свердловского района Москвы, посвященной вопросу воспитания сознательной дисциплины. Заслуживает внимания и материал учительницы А.Е. Адриановой «Воспитание сознательной дисциплины у младших школьников» (1940, № 11–12), которая буквально в мелочах, досконально описывает требования к уроку, к организации работы учителя и учащихся, дает ценные советы для формирования сознательной дисциплины.

Через укрепление дисциплины проходила борьба с беспризорностью, с низкой успеваемостью.

Задачи работы классного руководителя были достаточно широкими: политико-идеологическое воспитание, контроль за посещаемостью и успеваемостью, связь с семьей, организация внеклассной работы, формирование коллектива. Помимо непосредственных обязанностей классные руководители, как и другие учителя, вели большую общественную и агитационную работу.

Классный руководитель – это проводник государственной политики в школе, поэтому на его плечи ложилась ответственность

за подготовку нового, идеологически преданного и лояльного к власти гражданина.

Содержанием политико-идеологического воспитания было:

- пропаганда коммунистических идей, формирование «нового» человека, воспитание патриотизма и преданности партии;
- воспитание преданности руководству партии, ее вождям, пропаганда достижений советской власти;
- борьба с врагами народа в школе: Выявление классово чуждых элементов, вредителей и диверсантов;
- воспитание коллективизма, формирование коллективного сознания, вовлечение учащихся в общественно-полезную деятельность.

Основными методами и формами работы были:

- классные часы и политинформации: обсуждение текущих событий, разъяснение политики партии, формирование идеологических установок, чтение газет;
- организация внеклассной работы: кружки, секции, клубы, экскурсии, праздники, коллективные походы в кино и театры (с последующим обсуждением),
- организация пионерских сборов, комсомольских собраний, спортивных мероприятий;
- работа с родителями: проведение родительских собраний, индивидуальные беседы, вовлечение родителей в жизнь школы, посещение семей учащихся.

Преобладали административные методы работы, делался акцент на дисциплине и успеваемости. Классные руководители посещали семьи учащихся с целью выяснения условий жизни и оказания помощи в воспитании, активно включали учащихся в общественную работу, организовывали соревнования между классами по успеваемости, дисциплине, сбору макулатуры и металлолома.

При этом классные руководители должны были сами иметь идеологическую убежденность, педагогический опыт, организаторские способности. Однако не все соответствовали данным критериям. «Когда у учителя нет выдержанной классовой линии, школа теряет свое воспитательное назначение, перестает быть

крепостью, агентурой советской власти», – так понималось значение школы представителями советской власти [5, с. 123–124].

Можно выделить следующие проблемы и противоречия в деятельности классных руководителей в 1930-е годы:

- недостаточная подготовка кадров, многие классные руководители не имели педагогического образования и опыта работы;
- отсутствие четких методических рекомендаций;
- перегруженность учителей, совмещение нескольких должностей;
- преобладание директивных методов управления;
- чрезмерная идеологизация воспитания: формализм, догматизм, отсутствие индивидуального подхода.
- влияние политических процессов в стране, в частности репрессий, на школу, что вызывало атмосферу страха и подозрительности, доноительство;
- противоречия между идеологическими установками и реальной жизнью, несоответствие между пропагандой и повседневными трудностями.

Однако введение системы классного руководства имело положительные стороны: повышался уровень грамотности и образованности населения, формировались коллективистские ценности, развивалась внешкольная деятельность. Классный руководитель стал играть важную роль в воспитании нового поколения советских граждан.

Литература

1. Демушкина К.В. Развитие института классного руководства в советской школе: 1917–1984 гг.: автореф. дис. ...канд. пед. наук. СПб., 2005. 22 с.
2. Инструкция групповоду школы ФЗС и ШКМ / Школьный сектор НКП РСФСР. М.: тип. им. III-го Интернационала в Муроме, [19--]. 4 с.
3. Квитко С.В. «Будем бороться за промфинплан...»: идеологическая направленность реформирования школьного образования в СССР 1920–1930-х гг. // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Сер.: История России. 2004. № 3. С. 144–153.
4. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов. 1917–1973 гг. / сост.: А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. М.: Педагогика, 1974. 560 с.

Овчинников А.В.,
доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО,
Лаборатория сравнительной педагогики и истории образования,
Центр развития образования,
Российская академия образования;
anatovch2014@yandex.ru

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: БАЛАНС ДИСЦИПЛИНЫ И ТВОРЧЕСТВА³

Аннотация. В статье рассматриваются основные вопросы, связанные с формированием школьной дисциплины в годы Великой Отечественной войны в широком историко-педагогическом и социально-политическом контекстах. Показано, что образовательная политика советского государства и деятельность педагогов были направлены не только на обеспечение жесткой дисциплины, свойственной военному времени. Руководством страны и учителями осознавалось, что решение вопроса о формировании сознательной дисциплины не может быть осуществлено без творческого педагогического начала даже в сложных и порой жестких социальных условиях военного времени.

Ключевые слова: общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны, дисциплина школьников, производственная дисциплина педагогов, идейно-политическое и гражданское воспитание

Anatoly V. Ovchinnikov,
Dr. Pedagogy Hab.,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education,
Laboratory of Comparative Pedagogy and History of Education,
Education Development Center,
Russian Academy of Education;
anatovch2014@yandex.ru

COMPREHENSIVE SCHOOL DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR: BALANCE OF DISCIPLINE AND CREATIVITY

Abstract. The article examines the main issues related to the formation of school discipline during the Great Patriotic War in a broad historical, pedagogical and socio-political context. It is shown that the educational policy of the Soviet state and the activities of teachers were aimed not only at ensuring strict discipline

³ Статья написана в рамках государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» № 075–00556–25 ПР.

inherent in wartime. The country's leadership and teachers realized that the solution to the issue of forming conscious discipline could not be implemented without a creative pedagogical principle, even in the difficult and sometimes harsh social conditions of wartime.

Keywords: comprehensive school during the Great Patriotic War, discipline of schoolchildren, industrial discipline of teachers, ideological, political and civic education

Независимо от политического режима, существующего в разное время в разных странах, практически всегда и везде возникают принципиальные, основополагающие вопросы организации школьной жизни, игнорировать которые практически невозможно. Это требует принятия государством специальных нормативных актов.

Исторический опыт, накопленный советской школой, все больше становится мощным источником поисков оптимальных путей современного российского образования. И это неоднократно подчеркивается ведущими историками педагогики нашей страны. Несмотря на то, что некоторыми из них высказываются определенные, и, скажем прямо, иногда обоснованные сомнения, по поводу термина «ретроинновация», тем не менее его введение практически в повседневный оборот историко-педагогического дискурса, во многом способствует активизации общественного внимания к нашему историческому прошлому, поиску новых, порой нетривиальных оценок исторической обусловленности многих сторон нашей жизни, о героических событиях в истории страны, великом подвиге самопожертвования нашего народа во имя спасения и дальнейшего развития самобытности российского государства-цивилизации.

Не вдаваясь в подробности методологического дискурса о данном термине, обратимся к собственно предмету профессионального историко-педагогического исследования. Речь идет об исторической памяти о героическом трудовом и ратном подвиге советского учительства в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). Этот подвиг не только обеспечил сохранение отечественного образования, но и, вместе с продуманной образовательной политикой

советского государства обеспечил выход отечественного общего образования на тот высокий уровень развития, которого оно достигло во второй половине XX столетия.

Актуальность обращения к теме продиктована не только юбилейным годом, но и тенденциями развития современной образовательной политики и образовательного законодательства. Приказом Минпросвещения России от 27.03.2025 г. № 243 был утвержден «Порядок применения к обучающимся по образовательным программам основного общего образования, образовательным программам среднего общего образования, образовательным программам среднего профессионального образования и соответствующим дополнительным профессиональным программам, основным программам профессионального обучения и дополнительным общеобразовательным программам мер дисциплинарного взыскания и снятия их с указанных обучающихся»⁴.

Для педагога, более или менее знакомого с историей отечественного просвещения, это обстоятельство сразу актуализирует память об идеях и положениях реформы школы, проведенной в годы Великой Отечественной войны, разработанной и осуществленной под руководством Наркома просвещения РСФСР В.П. Потемкина.

Называть ли или не называть реформой образования, то, что происходило в отечественной школе на протяжении 1943–1944 годов, не является на наш взгляд тем вопросом, ответ на который кардинальным образом изменил бы взгляд нашего вдумчивого современника на процессы, происходившие в то время в советском школьном образовании.

Довоенное время было наполнено различными рода экспериментами, суть которых сводилась к апробации форм и педагогических приемов формирования нового человека, способного жить в новом, социалистическом обществе. Это было, прежде всего, балансирование между образовательными традициями и новациями, часто приводившее к острым противоречиям, способным сильно повлиять на устойчивость национальной системы образования.

⁴ URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504280011> (дата обращения: 07.05.2025).

На смену педагогической смелости 1920-х годов пришла жесткая школьная система 1930-х годов. Но итог существования этих двух, на первый взгляд совершенно разных систем обучения и воспитания школьников, состоял в том, что в Советском Союзе выросло поколение будущих победителей. Именно это поколение, испытав тяжелейшие условия военного времени, принесло многие жертвы во имя Великой Победы, продолжило свою патриотическую деятельность, возрождая разрушенную страну и обеспечивая ее дальнейшее прогрессивное развитие.

Особое место в этом процессе занимает учительство страны. Его роль в достижении победы в Великой Отечественной войне поистине велика. И в тылу, и на фронте педагоги вместе со всем народом прилагали максимальные усилия к тому, чтобы приблизить долгожданный День Победы.

Ратный и трудовой подвиг совершили тысячи учителей разных национальностей, проживавшие во всех республиках Советского Союза, имевшие разный жизненный опыт, следовавшие совершенно разным бытовым, моральным, нравственным традициям и заповедям. При этом все они чувствовали себя едиными и сплоченными и, что немаловажно, сознательно дисциплинированными советскими людьми.

Данное обстоятельство имело важное моральное значение в достижении нашей победы. Учителя военной поры с честью выполнили вставшие перед ними задачи. Прежде всего, это практически полная ответственность за жизнь и здоровье школьников – будущее нации. При этом власть, создавая все возможные условия для развития школьного образования, настоятельно требовала от педагогов четкого и точного исполнения возложенных на них обязанностей, высокой ответственности и дисциплинированности.

В тоже время определенное и четкое руководство со стороны партийных и советских органов было бы неправомерным считать тоталитарным. В школе военной поры оставалось место для творческой педагогической деятельности. Однако творчество педагогов того героического времени не было аб-

страктым, вымышленным. Оно рождалось в результате тяжелейших испытаний, выпавших на долю многонационального народа нашей страны.

Разве можно было без педагогического творчества осуществить оперативную перестройку школьного обучения, сориентировать огромную систему образования на решение задач военного времени? Или начать грандиозный эксперимент по введению раздельного обучения? Безусловно, нет. При этом практическое решение любых вопросов требовало строжайшей дисциплины и организованности всех тех, кто имел отношение к школьному образованию.

Казалось бы, тяжелая обстановка на фронтах летом 1942 года совсем не способствовало размышлениям о творческой деятельности педагогов. Однако 14 июня в «Учительской газете» выходит статья под названием «Год педагогического творчества», которая начинается следующими словами: «Высокие требования военного времени не устрасили советского учительства, они вывали у него новый творческий подъем, неукротимую волю к преодолению всех преград». Активная методическая работа раскрывала «шлюзы педагогического изобретательства учителей» [1, с. 3].

Важно обратить внимание на еще одно обстоятельство. Органы управления образованием постоянно анализировали опыт военного времени и вносили корректировки в принимаемые решения. Так была отменена, показавшая свою неэффективность практика социалистического соревнования по учебной работе, ориентированная на формальные показатели, а, следовательно, не способствовавшая проявлению творческих начал учителей и учащихся.

Тем не менее, решить грандиозные задачи школьного обучения в военное время, было возможно только на основе высокой организованности и мотивированности педагогов, школьников и родителей, требования строгой и при этом разумной и педагогически целесообразной дисциплины, над чем постоянно работали органы государственной власти, используя потенциал общественности, объединенной в то время в партийные, профсоюзные и комсомольские организации.

С самого начала Великой Отечественной войны вопросы формирования сознательной дисциплины, у учителей и у школьников решались в основном в процессе идейно-политического и патриотического воспитания. Его главная цель усматривалась в том, чтобы «Сделать все необходимое, чтобы наше подрастающее поколение впитало в себя все лучшее, что вызвало в народе отечественная война» [5, с.1].

Было бы неправомерно утверждать то, что обучение школьников в военное время было неоправданно строгим и чрезмерно zorganizованным. Напротив, Народный комиссариат просвещения РСФСР и органы управления народным образованием постоянно обращали внимание на недопущение формализма в учебной и воспитательной работе, призывая учителей страны создавать максимальные условия для самостоятельной работы учащихся, обеспечивая им возможность проявления личной инициативы в освоении учебного материала.

Участие школьников в общественно-полезном труде, направленное на скорейшее достижение победы над врагом, приобрело в годы войны огромный масштаб. Оно стало важным экономическим и воспитательным фактором, мощным стимулом сплочения школьных коллективов. Активное участие в этой деятельности формировало у школьников чувство высокой гражданской ответственности, необходимости быть дисциплинированными при исполнении дела общегосударственной важности.

Важное воспитательное значение имело введение Правил для учащихся, утвержденные Постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 года, которые многое меняли не только в образовательном пространстве, но и способствовали формированию нового облика обучающегося, что в перспективе означало изменения идеалов и ценностей советской личности. Кроме того Правила возвращали к лучшим традициям отечественной школы, сформировавшимся еще в XIX столетии, что позволяет говорить о намерениях советской власти в период суровых военных испытаний активно использовать воспитательный по-

тенциал отечественной истории, который в условиях военного времени оказался эффективнее, чем ранее внедряемые идеологические постулаты [4, с.10].

Были также приняты и другие важные решения. В частности, введен ученический билет, который школьник обязывался предъявлять по первому требованию работников школы.

Как полагает К.А. Маслинский, Правила «послужили спусковым механизмом для дальнейшего центрального регулирования более мелких деталей школьного распорядка в единых требованиях, хотя уже и на более низких административных и педагогических уровнях» [3, с. 69].

Государством выдвигалась задача воспитания у школьников личной ответственности за учебу и поведение. Учителя призывались покончить с благодушием к «фактам нарушения учебно-трудовой дисциплины». «Требовательность, дисциплина, ответственность – вот на чем должен строиться весь распорядок школы» – отмечалось в передовой статье «Учительской газеты» [2, с. 1].

21 марта 1944 года Нарком просвещения В.П. Потемкин издал приказ № 205 «Об укреплении дисциплины в школе». Основные требования государства сводились к неукоснительному соблюдению «Правил для учащихся» и умелого сочетания требовательности и убеждения; четко определялись меры поощрения и наказания учащихся.

Понятие дисциплины в годы Великой Отечественной войны имело широкий педагогический контекст и относилось не только к школьникам. От педагогов также требовалось соблюдение дисциплины, прежде всего дисциплины педагогического труда. Ее показателями была высокая профессиональная культура, качество подготовки к урокам и проведению занятий, а также методическое мастерство учителя. И хотя это все имело формальное название «производственная дисциплина» руководители органов и учреждений отвечали за ее неукоснительное соблюдение. Дисциплина же учителя заключалась в точном соблюдении учебного плана и программ, постоянном

поиске оптимальных форм и методов обучения и воспитания школьников.

Резюмируя изложенное, следует отметить, что в годы Великой Отечественной войны в школах СССР проводилась активная работа, направленная на укрепление дисциплины среди учителей и школьников. Она была обусловлена не только условиями военного времени, но и проводимой образовательной политикой советского государства, направленной на воспитание патриотически ориентированного молодого поколения. Несмотря на достаточно властное руководство системой образования, воспитание дисциплины у учащихся и поддержание ее высокого уровня в школьных коллективах, этот процесс имел и некоторые элементы творчества, поддерживаемые органами государственной власти. Это способствовало формированию сознательной дисциплины и эффективному гражданскому воспитанию учащихся страны, которая боролась за свою независимость.

Литература

1. Гельмонт А. Год педагогического творчества // Учительская газета. 14 июня 1942. № 24 (2944).
2. За высокую дисциплину и порядок в школе. Передовая // Учительская газета. 1943. 29 сентября. № 40 (3212).
3. Маслинский К.А. Правила поведения в советской школе. Ч. I. Слово государства в устах учителя // Вестник ПСТГУ. Серия IV. Педагогика. Психология. 2015. Вып. 1 (36). С. 56–72.
4. Овчинников А.В. Власть и учительство России в годы Великой Отечественной войны // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 7–17.
5. Отечественная война и политическое воспитание учащихся // Учительская газета. 1941. № 114 (2906). 8 октября.

Мкртчян Д.М.,
отдел развития кадетского движения,
Московский центр воспитательных практик,
Департамент образования и науки,
г. Москва;
dav.ox@mail.ru

СПЕЦИФИКА ВОСПИТАНИЯ В СУВОРОВСКИХ УЧИЛИЩАХ В СОВЕТСКОЕ ВРЕМЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации воспитательной системы в суворовских училищах СССР, которые играли важную роль в подготовке будущих офицеров и истинных патриотов своей родины.

Ключевые слова: советское образование, воспитание, суворовские военные училища, патриотическое воспитание

David M. Mkrtchyan,
Department of Cadet Movement Development,
Moscow Center for Educational Practices,
Moscow Department of Education and Science;
dav.ox@mail.ru

THE SPECIFICS OF EDUCATION IN SUVOROV SCHOOLS IN SOVIET TIMES

Abstract. The article examines the peculiarities of the organization of the educational system in the Suvorov schools of the USSR, which played an important role in the training of future officers and true patriots of their homeland.

Keywords. Soviet education, upbringing, Suvorov military schools, patriotic education.

В 1930-х годах происходит идеологический и политический разворот руководства СССР от идей мировой революции к национальному суверенитету, преемственности традиций и укреплению обороноспособности государства. Возрождались лучшие культурные, образовательные ценности прошлого, шел поиск национальных основ советской власти, интернациональное воспитание постепенно заменялось военно-патриотическим.

Начавшаяся война прервала процесс возвращения к дореволюционным традициям подготовки кадров, особенно в деле начального военного профессионального образования. Однако необходимость пополнения военных кадров и их профессиональной подготовки особенно в военное время вынуждала ускорить открытие специализированных военных учебных заведений. Открытие суворовских военных училищ было связано прежде всего с необходимостью устройства, обучения и воспитания детей, которые в период Великой Отечественной войны потеряли родителей, стали сиротами, а также с подготовкой новых профессиональных кадров.

Одним из пунктов Постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 21 августа 1943 г. «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации» предусматривалось создание для детей воинов Красной Армии и партизан Отечественной войны, а также детей-сирот, родители которых погибли от рук немецких оккупантов, суворовских военных училищ «типа старых кадетских корпусов, по 500 человек в каждом, всего 4500 человек со сроком обучения 7 лет, с закрытым пансионом для воспитанников» [1, с. 1011–1012]. Суворовские военные училища «имеют целью подготовить мальчиков к военной службе в офицерском звании и дать им общее среднее образование».

Воспитательная система в суворовских училищах СССР имела ряд специфических особенностей, обусловленных их целью – формированием не только образованных, но и идеологически преданных, дисциплинированных и физически развитых будущих офицеров Советской Армии. Она была тесно переплетена с образовательным процессом и пронизана идеологией коммунистического воспитания, патриотизма и воинского долга [2; 3].

Воспитательная система в суворовских училищах СССР была комплексной и многоуровневой, направленной на всестороннее развитие будущих военных кадров.

Цели и задачи воспитания:

- воспитание преданных Родине, идейно стойких и дисциплинированных защитников Отечества;
- формирование высоких нравственных качеств, патриотизма и интернационализма;
- развитие физических, умственных и творческих способностей суворовцев.

Воспитание было всесторонним и включало следующие виды.

Патриотическое воспитание опиралось на героические традиции русского народа и героев Красной Армии, в том числе:

- формирование любви к Родине, уважения к истории и культурным традициям.
- изучение военной истории, традиций и этики;
- участие в парадах и патриотических мероприятиях.

Военное воспитание включало изучение основ военного дела, тактики и стрельбы, в том числе:

- физическая подготовка и военная выучка;
- изучение основ военного дела, тактики и стрельбы;
- формирование дисциплины, выносливости и ответственности.

Умственное воспитание было направлено на развитие аналитического мышления, самостоятельности и любознательности. Оно включало:

- общее среднее образование по советской программе;
- дополнительные занятия по математике, физике и языкам;
- развитие аналитических способностей и критического мышления.

Нравственное воспитание было основано на принципах гуманизма, чести и взаимоуважения, оно содержало:

- привитие уважения к старшим, товарищам и окружающим;
- развитие честности, правдивости и взаимовыручки;
- формирование положительных нравственных качеств и стремления к самосовершенствованию.

Физическое воспитание включало утреннюю зарядку, спортивные занятия и закаливающие процедуры, развитие силы, ловкости и выносливости, формирование здорового образа жизни.

Эстетическое воспитание было направлено на развитие художественных вкусов и приобщение к культурным ценностям. Оно включало:

- развитие художественных вкусов и способностей;
- участие в школьной художественной самодеятельности, конкурсах и выставках.

Методы и формы воспитательной работы:

- коллективное воспитание и ответственность за товарищей;
- индивидуальный подход и работа с микрогруппами;
- использование традиций и ритуалов, таких как вечерние проверки, сборы и концерты;
- организация внеклассных и внешкольных мероприятий, спортивных соревнований, художественной самодеятельности и экскурсий.

Участники воспитательного процесса: классные руководители и воспитатели, старшекурсники, оказывавшие шефство над младшими, родители суворовцев, военные и гражданские специалисты, приглашаемые для проведения занятий и бесед.

Традиции и ритуалы: соблюдение суворовских традиций и правил, проведение досуговых мероприятий, таких как вечерние проверки, сборы и концерты.

Система воспитательной работы была основана на:

- коллективном воспитании и ответственности за товарищей;
- создании благоприятного психологического климата и атмосферы взаимоуважения;
- воспитательной деятельности классных руководителей, воспитателей и старшеклассников.

Оценка результатов воспитания включала следующие показатели:

- текущие наблюдения за поведением и успеваемостью суворовцев;
- итоговые экзамены и аттестации;
- изучение адаптации выпускников училищ к военной службе и дальнейшей учебе.

Обучение в суворовских училищах способствовало развитию личности, формированию дисциплинированности, от-

ветственности, лидерских качеств и организаторских навыков у учащихся. Эти учреждения помогали формировать характер молодых людей. Выпускники суворовских училищ были хорошо подготовлены в физическом, интеллектуальном и нравственном плане. Суворовские училища предлагали обучение не только военным навыкам, но и давали широкую образовательную подготовку и физическое воспитание.

Эффективность воспитательной системы в суворовских училищах СССР подтверждается высокими морально-боевыми качествами их выпускников, многие из которых стали выдающимися военными, государственными деятелями и учеными.

Выпускники суворовских училищ считались элитой среди военнослужащих. Они обладали высокой дисциплиной, навыками военного дела и стойкими патриотическими взглядами. Полученные знания и воспитание позволяли им поступать в высшие военные учебные заведения, строить успешную карьеру в вооружённых силах СССР и быть готовыми к защите Родины.

Литература

1. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Ч. 2, 7-е изд. М.: Гос. изд-во политической лит-ры, 1953. 1202 с.
2. Плеханов А.М., Попов А.А. Наследники А.В. Суворова. От кадетских корпусов России к суворовским военным училищам войск НКВД (МВД), КГБ СССР (1731–1960 гг.): Исторический очерк. М.: РУСАКИ, 2001. 279 с.
3. Саханский Н.Б. На службе Отечеству (к 70-летию образования суворовских и нахимовских училищ) // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 2. С. 1–18.

Рябков П.А.,
аспирант,
кафедра социальных и экономических дисциплин
Смоленский государственный институт искусств;
chesterus97@mail.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ФОРМИРОВАНИИ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ (на примере школы В.Ф. Алёшина)

Аннотация. В данной статье мы проанализировали методы и подходы, используемые педагогами Шумячской средней школы Смоленской области в период работы директором первого народного учителя СССР В.Ф. Алёшина. Обобщили результаты внедрения различных подходов к обучению, направленных на практическое освоение дисциплин и профессиональную ориентацию учащихся. Нами были рассмотрены такие механизмы образования, как интеграция трудового обучения в учебный процесс и организация внеклассных мероприятий, которые, в свою очередь, способствовали развитию у школьников необходимых умений и навыков. Нами проанализирована роль педагогического коллектива в формировании трудовых навыков у обучающихся, а также проведён анализ эффективности применяемых методов и подходов.

Ключевые слова: образование, педагогический коллектив, школа, трудовое воспитание, ценностные ориентиры, В.Ф. Алёшин

Pavel A. Ryabkov,
PhD student,
Department of Social and Economic Disciplines,
Smolensk State Institute of Arts;
chesterus97@mail.ru

THE ROLE OF THE TEACHING STAFF IN THE FORMATION OF STUDENTS' WORK SKILLS (using the example of V.F. Alyoshin's school)

Abstract. In this article, we have analyzed the methods and approaches used by teachers of the Shumyach secondary school of the Smolensk region during the period of work as director of the first National teacher of the USSR V.F. Alyoshin. The results of the implementation of various approaches to teaching aimed at the practical development of disciplines and the professional orientation of students were summarized. We have considered such educational mechanisms as the integration of labor training into the educational process and

the organization of extracurricular activities, which in turn contributed to the development of necessary skills among schoolchildren. We have identified and analyzed the role of the teaching staff in the formation of students' work skills, as well as analyzed the effectiveness of the methods and approaches used.

Keywords: education, teaching staff, school, labor education, value orientations, V.F. Alyoshin

Формирование трудовых навыков у школьников является одной из ключевых задач современного образования, особенно в условиях динамично меняющегося рынка труда и социальных реалий. Важность этой задачи обусловлена тем, что трудовые навыки не только способствуют успеху в профессиональной деятельности, но и формируют у учащихся такие личностные качества, как ответственность, инициативность, умение работать в команде. В условиях глобализации и технологических изменений, которые влияют на все сферы жизни, необходимо, чтобы обучающиеся обладали не только теоретическими знаниями, но и практическими умениями, которые позволят им адаптироваться к новым вызовам.

Как отмечает В.Т. Лободин, «сегодня высокие нравственные идеалы закреплены в качестве традиционных ценностей, и мы уверены, что это изменит моральный климат в стране, поскольку «Мир управляется из детской»» [5, с. 48]. Педагогический коллектив образовательных учреждений и особенно школы, несомненно, играет одну из центральных ролей в процессе формирования трудовых навыков обучающихся. Именно на педагогическом коллективе школы в большей степени лежит ответственность за создание условий для развития и формирования у учащихся положительного отношения к труду. Как верно замечает О.В. Лабузова, «мастерство учителя состоит в том, чтобы раскрыть учащимся общность интересов народа и его героев, привить уважение и любовь к своему отечеству, помочь осознать тесную связь между Родиной и самим собой» [4, с. 900].

Важно отметить, что трудовые навыки не ограничиваются лишь профессиональными умениями. Они также включают в себя и навыки самоорганизации, планирования и управления

временем, что является необходимым для успешной жизни в современном обществе. По мнению Н.Н. Беловой, в современной школе всё большую популярность приобретает целевая модель наставничества педагогических работников. Данная модель «реализуется в контексте создания системы правовых, организационно-педагогических, учебно-методических, управленческих, финансовых условий и механизмов для развития наставничества с целью профессионального роста и самоопределения в профессии для педагогических работников, включая молодых/начинающих педагогов» [1, с. 57]. Обеспечение эффективного функционирования такого механизма, в свою очередь, позволило бы повысить вовлеченность педагогов в процесс преподавания учебных дисциплин, тем самым показывая подрастающему поколению пример ответственного отношения к труду.

В нашей статье мы хотим на примере Шумячской средней школы Смоленской области в период работы в ней директором первого народного учителя СССР В.Ф. Алёшина рассмотреть, как педагогический коллектив реализовал системный подход к формированию трудовых навыков у обучающихся.

Перед тем, как перейти к обобщению сведений о применяемых педагогическим коллективом Шумячской средней школы подходах, остановимся на собирательном образе директора школы. Проводя историческую параллель с современным временем, обратимся к исследованию А.А. Бикбаевой, которая проводила сравнение реального и идеального образа директора у учителей.

Согласно исследованию, автор пришла к мнению, что «и реальный, и идеальный директор: добрый и отзывчивый человек с хорошим чувством юмора, психологически устойчив, трудолюбивый, является для учителей хорошим другом и помощником... уравновешенный, но реальный образ нам показывает обратное. Идеальный директор активен во всем. Реальный директор – добрый и отзывчивый человек, хороший педагог, способный слушать и понимать проблемы окружающих его людей, умеющий сплотить вокруг себя коллектив. Директор – творческая личность, строгий, коммуникабельный, общительный и не высокомерный, трудо-

голик. И реальный, и идеальный внешний вид директора совпали» [2, с.19]. Именно такой образ и был у В.Ф. Алёшина.

В случае же подхода к обучению в современной школе хочется обратить внимание на точку зрения С.Н. Некрасова, который отмечал, что «необходимо, чтобы школа все больше и больше пропитывалась духом завода, духом коллективности, духом планомерной, целесообразной, рациональной организации труда» [6, с. 120].

Автор отмечал целесообразность перенимания школой от передовых заводов ряда особенностей. Так, по мнению автора, «надо, чтобы ребята на школьное имущество смотрели приблизительно так, как смотрят теперь рабочие-ударники на имущество заводов: проявляли заботу о школьном имуществе, берегли его, заботились бы об его умножении – берегли бы книги, карты, учебные пособия, добывали бы новые книги, учебные пособия, сами создавали эти последние, организовали бы правильное использование того, что есть, были бы ударниками в этом отношении» [6, с. 120]. Придерживаясь схожих принципов, руководство школы стремилось максимизировать выгоду от практико-ориентированного подхода, что, в свою очередь, необходимо было заложить в умы учителей.

Так, говоря о роли физического воспитания в школе в 1977 году, учителем физической культуры Т.Л. Красновой отмечались «улучшения работы (в школе на данный момент работало 11 спортивных секций). Отдельные из секций вели учащиеся старших классов, в которых всего занималось 199 человек» [3, л. 13–15]. Учащиеся школы принимали активное участие в соревнованиях по лыжам, баскетболу, волейболу, плаванию. До введения военной подготовки в школе организовывались военные кружки. Школой привлекались выпускники-курсанты в рамках проведения бесед по военно-патриотическому воспитанию.

Как отмечал В.Ф. Алёшин, «основное рабочее место учителя – кабинет, а сейчас – поле. Здесь мы и воспитываем личность человека. К сожалению, сейчас мы оторваны от полевой работы. Говоря о невоспитанности ребят, нужно разбираться, кто в этом виноват. Возможно – мы сами» [3, л. 13–15].

На открытых партийных собраниях парторганизации Шумячской средней школы не раз поднимались вопросы о роли педагогического коллектива школы по дальнейшему укреплению государственной, трудовой и исполнительской дисциплины труда. На эти собрания также выносились вопросы, касающиеся успехов учителей. Так, на собрании парторганизации 1983 года В.Ф. Алёшиным были отмечены учителя, которые являлись передовиками в работе: Е.И. Лазаренкова, Т.Г. Шарабурина, Е.И. Базылева, В.И. Игнатьева, Е.А. Румянцева, Н.В. Козырева, В.В. Шашкова, В.Ф. Романенкова. Также директор предложил заносить на доску почёта школы лучших учителей.

Говоря о трудностях в работе педагогического коллектива школы, заместитель директора Л.Б. Итунин поднимался вопрос о необходимости воспитания трудовой дисциплины учителей. Он отмечал, что «некоторые учителя не выполняют своих прямых обязанностей (проверка ведения дневников, учащимися, использование ТСО на уроках и в воспитательной работе, не всегда точно ведут записи в журналах и т.д.). Учителя не критикуют друг друга, а стараются обвинить учеников, их семью» [3, л. 13–15]. Решение данного вопроса участники собрания нашли в том, чтобы показать личный пример отношения к делу, воспитывать в коллективе творческую дисциплину, ответственное отношение к поставленным задачам. Кроме того, было принято решение оформить стенд с правилами поведения для учащихся и правилами внутреннего режима, доску почёта для учителей и работников школы.

Данный подход прослеживается и среди учителей начальной школы. С первого класса начиналось воспитание любви к Родине, партии, советскому народу. Учителя старались воспитывать сознательную дисциплину и коммунистическое отношение к труду. Уроки планировались таким образом, чтобы на всём его протяжении ученики были заинтересованы и не ленились. Много времени уделялось на уроках работе с книгой. А во внеурочное время – работе с родителями.

Учитель должен быть заинтересован в том, чтобы ребята владели навыками самообразования. Классный руководитель же должен стремиться к максимальному развитию познавательных возмож-

ностей школьников, так как именно от этого, по мнению руководства школы, зависел осознанный выбор будущей профессии и дальнейшей жизненный путь выпускника.

Партийная организация неоднократно предпринимала меры по повышению уровня идейно-воспитательной работы, учебы кадров, лекционной пропаганды. В этом плане первостепенное внимание уделялось развитию и совершенствованию политической учебы, воспитанию у каждого коммуниста, члена коллектива марксистско-ленинского мировоззрения, повышения ответственности за порученное дело.

В школе ежемесячно проводились занятия теоретического семинара. Руководил его работой Л.Б. Итунин. Занятия семинара проходили регулярно. Изучаемый материал был тесно взаимосвязан с практикой. Также работала школа комсомольского и пионерского актива, которые вели Н.П. Абрамова и Л.А. Беушева, а за идеологическое просвещение был ответственен председатель общества «Знание» Г.В. Матылева.

Все коммунисты школы имели и выполняли партийные поручения.

Партийные поручения выполнялись добросовестно, руководство школы поддерживало педагогические начинания. В одном из докладов В.Ф. Алёшин сказал: «в настоящее время учителю просто необходимо больше читать, требовательно относиться, прежде всего, к себе, к своему уроку, развивать свой творческий потенциал» [3, л. 64].

Учителями в своей работе применялись уроки-лекции, конференции, на уроках использовалась научно-популярная литература, ребята неоднократно обращались к справочникам и словарям. На уроках использовались фильмы, которые постоянно обновлялись и были интересны для учащихся. По мнению В.Ф. Алешина, «чтобы в настоящее время провести хороший урок, надо самому учителю быть хорошо начитанным, много знать» [3, л. 29].

При организации воспитательной работы в школе педагогам было необходимо добросовестно относиться к учащимся, что сказывалось на итоговом результате. Руководством школы ставились

задачи по повышению целеустремленности в использовании опыта учителей-новаторов при организации уроков во внеурочной работе. На основе педагогики сотрудничества учащихся и учителей шла активная работа по повышению стремление качества знаний учащихся и ликвидации неуспеваемости в школе.

Заместитель директора Н.П. Абрамова, высказывала мысли о том, что, «школа должна растить, обучать и воспитывать молодое поколение с максимальным учётом тех общественных условий, в которых они будут жить и работать. Думая о характере ученического самоуправления, можно, сказать, что это зеркало всей нашей общественной жизни» [3, л. 58].

Таким образом, говоря о роли педагогов, в формировании трудовых навыков обучающихся, прослеживается его ключевая и многофункциональная задача – не только стать примером качественного выполнения возложенных обязательств для обучающихся, но и старшими наставниками, которым обучающиеся смогут доверять и прислушиваться. Образовательная среда, созданная педагогическим коллективом и администрацией Шумячской школы под руководством В.Ф. Алёшина, напрямую влияла на развитие у учащихся необходимых умений и навыков, которые были необходимы им как в учебе, так и в будущем самоопределении.

Именно педагогический коллектив играл центральную роль в формировании трудовых навыков у школьников, обеспечивая им не только знания, но и практический опыт, необходимый для успешной социализации и интеграции в трудовую жизнь. Эффективная работа классных руководителей и учителей школы и модель их взаимодействия с детьми и родителями создавали целостную систему образования, нацеленную на развитие личности и профессионала, способного адаптироваться к быстро меняющемуся миру.

Литература

1. Белова Н.Н. Образ учителя как образ наставника в экосистеме современной школы: ракурс управленческого проекта // Шамовские чтения: сборник статей XV Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Москва, 21–25 января 2023 года. М.: 5 за знания, 2023. Ч. 2. С. 56–59.

2. *Бикбаева А.А.* Образ директора школы в представлениях педагогического коллектива: результаты эмпирического исследования // Содержательные и процессуальные аспекты современного образования: материалы VI Международной научно-практической конференции, Астрахань, 01 марта 2024 года. Астрахань: Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева, 2024. С. 16–19.
3. Государственный архив новейшей истории Смоленской области (ГАНИСО). Ф. 2349. Оп 1. Д. 15.
4. *Лабузова О.В.* Роль учителя в формировании духовных и нравственных ориентиров личности школьника (из опыта работы) // Вестник науки. 2024. Т. 2, № 6 (75). С. 897–902.
5. *Лободин В.Т.* Особенности стратегии и цели современного воспитания // Magisterium. Журнал о педагоге и для педагога. 2023. № 9. С. 44–49.
6. *Некрасов С.Н.* Семейное и общественное воспитание: всеобуч, пионердвижение и облик школы // Большая студенческая конференция: сборник статей IX Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Пенза, 05 мая 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. С. 117–121.

Хватаев А.Н.,
преподаватель,
кафедра педагогики и психологии,
факультет социальных коммуникаций и филологии,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет им. В.Г. Короленко;
zam-uvr1@school-art.ru

КЛЮЧЕВЫЕ ИДЕИ ОРГАНИЗАЦИИ СТАНЦИИ ЮНЫХ ТЕХНИКОВ В УДМУРТИИ В 1950–1970 ГОДАХ

Аннотация. В статье проводится анализ становления и развития такой уникальной формы работы в рамках дополнительного образования, как станция юных техников. Не имея аналогов в системе образования, станции стали площадкой для кружковой работы, технической профориентации, связи образования и производства. Педагогами была создана система, позволяющая в равной степени развивать практические технические навыки ребенка и теоретическую подготовку, найдены такие примы работы, которые могут быть адаптированы в условиях современной модернизации дополнительного технического образования детей.

Ключевые слова: станция юных техников, дополнительное техническое образование, моделирование, профориентация, Удмуртская республика, середина XX века

*Andrei N. Khvataev,
teacher,
Department of Pedagogy and Psychology,
Faculty of Social Communications and Philology,
Glazov State University of Engineering
and Pedagogics named after V.G. Korolenko;*

KEY IDEAS OF ORGANIZING YOUNG TECHNICIANS' STATION IN UDMURTIA IN 1950–1970s

Abstract. The article analyzes forming and developing of such a unique form of work within additional education as young technicians' station. Having no analogues in the education system, stations became a platform for club work, technical career guidance, communication between education and production. The teachers created a system that allowed equally developing practical technical skills of child and theoretical training, found such work practices that can be adapted in conditions of modern modernization of additional technical education of children.

Keywords: young technicians' station, additional technical education, modeling, career guidance, Udmurt Republic, mid-twentieth century

Станция юных техников в Удмуртии, функционировавшая в период с 1950 по 1970 годы, представляет собой уникальный феномен в системе технического образования, который оказал значительное влияние на формирование технически одаренной молодежи в регионе. В условиях послевоенного времени, когда страна нуждалась в квалифицированных кадрах для восстановления и развития промышленности, создание таких образовательных учреждений стало важным шагом в подготовке будущих инженеров и специалистов. Данная работа направлена на исследование деятельности станции юных техников в Удмуртии, акцентируя внимание на создании и развитии кружков и лабораторий, а также их роли в воспитании технически одаренной молодежи.

Период с 1950 по 1970 годы оказался решающим для становления станций юных техников (СЮТ). Создание и развитие систе-

мы СЮТ было вызвано необходимостью интеграции элементов технического творчества в систему дополнительного образования. В рамках общей политики советского государства по воспитанию молодежи, ориентированной на техническое развитие и выбора профессии, СЮТ стали важным институтом, сосредоточившим на себе внимание как детей, так и педагогов. Важно отметить, что акцент в работе СЮТ делался на практическое обучение и популяризацию научных знаний через создание моделей и натуральных образцов, что способствовало развитию творческих навыков участников [9].

Материально-техническое обеспечение станций играло важную роль. В течение этого периода была заложена основа для активного участия детей в кружковой работе: обучающиеся осваивали различные технологии, принимали участие в конкурсах и выставках [4].

Как и по всей стране, к концу 1970-х в Удмуртии функционировал ряд кружков радикально различных направлений, от авиа-моделирования до, позднее, робототехники. Таким образом, СЮТ служили не только местом для получения знаний, но и площадкой, объединяющей единомышленников и развивающей коммуникативные навыки [1].

Станции юных техников развивались не изолированно, а в контексте широкой сети внешкольного образования, поддерживаемого на уровне республиканских и центральных органов управления. Это способствовало обмену опытом и внедрению лучших практик в кружковую работу. Например, методические рекомендации и программы, разработанные на основе успешного опыта других регионов, внедрялись и на уровне Удмуртии [6]. Важные выставки и слеты, организованные станциями, позволяли детям демонстрировать свои достижения, а педагогам обмениваться опытом и методами обучения, что укрепляло сеть сотрудничества среди СЮТ. В связи с этим возможно найти некоторое отражение общественного представления о ценности науки и технического производства в деятельности СЮТ, с учетом специфики производства в республике.

Начальный этап становления СЮТ условно можно обозначить, как кружково-модельный. В 1950-х годах началось активное развитие кружковой работы, что позволило привлекать детей к научно-практической деятельности. В рамках этой работы создавались группы по разным направлениям, таким как авиамоделизм, радиотехника и механика. Образование на базе Станции позволило детям не просто получать теоретические знания, но и активно применять их на практике, что способствовало более глубокому пониманию технических процессов и основ инженерного дела [5].

В послевоенные годы в республике активно работало оружейное и сталелитейное производство, при этом основной интерес молодежи был сосредоточен на технически-сложных формах вооружения, таких как танки, самолеты, артиллерийские орудия. Бурно развивалась авиация, ракетное производство. В русле таких общественных настроений формат кружковой работы с моделированием представлялся наиболее удачным. Ребята получали возможность разработать и быстро воссоздать технически сложный объект, а также испытать модель на полигоне, сразу апробировать его работоспособность, достоинства и недостатки. Такой цикл детского творчества как бы дублировал развитие технической мысли, и производства военного времени, авторитет которых был крайне высок, ввиду очевидной успешности.

Кружковая работа основывалась на обширной методической поддержке, разработанной педагогами, которые воспринимали свою задачу не только в ходе преподавания, но и в организации мероприятий, на которых учащиеся могли продемонстрировать свои достижения. Это было важным аспектом дополнительного технического образования, позволяющим адаптироваться к изменяющимся требованиям общества [4].

Переход на следующий этап развития СЮТ произошел в 1959–1961 годах и связан, конечно, с беспрецедентными успехами советской космонавтики. Условно его можно назвать научно-техническим. Космическая инженерная мысль сделала очевидной необходимость глубоких научных знаний, тщательных расчётов, кропотливой подготовки каждого нового достижения. Одновре-

менно она подняла планку до невиданных ранее высот, поставила невероятно сложные и абсолютно новые задачи, связанные с невесомостью, реактивным движением, выживанием в человека, гравитацией и т.д. Условный трактор перестал находиться в центре внимания, мечты как ребят, так и педагогов были направлены на покорение новых планет и галактик.

Обращение внимания на научно-техническое творчество стало неотъемлемой частью образовательного процесса на Станции. Создание интегрированных программ дополнительного образования с физико-математическими дисциплинами позволило предоставить детям возможность заниматься творческой деятельностью, которая не только развивала творческие способности, но и строила у них основу для будущей профессиональной ориентации. На таких занятиях подростки могли готовиться к участию в конкурсах и пленумах, где представляли свои работы [7].

Помимо технических задач станция юных техников становилась важной площадкой для накопления опыта и инновационных решений. В ходе работы у детей проявлялись навыки совместной работы, что содействовало развитию командного духа и ответственности. Сложные инженерные задачи предоставляли возможность для интеграции знаний из разных областей, что обогащало образовательный процесс, увеличивало интерес к техническим специальностям и расширяло горизонты их будущей профессиональной деятельности [2].

В 1960 годах Станция продолжала модернизироваться, внедряя новые методы преподавания и мероприятий. Станции республики начали акцентировать внимание на практике работы с летательными аппаратами, создавая соответствующие лаборатории. Структура этих лабораторий включала в себя не только теоретические занятия, но и практическое применение знаний на моделях самолетов и ракет. На базе Областной станции юных техников были разработаны специальные программы, способствовавшие повышению интереса к авиационной тематике среди учащихся.

Значительное внимание уделялось авиационным испытаниям. В соответствии с требованиями времени требовалась автоматизация

и оптимизация этих процессов. В лабораториях станции внедрялась современная электроника для исследования поведения летательных аппаратов в различных условиях. Кроме того, важными аспектами работы стали методы обработки информации, которые позволяли улучшать процесс летных испытаний [3].

Кажется, что следующим естественным шагом в развитии содержания обучения СЮТ должна была стать информатизация и автономизация технических процессов. Однако на практике система дополнительного технического образования в 70-е годы была призвана помочь преодолеть дефицит квалифицированных рабочих кадров. В связи с чем следующий этап развития СЮТ следует признать профориентационным. Профессиональная ориентация на станциях юных техников протекала через активное взаимодействие с предприятиями и организациями.

В конце 1960 -х годов СЮТ начали сотрудничество с местными учреждениями производственной сферы, что открывало перед учащимися возможности не только для практических занятий, но и для стажировок, что значительно обогащало их опыт [5]. Причем, работа не ограничивалась лишь привлечением к технике: акцент также делался на развитие личностных качеств и готовности к рабочей деятельности. В рамках такой воспитательной деятельности СЮТ не только обеспечивала техническую подготовку молодежи, но и формировала у них основополагающие навыки для осуществления осознанного выбора профессии. Для обучающихся организовывались дни открытых дверей и экскурсии на производства, что способствовало повышению интереса к конкретным профессиям и специальностям. Такие мероприятия вырабатывали у молодежи реальные навыки и понимание профессий, без которых невозможно было бы интегрироваться в трудовой рынок.

В этот же период спад энтузиазма предыдущего десятилетия и формализация работы СЮТ делают очевидными некоторые недостатки их работы. Особенно следует отметить устаревшие методики преподавания или отсутствие современных материалов, так как кружковая форма образования просто не успевала за темпа-

ми научно-технического прогресса тех лет. И тем не менее, именно в этот период происходит не только рост количества станций, но и их интеграция в общую систему профессионального обучения. СЮТ в Удмуртии стала важным элементом в системе подготовки квалифицированных кадров для последующих десятилетий.

Влияние станции юных техников на современное техническое образование нельзя недооценивать. Уроки, извлеченные из истории, подчеркивают важность практического подхода в обучении, а также необходимость создания условий для развития творческих способностей у детей. Современные образовательные учреждения могут извлечь ценные уроки из опыта станций юных техников, внедряя элементы кружковой работы и практического обучения в свои программы.

Таким образом, исследование деятельности станции юных техников в Удмуртии в указанный период подчеркивает их значимость как элемента системы подготовки технических кадров. Опыт работы станций юных техников в Удмуртии является важным вкладом в развитие технического образования и может служить основой для дальнейших исследований и практических рекомендаций в этой области.

Литература

1. Баталова Л.В. Детско-юношеский туризм в Удмуртии (1930-е – 1990-е годы) // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2012. № 1. С. 155–158.
2. Бражук С.В. Перспективы развития кружковой работы как вида внеурочной деятельности в свете внедрения федеральных государственных стандартов // Экономика и социум. 2016. № 2 (21). С. 1157–1160.
3. Верещиков Д.В., Верещагин Ю.О., Макаров И.К. Опыт применения информационных технологий при подготовке авиационных специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. № 4–2. С. 583–586.
4. Дурноглазов В.Е. Из истории Курской областной станции юных техников // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 3 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-kurskoy-oblastnoy-stantsii-yunyh-tehnikov> (дата обращения: 24.04.2025).

5. *Комарова В.Ф.* Особенности учреждений дополнительного образования в современных условиях. Из опыта работы городской станции юных техников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 6–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-uchrezhdeniy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-sovremennyh-usloviyah-iz-opyta-raboty-gorodskoy-stantsii-yunyh-tehnikov> (дата обращения: 13.01.2025).
6. *Перекальский И.Н., Галагузова М.А., Игошев Б.М.* Техническое творчество школьников: из прошлого в будущее // Педагогическое образование в России. 2023. № 1. С. 15–20.
7. *Роганова Л.А.* Исследование жизнедеятельности объединения юных техников // Вестник Костромского государственного университета. 2009. № 2. С. 332–337.
8. *Стойнов Н.Э.* Новации в организации дополнительного технического образования детей на транспорте в XIX – начале XXI вв. // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2022. № 8 (72). С. 88–92.
9. *Чувашева Е.Ф.* История республиканского центра дополнительного образования детей Удмуртской республики в контексте 100-летней истории детско-юношеского туризма // Колпинские чтения по краеведению и туризму: материалы межрегиональной с международным участием научно-практической конференции, 26 марта 2019 года / отв. ред. С.И. Махов, Н.Е. Самсонова, Д.А. Субетто, В.Н. Сухоруков: в 2 ч. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена; ЛОИРО, 2019. Ч. 2. С. 383–389.

СЕКЦИЯ 5

ДИНАМИКА ЦЕННОСТЕЙ И СМЫСЛОВ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭТАПАХ

*Захарищева М.А.,
доктор педагогических наук, профессор,
кафедра педагогики,
факультет социальных коммуникаций и филологии,
Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко;
zahari-ma@rambler.ru*

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ УНИВЕРСИТЕТА: ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы подготовки и деятельности университетских преподавателей. История вопроса и современные вызовы и риски на примере научно-педагогической деятельности преподавателей Глазовского государственного инженерно-педагогического университета имени В.Г. Короленко.

Ключевые слова: университет, самоуправление и самопополнение университета, инбридинг.

*Marina A. Zakharishcheva,
Dr. Pedagogy Hab., Professor,
Department of Pedagogy,
Faculty of Social Communications and Philology,
Glazov State University of Engineering
and Pedagogical named after V.G. Korolenko;
zahari-ma@rambler.ru*

UNIVERSITY LECTURER: PROBLEMS OF TRAINING AND PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of training and activity of university teachers. The history of the issue and modern challenges

and risks on the example of scientific and pedagogical activity of teachers of Glazovsky State Engineering Pedagogical University named after V.G. Korolenko.

Keywords: university, university self-government, self-completion, inbreeding

Современная отечественная педагогика находится в поиске решений множества актуальных проблем, возникающих в динамично меняющемся мире. В частности, одной из таких проблем признан воспитательный потенциал местных сообществ как субъектов социально-педагогической деятельности. Цель данной статьи – проанализировать проблемы подготовки и деятельности профессорско-преподавательский состав (ППС) университета на примере Глазовского государственного инженерно-педагогического университета имени В.Г. Короленко и выявить проблемы пополнения кадров.

Сто лет тому назад, в 1923 году, предлагая авторский взгляд на науку педагогику как прикладную философию, известный российский учёный С.И. Гессен, будучи в эмиграции, выпустил уникальную книгу «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». В ней предложена теория университета, принципы университета, одним из которых назван такой как Самоуправление или автономия.

Поясняя свою позицию, С.И. Гессен пишет, что самоуправление университета предполагает не только определение предметов преподавания, учебных планов, основания учебно-вспомогательных учреждений, избрание органов управления, но и право самопополнения, то есть избрание профессоров и преподавателей, наделение учёными степенями.

Способность самопополнения является отличительной чертой университета. Педагогический университет готовит кадры для дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, колледжей, учреждений дополнительного образования. Кто же готовит кадры для университета? «Университет сам из среды своих собственных питомцев может и должен получать своих преподавателей», – считал С.И. Гессен [2, с. 316].

Он назвал университет «самопродолжающимся союзом», в том смысле, что в этой способности к самопродолжению и заключается основа существования университета. Право университета пополнять себя самого кадрами вытекает из самого существа его как очага научного исследования.

Имея историю длиной в 85 лет, университетом наш Глазовский государственный педагогический институт (ГГПИ) стал всего два года тому назад. Тем интереснее посмотреть, как происходит формирование профессорско-преподавательского состава, к примеру, в настоящее время. Так, по данным кадрового управления в университете работают 107 преподавателей; среди них обладают учёными степенями 66 человек, что составляет 61,6%.

Из 107 преподавателей 78 являются выпускниками ГГПИ. 47 из 78 выпускников защитили диссертации на соискание учёных степеней, это 60%. Процент остепенённости выпускников – 60 – в целом совпадает с тем же показателем по университету – 61,6. Согласно научным представлениям столетней давности команда ППС как местное сообщество выглядит вполне благополучно.

Обратимся к исследованиям последних лет. Обсуждая будущее высшего образования в странах БРИКС [1], ряд авторов обнаружили негативное явление в российских университетах. Это явление назвали «инбридинг» по аналогии с термином из естественных наук.

Инбридингом называют скрещивание близкородственных форм в пределах одной популяции организмов (животных или растений). В качестве исходных форм используются братья и сёстры или родители и потомство. В результате инбридинга получают гомозиготные организмы, а также разложение исходной формы на ряд чистых линий. У инбридинга есть и существенный минус – пониженная жизнеспособность, наследственные заболевания. Как это часто бывает, подобные явления стали называть тем же термином и в гуманитарных науках, сохраняя его смысл.

С годами инбридинг широко распространился и стал негативно влиять на показатели деятельности современных университетов. Университеты стараются удерживать выпускников, желающих заниматься преподавательской и исследовательской деятельностью. Руководители кафедр в свою очередь считают своих выпускников целевой группой для замещения вакансий.

Инбридинг приводит к негативному последствию: в университете остаются, бывает, не самые лучшие из выпускников. Из оставшихся в нашем университете выпускников почти половина (47%) – 37 человек закончили институт с отличием [3], что выглядит неплохо.

У всех оставшихся небольшой опыт работы вне вуза, они имеют ограниченный круг академических связей за пределами университета и не стремятся его расширить. В той или иной степени эти выпускники могут передать следующим поколениям студентов лишь знания, полученные в университете. Их научные руководители и заведующие кафедрами остаются для них непререкаемыми научными авторитетами.

Инбридинг приводит к появлению системы неформальных контрактов между старшими и младшими по должности, между руководителями и подчинёнными или преподавателями. Инбридинг поощряет патернализм (покровительство и продвижение своих учеников), а также тесные неформальные связи.

Инбридинг сказывается на многих аспектах академической жизни вуза. Преподаватели – выпускники своего вуза редко публикуются во внешних научных журналах, в основном пишут для факультетских и университетских изданий, редко принимают участие в конференциях за пределами университета. Они скорее предпочитают заниматься преподавательской, нежели исследовательской деятельностью. Такая их практика выглядит оправданной – ведь преподавание, в отличие от исследовательской работы, привязано к конкретному университету.

Преподаватели – выпускники своего университета не отличаются склонностью к мобильности, поскольку массу времени и сил отдали этому университету. Они ориентированы на внут-

ренное сообщество. И наоборот, пришедшие извне преподаватели стремятся к так называемой «космополитической» карьере, хотят оставаться конкурентоспособными на внешнем рынке. Поэтому они меньше занимаются преподаванием и административной работой и больше исследованием, добиваясь результатов, которые могут быть по достоинству оценены их коллегами на внешнем рынке.

И если менее мобильные «свои» преподаватели преданы только своему университету, их коллеги скорее разделяют ценности науки. Но их меньшинство, и они не могут заметно влиять на политику вуза. Так, среди руководителей разного ранга в нашем университете невелик процент вышедших из иных университетов страны.

В автономной системе внутренние организационные правила доминируют над нормами профессиональной среды. В частности, внутренняя оценка, несвободная от неформального влияния профессиональной среды, становится более значимой, нежели оценка внешняя. В результате наблюдаются случаи, когда карьерный рост преподавателя основывается не столько на очевидных академических достижениях, сколько на внутреннем положении и авторитете.

Такие традиции приводят к низкому качеству научных исследований и их несоответствию запросам рынка, негативно сказываются на репутации университета.

Да, 73% всех преподавателей прошли обучение в родном университете, это много со знаком минус. Однако, жизнь и деятельность нашего Короленковского университета проходит в одном из так называемых малых городов России, что объективно добавляет нам внешних проблем, в том числе подготовка и деятельность преподавателя университета требует глубокого анализа и специальных мер преодоления инбридинга.

Наш историко-педагогический анализ наглядно показал, что оценка одних и тех же феноменов с течением времени может не просто измениться, а сменить знак с плюса на противоположный.

Литература

1. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИКС и США: сборник статей / под ред. Ф. Альтбаха и др.; пер. с англ. А. Гордеева и Г. Петренко; под науч. ред. М. Юдкевич. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2013. 247 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
3. Захарищева М.А. Региональные модели профессионального педагогического образования в Удмуртии в первые десятилетия XX века // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, Калуга, 26–28 сентября 2024 г. / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой. Калуга: Волгоградская государственная академия последи-пломного образования, 2024. С. 627–632.

Розар А.А.,
магистрант,
кафедра педагогики,
Институт художественного образования,
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет;
rozar.artem@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ПЕРЕЛОМЕ ИСТОРИИ: ДИСКУССИИ 1985–1991 гг.

Аннотация. В статье рассматривается поиск образовательным сообществом путей модернизации педагогического образования в условиях горбачевской политики Перестройки.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка педагогов, модернизация образования, Перестройка

*Artem A. Rozar,
Master's student,
Department of Pedagogy,
Institute of Art Education,
Volgograd State Socio-Pedagogical University;
rozar.artem@yandex.ru*

TEACHER EDUCATION AT A TURNING POINT IN HISTORY: DISCUSSIONS OF 1985–1991

Abstract. The article examines the educational community's search for ways to modernize pedagogical education in the context of Gorbachev's policy of Perestroika.

Keywords: Pedagogical education, teacher training, modernization of education, Restructuring.

Период с 1985 по 1991 год можно обозначить как финальный этап развития советского образования. В эти годы была предпринята последняя попытка модернизировать «реальный социализм» и его образовательную систему. Горбачевские реформы по-разному были встречены не только партийно-государственным истеблишментом, но и представителями науки и общественными деятелями.

Одна часть образовательного сообщества позитивно оценивала «Перестройку», другая видела в ней разрушение единой советской системы образования и причину ухудшения качества образования в стране. Ход реформ в области образования и позицию участников этого процесса одним из первых описал и проанализировал Э.Д. Днепров известный отечественный педагог, ученый и министр образования России 1990–1992 гг.

Он выделяет следующие этапы реформирования: противостояние (середина 1985 – май 1987 г.); подготовка реформы (июнь 1987 – июль 1988 г.); общественное принятие реформы (август – декабрь 1988 г.); зависание реформы (январь 1989 – июль 1990 г.); запуск реформы в Российской Федерации (с августа 1990 г.) и ее законодательное утверждение в июле 1992 г. [2, с. 120]. Наш ретроспективный анализ этого процесса убеждает в правоте выводов ученого.

Начальной точкой реформ стал подъем в 1985 году общественно-педагогического движения как актора, оказавшегося способным влиять на образовательную политику и состояние народного образования в СССР. Центром данного движения стала «Учительская газета», которую возглавлял В.Ф. Матвеев. Большой вклад в развитие данного движения также внесли такие известные ученые и публицисты как С.Л. Соловейчик и А.И. Адамский. 18 октября 1986 года в «Учительской газете» был опубликован манифест педагогов-новаторов «Педагогика сотрудничества». Суть данного направления в педагогической мысли заключалась в том, что учебно-воспитательный процесс должен быть построен на принципах диалога учителя и обучаемых в интересах развития творческой личности и «социально-зависимой» самостоятельности.

Однако позиция радикальных реформаторов не получила безоговорочной поддержки. Более того, многие представители образовательного сообщества скептически относились к данной позиции. Так, 31 января 1987 года был опубликован проект нового Устава средней общеобразовательной школы, который расходился с педагогическим кредо педагогов-новаторов, но зато был поддержан представителями Министерства просвещения СССР. Данный проект устава после критики учительской общественности не был утвержден Министерством просвещения СССР.

Далее летом 1987 года прошел созданный по инициативе Министерства просвещения РСФСР Всероссийский съезд учителей, который поддержал образовательную реформу 1984 года и обвинил педагогов-новаторов в том, что их неподготовленность есть основное препятствие на пути к реформе. Съезд выступил против коренного реформирования советской школы и предлагал изменить ряд компонентов системы школы, но не менять содержание образования.

В это же время в газете «Правда» выходит статья Э.Д. Днепровы с призывом провести коренную реформу советской школы. Попытки созыва Всесоюзного съезда будут в 1987 г. сорваны советской общественностью под влиянием учительского движения, виде-

шего в этом съезде попытку консервативных сил в системе власти СССР оказать влияние с целью воспрепятствовать реформе союзной системы образования. Съезд будет проведен лишь в 1988 году.

В июне 1988 году по инициативе главы Государственного комитета СССР по народному образованию Г.А. Ягодина и его первого заместителя В.Д. Шадрикова был создан Временный научно-исследовательский коллектив «Школа», которому было дано задания и полномочия по разработке Концепции общего среднего образования. Ядро данного коллектива составили выдающиеся представители АПН СССР академики В.В. Давыдов, А.В. Петровский, члены-корреспонденты Ш.А. Амонашвили, В.П. Зинченко, Б.М. Неменский и др. Проект данной концепции будет разработан и представлен в рамках Всесоюзного съезда работников народного образования (20–22 декабря 1988 г.).

Важное место в концепции будет отведено реформированию педагогического образования. В журнале «Советская педагогика» в статье «Учитель и время» (1989, № 5) был приведен обзор материалов заседания секции «Педагогическое образование» Всесоюзного съезда работников народного образования [5, с. 52].

Основные идеи концепции разработанной ВНИКОМ «Школа» на заседании секции изложил Н.Д. Никандров. Суть концепции заключалась в следующих положениях: 1) «ориентация на непрерывное профессиональное развитие учителя, которое включает раннюю профессиональную ориентацию, базовую профессиональную подготовку и последующее постоянное профессиональное совершенствование; 2) демократизация всего уклада жизнедеятельности педагогических учебных заведений, широкое самоуправление; 3) ориентация на неповторимую личность будущего учителя, на его творческую деятельность, а отсюда обеспечение дифференцированного индивидуального подхода к его подготовке; 4) единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности учителя в условиях гуманитаризации педагогического образования; 5) обязательное соблюдение в целостном процессе подготовки учителя единства фундаментальности и педагогической направленности обучения; 6) гуманизация педагогического образования, бережное

отношение к личности будущего специалиста субъекта общения, познания, социального опыта; 7) открытость, гибкость, вариативность, динамичность содержания, форм и методов подготовки учителя в соответствии с современными требованиями и прогнозами на будущее; 8) ориентация содержания, форм и методов подготовки учителя на активное и широкое внедрение и использование новой информативной технологии с выходом в перспективе на единую систему информационного обеспечения образования»¹.

Цель подготовки, по мнению авторов документа заключалась в том, чтобы ее результатом стал педагог, которого характеризовала бы высокая гражданственность, активность и социальная ответственность; любовь к детям и способность к сотрудничеству с ними; подлинная интеллигентность, высокая духовная культура, профессионализм; инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию и принятию творческих решений; потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему; физическое и психологическое здоровье.

Особо отмечалось, что подготовка будущего педагога должна была иметь сквозной характер. В ее основу следовало положить профессионально-деятельностный подход, который ориентирует на непосредственное включение студента педвуза в решение реальных педагогических задач. В рамках обучения будущего учителя надлежало использовать все блоки подготовки (специальный, общественный, общекультурный, психолого-педагогический) [3, с.160].

Авторы документа считали, что смысл подготовки педагогов должен был коренным образом пересмотрен и изменен. Нужно было сделать так, чтобы основанием их профессиональной подготовки стал индивидуально-творческий подход. Планировалось резко сократить процент аудиторных занятий и увеличить процент непрерывной педагогической подготовки.

¹ Всесоюзный съезд работников народного образования, 20–22 декабря 1988 г., Москва: стенографический отчет. URL: http://elib.old.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=vsosoyuzny-syezd-rabotnikov-narodnogo-obrazovaniya_1990 (дата обращения: 09.04.2025),

В ходе дискуссии на Всесоюзном съезде работников народного образования (20–22 декабря 1988 г.) многие учителя, присутствовавшие на секции, посвященной педагогическому образованию, критически оценили образовательную политику союзных властей в области подготовки будущих учителей. Они выразили мнение о том, что таковая проводилась в рамках процесса массового педагогического воспроизводства и по принципу остаточного финансирования. Участники секции утверждали, что в педагогических вузах готовят учителя-предметника, а не учителя в широком гуманистическом смысле. Структура советских педагогических вузов была охарактеризована как усеченная копия университетской, к которой добавлен блок психолого-педагогических дисциплин [1, с. 90].

Участники секции предложили осуществить пересмотр содержания педагогического образования. Так, они считали необходимым модифицировать основные курсы блока психолого-педагогических дисциплин (психологии и педагогики) и ввести новые дисциплины, связанные с различными областями педагогической и психологической науки. Участники секции полагали, что подготовку студентов педвузов необходимо осуществлять на основе индивидуального образовательного маршрута. Особо подчеркивалось, что педагогические вузы должны приобрести свободу в формировании учебных планов.

В ходе дискуссии на секции были высказаны различные идеи и представлены наработки педагогических вузов СССР в области подготовки педагогических кадров. Концепция будет уже принята после доработки и подвергнута критике со стороны членов педагогической общественности [4, с. 98].

Одной из важнейших точек модернизации образования (в т.ч. педагогического) стало формирование нового министерства образования России в 1990 г. Многие члены ВНИК «Школа» стали занимать руководящие должности в министерстве и непосредственно влияли на реализацию реформы.

С середины 1990 года модернизация российского образования вообще и педагогического образования, в частности столкнулась

с фундаментальной проблемой, неразрывно связанной с проводившейся экономической реформой. Возникал неизбежный вопрос: как соотносить образование и рынок? Общество и государство вступали в период рыночных отношений и требовалось разработать теоретические вопросы и практические механизмы адаптации системы образования к рыночным условиям.

Кроме того, перед руководителями и всеми акторами образования вставал вопрос идейно-ценностной ориентации института социализации детей и молодежи. В процессе горбачевской модернизации СССР под сомнение были поставлены сначала монополия КПСС на власть, а затем и монопольное положение «марксистско-ленинской» идеологии в обществе. Эту проблему приходилось решать во все более осложнявшейся социально-экономической обстановке, приводившей к низкому уровню финансирования педагогических вузов и всей системы образования. Становилось также ясно, что содержание образования не вполне отвечает требованиям рынка труда.

Переход к рыночным отношениям нес как угрозы, так и создавал возможности для развития образования вообще и педагогического, в частности. В разработанной «Программе стабилизации и развития российского образования в переходный период» была заложена стратегия действий в новых социально-экономических условиях. Принятая стратегия должна была решить следующие задачи: поддержать функционирование системы образовательных учреждений в переходный период; адаптировать систему образования к новым реалиям и ее развитие в краткосрочной перспективе; создать условия для развития системы образования в долгосрочной перспективе.

Данные задачи планировались решить через реализацию ряда стержневых линий, которые являлись направлениями деятельности Министерства образования РСФСР. Среди них выделялись: законодательная защита и правовое обеспечение развития образования; финансово-экономическая поддержка образования и его материально-экономическое обеспечение; социальная защита системы образования, ее работников и учащихся.

Позднее идеи «Программы стабилизации и развития российского образования в переходный период» были развиты в президентском указе № 1 от 12 июля 1991 года². Данный указ заключался в том, что государство утверждало приоритетность и исключительность образования для развития потенциала России во всех сферах.

Подводя итог необходимо отметить следующее. Модернизация отечественного образования, включая подготовку будущих педагогов оказалась в 1985 – 1991 гг. предметом активного обсуждения научной общественности, представителей педагогических вузов. Ключевую роль в этом деле играли члены Временного научно-исследовательского коллектива «Школа». Общий ход поисков сторонников модернизации педагогического образования двигался в сторону перехода от «конвейерного» подхода к подготовке учителя (как унифицированного «винтика» учебно-воспитательного процесса) к воспитанию и обучению в педвузе учителя-гуманиста, готового решать сложные, а подчас и неожиданные, педагогические задачи.

Литература

1. Булычева Н.А. Государственная власть и педагогическая общественность СССР в условиях реформирования системы народного образования: 1985–1991 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Астрахань, 2012. 174 с.
2. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011. 456 с.
3. Киселева Е.А. Эволюция государственной политики СССР в области народного образования в 50–80-е гг. XX в.: на материалах южных регионов европейской части РСФСР: дис. ... канд. ист. наук. М., 2002. 202 с.
4. Панина Л.Ю. Проблемы подготовки учителей в период перестройки (1985–1991 гг.) (по материалам журнала «Советская педагогика») // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (64). С. 92–101.
5. Фотеева А. Учитель и время: Обзор материалов заседания секции «Педагогическое образование» Всесоюзного съезда работников народного образования // Советская педагогика. 1989. № 5. С. 50–59.

² Указ Президента РСФСР от 11.07.1991 № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» // Ведомости СНД и ВС РСФСР. 1991. № 31. С.1025.

Козлов И.И.,
кандидат философских наук,
советник при ректорате,
директор Центра кинопедагогики и медиакультуры,
доцент кафедры философии,
Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический государственный университет;
ii.kozlov@mpgu.su

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ КИНЕМАТОГРАФЕ

Аннотация. Образ учителя в российском кинематографе демонстрирует не только профессиональные компетенции и личные проблемы, но и глубокие философские и социальные вопросы, касающиеся образования и воспитания. Фильмы часто показывают, как старые нормы и правила сталкиваются с новыми требованиями времени, что заставляет героев адаптироваться к изменениям. При этом умение учителя находить баланс между устаревшими методами и инновациями становится ключевым элементом их профессионального роста. Нередко учитель оказывается под давлением не только требований учебной программы, но и ожиданий родителей, школьной администрации и самих учеников. Это отражает широкие социальные проблемы, такие как недостаток уважения к профессии учителя и общественное недовольство качеством образования. Таким образом, фильмы становятся не просто развлекательными знаковыми произведениями, но и важными культурными наблюдениями, затрагивающие вопросы отечественной образовательной системы. Несмотря на все трудности и вызовы, с которыми сталкиваются учителя, в кино нередко подчеркивается и ценность этой профессии. Образовательный процесс представляется как способ изменения жизней детей, ключ к будущему, и часто учитель изображается как персонаж, который вдохновляет молодое поколение на достижения и постоянное развитие. Трансформация образа учителя в российском кино свидетельствует о многогранности этой профессии и о том, как она воспринимается в контексте современности. Эти изменения отражают не только личные истории конкретных людей, но и более обширные социокультурные изменения, которые происходят в обществе. Учитель – это не просто передатчик знаний, а сложная и многогранная фигура, которая продолжает оставаться центральной фигурой в образовании и в формировании будущего.

Ключевые слова: учитель, образование, кинопедагогика, визуальные средства, экранная культура, обучение средствами кино, воспитание средствами кино, медиаобразование, кинематограф

Ivan I. Kozlov,
*PhD in Philosophy,
Advisor to the Rector's Office,
Director of the Center for Film Pedagogy and Media Culture,
Associate Professor of the Department of Philosophy,
Institute of Social and Humanitarian Education,
Moscow Pedagogical State University;
ii.kozlov@mpgu.su*

THE TEACHER'S IMAGE TRANSFORMATION IN RUSSIAN CINEMA

Abstract. The image of a teacher in Russian cinema demonstrates not only professional competencies and personal problems, but also deep philosophical and social issues related to education and upbringing. Films often show how old norms and rules collide with the new demands of the times, which forces the characters to adapt to the changes. At the same time, the teacher's ability to find a balance between outdated methods and innovations becomes a key element of their professional growth. It is not uncommon for a teacher to be under pressure not only from the demands of the curriculum, but also from the expectations of parents, the school administration, and the students themselves. This reflects broad social issues such as lack of respect for the teaching profession and public dissatisfaction with the quality of education. Thus, films become not just iconic entertainment works, but also important cultural observations that address issues of the Russian educational system. Despite all the difficulties and challenges faced by teachers, films often emphasize the value of this profession. The educational process is presented as a way to change children's lives, the key to the future, and often the teacher is portrayed as a character who inspires the younger generation to achieve and constantly develop. The transformation of the teacher's image in Russian cinema testifies to the versatility of this profession and how it is perceived in the context of modernity. These changes reflect not only the personal stories of specific people, but also the broader sociocultural changes that are taking place in society. A teacher is not just a transmitter of knowledge, but a complex and multifaceted figure who continues to be a central figure in education and in shaping the future.

Keywords: teacher, education, cinema pedagogy, visual media, screen culture, film education, media education, cinema, cinematography

Трансформация образа учителя в отечественном кинематографе отражает изменения в обществе и психологии педагога в разные исторические периоды. Учитель в советском кино не просто педагог; он часто являлся символом идеала, необходимого для построения нового социалистического общества, но одновременно

также и объектом критики, что достаточно наглядно демонстрирует эволюция образа на протяжении разных десятилетий.

В 1930-е годы образ учителя в кино развивается в духе классической социалистической пропаганды. Фильмы того времени (или о том времени), такие как *«Учитель»* (1939) или *«Первый учитель»* (1965), изображают педагогов как идейных вдохновителей, несущих знания и свет мысли. Они выступают не только как просветители, но и как важные фигуры в процессе социализации молодежи. Учитель в этих фильмах – это человек, который всегда заботится о будущем, обладает высокими моральными ценностями и направляет учеников на путь служения обществу.

С началом Великой Отечественной войны и в послевоенные годы образ учителя становится более многогранным. Акцент смещается на человеческие качества, внутренние конфликты героев. Фильмы, такие как *«Сельская учительница»* (1947), показывают учителей, которые сталкиваются с трудностями, но сохраняют стойкость и оптимизм. Учитель – это не только просветитель, но и человек, который сам проходит через испытания, что делает его образ более реалистичным и приближенным к реальной жизни.

В 1960–80-е годы, в условиях оттепели и большей свободе в искусстве, в изображении учителей появляются новые черты. Они начинают демонстрировать индивидуальность, противоречивые характеры и иногда даже неидеальные черты, которые показывают педагогов как обычных людей с собственными проблемами. Фильмы представляют образ учителя как личность, которая не только обучает, но и сама учится у своих учеников.

В культовом советском фильме *«Доживем до понедельника»* (1968) учитель истории Илья Семёнович Мельников, несмотря на внешнюю строгость и требовательность, готов горячо защищать своих учеников. Он старается сделать уроки интересными и полезными, а для ребят он – человек, на которого нужно равняться.

В советское время учитель был человеком авторитетным и уважаемым. Он учил и воспитывал согласно государственной идеологической политике, но при этом с душой и энтузиазмом относился к своему делу. К учителям – строгим или мягким, но любящим

и болеющим за своих учеников – шли за советом, делились с ними личным и сокровенным (как, например, в фильме «Мачеха», 1973). Уважительное отношение к педагогам мы наблюдаем в таких фильмах, как: «Весна на Заречной улице» (1956), «Внимание, черепаха!» (1969) и др.

70-е годы XX века высветили тему школы: в фокусе общественного внимания оказались «школьники», «молодой педагог», «директор-новатор». Это можно объяснить сложившейся ситуацией в обществе в те годы – советская этика, столкнувшись с поколенческой проблемой, стала претерпевать существенные деструктивные изменения. Режиссеры и сценаристы заметили, что происходили эти процессы именно в среде школьников. Это поколение стало своего рода водоразделом, отделявшим социализм и романтизм 60-х от зарождавшегося индивидуализма и буржуазности.

Мы видим, что образ учителя в «школьном кино»³ постепенно развенчивается, лишается героических черт. И ключевую роль в этом сыграл режиссёр Алексей Коренев.

Зрители знают и любят его «Большую перемену» (1972). Несмотря на то, что этот фильм должен был стать гимном советскому учителю, он во многом сыграл в обратном направлении: учителя в нём были усталые, несчастные, измученные личными проблемами и смешные. Впрочем, смех этот был добрым. Образ учителя Нестора Петровича – неумелый, неуклюжий, но добрый и ответственный, преданный своему педагогическому призванию.

Однако ранняя картина А. Коренева «Урок литературы» (1968) – это уже фильм «антишкольный». В нём фигура учителя развенчивается, лишается множества смыслов. О том, что учитель – это призвание, можно только грустно шутить.

После картин Коренева в советском кино отмечается резкое снижение уважения к фигуре учителя. Учитель из высокого долга, служения, превращается в малооплачиваемую профессию, которая мешает личной жизни (тут уместно вспомнить фильм

³ К «школьному кино» формально можно отнести фильмы, где главными героями являются ученики, члены школьного, образовательного, коллектива, весомую роль играют учителя.

Эльдара Рязанова «Ирония судьбы, или С лёгким паром!»). Аналогичную тональность берёт Владимир Меньшов в своем фильме «Розыгрыш» (1976), в котором учителя предстают как беспомощные люди.

В 1970-е годы в кино шла своего рода полемика о том, каким должен быть современный учитель. Полемика свелась к тому, что учитель должен быть добрым, он должен работать на основе принципов гуманизации, он должен считать ученика своим другом и быть равным ему. О славной традиции раннего советского кино как будто было забыто.

Ярче всего такое понимание роли учителя проявилось в картинах «Доброта» (1977) и «Расписание на послезавтра» (1978). Но учителя, несмотря на всю их доброту, остаются беспомощными перед детской жестокостью и эгоизмом.

Те же идеи легли в основу замечательного фильма талантливого режиссёра, мастера психологического анализа Динары Асановой «Ключ без права передачи» (1976). В этой ленте мы видим всю ту же бессильную учительскую доброту, не подкреплённую никакими идеалами или убеждениями. Сама история показала, что доброты для воспитания достойных людей – недостаточно.

В картине «Уроки французского» (1973) учитель – не просто «транслятор» знаний, а интеллигентный, добрый, чуткий наставник.

Роль, степень ответственности и место молодого учителя прослеживается в фильмах «Это мы не проходили» (1975) и «Контрольная по специальности» (1981). Обе эти ленты объединяет тема профессионального выбора, стремление помогать и окружать детей добротой и заботой.

К концу 1980-х годов и на рубеже 1990-х образ учителя в кино, как правило, становится более пессимистичным и часто ассоциируется с кризисом системы образования. Появляются фильмы, в которых учитель оказывается в сложной жизненной ситуации, выступая как символ утраченных ценностей и идеалов. Это время отражает социальные и экономические изменения, происходящие в стране, когда учительская профессия теряет свой авторитет и значение. Фигура учителя как «маленького человека» достигнет

своего апогея в сложном фильме Эльдара Рязанова «Дорогая Елена Сергеевна» (1987), который можно назвать «гильотиной советскому учителю».

Таким образом, трансформация образа учителя в советском кинематографе наглядно демонстрирует изменения в российском обществе, от радужных идеалов до глубоких личных трагедий. Этот образ эволюционировал, отражая и критикуя как саму систему образования, так и более широкие социальные и культурные контексты, в которых он существовал. Учитель в советском кино – это не просто педагог, а полифункциональный персонаж, представляющий различные аспекты жизни людей в разные исторические периоды.

Начиная с 2000-х годов, образ учителя в отечественном кинематографе начинает меняться под воздействием новых социальных и культурных реалий. С одной стороны, наблюдается попытка возврата к позитивному образу педагога, во многом созданному в советский период. Учитель в новых фильмах зачастую представлен как вдохновитель, который не только передает знания, но и помогает ученикам преодолевать жизненные трудности, становиться лучше. Этот образ включает в себя умение педагога понимать и поддерживать своих учеников в их стремлениях, что сделало его более актуальным для современного зрителя.

С другой стороны, в кинематографе появляется и менее традиционный, отчасти даже ироничный образ учителя – человека, который сталкивается с трудностями и несовершенствами системы образования. В сериале «Физрук» (2014–2017) педагоги борются не только с ученическими проблемами, но и с системой, которая не всегда поддерживает их инициативы. Этот негативный опыт проявляется в образах, где учителя изображаются как жертвы бюрократии или как люди, пытающиеся выжить в условиях стихийного рынка образовательных услуг. Такие сюжеты, безусловно, отражают общественные настроения, когда образовательная сфера многими воспринимается как запущенная и нуждающаяся в кардинальных реформах.

Важным аспектом современного изображения учителя становится акцент на его профессиональной незащищенности

и эмоциональном выгорании. Фильмы начинают поднимать темы, связанные с психологическими аспектами работы учителя, показывая, как внешние факторы, такие как недостаток финансирования, большие нагрузки и отсутствие поддержки со стороны администрации, и родителей, влияют на их профессиональную жизнь.

Не менее интересным является и то, как новое поколение учащихся представляется в кино. Ученики чаще всего изображаются не только как пассивные получатели знаний, но как активные и значимые участники обучения, имеющие свои взгляды и предпочтения. Это меняет динамику взаимодействия между учителем и учеником и добавляет новые грани в изображение этой важной сферы жизни. Учитель становится не авторитарной фигурой, а скорее наставником и партнером в обучении.

Таким образом, эволюция образа учителя в российском кино является отражением изменений в обществе, в образовательной системе и в культуре. Образ педагогов становится многогранным и многоаспектным, показывая как лучшие, так и худшие черты этой профессии, и подчеркивая значимость роли учителя в формировании будущего поколения.

После распада Советского Союза, в непростые 1990-е складывается образ учителя-неудачника: человека, который работает в школе только потому, что не смог найти себя в новой реальности. Чувства несправедливости и обиды свойственны учителю этого периода: он вынужден работать за небольшую зарплату, получая взамен нервную работу и неуправляемых подростков. Из «светоча знаний» учитель становится носителем никому не нужных морально-этических норм и ценностей, человеком, который не умеет жить.

Жизнь учителей и школьные проблемы 1990-х годов представлены в молодежном сериале «Простые истины» (1999–2003). Здесь педагоги показаны со своими проблемами, достоинствами и недостатками. Ученики часто оказываются опытнее взрослых в житейских вопросах – о «новых принципах жизни» учителя узнают от учеников.

Герои короткометражек «Равноправие» (1993) и «Рыпкина любовь» (1993) гиперболизированно демонстрируют негативные сто-

роны педагогов: лицемерие, пассивность, глупость. Учитель учит детей сентиментальным восторгам и одновременно – хищническому отношению к природе. Он не видит в этом противоречия, потому что уверен, что учить следует и тому, и другому. Педагог, потерявший ориентиры, смог вызвать у детей приязнь и любовь, но не смог вложить в них духовность, воспитать моральные качества.

Непростое время прошло, а проблемы остались. Взгляд на учителя и преподавание изменился, но не в лучшую сторону.

Учитель в 2000-е годы – изгой, чудаковатый персонаж. Он не умеет обманывать, приспособливаться, зарабатывать деньги. Такое поведение не вписывается в нормы времени, и педагог становится хранителем того, что уже не нужно ученикам, диссонирует с окружающим миром. В фильмах *«Все умрут, а я останусь»* (2008), *«Розыгрыш»* (2008), сериале *«Школа»* (2010) педагоги уже не пытаются открыть перед учениками мир знаний, так как это вызывает лишь насмешки, отрицание и оскорбления в их адрес. Они слишком сильно отстали от действительности, запутались в проблемах собственной жизни и потому, по мнению детей, не достойны доверия и уважения.

В обществе на рубеже XX–XXI века профессия учителя стремительно перестала быть престижной. Ученики в «школьном кино» этого периода открыто хамят учителям, срывают уроки, учитель доведен до крайности.

Фильм *«Географ глобус пропил»* (2013) отражает тягостное положение учителя и жестокое отношение к нему учеников. Главный герой – Виктор Служкин идет в школу только потому, что больше работать негде, а содержать семью нужно. Он не знает, как построить правильные отношения с девятиклассниками, и получается, что с одним классом учитель обращается как с близкими друзьями, даже позволяет себе с ними выпить, а с другими никак не может наладить отношения: мы видим, как учитель в классе запирает нерадивого ученика в шкафу, а во время игры в карты оскорбляет своих подопечных. Ученики относятся к географу скорее не как к учителю, а как к человеку подневольному, над которым можно посмеяться и у которого нет авторитета и влияния.

В 2010-е учитель уже начинает обретать почву под ногами и перестает мириться со своим бесправным положением. Назревает учительский «бунт» («Класс коррекции», 2014). Да и общество начинает осознавать важную роль школы в вопросах образования и воспитания. Учителя не могут больше оставаться притесненными: они заявляют о своих правах, требуют внимания к школьным проблемам. Учительский бунт ярко отражен в картине «Училка» (2015), где особый накал создается ощущением полного бессилия педагога, которого обстоятельства вынуждают братья за пистолет и направлять его на учеников.

Тема влияния на школьников, класс и возможные последствия неправильного преподавания раскрыта в фильме «Ученик» (2016): учитель должен не только знать свой предмет и передавать знания – он еще и воспитывает поколение и отдельную личность. Качество такого влияния напрямую зависит от самого преподавателя и его ценностных ориентиров. Сам педагог все еще ощущает свою бесполезность, некомпетентность в новом мире.

Новое десятилетие готовит для учителя новые испытания, но с 2010-х отношение к педагогам меняется: теперь учитель – это человек, у которого есть миссия, он интересен как личность, к нему нужно присмотреться, понять, с ним можно поговорить.

Проблемы молодого современного учителя отражены в короткометражном фильме «Сложноподчиненное» (2019). Главный герой – молодой петербуржец, устроившийся в провинциальную школу учителем литературы и русского языка, – отличается от стереотипного российского педагога. Он стильно выглядит, держится на равных с учениками, учит детей не шаблонным знаниям, а мыслить. Учитель видит способности в своем ученике и стремится раскрыть их в комфортных для того условиях: спрашивает отрывок стихотворения на футбольном поле, в перерывах между игрой. За это его и ценят дети. Молодой педагог оказывается ближе к своим подопечным, чем к коллегам, которые принадлежат другому времени.

В отличие от советского кино, где отношение к учителю основывалось на уважении и доверии, современные российские филь-

мы и сериалы показывают отношения внутри школы с разных точек зрения. Идея учителя – нового героя нашего времени легла в основу сериалов «Учителя» (2018) и «Иванько» (2020). У педагогов есть личная жизнь, свои проблемы и заботы, но профессия становится для них способом изменить мир, помочь детям найти верное направление и самим учиться новому как у них, так и вместе с ними.

Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на все изменения, образ учителя продолжает оставаться важной частью национальной идентичности и отражает стремление общества к образованию, развитию и пониманию. Учитель в кино – это не просто персонаж, а символ надежды, изменений и необходимости личного роста как самих педагогов, так и их учеников.

Литература

1. Салахиева-Талал Т. Психология в кино: Создание героев и историй. М.: Альпина нон-фикшн, 2023. 384 с.
2. Смена вех: отечественное кино середины 1980-х – 1990-х / отв. ред. Е.В. Сальникова; сост. Д.А. Журкова, Н.А. Хренов, В.Д. Эвалльё. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2022. 688 с.
3. Хомякова Ю.О. Выйти из учительской. Отечественные экранизации детской литературы в контексте кинопроцесса 1968–1985 гг. СПб.: Нестор-История, 2019. 208 с.

Синь Жужуй,
аспирант,
кафедра образования и педагогических наук,
Академия психологии и педагогики,
Южный федеральный университет;
1330425907@qq.com

РОЛЬ КОНЦЕПЦИЙ КОНФУЦИЯ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье исследует ключевые концепции Конфуция в области образования, их историческое влияние на образовательные системы Китая и других стран Восточной Азии, а также их актуальность в современном мире.

Ключевые слова: конфуцианство, система образования, Восточная Азия, образовательные реформы

Xin Zhuzhui,
*PhD student,
Department of Education and Pedagogical Sciences
Academy of Psychology and Pedagogy,
Southern Federal University;
1330425907@qq.com*

THE ROLE OF CONFUCIUS CONCEPTS IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract. The article explores the key concepts of Confucius in the field of education, their historical influence on the educational systems of China and other East Asian countries, as well as their relevance in the modern world.

Keywords: confucianism, education system, East Asia, educational reforms

Философия образования Конфуция

Конфуций (551–479 до н.э.), известный как Кун Фу-цзы («учитель Кун»), является одной из центральных фигур в истории китайской философии и педагогики⁴. Его учение, известное как конфуцианство, не только сформировало духовную и культурную основу Китая, но и оказало глубокое влияние на системы образования в Восточной Азии и за ее пределами. Конфуций рассматривал образование как средство воспитания нравственной личности, способной поддерживать гармонию в обществе [1–4].

Конфуций рассматривал образование как процесс формирования «цзюньцзы» – благородного человека, сочетающего глубокие знания, моральные добродетели и правильное поведение. Его педагогические идеи, изложенные в «Лунь Юй», включают несколько ключевых принципов. Во-первых, всеобщий доступ к образованию, так как Конфуций был новатором, он утверждал, что образование должно быть доступно всем, независимо от социального статуса. Он основал первую частную школу в 523 году

⁴ Конфуций // Лучшие педагоги России. URL: <https://www.best-pedagog.ru/konfutsiy/> (дата обращения: 20.04.2025).

до н.э., обучая около 3000 студентов из разных слоев общества. Эта идея разрушила монополию аристократии на знания и заложила основу для образовательной справедливости [3].

Во-вторых, главной целью образования Конфуций считал развитие нравственности. Он подчеркивал важность таких добродетелей, как жэнь (гуманность), ли (ритуал/благочестие), сяо (сыновняя почтительность) и чжун (лояльность) (см. табл.1). В «Лунь Юй» он говорит: «Тот, кто стремится быть человеком полной добродетели... искренен в своих делах и осторожен в речах; он общается с людьми принципов, чтобы исправляться – такого человека можно назвать любящим учиться» [4].

Таблица 1

Ключевые концепции Конфуция и их влияние на образование

Концепция	Описание	Влияние на систему образования
Жэнь (гуманность)	Доброта, честность, щедрость, формирующие личность.	Формирование морального характера, способствующего социальной гармонии.
Цзюньцзы (благородный человек)	Идеал нравственного лидера, достигаемый через образование.	Образование направлено на воспитание лидеров с высокими моральными качествами.
Сяо (сыновняя почтительность)	Уважение к родителям и предкам.	Включение в учебные программы для укрепления семейных и социальных ценностей.
Ли (ритуал/благочестие)	Правильное поведение в обществе.	Обучение ритуалам для поддержания социальной гармонии.
Чжун (лояльность)	Верность государству и обществу.	Подготовка к государственной службе через моральное воспитание.

В-третьих, Конфуций использовал диалогический подход, поощряя студентов задавать вопросы и размышлять. Его принцип «учиться и размышлять» подчеркивал важность критического мышления и самостоятельности. Он также адаптировал обучение

к индивидуальным особенностям учеников, что предвосхитило современные персонализированные подходы.

Конфуций также считал, что обучение – это непрерывный процесс. В «Лунь Юй» он отмечает: «Неужели не приятно учиться с постоянным упорством и применением?». Эта идея подчеркивает важность самосовершенствования на протяжении всей жизни [4].

Эти принципы, изложенные в «Лунь Юй» и других текстах, таких как «Сюэцзи» (Запись об обучении), сформировали основу конфуцианской педагогики, которая акцентировала внимание на гармонии между интеллектуальным и моральным развитием.

Историческое влияние на образовательную систему Китая

Конфуцианские идеи оказали огромное влияние на развитие образовательной системы Китая, особенно в период династии Хань (206 до н.э. – 221 н.э.) и последующих эпох⁵.

Начиная с династии Хань, конфуцианство стало государственной идеологией, а его тексты – основой образовательной программы⁶. Система императорских экзаменов, существовавшая до 1905 года, отбирала чиновников на основе знаний конфуцианских классиков, таких как «Книга песен», «Книга перемен» и «Весна и осень». Эта система способствовала меритократии, позволяя людям из низших сословий подниматься по социальной лестнице через образование.

Образование в Китае было сосредоточено на изучении шести классических текстов, которые включали не только литературу и историю, но и моральные и политические принципы. Это отражало убеждение Конфуция в том, что образование должно формировать личность, способную служить обществу.

⁵ Эволюция образования в Китае. URL: https://studme.org/165371/pedagogika/konfutsianskoe_vospitanie_obuchenie (дата обращения: 20.04.2025).

⁶ Chinese Text Project. URL: <https://ctext.org/analects> (дата обращения: 20.04.2025).

Конфуций также подчеркивал важность учителя как образца для подражания. Учителя не только передавали знания, но и воспитывали моральные качества, что стало ключевой особенностью китайской образовательной традиции.

Эти элементы сделали конфуцианство основой образовательной системы Китая на протяжении двух тысячелетий, создав культуру, в которой образование считалось краеугольным камнем общественной стабильности⁷.

Влияние на образовательные системы Восточной Азии

Конфуцианство распространилось за пределы Китая, оказав значительное влияние на образовательные системы Японии, Кореи и Вьетнама. В этих странах, как и в Китае, образование стало главным способом продвижения в обществе. В Корее и Японии конфуцианские академии, такие как Сонгюнгван в Корее, готовили элиту, основываясь на конфуцианских текстах.

Конфуцианская этика подчеркивает уважение к авторитету, включая учителей, что сформировало строгую иерархию в образовательных учреждениях. Это остается заметным в современных школах Восточной Азии. В то же время Конфуцианский акцент на достижениях привел к созданию высококонкурентных образовательных систем, где успех на экзаменах определяет будущую карьеру. Например, в Южной Корее и Японии вступительные экзамены в университеты являются одними из самых сложных в мире.

Эти черты отражают глубокое влияние конфуцианских ценностей на образовательные традиции региона, создавая культуру, в которой образование высоко ценится, но также сопряжено с большим давлением.

⁷ Confucianism – Shaping Asian Cultures for over 2,000 Years // Asia Exchange. URL: <https://asiaexchange.org/blogs/confucianism-shaping-asian-cultures-for-over-2000-years/> (дата обращения: 21.04.2025).

Актуальность и вызовы

В современном мире конфуцианские принципы продолжают оказывать влияние на образовательные системы, но также сталкиваются с новыми вызовами. Например, Конфуцианский акцент на образовании способствовал высоким академическим стандартам в Восточной Азии. Такие страны, как Сингапур и Южная Корея, занимают лидирующие позиции в международных рейтингах, таких как PISA, благодаря строгой образовательной культуре. Программы, такие как стипендии Конфуция, поддерживают изучение китайского языка и культуры по всему миру.

К вызовам можно отнести то, что высококонкурентные экзамены, такие как гаокао в Китае, создают огромное давление на студентов, что может приводить к стрессу и снижению уровня счастья. Кроме того, акцент на запоминании и иерархии иногда ограничивает развитие критического мышления и творчества, что требует реформ.

Говоря о современных реформах необходимо упомянуть, что в таких странах, как Сингапур, предпринимаются попытки внедрить более гибкие подходы, такие как инициатива «Учи меньше, учись больше», хотя культурные традиции затрудняют изменения.

Эти аспекты показывают, что конфуцианство остается важной частью образовательного ландшафта, но требует адаптации к современным реалиям.

Заключение

Концепции Конфуция в области образования оказали глубокое и длительное влияние на системы образования в Китае и Восточной Азии. Его акцент на моральном воспитании, всеобщем доступе к образованию и пожизненном обучении сформировал образовательные традиции, которые способствовали социальной стабильности и меритократии. В современном мире эти идеи продолжают вдохновлять образовательные практики, но также сталкиваются с вызовами, связанными с необходимо-

стью развития критического мышления и снижения давления на студентов. Адаптация конфуцианских принципов к современным требованиям может обеспечить баланс между традициями и инновациями, делая образование более инклюзивным и ориентированным на будущее.

Литература

1. *Bahtilla M., Hui X.* The Influence of Confucius's Educational Thoughts on China's Educational System // Open Access Library Journal. 2021. Vol. 8. No. 1. Pp. 1–17. DOI: 10.4236/oalib.1107370
2. *Schenck A.D.* Improving Education in Confucian Countries through Analysis of Organizational Challenges, Leadership, and Responsibilities // Journal of International Education and Leadership. 2015. No. 5. 13 p.
3. *Tan C.* Confucianism and Education // Oxford Research Encyclopedias. URL: <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-226> (дата обращения: 20.04.2025).
4. *Yan S.* Educational Dilemmas in East Asia: The Impact of Confucianism in Modern Society // Lecture Notes in Education Psychology and Public Media. 2023. No. 18. Pp. 272–278.

Овсепян А.А.,
учитель испанского языка,
Школа № 1252 имени Сервантеса,
г. Москва;
Asya1998@mail.ru

МИГЕЛЬ ДЕ УНАМУНО-И-ХУГО – СОКРАТ ИЛИ СОФИСТ В СТЕНАХ ИСПАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА?

Аннотация. Статья посвящена анализу педагогических взглядов Мигеля де Унамуно-и-Хуго в контексте высшего образования Испании конца XIX начала XX вв. Исследуется, как Унамуно адаптировал сократовские методы диалога в современной ему системе высшего образования, подчеркивая их роль в преодолении догматизма и развитии критического мышления у студентов.

Ключевые слова: Мигель де Унамуно-и-Хуго, философия высшего образования, история высшего образования, университет

*Astine S. Ovsepián,
Spanish Teacher,
Secondary School № 1252 Named after Cervantes,
Moscow;
Asya1998@mail.ru*

IS MIGUEL DE UNAMUNO Y JUGO A SOCRATES OR A SOPHIST AT A SPANISH UNIVERSITY?

Abstract. The article analyzes the pedagogical views of Miguel de Unamuno y Jugo in the context of Spanish higher education in the late 19th and early 20th centuries. The article examines how Unamuno adapted Socratic methods of dialogue in his modern higher education system, emphasizing their role in overcoming dogmatism and developing critical thinking among students.

Keywords: Miguel de Unamuno y Jugo, philosophy of higher education, history of higher education, university

История высшего образования – область, которая привлекает исследователей и практиков, в том числе, возможностью проследить динамику представлений об идеальном университете на значительной исторической дистанции. Одним из инициаторов таких изменений был испанский писатель, просветитель, философ, филолог и общественный деятель Мигель де Унамуно-и-Хуго (1864–1936). Академический путь от преподавателя древнегреческого языка до ректора университета Саламанки у Унамуно был не прост: его идеи не принимали влиятельные фигуры испанского общества конца XIX вв. – начала XX вв., а он, в свою очередь, открыто критиковал их. Итогом противостояния педагогики и политики стало то, что Унамуно был изгнан на Канарские острова во время диктатуры Примо де Риверы (1924 г.) и смог вернуться на родину только после падения режима (1930 г.), после чего стал пожизненным ректором и проработал в университете Саламанки до самой смерти.

Наследие Мигеля де Унамуно-и-Хуго изучали многие исследователи, однако педагогическая составляющая этого наследия почти не становилась предметом изучения. Среди испаноязычных исследователей стоит отметить тех, кто изучал идеи Унаму-

но, касающиеся университетского образования: Цезаря Агилера [3], Рафаеля Рубио Латорре [7], Хулиана Мариаса [8] а также выпускника университета Саламанки Эмануэля Мароко Дос Сантоса [9].

Несмотря на то, что истоки философии высшего образования Унамуну лежали в трудах европейских философов XIX века (Кьеркегор, Шопенгауэр, Ницше и др.), он часто обращался к идеям и практикам древнегреческих мыслителей. Так, Унамуну выделял положительные и отрицательные стороны софистов, признавая их искусство владения словом и подчеркивая опасность этого искусства для необразованного населения [2; 11].

Испанская исследовательница Кармен Феррет Сария также выделяла то, что, находясь в статусе ректора университета Саламанки, Унамуну не раз критиковал «пустую риторику» в испанских академических кругах [5] и отвергал красноречивую сторону преподавателей, действующих как софисты. Для Унамуну преподаватель должен был не просто произносить красивые речи, а делиться своими знаниями и помогать студенту использовать их.

Унамуну походил на Сократа, который выступал за диалог преподавателя и студента как основу университетского образования. Он был ярким противником догматизма в образовании и отрицал технические методы обучения, которые, как ему казалось, подавляли творческий потенциал студентов. По мнению Унамуну, пассивное запоминание сводило на нет интеллектуальные порывы студентов, а диалоги давали возможность добиваться вовлеченности студента в процесс обучения.

О сократовской составляющей в деятельности Унамуну пишет мексиканский исследователь Адам Лара Патињо в диссертации «Мигель де Унамуну. Подход к его философии образования»: «Философствование, как мы уже рассмотрели, для Сократа является непрерывным исследованием себя и других. Именно этого Унамуну и требует от преподавателей и университета...» (перевод наш. – А.О.) [6, р. 66]. Патињо также добавляет, что Унамуну не только сам был Сократом для своих студентов, но и требовал

этого от других преподавателей университета, настаивая на бесконечном и двустороннем познании в паре «студент-преподаватель» [6, р. 66].

Такая позиция объясняется антропоцентричностью педагогических идей Унамуну, где центром всегда выступал человек и его стремление к развитию. Согласно Унамуну, университет нужен для того, чтобы студенты и преподаватели вступали в «агон»⁸, который он определял как путь, в ходе которого высшее существо переживало крайность «человеческого бытия, несбыточной жажды бессмертия» [1, с. 54]. Студент должен был посредством мучительного поиска ответов на вопросы духовно обогащаться.

Эти и другие высказывания Унамуну позволяют говорить о его приверженности майевтике Сократа. Таким образом, преподаватель, согласно Унамуну, должен был повторять Сократа: гореть своим делом, не давать пустые словесные формулы для запоминания, провоцировать сомнения и постоянно вспоминать фразу «я знаю, что ничего не знаю». Унамуну видел преподавателя нравственным лидером, который вдохновлял студентов на саморазвитие и самосовершенствование, как это и делал Сократ со своими учениками. Унамуну считал диалог важным не только для образовательного процесса в университете, но и для всей университетской системы. Диалог должен был происходить между преподавателями и студентами, между преподавателями-коллегами, между университетом и обществом.

В статье испанского философа Мигеля Круса Эрнандеса «Сократовская миссия Мигеля де Унамуну» [4] Унамуну прямо сопоставляется с Сократом. Крус Эрнандес упоминает имена двух критиков Унамуну – отца Мигеля Ороми и испанского философа Хулиана Мариаса – которые сравнили Унамуну с Сократом. Ороми называет Унамуну «более страстным Сократом, чья миссия состояла бы в том, чтобы уязвить и пробудить молодежь Испании» (перевод наш. – А.О.) [4, р. 52].

⁸ Агон (древнегреческий: ἀγών) – греческое олицетворение конфликта, борьбы или состязания, описывающее одноименное понятие.

Помимо этого, Крус Эрнандес подчеркивает, что на фоне краха социально-политического строя Испании, посреди крауизма и лживого патриотизма Мигель де Унамуну был настоящим Сократом своего времени [4, р. 52]. Он добавляет: «Дон Мигель, я полагаю, может быть Сократом нашей философии, но для этого нам необходимо постараться сделать так, чтобы у него были свой Аристотель и свой Платон» (перевод наш. – А.О.) [4, р. 52].

Возвращаясь к педагогическим идеям и принципам Унамуну, подчеркнем, что Дон Мигель не раз указывал на отсутствие философских основ в современном ему образовании: «В Испании нет философии, какой бы расплывчатой и туманной она ни была. Испанцы, обладающие интеллектуальным образованием, являются одними из самых антифилософских людей, известных либо в силу врожденного умственного строения, либо в результате длительного коллективного образования.

Вряд ли найдется кто-нибудь, кто занимался бы созданием концепции вселенной; он берет то, что ему дают: формулу мертвеца, окаменевшую мифологию, и он так доволен. И вот откуда берется наше умственное бесплодие. Бесполезно набивать нашу память новостями и формулами, законами и данными; Нами движет не дух. Мы покупаем науку за рубежом, наука – это машина, и мы учимся с ней обращаться; но, если она ломается, мы больше не знаем, как ее починить, и, прежде всего, мы не знаем, как заставить машины работать!» (перевод наш. – А.О.) [10, р. 52]. Как и Сократ, Унамуну считал, что воспитание достойного гражданина имеет исключительную важность. Унамуну полагал, что университет должен был выполнять гражданскую и культурную миссии, увеличивая число высоконравственных, умных и талантливых граждан испанского государства.

Таким образом, можно сказать, что в своей деятельности Мигель де Унамуну опирался на философско-педагогические воззрения Сократа, который адаптировал под цели и задачи современного ему университета. Призывая студентов

и преподавателей к свободе в интеллектуальном поиске, Унамуно старался переосмыслить миссию и функции университета, а также обязанности преподавателей и студентов. Воскрешая сократический диалог, он добавил в него экзистенциализм и антропоцентризм современности, очертив контуры уникальной философии высшего образования.

Литература

1. Гусева Т.К. К вопросу об экзистенциализме: Мигель де Унамуно // Вестник БГУ. 2011. № 6. С. 53–58.
2. Овсепян А.С. Софистика в сочинениях Мигеля де Унамуно: между политикой и педагогикой // ГИПОТЕНКАИ. 2023. № 7. С. 182–192.
3. Aguilera C. Pensamiento educacional en Miguel de Unamuno // Revista Calasancia. 1965. Vol. 11, № 44. Pp. 411–523.
4. Cruz Hernández M. La Misión Socrática De Don Miguel De Unamuno // Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno. Universidad de Salamanca. 1952. Vol. 3. Pp. 41–53.
5. Ferrete Sarriá C. El laberinto del ser humano // Recersa Revista de Pensament i Anàlisi, Universitat Jaume I. Castelló (Espanya). 1998. XXV.10. Pp. 39–46.
6. Lara Patiño A. Miguel de Unamuno. Una aproximación a su filosofía de la educación: maestro en filosofía: abril de 2015. Santiago de Querétaro Oro, 2015. 141 p.
7. Latorre R.R. Unamuno, Educador // Cátedra Miguel de Unamuno. Cuadernos. 1973. Vol. 23. Pp. 27–47.
8. Marías J. Historia de la filosofía. Madrid: Alianza Editorial, 2014. 480 p.
9. Maroco dos Santos E. J. La universidad vista por Unamuno: las funciones del rector y de los claustros // Ideas y Valores. 2018. Vol. 67. No. 166. Pp. 233–242.
10. Unamuno M. De la enseñanza superior en España // Obras completas de Miguel de Unamuno; edición y prólogo de Ricardo Senabre. Madrid: Biblioteca Castro, Turner, 1995. Vol. 8. Pp. 1–58.
11. Unamuno M. Obras Completas VIII. Madrid: Escelicer, 1958. 1184 p.

Щетинина Н.П.,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики,
Институт психологии, педагогики и социальной работы,
Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина;
n.shetinina@rsu-rzn.ru

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А.Н. ОСТРОГОРСКОГО

Аннотация. В статье рассматриваются взгляды А.Н. Острогорского на роль учителя в образовании подрастающего поколения, требования к его личностным и профессиональным качествам, его подготовке.

Ключевые слова: А.Н. Острогорский, учитель, миссия учителя, профессионально-личностные качества, дидактические взгляды

Natalia P. Shchetinina,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy,
Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work,
Ryazan State University named for S.Yesenin;
n.shetinina@rsu-rzn.ru

THE IMAGE OF THE TEACHER IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF A.N. OSTROGORSKY

Abstract. The article examines A.N. Ostrogorsky's views on the role of teachers in the education of the younger generation, the requirements for their personal and professional qualities, and their training.

Keywords: A.N. Ostrogorsky, teacher, teacher's mission, professional and personal qualities, didactic views

Личность Алексея Николаевича Острогорского (1840–1917) – видного педагогического мыслителя, писателя, журналиста, просветителя – одна из ярких страниц в истории отечественной педагогики второй половины XIX – начала XX века. Его педагогическое наследие охватывает широкий круг проблем семейного воспитания, школьного образования, подготовки учителя, его профессионально-личностного имиджа. Педагогические идеалы педагога

нашли отражение в его практической деятельности как преподавателя физики и геометрии в различных учебных заведениях военного ведомства в период с 1861 по 1906 годы.

В своем педагогическом творчестве он во многом разделял взгляды К.Д. Ушинского о том, что в образовательном процессе руководящая роль принадлежит учителю, высокая миссия которого состоит в том, чтобы воспитать человека культуры, увлеченного наукой, с благородными чертами характера. Настоящий учитель, по его мнению, не тот, который помогает учащимся только овладевать содержанием конкретного предмета, а тот, который средствами своего предмета развивает интерес к научным знаниям, воспитывает человечность, честность, справедливость, потребность в разумной жизни.

Важнейшими профессионально-личностными качествами учителя, по мнению, А.Н. Острогорского, являются педагогическая направленность его личности, призвание к педагогической деятельности, любовь детям. «Мы лично никогда не посоветовали бы человеку, не любящему детей и юношей, посвящать себя педагогическому делу, потому что оно до такой степени трудно, что только любя его, можно нести его тяготы» [1, с. 184–185].

Не менее значимы в работе учителя с подрастающим поколением ответственность, педагогический долг, убеждения, строгость и требовательность, справедливость, эмпатия, качества его речи, соблюдение педагогического такта, умение установить сердечные отношения с учащимися. Результаты воспитания и обучения, по убеждению А.Н. Острогорского, во многом зависят от психологической компетентности учителя, благодаря которой он сможет понять внутренний мир своих воспитанников.

А.Н. Острогорский высказал оригинальные, созвучные современным требованиям, дидактические взгляды, которые изложил в работе «Материалы по методике геометрии» (1883–1884). Методические советы в этой работе представляют собой обобщение его опыта педагогической деятельности в качестве

преподавателя геометрии в учительской семинарии военного ведомства. Он отмечает, что они могут быть поучительны начинающим и неопытным педагогам, которым будет полезно узнать, с какими затруднениями может встретиться педагог. Не предлагая окончательного решения вопроса, А.Н. Острогорский советует педагогу понаблюдать, подумать и составить свое мнение, «самому уяснить науку, которую он намерен преподавать» [1, с. 74].

В работе даются рекомендации по ряду вопросов преподавания геометрии: объяснение понятий и их классификация, доказательство теоремы, выполнение домашних заданий. Педагогический мыслитель отмечал, что изучение геометрии должно способствовать развитию у учащихся умения рассуждать, самостоятельно искать доказательства теорем, развивать самостоятельность. С этой целью он считал возможным доказательство теоремы, выведенное самими учащимися под руководством учителя. Если теорема доказывается учителем, то ему необходимо обращать внимание на научное изложение предмета, грамотную, понятную, связную речь, чтобы учащиеся могли следить за его речью, думать, делать выводы вместе с ним. «<...> правильное, логичное построение речи учителя может служить ученику образцом, как он должен вести свой рассказ» [1, с. 93].

Признавая необходимость самостоятельного труда учащихся на уроке, учителю нужно принимать во внимание разный уровень подготовки учащихся, поэтому необходимо руководство учителя самостоятельной деятельностью учащихся, чтобы у тех, кто не справляется с поставленной задачей, не была потеряна вера в свои возможности. «Утрата веры в свои способности – такое несчастье, от которого учитель должен всячески оберегать своих учеников» [1, с. 93].

Актуальны и для современной дидактики рекомендации А.Н. Острогорского по методике опроса учащихся. Учитывая разный уровень подготовленности учащихся, протекания их мыслительных процессов, поставив вопрос, учитель не должен торопиться вызывать для ответа тех, кто поднимает руку, чтобы

дать подумать и другим. Для активного участия класса в обсуждении вопросов необходимо дать ученикам время подумать, чтобы каждый предложил свой вариант ответа. Таким образом, он разработал методику опроса, рассчитанную на максимальную активность всего класса. Важное значение педагогический мыслитель придавал умению учителя формулировать вопросы, которые должны быть четкими, ясными, краткими, чтобы побуждать учеников к напряженной умственной деятельности. Кроме этого, А.Н. Острогорский показал роль учебника в обогащении знаний учащихся, как работать с ним, как делать записи в тетрадях; поднимал вопрос о культуре записей на доске учителем, о домашних заданиях. Подготовка домашних заданий должна соответствовать знаниям, возможностям учеников и имеющегося у них времени на их выполнение.

А.Н. Острогорский поднимает вопрос и о подготовке учителя, в частности, в статье «И специальная подготовка преподавателя средней школы, и улучшение его положения», в которой анализирует взгляды некоторых ученых по этому вопросу и определяет свою позицию. По мнению С. Зенченко, как отмечает А.Н. Острогорский, учителям средних учебных заведений после окончания университета необходимо дополнительно пройти теоретическую и практическую подготовку на педагогических курсах при одной из гимназий, где они будут изучать педагогику, дидактику (со сдачей экзамена), историю педагогики, анатомию, физиологию, школьную гигиену. Двухлетняя практическая подготовка должна заключаться в проведении пробных и образцовых уроков.

Позиция профессора Р. Виппера заключалась в том, что, окончившим университет, специальной профессиональной подготовки не требуется.

Имея большой опыт преподавания, А.Н. Острогорский считал недостаточно для педагогической деятельности только университетского образования, так как выпускники университета не изучали предметы антропологического цикла, не знали методики преподавания, поэтому школа была им совершенно чужда;

университет давал общее образование, а курсы- профессиональное. Он писал, что встречался с молодежью с университетским образованием, которая имела желание посвятить себя учительству, однако, придя в школу, «<...> она совершенно чужда ей, что мысли ее в университете, а не в ней, что она и не подумала о том, что идет учить 10–12-летних детей. Как приступить к делу, как взяться за него, об этом у нее и вопроса не рождалось; чаще всего урок был простой копировкой кого-либо из учителей, у которых учился молодой человек, когда был еще гимназистом» [1, с. 313–314]. Поэтому, он считал необходимым дополнительную специализированную подготовку учителей на педагогических курсах, поддерживал введение педагогической практики.

Каждый, готовящийся к педагогической деятельности, по глубокому убеждению, А.Н. Острогорского, должен знать, как развивалась историко-педагогическая мысль, работы известных историков педагогики и частных методик, современников эпохи. Он задается вопросом – как можно братья за преподавание родного языка и не слышать о работах Ф.И. Буслаева, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского, В.И. Водозова и других?

Один из советов А.Н. Острогорского будущим педагогам состоит в том, чтобы молодой человек, «прежде чем брать на себя ответственную обязанность учителя, освоился с интересами школы, сжился с тем особым миром, который составляют дети того возраста, когда они учатся в гимназии» [1, с. 314]. Другими словами, речь идет о знании особого мира детства, возрастных особенностях детей. Поэтому, очень важным, по мнению А.Н. Острогорского, является пробный год на педагогических курсах, где будущие педагоги адаптируются к школьному режиму, принимают интересы школы и детей; им дают ограниченное количество уроков, чтобы они имели возможность качественно готовиться к занятиям, посещать уроки других учителей, следовать советам опытных педагогов и заниматься педагогическим самообразованием.

А.Н. Острогорский поставил вопрос о необходимости тесного взаимодействия всех участников педагогического процесса в школе при педагогических курсах для подготовки учителей средней школы, о коллегиальном решении различных вопросов на педагогических совещаниях. «Все, и психолог, и дидакт, и практик-учитель, должны трудиться сообща, дружно, помогая и восполняя друг друга, видя перед собою одну задачу – усовершенствование образования и воспитания молодежи в средней школе. Силы не разбрасываются, а соединяются, ибо в союзе – сила» [1, с. 315].

Подчеркивая значение педагогических курсов для подготовки молодежи, окончившей университет, педагогический мыслитель отмечал, что педагогические курсы – это школа не только техники обучения и воспитания, а средство, позволяющее молодежи окунуться в школьную среду, которая живет широкими педагогическими интересами.

Работы, в которых А.Н. Острогорский определяет свою позицию по отношению к учителю, его образу, миссии, его подготовке написаны живым, понятным языком, с примерами из его педагогической жизни. Автор не навязывает своего мнения, а как бы ведет разговор с читателем-педагогом, добавляя, что «не считая себя авторитетом и полагая, что не только новичку, но и имеющему уже несколько лет практики надо прежде всего советовать учиться и учиться» [1, с. 74], педагоги должны стремиться к непрерывному личностному профессиональному развитию.

Многие идеи, высказанные педагогом – практиком, актуальны относительно и современного учителя: гуманистическая направленность его личности, педагогическая поддержка ребенка, вера в его возможности, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, воспитание человека-культуры, дидактические взгляды, требования к подготовке учителя.

Литература

1. Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения / сост. М.Г. Данильченко. М.: Педагогика, 1985. 352 с.

Сковородкина И.З.,
профессор,
кафедра профессионального образования,
Центр развития профессионального образования,
Корпоративный университет развития образования,
Московская область;
skovorodkinaiz@mail.ru

**ПЕТР ФЕДОРОВИЧ КАПТЕРЕВ О НОВОЙ ШКОЛЕ,
НАЦИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
И НАЦИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ**

Аннотация. В статье представлен обоснованный взгляд выдающегося педагога России Петра Федоровича Каптерева (1849–1922 гг.) на новую школу, национальное образование и национальное педагогическое сознание.

Ключевые слова: новая школа, национальное образование, национальное педагогическое сознание

Irina Z. Skovorodkina,
Professor,
Department of Professional Education,
Center for the Development of Professional Education,
Corporate University of Educational Development,
Moscow Region;
skovorodkinaiz@mail.ru

**PYOTR FYODOROVICH KAPTEREV ON THE NEW SCHOOL,
NATIONAL EDUCATION
AND NATIONAL PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS**

Abstract. The article presents a well-founded view of the outstanding Russian teacher Pyotr Fedorovich Kapterev (1849–1922) on the new school, national education and national pedagogical consciousness.

Keywords: new school, national education, national pedagogical consciousness

За всю свою жизнь Петр Федорович Каптерев (1849–1922 гг.) создал много педагогических и психологических трудов [10]. За 50 лет научно-педагогической и общественной деятельности им опубликовано около 40 монографий, свыше 500 журнальных статей, более 100 рецензий на книги педагогического профиля [1; 3–9].

Обобщая путь развития русской педагогики, определяя ее главные периоды, обосновывая общепедагогические идеалы на основе изучения практики школы, сравнивая отношения двух педагогических течений (классицизма и реализма), анализируя идею национального идеала В.Я. Стоюнина, идеи национальной русской (элементарной) школы педагогов России, П.Ф. Каптерев сформулировал свой взгляд на новую школу в работе «История русской педагогики» [4; 10].

Он совершенно правомерно считал, что дело школы можно рассматривать только в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого предназначается – «в связи с его семьей, общественным положением и требованиями». Как утверждал Петр Федорович, школа должна быть живой, она «не преобразуется и не создается ни по чужой истории, ни по чужому опыту» [4, с. 581].

Им выдвигались три условия создания новой школы, а именно: жизненный характер школы, национальность и самостоятельность. Так, каждая школа, ставя задачу воспитатель человека вообще, по его мнению, «должна воспитать его как гражданина известной земли, согласно с реальными и идеальными требованиями своего общества». Первым условием воспитания молодого поколения педагог видел в получении «основательного и прочного знания о своем отечестве», только после этого можно знакомить учащихся с другими странами [4, с. 590].

Суть же национального, по мнению П.Ф. Каптерева, заключалась в том, что характер и направление образовательной школы «во многом зависит от характера и направления всего народа». При этом «не все, выработанное в школе одного народа, пригодится и живительно в школе другого» [4, с. 584]. Придавая первостепенное значение в школе воспитанию, он указывал на то что, преследуя общие цели, «мы (учителя прим. автора) почти совсем не обращаем внимания на национальное воспитание».

В основе русского образования, как считал П.Ф. Каптерев, лежат «три начала: церковное, государственное и общественное», в связи с этим «дело образования заключается в преобладании одного из этих начал над другими» [4, с.18]. А чтобы школа называлась русской ее надо строить: на почве данных народной психоло-

ги и истории, согласовывать ее с общественными потребностями, при ее организации принимать во внимание характер и строй семьи, экономические, климатические и другие условия народной жизни, чтобы школа руководилась русскими, «а не иностранцами».

Обосновывая свой взгляд на национальную (русскую) школу, Петр Федорович отмечал, что одним из «устоев русской школы» выступает обязательное преподавание во всех школах «родиноведения», под которым подразумевал русский язык, русскую историю, русскую географию [4, с. 590].

Говоря об образовании в национальном духе, видя самый главный его результат «воспитание человека и гражданина» и не только члена известной нации, но и человечества (поскольку нация рассматривается частью человечества), то и образование должно прививать такие вкусы, склонности, такую подготовку, чтобы он не чувствовал себя чужим ни в одном культурном обществе, то есть «... каждый образованный человек должен быть гражданином всего культурного мира». Педагог прекрасно понимал разницу между общечеловеческими, национальными и индивидуальными элементами образования и пытался ее разъяснить [4, с. 590–591].

Важным в педагогическом плане является, данная П.Ф. Каптевым характеристика национального образования, отвечающая «характеру и потребностям нации, ее душевному и физическому складу, ее истории, ее основным стремлениям» [4, с. 591]. Такой подход предполагал равноправное отношение к народам России. Придавая большое значение народной педагогике в воспитании детей, он (как и К.Д. Ушинский) предлагал учитывать этот факт при организации школьного дела. Его понимание истории педагогики какого-либо народа – это «история развития одной стороны народной души – педагогического сознания» [4, с. 591].

В истории развития национального педагогического сознания Петр Федорович выделял три периода: церковный (до Петра 1), государственный (до 1861 год), общественный (после 1861 года). Национальное педагогическое сознание формируется под влиянием природных и социальных условий, в частности, религии» [4, с. 3–21].

Народная школа, в соответствии с концепцией П.Ф. Каптерева не должна быть одного типа. Динамичность и вариативность школы объяснялась обширностью русской земли, разнообразием ее населения, здравым смыслом и «естественными условиями народной жизни». При этом сущностная характеристика школы должна быть одинаковой – удовлетворять «потребностям религиозным, государственным, общественным», а вот способы и формы их удовлетворения должны зависеть от «местных условий» [4, с. 617]. Отмечу, что к идее учета местного элемента в образовании неоднократно возвращались педагоги-ученые и практики России XX века.

Модель национальной (народной, государственной) П.Ф. Каптерева включала: условия существования, варианты школ, цели, задачи, принципы, содержание образования, средства «для постановки образования в народном духе», ожидаемый результат [4, с. 585]. Школа должна была решать следующие задачи: общечеловеческого развития, укрепления в юношестве чувства законности и уважения личности, любви к научному исследованию, стремление в жизни руководствоваться научными данными, «введение в сознание учащихся начал общественной нравственности».

Именно научный подход отличает устройство школьного дела в России. Более подробно рассмотрим элементы модели национальной школы. Главное направление – внушение юношеству «ясное понимание и благоговенное отношение к тем историческим устоям, в которых выросла нация» (православная вера, обязательное преподавание родиноведения). Главный принцип школы – «воспитательность, развитие человека и гражданина». Доминирующим в содержании образования предлагалось гуманитарное направление – науки словесные и исторические, «соединенные с основательным чтением книг».

Несмотря на то, что предполагалось несколько вариантов школ («сообразно условиям жизни народа»), сущность каждого из них сводилась к удовлетворению потребностей (религиозных, государственных, общественных) всего народа России. Поскольку образование должно было построено в национальном духе, и средства достижения могли быть следующие: уменьшении е

непосредственных иностранных влияний; общественный почин и энергичная общественная деятельность в деле образования, самостоятельная педагогическая литература; самостоятельность в известных пределах педагогических корпораций, участие их в выработке законов, касающихся воспитания и образования, свобода педагогических общественных собраний, съездов; предоставление видного места в образовании наукам, имеющим своим предметом родину (история, литература, география, обязательное знакомство с флорой и фауной); общая обстановка школ в бытовом, религиозном, эстетическом отношении; укрепление у учащихся чувства законности и большого уважения к наукам [8, с. 616].

Можно заключить, что Петром Федоровичем Каптеревым были сформулированы психолого-педагогический подход к образованию, показаны глубинные связи педагогики и психологии, основанные на анализе истории образования и педагогической мысли в России, особенностях психологии народов России, реальной практике народных школ, достижений многих наук [2; 10; 11]. Многие идеи великого педагога носят преемственный характер и в новых условиях развития российского образования находят практическое воплощение.

Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. 608 с.
2. Богуславский М.В. ПФ. Каптерев – классик отечественной педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 6. С. 7–13.
3. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования. СПб., 1885. 192 с.
4. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. 2-е изд., пересм., и доп. Петроград, 1915. 748 с.
5. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, её главнейшие направления и деятели. СПб., 1897. 146 с.
6. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц. СПб., 1876.
7. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология. СПб., 1877.
8. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. СПб., 1904.

9. *Каптерев П.Ф.* Этюды по психологии народов // Знамение. 1874. № 10.
10. *Сковородкина И.З.* Этнопедагогический подход к образованию народов России: теория, история, практика: монография. М.: ИТИП РАО, 2008. 163 с.
11. *Соловьева Н.В.* Пётр Фёдорович Каптерев – основоположник педагогической психологии // Акмеология. 2016. № 4. С. 23–30.

Полежаев Д.В.,
доктор философских наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и воспитательной деятельности,
Волгоградская государственная академия
последипломного образования;
polezh@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ УСТАНОВКИ Д.Н. УЗНАДЗЕ: ВОПРОСЫ МЕТОДОЛОГИИ МЕНТАЛЬНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматриваются научно-методологические основания исторических, в том числе историко-педагогических исследований. Представляется авторский ментальный подход к осмыслению особенностей взаимодействия общества и человека. Анализируется внесознательное пространство функционирования психологических установок личности и общества. Феномен гражданской идентичности актуализируется в контексте практической значимости ментального подхода.

Ключевые слова: ментальный подход, менталитет, система установок, пространство внесознательного, психологическая установка, историческое исследование, идентичность

Dmitry V. Polezhayev,
Dr. Philosophy Hab., Professor,
Head of the Department of Pedagogy and
Educational Activities,
Volgograd State Academy of Postgraduate Education;
polezh@mail.ru

PSYCHOLOGY OF ATTITUDE D.N. UZNADZE: QUESTIONS OF THE METHODOLOGY OF THE MENTAL APPROACH

Abstract. The article examines the scientific and methodological foundations of historical, including historical and pedagogical research. The author's mental

approach to understanding the features of interaction between society and man is presented. The unconscious space of functioning of psychological attitudes of the individual and society is analyzed. The phenomenon of civil identity is actualized in the context of the practical significance of the mental approach.

Keywords: mental approach, mentality, system of attitudes, space of the unconscious, psychological attitude, historical research, identity

Научно-методологические вопросы исторического исследования: вместо введения

Историческое исследование, в том числе историко-педагогическое, предполагает для получения настоящего, истинного (или в той или иной мере *подлинного*) результата учет ряда факторов, которые выступают необходимыми детерминантами качества итогового исследовательского продукта. Качество образовательно-воспитательного результата – особая в контексте нарастающей ее актуализации научно-образовательная и практически значимая проблема [8, с. 3–36; 16, с. 35–42]. Но и для исторического исследования (с точки зрения соблюдения принципов научности, достоверности, проверяемости, повторяемости в новых условиях и др.) сущностные научные характеристики заданного / предполагаемого результата выступают как первоочередные.

Исследователь-историк не может не принимать во внимание общественно-государственные мировоззренческие позиции, тем или иным образом доносимые до большого сообщества, в пространстве которого осуществляется и его, ученого – собственная социализация. Механизм этого воздействия рассматривается нами как *ментальный*, то есть включает в себя глубинно-психические социально-культурные установки восприятия (аффект), оценки (основанной на наличной системе ценностей субъекта конкретной эпохи) и поведения (деятельностный компонент исторического бытия) [7, с. 26–88], а также некоторые стереотипы, социальные аттитюды, автоматизмы поведения отдельного человека, социальной группы, большого сообщества в целом.

Историческое исследование, как и всякое научное исследование вообще, основывается на наиболее общих принципах, связанных с диалектическим постижением окружающего нас мира, в том числе исторического. Методологической основой логики исследования традиционно признается системный подход, в соответствии с которым рассматриваемый ученым предмет определяется как целостный феномен с соответствующими уровнями организации и динамикой.

При социально-философском исследовании того или иного социально-индивидуального феномена (например, русского менталитета или общероссийской гражданской идентичности) могут использоваться также методы сравнительно-исторического, структурно-функционального анализа и принципы диалектического мышления. Теоретическими основаниями и источниками исследования необходимо выступают труды отечественных и зарубежных философов, рассматривавших различные аспекты актуализированной проблемы.

Кроме того, профессиональные историки применяют в практике определенные принципы, приемы и методы работы, связанные со спецификой, необходимо учитываемой при изучении и трактовке / интерпретации наличных данных – документально или оценочно фиксированных в пространстве исторической темпоральности. Это принципы документальности и «сообразности» / достаточного соответствия той или иной исторической эпохе и ее культуре, сравнительно-исторический, историко-культурный принципы и другие.

В едином комплексе специфические исторические методы позволяют ученому отслеживать *умонастроение* эпохи, объединяющее собой духовно-интеллектуальные, эмоционально-нравственные и социально-культурные установки социально-индивидуального сознания, мышления и поведения субъекта социальной жизни в конкретных пространственно-географических, природно-экологических условиях. То есть, в нашем понимании, и в трактовках ряда актуальных социальных концепций речь может идти об экофилософском измерении со-

временной цивилизации [18, с. 178–192] и ментальном подходе к осмыслению особенностей взаимодействия общества и человека, сущностные особенности которого мы рассматривали ранее и который актуализируется сегодня в контексте заданного обществом и государством новообретения российской национальной идеи, Русского мира и общероссийской гражданской идентичности [14, с. 40–47]. Эта тема и задача звучит сегодня как немалозначимая в образовательно-воспитательной практике и в научном – социально-гуманитарном – знании России.

**Ментальный подход к осмыслению особенностей
взаимодействия общества и человека:
философско-методологическая детерминация**

Социальные условия, с одной стороны, не всегда выступают фактором, в полной мере определяющим ценностно-смысловой и иной результат исследования. Например, в условиях тоталитарного мироустройства (тоталитарного режима, общества или государства), когда предполагается и тотальное ментальное «переконструирование» сознания и поведения людей, живущих в этом социальном пространстве [1, с. 42–50; 21, с. 113–118], многие индивиды сохраняют свою «самость», свое внутренне единство. Они противопоставляют внешнему, порой – достаточно жесткому, социальному воздействию собственную устойчивую систему глубинно-психических установок, составляющих ментальную систему личностной защиты [3; 9].

Рассматривая ментальный фактор в качестве существенного для определения качественных характеристик образовательного продукта, имеющего определенную ценностно-смысловую динамику в пространстве исторической темпоральности [11, с. 22–29], мы полагаем необходимым утверждение в отечественном и зарубежном социально-гуманитарном знании ментального подхода к осмыслению особенностей взаимодействия общества

и человека – в общем, особенном и единичном, таким образом, наполняя философскую методологию научного исследования новыми механизмами, ценностно-смысловыми концептами, понятиями и категориями.

Ментальный подход, в первом приближении заключается в сравнительном взаимодействии социально-индивидуальных феноменов различного плана в их структурных ценностно-смысловых составляющих социокультурного блока феномена *менталитета* (общества, государства, цивилизации) / *ментальности* (личности или малой социальной группы). Каждая социокультурная ментальная установка (отражающая собой тот или иной элемент сферы культуры – феномена, непрерывно развивающегося и содержательно прирастающего во времени [5, с. 229]) особым образом осуществляется в наличном пространстве. То есть, она включается в повседневную деятельность социального субъекта в качестве своего рода механизма *восприятия* (аффект) внешней данности, ее *оценки* (с опорой на имеющуюся у субъекта устойчивую и действенную систему ценностей) и *поведения* (здесь – деятельностный компонент ментальности).

Таким образом, речь идет о понимании и научном осмыслении феномена менталитета – не как некоей достаточно абстрактной категории в духе привычных для зарубежного и отечественного социально-гуманитарного знания терминов – «коллективное бессознательное», «глубинные и архаические слои психики», «склад ума», «образ мышления», «картина мира» и т.п. [4; 15, с. 50–55]. Речь идет о менталитете, как о функционально понятной и в социально-индивидуальном отношении «выпукло» проявленной системе внутренних, глубинно-психических социально-культурных установок общества / личности, которая достаточно уверенно может быть отслежена в современном социальном пространстве – в целом и в частности (например, в той или иной образовательной системе), а также в историческом протяжении, в том числе в сравнительном ключе.

Внесознательное пространство функционирования психологических установок: индивидуально-личностные и социокультурные аспекты

Свойства установки как психологического феномена достаточно подробно были в свое время аналитически развернуты советским исследователем Д.Н. Узнадзе и его последователями – представителями тбилисской психологической школы (И.Т. Бжалава, Ш.А. Надирашвили, А.С. Прангишвили и др. [2; 5; 17]), став методологическим основанием целого ряда психологических и социально-философских концепций, в том числе ментального подхода, предлагаемого нами ученому сообществу [12, с. 67–71; 13, с. 138–144].

Д.Н. Узнадзе, со всей определенностью утверждая, что психологическая установка может затухать и проявляться / актуализироваться в изменяющихся условиях окружающего субъект социального мира, замечает, что здесь важна именно роль пространства, в котором осуществляется установка. Данное пространство весьма неоднозначно, что связано с определенного рода двойственностью понимания феномена бессознательного в теории З. Фрейда, согласно которому, по словам Д.Н. Узнадзе, «все дело сводится к прошлому больного – к каким-то переживаниям, которые имели или могли иметь место когда-то в сознании, но в первом случае подверглись забвению, а во втором с самого же начала были «вытеснены» оттуда. Кажется, что «осознать» в этом случае означает в основном не более как «вспомнить». И получается впечатление, что забытые содержания сознания продолжают жить и действовать вне сознания и, таким образом, оказывают влияние на поведение субъекта» [20, с. 62].

«Учение о бессознательном, – продолжает Д.Н. Узнадзе, – базируется лишь отчасти на правильном представлении о психической жизни. Оно подчеркивает, по праву, что сознательные процессы далеко еще не исчерпывают всего содержания психики и что поэтому возникает необходимость признания процессов, протекающих вне сознания (курсив наш – Д.П.)» [20, с. 63]. Это понимание установки как механизма, находящегося вне осуществления

сознания человека (а в работах нашего исследователя подчеркивается особо, что основные черты психологической установки логично и закономерно распространяются на «работу» феноменов не только индивидуально-личностного, но и социально-группового планов), фиксирует своего рода «иное» / внесознательное пространство осуществления ментальных феноменов.

Сознание, по мнению Д.Н. Узнадзе, не исчерпывает всей сути человеческого существования, в том числе в его коллективном «измерении». «Кроме сознательных процессов, – пишет он, – в нем («живом существе» – прим. наше – Д.П.)» совершается еще нечто, что само не является содержанием сознания, но определяет его в значительной степени, лежит, так сказать, в основе этих сознательных процессов. Мы нашли, что это – установка, проявляющаяся фактически у всякого живого существа в процессе его взаимоотношений с действительностью. ...она действительно существует актуально, не принимая форму содержания сознания: она сама протекает вне сознания, но тем не менее оказывает решительное влияние на все содержание психической жизни» [20, с. 63].

А поскольку, по мнению Д.Н. Узнадзе, существует несколько разновидностей установок, как бы «распределенных» по различным уровням осуществления психических процессов индивида, справедливо утверждать, что наше видение *системы установок* социального субъекта (а человек, как известно, также является субъектом социальной действительности) как *ментальной конструкции*, представляется возможным и даже необходимым в научно-теоретическом, в том числе социально-психологическом и социально-философском отношении.

Ментальные исследования, т.е. понимание феномена менталитет как системы глубинно-психических социокультурных установок, непрерывно осуществляющихся в пространстве наличной культуры, дают нам понимание того, что у одного и того же народа с одним и тем же менталитетом в разные периоды одна и та же установка проявляется по-разному. Это показывает, что в пространстве исторической темпоральности, т.е. в более широком социально-культурном масштабе, психологические установки могут «работать»,

не теряя своих функционально значимых свойств. Здесь речь может идти, как об изменении ментальной активности (в ту или иную сторону) в жизнедеятельности субъекта, так и о ценностном «смещении» социально-культурного содержания установки.

Сравнительно-исторический подход в осмыслении ментальных конструкций также, повторим, видится весьма убедительным в научно-методологическом плане: он позволяет сравнивать различные социокультурные пространства в *общем, особенном и единичном* с позиций их самоидентифицируемости. При этом не следует упускать из виду, что смена установок – это весьма длительный исторический процесс; и причинами «резких» / относительно скорых ментальных трансформаций могут стать исторические события, подобные катастрофическому взрыву любого рода происхождения – природного, культурно-политического, социально-экономического, религиозного и т.п.

На каждом из этапов смены ментальной системы в целом (или ментальных подвижек той или иной степени переустройства) происходит непрерывная самоидентификация субъекта социальной действительности, нуждающегося в социальном, культурном, национальном, религиозном, языковой, профессиональном, политическом и иного рода самоопределении. Все вышеперечисленные и многие иные сферы культуры наполняют собой ценностно-смысловое пространство феномена, который, в нашем понимании, наилучшим образом сегодня отражает праксеологический аспект ментальных исследований и направленность *ментального подхода* к осмыслению особенностей взаимодействия личности и общества, а также иных социально-групповых субъектов – акторов наличной действительности [5].

Речь идет об общероссийской гражданской идентичности [10, с. 131–143], требование формирования которой сегодня звучит, как в нормативно-правовых документах, так и в современном российском обществе в целом. А одной из значимых – в плане направленного формирования заранее заданных черт и качеств личности – выступает, как известно, образовательная система во всем ее структурно-содержательном многообразии.

Феномен гражданской идентичности, или К вопросу о практической значимости ментального подхода: вместо заключения

Сегодня продолжают актуализироваться социально-философские исследования, связанные с проблемой гражданско-патриотического самоопределения человека в пространстве наличной российской культуры, исторически традиционных ценностей и ментальных установок личности, общества, современной российской цивилизации. Отечественные философы подчеркивают политические опасности, связанные с социальной динамикой современного российского общества, – в сопоставлении с достаточно жестко навязываемыми ценностно-смысловыми конструктами и ментальными ориентирами / установками западной цивилизации.

Современные российский философ В.Н. Шевченко замечает, что «угроза установления контроля над жизнедеятельностью российского общества со стороны Запада становится вполне реальной, когда правительство сознательно становится на путь подчиненного развития и воспроизведения путем заимствования западной модели общественного устройства, образа жизни и его ценностей» [22, с. 7]. Итогом продолжающихся сегодня реформ и модернизаций образования должно стать обретение Человеком своего извечного, исконного права быть личностью, причем личностью, способной к самостоятельному мышлению и творчеству в различных сферах общественной жизнедеятельности, к принятию самостоятельных решений, к умению созидать свои жизненные ориентации и цели.

Сегодня следует заботиться о создании таких условий, которые способствовали бы естественным образом росту самосознания людей, максимально стимулировали их инициативу, самостоятельность, помогали преодолевать пассивность, гражданскую безответственность, равнодушие, апатию, несамостоятельность мышления. Здесь необходима организация социолого-образовательного измерения того, что мы рассматриваем в качестве некоторого идентификационного итога.

Здесь велика роль образования, но воспитательная функция должна принадлежать культуре, которая моделирует отношения

людей, вырабатывает социально-философские и ценностные ориентации, определяет для человека нормы поведения, регулирует духовно-нравственные процессы. Большое значение в выработке новой ценностной идентификационной шкалы играет – и является чрезвычайно сложной сегодня, в условиях непрерывно развивающегося информационно-компьютерного общества – проблема мотивации человеческой жизнедеятельности и формирование образа будущего. Ориентиры общероссийской гражданской идентичности, задаваемые сегодня, необходимо станут основой дальнейшего развития нашего общества и государства, русского менталитета и патриотического самосознания нашего народа. А потому научное, в том числе социально-философское и социально-психологическое осмысление феноменов гражданственности и патриотизма необходимо продолжать, в том числе опираясь на новые методологически значимые концепции и подходы.

Литература

1. *Арендт Х.* Вирус тоталитаризма // Новое время. 1991. № 11. С. 42–50.
2. *Бжалава И.Т.* Восприятие и установка. Тбилиси: Мецниереба, 1965. 226 с.
3. *Грановская Р.М., Никольская И.М.* Защита личности: психологические механизмы. СПб.: Знание, 1999. 352 с.
4. *Гуревич А.Я.* Исторический синтез и Школа «Анналов». М.: Индрик, 1993. 328 с.
5. *Культура* // Краткая философская энциклопедия. М.: Изд. группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. С. 229.
6. *Надирашвили Ш.А.* Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси: Мецниереба, 1974. 170 с.
7. *Полежаев Д.В.* Идея менталитета в русской философии «золотого века»: монография. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2003. 360 с.
8. *Полежаев Д.В.* Качество воспитания: ценностно-смысловые аспекты «Матрицы идентичности» // Управление качеством среднего профессионального образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (г. Екатеринбург, 11 мая 2023 г.) / ред. колл.: Т.А. Корчак, А.О. Конева. Екатеринбург: ИРО, 2023. С. 31–36.
9. *Полежаев Д.В.* Личность и тоталитаризм: ментальные трансформации: монография. М.: Планета, 2018. 208 с.

10. *Полежаев Д.В.* Ментальные основания гражданской идентичности: социально-философское осмысление // Вестник Российско-армянского (славянского) университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки (Ереван). 2024. № 3 (50). С. 131–143.
11. *Полежаев Д.В.* «Ментальный диалог», или Философско-образовательное «измерение» исторической темпоральности // Проблемы современного образования. 2022. № 3. С. 22–29.
12. *Полежаев Д.В.* Ментальный подход в образовании: философское измерение социальных проектов // Сибирский учитель. 2016. № 4. С. 67–71.
13. *Полежаев Д.В.* Ментальный подход к изучению человека: социально-философские аспекты // Человек в современных социально-философских концепциях: материалы V Всероссийской научно-практической конференции (г. Елабуга, 26 ноября 2021 г.) / ред. кол.: С.В. Смирнов (отв. ред.), А.Г. Сабиров (науч. ред.) и др. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2021. С. 138–144.
14. *Полежаев Д.В.* Общероссийская гражданская идентичность: философско-методологические основания и праксеологические перспективы // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2024. № 4. С. 40–47.
15. *Полежаев Д.В.* Проблема формирования картины мира личности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 8 (42). С. 50–55. (Сер. «Социально-экономические науки и искусство»)
16. *Полежаев Д.В.* Субъектный подход в измерении качества образования: философско-методологические основы // Primo Aspectu. 2018. № 3 (35). С. 35–42.
17. *Прангишвили А.С.* Исследования по психологии установки. Тбилиси: Мецниереба, 1967. 340 с.
18. *Резник Ю.М.* Российская цивилизация как место бытия человека (экофилософский анализ) // Вопросы социальной теории: научный альманах. Т. XV. 2023. Экофилософские перспективы цивилизационного развития России / под общ. ред. Ю.М. Резника. М.: Изд-во НИГО, 2023. С. 178–192.
19. *Мамардашвили М.К.* Сознание и цивилизация: тексты и беседы. М.: Логос, 2004. 272 с.
20. *Узнадзе Д.Н.* Экспериментальные основы психологии установки // Психология установки. СПб.: Питер, 2001. С. 5–254. (Сер. «Психология-классика»)
21. *Чаликова В.А.* Тоталитарная личность: судьба символа // Знание – сила. 1992. № 10. С. 113–118.
22. *Шевченко В.Н.* Особенности цивилизационного развития России в контексте противостояния с Западом. Феномен русофобии // Личность. Культура. Общество. 2022. Т. XXIV. Вып. 2 (114). С. 70–88.

Михашина А.С.,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики,
Высшая школа педагогики, психологии
и физической культуры
Северный (Арктический) федеральный
университет имени М.В. Ломоносова;
a.mihashina@narfu.ru

ИДЕЯ ВОСПИТАНИЯ В КОЛЛЕКТИВЕ В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ В.М. БЕХТЕРЕВА

Аннотация. В статье анализируется разработка В.М. Бехтеревым идеи воспитания в коллективе. Охарактеризованы представления ученого о развитии личности, о сущности и цели воспитания, о коллективе как социокультурном и психолого-педагогическом феномене. Влияние коллектива на отдельную личность, по мнению В.М. Бехтерева, разнопланово и не всегда однозначно; оно опосредовано средовыми факторами, а также общением и взаимодействием членов данного коллектива. Основываясь на рефлексологической концепции, В.М. Бехтерев доказал, что коллектив является необходимым условием развития и воспитания личности.

Ключевые слова: личность, коллектив, воспитание, цель воспитания, организованная среда, В.М. Бехтерев, рефлекс, влияние коллектива на личность

Alla S. Mikhashina,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogics,
High School of Pedagogy, Psychology
and Physical culture,
Northern (Arctic) Federal University
named after M.V. Lomonosov;
a.mihashina@narfu.ru

THE IDEA OF COLLECTIVE UPBRINGING IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF V.M. BEKHTEREV

Abstract. The article analyzes V.M. Bekhterev's development of the idea of collective upbringing. The article describes the scientist's ideas about personality development, about the essence and purpose of upbringing, about the collective as a socio-cultural and psychological-pedagogical phenomenon. The influence of a collective on an individual, according to V.M. Bekhterev, is diverse and not always unambiguous; it is mediated by environmental factors,

as well as communication and interaction of members of this collective. Based on the reflexological concept, V.M. Bekhterev proved that the collective is a necessary condition for the development and upbringing of a personality.

Keywords: personality, collective, upbringing, the purpose of upbringing, organized environment, V.M. Bekhterev, reflex, the influence of the collective on personality

Идея воспитания в коллективе была и является одной из ведущих в отечественной педагогике. Особую актуальность данная идея приобрела в начале XX века – время активных технологических, социокультурных, политических и идеологических преобразований. Ее разработка основывалась на представлениях о социальном характере развития личности; о возможности влияния на этот процесс посредством специальной организации средовых факторов; о роли педагога, выступающего в качестве лидера и организатора коллективной деятельности и т.д.

Традиционно, разработка данной идеи ассоциируется у нас с именем А.С. Макаренко. Не умаляя заслуг Антона Семеновича, следует отметить, что идея воспитания в коллективе входила в сферу научных интересов многих авторов, работавших задолго до создания А.С. Макаренко концепции коллективного воспитания.

Одним из ученых, заложившим основы изучения коллектива как социокультурного и психолого-педагогического феномена, с полным правом можно считать В.М. Бехтерева. Исследователи его научного творчества (Е.А. Авилова, Г.М. Андреева, В.И. Белозерцева, М.В. Богуславский, А.В. Брушлинский, Е.А. Будилова, П.С. Горностай, Е.А. Долгова, А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Г.Б. Корнетов, И.Б. Котова, Е.В. Левченко, Б.Ф. Ломов, Н.А. Логинова, В.А. Мазилев, Е.М. Макаренко, В.М. Мунипов, В.Н. Мясичев, В.П. Осипов, В.Б. Помелов, Л.М. Попов, К.Л. Снегирёва, Е.И. Степанова, О.В. Стукова, Ф.А. Фрадкин, Е.Н. Шиянов и др.) сходятся во мнении о том, что В.М. Бехтерев, одним из первых среди современников, разрабатывал объективный, естественнонаучный подход к изучению личности, противопоставлявший популярным в то время субъективно-идеалистическим взглядам.

По мнению ученого, в понятии «рефлекс» заключена объясняющая функция, базирующаяся на принципах механической и биологической причинности. Он полагал, что принцип рефлекса позволяет объяснить все, в том числе и самые сложные проявления личности посредством анализа ее поведения. Данная мысль получила развитие в работах «Психика и жизнь» (1904), «Общие основы рефлексологии человека» (1926), «Мозг и его деятельность» (1928) [6; 7; 9].

Личность по В.М. Бехтереву – биосоциальный феномен. Основываясь на результатах экспериментальных исследований, ученый пришел к выводу о том, что процесс превращения индивида в личность заключается в переходе от уровня элементарного реагирования организма к образованию комплексов высших, так называемых сочетательных (т.е. условных) рефлексов. Многообразие реакций на внешние и внутренние стимулы обеспечивает взаимосвязь личности с окружающим миром и определяет динамику ее развития.

Интерес В.М. Бехтерева к наследственной, природной основе человека не означал отрицания решающей роли социальных факторов в процессе личностного развития. По его мнению, наследственность задает лишь тип реакции организма, но сами реакции воспитываются обществом, воплощая в себе весь прошлый индивидуальный и исторический опыт человечества. Благодаря «рефлексу сосредоточения» поведение личности становится не суммой реакций, а избирательным, целенаправленным процессом, на который можно влиять и которым можно управлять, создавая соответствующие условия.

Данные представления об активности, хоть и являлись спорными, так как объяснялись В.М. Бехтеревым исключительно в физиологическом аспекте, тем не менее послужили основой для изучения поведения личности в социальных сообществах – группах и коллективах; получили дальнейшее развитие в рефлексологической концепции воспитания.

Цель воспитания, по В.М. Бехтереву, заключалась в формировании личности, адаптированной в современном ей социуме. Воспитать – значит привить человеку нравственные качества,

сформировать ответственность, осознанную гражданскую позицию: «Целью всякого воспитания, как мы ее понимаем, должно быть создание деятельной личности в лучших идеалах общественной жизни, в идеалах истины, добра и красоты» [4, с. 6]. Особо подчеркивалась важность социального самоопределения («выработать личность как социальную единицу»). В.М. Бехтерев считал, что в результате воспитания ребенок не просто приспособляется к воздействиям извне, но и учится осознанно противостоять влиянию со стороны «общественных шаблонов», сохраняя при этом свою индивидуальность [4].

В то же время, на практике, рефлексологическая трактовка воспитания фактически сводила его к выработке высокоорганизованных рефлексорных связей. На педагога возлагалась задача организации поведения воспитанников как закрепленных форм проявления взаимодействия сочетательных рефлексов и стимулов внешней среды. Следует отметить, что понятие среды трактовалось В.М. Бехтеревым и последователями (И.А. Арямов, А.С. Грибоедов, А.А. Дернова-Ярмоленко, В.Н. Осипова, Н.М. Щелованов и др.) очень широко, как «определенный комплекс раздражителей, вызывающий те или иные ответные реакции со стороны человека» [1, с. 7].

Исследуя факторы развития личности, ее активность; организацию средовых влияний как необходимое условие осуществления воспитания ученый закономерно пришел к выводу о необходимости изучения разных объединений людей, в том числе – коллективов. В.М. Бехтерев определял коллектив как собирательную личность, которая возникает не из случайного скопления людей, а из объединения их общими целями, настроениями или деятельностью [5, с. 81–99]. Коллектив осуществляет совместную соотносительную деятельность благодаря взаимному общению входящих в него индивидов. Ученый различал несколько видов коллективов: организованные (рабочие артели, кооперативы, оркестры), неорганизованные (уличные толпы), «школа» (в которых осуществляется процесс обучения старшими младших), «организованная орда» (объединение

лиц, связанных между собой кровным или духовным родством), «мир» (профессиональные объединения людей, имеющих общие воззрения, обычаи, мнения) [5, с. 87].

Согласно взглядам В.М. Бехтерева, существует три основные причины возникновения коллективов: 1) социальный инстинкт, заставляющий человека входить в сообщества; 2) невозможность решения многих задач индивидуально; 3) механизм социальной поддержки и отбора, когда слабый получает помощь в коллективе, что требует подчинения интересов личности интересам группы. Им были выделены две противоположные друг другу тенденции, определяющие развитие коллектива как социальной общности – единство и взаимодействие. Единство лежит в основе совокупной реакции, «превращающей сборище в собирательную личность». Оно обеспечивает возможность взаимодействия, которое является закономерным следствием единства, вытекает из него. Только наличие данных тенденций, по мнению автора, отличает коллектив от простого объединения лиц [2, с. 47].

Таким образом, В.М. Бехтереву принадлежало первенство в изучении широкого круга проблем развития и функционирования коллектива. В своем фундаментальном труде «Коллективная рефлексология» (1921) он представил подробный анализ влияния «социальной психики» на поведение людей и отношения между ними [5, с. 35]. Основные положения «Коллективной рефлексологии» легли в основу научных работ В.Н. Осиповой, А.А. Дерновой-Ярмоленко, П.И. Ильинского и других.

Исследуя влияние коллектива на личность отдельного ребенка, В.М. Бехтерев доказал, что оно может быть как позитивным, так и негативным. Он писал, что «обычаи» и «общественные шаблоны» могут ограничивать личность, заставляют ее приспособляться, формируют конформное поведение. Ребенок, ведущий себя «не так, как все», выпадающий из системы общепринятых норм, своим поведением дестабилизирует сложившуюся в коллективе систему взаимоотношений и может оказаться изгоем. Особенно сильным в детском сообществе становится механизм внушения.

Этим путем, по мнению В.М. Бехтерева, приобретается все: и хорошее, и плохое. Благодаря авторитету лидеров, их безусловному, но не всегда положительному влиянию, у детей могут закрепляться нежелательные привычки, социально неприемлемые взгляды и стереотипы поведения [3, с. 27].

Вместе с тем, коллектив, безусловно, положительно влияет на развитие личности, особенно тогда, «когда индивидуальные качества личности, в особенности комплексы ее сочетательно-рефлекторной деятельности стоят в большем или меньшем соответствии с общим настроением и общим направлением деятельности коллектива» [2, с. 73]. Включение ребенка в систему коллективных отношений делает его активней, сообразительней, мотивирует на совместную работу с другими детьми и взрослыми. Например, в ходе экспериментального исследования, проведенного сотрудником Психоневрологического института А.С. Грибоедовым, было доказано, что «при одних и тех же неблагоприятных условиях пионеры дают малый % трудности, что указывает на значимость этой формы детской организованности» [10, с. 26].

Подчеркивая значение коллектива в воспитании, В.М. Бехтерев писал, что именно в коллективе воспитанник наиболее успешно усваивает те моральные нормы и ценности, которые приняты в данном обществе, в то время как у детей, воспитывающихся в одиночку, «...социальная сфера личности всегда более или менее значительно запаздывает в своем развитии» [8, с. 417]. Он рекомендовал вовлекать учащихся в различные виды коллективного досуга и труда – детские объединения, союзы, мастерские, клубы.

Отметим, что подход В.М. Бехтерева к исследованию проблемы «влияния коллектива на личность» принципиально отличался от позиции многих современных ему авторов. Если В.М. Бехтерев шел от личности, а затем изучал, что изменяется в ней самой, в ее деятельности и поведении при вхождении в коллектив, то А.С. Залужный, С.С. Моложавый основное внимание уделяли именно коллективу, лишь после анализируя то, как в процессе развития

человек приобретает социальные навыки и включается во взаимодействие с другими людьми. Однако, акцентирование ученым ценности отдельной личности в 1920-е годы было расценено как пропаганда индивидуализма в ущерб интересам коллективного социалистического строительства.

Разработка В.М. Бехтеревым идеи воспитания в коллективе имела фундаментальное значение для понимания воспитания как социального и психофизиологического процесса. Влияние коллектива на отдельную личность, по мнению автора, разнопланово и не всегда однозначно; оно опосредовано средовыми факторами, а также общением и взаимодействием членов данного коллектива. Опираясь на положения рефлексологической концепции, В.М. Бехтерев доказал, что коллектив является необходимым условием развития и воспитания личности. Таким образом, ученым были заложены основы для дальнейших междисциплинарных исследований теории и практики коллективного воспитания.

Литература

1. Арямов И.А. Рабочий подросток: материалы для педологической характеристики. М.: Транспечать НКПС, 1928. 188 с.
2. Бехтерев В.М. Влияние личности на коллектив // Педология и воспитание / под ред. А.Б. Залкинда. М.: Работник просвещения, 1928. С. 41–73.
3. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание. Пг.: Время, 1923. 40 с.
4. Бехтерев В.М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства (в связи с постановкою его в Педологическом Институте). СПб.: Тип. Б.М. Вольфа, 1909. 40 с.
5. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. Ч.1. Пг.: Колос, 1921. 432 с.
6. Бехтерев В.М. Мозг и его деятельность. М.; Л.: ГИЗ, 1928. 327 с.
7. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. 3-е изд. Л.: ГИЗ, 1926. 423 с.
8. Бехтерев В.М. Объективная психология. М.: Наука, 1991. 476 с.
9. Бехтерев В.М. Психика и жизнь. 2-е изд. СПб.: Изд. К.Л. Риккера, 1904. 206 с.
10. Кириенко А. Из работ I Педологического съезда // На путях к новой школе. 1928. № 1. С. 22–31.

Дорошенко С.И.,
доктор педагогических наук,
доцент, кафедра педагогики,
Педагогический институт,
Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых;
cvedor@mail.ru

Акинишина А.Н.,
аспирант, кафедра педагогики,
Педагогический институт,
Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых;
akinsyina97@mail.ru

ПЕДОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ КОНЦА 1920-х – НАЧАЛА 1930-х ГОДОВ О КОЛЛЕКТИВЕ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируются позиции педологов по вопросам организационных особенностей школьных коллективов, места в коллективе лучших и успевающих школьников.

Ключевые слова: коллектив, дети школьного возраста, педология, успевающие, организованность коллектива

Svetlana I. Doroshenko,
*Dr. Pedagogy Hab., Associate Professor,
Department of Pedagogy,
Pedagogical Institute,
Vladimir State University named after Alexander Grigorievich
and Nikolai Grigorievich Stoletov;
cvedor@mail.ru*

Alexandra N. Akinshina,
*PhD student,
Department of Pedagogy,
Pedagogical Institute,
Vladimir State University
named after Alexander Grigorievich
and Nikolai Grigorievich Stoletov;
akinsyina97@mail.ru*

PEDOLOGICAL THOUGHT OF THE LATE 1920s–EARLY 1930s ABOUT THE SCHOOL COLLECTIVE

Abstract. The article analyzes the positions of pedologists on the issues of organizational features of school collectives, the place in the collective of the best and unsuccessful schoolchildren.

Keywords: collective, school-age children, pedology, unsuccessful students, collective organization

Теория детского коллектива активно формировалась не только в трудах А.С. Макаренко, но и в педологических исследованиях, обращённых и к процессу воспитания, и к обучению, школьной успешности (неуспешности), организации и самоорганизации детей.

Вопросы структуры детского коллектива педологи (например, А.С. Залужный) считали простыми: «Структура детских коллективов обычно бывает довольно простой, и изучить её не так трудно» [1, с. 83]. Более значимыми для изучения представлялись педологам «организационные навыки» детей, точнее причины организационной беспомощности, несформированности этих навыков. Систематическое воспитание организационных навыков в школах отсутствовало, в частности, потому,

что «наши педагоги и наша инспектура» редко различали организованность группы и «дисциплину», «режим» [1, с. 84]. А.С. Залужный подчёркивал, что образцовая дисциплина группы учащихся на уроке не только не равнозначна сформированности организационных навыков, но может быть прямо противоположна ей. У такой чрезвычайно дисциплинированной группы «все установки выработаны только на учителя», поэтому «справиться с беспорядком в классе собственными силами она не в состоянии» [1, с. 84].

Если говорить о дисциплинированности, то, по А.С. Залужному, нужно различать дисциплинированность «выработанную на учителя или учителей» и «дисциплинированность внутриколлективную» [1, с. 84]. Эта внутриколлективная дисциплинированность противопоставлялась «добродетели послушания», с которой, в связи с её явной отсылкой к позициям христианской духовности, начали бороться деятели советской школы. «В нашей школе коллективная дисциплинированность, умение быстро сорганизоваться для выполнения... коллективного действия, умение найти социально полезную направленность для коллективного действия полностью заменяют... старую педагогику послушания» [1, с. 84].

Педологи основывали свои суждения о коллективной организованности на экспериментальных данных. Для эксперимента, описанного А.С. Залужным, были выбраны две группы: «Пятая группа считалась очень хорошей, дисциплинированной группой, четвёртая – малодисциплинированной» [1, с. 84].

По результатам эксперимента выяснились совершенно неожиданные позиции: пятая группа оказалась беспомощной в самостоятельном решении самых простых организационных задач, а четвёртая, недисциплинированная по оценкам педагогов, удовлетворительно решила те же самые задачи. Выводом экспериментаторов стала мысль о том, что руководитель, устанавливающий дисциплину «сверху», по существу дезорганизует группу, не предоставляя возможностей для развития в ней организационных навыков. А.С. Залужный сожалел о том, что методов измерения

организованности группы не существует, поэтому измерить сформированность организационных навыков (к чему так стремились педологи) не представлялось возможным.

Некоторые подвижки в деле фиксации организационных навыков в 1920-е годы всё же появились. Так, были выделены признаки организованности группы:

- 1) насколько группа умеет распределять работу между своими членами;
- 2) насколько члены группы подчиняются решению коллектива (то есть насколько они дисциплинированы по отношению не к учителю, а к детскому коллективу;
- 3) насколько группа умеет «синтезировать или просто суммировать выполненную её членами работу» [1, с. 85].

Скорость и качество выполнения коллективных заданий школьниками считались зависящими от выработанных организационных навыков, а не от «врождённых биологических свойств» [1, с. 85].

Второй детерминантой успешности выполнения коллективных заданий считалось наличие в группе «хороших вожаков». При этом положение вожака, по мысли А.С. Залужного, обуславливается опять-таки не его природными данными, а большим опытом и «богатством среды, в которой живет ребёнок» [1, с. 85].

Среди методов, которые использовались «для изучения поведения рабочего детского коллектива», были наблюдение с точной записью результатов по схеме, естественный эксперимент, а также тесты. Понятно, что тестирование – самый интересный метод по отношению к исследованию организованности группы. Группе давалось пять последовательно усложняющихся задач.

Первая, самая простая задача – «организованная разработка» листочков бумаги: кипу бумажек на столе экспериментатора группа должна распределить (раздать) так, чтобы каждому досталась одна бумажка; каждый на своей бумажке должен был написать свою фамилию и номер по порядку; бумажки должны были оказаться собранными и сложенными на столе

в порядке возрастания номеров. Эта работа должна была пройти максимально быстро, так как на все пять заданий давалось всего 45 минут.

Вторая задача – «организованно подготовиться к революционному празднику», а именно: разделить на звенья, распределить работу среди и внутри звеньев. Экспериментатору подавалось письменно зафиксированное распределение.

Третья задача – распределить бумажки, написать на них «десяток цифр» так, чтобы потом «все цифры составили непрерывный натуральный ряд целых чисел» и сложить бумажки на столе.

Четвертая задача – подготовка к экскурсии.

Пятая задача – распределение поз.

Как видим, тестовые задания были составлены с ориентацией не на содержание, а на умение распределить работу, подчиниться воле коллектива, выполнить свою часть работы, синтезировать и привести в порядок результаты, подвести итоги. Время выполнения каждой задачи измерялось в секундах, велся подробный протокол.

По результатам тестирования определялся тип организованности группы. Тип Б – неорганизованная группа, которая не может приступить к выполнению задания, пока не выдвинется организатор (иногда неожиданный для педагогов, работающих с этой группой). Далее успех зависел от того, удастся ли организатору подчинить группу. В худшем случае это не удавалось, и эти простые задачи группа не доводила до конца, получая низкий балл. В лучшем – группа справлялась и получала более высокий балл, но всё равно принадлежала к типу Б, потому что успех её зависел от вожака. Тип А – организованная группа, которая выдвигала сразу ряд инициаторов и знала, на кого возложить организацию (на звеньевых, председателей комиссий и др.). Группа А привычно подчинялась распоряжениям актива, не тратила время на выдвижение организаторов. Трудностью для групп типа А было то, что экспериментальная группа могла не совпадать со звеном или комиссией, и возникал вопрос, кто и как тут распоряжается. Трудность также была и в суммировании результатов.

В процессе подробно протоколируемого исследования фиксировалось не только время выполнения заданий, но и наличие организаторов и дезорганизаторов (тех, кто мешал всем или части детей), а также процент правильности выполнения задания. Между прочим, корреляция между организованностью и успешностью выполнения была не абсолютной. А.С. Залужный описал звено, которое действовало организованно, во главе со звеньевой Марусей, но не справилось со вторым заданием, в результате чего дети стали отвлекаться. Были группы, в которых дезорганизаторы брали верх над организаторами.

Результаты этого несложного экспериментального исследования показывали, что связь между организованностью группы и результатом работы существует. Но в нескольких случаях и неорганизованными группами были получены высокие результаты (благодаря одному вожаку), и напротив, организованные группы не справлялись с заданиями (очевидно, не понимая замысла или просто делая ошибки, возможные, например, в задаче с последовательностью).

Следует оценить добросовестность исследователей, работавших под руководством А.С. Залужного, которые честно фиксировали процесс и результаты эксперимента, не подгоняя его под желаемый вывод о всесильности коллективной работы.

В самом деле, на наш взгляд, очевидно, что предложенные задания могли быть быстро выполнены буквально «под диктовку» одного способного и авторитетного ребёнка. Сбор же результатов (последовательность листочков) тем более требовал одного сообразительного исполнителя или жёсткого руководства.

Одним из продуктов исследования организаторских навыков в детском коллективе стала мысль о том, что наиболее продуктивной является работа в малых группах. «Большие коллективы всегда дают большой процент потерянного времени» [1, с. 90], – писал А.С. Залужный.

Отказ от «поисков природной одарённости» [1, с. 91] не означал для педологов отказа от признания связи между успеваемостью

ученика и его местом в коллективе. В исследованиях, осуществлённых под руководством П.П. Блонского, была выявлена ярко выраженная статистическая зависимость между общественной активностью и успеваемостью школьников. Среди «лучших» учеников «несут общественную работу» 78% и «любят её» 68%. Среди неуспевающих «несут общественную работу» всего 10%, а «любят её» 18% [2, с. 29].

Как видим, разница между долгом и любовью у хороших учеников показывала приоритет долга, а среди неуспевающих – приоритет чувства. Лучшие ученики показывали несравнимо более высокую инициативность в учебе (74%) и в общественной работе (62%), тогда как неуспевающие инициативу в этих делах проявляли редко (по 8%), зато бывали инициаторами озорства и хулиганства (20%) [2, с. 30]. В этом же ключе были и показатели склонности к организации и дезорганизации в коллективе (48% дезорганизаторского поведения у неуспевающих и только 16% у лучших учеников).

Была выявлена прямая корреляция между лидерскими качествами и успеваемостью. Среди лучших 30% – вожаки, 84% – те, кто дружит с другими детьми. Среди неуспевающих вожаков вообще не было выявлено, большинство (46 %) оказалось безразличным к коллективу.

Таким образом, в педологических исследованиях А. Исхановой и А. Шестаковой под руководством П.П. Блонского была зафиксирована прямая связь между школьной успешностью и выраженностью лидерских, коллективистических качеств и навыков школьников.

В обоих проанализированных исследованиях была выявлена прямая зависимость между организаторскими навыками, способностью работать в группе и руководить ею, дружелюбностью и открытостью к общественным потребностям и успеваемостью, сообразительностью, пониманием поставленных задач. Формула «хороший товарищ, хоть и плохой ученик», если и не оказывалась совсем недействительной, то никак не доми-

нировала по результатам тестирования, естественных экспериментов.

Главной же заслугой педологов в отношении формирующейся теории детского коллектива стало выделение признаков организованности группы, способов фиксации роста этой организованности, качественных и даже количественных характеристик, которые сливаются в единое качество, важнейшее для всей школьной жизни — коллективизм.

Литература

1. Залужный А.С. Детский коллектив в процессе его формирования // Педология и воспитание. М.: Работник просвещения, 1928. С. 74–91.
2. Исханова А., Шестакова А. Сравнительная характеристика лучших и неуспевающих учеников // Проблемы школьной педологии / под ред. П.П. Блонского. М.: Работник просвещения, 1929. С. 5–34.

*Салищева М.С.,
студент,
филологический факультет,
Смоленский государственный университет;
miralikasalisheva@gmail.com*

РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: КОНЦЕПЦИЯ Е.Н. МЕДЫНСКОГО И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. В статье рассматривается роль дополнительного образования в контексте работы Е.Н. Медынского о внешкольном образовании. Доказывается синонимичность понятий «дополнительное образование» и «внешкольное образование», анализируются преимущества и влияние инновационных технологий на дополнительное образование, рассматривается современное состояние дополнительного образования и его развитие в России и за рубежом.

Ключевые слова: дополнительное образование, внешкольное образование, Е.Н. Медынский, глобализация, информатизация, инновационные технологии, дистанционное обучение

Miralica S. Salischeva,
Student,
Faculty of Philology,
Smolensk State University;
miralिकासalischeva@gmail.com

THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN: THE CONCEPT OF E.N. MEDYNSKY AND MODERNITY

Abstract. The article examines the role of additional education in the context of E. N. Medynsky's work on extracurricular education. The synonymy of the concepts of "additional education" and "extracurricular education" is proved, the advantages and impact of innovative technologies on additional education are analyzed, the current state of additional education and its development in Russia and abroad are considered.

Keywords: additional education, extracurricular education, E.N. Medynsky, globalization, informatization, innovative technologies, distance learning

В современных условиях стремительного развития технологий необходимость в получении дополнительного образования как инструмента для всестороннего развития личности, а также адаптации к быстро меняющемуся миру, возрастает.

Евгений Николаевич Медынский, внесший значительный вклад в развитие теории внешкольного образования, рассматривал внешкольное образование как процесс всестороннего гармоничного развития человека, направленного на его умственное, эстетическое, нравственное и физическое совершенствование [8, с. 5].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ) в статье 75 дополнительное образование определяется как самостоятельный вид образования, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании⁹. Так, главная цель обоих определений – всестороннее гармоничное развитие личности, что указывает на их синонимичность.

⁹ URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-10/statja-75/ (дата обращения: 10.03.2025).

Взаимосвязанные процессы глобализации и информатизации способствуют развитию дополнительного образования в условиях адаптации к быстро изменяющемуся миру и использования новых возможностей для удовлетворения потребностей общества. Эти процессы ведут к созданию глобального информационного общества, предоставляющего широкие возможности для прогресса в различных областях человеческой деятельности, повышая роль дополнительного образования. Мы можем выделить некоторые причины данной взаимосвязи.

Во-первых, дополнительное образование предоставляет доступ к навыкам, выходящим за рамки учебной программы. Это могут быть как узкоспециализированные компетенции, например, в сфере программирования или управления проектами, так и навыки, способствующие всестороннему развитию личности – от изучения иностранных языков до освоения музыкальных инструментов или живописи [4]. Дополнительное образование закрывает «пробелы» полученного базового образования и обеспечивает возможность развития навыков, необходимых для достижения целей современного общества – высокого уровня жизни, материального достатка.

Во-вторых, дополнительное образование обладает гибкостью и доступностью. Онлайн-платформы, вебинары и дистанционные программы позволяют обучаться в удобном темпе и формате, не привязываясь при этом к конкретному времени и месту [5]. Так, современные технологии делают дополнительное образование доступным, именно они расширяют возможности обучения для всех.

В-третьих, внешкольное образование помогает профессиональному развитию. Дополнительное образование позволяет специалистам не только поддерживать актуальность своих знаний и навыков, но и открывать новые карьерные перспективы. Сертификаты и дипломы, полученные за пределами основной специализации, значительно повышают конкурентоспособность на рынке труда [11]. Кроме профессиональных интересов внешкольное образование развивает качества, необходимые в повседневной жизни: коммуникативные навыки, лидерские качества, планирование своего дня.

Дополнительное образование является одним из элементов ре-троинновационной волны, произошедшей в 1990-е годы, которая вернула в отечественное обучение образовательные феномены до-революционной России, утраченные после 1917 года [1, с. 12].

Е.Н. Медынский считал, что делить образование на школьное и внешкольное нельзя из-за того, что тем самым переоценивается значение школьного обучения. Вместо «внешкольного образования» педагог использовал термин «развитие», которое определял как «постоянную внутреннюю работу личности над всеми элементами человеческого я, не только психическими, но и физическими» [8, с. 15]. Он говорил, что «всем нужно внешкольное образование, так как нет предела стремлению человека к познанию, так как духовное «я» человека нуждается и в умственном, и в нравственном, и в эстетическом, и в физическом развитии, между тем школа обращает главное внимание только на первое». Медынский рассматривал теорию внешкольного образования как часть науки о воспитании человека и предлагал назвать её андропогогией [8, с. 8].

В концепции педагога внешкольное образование выступает как первое средство духовного развития личности, отличающееся полной свободой выбора и отсутствием принуждения, а его личностно-ориентированный подход подчеркивает гуманистическую направленность этого процесса. Медынский рассматривал народное образование как целостную, непрерывную систему, включающую дошкольное воспитание, школьное образование и внешкольное образование, не ограниченное временными рамками и продолжающееся на протяжении всей жизни. Его вклад в теорию и практику внешкольного образования значителен: он определял его как инструмент всестороннего гармоничного развития личности и коллектива, реализуемого через разнообразные культурно-просветительские учреждения¹⁰.

¹⁰ Богуславский М.В. Евгений Медынский – скрепа отечественных педагогических традиций. URL: <https://ug.ru/evgenij-medynskij-skrepa-otechestvennyh-pedagogicheskikh-tradiczij> (дата обращения: 14.03.2025).

Задачей внешкольного образования, по мнению Медынского, является всестороннее развитие личности. Основным свойством дополнительного образования является индивидуальный характер этого процесса и самодеятельность личности. Человек лишь перерабатывает материал, полученный из форм содействия внешкольного образования [8, с. 10].

Е.Н. Медынский к формам содействия внешкольному образованию относил: библиотеки, книгоиздательство и издание периодических органов печати, книжная торговля и продажа картин (книжные склады), народные чтения и публичные лекции, школы для взрослых различных типов (воскресная школа, повторительно-дополнительные занятия, краткосрочные специальные курсы, дополнительные школы, народный университет), музеи и выставки (общеобразовательного характера, по прикладным знаниям и по искусству, например, картинные галереи), экскурсии, театр, кинематограф, концерты и певческие праздники, народные дома, клубы для рабочих и пр., спорт, народные праздники [8, с. 13].

Медынский также говорил о том, что задачи внешкольного образования превосходят школьные по масштабу охвата (внешкольное образование ориентировано на культурное развитие всего населения, школьное – на подготовку лишь части населения к этому развитию); доступности (внешкольное образование доступно всем, школьное – лишь части населения); незаменимости (внешкольное образование, понимаемое как саморазвитие, незаменимо, в то время как школьное образование может быть частично или полностью заменено другими формами обучения); самостоятельности (внешкольное образование является самоцелью и не требует дополнительной поддержки, в отличие от школьного, эффективность которого напрямую зависит от наличия внешкольного образования). Отсутствие внешкольного образования снижает эффективность школьного образования и делает затраты на него малопродуктивными [8, с. 9].

Система внешкольного образования не всегда соответствует современным потребностям общества и рынка труда, поэтому

необходимо адаптировать дополнительное образование к современным вызовам в условиях быстро меняющегося общества. Дополнительное образования играет ключевую роль в подготовке к жизни в современных условиях [3].

Отечественные исследователи уделяют внимание различным аспектам дополнительного образования и говорят о том, что дополнительное образование является важным инструментом повышения конкурентоспособности как отдельных специалистов, так и организаций в целом [11]. Трудовая деятельность становится более прозрачной и требует новых компетенций, а современные тенденции требуют от образовательных организаций адаптации программ под динамичные запросы рынка труда [7]. Инновационные технологии влияют на трансформацию внешкольного образования, так как позволяют создавать условия для интегрированных занятий, проектных технологий, исследовательских и практических работ, профильного обучения, интернет-технологий, технологий парного обучения. [5].

Мы считаем, что необходимо модернизировать систему дополнительного образования, которая будет ориентирована на современные технологии и актуальные потребности рынка труда, чтобы можно было обеспечить способность конкурирования не только отдельных специалистов, но и экономики страны в целом.

Как и Е.Н. Медынский, рассматривающий внешкольное образование как систему внешкольных учреждений, внешкольных мероприятий и внешкольных организаций, в которых должно отсутствовать всякое принуждение, Г.П. Буданова считает, что «дополнительное образование детей – «зона ближайшего развития» личности ребенка, которую он выбирает сам или с помощью взрослого в соответствии со своими желаниями и потребностями»¹¹. Понимание Медынского и Г.П. Будановой позволяет нам сделать вывод о важности обеспечения свободы выбора не только в содержании обучения, но и в формате его получения – нужно учитывать индивидуальные способности учащихся и их доступ к технологиям.

¹¹ Буданова Г. Дополнительное – значит нужное. URL: <https://ug.ru/dopolnitelnoe-znachit-nuzhnoe> (дата обращения: 18.03.2025).

Среди средств дополнительного образования в современной реальности, кроме культурно-просветительских сфер, которые выделял Е.Н. Медынский (библиотеки, театры, кинематограф и др.), развиваются элементы дистанционного образования, связанные с интернет-технологиями: онлайн-курсы, геймификации и использование искусственного интеллекта, позволяющие повысить мотивацию учащихся и эффективность процесса обучения [2]. Внедрение данных интернет-технологий открывают перспективы обучения, которое будет адаптировано к индивидуальным способностям и темпу усвоения материала каждого учащегося, что может повысить мотивацию обучаемого и эффективность образовательного процесса.

Разный уровень цифровых знаний и неравномерный доступ к цифровым ресурсам могут привести к последствиям некачественного получения дополнительного образования. Необходимо разработать пути преодоления цифрового «разрыва» и обеспечения равных возможностей получения внешкольного образования.

Так, пандемия Covid-19 и закрытие школ потребовали быстрого перехода на дистанционный формат обучения. Отсутствие цифровых компетенций для многих учителей стало серьезной проблемой [6]. Данный опыт должен быть использован для дальнейшего развития моделей дополнительного образования, сочетающих онлайн и офлайн форматы.

За рубежом в связи с глобализацией и информатизацией дополнительное образование также претерпевает значительные изменения. Анализ показателей охвата населения дополнительным образованием выявляет стран-лидеров, к которым относятся государства Северной и Западной Европы: Финляндия, Норвегия, Дания, Швеция, Швейцария, Германия и Нидерланды. На противоположном полюсе в основном находятся постсоциалистические страны – Венгрия, Россия, Чехия, Литва, Польша, Израиль, демонстрирующие более низкие показатели. В частности, Россия характеризуется одним из самых низких уровней охвата дополнительным профессиональным образованием, что указывает на неблагоприятную ситуацию с вовлеченностью населения в систему дополнительного образования [10, с. 25].

Таким образом, внешкольное образование является важным фактором личностного и профессионального развития в условиях глобализации и информатизации. Дополнительное образование требует адаптации к современным вызовам, в том числе оно должно внедрять в свою систему инновационные технологии и расширять доступ для всех слоев населения. Концепция Е.Н. Медынского о внешкольном образовании как элемента непрерывного развития личности остается актуальной в современном мире и требует дальнейшего развития с учетом современных реалий, таких, как постоянно меняющийся рынок труда и необходимость повышения охвата населения дополнительным образованием.

Литература

1. Богуславский М.В. Трансформация идеологии реформ российского образования в 1991–2021 годы: модернизации и ретроинновации // Наука. Управление. Образование. РФ. 2022. № 1 (5). С. 8–14.
2. Буракова И.С. Геймификация образовательного процесса как инструмент повышения мотивации обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 160–162.
3. Волкова Н.С. Анализ системы дополнительного профессионального образования России и его роль в современных условиях // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 412–415.
4. Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты / К.В. Павленко, К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер, Е.В. Сивак // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 241–261.
5. Инновационные технологии в системе дополнительного образования детей: методы и формы / А.И. Торопова, А.И. Семененко, Е.А. Рыбина и др. // Современные научные исследования и инновации. 2022. № 8 (136). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49419388> (дата обращения: 10.03.2025).
6. Кремень С.А., Цицикашвили К.П. Готовность будущих учителей к дистанционной работе в современных условиях // Педагогическое образование: история становления и векторы развития: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, Москва, 14–15 октября 2021 года. М.: МПГУ, 2022. С. 702–707.
7. Мамонтова С.В., Скрипова Л.П. Современные проблемы и перспективы развития российского рынка труда // Вестник Курской государственной сельскохозяйственной академии. 2019. № 3. С. 195–200.

8. *Медынский Е.Н.* Внешкольное образование, его значение, организация и техника. М.: Наука, 1916. 327 с.
9. *Оразтаганова Б.А., Нурмурадов Б.К., Ныязгельдыев М.И.* Дистанционное образование – одно из важных направлений инновационной образовательной деятельности // Современные исследования: теория, практика, результаты: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Москва, 15 апреля 2024 года. М.: Центр развития образования и науки, 2024. С. 18–24.
10. *Прохода В.А.* Включенность в дополнительное профессиональное образование жителей европейских государств // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 4. С. 22–33.
11. *Тугускина Г.Н., Рожкова Л.В., Найденова Л.И.* Дополнительное профессиональное образование как условие повышения конкурентоспособности специалистов на рынке труда // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1(106). С. 111–129.

Соловьева Я.Д.,
аспирант,
кафедра педагогики и психологии,
факультет социальных коммуникаций и филологии,
Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко;
yanasoloweveva2002@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАДОСТИ ПОЗНАНИЯ В.А. СУХОМЛИНСКОГО И ИХ КОРРЕЛЯЦИЯ С КОМПОНЕНТАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье обоснован потенциал радости познания В.А. Сухомлинского для решения задач формирования эмоционального интеллекта в современном образовании. Исследование направлено на выявление системообразующих элементов двух концепций, определена взаимосвязь между педагогическими идеями В.А. Сухомлинского, акцентирующими эмоционально-ценностное отношение к учению, и современной теорией эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: радость познания, эмоциональный интеллект, В.А. Сухомлинский

Yana D. Soloveva,
*PhD student,
Department of Pedagogy and Psychology,
Faculty of Social Communications and Philology,
Glazovsky State Engineering and Pedagogical University
named after V.G. Korolenko;
yanasoloveva2002@gmail.com*

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF JOY OF COGNITION BY V. A. SUKHOMLINSKY AND THEIR CORRELATION WITH COMPONENTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Abstract. Article substantiates potential of V. A. Sukhomlinsky's joy of cognition for solving problems of emotional intelligence formation in modern education. Research is aimed at identifying system-forming elements of two concepts, relationship between pedagogical ideas of V.A. Sukhomlinsky, emphasizing emotional-value attitude to learning, and modern theory of emotional intelligence is determined.

Keywords: the joy of learning, emotional intelligence, V.A. Sukhomlinsky

В контексте последних нововведений в российском образовании концепция радости познания В.А. Сухомлинского приобретает особый интерес, так как сегодня наблюдается рост значимости эмоционального интеллекта обучающихся, на что указывают положения ФГОС третьего поколения, утвержденного приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287, и Федеральных рабочих программ. В условиях быстро меняющегося мира, где успех зависит не только от когнитивных способностей, но и от умения распознавать, осознавать, регулировать, оценивать как свои, так и чужие эмоции, а также управлять эмоциональным состоянием, педагогический опыт В.А. Сухомлинского становится особенно актуальным. Обращение к идеям педагога-новатора дает возможность не только ретроспективного, исторического, но и прогностического анализа.

Выделим основные системообразующие элементы концепции радости познания В. А. Сухомлинского и теории эмоционального интеллекта с целью обоснования потенциала радости познания В.А. Сухомлинского для решения задач формирования эмоционального интеллекта в современном образовании.

В.А. Сухомлинский – педагог, внимательно изучавший современную ему психолого-педагогическую литературу, им особо тщательно исследованы проблемы, связанные с отражением детского умственного труда в эмоциональной сфере – с интеллектуальными чувствами. Педагог во многом опирался на идею психолога С.Л. Рубинштейна, которая заключалась в том, что внешнее влияет на личность только через внутреннее [3]. Далее В.А. Сухомлинский добавит: «Нет в человеческом поведении ничего, что не имело бы своим стимулом внешнее, отраженное в глубоко личном, индивидуальном» [5, т. 1, с. 398]. Так потребность в образовании и самообразовании рождается на основе интересов и увлечений человека.

Под «радостью познания» понимается «комплекс устойчивых нравственно-интеллектуальных качеств личности школьника, обуславливающий положительную направленность мотивов его познавательной деятельности, приносящей ему удовлетворение, как от целостного процесса познания, так и от общественной значимости его результатов» [2, с. 51]. Первостепенной задачей педагога является постоянное развитие у детей положительного эмоционального ощущения, способствующего возникновению и утверждению у них страстного желания учиться.

Радость познания представляет собой многокомпонентную систему, в которой следует выделить два основных аспекта – внутриличностного и межличностного. Представим структуру радости познания в виде октализа (см. рис. 1).

Во внутриличностном аспекте выделим следующие компоненты концепции радости познания:

1. Эмоциональная вовлеченность, основанная на оптимизме. Идея радости познания состоит в том, что ученик, охваченный этим чувством, испытывает непреодолимое желание вновь переживать связанное с ним эмоциональное состояние, основанное на положительных переживаниях: «Жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости, бодрости. Радость как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого нет духовного развития» [4, с. 19–20].



Рис. 1. Модель радости познания

2. Мотивация (внутреннее стимулирование). Данный компонент предполагает осознание воспитанником стимула личной значимости получаемых знаний, радости успеха от результата: «Источник желания учиться – в самом характере детского умственного труда, в эмоциональной окраске мысли, в интеллектуальных переживаниях» [8, с. 35]. Проявление радости от процесса познания тесно связано с положительной мотивацией познавательной деятельности. Это выражается в идейном отношении учащихся к процессу познания.

3. Самореализация (творческое самовыражение). Данный компонент предполагает раскрытие творческого потенциала ребенка, воспитания его индивидуальности: «Стремление к идеалу – это первый толчок, стимул самовоспитания, а без самовоспитания нельзя представить полноценную духовную жизнь» [5, т. 5, с. 527]. Учитель должен стремиться

к тому, чтобы каждый воспитанник сознательно нашел и раскрыл себя, избрал тот жизненный путь, в котором его труд достигнет высшей ступени мастерства – творчества.

4. Самосознание (осознание своего духовного роста). Радость познания представляет собой совокупность устойчивых нравственно-интеллектуальных характеристик личности учащегося, которые определяют положительную направленность мотивов его познавательной деятельности, приносящей удовлетворение, ощущение радости от процесса учения. Наблюдение за процессами природы, восхищение красотой окружающего мира, вызывающее прилив поэтического творчества, должны откликнуться в душах воспитанников, так как каждом из которых, по убеждению Сухомлинского, «дремлет поэт, сказочник, – надо только пробудить его» [8, с. 48].

Учебно-воспитательный процесс происходит в школе – социальном институте, поэтому особую значимость наравне с межличностной стороной имеет межличностный (социальный) аспект.

В межличностном аспекте выделим следующие компоненты концепции радости познания:

1. Положительная реакция от окружающих. Во многом успех в учении зависит от умения учителя создавать благоприятные условия для развития школьника, стимулирования их личностных задатков: «Одна из важнейших воспитательных задач состоит в том, чтобы в процессе овладения знаниями каждый ребенок переживал человеческое достоинство, чувство гордости. Учитель не только открывает мир перед учеником, но и утверждает ребенка в окружающем мире как активного творца, созидателя» [8, с. 87]. Так, необходимо подпитывать у воспитанников чувство собственного достоинства, поэтому особо значимы положительные реакции от учителей, родителей, одноклассников.

2. Коллективное взаимодействие как стимул (внешнее стимулирование). Коллектив выступает истинно воспитывающей силой, в нем раскрывается высокая идейная одухотворенность процесса овладения знаниями и благородными нравственными

целями: «Детский коллектив лишь тогда становится воспитывающей силой, когда он возвышает каждого человека, утверждает в каждом чувство собственного достоинства, уважения к самому себе» [8, с. 49]. Общественное начало личности закрепляется путем постоянного утверждения в его сознании ответственности за другого человека. Педагог считал важным создание системы отношений между учениками, где воспитанник входит в несколько разновозрастных коллективов, отличающихся разными отношениями, потребностями, интересами, оттенками духовной жизни.

3. Реализация через коллектив. Увлечение любимым делом, переживаемое несколькими членами коллектива, передается остальным в результате общности интересов и склонностей. Этому способствует эмоциональное состояние увлеченности и вдохновения. Так, благодаря межличностному общению решаются общественно полезные задачи, выполнение которых имеет перспективный характер: «Ребенок лишь тогда по-настоящему воспитывается, когда он озаряет светом увлеченности дорожку другим» [6, с. 137].

4. Эмпатия и коллективное самосознание (духовное единство общества). Главное условие формирования радости познания – коммуникация: «Многолетний процесс воспитания представляется как воспитание чувств человека: тот, кого мы воспитываем, должен глубоко чувствовать, что у живущих рядом с ним людей могут быть такие же горе, страдания, огорчения, невзгоды, как и у меня» [8, с. 51]. В рамках данного анализа целесообразно рассмотреть концепцию социально значимой радости, которая возникает в процессе созидательной деятельности, направленной на благо общества: «Эмоциональное состояние увлеченности и вдохновения, является как бы искрой, из которой разгорается костер насыщенной, полноценной духовной жизни коллектива» [5, т. 3, с. 264]. Именно в неоднократном переживании детьми высшей человеческой радости – радости творения для других людей – В.А. Сухомлинский видел возможность формирования духовного единства общества.

Данные компоненты представлены как последовательность развития положительного эмоционального ощущения – чувства удовлетворения учением. Следует отметить соотношение каждого компонента из внутриличностного и межличностного аспектов:

- Эмоциональная вовлеченность, основанная на оптимизме – положительная реакция от учителя, родителя, товарища.
- Мотивация (внутреннее стимулирование) – коллективное взаимодействие как стимул (внешнее стимулирование).
- Самореализация – реализация через коллектив.
- Самосознание (осознание своего духовного роста) – эмпатия и коллективное самосознание (духовное единство общества).

Так, В.А. Сухомлинский через «очеловечивание знаний» разработал пути эмоционального восприятия ребенком всего окружающего, он насытил и одухотворил педагогический процесс, предложив «школу радости» [8, с. 3], «уроки мышления» [8, с. 69], «одухотворение» знаний [7, с. 517], превратил источники мысли в источники чувств. Аналогичным образом можно охарактеризовать и процесс формирования «эмоциональной культуры», представляющей основу духовного и нравственного воспитания. Это результат напряжённой работы ума, чувств и сердца, который требует значительных усилий, но приносит глубокое удовлетворение, становится достоянием личности каждого воспитанника.

Обратимся к теории эмоционального интеллекта с целью выявления общего и особенного в концепции радости познания и теории эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект – совокупность способностей, включающая умение распознавать, осознавать, регулировать, оценивать как свои, так и чужие эмоции, а также управлять эмоциональным состоянием на основе интеллектуального анализа и синтеза. Эмоциональный интеллект – сложная система, состоящая из двух основных аспектов – внутриличностного и межличностного (см. рис. 2).

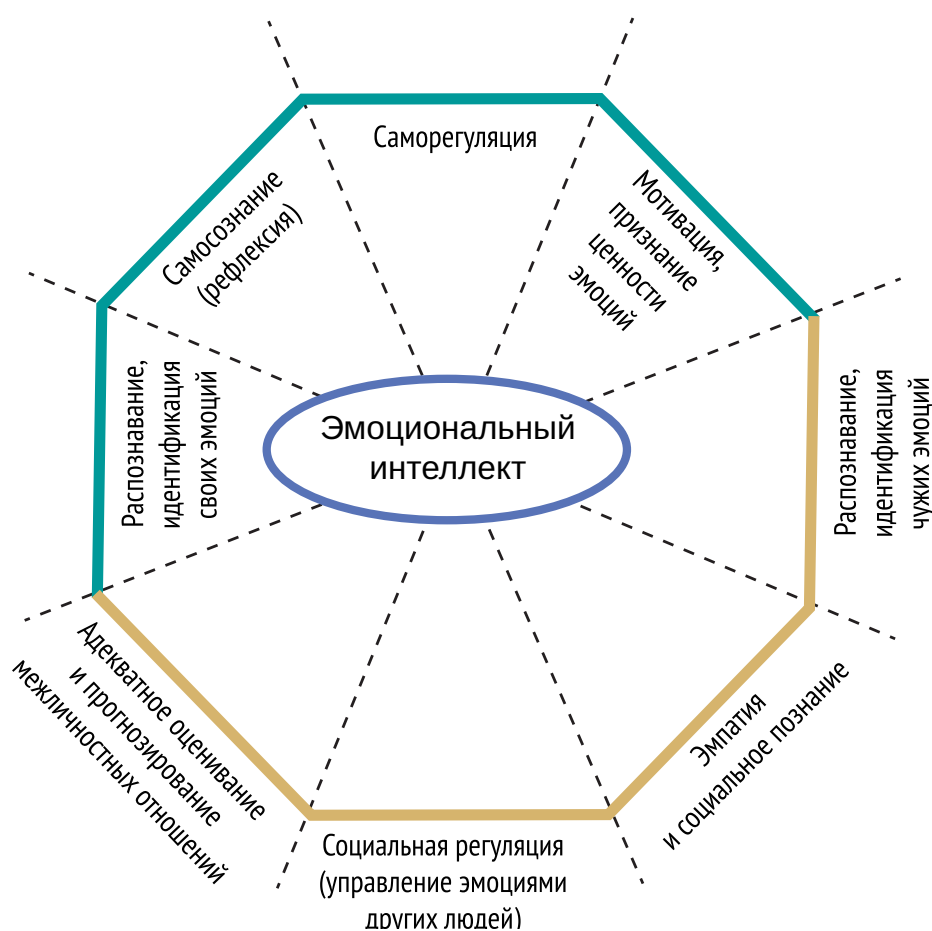


Рис. 2. Модель эмоционального интеллекта

Во внутриличностном аспекте представлены следующие компоненты:

1. Распознавание, идентификация своих эмоций. Данная способность предполагает умение устанавливать, какую именно эмоцию испытывает личность, найти для нее некое словесное выражение.

2. Самосознание (рефлексия) включает способность «к анализу собственных эмоций и осознание их воздействия, использование интуиции при принятии решений» [1, с. 56]. Эта способность отражает понимание причины, которая вызвала ту или иную эмоцию, и последствия, к которым она может привести.

3. Саморегуляция представляет собой способность анализировать собственные эмоции и контролировать их. Этот навык позволяет определить эмоциональные модели поведения и вы-

брать наиболее подходящий способ реагирования в конкретной ситуации.

4. Мотивация, признание ценности эмоций предполагает осознание и использование эмоций как средство для повышения эффективности, принятия решений и нахождения смысла в поступках. Мотивация – это мощный стимул, который пробуждает внутренние ресурсы личности, направляет её действия и помогает преодолевать препятствия.

В межличностном аспекте представлены следующие компоненты:

1. Распознавание, идентификация чужих эмоций – способность точно воспринимать и интерпретировать эмоциональные состояния других людей, что является важным навыком для эффективной коммуникации в личной и профессиональной жизни.

2. Эмпатия и социальное познание предполагают способность человека отождествлять один из своих «я-образов» с воображаемым образом «иного», способность идентифицироваться с другим человеком, чувствовать то, что он ощущает.

3. Социальная регуляция – способность к сознательному контролю чужих эмоций (снижение уровня отрицательных эмоций и актуализация положительных). Этот навык помогает улучшать коммуникацию, разрешать конфликты, мотивировать и вдохновлять окружающих.

4. Адекватное оценивание и прогнозирование межличностных отношений – способность понимать, анализировать и предсказывать эмоциональную динамику взаимодействия между людьми. Этот навык помогает выстраивать гармоничные отношения, предотвращать конфликты и эффективно адаптироваться к изменениям в обществе.

Эмоциональный интеллект представляет собой значимый ресурс, необходимый для регулирования жизни человека и прогнозирования личного и профессионального благополучия.

Рассмотрим общие аспекты для концепции радости познания В.А. Сухомлинского положения, а также для теории эмоционального интеллекта.

1. Средоточие на эмоциональной сфере личности. Обе концепции подчеркивают ценность эмоций в развитии личности. В основе теории эмоционального интеллекта лежат способности распознавать, контролировать, оценивать, выражать эмоции и использовать данную информацию для прогнозирования межличностных отношений. Концепция радости познания акцентируется на одной положительной эмоции – «радости», которая становится ключевым эмоциональным стимулом познания. Но в процессе учебной деятельности могут возникать не только положительные, но и отрицательные эмоции. Педагоги Павлышской школы также воспитывали у школьников умение печалиться, негодовать, презирать, но при этом оставаться оптимистами и жизнерадостными членами общества.

2. Взаимосвязь мотивации и интереса. Интерес приводит к успеху, а успех – к интересу: «Интерес поддерживается успехом, к успеху ведёт интерес. А без успеха, без радостного переживания победы над трудностями нет интереса, нет развития способностей, нет обучения, нет знания» [6, с. 44]. В концепции радости познания мотивация предполагает осознание воспитанником стимула личной значимости получаемых знаний, эффекта от результата. В теории эмоционального интеллекта мотивация представляет собой один из ключевых аспектов, связанных с достижением поставленных целей.

3. Социально-эмоциональное развитие. Обе концепции направлены на гармоничное развитие личности через межличностное взаимодействие. В теории эмоционального интеллекта, как и в концепции радости познания среди ключевых компонентов межличностного аспекта выступают эмпатия и социальное познание.

4. Акцент на самооценности и самодостаточности. Без осознания самооценности невозможно сформировать полноценную личность, так как этот процесс включает в себя раскрытие собственного потенциала, развитие личности и достижение гармонии с самим собой.

Таким образом, теория эмоционального интеллекта и концепция радости познания В.А. Сухомлинского имеют общие черты в признании положительных эмоций как ключевого фактора в формировании полноценной личности, обладающей духовным богатством.

Таким образом, концепцию радости познания В.А. Сухомлинского можно применять для решения современных задач формирования эмоционального интеллекта, что, в свою очередь, способствует успешному обучению: «Без надежной эмоциональной основы невозможно не только успешное, но и вообще нормальное обучение» [5, т. 3, с. 46]. Так, хоть в трудах Сухомлинского нет понятия «эмоциональный интеллект», но идеи данного конструкта красной нитью проходят по всей педагогической системе педагога-новатора. Результаты исследования расширяют научные представления о возможностях применения в современном образовании положений концепции радости познания В.А. Сухомлинского для теории формирования эмоционального интеллекта школьников.

Литература

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
2. Андреева Ю.В., Богуславский М.В. В.А. Сухомлинский: педагогика радости познания: монография. СПб.: Научные технологии, 2024. 162 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 712 с.
4. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника (подросткового и юношеского возраста). М.: Учпедгиз, 1961. 223 с.
5. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5 т. / редкол.: А.Г. Дзеве-рин (пред.) и др. Киев: Радянська школа, 1979–1980.
6. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политиздат, 1975. 272 с.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1974. 288 с.
8. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. М.: Советские учебники, 2021. 270 с.

*Главатских А.П.,
магистрант,
кафедра педагогики и психологии,
факультет социальных коммуникаций и филологии,
Глазовский государственный инженерно-педагогический
университет им. В.Г. Короленко;
annetglav@gmail.com*

КУЛЬТЫ РОДИНЫ И ЧЕЛОВЕКА В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. В статье исследуется педагогический потенциал культов Родины и человека, положенных в основу системы воспитания В.А. Сухомлинского в условиях господства атеистической политики. Выявляются сущностные характеристики культа, направленные на формирование гражданско-патриотических ценностей у подрастающего поколения. Особое внимание уделяется обрядам и традициям Павлышской средней школы, призванным установить глубокую эмоциональную связь с предшествующими поколениями и пробудить чувство гордости за свой край и отечество.

Ключевые слова: В.А. Сухомлинский, духовно-нравственные ценности, гражданско-патриотическое воспитание, обряды и традиции

*Anna P. Glavatskih,
master's student,
Department of Pedagogy and Psychology,
Faculty of Social Communications and Philology,
Glazovsky State Engineering and Pedagogical
University named after V.G. Korolenko;
annetglav@gmail.com*

CULTS OF THE MOTHERLAND AND MAN IN THE EDUCATION SYSTEM OF V.A. SUKHOMLINSKY

Abstract. The article examines the pedagogical potential of the cults of the Motherland and man, which form the basis of V.A. Sukhomlinsky's education system under the domination of atheistic politics. The essential characteristics of the cult aimed at the formation of civic and patriotic values among the younger generation are revealed. Special attention is paid to the rituals and traditions of Pavlysh secondary school, designed to establish a deep emotional connection with previous generations and awaken a sense of pride in their region and fatherland.

Keywords: V.A. Sukhomlinsky, spiritual and moral values, civic and patriotic education, rituals and traditions.

В условиях стремительных социальных изменений вопросы формирования патриотических чувств у подрастающего поколения приобретают особую значимость. Перед системой образования и семьей стоит задача создания воспитательной среды, в которой возникает благоприятный эмоциональный фон для развития у детей чувства гордости за свою страну и её достижения.

В связи с этим представляется актуальным обращение к предшествовавшему педагогическому опыту, дающему обширный материал для изучения принципов гражданско-патриотического воспитания на разных этапах существования российского государства.

Обратимся к педагогическому наследию В.А. Сухомлинского, на протяжении многих лет развивавшего идеи патриотического воспитания в советском государстве. В.А. Сухомлинский не только считал воспитание настоящего человека одной из важнейших задач педагогической работы, но и отразил это как один из ключевых компонентов своей воспитательной системы. Интересно, что в условиях атеистической политики государства, Сухомлинский использовал в описании системы понятие культ. Так, в Павлышской школе существовали культ Родины и человека, наряду ещё с несколькими важными культами.

Необходимо отметить, что в настоящее время понятие культа охватывает различные аспекты общественной жизни. Неслучайно в общественном сознании возникли представления о культе разума, личности, потребления и др. Тем не менее, данный термин чаще всего соотносят с религиозной сферой, где он непосредственно связывается с почитанием конкретного божества и включает в себя совокупность ритуалов, религиозно-магических действий и символических жестов.

Кроме того, культ в религиозном контексте не только реализует функцию выражения верующими духовно-нравственных переживаний, но и служит способом объединения групп людей, что позволяет говорить о его значимости для укрепления межпоколенческих и социальных связей: «Поклонение порождает целый комплекс поведенческих ориентиров, переживаний,

представлений, которые и образуют культовую систему или культовую реальность, являющуюся неотъемлемой частью ментальной структуры общества» [4, с. 180].

М.А. Захарищева полагает, что обращение В.А. Сухомлинского к понятию культа не было случайным, несмотря на его приверженность идеологии марксистско-ленинского атеизма, поскольку истинные смыслы, функции и значение данной категории были ему хорошо известны: «В этом смысле классовые, партийные ценности он принимал и разделял, но присмотревшись повнимательнее отметим, что культовыми для него были ценности общечеловеческие» [1, с. 404].

С точки зрения исследователя, культы, в основу которых положено представление об общечеловеческих ценностях, в системе воспитания В.А. Сухомлинского противопоставляются господствующему на протяжении многих лет культу личности и выступают в качестве общественно значимых ориентиров, служащих цели воспитания настоящего человека.

Исходя из вышеизложенного, мы можем предположить, что обращение к категории культа в условиях господства марксистско-ленинского атеизма позволило В.А. Сухомлинскому создать собственную культовую реальность, которая была положена им в основу системы воспитания настоящего человека. Это позволяет говорить о наличии в системе воспитания В.А. Сухомлинского ключевых компонентов культовой реальности.

Так, объектами культового поклонения здесь можно считать обозначенные В.А. Сухомлинским нравственные ценности русского народа, святыни и идеалы отечества, развивающие у ребёнка силу духа и приверженность ценностям и нормам общественной жизни: «Вера в святыни дает маленькому человеку исключительно ценные духовные качества: видение и чувствование большого мира общественной жизни, стремление жить в этом мире» [3, с. 19–20].

При этом нужно помнить, что термины конфессионального характера, к которым можно отнести и слова «вера», «духовность», «святыни», в означенный период не могли использоваться в своём прямом значении и находились под запретом.

Однако в интерпретации убеждённого атеиста и коммуниста В.А. Сухомлинского эта лексика утрачивает узко религиозное значение и служит для обозначения ценностных ориентаций, определяющих нравственный облик человека вне зависимости от его религиозных убеждений.

Внедрение В.А. Сухомлинским в Павлышской средней школе обрядов и традиций, нацеленных на реализацию культов Родины и человека, позволяет посредством коллективной деятельности развить у учеников чувство сопричастности к судьбе Родины и человечества и укрепить связь с предшествующими поколениями. Так, например, было решено совместными усилиями учеников и учителей Павлышской средней школы создать сельский пантеон, представлявший собой «галерею портретов героев, павших за свободу и независимость Советской Родины» [2, с. 281]. Портреты, нарисованные по фотографиям героев и мучеников фашистских лагерей, были помещены в «комнате славы и скорби», а завершить сбор материалов для пантеона предстояло следующим поколениям школьников [2, с. 281]. Педагог считает, что, создавая пантеон, учителя и ученики Павлышской школы исполняют свой долг перед народами всего мира, сохраняя память о страшных событиях, приведших к гибели миллионов людей. Таким образом, пантеон, создаваемый в течение нескольких десятилетий, не только увековечил память о военных событиях, но и стал важным элементом воспитательной работы.

К ритуальным действиям, позволяющим говорить о реализации культа Родины в Павлышской школе, также можно отнести создание «сада героев» (так была названа дубрава, заложенная ученическим коллективом на территории бывшего лагеря для военнопленных). Называя это место священным, В.А. Сухомлинский подчёркивает его духовное значение. Здесь часто проводятся сборы пионерского отряда, сюда приходят дети, чьи родители погибли во время Великой Отечественной войны. Приходя в «сад героев», каждый ребёнок и взрослый ощущает внутреннюю связь с поколениями предков, проникается красотой и величием родной земли: «Все выше поднимается дубок над курганом. Увидит взрослый

человек дерево, гордо поднявшее ветви к синему небу, и забьется учащенно сердце в его груди, еще роднее и дороже станет для него родина» [2, с. 280].

С «Садом героев» связаны и другие важные традиции Павлышской школы. Именно здесь В.А. Сухомлинский проводил торжественный сбор пионерской дружины, посвящённый приёму в организацию юных ленинцев в День памяти В.И. Ленина. Здесь его ученики получили пионерские галстуки из рук старших товарищей. При этом восьмиклассники передавали пионерский галстук малышам, с которыми успели сдружиться, а если «среди учащихся 8 и 3 классов были братья и сестры – старшие передавали галстуки младшим как самую дорогую семейную реликвию» [2, с. 284]. Так, на наш взгляд, пионерский галстук приобретал в глазах воспитанников В.А. Сухомлинского значение культового, символического предмета, тесно связывающего передовые коммунистические идеи гражданского воспитания с семейными ценностями и традициями.

К числу символов, вызывающих у учеников В.А. Сухомлинского высокие патриотические переживания, также можно причислить дуб, посаженный на вершине кургана, где в годы войны пулемётчик ценой своей жизни оборонял родное село от захватчиков, и серый гранитный камень на берегу Днепра – место подвига трёх советских разведчиков, всю ночь не дававших захватчикам получить доступ к Днепру до прихода советских войск [2, с. 277]. Приходя к дубу или камню, дети слушали рассказы В.А. Сухомлинского о подвигах советских героев, любовались красотой родной земли и учились ценить каждый её уголок как высшую духовную ценность: «Прежде чем рассказать о том, какой дорогой ценой завоевали старшие поколения радости детства, надо открыть ребятам глаза на красоту родной природы. Пусть в сердце малыша на всю жизнь останутся воспоминания о маленьком уголке далекого детства, пусть с этим уголком связывается образ великой Родины» [2, с. 275–276].

Кроме того, В.А. Сухомлинский считал, что идейному воспитанию юных ленинцев будут способствовать беседы с ветеранами Великой Отечественной войны, которые являются живыми носи-

телями высоких идей нравственности и героизма. В ходе этих бесед постепенно складывался рукописный журнал «Наши земляки в годы Великой Отечественной войны», в котором размещались фотографии героев и записанные с их слов рассказы, ставшие неисчерпаемым источником воспитания чувства любви к Родине.

С нашей точки зрения, Сухомлинский, создавая вокруг своих учеников пространство, наполненное символами, добивался того, что постепенно природа родной земли становилась неотделимой частью их внутреннего мира, каждый её уголок напоминал детям о том, что они должны сохранить память о великих исторических событиях и передать её следующим поколениям.

Итак, в ходе исследования нами было установлено, что культы Родины и человека, положенный в основу системы воспитания В.А. Сухомлинского, являются эффективным средством формирования гражданско-патриотических ценностей у подрастающего поколения. На наш взгляд, идеи о культовом воспитании, предложенные В.А. Сухомлинским, могут быть применены в современных подходах к воспитанию и стать источником представлений об отношении к Родине, которые педагог формирует у учеников.

Литература

1. Захарищева М.А. Культовое воспитание по Сухомлинскому // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Оренбург, 28–30 сентября 2023 года. Волгоград: Волгоградская государственная академия последиplomного образования, 2023. С. 402–406.
2. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5 т. / редкол.: А.Г. Дзеве-рин (пред.) и др. Т. 3. Киев: Радянська школа, 1980. 720 с.
3. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / сост. О.В. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1989. 288 с.
4. Тендит К.Н. Феноменология культа // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2010. № 1. С. 175–186.

Богуславский М.В.,
доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО,
лаборатория сравнительного образования и истории педагогики,
Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева;
hist2001@mail.ru

ДИНАМИКА ОБОСНОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ И СМЫСЛОВ ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА

Аннотация. В статье на протяжении значительного исторического периода второй половины XX – первой четверти XXI веков рассматривается динамичный процесс формирования в отечественной педагогике ценностей и смыслов воспитания на основе диалектики коллективного и индивидуального факторов. Характеризуются последовательные паттерны осуществления этого процесса на различных историко-педагогических этапах

Ключевые слова: историко-педагогическое знание, школьный воспитательный коллектив, воспитательная система, воспитательное пространство, полисубъектность воспитания, педагогическая общность, личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя

Mikhail B. Boguslavsky,
Dr. Pedagogy Hab.,
Laboratory for Comparative Education
and the History of Pedagogics,
Institute of Content and Methods of Teaching
hist2001@mail.ru

THE DYNAMICS OF THE SUBSTANTIATION OF VALUES AND MEANINGS OF EDUCATION IN DOMESTIC PEDAGOGY OF THE SECOND HALF OF THE 20th – FIRST QUARTER OF THE 21st CENTURIES

Abstract. In the article, for a significant historical period of the second half of the twentieth – first quarter of the 21st centuries, the dynamic process of forming in domestic pedagogy of values and meanings of education based on the dialectics of collective and individual factors is considered. Consistent patterns of the implementation of this process at various historical and pedagogical stages are characterized

Keywords: historical and pedagogical knowledge, school educational team, educational system, educational space, polysubility of education, pedagogical community, personality-professional position of the teacher as an educator

До середины XX века воспитание в советской педагогике понималось как процесс формирования личности в коллективе по заказу государства и общества, что вступало в определенный конфликт с индивидуальностью человека и интересами формирующейся личности. Последовательная гуманизация отечественной педагогики с середины XX века в известной степени в научном плане разрешила это противоречие, осуществляя воспитание как путь к самореализации личности.

Разработка подходов к гармонизации феноменов коллективного и индивидуального в сфере воспитания происходила в отечественной педагогической науке на протяжении более чем 70-летнего исторического периода через последовательное введение в научный аппарат теории воспитания блока новых понятий, составляющих методологическую основу современного воспитания: *школьный воспитательный коллектив, развиваемая личность, воспитательная система, воспитательное пространство, полисубъектность воспитания, педагогическая общность, личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя* [3].

Во второй половине 1960-х годов научной лабораторией под руководством Л.И. Новиковой начинается исследование теории и практики воспитательных систем как фактора гармонизации феноменов коллективного и индивидуального. Осуществлялась систематизация традиционных и инновационных культурных форм воспитания.

Первоначально центральной темой являлось творческое формирование *теории детского коллектива*. Кристаллизовалась трактовка детского коллектива как сложной социально-психологической системы, для которой характерно единство организации и психологической общности; осуществлялось рассмотрение личности воспитанника в коллективе как в аспекте ее *идентификации* с коллективом, так и в аспекте ее *обособления* в нем [4].

Отмечалось, что школьный коллектив – дифференцированное единство разных по своим функциям объединений детей и взрослых: учащихся, педагогов, родителей. В последующем Л.И. Новикова следующим образом обосновала *структуру детского коллектива*:

- «сетка» составляющих его первичных коллективов;
- система органов самоуправления, координирующих их усилия и организующих общую деятельность коллектива;
- набор деятельности, в котором участвует коллектив;
- система реализуемых детьми в процессе этой деятельности социальных ролей;
- система связей и отношений, как объединяющих детей в коллективе, так и включающих коллектив в более широкий социум [6].

В дальнейшем на протяжении второй половины 1960-х – первой половины 1970-х годов в процессе формирования *теории воспитательных систем* происходило определение основных характеристик их развития: обоснование сущности гуманистических и авторитарных воспитательных систем; выявление специфики воспитательных систем образовательных учреждений разного типа и статуса; создание технологии моделирования воспитательной системы, определение основных характеристик становления и развития воспитательных систем; разработка критериев их эффективности; представление методик диагностики результативности функционирования воспитательных систем.

При этом подчеркивалось, что ядром воспитательной системы является именно школьный коллектив, представляющий дифференцированное единство разнотипных общностей детей и взрослых.

В процессе исследования был выдвинут корпус принципиальных положений:

1. Воспитательная система – реальность педагогически конструируемая и моделируемая, представленная в практике многообразием типов.

2. Воспитательная система – это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интегративными характеристиками как образ жизни коллектива, его психологический климат.
3. Структура воспитательной системы включала в себя: цели, выраженные в исходной концепции (совокупности идей, для реализации которых она создается); деятельность, обеспечивающую реализацию концепции; субъектов деятельности, ее организующих и в ней участвующих; отношения, интегрирующие субъектов в общность; среду, освоенную субъектами; управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов системы в целостность.
4. Воспитательная система могла быть создана на базе различных образовательных учреждений (школа, вуз, учреждение дополнительного образования и др.).
5. Сложившаяся типология воспитательных систем выделяла гуманистические, нормативно-гуманистические, авторитарные, фрагментарные воспитательные системы. Для развития системы образования и социальной реальности в целом ключевое значение имели гуманистические воспитательные системы [6].

Многолетнее исследование проблемы в дальнейшем подвело научное сообщество к *обобщающей социально-педагогической характеристике воспитательной системы* как: педагогической категории и феномена педагогической практики; динамичной, открытой, неравновесной, управляемой и саморегулируемой; комплекса взаимосвязанных блоков-компонентов (цели, содержание деятельности, обеспечивающей их реализацию, субъекты организации деятельности, внутреннее управление, обеспечивающее функционирование всех структур и субъектов, отношения, интегрирующие субъектов в общности).

Данные проведенных исследований воспитательной системы как инновационной в теории и практике воспитания органично подвели научное сообщество к обоснованию комплексного

показателя ее качественной результативности в пространстве образовательного учреждения и окружающего социума.

Мониторинг *результативности воспитательной системы* был представлен тремя направлениями:

- 1) выявление и изучение *динамики личностного роста* школьника как главного качественного показателя функционирования воспитательной системы (развитие ценностного отношения личности к тем объектам действительности, которые признаны ценностью в рамках цивилизации, с которой отождествляет себя сама личность);
- 2) изучение уровня развития первичных детских коллективов организации учреждения как *субъектов воспитательной системы* и позиции подростка в них;
- 3) изучение *степени сформированности* у педагогов профессиональной позиции воспитателя [6].

В целом, обоснование педагогической категории «воспитательная система» как социально-педагогического механизма интеграции и реализации специфических воспитательных возможностей конкретного субъекта воспитания стало выдающимся вкладом в развитие отечественной теории и практики воспитания.

Следующим значительным шагом в направлении исследования проблем воспитания «коллективного и индивидуального» стало создание во второй половине 1970-х годов научно-исследовательской лаборатории «*Коллектив и личность*», под руководством Л.И. Новиковой. Ведущую научную деятельность в этом исследовательском сообществе осуществлял А.В. Мудрик [5].

Базовыми в творческом поиске исследовательского сообщества выступали идеи педагогической антропологии, стремящейся создать *целостное и системное знание* о развивающемся человеке, о том, что в каждом из них неразрывно соединены общечеловеческое, особенное (свойственное данным месту, времени, окружению) и неповторимо *индивидуальное*.

В этом русле происходила разработка методологических основ и базовых гуманитарных подходов к воспитанию на основе положений гуманистической психологии, в основе которых находилось

понимание гуманизации личности как становления человеческого в человеке и гуманизации воспитания как гармонизации отношений всех участников воспитательного процесса.

Подчеркивалось, что *развитие личности ребенка опосредовано детским коллективом*, представляющим собой сложную и диалектическую социально-психологическую систему, для которой характерно единство организации и психологической общности. Влияние коллектива на ребенка многоаспектно: в результате одних своих свойств он может порождать процессы нивелировки личности, ее усреднения; благодаря другим – *развивать индивидуальность ребенка, его творческий потенциал*. Детский коллектив, с одной стороны, результат педагогических усилий взрослых, с другой – спонтанно развивающееся явление.

Развитие личности определялось исследователями как выявление и развитие, прежде всего, индивидуальности как показателя формирования субъектной позиции, жизненного самоопределения; как потребность естественного развития личности.

Отмечалось, что развитие личности школьника как объекта и субъекта воспитания происходит дифференцированно, исходя из возраста, реальной среды его деятельности (классный коллектив, детское объединение дополнительного образования, детское общественное объединение, временные детские объединения, детско-взрослые объединения). Доминировали, выдвинутые психологической наукой идеи о развитии личности в деятельности и общении, о сущностной роли отношений личности в этом процессе. Показателем позитивного развития школьников как цели и результата гуманистического воспитания был определен «личностный рост» – психологическая характеристика, адаптированная к сфере воспитания.

В первой половине 1980-х годов в отечественной педагогике стало доминировать направление утверждающее, что воспитание осуществляется через *создание педагогом в процессе своей профессиональной деятельности благоприятных условий* и требует от субъекта личностно-профессиональной позиции воспитателя.

В дальнейшем, в процессе изучения позитивного и инновационного опыта профессиональной и общественной деятельности педагога была осуществлена разработка теоретико-методологических основ становления личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя; дано расширенное представление об основном функционале нового типа педагога-воспитателя, специфических функциях разных типов педагога: классного руководителя, учителя-предметника, социального педагога, организатора детского общественного объединения, руководителя объединения в системе дополнительного образования. Обосновано и введено в теорию и практику воспитания понятие «личностно-профессиональная позиция педагога-воспитателя», как интегрированный качественный показатель реализации основных педагогических и социально-культурных функций в конкретной деятельности.

Затем последовала разработка теоретико-методологических основ становления личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя и его профессиональной подготовки в системе непрерывного образования: рассмотрение становления и развития личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя как цели и результата обучения, самообразования и эффективного использования потенциала образовательного учреждения, в котором трудится педагог; определение специфики содержания профессиональной подготовки педагога-воспитателя; разработка системы мониторинга, диагностики и рефлексии воспитательной деятельности педагога [7].

В дальнейшем отечественной педагогике возродилось такое направление как педагогика среды – микро и макро, где доминирует опосредованное воздействие педагога на воспитанника. Воспитатель создает педагогически насыщенную воспитательную среду, которая выступает главным фактором воспитания.

Новый взгляд на роль педагогизированной социальной среды в воспитании подвел исследовательское сообщество к выдвиганию в конце 1980-х годов в педагогическую теорию и практику воспитания нового феномена – «воспитательное пространство».

В этот период доминировали философские положения о целесообразности применения «мягких» методов социального познания, об их возможности адекватно объяснить специфику изучаемых педагогикой новых социальных объектов. Воспитательное пространство было определено как педагогически целесообразно организованная среда окружающая ребенка или определенное множество детей – класса, школы, микрорайона, села, малого или большого города, в основе которой позитивные ценности, создаваемые в деятельности и принимаемые личностью (ребенком и педагогом) – субъектом этого пространства.

Значительный вклад в развитие этой проблематики внес В.А. Караковский, благодаря которому эта *новая педагогическая реальность* стала эффективным механизмом личностного развития детей и взрослых. Замечательным педагогом-гуманистом воспитательное пространство трактовалось как предельно открытая воспитательная система, в которой иерархия и целостность уступали первенство связности и разнообразию [2].

В дальнейшем был сделан важный вывод, что воспитательное пространство – это среда, механизмом организации которой является педагогическое событие. При этом событие рассматривалось как «со-бытие» детей и взрослых и в рамках *событийной концепции психологического времени*, согласно которой особенности психического отражения человеком времени, его скорости, насыщенности, продолжительности зависят от числа и интенсивности происходящих в жизни событий – изменений во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах), в его действиях и поступках [2].

Такой гуманистический подход носил принципиальный характер, так как традиционно наиболее технологичными и управляемыми являлись мероприятийно-событийные форматы воспитания, при этом именно они являлись наименее эффективными при воздействии на глубокие личностные структуры.

Исследования феномена «пространство», его качественных характеристик подвели ученых к обоснованию приоритетных воспитательных ценностей педагогически организуемого пространства:

свобода принятия школьником основных ценностей среды; свобода выбора ребенком деятельности, доступной, понятной, позволяющей достичь личных успехов, самореализоваться; особые отношения (диалога, взаимопонимания, уважения) с людьми различного возраста и положения; возможности изменить свою позицию, попробовать себя в различных ролях, статусах; освоение ценностей культуры, природы; использование «воспитательной повседневности», которая реализуется в малых детских и педагогических сообществах [2].

В первой половине 1990-х годов произошли кардинальные изменения в сфере воспитания. Осуществляемая экстраполяция на подрастающее поколение чуждых отечественному социуму вестернизаторски -либеральных ценностей, взглядов и образов жизни приводила к разрыву между разными поколениями и в итоге могла привести к расколу российского общества. В просоциальном воспитании происходили значительные изменения личности, которая фактически становилась антагонистом тому социальному устройству жизни, в котором находилась. Проблема состояла в том, что воспитание традиционно осуществлялось как трансляция социального опыта от поколения к поколению. Однако опыт старшего поколения был получен в других –советских условиях и не востребовался новым поколением – механизмы традиционного воспитания оказывались неработающими. Нарастала крайне опасная тенденция идентификации молодого поколения с западной культурой, с вненациональными глобалистскими образами и ценностями.

Как реакция на эти кардинальные трансформации в научном сообществе произошла рефлексия того, что необходимо новое понимание сущности, механизмов, закономерностей, содержания, методов воспитания. Осуществлялась разработка методологических основ, базовых гуманитарных подходов к воспитанию; приведение теории воспитания в соответствие с тенденциями происходящего парадигмального сдвига.

Ученые пришли к выводу, что судить о смене доминирующей научной парадигмы преждевременно, речь идет о проявлениях

принципиальных парадигмальных сдвигов в теории воспитания. К ним относились: обращение в процессе воспитания к человеку, а не к его проекциям; акцентирование на развитие «самости» личности ребенка, его готовности к саморазвитию, опора на идею педагогической поддержки, индивидуальной помощи ребенку; возрастание роли «понимающих» методов исследования воспитательного процесса; увеличение числа культуросообразных концепций и моделей воспитания; выход на идею полисубъектности социального воспитания; использование в исследованиях реальности воспитания неклассической и постклассической науки (в частности, общей теории систем и синергетики); выработка новых подходов в теории воспитания (герменевтический, акмеологический, событийный и др.).

Во второй половине 1990-х – 2000-е годы в педагогической науке стала приоритетно разрабатываться теория и практика полисубъектности воспитания, как условия конструирования современных позитивных социальных реальностей, воспитательных пространств для личностного роста ребенка и взрослого.

Введение нового понятия «полисубъектность воспитания» было обосновано реальным состоянием практики (функционирование традиционных и инновационных субъектов воспитания в образовании и внешкольном воспитании), современными научными гуманитарными подходами к человеку – личности, субъекту (а не только объекту) и *качественными подвижками в системе образования того времени как государственно-общественной, открытой, демократичной.*

Проблема научно обоснованной дифференциации субъектов воспитания, выявление их специфичности в развитии личности ребенка (в частности, школьника-подростка) исследовалась с учетом качественно изменившейся ситуации в нашем обществе (отсутствие единого государственного социального, общей цели воспитания, социальное расслоение в обществе, рост частных и платных образовательных услуг). Такая направленность приобретала особую значимость в связи с существенными изменениями произошедшими в деятельности школ, внешкольных учреждений,

возрастанием влияния на личность ребенка СМИ, церкви, а также *нарастающих криминогенных факторов «неорганизованной» социальной среды «лихих 90-х».*

Происходило обоснование полисубъектной стратегии воспитания: выявление специфического потенциала традиционных и новых субъектов воспитания в системе образования и открытом социуме; разработка концепции полисубъектности воспитания как условия конструирования социально-педагогической реальности; обоснование полисубъектной стратегии воспитания.

В 2010-е годы научный коллектив под руководством Н.Л. Селивановой и при значительном участии Д.В. Григорьева и П.В. Степанова на базе проведенных исследований уделил особое внимание выявлению и максимальному использованию воспитательного потенциала реальной детской общности [1].

Это было обусловлено нарастающей виртуальностью социализации в детской повседневности, общение и организация досуга подростков в цифровом пространстве при низком уровне влияния взрослых на цифровой контент и внутреннюю логику развития цифровых трендов.

Ученые осуществили разработку концепции *детско-взрослой общности в современной системе воспитания*, исходя из междисциплинарного научного знания о человеческой общности как цивилизационной реальности: было дано определение детской общности и детско-взрослой общности как новых педагогических понятий; создана типология детско-взрослых общностей и осуществлено определение их воспитательного потенциала; раскрыты место и миссия взрослого в их формировании и развитии.

В дальнейшем на основе изучения современной практики и исследований были определены подходы к классификации детских общностей, выявлен специфический потенциал приоритетных детских общностей (класс, объединение дополнительного образования, детское общественное объединение, детский клуб), обоснована особая роль педагога-воспитателя в реализации специфического потенциала детских и детско-взрослых общностей.

Определение воспитательного потенциала детских общностей в их многообразии и ценностной значимости, условий его реализация позволяло сделать вывод об особой их роли в обогащении воспитательного пространства образовательной организации благодаря активизации самого подростка – члена и участника детской общности как особой позитивной среды его жизнедеятельности, личностного роста. Детская и детско-взрослые общности в образовательном учреждении способствовали его демократизации, гуманизации, составляли базу формирования нового типа педагога-воспитателя [1].

После начала Специальной военной операции в феврале 2022 года потребовался существенный пересмотр подходов к воспитанию как объективно-субъективному, исторически обусловленному процессу; поиск роли и места воспитания в новом образовательном и социально-культурном пространстве, становящемся консервативном обществе; выявление новых педагогических механизмов управления данным процессом, переосмысление позиции педагога-воспитателя; реформирования архаичных, традиционных и инновационных субъектов воспитания.

Потребовался анализ сложившихся ранее концепций, теорий, научных подходов к современному воспитанию и социализации в изменившихся российских общественно – политических условиях.

Была сформирована воспитательная идеология национального консерватизма и традиционализма, которая основывается на ряде сущностных позиций: надежной и ответственной власти; стремлении к сохранению национальной идентичности; приоритетах духовности, общинности и коллективизма.

Новый идеал воспитания – патриотическая личность, разделяющая традиционные российские духовно-нравственные ценности, ориентированная на созидание и коллективные формы жизнеустройства.

Литература

1. Григорьев Д.В. Развитие культуры воспитания в образовании: научные и публицистические статьи, эссе, методические разработки. М.: Перо, 2022. 492 с.

2. *Караковский В.А.* Стать человеком // Воспитание в школе. 2015. № 1. С. 4–43.
3. Культурно-исторические основы развития отечественного образования и педагогики второй половины XX – начала XXI вв. / М.В. Богуславский, Т.Н. Богуславская, К.Ю. Милованов, А.В. Овчинников // Проблемы современного образования. 2020. № 3. С. 93–105.
4. *Куракин А.Т., Новикова Л.И.* Школьный ученический коллектив: проблемы управления. М.: Знание, 1982. 96 с.
5. *Мудрик А.В.* Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984. 111 с.
6. *Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. М., 2009. 351 с.
7. *Селиванова Н.Л.* Апробация и внедрение примерной программы воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. № 1. Т. 2. С. 106–114.

*Милованов К.Ю.,
кандидат исторических наук,
лаборатория сравнительного образования и истории педагогики,
Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева;
milkonst82@mail.ru*

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ¹²

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению историко-педагогического подхода к осуществлению государственного регулирования в процессе разработки учебно-методической литературы для общеобразовательных организаций. Выявлены направления развития историко-педагогического учебниковедения. Осуществлен экспертный анализ процесса эволюции учебно-методической литературы обществоведческого цикла. Обоснована научная значимость стандартизации и регулирования под-

¹² Исследование выполняется в 2025 году в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073–00029–25 по теме «Государственное регулирование подготовки учебных изданий для общеобразовательной организации в России и за рубежом».

готовки учебных изданий для системы общего образования. Охарактеризованы историко-педагогические, аксиологические и научно-методические основания разработки современных учебников истории.

Ключевые слова: учебник, учебно-методическая литература, учебниковедение, государственное регулирование, отраслевая дидактика, история педагогики

Konstantin Yu. Milovanov,
*PhD in History,
Laboratory of comparative education and the history of pedagogy,
V.S. Lednev Institute of Content and Teaching Methods;
milkonst82@mail.ru*

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL APPROACH TO ATTENTIVE REGULATION IN THE PROCESS OF DEVELOPING EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL LITERATURE FOR GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS

Abstract. The article is devoted to the consideration of the historical and pedagogical approach to state regulation in the process of developing educational and methodological literature for general education organizations. The directions of development of historical and pedagogical textbook studies are identified. An expert analysis of the evolution of educational and methodological literature of the social science cycle is carried out. The scientific innovativeness of standardization and regulation of the preparation of official publications for the general education system is substantiated. The historical and pedagogical, axiological and scientific and methodological foundations for the development of modern history textbooks are characterized.

Keywords: textbook, educational and methodological literature, textbook studies, state regulation, industry didactics, history of pedagogy

В настоящее время исключительно важное значение приобрела единая, целостная общегосударственная идейная платформа школьного преподавания отечественной истории, охватывающая весь ее хронологический период. Учебник «является основным средством организации процесса усвоения содержания образования, формирует способность учащихся накапливать личный социальный опыт» [5, с. 107]. Очевидно, что на фоне современных внешних и внутренних политических вызовов и стратегических рисков, возникающих перед Российской Федерацией, наполнение

школьных учебников истории соответствующим фактографическим материалом является одним из ведущих направлений в деле комплексного обеспечения национальной безопасности. В этом контексте абсолютно понятны решения высшего политического руководства страны по созданию единого учебника истории, а также формированию ценностного моноконцептуального подхода к школьному курсу истории.

Очевидно, что «ключевое место в системе школьного исторического образования занимают учебники по истории Отечества» [4, с. 25]. Проблемно-хронологическая модель того, как на разных этапах развития России осуществлялась государственная политика в сфере школьного исторического образования, создания и обеспечения учебниками истории средних школ страны представляет собой важнейшую событийную ретроспективу, естественный источник патриотизма, а также базовый мировоззренческий ресурс, который должен способствовать воспитанию растущего индивида, то есть будущего сознательного и активного гражданина. Представляется перспективным «создание новых школьных учебников по истории» [11, с. 359].

Немаловажной для постижения изначального смысла и тенденций процесса эволюции учебно-методической литературы обществоведческого цикла является экспертный анализ роли руководителей государства, ученых, педагогов, общественных деятелей и групп социального влияния XVIII–XXI вв. в процессе создания единых подходов и принципов преподавания, нормативного регулирования и конструирования учебников истории для национальной системы образования. По мнению видных представителей современной общей дидактики, учебник проявляется и как «средство фиксации содержания образования, и как средство обучения» [2, с. 5]. Одной из ведущих идейных линий ретропанорамы учебно-методической литературы является показ соотношения феноменов дискретности и преемственности учебников истории в имперской России, СССР и постсоветском государстве, которые является основой коммеморативного

функционала и составляют суть мировоззренческого потенциала социально-гуманитарного общего образования. К тому же учебник истории «представляет собой интересный и высокоинформативный источник» [8, с. 96].

Комплексное изучение линейно-эволюционных и нелинейных (инновационных, революционных) тенденций в российском школьном историческом образовании XVIII–XXI вв. является перспективной задачей для современного исследователя. Небезынтересным было бы также исследование структурных связей отраслевых дидактик (частных, предметных методик), общей дидактики и наук – дисциплинарных «доноров», которые являются источниками базового фундаментального научного знания (основами наук) и преобразуются в учебное знание при помощи исторически сформировавшегося дидактико-методического инструментария. Не вызывает сомнений, что «учебник по истории, и, в более широком смысле, учебная литература (хрестоматии, книги для чтения, пособия и т. п.) является самым массовым видом исторической литературы» [3, с. 102].

Сущностно необходимы сравнительный анализ методически сформировавшихся архетипов предшествующих учебников и изданий современного периода развития отечественного образования, а также предметная и конкретно-историческая визуализация многообразных форматов трансформации учебно-методической литературы в разные эпохи и при разных политических режимах. Освещение роли государства в деле по стандартизации и регулированию учебных изданий в области общественно-политического и гуманитарного знания представляет собой довольно острую проблему, причем не столько научную, сколько политическую. Нормирование, эталонирование и стандартизация подготовки учебников и иной номенклатуры книжной продукции педагогического и образовательного назначения способствует обогащению новыми методами и технологиями системы «государственного регулирования образовательной сферой» [6, с. 155].

В отечественной истории присутствовали периоды определенной «либерализации» по отношению к авторам учебно-методической литературы и содержанию их интеллектуальной продукции. Причины подобного рода «прогрессивных» явлений, отказа от «завинчивания гаек» и дирижизма до сих пор полностью не выяснены. Также не всегда со стороны властей перед авторами учебников ставились жесткие идеологически выверенные цели и конкретизированные требования к структуре и содержанию учебного материала. Например, В.Н. Татищев в своем фундаментальном труде «История Российская с самых древнейших времен» активно критиковал государственные порядки, фаворитизм, пропагандировал создание представительных органов власти законодательного типа, что было чрезвычайно смелым шагом в период бытования монархии абсолютистского формата в XVIII столетии.

В СССР и зарубежных странах (1970-е гг.) прослеживалась характерная общепедагогическая тенденция: учебно-методическая литература, не только становится важным инструментом научно-практического обеспечения реализации и освоения школьных образовательных программ, но и структурным фактором повышения качества обучения и воспитания растущего индивида. Учебник по своей сути «является особым феноменом, обладающим специфическими функциями по поддержанию, воспроизводству и усвоению духовной культуры» [10, с. 9].

С начала 90-х гг. XX в. в силу определенного плюрализма научных мнений отдельных авторов учебников истории и выбора методологических и теоретико-методических подходов к освещению исторической фактографии в корпусе школьной учебно-методической литературе следует отметить специфическое «многообразие» и идейно-содержательный микс в использовании арсенала различных направлений трактовки всемирного исторического процесса и его отечественного сегмента. Так, авторы учебников используют следующие научно оформившиеся в отечественной исторической науке методологические подходы: архаичные (провиденциалистский, методологические элементы «дворянской историографии»), позитивистский, фор-

мационный (в том числе рудименты научного наследия школы М.Н. Покровского, историософской схемы «Краткого курса истории ВКП (б)» и экономического детерминизма), стадийный, цивилизационный.

Роль «учебников истории для формирования исторической памяти чрезвычайно важна» [7, с. 56]. Часто авторы учебников следуют не по пути проверенной фактологии, исторических источников и историографии, а пользуются искусственными схемами идеологической штамповки прошлых лет, а то и веков, тиражируют давно опровергнутые отечественной исторической наукой факты, сознательно мифологизированные сюжеты и попытки клиширования. Представляется «принципиально важным сопоставление позиций, представленных в школьных учебниках, и состояния исторического сознания современной учащейся молодежи» [9, с. 114].

Начиная с 2000-х гг., после проведения масштабных административно-структурных реформ стабилизирующего типа, направленных на укрепление Российской Федерации, возникла дискуссия о степени влияния и полномочиях государства при регулировании процесса издания учебно-методической литературы и в целом продукции образовательного назначения, особенно в области школьных социально-гуманитарных дисциплин. В настоящее время, подавляющее число граждан нашей страны поддерживает реализацию концепции единого учебника истории для системы общего образования.

В декабре 2022 г. Президент Российской Федерации В.В. Путин поручил Правительству привлечь ведущие научные организации страны к разработке единых программ и учебников по предметам «История» и «Обществознание». В связи с этим было бы перспективно представить и содержательно охарактеризовать этапы и направления современной общественно-педагогической и политической дискуссии вокруг разработки единого учебника истории с точки зрения достижений современных политологии, истории, истории педагогики и образования, общей дидактики и предметных методик (отраслевых дидактик).

Использование современных средств и методов подготовки учебно-методической литературы «расширяет возможности дидактической системы учебника» [1, с. 17].

В контексте развития историко-педагогического учебниковедения и перспективной тематики отечественных предметных методик дисциплин социально-гуманитарного цикла следует выделить актуальные в настоящее время направления исследований:

1. Историческое общее образование и учебник истории в Российской империи (становление Империи и учебник русской истории, учебник истории в эпоху Русского Просвещения, «Уваровская триада» и школьное историческое образование, государственно-общественная дискуссия вокруг учебника истории в позднеимперский период).

2. Учебник в контексте государственной политики в сфере школьного исторического образования СССР (от концепции исторического процесса М.Н. Покровского к единому учебнику, задачи преподавания школьной истории и обеспеченность учебно-методической литературой в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.), «Хрущевская оттепель» и перемены в школьном историческом образовании, характерные особенности учебников истории эпохи «развитого социализма»).

3. Школьный учебник и стратегические риски цифровой эпохи (государственное регулирование подготовки учебных изданий и преподавание истории в современной российской общеобразовательной школе, методика преподавания истории и глобальные вызовы, государственная образовательная политика и общественная дискуссия вокруг школьных учебников истории в первой трети XXI в.).

Данные тематические направления потенциально усиливают возможности более глубокого изучения представленной проблематики. Они соответствуют не только задачам общих исследований по культурно-педагогическим проблемам воспитания и образования, но и способствуют специальным историко-педагогическим теоретическим и научно-практическим разработкам.

Безусловно, что нельзя исследовать учебники, не обращаясь к изучению особенностям происхождения, личностного становления и профессионального пути их авторов. Необходимо обратить внимание на две персоналии исключительной значимости как для отечественной методики преподавания истории, так и для педагогического учебниковедения. Это Н.И. Кареев и Ф.П. Коровкин. Они не только являются выдающимися отечественными историками, но и авторами знаковых и каноничных для своего времени школьных учебников (ставших в определенной мере «методическим эталоном» и «стандартом»), а также иной учебно-методической литературы для системы общего образования.

Николай Иванович Кареев (1850–1931 гг.) – член-корреспондент Императорской Академии наук, почетный член АН СССР. Н.И. Кареев является одним из прославленных отечественных историков второй половины XIX – первой трети XX вв. Его учебные книги для средней школы знаменовали собой содержательный методологический и методический переход от учебной литературы консервативной направленности (учебников профессора Д.И. Иловайского) к учебникам либерального, прогрессистского и левоцентристского толка. Н.И. Кареев был автором учебных книг (учебников) по древней, средневековой и новой истории, учебного пособия «Главные обобщения всемирной истории», которые неоднократно переиздавались.

Федор Петрович Коровкин (1903–1981 гг.) – кандидат педагогических наук, лауреат Государственной премии СССР, заслуженный учитель школы РСФСР. Важнейшим результатом научно-методической деятельности Ф.П. Коровкина стало создание авторской методики обучения истории в средней школе (1978 г.) и ставшего своеобразным эталоном учебно-методической литературы по дисциплинам социально-гуманитарного цикла – учебника по истории Древнего мира для 5 класса. В авторской методике Ф.П. Коровкина были рельефно представлены фундаментальные системообразующие конструкты отраслевой методики (дидактики истории), которые рассматривались с учетом актуальных для своего времени достижений отечественной исторической науки, методической мысли, общей дидактики и педагогической психологии.

Таким образом, следует подумать об освещении и комплексном исследовании проблем эволюции отраслевой методики преподавания и учебно-методической литературы по истории для системы общего образования в рамках рассматриваемого хронологического периода, а также о гармоничном встраивании данного научного контента в общую структуру и содержание учебниковедческого дискурса. С историей как общеобразовательной дисциплиной в системе школьного образования связаны три базовых фундаментальных понятия, без которых невозможно представить себе аксиологическую проблематику: историческое мышление, историческая память и историческое сознание. Очевиден исключительный по своей значимости для обучения и воспитания подрастающего поколения и диссеминации традиционных российских духовно-нравственных ценностей идейно-мировоззренческий потенциал истории как учебного предмета.

Литература

1. Баранов П.А. Некоторые аспекты развития системы российского школьного исторического образования // Педагогическая наука и практика. 2021. № 3. С. 14–18.
2. Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Шабалин Ю.Е. Конструирование учебников для реализации процесса обучения в информационно-образовательной среде: монография. М.: ИСПО РАО, 2017. 188 с.
3. Иванова Т.Н. Школьный учебник и историческая память: анализ отечественной учебной литературы по истории в XX веке // Запад – Восток. 2020. № 13. С. 99–114.
4. Кадзоева Т.М. Учебник новейшей отечественной истории: проектирование модели для современной школы // Преподаватель XXI век. 2021. № 1. Ч. 1. С. 24–35.
5. Михайлов В.Т. Формирование теории учебника в современной отечественной педагогической науке // Евразийский союз ученых. 2014. № 6. С. 107–110.
6. Овчинников А.В. Культурно-исторический контекст политико-правового процесса в области образования в России // Пространство и Время. 2014. № 1 (15). С. 153–160.
7. Суслов А.Б., Шуйская Е.В. Российская история XXI века в зеркале школьных учебников истории // Вестник Пермского университета. История. 2021. № 4 (55). С. 56–68.

8. Тихомиров Н.В. Проблема создания Русского государства в учебниках истории конца 1930–х – начала 1950–х гг. // Запад – Восток. 2020. № 13. С. 85–98.
9. Устинкин С.В., Куконков П.И. Роль учебников по истории в воспитании молодежи // Обозреватель – Observer. 2020. № 8. С. 113–122.
10. Учебник как модель мира и общества: монография / под ред. Т.В. Артемьевой, М.И. Микешина. СПб.: Изд-во «Политехника Сервис», 2021. 446 с.
11. Фонсека А.А. Дополнительный текст как компонент современного учебника истории: к постановке проблемы исследования развития читательской грамотности школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 359–362.

Баркова Н.Н.,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и психологии профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластенина,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет;
barknat@yandex.ru

Карпенко А.В.,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и психологии профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластенина,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет;
karpenkoa1512@mail.ru

НОВАТОРСКИЕ ИДЕИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ 70–80-х ГОДОВ XX ВЕКА КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается наследие отечественных педагогов конца XX – начала XXI вв., их вклад в развитие педагогической науки и практики, особенности разработанных ими методик воспитания и обучения, которые легли в основу современных педагогических технологий, и в настоящий момент могут вызывать не только исторический интерес, но активно использоваться в педагогическом процессе, повышая его эффективность.

Ключевые слова: педагогическое наследие, педагоги-новаторы, воспитание, обучение, образование, методики, педагогический процесс, педагогические технологии

Natalia N. Barkova,
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology
of Vocational Education named after Academician V.A. Slastenin,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University;
barknat@yandex.ru*

Alla V. Karpenko,
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology
of Vocational Education named after Academician V.A. Slastenin,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University;
karpenkoa1512@mail.ru*

INNOVATIVE IDEAS OF RUSSIAN TEACHERS OF THE 70–80s OF THE TWENTIETH CENTURY AS THE BASIS OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Abstract. The article examines the legacy of Russian educators of the late 20th and early 21st centuries, their contribution to the development of pedagogical science and practice, the features of the methods of education and training they developed, which formed the basis of modern pedagogical technologies, and at the present time can not only be of historical interest, but can be actively used in the pedagogical process, increasing its effectiveness.

Keywords: pedagogical heritage, innovative teachers, upbringing, training, education, methods, pedagogical process, pedagogical technologies

События последних лет невольно развернули наше педагогическое мышление, заставили вновь обратиться и по-новому оценить педагогический опыт советского периода, понять, что творческие находки того времени, их эффективное применение в современных условиях способно дать хорошие результаты. Анализ авторских методик советских педагогов позволяет сделать вывод о том, что предложенные им идеи и концепции во многом реализуются сегодня в виде так называемых педагогических технологий. Не стоит разбираться в необходимости или отрицании идеологической основы воспитания того времени. Истинная педагогика всегда, прежде всего, о ребенке. Весь опыт человечества – свидетельство того, что настоящая педаго-

гика проходит сквозь время. Концепция Ж.Ж. Руссо, рожденная в условиях середины XVIII века во Франции, когда автор, будучи философом-просветителем пытался предложить решение многих проблем страны путем нового воспитания, не потеряла значения в последующие столетия, нашла своих поклонников и последователей, так как построена на внимании к ребенку, к его природе, естественности развития.

Отодвинуть и забыть – не значит утратить навсегда. Время дает возможность оценить, увидеть непреходящий потенциал и тогда хочется вникнуть, овладеть, применить.

Во все периоды русской педагогики еще с петровских времен в России находились воспитатели и учителя, творчество которых можно охарактеризовать как новаторское. Понимая необходимость обновления образовательных подходов по отношению к новым поколениям воспитанников, они предлагали и сами реализовывали интересные педагогические идеи. Представляется, что с полным правом таким новатором можно назвать, например, Феофана Прокоповича – сподвижника царя Петра. Исследователи его жизни и деятельности утверждают, что реформы Петра I вообще были бы невозможны или крайне затруднены без опоры, поддержки и новшеств Ф. Прокоповича в области образования.

Как известно, Ф. Прокопович был и проповедником, и государственным деятелем, возглавлял Святейший Синод, проводил необходимые царю церковные реформы. Одновременно у себя на подворье открыл школу «для сирот всякого звания», которая заслуженно считалась лучшей. Содержание обучения в ней было неслыханным для того времени, заметно превосходило европейские школы. В ней преподавалось славянское чтение, русский, латинский, греческий языки, грамматика, риторика, логика, арифметика, геометрия, география, история, рисование, музыка, курс римских древностей. Кроме того, Ф. Прокопович сочинил букварь «Первое учение отрокам», выдержавший 11 изданий.

Позже В.Н. Татищев назвал этот букварь «лучшим нравоучением для юношей». Соблюдая старинные традиции «душе-спасительных» сборников, автор сочетал изучение грамоты

с нравоучительными рассказами, отрывками из Библии, Житиями Святых. В результате, реализуя задачу просвещения, научения чтению, Прокопович не отступал от целей православного воспитания, занимался и душой, и разумом.

Ярким представителем отечественных педагогов-новаторов в XVIII веке был Л.Ф. Магницкий, учитель знаменитой Навигацкой школы, автор «Арифметики, сиречь науки числительной». Эта книга знаменовала собой рождение действительно нового учебника, соединявшего в себе отечественную традицию с достижениями западноевропейской методики преподавания точных наук. Современные методисты отмечают его особый вклад в использовании наглядности в обучении.

Подобных имен можно привести много. Отечественная педагогическая история богата на незаурядные, творческие личности, обновивших и придавших свежий импульс развития теории и практике воспитания и обучения в нашей стране. [2; 3] Так, в конце XIX – начале XX вв. большой вклад в педагогику внес С.Т. Шацкий. И в условиях царской России, и в первые десятилетия советской власти он показал себя как исключительный педагог-реформатор. Впервые в педагогике он целостно рассмотрел влияние условий среды на социализацию ребенка. Ему также принадлежит первенство в разработке таких вопросов, как самоуправление школьников, лидерство в детском сообществе и функционирование школы как комплекса учреждений, реализующих преемственность и целостность в воспитании.

Однако, несмотря на значительный вклад в развитие отечественной теории и практики образования по ходу ее истории большого числа педагогов-экспериментаторов, реформаторов, все же принято называть педагогами-новаторами плеяду учителей 70–80-х гг. XX века, объединяющим девизом которых стали слова «творчество учителя – творчество ученика». В октябре 1986 года в Переделкино собрался отряд таких новаторов, в числе которых были Ш. Амонашвили, Л. Никитина, С. Соловейчик, С. Лысенкова, В. Матвеев, Б. Никитин, В. Шаталов, В. Караковский, И.

Волков, А. Адамский, Г. Алешкина, Е. Ильин. [1; 4; 5; 7; 8] К ним можно отнести еще целый ряд сподвижников, разделявших новый взгляд на ребенка и его воспитание. Их всех объединяли заинтересованность собственным предметом, способность провести урок со стопроцентным участием учеников, умение любить и уважать личность ученика с самых первых дней его нахождения в школе. В результате обмена идеями было сформировано новое движение педагогики сотрудничества. В основу этой педагогики были положены:

1. Идея трудной школы: перед учеников нужно ставить более сложную цель, указывать на ее трудность и внушать, что она достижима.
2. Идея опоры: набор слов, знаков, опорных сигналов, особым образом расположенных в логике изучаемого материала, облегчает понимание и запоминание, исключает зубрежку.
3. Идея свободного выбора: ученикам дается большое количество заданий-задач, которые они сами выбирают для решений в любом количестве. Свобода выбора – путь к развитию творчества.
4. Идея крупных блоков: сведение материала в крупные блоки облегчает понимание его логики, увеличивает объем изучаемого, выделение тенденций.
5. Идея диалогических размышлений: диалог учителя с учениками, взаимоуважение и доброжелательность, поощрение мыслей и идей учеников, сотрудничество в поиске решения проблем, что способствует развитию умственных способностей.

Нетрудно заметить, что перечисленные идеи нашли свое непосредственное отражение в современных технологиях. Среди наиболее ассоциативных можно сразу назвать технологии сотрудничества, технологии развития критического мышления, личностно-ориентированного обучения, технологии развивающего обучения и другие.

Выявленные выше общие принципы и общие подходы к организации процесса обучения не исключали разработки

собственной методики. В истории отечественного образования сформировался неповторимый образ каждого педагога-новатора, безусловно ценным и уникальным является вклад каждого в развитие педагогической науки и практики. Представляется, что к этому опыту, отодвинутого в сторону в угоду западным традициям и наработкам на несколько десятилетий, необходимо вернуться сегодня, когда возрождаются базовые основы отечественного образования, увидеть, оценить и использовать все то ценное, что это педагогическое поколение оставило нам в наследство.

В этом смысле особо интересно наследие М.П. Щетинина [9]. Центром его методики являлось обеспечение условий духовно-нравственного развития личности с помощью создания комплексного образовательного пространства, которое включало в круг педагогического взаимодействия разносторонние жизненные процессы, важные для становления творческой личности; атмосферу свободного познания и воплощения полученных знаний. «Школа Радости» М.П. Щетинина – школа нового типа, в которой были совокупно реализованы его новаторские идеи. В их числе можно отметить обучение предметным дисциплинам с помощью метода погружения.

Этот метод сам по себе был известен в педагогике, но у М.П. Щетинина он получил теоретическое и практическое развитие: в течение года ученики совершали до четырех «погружений» в каждый предмет, усваивая знания по усложняющейся схеме – от ориентировочного представления до творческого. Этот метод сочетался с активным использованием индивидуального подхода, который в трактовке М.П. Щетинина в настоящее время понимается как последовательная индивидуализация с выходом на ИОТ. В «Школе Радости» ученик, ощущая себя в полной мере субъектом образования, мог отказаться от классно-урочной системы, перейдя в разновозрастную группу, где каждый обучался в своем индивидуальном темпе, без принуждения и отметок.

В школе постоянно поощрялось самостоятельное проведение учениками научных исследований, раскрывающих меж-

дисциплинарные связи и формирующих целостное восприятие мира. Однако главной заслугой М.П. Щетинина считается то, что он смог осуществить комплексную позитивную социализацию воспитанников в школе-интернате через создание социализирующего пространства, теснейшего взаимодействия с реальной социальной средой. Педагог-новатор, используя и обобщая педагогические традиции предшествующих эпох, преодолел главную сложность воспитания в учреждениях закрытого типа – воспитание в тепличных условиях, и, как результат, неготовность воспитанников к настоящей жизни за пределами школы и общежития. В его педагогике использовались в качестве средств и факторов отечественные традиции воспитания – религиозность, российская гражданственность, казачество. Вдохновляясь девизом «тяжело в учении – легко в бою», путем серьезной духовной, физической, трудовой, интеллектуальной закалки питомцев он со своим педагогическим коллективом смог вывести воспитание на высочайший уровень гармоничного развития личности каждого школьника.

В настоящее время систему работы М.И. Щетинина в полной мере можно назвать целостной и гибкой педагогической технологией, ориентированной на развитие личности ребенка, способного сохранить свою неповторимость и реализовать себя на благо общества.

Невозможно не упомянуть интереснейшего педагога И.П. Волкова. Безграничная вера в творческие способности ребенка, выведение творчества на главное место в образовании сочеталось с непременным воспитанием нравственных качеств – дружбы, доброжелательности, взаимопомощи и поддержки. «Научился сам – научи товарища» – девиз педагогики И.П. Волкова, учителя труда и черчения, создателя «свободной мастерской», в которой царила атмосфера доверия, сопереживания, уважения к каждому школьнику. Педагог был убежден, что ученик, видя, как ценится его достоинство, самостоятельная мысль, творческий поиск, будет стремиться к решению самых сложных учебно-познавательных задач. [4]

Такие подходы к проблеме развития личности ребенка в полной мере разделял педагог-новатор, разработчик системы КТД И.П. Иванов. [5] В основе коллективных творческих дел, по мнению педагога, должны быть заложено понимание воспитания как процесса целостного, творческого, деятельного. Делая акцент на «педагогике отношений», он считал главной задачей воспитателя не чрезмерную опеку над детьми, которая выражается в простой передаче им готовых, «разжеванных» жизненных знаний, а создание «нового, общественно важного опыта». И.П. Иванов ввел термин «общая забота», под которым понимал совокупность побуждения, убеждения и приучения к активному отношению ко всему спектру жизненных вопросов, основанных на уважении личности каждого воспитанника. Технология КТД вошла в «золотой фонд» отечественного воспитания. При этом она очень современна: нетрудно заметить, что при всей четкой технологичности создания и реализации КТД, педагогика И.П. Иванова базируется на гуманистических основах современной педагогики сотрудничества, а также нацелена на достижение целей последней редакции ФГОС, в частности, всего круга УУД.

Неоценимый вклад в отечественную педагогику внесла С.Н. Лысенкова.[6] Важнейший принцип организационно-методической системы С.Н. Лысенковой – опережение, или перспективное опережающее изучение трудных вопросов и тем программы. В данном случае учитель руководствуется главным образом не логикой учебной программы, а логикой развития учащихся. Большим подспорьем в этой работе служат специально разработанные опорные схемы, таблицы, комплекты карточек, или, одним словом, опоры. Это, по существу, выводы, которые рождаются на глазах учеников в момент объяснения учителя. Главное – не работать над допущенной ошибкой, а предупредить ее. Это придает силы ученику, веры в успех, стимулирует познание, развивает личность.

Для этого С.Н. Лысенкова ввела так называемую «перспективную подготовку», то есть попутное прохождение трудных

тем (которые будут изучаться по программе значительно позже) в связи с изучаемым в данный момент, на данном уроке. После такой многократной подготовки объяснение нового трудного учебного материала носит характер обобщения уже известного и его закрепления. Яркие методические находки С.Н. Лысенковой широко используются в настоящее время не только в начальной школе, но и входят в технологические разработки педагогов средней и старшей школы.

Вершиной гуманной педагогики можно считать деятельность Амонашвили Ш.А. – психолога и педагога, новатора, исследователя, создателя собственной методики работы с детьми, направленной на обучение, воспитание и личностное развитие каждого отдельно взятого ребенка, выстраивание доверительных отношений, основанных на взаимоуважении. Использование на практике его личностно-гуманного подхода, выработанного на основе философских и педагогических убеждений автора, доказало, что система Ш.А. Амонашвили способна дать мощный толчок к развитию и направить ребенка к знаниям и духовному созреванию [1]. В деятельности Ш.А. Амонашвили нашли современное воплощение лучшие традиции гуманизма как неиссякаемой веры в возможности ребенка. Основные принципы его педагогики – любовь к детям, душевный комфорт для ребенка и равновесие, необходимость для учителя в каждом из учеников прожить самого себя – роднят ее с выдающимися педагогическими образцами прошлого, откликаются в настоящем и необходимо определяют будущее нашего образования. Ш.А. Амонашвили является основоположником целого движения «гуманной педагогики», которое реализует одну из современных технологий сотрудничества.

Подводя итог краткому экскурсу, необходимо подчеркнуть, что сейчас, когда мы возвращаемся к своим основам, когда отечественные педагогические традиции обретают новую силу, опыт учителей-новаторов прошлых эпох представляется тем ценным наследием, который надо изучать, осваи-

вать, воплощать. Международное признание А.С. Макаренко или Щетинина М.П., С.Т. Шацкого или В.А. Сухомлинского, Л. и Б. Никитиных, и других – не только предмет гордости, но и копилка мудрости, которая способна помочь нам в решении сложных современных педагогических проблем. Господствовавшее в педагогике представление о том, что все самое ценное в образовании и развитии детей пришло к нам из-за рубежа, должно быть переосмыслено.

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Университетское, 1990. 560 с.
2. *Баркова Н.Н.* Педагогические технологии в теории и практике профессионального педагогического образования // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 11–12 ноября 2022 года / под общ. ред. И.И. Бариновой. М.: МПГУ, 2023. С. 395–402.
3. *Баркова Н.Н., Карпенко А.В.* Личностно-ориентированный подход в образовании как способ реализации идеи всестороннего гармоничного развития личности в современных условиях // Потенциал историко-образовательного знания в психолого-педагогической подготовке будущего учителя: сб. научных трудов международной научно-практической конференции «Вторые международные историко-педагогические чтения» Института педагогики и психологии МПГУ, 29–30 октября 2021 г. М.: МПГУ, 2021. С. 279–291.
4. *Волков И.П.* Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения. М.: Просвещение, 1990.
5. *Иванов И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989.
6. *Лысенкова С.Н.* Когда легко учиться. 2-е изд., испр. и доп. М.: Педагогика, 1985. 156 с.
7. *Никитины Б.П. и Л.А.* Мы, наши дети и внуки. М.: Самокат, 2017. 224 с.
8. *Шаталов В.Ф.* Учить всех, учить каждого // Баженова И.Н. Педагогический поиск. М., 1990. 146 с.
9. *Щетинин М.П.* Объять необъятное: записки педагога. М.: Педагогика, 1986.

Нгуен Н.Н.З.,

аспирант,

Институт педагогики и психологии,

Московский педагогический

государственный университет;

nhudu2397@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВЬЕТНАМЕ

Аннотация. В статье рассматривается процесс становления и развития системы патриотического воспитания школьников во Вьетнаме в различные исторические периоды. Также отмечены трудности и проблемы патриотического воспитания на современном этапе. При этом предлагаются и инновационные направления повышения эффективности патриотического воспитания в условиях интеграции.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание школьников, система образования, национальная культура, образовательные инновации, Вьетнам

Du Nguyen,

PhD student,

Institute of Pedagogics and Psychology,

Moscow Pedagogical State University;

nhudu2397@mail.ru

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN VIETNAM

Abstract. The article presents the process of formation and development of the patriotic education system for students in Vietnam through historical periods. Difficulties and challenges in the current patriotic education work are also pointed out. At the same time, innovative directions are also proposed to improve the effectiveness of patriotic education in the context of integration.

Keywords: patriotism, education of schoolchildren, education system, national culture, educational innovations, Vietnam

Патриотизм – одно из основных моральных качеств, создающих силу и самобытность вьетнамского народа. Воспитание патриотизма у молодого поколения, особенно школьников,

всегда считается важной задачей в стратегии развития человеческого потенциала Вьетнама. На протяжении различных исторических периодов система патриотического воспитания во Вьетнаме постоянно формировалась, совершенствовалась и обновлялась в соответствии с требованиями каждого периода.

Период становления: патриотическая традиция в феодальном воспитании

В феодальный период Вьетнаму пришлось пережить множество захватнических войн и долгие годы находиться под оккупацией. Поэтому в этот период еще не сформировалась современная и эффективная система образования, как сегодня, но дух патриотизма все еще был умело интегрирован в традиционные формы обучения учителей. С помощью народных песен, пословиц, народной литературы, исторических рассказов и уроков человеческой морали учителя естественным образом воспитывали у школьников преданность, сильную волю и привязанность к своей Родине и нации; помогли школьникам заложить прочную основу любви к своей стране, переданную следующим поколениям. В.И. Ленин утверждал: «Патриотизм – одно из наиболее глубоких чувств, закреплённых веками и тысячелетиями обособленных отечеств» [1, с. 190].

Многие образцы для подражания вьетнамских национальных героев, таких как Хай Ба Чынг, Чан Хынг Дао, Ле Лой, Нгуен Трай и т.д. стали яркими символами в сознании школьников, способствуя воспитанию гордости, стремления к независимости и национальный дух поколений вьетнамских школьников. В частности, следует упомянуть период борьбы с французским колониализмом с конца XIX и начала XX века. В этот период многие патриоты, такие как Фан Бой Чау и Фан Чау Чинь, были описаны не только как лидеры революционных движений, но и как преданные своему делу просветители Вьетнама.

Период развития во время войны сопротивления (1945–1975 гг.)

После победы Августовской революции в 1945 году родилась Демократическая Республика Вьетнам, открыв новый период в истории вьетнамской нации. Впервые во Вьетнаме была официально создана национальная система образования, отвечающая интересам всех людей. Сразу после своего основания Вьетнаму пришлось вступить в длительную войну сопротивления. Патриотизм был определен партией и государством как стратегическая цель образования, ставшая нитью или «компасом» всей деятельности в области образования и обучения.

Любимый вьетнамским народом президент Хо Ши Мин особенно ценил образование как стратегический инструмент становления людей, помогающий воспитывать поколения граждан с нравственностью, интеллектом и духом патриотизма. По мнению Хо Ши Мина, патриотизм – это не только естественная эмоция, его необходимо тренировать и развивать посредством учебы, трудовой деятельности и преданности Отечеству. Президент Хо Ши Мин также утверждал, что любовь к Отечеству и любовь к народу должны быть связаны с любовью к социализму, потому что если мы будем продвигаться к социализму, наш народ будет становиться богаче, а наше Отечество будет становиться сильнее с каждым днем [5, с. 401].

В этот период патриотизм вьетнамского народа воспитывался с помощью множества разнообразных форм, как систематических, так и эмоциональных. Например, школьники изучали содержание национальной истории и ознакомились с примерами героев и мучеников, посвятивших себя стране. Кроме того, во Вьетнаме также развивались патриотические движения, такие как движение «Тысяча добрых дел» и движение «По примеру дяди Хо». Эти действия стали популярными в школах. Благодаря этому школьники не только практикуют личную этику, но и сочетают патриотизм с конкретными действиями в повседневной жизни дома и в деревне, потому что: «В традиционной культуре вьетнамского народа патриотизм означает любовь к дому, к деревне и к Родине» [2, с. 8].

Такие предметы, как «литература», «история», «этика», а также деятельность Команды юных пионеров Хо Ши Мина и Союза коммунистической молодежи имени Хо Ши Мина помогли школьникам сформировать революционную систему мировоззрения, понять свою миссию и ответственность перед страной и нацией, подготовиться к участию в войне сопротивления, следуя примеру предыдущего поколения.

Период с 1975 года до периода реконструкции (до 1986 года)

После 1975 года Вьетнам был окончательно объединен. В это время задача заживления ран войны и построения страны в условиях прочного мира становилась первоочередной. Патриотизм по-прежнему остался основным содержанием образования, интегрированным в учебную программу и внеклассные мероприятия с целью воспитания у молодого поколения идеалов, ответственности за страну и, самое важное, с целью сохранения и развития культуры нации. Американские политики и ученые позже признавали: «Америка потерпела неудачу, потому что не поняла вьетнамскую историю и вьетнамскую культуру» [4, с. 32].

Преподавание школьного предмета «история» делало акцент на войнах сопротивления нации (войнах сопротивления против Франции и Америки). Кроме того, школы регулярно организовывали пропагандистские мероприятия через профсоюзные и патриотические движения, такие как «Малый план», «Хорошие цветы для дядюшки Хо», «Дети следуют словам дяди Хо». В сложных экономических условиях школьников поощряли не только учиться, но и участвовать в труде и производстве. Школьники принимали участие в сельскохозяйственном производстве, уборке окружающей природной среды и строительстве школьных объектов.

Благодаря новому содержанию обучения, новым программам и движениям школьники осознали ценность труда и обрели более глубокое чувство ответственности перед обществом и страной.

Школьники также ясно понимали великие жертвы своих предков, тем самым пробуждая в себе гордость и осознание сохранения достижений национальной революции. Однако в этот период также начали проявляться определенные ограничения в подходах к образованию. Содержание патриотического воспитания в основном представляло собой одностороннюю пропаганду, которая на самом деле не способствовала развитию инициативы, творчества и критического мышления школьников.

Период образовательных инноваций и модернизации (с 1986 года по настоящее время)

Сразу после осознания недостатков в управлении страной правительство Вьетнама провело кампанию, направленную на комплексное обновление страны в 1986 году. Благодаря этому вьетнамское образование также претерпело серьезные изменения, постепенно вступив в период интеграции и развития. Целями образования в это время являлись не только повышение уровня знаний людей, но и подготовка высококвалифицированных кадров для служения делу созидания и защиты Отечества в новую эпоху. В резолюции XIII съезда Коммунистической партии Вьетнама еще раз было подтверждено: «Важнейшей движущей силой и ресурсом развития страны является мощное воспитание патриотизма» [3, с. 34].

В этот период во Вьетнаме патриотическое воспитание включается в содержание образовательных программ основных школьных предметов. Такие предметы, как «литература», «история» и «гражданское образование» с лекциями о национальных героях, важных исторических вехах или традиционных моральных ценностях, продолжают оставаться каналами для передачи патриотизма школьникам самым существенным образом. Школы организуют внеклассные мероприятия и практические занятия. Школьники участвуют в экскурсиях по историческим местам, музеям, кладбищам мучеников и слушают истории живых свидетелей войн сопротивления.

Патриотическое воспитание также осуществляется с применением информационных технологий посредством интерактивного программного обеспечения, исторических игр, анимационных видеороликов или платформ онлайн-обучения. Патриотическое воспитание также поощряется посредством связи патриотизма с глобальной гражданской ответственностью. Однако, в контексте современной международной интеграции по-прежнему существует множество дестабилизирующих факторов: «Мир, стабильность, свобода, безопасность и надежность судоходства и авиации в Восточном море сталкиваются с серьезными проблемами и потенциальными рисками конфликта» [3, с. 107]. Патриотическое воспитание – это не только преданность Отечеству, но и осознание необходимости защищать суверенитет над морями и островами, сохранять окружающую среду, защищать культурное наследие, а также с гордостью представлять свою национальную идентичность международным друзьям.

Можно сказать, что в период модернизации и интеграции патриотическое воспитание не только наследует традиционные ценности, но и развивается всесторонне и в соответствии с требованиями времени. Это важный духовный багаж, который помогает молодому поколению уверенно интегрироваться, сохраняя при этом национальную идентичность.

Проблемы и будущие направления

Благодаря множеству разумных политик и стратегий работа по воспитанию патриотизма у школьников достигла многих достойных восхищения результатов. Однако остается много трудностей и проблем, которые необходимо устранить. Одной из проблем, о которой следует упомянуть, является то, что часть школьников по-прежнему равнодушна к национальной истории и отчуждена от добрых традиционных культурных ценностей вьетнамского народа. Часто молодежь посредством социальных

сетей и кинематографа сегодня неконтролируемо увлекается иностранными культурными ценностями. Вызывает опасения, что система воспитания патриотизма во Вьетнаме по-прежнему носит формальный характер и лишена креативности, из-за чего передача ценностей патриотизма не может достичь оптимальных результатов.

Чтобы повысить у современной молодежи интерес к патриотическому воспитанию, необходимо как можно скорее внедрять инновационные методы обучения, переходя от пассивных к практическим методам обучения, ориентируясь на запросы школьников. Для создания комплексной образовательной среды, направленной на воспитание патриотизма у молодежи, необходимо тесное взаимодействие между семьей, школой, средствами массовой информации и обществом. В контексте нынешней международной интеграции страны чрезвычайно важным также является формирование системы вьетнамских ценностей: таких как честность, солидарность, любовь к обществу, защита окружающей среды и сохранение национальной культурной самобытности в соответствии с тенденциями развития глобального мира. Кроме того, внедрение патриотизма в комплексное образование поможет школьникам развивать не только знания, но и нравственные качества и гражданскую ответственность перед обществом. Молодое поколение, глубоко любящее свою страну, станет мощным ресурсом для строительства, развития и защиты страны в будущем.

В заключение отметим, что становление и развитие системы патриотического воспитания школьников во Вьетнаме – непрерывный процесс, тесно связанный с историей страны. В современных условиях, когда страна находится в процессе глубокой международной интеграции, необходимо создание комплексной образовательной среды, где каждый школьник не только понимает историю и традиции своего народа, но и умеет защищать и продвигать эти ценности в условиях глобализации. На основе этих образовательных ценностей вырастет поколение

граждан, которые не только обладают знаниями и ответственностью, но и гордятся и глубоко привязаны к Отечеству Вьетнама и будут продолжать вносить свой вклад в дело строительства и защиты страны в будущем.

Литература

1. *Ленин В.И.* Полное собрание сочинений. Т. 37. Июль 1918 – март 1919. М.: Издательство политической литературы, 1969. 748 с.
2. *Đỗ Huy, Trương Lưu. Sự chuyển hóa các giá trị trong văn hóa Việt Nam. Hà Nội: Nhà xuất bản Khoa học Xã hội, 1993. 263 tr.* [*До Хуи, Чыонг Лыу.* Трансформация ценностей во вьетнамской культуре. Ханой: Издательство социальных наук, 1993. 263 с.]
3. *Đảng Cộng sản Việt Nam. Văn kiện Đại hội XIII. Tập 1. Hà Nội: Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia Pravda, 2021.* [Коммунистическая партия Вьетнама. Документ XIII Съезда. Т. 1. Ханой: Государственное политическое издательство «Правда», 2021.]
4. *Hội nghị khoa học quốc tế lần thứ nhất về Việt Nam học. Tập 1 / Phan Huy Lê biên tập. Hà Nội: Nhà xuất bản Mir, 2000. 436 tr.* [Первая международная научная конференция по вьетнамским исследованиям. Т. 1 / под ред. Фан Хюи Ле. Ханой: Издательство «Мир», 2000. 436 с.]
5. *Hồ Chí Minh. Toàn tập. Tập 14. Hà Nội: Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia, 2011. 790 tr.* [*Хо Ши Мин.* Полное собрание сочинений. Т. 14. Ханой: Государственное политическое издательство, 2011. 790 с.]

СЕКЦИЯ 6
СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

***Шкуров А.Ю.,**
докторант,
кафедра педагогики,
Мордовский государственный
педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск;
МБОУ гимназия «САН», г. Пенза;
achkurov@list.ru*

РОССИЙСКИЕ УЧЕНЫЕ В СТАНОВЛЕНИИ
ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО ХАРАКТЕРА
УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА:
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГЕНЕЗИС

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу исторического пути становления государственно-общественного характера управления образованием в России в XX веке и начале XXI века сквозь призму вклада отечественных ученых. Работа освещает главные события, идеи и концепции, оказавшие влияние на развитие российской образовательной системы, выделяет основные периоды и раскрывает роль выдающихся деятелей науки и образования в формировании целостной модели государственно-общественного управления образованием.

Ключевые слова: государственно-общественное управление, общественное участие, образовательные реформы, исторический генезис, воспитание гражданина, научные исследования, российские ученые

*Alexey Yu. Shkurov,
Doctoral Student,
Department of Pedagogy,
Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev;
MBOU gymnasium «SAN» of Penza;
achkurov@list.ru*

RUSSIAN SCIENTISTS IN THE FORMATION OF THE STATE-PUBLIC NATURE OF EDUCATION MANAGEMENT IN THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL GENESIS

Abstract. This article is devoted to the analysis of the historical path of formation of the state-public character of education management in Russia in the XX century and the beginning of the XXI century through the prism of the contributions of Russian scientists. The work highlights the main events, ideas and concepts that influenced the development of the Russian educational system, highlights the main periods and reveals the role of prominent figures of science and education in the formation of an integrated model of public education management.

Keywords: state and public administration, public participation, educational reforms, historical genesis, education of citizens, scientific research, Russian scientists

Развитие системы управления образованием играет важнейшую роль в эволюции любого общества. Государство всегда уделяет большое внимание модернизации системы образования, что диктует необходимость обращения к историческому опыту и анализу прежних достижений. Россия прошла долгий путь от преимущественно государственного управления образовательными учреждениями к постепенному формированию государственно-общественных форматов управления. Этот процесс сопровождался интенсивными научными разработками, обобщениями опыта и систематизацией знаний в области педагогики и управления образованием.

В условиях динамичных социальных, экономических и политических преобразований XX – начала XXI века возникла необходимость реформирования системы образования в России. Одним из ключевых направлений этих реформ стало внедрение прин-

ципа государственно-общественного управления образованием. Данный принцип предполагает взаимодействие государственных структур и общественных институтов в управлении образовательной системой, что обеспечивает более гибкое, демократичное и эффективное развитие образования.

Исследование процесса становления государственно-общественного управления образованием позволит глубже понять преемственность идей, зафиксировать накопленные знания и наработки, необходимые для успешной реализации текущих реформ.

Российская система образования обладает богатой историей, в которой ученые и педагоги внесли значительный вклад в формирование государственно-общественного характера управления. Игнорирование этих корней и недооценка опыта предыдущих поколений чревато ошибочными действиями и неэффективными стратегиями развития. Российский опыт государственно-общественного управления образованием привлекателен для иностранных исследователей и практиков. Обобщение и систематизация знаний, накопленных отечественными учеными, позволит укрепить позицию России на международной арене, демонстрируя уникальный опыт успешного сочетания государственных и общественных усилий в управлении образованием.

Настоящее исследование сохраняет высокую актуальность как с точки зрения внутренней политики, так и международного контекста, предоставляя мощный ресурс для будущего развития и укрепления государственно-общественного характера управления образованием в России. Хотя вопросы образования давно находятся в центре внимания политиков и общественности, сравнительно немного исследований уделяется конкретно историко-педагогическому аспекту становления государственно-общественного управления образованием в России конца XIX – первой четверти XXI века с особым вниманием к вкладу российских ученых. Настоящее исследование призвано восполнить этот недостаток. Решение этой проблемы составляет цель исследования.

Начало XX века: зарождение государственно-общественного партнерства

Начало XX века ознаменовало важный этап в развитии государственно-общественного партнерства в сфере образования России. Этот период характеризовался активным ростом общественно-политических движений, партий и общественных организаций, возникновением гражданских инициатив и осознанием необходимости тесного взаимодействия общества и государства в управлении школами. Основоположники российской педагогики внесли огромный вклад в зарождение государственно-общественного партнерства, предложив принципиально новый подход к обучению и воспитанию молодежи.

Такие деятели, как Константин Ушинский, Николай Некрасов, Владимир Соловьев, Павел Флоренский, разработали фундаментальные идеи гуманистической направленности образования, придавая особое значение нравственному воспитанию и взаимодействию общества и государства в формировании молодых поколений.

К.Д. Ушинский считается одним из основателей национальной педагогики России. Его идеи оказали огромное влияние на развитие школьного дела и поставили акценты на гуманизацию и общечеловеческий подход к образованию. Он настаивал на необходимости предоставления гражданам активного участия в судьбе своих детей и заявил, что семья и общество должны совместно формировать личность ребенка. Одной из главных мыслей Ушинского было требование демократизации и открытости школы для широкой общественности, которое постепенно стало важной частью концепции государственно-общественного управления [13].

Н.А. Некрасов известен не только своими литературными произведениями, но и активной гражданской позицией. В ряде своих произведений он выступал за народное просвещение и противостояние бедности и неграмотности [2]. Подобно многим русским просветителям, он полагал, что школа должна находиться под контролем народа, и считал необходимым привлечь широкую общественность к процессу принятия решений в образовании.

Философ и религиозный мыслитель В.С. Соловьёв отстаивал идею духовного единства общества и личности. Его воззрения привели к пониманию, что образование не может оставаться изолированным государством, оно должно восприниматься как дело всей нации [22]. Он призывал привлекать духовенство, общественные организации и добровольцев к помощи школам, создавая пространство для совместного обсуждения и принятия решений.

Один из крупнейших религиозных мыслителей и философов Серебряного века, П.А. Флоренский много размышлял о судьбах образования. Его знаменитая фраза: «Школа должна принадлежать народу» отразила главную мысль: образование не может существовать отдельно от общества, оно обязано отвечать интересам простых людей [20]. Таким образом, его идеи оказали сильное влияние на формирование государственно-общественного характера управления школами.

Значимый вклад в развитие государственно-общественного управления внесли первые послереволюционные годы, когда возникло осознание важности привлечения родительской ответственности и широкого обсуждения планов образовательной политики. Ученые-практики той поры, такие как Алексей Запорожец, Сергей Шацкий, Андрей Выготский, внедряли активные формы вовлечения общественности в управление образовательными учреждениями.

А.В. Запорожец – видный педагог, член-корреспондент Академии педагогических наук СССР. Его труды сосредоточены на педагогике и психологии детского развития. Разработанная им концепция педагогики коллективного воспитания, предусматривала активное включение родителей и общественности в образовательный процесс [19]. Уже в 1920-е гг. он участвовал в проектировании и проведении педагогических экспериментов, стремясь интегрировать семью и общество в систему школьного воспитания.

Крупнейший русский педагог и организатор народного образования, С.Т. Шацкий сыграл ведущую роль в установлении начальных форм общественного управления школой. Им была разработана уникальная программа совместной работы педагогов, родителей и детей, получившая название «Коллективная педагогическая

лаборатория» [5]. Она представляла собой первый прототип современной модели государственно-общественного управления, основанной на принципе партнёрства государства и общественности.

Л.С. Выготский – психолог и педагог, чьё имя тесно связано с психологией и педагогикой развивающегося ребенка. Он предложил концепцию психолого-педагогического сопровождения детей, подчеркнув необходимость взаимодействия родителей, педагогов и самих учащихся [14]. Позже его идеи легли в основу совместных советов и комиссий, созданных для выработки единой образовательной политики.

Начало XX века стало временем значительных подвижек в подходе к государственно-общественному управлению образованием. Многие великие русские ученые того времени ясно осознавали необходимость объединения усилий государства и общества для качественного и справедливого образования молодого поколения. Их идеи, сформированные в начале прошлого столетия, продолжали жить и дальше развиваться в последующие десятилетия, проложив дорогу к полноценному становлению государственно-общественного характера управления образованием, сохранив свое значение вплоть до сегодняшнего дня.

Советский период: государственная монополия и начало экспериментов

Советский период характеризуется преобладанием административно-командных методов управления, но параллельно возникали эксперименты по привлечению общественности к участию в делах школы. Этот этап начался с установления государственной монополии на управление всеми сторонами жизни общества, включая образование, и продолжился попытками привнести элементы общественности в процесс управления образовательными учреждениями. Данная тенденция была связана с реализацией ленинских лозунгов о расширении доступности образования и привлечении рабочего класса и крестьянства к управлению страной. Наряду с государственными органами

управления, появились советы народных депутатов, профсоюзы и комсомол, которые имели некоторое влияние на процессы принятия решений в образовательной сфере. Ведущие советские ученые, такие как Василий Сухомлинский, Лев Занков, Михаил Кондаков, предложили многочисленные педагогические концепции, направленные на личностное развитие учащихся и расширение пространства свободного общения и обмена опытом.

В.А. Сухомлинский – советский и украинский педагог-новатор, основатель знаменитой Павлышской школы. Его идеи сыграли огромную роль в понимании взаимоотношений между учителем, родителями и учениками. Он активно пропагандировал идею народной школы, предполагавшей тесное сотрудничество семьи и общества с администрацией школы. Сухомлинский утверждал, что школа должна быть открыта для активного участия родителей и общественности в образовательном процессе, причем речь шла не только о материальной поддержке, но и о постоянном диалоге и взаимном уважении [6]. Он разработал уникальную программу семейного воспитания, предусматривающую регулярное общение родителей с детьми и участие в обучении. Его идеи стали фундаментом для последующих попыток наладить государственно-общественное управление, хотя в тот период сами термины «государственно-общественное управление» ещё не употреблялись официально.

Л.В. Занков – ведущий советский психолог и педагог, занимался разработкой дидактики и воспитательных методик. Его главная заслуга заключалась в разработке собственной дидактической системы, известной как «система Занкова». Одна из центральных идей этой системы состояла в том, что ученик должен чувствовать личную ответственность за собственное образование, а учитель выступать посредником между ребенком и окружающим миром. Занков стремился включить в образовательный процесс широкий круг общественных деятелей, которые могли бы обогатить образовательный опыт детей, расширить рамки традиционного урока и привлечь дополнительное сообщество (родителей, общественников, активистов) к воспитательному процессу [21].

М.И. Кондаков – известный советский педагог, специалист в области управления образованием. Его основной вклад связан с разработкой теории школьного самоуправления и управления. Он первым ввел термин «коллегиальное руководство» и активно популяризировал идею совета школы как органа самоуправления [11]. С середины 1960-х годов в стране начали появляться школьные советы, состоящие из учителей, родителей и учащихся. Это стало первым серьезным шагом к созданию государственно-общественного управления, несмотря на жесткость социалистической системы. Именно Кондаков стал инициатором широкомасштабных экспериментов, проходивших в ряде городов СССР, где проверялись механизмы работы школьных советов, советов по охране здоровья, комиссий по трудоустройству подростков и других видов публичной активности.

А.М. Новиков – известный советский и российский педагог, автор нескольких популярных книг по управлению образованием. Во времена перестройки он выступил с резкими заявлениями о необходимости коренной реформы системы образования и возвращения общественной составляющей в управление школами [15, с. 150]. Он резко критиковал излишнюю административную централизацию и призвал вернуть бразды правления местным органам власти и самим участникам образовательного процесса.

Советский период предоставил уникальные возможности для развития государственно-общественного управления образованием. Первые шаги были сделаны еще в 1920-е годы, когда отдельные ученые-энтузиасты, пытались оживить школьную жизнь, делая ее открытой для участия общественности. Постепенно советская школа приобрела черты государственно-общественного управления, хотя официально термин «государственно-общественное управление» появится позже.

Наиболее ярко эти идеи проявились в движении пионеров школьного самоуправления, возникновении Советов и участии общественности в образовательных проектах. Даже в условиях командно-административной системы советского строя удалось сохранить элементарный задел, на котором позднее выросло полноценное государственно-общественное управление.

Постсоветский период: реформа и активное привлечение общественности

Постсоветский период открыл новую страницу в истории образования России. Демонтаж тоталитарной системы привел к кризису традиционной модели управления и потребовал радикальных перемен. Появилась задача интеграции гражданского общества в государственные дела, особенно в образовательную сферу. Основное отличие этого этапа от предшествующих заключалось в отходе от жестко регламентированной административной системы и переходе к смешанной форме управления, где роль общественности значительно усилилась.

Важнейшим событием стало принятие Закона РФ «Об образовании» в 1992 году (Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1)¹, который закреплял демократический, государственно-общественный характер управления образованием (статья 2 «Принципы государственной политики в области образования» пункт 6), ставший краеугольным камнем новой образовательной политики России. Документ провозглашал принципиальную возможность привлечения общественности к управлению образовательными учреждениями. Центральное место заняла идея создания управляющих советов, представляющих интересы родителей, педагогов и местных сообществ. Эта норма вызвала большой резонанс и дала старт новому этапу в развитии управления образованием.

Ключевыми участниками этого этапа были представители академического сообщества, такие как *Виктор Александрович Болотов* – доктор педагогических наук, вице-президент Российской академии образования (2008–2013), бывший заместитель министра образования РФ, академик РАО. Именно Болотов стоял у истоков концепции государственно-общественного управления, укрепившейся в российском законодательстве. В своих трудах он доказывал, что без привлечения общественности невозможно построить эффективную систему образования [4]. Он активно участвовал в разработке

¹ Федеральный Закон от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/?ysclid=mabet8b9xm122511307 (дата обращения: 07.03.2025).

законодательства, регламентирующего порядок создания и функционирования органов общественного управления (управляющие советы, попечительские советы и др.). Болотов стал сторонником регулярного взаимодействия между органами власти и гражданским обществом в целях выработки единых стратегических решений. Под его руководством велись масштабные исследования, подтверждающие преимущества введения государственно-общественного управления в образовании; *Людмила Ивановна Новикова* – доктор педагогических наук, автор множества монографий и пособий по педагогике и управлению образованием. Её работы посвящены проблематике вовлечения общественности в управление образовательными учреждениями, и она выступила автором первых концепций по созданию попечительских советов и комитетов родителей. Л. И. Новикова – основатель научной школы «Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодёжи» [18].

Одним из знаковых явлений конца XX – начала XXI веков стало появление и развитие школ с внутренними структурами самоуправления [15]. Эти школы ввели в свою внутреннюю структуру школьный (управляющий) совет, состоящий из педагогов, родителей и учеников. Такие советы проводили регулярные заседания, решали локальные вопросы и контролировали расход бюджетных средств. Одной из первых образовательных организаций, которая в свою организационную структуру управления ввела школьные советы была Государственная автономная общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 548 «Царицыно», возглавляемое бессменным ее директором – Рачевским Ефимом Лазаревичем. Его деятельность известна тем, что он постоянно развивает и поддерживает идею широкой общественности как партнёра государства в управлении образовательными учреждениями. Рачевский убежден, что любая образовательная организация должна иметь в своей структуре активные механизмы общественного участия. Он поддерживает идею формирования советов и объединений, куда входят родители, выпускники, представители бизнес-сообщества и местные жители. Такое многообразие голосов создает здоровую обстановку диалога и предотвращает

конфликтные ситуации. Рачевский выступает за максимальную прозрачность и информированность. Каждое образовательное учреждение должно быть открытым для внешней аудитории, свободно делиться информацией о программах, финансах и планах развития. Такой подход укрепляет доверие общества к государству и устраняет коррупционные схемы [23].

На федеральном уровне автором и «двигателем» идеи школьного (управляющего) совета школы являлся А. А. Пинский. Он увидел, что Закон РФ «Об образовании» 1992 года под видом «органа самоуправления» позволяет при согласии учредителя создать в школе реальный коллегиальный орган государственно-общественного управления, орган реального участия общества в управлении образовательным учреждением в целом, а не отдельными фрагментами его деятельности. Иначе говоря, у директора изымаются, а школьному (управляющему) совету передаются полномочия принятия решений по определенным вопросам из перечня компетенции и ответственности образовательного учреждения, предусмотренного статьей 28 «Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации» Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. При этом А. А. Пинский выбрал термин «управляющий совет» для того, чтобы подчеркнуть принцип обязательности наличия у этого органа управленческих полномочий (прав на принятие управленческих решений по ряду значимых вопросов функционирования и развития общеобразовательного учреждения в целом) [9]. Решения управляющего совета являются локальными правовыми актами в общеобразовательном учреждении, что указывается в уставе. Решения управляющего совета по вопросам, отнесенным уставом образовательного учреждения, обязательны для исполнения руководителем образовательного учреждения, его работниками, участниками образовательного процесса.

В 2004–2005 гг. под руководством А. А. Пинского Минобрнауки России провело в семи регионах эксперимент по апробации школьных управляющих советов, который дал более 200 управляющих советов в образовательных учреждениях Российской Федерации [16].

С 2006 года деятельность по созданию управляющих советов перенесена в 32 региона. Наименование «управляющий совет» было окончательно признано как массово употребляемое в отношении «органа самоуправления» в школах в постановлении Правительства РФ от 14 февраля 2006 г. № 89 «О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы»² и в Приказе Министерства образования и науки РФ от 07 марта 2006 г. № 46 «Об утверждении Порядка и критериев конкурсного отбора общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы»³, регламентирующими реализацию региональных комплексных проектов модернизации образования в Приоритетном Национальном проекте «Образование». В принятом в 2012 году Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» «управляющий совет» рассматривается как форма коллегиального органа управления образовательной организацией (пункт 4 статьи 26 «Управление образовательной организацией»).

XXI век: поиск оптимальной модели государственно-общественного управления образованием

Начало XXI века характеризовалось активным поиском оптимального формата государственно-общественного управления образованием. Российская Федерация перешла к реализации масштабных образовательных реформ, сопровождавшихся широким

² Постановление Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2006 № 89 «О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы». URL: <https://docs.cntd.ru/document/901968251?ysclid=mag07gcczm949497593> (дата обращения: 17.02.2025).

³ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации 07 марта 2006 № 46 «Об утверждении Порядка и критериев конкурсного отбора общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы». URL: <https://docs.cntd.ru/document/901971113?ysclid=mag0cbt8t42131807> (дата обращения: 18.02.2025).

научным обсуждением и участием экспертов. В это время особую популярность приобрели обмен лучшими практиками и модернизация управленческой культуры образовательных учреждений. Задача стояла сложная: объединить потребности государства, требования общества и интересы самих образовательных учреждений. В этот период были предприняты серьёзные усилия по развитию научных подходов и апробацию новых моделей управления.

Ведущими фигурами на данном этапе стали А.И. Адамский, В.И. Гусаров, М.А. Гончаров, М.В. Богуславский, Е.Н. Шимутина, С.Г. Косарецкий, А.А. Седельников, А.Ю. Шкуров, И.М. Реморенко, которые сформулировали научные формулировки основных дефиниций государственно-общественного управления образованием, выступили инициаторами развития местного самоуправления, коллегиальности и гласности в принятии решений. Благодаря их инициативе возникли органы школьного самоуправления, модели реализации государственно-общественного управления, открыты общественные приемные, созданы интернет-площадки для прямого взаимодействия родителей, педагогов и госструктур.

А.И. Адамский – руководитель Института образовательных политик «Эврика», один из главных теоретиков и практиков государственно-общественного управления образованием. На рубеже конца XX – начала XXI веков его идеи направлены на создание такой модели управления, при которой участие граждан в образовательном процессе становится естественным и постоянным фактором развития школы. Главное преимущество модели, предлагаемой Адамским, – это активное вовлечение общественности (родителей, педагогов, учеников, предпринимателей и других заинтересованных сторон) в управление образовательным учреждением. Представители общественности получают право голоса в определении политики школы, составлении учебных планов, выборе руководителя и финансовых решений. Он активно выступал за предоставление школам большей автономии. Автономия позволяет руководству и педагогам действовать самостоятельно, выбирая наилучшие пути развития и опираясь на мнение окружающих. Это ведет к повышению эффективности работы школы и снижению административного вмешательства.

Согласно Адамскому, необходимо установить ясные границы полномочий между государством и обществом. Органы власти отвечают за общие принципы и гарантии, а население – за повседневные вопросы управления и финансового контроля. Он делал упор на прозрачность и публичность работы школы. Обязательным условием нормального функционирования школы является максимальная открытость информации о финансировании, состоянии помещений, учебном плане и других важных моментах [1].

Однако его модель имела ограничения и некоторые недостатки. Это выражалось в высоких требованиях к подготовке членов общественных советов и попечительских органов. Отсутствие необходимой квалификации и желания участвовать в процессе управления образовательным учреждением у некоторой части населения.

Идеи Адамского заложили прочный фундамент для построения эффективной системы государственно-общественного управления образованием, которая продолжает развиваться и совершенствоваться в современной России.

Продолжателем идей Адамского в вопросах необходимости специальной подготовки членов управляющих советов являлась Е.Н. Шимутина. Она отметила, что отсутствие достаточной квалификации и осведомленности у представителей общественности мешает эффективному выполнению ими своих функций. Шимутина пришла к выводу, что обучение членов управляющих советов должно стать обязательным условием для полноценной реализации государственно-общественного управления. В своем диссертационном исследовании «Подготовка членов управляющих советов к деятельности в органах государственно-общественного управления в системе общего образования» [24] Елена Николаевна предложила концепцию комплексной подготовки членов управляющих советов. Её программа включает обязательные модули по юридическим основам, финансовым аспектам, технологиям принятия решений и коммуникации. Шимутина разработала подробную методику подготовки членов управляющих советов, включающую упражнения, кейсы и ситуационные задания. Эти материалы предназначены для приобретения навыков оперативного

разрешения ситуаций, умения находить компромисс и принимать взвешенные решения.

В 2005 году В.И. Гусаровым, известным российским педагогом, кандидатом педагогических наук, одним из ведущих специалистов в области управления образованием была представлена ученому сообществу монография «Государственно-общественное образование» [10]. Данное исследование можно считать основополагающей работой, посвящённой развитию модели государственно-общественного управления в российской образовательной системе. Работа представляет собой попытку системного социального исследования процессов введения общественного участия в управление образованием. Автор рассматривает модель государственно-общественного управления с позиций реализации основных функций системы образования и показывает роль общественного участия и эффективного взаимодействия в достижении ведущих целей. Гусаров вводит чёткое разделение сфер ответственности между государством и обществом. Государство устанавливает общие нормы и стандарты, регулирует инфраструктуру и контролирует исполнение обязательств. Общество же принимает участие в непосредственной повседневной жизни школы, обеспечивая связь образования с нуждами и требованиями региона. В монографии большое внимание уделено необходимости воспитания управленческой культуры у педагогов и родителей. Люди должны овладеть необходимыми навыками для участия в управлении школой: уметь анализировать информацию, планировать работу, вести переговоры и принимать коллективные решения. Эта работа не только обобщила предыдущие исследования в области государственно-общественного управления, но и предложила оригинальную концепцию, позволяющую пересмотреть роль государства и общества в управлении образованием. Идеи В.И. Гусарова активно применяются на практике, являясь основой для принятия множества нормативных актов и решений на федеральном и региональном уровнях.

В 2015 году группой российских ученых А.А. Седельниковым, Т.А. Мерцаловой, Е.Н. Шимутиной, А.М. Моисеевым, под руководством С.Г. Косарецкого, известного эксперта в области управления

образованием, было разработано методическое пособие «Государственно-общественное управление образовательным учреждением в вопросах и ответах» [8] в формате катехизиса, где ключевые темы теории и практики государственно-общественного управления образовательным учреждением излагаются в виде ответов на вопросы. Данное пособие является важным продолжением идей А.И. Адамского и В.И. Гусарова, которые стояли у истоков современного развития государственно-общественного управления в России.

Новая парадигма управления образовательным процессом нашла свое отражение в новой редакции Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»⁴, утвержденной в 2012 г. Согласно положениям указанного нормативного акта, руководство системой образования надлежит реализовывать исходя из основополагающих принципов правовой определенности, демократии, автономии образовательных организаций, учета общественного мнения и осуществления государственно-общественного регулирования (часть 1 статьи 89). Кроме того, упомянутым законодательным актом закреплено юридическое основание для проведения независимой оценки уровня подготовки обучающихся посредством процедуры общественной и профессиональной общественно-профессиональной аккредитации (пункт 7 статьи 89). Также впервые законодательно регламентированы четкие полномочия и обязательства работников сферы образования, предусмотрена возможность формирования профессиональных общественных объединений в рамках действующего правового поля Российской Федерации.

В 2014 году в Московском педагогическом государственном университете и в Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева состоялись защиты соответственно на соискание ученой степени доктора педагогических наук М.А. Гончарова с диссертационным исследованием на тему «Становление и развитие государственно-общественного управления педагогическим образованием в России в XVIII – начале XX века» [7] и А.Ю. Шкурова на соискание ученой степени кандидата педагогических

⁴ Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 07.04.2025).

наук с диссертационным исследованием на тему «Организационно-педагогические условия эффективности государственно-общественного управления общеобразовательным учреждением» [25]. Оба исследования объединены общим предметом – государственно-общественное управление образованием, но различаются временным периодом и характером рассмотрения проблемы. М.А. Гончаров обратился к историческому прошлому, выявляя истоки и эволюцию государственно-общественного управления, тогда как А.Ю. Шкуров сконцентрировался на актуальной ситуации и проблемах современного управления образовательными учреждениями. Обе работы сделали значительный вклад в развитие теории и практики государственно-общественного управления образованием в России.

М.А. Гончаров впервые провёл комплексное исследование процесса становления и развития государственно-общественного управления педагогическим образованием в России на протяжении длительного исторического периода (XVIII – начало XX веков); были выявлены и проанализированы ключевые исторические этапы, тенденции и особенности формирования государственно-общественного управления, а также влияние общества на развитие педагогической профессии и системы подготовки педагогов; исследованы исторические документы, архивы и свидетельства, которые ранее не использовались в полной мере для освещения данной темы.

А.Ю. Шкуров впервые систематически рассмотрел организационно-педагогические условия, необходимые для повышения эффективности государственно-общественного управления школой; выделены и охарактеризованы конкретные факторы, влияющие на результативность управления, такие как уровень информированности общественности, степень вовлеченности родителей и педагогов, наличие эффективных механизмов взаимодействия.

Автором впервые предложен социально-педагогический контекст определения понятия «государственно-общественное управление образовательным учреждением», (тип конвенционального взаимодействия в управленческой деятельности государственных и общественных субъектов образования, актуализирующий интегративный воспитательный и социализирующий потенциал

образовательного процесса, активизирующий со-развитие всех субъектов образования (детей, родителей, педагогических работников) как активных граждан, инициаторов и участников социального развития), что позволило существенно расширить смысловое наполнение термина и показать многомерность его составляющих. Ранее подобное понятие рассматривалось преимущественно в административном или правовом смысле, тогда как данная работа раскрывает его через призму социальной миссии образования, роли общественного участия и значения воспитательных аспектов в процессе управления образовательным учреждением.

А.Ю. Шкуров в 2024 году предпринял попытку систематизировать научные исследования по теме государственно-общественного управления образованием, представленные на электронной библиотеке eLibrary.ru. Этот ресурс является крупнейшим агрегатором научных статей и изданий в России, и его материалы предоставляют исчерпывающее представление о текущем состоянии исследований в области управления образованием. Статья А.Ю. Шкурова «Ретроспективный анализ научных взглядов о государственно-общественном управлении образованием на материале eLibrary.ru» [26, с. 4] посвящена изучению исторических и современных научных взглядов на тему государственно-общественного управления образованием в России. В статье использован массив научных публикаций, размещённых на крупнейшем русскоязычном агрегате научных журналов и статей – платформе eLibrary.ru, охватывающей работы российских учёных за длительный временной промежуток. Результатом работы А.Ю. Шкурова стало первое систематическое представление имеющихся научных исследований по теме государственно-общественного управления образованием в России.

Вопросы, связанные с привлечением общественности к управлению образованием, активно обсуждались в научной литературе, и среди российских исследователей этой темы заслуженным признанием пользуется Михаил Викторович Богуславский.

М.В. Богуславский – член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ «Институт содержания и методов обуче-

ния имени В.С. Леднева», доктор педагогических наук, его научные работы широко известны в педагогической среде и считаются классическими источниками по проблемам развития образования и педагогики. Богуславский в своем исследовании «Историко-педагогическая экспертиза в образовании: методология и потенциал» [3] отмечает, что без активного участия общественности невозможна качественная и эффективная образовательная политика. Он утверждает, что участие общественности позволяет не только улучшить управление, но и придать смысл образовательному процессу, поставить его в центр жизненных интересов граждан.

В 2019 году была защищена И.М. Реморенко докторская диссертация на тему «Государственно-общественное регулирование образования: инновации и тенденции развития» [17], и она стала крайней в ряду диссертационных работ в области государственно-общественного управления образованием. Исследование И.М. Реморенко характеризуется высокой степенью научной новизны вследствие выявления специфики функционирования государственно-общественной модели управления образовательным процессом в современных условиях социальной реальности, определения закономерностей её формирования в контексте нормативно-правового обеспечения образовательной деятельности, обоснования значимости и функций указанной управленческой парадигмы в процессе построения демократического социума. В рамках исследования предложены концептуальные основы государственно-общественного подхода к управлению сферой образования как социально-педагогической категории, отражающей основные тенденции развития современного образовательного пространства – внедрение инновационных педагогических технологий, принцип междисциплинарности, постепенность внедрения инноваций, соблюдение баланса между нормативностью и творческим потенциалом субъектов педагогического взаимодействия, открытость структурных элементов и масштабность изменений. Разработана целостная организационно-функциональная модель институционального управления, обеспечивающая органичное взаимодействие государственных и общественных институтов в сфере образования.

М.В. Богуславский, М.А. Гончаров, А.Ю. Шкуров и И.М. Реморенко стали яркими представителями нового поколения российских ученых и практиков, внесших значительный вклад в формирование современных образовательных трендов в области государственно-общественного управления образованием. Их инициативы и научные труды составили важную составляющую образовательной политики России, способствовавшей улучшению качества управления образовательными организациями и вовлечению общественности в процесс принятия решений.

Таким образом, проведенный историко-педагогический анализ свидетельствует о том, что становление, формирование и развитие государственно-общественного управления образованием в России в XX – начале XXI века происходило в результате сложного и многогранного процесса, который неразрывно связан с деятельностью российских ученых. Начиная с рубежа XIX–XX веков, когда идеи общественного участия в управлении школами становились популярными, и до нашего времени, российские ученые выступали в роли движущих сил, способствующих сближению государства и общества в вопросах образования. Мы выявили основные этапы развития, которые характеризуются сменой акцентов: от классического государственно-централизованного управления к привлечению общественности и становлению демократических форм управления.

Предложенный историко-педагогический анализ показал, что вклад российских ученых в становление государственно-общественного управления образованием в XX – начале XXI века является фундаментальным и незаменимым. Каждое поколение ученых вносило свой вклад в развитие и совершенствование этого института, формируя целостную картину, отражающую прогресс, достигнутый в области государственно-общественного управления образованием. На основе проведенных исследований и выявленных закономерностей, данное исследование не только восстановило исторический портрет становления и развития государственно-общественного управления образованием в России, но и осветило актуальные перспективы дальнейшего развития этого института в современной образовательной практике.

Выявлено, что развитие государственно-общественного управления напрямую связано с повышением качества образования и удовлетворенностью граждан образовательными услугами. Поэтому необходимо совершенствовать механизмы вовлечения общественности в управление образованием, укреплять ответственность и повышать компетенцию участников процесса. Наконец, исследование подтвердило важность государственно-общественного управления как инструмента развития образовательной системы России, способствующего укреплению гражданского общества и повышению качества жизни населения.

Литература

1. *Адамский А.И.* Общественно-педагогическое движение в отечественном образовании в 1980–90-е гг. XX в.: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 196 с.
2. *Богданова О.В., Некрасов С.М.* Мотив «Сухой беды» и народная ментальность в поэме Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» // Верхневолжский филологический вестник. 2021. № 1 (24). С. 26–33.
3. *Богуславский М. В.* Историко-педагогическая экспертиза в образовании: методология и потенциал // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования, Тверь, 06–07 июня 2016 г. Тверь: Отрок, 2016. С. 42–51.
4. *Болотов В.А.* Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 315 с.
5. *Быков А.К.* Социальное воспитание детей в творческом наследии С.Т. Шацкого и современность // Журнал психолого-педагогических исследований. 2023. № 1 (1). С. 5–11.
6. *Ганьшина Г.В.* Гуманистические идеи педагогики сотрудничества В.А. Сухомлинского // Российские регионы: взгляд в будущее. 2014. № 1 (1). С. 4–22.
7. *Гончаров М.А.* Становление и развитие государственно-общественного управления педагогическим образованием в России в XVIII – начале XX века: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2014. 485 с.
8. Государственно-общественное управление образовательным учреждением в вопросах и ответах / С.Г. Косарецкий, А.А. Седельников, Т.А. Мерцалова и др.; под ред. С.Г. Косарецкого. М., 2015. 106 с.

9. Государственно-общественное управление школой: из опыта работы / В.Е. Борисенко, Т.В. Немчинова, М.В. Усачева, В.В. Целикова // Нижегородское образование. 2011. № 1. С. 58–62.
10. Гусаров В.И. Государственно-общественное образование: монография. Самара: НТЦ, 2006. 419 с.
11. Кондаков М.И. Моя жизнь в педагогике / под науч. ред. М.В. Богуславского. М.: Просвещение, 2011. 319 с.
12. Кондратьева О.Г. Отечественный опыт становления ученического самоуправления в XX веке // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 6. С. 147–158.
13. Меньшиков В.М. К.Д. Ушинский: педагогический гений и народный педагог России // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 2 (66). С. 103–129.
14. Назарян Н.Г. Идеи Л.С. Выготского в области педагогики и воспитания // Молодой ученый. 2016. № 27-1 (131). С. 22–24.
15. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития: монография. М.: Эгвес, 2000. 272 с.
16. Пинский А.А. Общественное участие в управлении школой: на пути к школьным управляющим советам // Вопросы образования. 2004. № 2. С. 12–45.
17. Реморенко И.М. Государственно-общественное регулирование образования: инновации и тенденции развития: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019. 515 с.
18. Селиванова Н.Л., Степанов П.В., Шакурова М.В. Научная школа Л.И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 1 (16). С. 37–45.
19. Титова Н.И. Гуманистические основы воспитания детей в научном наследии А.В. Запорожца: дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2001. 212 с.
20. Фролова С.М. П.А. Флоренский о государстве и общественном устройстве // Вестник Поволжского института управления. 2023. Т. 23. № 1. С. 68–75.
21. Хлыстова Н.В. Культуросообразное освоение технологии деятельностного подхода системы Л.В. Занкова // Пермский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 98–102.
22. Шарова М.А. Принцип целостности в философии образования В.С. Соловьева // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2009. № 2 (57). С. 206–213.
23. Шобонов Н.А. Общественное участие в управлении общеобразовательной организацией // Социально-политические исследования. 2022. № 2 (15). С. 93–106.
24. Шимутина Е.Н. Подготовка членов управляющих советов к деятельности в органах государственно-общественного управления в системе общего образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 266 с.

25. *Шкуров А.Ю.* Организационно-педагогические условия эффективности государственно-общественного управления общеобразовательным учреждением: дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2014. 202 с.
26. *Шкуров А.Ю.* Ретроспективный анализ научных взглядов о государственно-общественном управлении образованием на материале eLibrary.ru // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т. 10, № 3. С. 3–19.

Тищенко А.А.,
старший преподаватель,
кафедра высшей математики и
методики преподавания математики,
Институт физико-математического образования,
информационных и обслуживающих технологий,
Луганский государственный
педагогический университет;
alexandr.ti2019@gmail.com

Кубатина Ю.А.,
старший преподаватель,
кафедра психологии,
Институт педагогики и психологии,
Луганский государственный
педагогический университет,
yula5176@mail.ru

ВКЛАД Р.Н. БОНЧКОВСКОГО В РАЗВИТИЕ ОЛИМПИАДНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В СССР (30–40 гг. XX в.)

Аннотация. В статье сделана попытка анализа вклада советского математика и педагога Р.Н. Бончковского в развитие и популяризацию предметных математических олимпиад. Рассмотрено основное содержание его труда «Московские математические олимпиады». Выделены ведущие идеи автора как относительно организационно-методических подходов к организации и проведению математических олимпиад для школьников, так и значение их проведения и в целом работы олимпиадного движения в стране как основы формирования нового интеллектуально развитого гражданина Советского Союза.

Ключевые слова: предметная олимпиада, математическая олимпиада, олимпиадное движение, московские математические олимпиады, Р.Н. Бончковский

Alexander A. Tischenko,
Senior Lecturer,
Department of Higher Mathematics and
Methodology of Teaching Mathematics,
Institute of Physics and Mathematics Education, Information and Service
Technologies,
Lugansk State Pedagogical University;
alexander.ti2019@gmail.com

Yulia A. Kubatina,
Senior Lecturer,
Department of Psychology,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Lugansk State Pedagogical University;
yula5176@mail.ru

CONTRIBUTION OF R.N. BONCHKOVSKY TO THE DEVELOPMENT OF THE OLYMPIAD MATHEMATICAL MOVEMENT IN THE USSR (1930–40s)

Abstract. The article attempts to analyze the contribution of the Soviet mathematician and teacher R.N. Bonchkovsky to the development and popularization of subject mathematical Olympiads. The main content of his work «Moscow Mathematical Olympiads» is considered. The author's leading ideas are highlighted both regarding the organizational and methodological approaches to organizing and holding mathematical Olympiads for schoolchildren, and the importance of their holding and, in general, the work of the Olympiad movement in the country as the basis for the formation of a new intellectually developed citizen of the Soviet Union.

Keywords: subject Olympiad, mathematical Olympiad, Olympiad movement, Moscow Mathematical Olympiads, R.N. Bonchkovsky

Уже давно не оставляет сомнений факт, что развитие творческих способностей и логического мышления учащихся для учителя математики является, не только желательным, но и необходимым результатом его профессиональной деятельности. При этом важным инструментом, способствующим данному процессу развития творческого потенциала ребенка, его интеллектуальной сферы, являются предметные математические олимпиады, история которых в нашем государстве становится уже практиче-

ски вековой – первые математические олимпиады стали проводиться в СССР уже с 30-х годов прошлого века.

Анализ первоисточников показывает, что на данный момент опубликовано немало книг и пособий для учителей и учащихся по данной тематике. При этом во времена существования СССР изданий, посвященных подготовке учащихся к олимпиадам, разбору олимпиадных задач, методических пособий для учителя, работающего с детьми-олимпиадниками, было крайне мало. Поэтому каждое такое издание имело большой вес и использовалось учителями годами. Так из советского периода отечественного математического образования можно отметить ряд авторов, вклад которых в развитие и популяризацию математического олимпиадного движения сложно переоценить: Н.Б. Васильев и А.А. Егоров [2], В.И. Зубелевич [5], Н.А. Колмогоров [6], А.П. Савин [8], И.С. Петраков [7], В.А. Гусев и А.Л. Розенталь [4], Г.А. Гальперин и А.К. Толпыго [3].

В этих книгах и сборниках задач уделяется огромное внимание подготовке учащихся к математическим олимпиадам, вопросам отбора наиболее талантливых школьников; также на их страницах идет диспут относительно проблемы критериев классификации, градации и отсева олимпиадных заданий, структуры и регламента проведения самой математической олимпиады, привлечения широких масс учащихся к участию в предметных олимпиадах и пр.

Одним их значимых педагогов-новаторов, ярких «пропагандистов» математического олимпиадного движения был советский математик Р.Н. Бончковский, автор первых работ о математических олимпиадах в СССР, под эгидой которого начал свою работу сборник «Математическое просвещение» (1934–1938) и редактором тринадцати выпусков которого он являлся.

В данной статье рассмотрена одна из первых публикаций Р.Н. Бончковского, посвящённых математическим олимпиадам, представляющая интерес как для учителей, так и для школьников, увлекающихся математикой, – книга «Московские математические олимпиады» (1936). Данная книга содержит описание первых математических олимпиад, проходивших в Москве

весной 1935 и 1936 гг. (автор книги был секретарем Комитета по проведению обеих олимпиады, поэтому имел к ним непосредственное отношение).

Интересно отметить, что в этой работе Р.Н. Бончковский подчеркивает лидирующее место СССР в мире в области математики: «работы советских ученых не только пользуются мировым признанием, но и имеют в целом ряде областей математики в полном смысле руководящее значение» [1, с. 3]. Данное ведущее положение советской математической науки, по его мнению, является одним из достижений Октябрьской социалистической революции.

Также стоит сказать, что актуальной и сегодня является приведенная в данной книге мысль одного из первых организаторов Московской математической олимпиады школьников в 1935 году, президента Московского математического общества (1932–1964 гг.), академика АН СССР П.С. Александрова о том, что огромные достижения советской математической науки необходимо не только отмечать, но и закреплять, необходимо заботиться о смене поколения математиков.

Такая забота, считает автор, являющаяся ключевой для будущего советской науки, требует, чтобы ни один математический талант из многочисленных дарований, которыми обладает наша молодежь, не пропал даром. А, следовательно, основная задача учителей математики и научных обществ заключается в том, чтобы реализовать и провести в жизнь эту помощь и поддержку. При этом автор настаивает, что одной из наиболее эффективных форм помощи молодым математическим талантам является организация олимпиады, под которой он понимал «широкое состязание», «социалистическое соревнование» для всех школьников, обладающих математическими способностями и интересующихся математикой [1].

В книге Р.Н. Бончковского были подробно описаны организационные моменты первой московской математической олимпиады. Так автором акцентируется внимание на том, что «организационный комитет распространил печатное обращение к школьникам и списки задач, предназначенных для подготовки к состязаниям» [1, с. 6]. Подчеркивается, что после первого тура произошел отсев школьников, имеющих явно недостаточную подготовку, без возможности

их дальнейшего участия в соревновании. В качестве еще одного положительного момента организации проведения олимпиады автор выделяет внедрение практики дополнительной подготовки школьников к решающему туру, в рамках которой видные московские профессора вузов и педагоги проводили консультации и читали лекции, содержащие основные идеи современной математики.

Автором приведены рекомендации от оргкомитета, данные участникам олимпиады. Так одной из главных среди таких рекомендаций было пожелание активнее посещать собрания школьного математического кружка при Академии наук, где ведущими преподавателями вуза читаются лекции на темы, которые могут заинтересовать юных математиков.

Проанализировав подходы к проведению данной олимпиады, автор делает вывод, что благодаря всей совокупности организационных мероприятий олимпиада потеряла черты чисто спортивного состязания и приобрела большое образовательное и воспитательное значение [1].

Олимпиада, подчеркивается в книге, позволила лучшим из учащихся почувствовать себя настоящими математиками, будущими учеными. Это, по мнению автора, их первый шаг на математической арене. Она помогает отобрать лучших математиков из числа молодежи и обеспечивает им возможности для дальнейшего математического развития и образования, создает вокруг них атмосферу внимания и поддержки, атмосферу роста и творчества, которая возможна только в стране, где само развитие и творчество – это основа социалистического общества и социалистической культуры [1].

Предметная математическая олимпиада, по искреннему убеждению Р.Н. Бончковского, должна укрепить веру школьников в себя, зажечь научный энтузиазм и одновременно показать, что только долгий путь упорной работы приведет их к цели – стать квалифицированным математиком, большим самостоятельным ученым (а это являлось достаточно важным результатом деятельности не только учителя-предметника, но и всей образовательной системы государства в рамках громадного строительства социализма, которое разворачивалось в те годы в СССР).

Учитывая, что данная книга была написана в конце 1935 г., естественно, что в ней был освещен лишь опыт первых предметных олимпиад по математике. Однако автор высказывал надежду, что эта небольшая книжка будет способствовать повышению интереса к математике среди советской молодежи и учительства.

Итак, даже краткий анализ педагогического наследия Р.Н. Бончковского (на материалах его книги «Московские математические олимпиады», 1936 г.) дает нам возможность говорить о понимании автором значимости организации математического олимпиадного движения в Советском Союзе, результаты активного внедрения которого в образовательную систему молодого государства будут способствовать росту грамотной, творчески мыслящей молодежи, строителей социализма. И, несмотря на наличие в книге идеологического контекста того времени, идеи Р.Н. Бончковского о необходимости широкого внедрения в школах предметных олимпиад, поддержки талантливых учащихся, организации дополнительных занятий с такими детьми, обучении и вооружении педагогов методическими материалами для работы с учащимися, которые готовятся к олимпиадам и пр. – все это и на сегодня остается актуальным полем проблем в рамках генезиса олимпиадного математического движения. Следовательно, учет методических наработок Р.Н. Бончковского относительно организации и проведения математических олимпиад (как и любого другого положительного опыта реализации педагогических идей отечественной научной мысли) может стать основой дальнейшего развития математического олимпиадного движения в России.

Литература

1. *Бончковский Р.Н.* Московские математические олимпиады 1935 и 1936 гг. / предисл. П. Александрова. М.; Л.: ОНТИ. Глав. ред. общетехн. и техно-теоретич. лит-ры, 1936. 80 с.
2. *Васильев Н.Б., Егоров А.А.* Сборник подготовительных задач к Всероссийской олимпиаде юных математиков / под ред. акад. А.Н. Колмогорова. М.: Учпедгиз, 1963. 52 с.
3. *Гальперин Г.А.* Московские математические олимпиады: кн. для учащихся / под ред. А.Н. Колмогорова. М.: Просвещение, 1986. 303 с.

4. Гусев В.А. Внеклассная работа по математике в 6–8 классах / В.А. Гусев, А.И. Орлов, А.Л. Розенталь; под ред. С.И. Шварцбурда. М.: Просвещение, 1977. 287 с.
5. Зубелевич Г.И. Сборник задач московских математических олимпиад (с решениями): пособие для учителей 5–8 классов / под ред. К.П. Сикорского. М.: Просвещение, 1967. 236 с.
6. Колмогоров Н.А., Нагибин Ф.Ф., Чудиновских В.В. Сборник задач для подготовки учащихся средних школ к математическим олимпиадам / под общ. ред. проф. Н.А. Колмогорова; М-во просвещения РСФСР; Кировский гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. Горький: Волго-Вят. кн. изд-во, 1968. 136 с.
7. Петраков И.С. Математические олимпиады школьников: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 96 с.
8. Физико-математические олимпиады / А.П. Савин, Ю.М. Брук, М.Б. Волошин и др. М.: Знание, 1977. 160 с.

Богуславская Т.Н.,
кандидат педагогических наук,
доцент, Департамент педагогики,
Институт педагогики и психологии образования,
Московский городской педагогический университет;
tanya.boguslav@mail.ru

Богуславский М.В.,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО;
Лаборатория сравнительного образования и истории педагогики,
Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева; *hist2001@mail.ru*

ОБОСНОВАНИЕ В.С. ЛЕДНЕВЫМ ТЕОРИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Аннотация. В статье на протяжении значительного исторического периода второй половины XX – начала XXI веков рассматривается динамичный процесс обоснования В.С. Ледневым теории содержания общего образования. Характеризуются парадигмальные подходы ученого к формированию структуры содержания общего образования.

Ключевые слова: историко-педагогическое знание, содержание общего образования, структура содержания общего образования

Tatiana N. Boguslavskaya,
*PhD in Pedagogy,
Associate Professor, Department of Education,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education,
Moscow City University;
tanya.boguslav@mail.ru*

Mikhail V. Boguslavsky,
*Dr. Pedagogy Hab., Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education;
Laboratory for Comparative Education and the History of Pedagogics,
Institute of Content and Methods of Teaching;
hist2001@mail.ru*

V.S. LEDNEV'S SUBSTANTIATION OF THE THEORY OF THE CONTENT OF GENERAL EDUCATION IN THE SECOND HALF OF THE 20th – Early 21st CENTURIES

Abstract. Over a significant historical period of the second half of the 20th – early 21st centuries, the article examines the dynamic process of substantiation of the theory of the content of general education by V.S. Lednev. The paradigmatic approaches of the scientist to the formation of the structure of the content of general education are characterized.

Keywords: historical and pedagogical knowledge, the content of general education, the structure of the content of general education

Проблема теоретического обоснования отбора и структурирования содержания образования была актуальна на протяжении всей истории развития отечественного образования и педагогики второй половины XIX – первой половины XX веков. За этот длительный и плодотворный период в российской дидактике был накоплен значительный потенциал подходов к структурированию содержания образования [2].

В результате продуктивных научных исследований многие вопросы, связанные с проблемой структурирования содержания образования, оказались решены на достаточно высоком теоретическом уровне. Были обоснованы отдельные аспекты структурирования содержания образования: выделены компоненты структуры содержания, сформировано содержание об-

разования и предложены принципы реализации межпредметных связей [3].

Расширилось научное знание и в области общих методологических вопросов педагогики, образование стало рассматриваться как триединый процесс обучения, воспитания и развития. Теории структуры личности и структуры научного знания достигли такого уровня обоснования, что стало возможным осуществить их влияние на структуру содержания образования. Однако еще не были решены многие общие методологические вопросы: в педагогике не было четкого определения понятия образования, его целей, содержания и структуры, в области философии только набирал силу системный подход, в состоянии разработки находилась теория структур [1]. В целом ощущалась исчерпанность доминировавшей в этой области с 1930-х гг. научно-педагогической парадигмы.

В 1970-е гг. в отечественной дидактике сложились социальные и научные предпосылки для становления целостной теории содержания образования, как новой парадигмы. Решающими факторами, определившими разработку ее основных положений, стали достижения в области *методологии педагогики*, полученные в результате плодотворной деятельности сообщества членов Московского методологического кружка под руководством Г.П. Щедровицкого [6].

Проведенный ретроспективный анализ показал, что в период 1970-х гг. сложилась ситуация, которую можно квалифицировать как завершение формирования предпосылок становления теории структуры содержания образования как новой парадигмы [1]. В рассматриваемый период происходили существенные конструктивные изменения в *теории и практике структурирования содержания образования*. При этом определяющим фактором стало то, что теория структуры личности, теория деятельности и теория структуры научного знания достигают такого высокого научного уровня развития, при котором стало возможным определение характера детерминации ими структуры содержания образования. Активизировались исследования частнометодологических вопросов структуры учебных планов, набора и последовательности

изучаемых предметов, особенностей учета межпредметных связей [5].

На данной методологической основе в 1980-е гг. в лаборатории общих проблем дидактики НИИ Общей педагогике АПН СССР сформировалась продуктивная культурологическая парадигма содержания общего образования, разработанная под методологическим руководством В.В. Краевского выдающимися учеными-дидактами Л.Я. Зориной, И.К. Журавлевым, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным и В.С. Цейтлин. Отдадим должное мощному прогностическому и эвристическому потенциалу данной концепции и ее определяющему влиянию на последующий процесс формирования теории содержания общего образования, она безусловно обладала статусом нового парадигмального качества.

Выдающийся вклад в развитие новой парадигмы теории содержания образования в 1970–90-е гг. внес академик АПН – РАО, директор и заведующий лабораторией НИИ Содержания и методов обучения Вадим Семенович Леднев (1932–2004)⁵. Основные положения теории структуры содержания образования были разработаны ученым в процессе подготовки докторской диссертации к началу 1980-х гг. на примере общего среднего, а затем профессионального образования.

В. С. Леднев новаторски осознал, что для обоснования учебного плана школы, конкретизирующего представления дидактики о содержании общего среднего образования, недостаточно, как это происходило в действующей парадигме на протяжении 1930 -х -60 – х гг., простого провозглашения целей всестороннего умственного и физического развития учащихся; указания на то, что руководящим принципом отбора, необходимого для такого развития содержания является методологически правильно обоснованная классификация наук, а содержание учебных предметов представляет собой «основы наук».

В. С. Леднев считал, что содержание образования необходимо анализировать как целостную систему. Однако при этом следует

⁵ Академик Российской академии образования Леднев Вадим Семенович. К 70-летию со дня рождения / сост. П.Ф. Кубрушко, М.В. Рыжаков, Р.С. Бозиев. М., 2002. 42 с.

иметь в виду, что структурно содержание образования не является компонентом образования в обычном смысле этого слова. Оно представляет собой особый «разрез» образования без учета его методов и организационных форм, от которых содержание образования в данной ситуации абстрагируется.

Исходными идеями для продуцирования теории содержания образования В. С. Леднева являлись следующие:

1. Ориентация на *составные части культуры, адекватные основным видам человеческой деятельности* (познавательная, коммуникативная, эстетическая, нравственная, физическая, трудовая, экологическая; профессиональная; репродуктивная и творческая).
2. Учет *основных структурных элементов личности*, среди которых особое значение имеет опыт личности, включающий знания и умения в основных видах деятельности, а также направленность личности.
3. Воспроизведение структуры *научного знания* (классификации наук) [7].

Таким образом *ключевыми дефинициями в новой парадигме содержания общего образования выступали Деятельность, Личность и Наука*. На данной методологической основе в стратегической монографии «Содержание общего среднего образования: проблемы структуры» (1981) ученый изложил оригинальную теорию содержания образования, представляющую собой новую личностно-деятельностную научно-педагогическую парадигму [8]. В ней структура содержания общего образования рассматривалась как целостная система, направленная на решение задачи всестороннего гармоничного развития личности. В данной связи В.С. Леднев считал, что «содержание образования – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность» [8, с. 54].

В.С. Леднев впервые определил влияние структуры личности и деятельности на структуру содержания образования, обосновал совокупность факторов, влияющих на процесс структурирования

содержания образования, на набор структурных компонентов образования и их взаимосвязь. Учёный правомерно утверждал, что между структурой опыта личности и структурой содержания образования существует корреляция: содержание образования делится на группы учебных предметов, которые по своей общей направленности соответствуют каждому из компонентов опыта личности.

Именно поэтому структура и содержание общего среднего образования у ученого предварялись анализом структуры сложившейся личности, в результате которого идеологическая советская задача всестороннего умственного и физического развития учащихся обретала конкретный смысл в виде перечня базисных компонентов опыта личности, объединение которого с теорией деятельности и современной классификацией наук определяла предметную структуру учебного плана школы.

В ходе исследования теории структуры содержания образования, в результате анализа существующих теорий структуры личности и деятельности В.С. Ледневым была разработана *интегральная модель личности*, включавшая основные компоненты, которые должны быть отражены в структуре содержания образования. К ним относились опыт личности, функциональные механизмы психики, типологические свойства личности, динамика личности, индивидуальные качества личности. На структуру содержания образования влияют также возрастные особенности учащихся, необходимость индивидуализации их развития [8].

Это позволило ученому перейти непосредственно к разработке механизма структурирования содержания образования. По его убеждению, структуру содержания образования в целом определяют следующие факторы:

- *методологического уровня*, на основе которых образование делится на основные отрасли и последовательные ступени;
- *дидактического уровня*, определяющие структуру содержания общего, политехнического и специального образования с учетом их градации на теоретическую и практическую части; содержание образования в общей школе; содержания образования в специальных учебных заведениях – профес-

сионально-технических училищах, средних и высших специальных учебных заведениях; *содержание отдельных учебных дисциплин*, отдельных видов практик и учебных проектов [8].

Значимо, что В.С. Ледневым были разработаны принципы структурирования содержания образования:

1. *Принцип двойного вхождения базисных компонентов содержания образования в систему* означал, что в каждом акте педагогического взаимодействия задействованы все компоненты содержания образования: совершенствуется опыт личности, развиваются ее типологические свойства и формируются механизмы психики (познавательные процессы). В то же время всегда может быть организована специальная работа по освоению одного из компонентов содержания образования.
2. *Принцип функциональной полноты содержания образования* обуславливался тем, что каждая система, в том числе и педагогическая, не может эффективно функционировать или функционировать вообще, если набор ее существенно значимых подсистем (элементов системы) не является функционально полным.
3. *Принцип дифференциации и интеграции компонентов содержания образования* проявлялся, с одной стороны, в дифференциации учебных дисциплин (например, биология – это ботаника, зоология, анатомия и др.), а с другой – в объединении (интеграции) в рамках одного учебного предмета знаний из смежных областей (например, физика, химия, биология – это естествознание).
4. *Принцип преемственности содержания уровней общего образования*: начального, основного (неполного среднего), полного среднего, общего высшего образования. Наряду с этими уровнями можно выделить пропедевтический уровень дошкольного образования, а также послевузовского, преимущественно перманентного образования [2; 3].

По В.С. Ледневу *структуру содержания конкретной отрасли образования определяют объектная и деятельностная детерминанты*,

сущность которых заключена в зависимости структуры содержания образования от структуры деятельности и структуры изучаемой области действительности. Это связано с тем, что структура изучаемых объектов (личности, деятельности, научного знания, содержания образования) имеет двойную природу. Такой вывод – важнейший результат исследований академика В.С. Леднева.

По мнению ученого, структуру содержания образования определяет структура объекта изучения, то есть имеется зависимость содержания от специфики конкретного предмета осваиваемой деятельности. В данной связи, для определения влияния структуры научного знания на содержание образования необходимо представить структуру изучаемой области действительности, которая обусловлена спецификой конкретного предмета осваиваемой деятельности.

Инвариантным видам деятельности (умственная, коммуникативная, трудовая, эстетическая, физическая, нравственная) соответствует *общая структура научного знания* (генеральные отрасли научного знания), включающая такие области науки, как философия, математика, физика, химия, география, астрономия, кибернетика, биология, а также антропологические, общественные, технические и практические науки.

Деятельность, характер которой определяется спецификой ее направленности, соотносится со *структурой отрасли научного знания*, соответствующей ее предмету [7].

Теория структуры содержания образования В.С. Леднева включала также ряд положений, имеющих *общедидактическое значение*: принцип функциональной полноты образования, дифференциации и интеграции компонентов образования, преемственности ступеней образования.

На этой основе учёным с учетом достижений теорий структуры личности и структуры научного знания была выявлена в области структурирования содержания образования *система детерминант*, определяющих структуру содержания образования во взаимосвязи: структуры формируемой в учебно-воспитательном процессе деятельности; структуры объекта изучения и основ-

ных закономерностей обучения, воспитания и развития.

По убеждению В. С. Леднева структура содержания образования в целом детерминируется:

- структурой деятельности и структурой изучаемой области действительности;
- делением образования на общее, политехническое и специальное;
- последовательностью ступеней образования (общая школа, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование, аспирантура, докторантура);
- многоуровневой организацией образования;
- дифференциацией процесса образования на теоретическое и практическое обучение;
- направленностью элементов образования на формирование творческих качеств личности (творческая самостоятельность, учебное проектирование, учебно-исследовательская работа);
- учетом специфики индивидуального развития обучающегося [8].

Глубоко понимая относительность любого членения таких ценностей, как опыт личности, ее жизнедеятельность, научное знание В.С. Леднев сформулировал одно из важнейших положений парадигмы в ракурсе отражения присущей формирующейся личности целостности в содержании учебного плана – *требование двойного включения (вхождения) в него базисных компонентов содержания: в виде самостоятельных учебных дисциплин и в качестве составных элементов каждой учебной дисциплины.* В результате содержание каждой предметной области реализуется как в виде отдельного предмета, так и в виде включений в содержание других предметов.

Компоненты этой структуры могли выступать как *имплицитные*, т. е. присутствующие слитно с другими компонентами структуры, но они могли проявляться и как *апикальные* элементы структуры, явно отделенные от других элементов, которые преимущественно несут качества, свойственные другим компонентам [4].

Итак, ученым были установлены следующие качественные характеристики структуры содержания образования:

1. Слитное присутствие структурных компонентов.
2. Отсутствие определенных границ между элементами структуры.
3. Возможность разрежения и сгущения компонентов вплоть до почти полного преобладания одного из них в определенном элементе структуры.
4. Наличие свойства самоподобия в характеристике структуры содержания образования [4].

Таким образом, В.С. Ледневым в результате напряженной и плодотворной научно-исследовательской деятельности на протяжении 1970–90-х гг. была разработана инновационная личностно-деятельностная научно-педагогическая парадигма, включающая в себя совокупную модель личности, способствующую выявлению характера влияния структуры личности на содержание образования; основные подходы к классификации наук и структуре научного знания, функционально полно отражающие его основные отрасли; принцип двойного вхождения базисных компонентов в систему образования, определяющий структуру учебного плана.

Выделенные ученым закономерности структурирования содержания образования позволили в начале XXI разработать структуру содержания общего среднего образования, а также «универсальный» учебный план начального, среднего и высшего профессионального образования [9].

Реализация представленной В.С. Ледневым системы закономерностей при совершенствовании структуры содержания общего среднего образования в первой четверти XXI века позволила построить научно обоснованную структуру содержания общего среднего образования. В частности, была обоснована необходимость разработки и включения в учебный план общеобразовательной школы курса «Кибернетика» (получившего впоследствии название «Информатика»), введения в содержание общего среднего образования таких областей знания, как этика и психология, возвращения в учебный план Труда как самостоятельного предмета [9]. Успеш-

но апробированные на общем среднем образовании закономерности в дальнейшем были распространены на содержание профессионального образования.

Все это позволяет констатировать факт создания В.С. Ледневым личностно-деятельностной научно-педагогической парадигмы, базирующейся на инновационной и действенной теории структуры содержания образования.

Литература

1. Богуславская Т.Н., Богуславский М.В. Развитие теоретических основ содержания дошкольного и общешкольного образования (в отечественной педагогике второй половины XX века): монография. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2010. 217 с.
2. Богуславская Т.Н. Развитие теоретических основ содержания дошкольного образования в отечественной педагогике 80-х гг. XX – начала XXI века: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 190 с.
3. Богуславская Т.Н. Формирование теории содержания дошкольного образования в отечественной педагогике второй половины XX в // Педагогика. 2013. № 2. С. 31–38.
4. Гапонцев В.Л., Гапонцева М.Г., Фёдоров В.А. Анализ типа структур в теории содержания образования В.С. Леднева // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». 2011. № 3 (48). С. 12–16.
5. Козленкова Е.Н. Становление и развитие теории структуры содержания профессионально-педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 18 с.
6. Культурно-исторические основы развития отечественного образования и педагогики второй половины XX – начала XXI вв. / Т.Н. Богуславская, М.В. Богуславский, К.Ю. Милованов, А.В. Овчинников // Проблемы современного образования. 2020. № 3. С. 93–105.
7. Леднев В.С. Научное образование. М.: Изд-во Моск. гос. агроинж. ун-та, 2002. 45 с.
8. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа, 1991. 224 с.
9. Леднев В.С. Структура содержания непрерывного образования и учебные планы общеобразовательной школы. Изд. 2-е. М.: Педтехнология, 1994. 90 с.

Колобкова А.А.,
кандидат педагогических наук,
кафедра гуманитарных дисциплин и иностранных языков,
факультет управления и права,
Российский университет кооперации;
akolobkova@yandex.ru

РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (по материалам учебников)

Аннотация. Учебник иностранного языка в рамках исследования рассматривается как историко-педагогический источник, дающий представление о методологической основе языкового образования в Российской империи. Эволюция учебника иностранного языка свидетельствует о развитии методологических основ иноязычного образования, о становлении отечественной лингводидактики.

Ключевые слова: методологическая основа, иноязычное образование, обучение, метод, учебник по иностранному языку, лингводидактика.

Anastasya A. Kolobkova,
PhD in Pedagogy,
Department of Humanities and Foreign Languages,
Faculty of Management and Law,
Russian University of Cooperation;
akolobkova@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE RUSSIAN EMPIRE (based on textbooks)

Abstract. The textbook of a foreign language in this research is considered as a historical and pedagogical source that gives an idea of the methodological basis of language education in the Russian Empire. The evolution of the textbook of a foreign language reflects the development of the methodological foundations of foreign language education, the formation of Russian linguodidactics.

Keywords: methodological basis, foreign language education, teaching, method, foreign language textbook, linguodidactics.

Методологическое наследие российского образования представляет собой уникальное научное достояние, подтверждающее суверенность отечественной педагогики. Институциональное ино-

язычное образование в России, если его исследовать со времени основания школы братьев Лихудов, развивается на протяжении трехсот сорока лет. Историко-педагогическое осмысление процесса становления и развития методологических основ отечественного иноязычного образования дает возможность представить эволюционность подходов и методов обучения, и это создает базу для дидактических и методических разработок в перспективе.

Достоверным источником для анализа данного процесса следует признать учебник по иностранному языку, поскольку своим содержанием и структурой он характеризует цели, задачи, дидактические принципы, методы, приемы обучения и воспитания в определенный исторический период. Сравнительно-сопоставительный анализ учебников разных исторических эпох показывает динамику ценностей и смыслов в сфере образования. Комплексный историко-педагогический анализ содержания и структуры учебников по иностранным языкам на основе аксиологического и культурологического подходов позволяет выявить функционально-целевую направленность этих изданий, их содержательный, структурный, обучающий, лингвистический, тематический, информационный, навыковый, деятельностный, ценностный, смысловой, коммуникативный, процессуальный (изучение теоретического материала, выполнение упражнений, заданий), результативный (выделение материала, усвоение которого подлежит контролю), дидактический компоненты. Учебник дает целостное представление о ценностных установках, нравственных ориентирах своего времени, о совокупности социальных, культурологических, лингвистических, коммуникативных и методических аспектов осваиваемого материала [6, с. 49–51].

В Российской империи к учебным, научным, художественным, публицистическим изданиям на иностранных языках проявлялся определенный интерес, что наряду с другими факторами активизировало развитие обучения широкого круга лиц классическим (латинскому, греческому) и современным европейским языкам (голландскому, шведскому, немецкому, итальянскому, французскому, английскому и др.).

Начиная с Петровской эпохи и в последующие периоды уже более явно учебными заведениями планомерно использовались учебники как средства обучения, организующие и направляющие учебный процесс в содержательном, дидактическом, методическом аспектах. На протяжении периода с XVIII до начала XX веков учебник иностранного языка эволюционировал от созданных для ученых *иноязычных описательных грамматик*, с трудом воспринимаемых начинающими изучать иностранный язык, к используемым для массового обучения *структурированным практико-ориентированным учебным изданиям* для русскоязычных обучающихся разных возрастов. Этот путь был пройден несколькими поколениями подвижников: лингвистами, лексикографами, переводчиками, учителями-практиками, – библиофилами, осознававшими силу печатного слова.

Целенаправленная разработка методов и способов иноязычного образования была вызвана сложившейся в Новое время объективной потребностью в межнациональном общении в сферах науки, медицины, искусства, инженерного, горного и военного дела, флота и др. Обучение чтению, письму, умению хорошо говорить и грамотно писать на иностранном языке осуществлялось в процессе освоения курса грамматики. Согласно европейским университетским традициям эпохи Просвещения изучение таких отдельно выделяемых гуманитарных наук как грамматика и история, осуществлялось взаимообусловленно при освоении языковых категорий в процессе чтения исторических текстов [7, с. 163, 188].

Проработка того, что в наше время называется методологической основой учебного процесса, начиналась с рекомендаций учителям, наставникам и родителям. Так, в изданном на русском языке в 1796 г. в Москве «Трактате о выборе и методе учения» (впервые опубликованном на французском языке в 1686 г. в Париже) его автор – Клод Флёрі, член Французской академии, наставник детей короля Людовика XIV – осознанно употребляет термин «метод» при разъяснении способа обучения чтению, начиная с небольших фрагментов латинских текстов (это проще, чем чтение на французском языке), увеличивая нагрузку в соответствии с прогрессом

учеников, после чего следовало приступать к чтению произведений на родном языке, далее на иностранном языке [7, с. 189].

В России первые результаты размышлений просвещенных книжников в направлении того, что ныне именуется методологическим осмыслением процесса обучения языку, можно наблюдать в трудах языковедов первой трети XVIII века – соответствующие принципу доступности учебно-ориентированные грамматики Федора Максимова (1723 г.) и Ивана Иконника (1733 г.) [8, с. 91; 9, с. 169]. В качестве учебных изданий для изучения иностранных языков за неимением учебников в этот период использовались иноязычные книги по естественнонаучным, точным, гуманитарным дисциплинам, художественные произведения разной тематики.

Во второй половине XVIII века освоение иностранных языков активизировалось благодаря распространению такого жанра учебных книг, как разговоры, зачастую полиязыковые издания, формирующие представления о речевом поведении в повседневных ситуациях на разных иностранных языках: «*Dialogues domestiques...*» Платса, «Новые разговоры французские и российские» Вегелина, «Новые французские разговоры с российским переводом, разделенные на 99 задач ...» Фабиана, «Школьные разговоры ...» [6, с. 102]. «Разговоры» многократно переиздавались, что подтверждает их востребованность у читателей, поскольку эти издания создавали образ иноязычного речевого поведения в самых разных ситуациях светского и домашнего повседневного общения, с примерами речевых клише, реакций, этикетных выражений, диалогов, бесед, что способствовало формированию иноязычной речевой культуры среди широкого круга образованных дворян и некоторых представителей других сословий.

Эти учебные книги издавались в виде параллельных переводов иноязычных диалогов (на одном или нескольких иностранных языках) на русский язык, т. е. эти издания были среди первых, предназначенных для русскоязычных обучающихся, и именно поэтому пользовались большим спросом. Данный подход получил развитие в современных методиках, в частности, в практике применения интенсивных методов.

Тенденции развития учебного книгоиздания в эпоху Русского просвещения характеризуются ориентиром на контингент обучающихся, на антропоцентризм в тематике изучаемых текстов, на объяснение разных аспектов языка в продолжение идеи М.В. Ломоносова о системном изучении иностранного языка. Речь о формировании не только практических навыков «разговорной речи, но и развития целостного представления о фонетике, грамматике, этимологии, синтаксисе, стилистике изучаемых языков» [5, с. 10], что позднее было реализовано в учебной литературе посредством этимологического, индуктивного (перечень частных разновидностей), остенсивного (через перечень наглядных примеров) способов введения языкового материала.

Многоаспектность иноязычного образования отразилась в многообразии жанров учебных книг [6, с. 198–236] и в наблюдаемом с XIX в. разнообразии методов обучения: грамматико-переводной, методики Робертсона, Гамильтона, Жакото и др.

Опубликованное в 1864 году пособие «Сравнительное практическое изучение иностранного языка, основанное на одном постепенном чтении» отражало методику Джеймса Гамильтона (1769-1831), в соответствии с которой требовалось выполнять подстрочный перевод. Основой преподавания иностранного языка по убеждению Гамильтона должна была быть книга, при этом обязательно знакомая ученикам по своему содержанию. Важную роль при учении играло многократное повторение учениками переведенного текста. У данной методики было множество противников, однако существовали и сторонники, в том числе и в России. Обучение иностранному языку по методу Гамильтона состояло из нескольких курсов. На первом курсе ученики изучали Евангелие, на втором читали хрестоматии, в которых содержались довольно легкие статьи. Предполагалось, что в этот период обучения учащиеся усваивают новую лексику и расширяют свой словарный запас. На третьем курсе происходил переход к изучению грамматики. На четвертом – в дополнение к изучению грамматики и расширению словарного запаса вводился перевод с родного языка на иностранный.

В XIX веке многие придерживались мнения, что изучение иностранного языка с помощью перевода было «полезным и едва ли не самым удобным вспомогательным средством для скорейшего приобретения материалов к ознакомлению с языками иностранными не только юношеству, но и даже взрослым» [15, с. 3].

Автором еще одной методики данного периода стал французский адвокат и педагог, профессор математики и гуманитарных наук, директор политехнического училища, позднее профессор французского языка и литературы Жан Жозеф Жакото (1770-1840). Основной идеей его методики были чтение, перевод и осмысленное заучивание наизусть отдельных предложений, а также подробно изученных и обсужденных с учителем частей иноязычного текста [1, с. 172]. Жакото придавал большое значение развитию памяти и считал развитую память одним из показателей успешного изучения иностранного языка. По его мнению, ученик, не имеющий хорошей памяти – это «бездонная бочка, сколько не вливай в нее, в результате – ноль» [12, с. 31].

Русские учителя, преподававшие иностранные языки в Гатчинском воспитательном доме, отмечали: «Метода Жакото ... доказала, что по этой методе дети развивались умственно и научились языку скорее и успешнее, нежели по старой методе» [4, с. 34]. Однако отмечались и минусы данного метода, в частности, говорилось об отсутствии «образовательных элементов, так как язык усваивался бессознательно, а умственной деятельности отводилась незначительная роль, отрывочность знаний» [2, с. 109]. В то же время учителя-практики говорили, что эти недостатки искупались определенными достоинствами, заключавшимися именно в том, что этот метод давал значительные практические результаты, а ученики действительно изучали иностранные языки [14].

Примером учебника, составленного по методу Робертсона, являются «Практические уроки английского языка ... В пользу Русских» (1847 г.) Я.К. Лангена [10]. Издание интересно и тем, что многие объяснения приводятся с опорой на французский как привычный для образованных русских иностранный язык в это время. В своей системе преподавания Робертсон использовал идеи

Гамильтона и Жакото, однако нововведением был перевод текста, разделенного на две колонки. Слева на странице располагался иноязычный текст, справа – его перевод. От учеников требовалось заучивание текста на двух языках посредством многократного повторения и обязательного произношения слов вслух, закрывая при этом то одну часть страницы, то другую.

О методике Робертсона сохранились положительные отзывы обучающихся, например: Н.А. Морозов изучал немецкий язык по учебнику Больца, отбывая заключение в Шлиссельбургской крепости, позднее писал об этом опыте в своих мемуарах следующее: «Мне очень понравилась система Робертсона, снабжающая вас лишь самыми краткими грамматическими правилами. Она заставляет вас немедленно читать на изучаемом вами языке какой-нибудь занимательный рассказ, не утомляющий вас бесполезным копанием в словаре» [11].

В конце XVIII в. В.С. Кряжев подготовил несколько учебных изданий, среди которых «Руководство к английскому языку» (1791), под его руководством была издана хрестоматия «Избранные сочинения из лучших английских писателей прозою и стихами для упражнения в чтении и переводе» (1792), а также «Англинская грамматика с прибавлением разговоров, изданная в пользу обучающихся сему языку, в особенности в пользу благородных воспитанников в Пансионе при Московском университете» (1795).

Для воспитанников своего пансиона В.С. Кряжев специально разрабатывал программы обучения иностранным языкам, создавал авторские пособия, целью которых было практическое владение иностранными языками. Опираясь на отзывы его современников, а также на цитаты воспитанников пансиона, можно утверждать, что пособия были успешными и полезными. В.С. Кряжев объяснял в своих пособиях и учебниках произношение английских звуков с опорой на знания учениками французского и латинского языков, изначально подразумевалось, что учащиеся владеют этими языками, чего нельзя было сказать об английском. Работа Василия Степановича Кряжева по продвижению методики обучению английскому языку, как, впрочем, и других иностранных языков, «была очень активной и продук-

тивной. Уже в начале XIX в. в Москве, кроме комплекса учебников английского языка В.С. Кряжева, появились учебники других авторов, в том числе учебник И.Е. Грузинова» [13, с. 113].

В XIX веке ученики, руководствуясь учебником и сверяясь с ним, должны были практиковаться в применении полученных знаний путем интенсивного чтения текстов на иностранном языке, их разборов и переводов на русский язык. Именно по этой причине выпускались различного рода хрестоматии с текстами на иностранных языках для того, чтобы ученики могли увидеть и разобрать правильные варианты грамматики и составления предложений. Эти хрестоматии можно сравнить с «ключами» к упражнениям или с книгой для учителя в современных методических комплексах.

Первые учебники в России, как правило, содержали разделы, посвященные фонетике и грамматике, позднее авторы стали добавлять диалоги («разговоры») для развития умений вести беседу, в чем выражалась речевая направленность учебных изданий. «Разговоры» были направлены на обучение языку с акцентом на практику устной речи. Успешный результат изучения иностранных языков складывался из ряда неоспоримых факторов: регулярные занятия (например, в Морском кадетском корпусе было запланировано от 4-х до 8-ми уроков иностранного языка в неделю), руководство со стороны учителя (преподавателя, наставника), а также комплексного подхода к изучению различных аспектов иностранного языка (грамматики, фонетики, практики устной речи, чтения, заучивания новых слов, т. е. расширения словарного запаса и т. п.) на основе использования в обучении учебной литературы. Всё более усложняющиеся, детализированные задачи обучения вели к разработке новых методов. Обобщение авторских методик уже в советский период привело к созданию теории обучения иностранным языкам – к становлению лингводидактики как науки, которая «отражает сложность, многоаспектность и многофакторность процессов обучения иностранному языку и усвоения этого языка в учебных условиях» [3, с. 22].

В период Российской империи изучение иностранных языков в нашей стране стало целенаправленным, организованным, планомерным. Государство осознавало необходимость в специалистах,

владеющих иностранными языками, руководство учебных заведений как государственных, так и частных позволяло, поощряло использование в учебном процессе новых приемов и методов обучения, благодаря чему накапливался опыт применения инновационных подходов, вместе с тем развивалось учебное книгоиздание, в обучении использовалась учебная литература во всё более усложняющемся своем жанровом многообразии, – перечисленные факторы в совокупности способствовали обобщению педагогического опыта и позднее – становлению отечественной теории обучения иностранным языкам.

Литература

1. *Ветчинова М.Н., Плаксина Н.В.* Из истории методов обучения иностранному языку в начале XIX века (метод Ж. Жакото) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 1 (69). С. 171–180.
2. *Ветчинова М.Н.* Перевод как метод обучения иностранному языку (Из истории методики перевода XIX в.) // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2018. № 3. С.104–110.
3. *Гальскова Н.Д., Лоцилин А.Н.* Лингводидактика как методологическая основа исследований в лингвообразовательной области // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. № 4 (849). С. 21–27.
4. *Голицын Н.С.* О преподавании иностранных языков в наших учебных заведениях. СПб.: Тип. д-ра Хана, 1882. 80 с.
5. *Камызина А.В.* Становление и развитие иноязычной подготовки в школе дореволюционной России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2007. 22 с.
6. *Колобкова А.А.* Генезис учебной книги по французскому языку в отечественном образовании XVIII – первой половины XIX веков: дис. ... д-ра пед. наук. Луганск, 2024. 642 с.
7. *Колобкова А.А.* Конволют педагогического наследия Клода Флёри, состоящий из оригинального издания «Traité du choix et de la methode des etudes» 1795 г., издания в переводе на русский язык 1796 г., перевода на современный русский язык: монография / пер. с фр. на соврем. рус. яз. А.А. Колобкова. М.: Знание-М, 2020. 222 с.
8. *Кузьминова Е.А.* Из истории лингводидактики: концепция педагогической грамматики Ивана Иконника // Слово. Грамматика. Речь: сборник научно-методических статей по преподаванию русского языка как иностранного. Вып. XV. М.: МАКС Пресс, 2014. С. 90–100.

9. Кузьмина Е.А. Из истории лингводидактики: концепция педагогической грамматики Федора Максимова (1723 г.) // Слово. Грамматика. Речь: сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. Вып. XXIII / отв. Е.А. Илюшина. М.: МАКС Пресс, 2024. С. 168–180.
10. Ланген Я.К. Практические уроки английского языка, с грамматическим их обзором Метода Робертсона / В пользу русских сост. Яков Ланген. Отд. 1. СПб.: В.П. Поляков, 1847. 20 с.
11. Морозов Н.А. Повести моей жизни. 2-е изд. Т. 1. М.: Задруга, 1917. 302 с.
12. Недлер Г.П. О классном преподавании иностранного языка. СПб., 1894. 113 с.
13. Сидорова О.Г. Первые российские учебники английского языка. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2016. 172 с.
14. Смирновский П.В. Теория словесности: для средних учебных заведений. Изд. 12-е. М.: А.С. Панафидина, тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1907. 146 с.
15. Сравнительное практическое изучение иностранного языка, основанное на одном постепенном чтении. СПб.: Тип. М. Этингера, 1864. 14 с.

Шапошникова Т.А.,
аспирант,
кафедра педагогики и психологии профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластенина,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический
государственный университет;
tashaposhnikova7@gmail.com

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСТВА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые вопросы правового воспитания студенчества на современном этапе. В качестве ключевых вопросов выделяются: влияние цифровизации на процесс правового воспитания студенчества, вопрос сепарации понятия «правового воспитания» от смежных понятий. В статье рассмотрены особенности процесса правового воспитания студенческой социальной группы. В статье анализируются понятия «правового воспитания», «правовой культуры» и «правового нигилизма».

Ключевые слова: правовое воспитание, студенчество, цифровизация, правовая культура, правовой нигилизм.

*Tatyana A. Shaposhnikova,
PhD student,
Department of Pedagogy and Psychology
of Vocational Education named after Academician V.A. Slastenin,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University;
tashaposhnikova7@gmail.com*

TOPICAL ISSUES OF LEGAL EDUCATION OF STUDENTS AT THE PRESENT STAGE

Abstract. The article considers key issues of legal education of students at the present stage. The key issues are: the impact of digitalization on the process of legal education of students, the issue of separating the concept of «legal education» from related concepts. The article considers the peculiarities of the process of legal education of student social group. The article analyzes the concepts of «legal education» from related concepts. The article analyzes the concepts of «legal education», «legal culture» and «legal nihilism».

Keywords: legal education, students, digitalization, legal culture, legal nihilism

Актуальность исследования вопросов правового воспитания студенчества определяется необходимостью дальнейшего развития российского государства как правового и демократического. Особое внимание к правовому воспитанию студенческой молодёжи обусловлено тем, что именно студенчество является носителем будущего экономического, социального, политического, а также культурного потенциала страны.

В контексте проблемы правового воспитания студенческой молодежи важно определить само понятие правового воспитания. В отечественной научной традиции существует множество подходов к его определению. Наиболее точным представляется определение А.Ф. Никитина, согласно которому: «Правовое воспитание – это целенаправленная, систематическая деятельность государства, общественных организаций, отдельных граждан по передаче юридического опыта, формированию правовой культуры и правосознания личности, а также воспитанию уважения к закону и привычки правомерного поведения» [5, с. 29].

Одной из ключевых целей в процессе правового воспитания является достижение высокого уровня правовой культуры.

Правовая культура может рассматриваться с точки зрения различных подходов. Нормативный подход, подразумевает акцент на правомерном поведении, уважении к праву. Когнитивный подход, определяет правовую культуру с точки зрения правосознания, правовых знаниях и убеждениях. Одним из наиболее точных видится определение В.Н. Кудрявцева, представляющего правовую культуру как: «степень развитости правосознания и правореализующей деятельности, обеспечивающей соблюдение правовых предписаний и прогрессивное развитие правовой системы» [2, с. 187]. Далее, развивая этот подход Е.А. Лукашёва подчеркивала, что правовая культура включает: знание законов, уважение к праву, готовность соблюдать законы, способность защищать свои права [3, с. 121].

В качестве потенциального риска неэффективной реализации правового воспитания, низкого уровня правовой культуры, следует рассматривать распространение правового нигилизма. Понятие правового нигилизма также может быть рассмотрено с точки зрения различных подходов и базироваться на таких ключевых аспектах как: отрицание ценности права, деформации правосознания, а также культурно-историческом контексте. Одним из наиболее точных видится определение правового нигилизма Н.И. Матузова, согласно которому: «Правовой нигилизм – это форма деформации правосознания, выражающаяся в отрицательном или безразличном отношении к правовым ценностям» [4, с.22].

Рассматривая процесс правового воспитания студенчества, необходимо отметить ряд особенностей данной социальной группы. Студенчество как особая социально-демографическая группа обладает рядом характеристик, обуславливающих специфику ее правового воспитания. Социально-психологические особенности обусловлены формирующимся правосознанием. Так, студенческий возраст (17–25 лет) является периодом активного становления системы ценностей, включая правовые установки. Восприятие права в этой группе отличается высокой пластичностью, что делает ее особенно восприимчивой к целенаправленному правовому воспитанию.

В качестве следующей особенности предлагается рассматривать критичность мышления: склонность к рефлексии и скептическому отношению к нормативным предписаниям может способствовать как усвоению правовых знаний, так и проявлениям правового нигилизма. В качестве следующей особенности свойственной именно студенческой социальной группе, следует указать объём правового опыта. Студенчество отличается наличием определённого массива правовых знаний, а также опыта правоприменения.

Переходя к рассмотрению актуальных вопросов правового воспитания студенчества на современном этапе, можно обозначить эти вопросы следующим образом: особенности правового воспитания в условиях цифровизации, проблема отсутствия нормативно-правовой сепарации «правового воспитания» от смежных понятий.

Рассматривая особенности правового воспитания в условиях цифровизации, следует отметить всеобъемлющее воздействие цифровых технологий на жизнь современного человека, что определяет изменения, в том числе, в правовой сфере общества. Как отмечают М.В. Залоило и Д.А. Пашенцев: «цифровая реальность меняет менталитет субъекта права, его правосознание», что приводит к изменению характера деятельности, связанной с реализацией правовых норм [1, с. 196].

В качестве основных изменений предлагается рассматривать: влияние цифровизации на правосознание; проблему цифрового нигилизма; трансформацию роли права; новые ценности правового воспитания.

Как подчёркивают М.В. Залоило и Д.А. Пашенцев, цифровая реальность меняет менталитет и поведение субъектов права. В рамках исследуемой темы правового воспитания студенчества, приведённое изменение раскрывается через наличие особенности усвоения информации у современной студенческой молодёжи, что определяет необходимость внедрения новых методов в области правового воспитания, включая различные интерактивные форматы [1, с. 197].

В качестве следующей особенности, необходимо выделить трансформации в содержании проблемы правового нигилизма. Цифровая среда порождает новые проявления указанного понятия. В частности, правовой нигилизм среди студенческой молодёжи, может наиболее ярко проявляться в игнорировании авторских прав в интернете, непонимании ответственности личности в цифровом пространстве. Данная проблема требует своевременной реакции, включая особые содержательные компоненты в области правового воспитания студентов. В качестве решения данной проблемы, видится актуальным внедрения в программу правового воспитания курсов цифровой этики.

В качестве следующего вопроса, связанного с правовым воспитанием студентов на современном этапе, следует рассмотреть отсутствие нормативно-правовой сепарации «правового воспитания» от смежных понятий. Данная проблема также влечёт за собой исследование вопроса приоритетности и самоценности правового воспитания. Следует отметить, что процесс правового воспитания зачастую не рассматривается в качестве самоценного и является лишь составной частью иных, рассматриваемых в качестве смежных, понятий. Отсутствие до настоящего момента строгой сепарации понятия правового воспитания в нормативно-правовой базе лишь подчеркивает наличие обозначенной проблемы.

Регламентация понятия правового воспитания, способна повлечь за собой установление конкретных целей правового воспитания, обозначение его самоценности, в связи, но не отождествлении с патриотическим, гражданским воспитанием. Понимание самоценности права, является одной из ключевых черт правового сознания, высокой правовой культуры, что непосредственно ведёт к развитию гражданского общества и государства, как правового.

Включение категории «правовое воспитание» в нормативно-правовые акты, в отличие от смежных понятий («правовое просвещение», «правовое обучение», «правовая социализация»), имеет существенное значение для теоретико-правовой доктрины, законодательной техники и правоприменительной практики. Это обусловлено необходимостью достижения концептуальной

определенности и терминологическая строгости. Так, смешение «правового воспитания» с «правовым просвещением» приводит к подмене целей: если просвещение ограничивается информированием, то воспитание предполагает формирование ценностно-нормативных установок [3, с.122].

Также, подобное разграничение позволит добиться системности правового регулирования. Так, закрепление в нормативно-правовых актах именно «правового воспитания» позволит: выделить его как самостоятельный объект правового воздействия, определить субъектов ответственности, установить критерии эффективности. Исходя из вышеизложенного, использование в нормативно-правовых актах именно термина «правовое воспитание», а не смежных понятий, необходимо для: доктринальной ясности, системного регулирования, повышения действенности норм – перехода от информирования к формированию правовой культуры.

Таким образом, правовое воспитание студенчества на современном этапе, является стратегически важным направлением, оказывающим непосредственное влияние на развитие российского государства как правового в условиях значительных социально-политических изменений. Разрешение проблем, связанных с приоритетностью правового воспитания, обеспечением самоценности процесса правового воспитания, исследование особенностей правового воспитания студентов в условиях всеобщей цифровизации, отвечает задачам развития современного российского государства как правового. Вышеуказанное позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшего исследования вопросов правового воспитания студенчества в отечественном высшем образовании.

Литература

1. Залоило М.В., Пашенцев Д.А. Национальный правопорядок России в условиях цифровизации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 14. Право. 2019. Т. 10. № 2. С. 196–209.
2. Кудрявцев В.Н. Правовое поведение: норма и патология. М.: Наука, 1982. 267 с.

3. Лукашева Е.А. Право. Мораль. Личность. М.: Наука, 1985. С. 121–122.
4. Матузов Н.И. Правовой нигилизм и правовой идеализм: теория и практика // Государство и право. 1994. № 4. С. 21–30.
5. Никитин А.Ф. Правовое воспитание учащихся общеобразовательных школ // Советское государство и право. 1971. № 6. С. 29–36.

Алексеева В.В.,
соискатель,
Институт педагогики,
Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы;
aleckeeva-v.v@yandex.ru

УЧЕНЫЕ-МЕТОДИСТЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БАШКИРСКОЙ АССР

Аннотация. В статье анализируется вклад ученых-методологов в эволюцию системы дошкольного воспитания на примере крупного полинационального региона страны. Рассмотрены методики по изучению родного языка, по формированию чувства долга, русских песен и плясок, изучению русского языка в национальных детских садах.

Ключевые слова: система дошкольного воспитания, Башкирская автономная советская социалистическая республика, детский сад, история педагогики, родной язык, методика преподавания.

Veronika V. Alekseeva,
Applicant,
Department of Pedagogy,
Akmulla Bashkir State Pedagogical University;
aleckeeva-v.v@yandex.ru

SCIENTISTS AND METHODOLOGISTS OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE BASHKIR AUTONOMOUS SOVIET SOCIALIST REPUBLIC

Abstract. The Author analyzes the contribution of methodological scientists to the evolution of the preschool education system using the example of a large multinational region of the country. Russian language teaching

methods, the formation of a sense of duty, Russian songs and dances, and the study of the Russian language in national kindergartens are considered.

Keywords: preschool education system, Bashkir Autonomous Soviet Socialist Republic, kindergarten, history of pedagogy, native language, teaching methods.

Дошкольное образование в России является важной частью государственной политики. Об этом свидетельствует тот факт, что в рамках Стратегии развития образования до 2036 года одна из четырнадцати рабочих групп разрабатывает задачи дошкольного образования. Не вызывает сомнения, что правильное воспитание детей является основой будущей жизни людей. Министр просвещения Российской Федерации Сергей Кравцов указал, что при разработке новой Стратегии развития образования очень важно учитывать дошкольный период, ведь в это время «у детей формируются основные морально-нравственные ориентиры»⁶. Изучение прошлого поможет переосмыслить и применить в настоящем опыт организации и функционирования системы дошкольного образования.

Основной для написания работы послужили труды историков педагогики, методические пособия для воспитателей детских садов. Важным для изучения системы дошкольного воспитания региона стал проект «Дошкольное образование в лицах», представленный на сайте Института развития образования республики Башкортостан⁷.

Одним из примеров успешной эволюции системы дошкольного воспитания, опыт которой можно применить в настоящее время, был создан на территории республики Башкортостан. Уникальность региона заключена в его экономическом и культурном факторе. Индустриальный и сельскохозяйственный характер промышленности, полинациональный состав народов, проживающих

⁶ Сергей Кравцов предложил утвердить перечень игрушек для детсадов. URL: <https://edu.gov.ru/press/9492/sergey-kravcov-predlozhit-utverdit-perechen-igrushek-dlya-detsadov/> (дата обращения: 18.04.2025).

⁷ Дошкольное образование в лицах. Проект Института развития образования Республики Башкортостан. URL <https://irorb.ru/doshkolnoe-obrazovanie-v-licah/> (дата обращения: 23.04.2025).

на территории Башкирии, развили такую систему дошкольного воспитания, в которой общероссийское образовательное пространство и выполнение государственного заказа по целям и задачам воспитания детей сочеталось с учетом особенностей национальных ценностей народов, проживающих в республике. Эта работа отражалась в ежедневной работе воспитателей и разработки ими передового опыта воспитательной работы.

Изучение родного языка было важной частью работы с детьми дошкольного возраста. Автором пособий, методических рекомендаций, хрестоматий был Тухват Халимович Аслаев. Кандидат педагогических наук, с 1969 старший научный сотрудник Башкирского филиала НИИ национальных школ, затем методист Башкирского института повышения квалификации работников образования Министерства народного образования республики Башкортостан. Основные работы ученого посвящены изучению родного языка в начальной школе, но для детей дошкольного возраста опубликована хрестоматия и пособия по изучению башкирского языка [1].

Задачей дошкольного воспитания в многонациональном регионе было не только изучать родной язык, но и научиться говорить на русском языке. Задаче развитию русской речи в национальных детских садах посвятила свои исследования Сабиля Гайзулловна Сулейманова. В период с 1985 по 1988 была министром народного просвещения Башкирской АССР. Научные исследования посвящены методике развития русской речи в национальных детских садах. Была соавтором книги «Читаем детям» [4]. В пособие вошли литературные тексты для рассказывания и чтения воспитанникам старшей и подготовительной групп национальных детских садов, а также тексты для заучивания наизусть. Как утверждают авторы книги «тексты художественных произведений применяются не только как средство привития детям эстетических и нравственных качеств, но и как одно из наиболее эффективных средств обучения первоначальным навыкам восприятия и понимания русской речи, постепенного пополнения и закрепления словарного запаса, а также формирования умения и навыков воспроизводить услышанное» [4, с. 3]. В книге представлены произведения фольклора

русского, армянского, итальянского, финского народов, стихи А.Л. Барто, стихи современной советской многонациональной детской литературы: Ю.И. Гареева, Б.В. Заходера, Г.А. Ладонщикова.

Важной задаче обучения детей грамоте с шестилетнего возраста посвятил свои работы педагог-методист Абдрахман Абдрахимович Галлямов. С 1958 года являлся сотрудником Башкирского института усовершенствования учителей. Он автор башкирского букваря «Алифба», который в период с 1962 года переиздавался более сорока раз. В 1974 году «Алифба» была отмечена дипломом международной Лейпцигской книжной ярмарки⁸. Этот букварь был основным для знакомства с родным языком детей в Башкирской АССР [2].

Духовно-нравственные ценности народов, проживающих в России, являются важной частью общегосударственной политики страны. В разделе «Эстетическое воспитание» в детских садах важной частью работы было знакомство детей как с полинациональной культурой народов башкирской и других национальностей, так и русской культурой. Методику ведения русских народных песен и плясок в детском саду разработала Нина Михайловна Андрианова⁹. В годы Великой Отечественной войны она выступила перед эвакуированными воспитателями и дошкольными работниками по этой теме. Работала музыкальным руководителем детского сада № 27. Впоследствии поступила в Свердловскую музыкальную консерваторию на факультет музыкального воспитания. В дальнейшем Н.М. Андрианова продолжила работу по воспитанию детей.

Воспитанием у детей любви к родному краю, методике ознакомления с природой посвятила свою деятельность воспитатель Уфимского татарского детского сада № 1 Фардана Галихановна

⁸ Видные ученые Башкортостана: Абдрахман Галлямов (к 90-летию со дня рождения ученого-языковеда). URL: <https://www.bashinform.ru/news/social/2016-10-15/vidnye-uchenye-bashkortostana-abdrahman-gallyamov-k-90-letiyu-so-dnya-rozhdeniya-uchenogo-yazykoveda-2225311?ysclid=ma2f6pdkdl407622744> (дата обращения: 24.04.2025).

⁹ Дошкольное образование в лицах. Проект Института развития образования Республики Башкортостан. URL: <https://irorb.ru/doshkolnoe-obrazovanie-v-licah/> (дата обращения: 23.04.2025).

Кайбышева. Она выступала инициатором организации фруктовых садов и цветущих растений на территории детских садов Башкирии¹⁰. Благодаря ее непосредственному участию, работе преподавателем химии и биологии в Уфимском педагогическом училище в дошкольных организациях республики были организованы уголки природы. Дети ухаживали за цветами, оказывали посильную помощь в посадке растений на территории детских садов, помогали кормить птиц.

Воспитанию чувства долга у детей дошкольного возраста посвятила свою кандидатскую диссертацию Раиля Низаметдиновна Ибрагимова. Ее научным руководителем выступал известный психолог, организатор педагогического факультета 2-го МГУ, вице-президент Академии педагогических наук РСФСР Константин Николаевич Корнилов. Итогом работы стали следующие выводы: чувство долга начинает развиваться у детей в 4–5 лет, когда, как утверждает автор «на базе накопленных за первые годы жизненного опыта и нравственных первоначальных представлений начинается зарождаться его моральное сознание, когда он становится способен понимать смысл предъявляемых к нему требований и относить их к своим действиям и поступкам, а также к действиям и поступкам других» [3, с. 10]. Развитие чувства долга является частью работы по нравственному воспитанию детей, с учетом их возрастных особенностей и делится на три этапа: до 3 лет возникают предпосылки, которые к 5 годам формируются к зачаткам чувства долга, а после 6–7 лет чувство долга получает дальнейшее развитие.

Таким образом, на территории Башкирской АССР работали известные методисты и педагоги, оказавшие влияние на постановку работы по воспитанию детей дошкольного возраста. Сфера их научных интересов включала в себя как методики по умственному и нравственному развитию, так и эстетическому воспитанию детей. Творческое применение наработок

¹⁰ Дошкольное образование в лицах. Проект Института развития образования Республики Башкортостан. URL: <https://irorb.ru/doshkolnoe-obrazovanie-v-licah/> (дата обращения: 23.04.2025).

прошлого поможет модернизировать существующую систему дошкольного образования и применить то лучшее, что было принято в недавнем прошлом дошкольной педагогики.

Литература

1. Аслаев Т.Х., Ибрагимова А.С. Книга для чтения малышам: хрестоматия для подготовительных групп, классов детских садов и школ. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1984. 112 с.
2. Галлямов А.А. Обучение грамоте с шести лет. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1988. 143 с.
3. Ибрагимова Р.Н. Первые зачатки чувства долга у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1952. 15 с.
4. Читаем детям: книга для чтения в национальных детских садах РСФСР: пособие для воспитателя / под ред. З.Г. Сахиповой. 2-е изд. Л.: Просвещение, 1991. 238 с.

Чэнь Ичэнь,
аспирант,
кафедра педагогики и психологии профессионального образования
имени академика РАО В.А. Сластёнина,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический
государственный университет;
973746052@qq.com

КАК СНИЗИТЬ ЧАСТОТУ УВОЛЬНЕНИЙ КАДРОВ СРЕДИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ – АНАЛИЗ ЧЕРЕЗ ТЕОРИЮ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИЯМИ

Аннотация. В начале XXI века поколение студентов, рождённых и выросших в период социальной трансформации, вступило в профессиональную сферу, демонстрируя такие характерные черты, как эгоцентризм, эмоциональная лабильность и низкая стрессоустойчивость, что приводит к многочисленным профессиональным трудностям и устойчивому росту уровня увольнений. Теория управления эмоциями, предлагающая научно обоснованный подход к распознаванию, координации и регуляции эмоциональных состояний, способствует формированию эффективных механизмов

эмоциональной саморегуляции. В данной статье система высшего профессионального образования призвана не только обеспечивать передачу знаний, но и развивать ключевые эмоциональные компетенции, включая распознавание эмоций, эмоциональное самовыражение и навыки эмоционального контроля. Практическая реализация этого подхода предполагает формирование осознанного отношения к эмоциям, внедрение индивидуальных и групповых тренингов, а также обучение конкретным методикам эмоциональной регуляции, что в совокупности будет способствовать гармоничному профессиональному становлению молодых специалистов, снижению чистоты кадров и укреплению социальной стабильности.

Ключевые слова: новое поколение студентов, чистота кадров, высшее профессиональное образование, теория управления эмоциями

Chen Yichen,

PhD student,

*Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education
named after Academician of the Russian Academy of Education V.A. Slavenin,*

*Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University;*

973746052@qq.com

HOW TO REDUCE THE TURNOVER RATE OF NEW-GENERATION GRADUATES DURING CHINA'S TRANSFORMATION OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION: AN ANALYSIS THROUGH EMOTION MANAGEMENT THEORY

Abstract. At the beginning of the 21st century, a generation of students born and raised during a period of social transformation entered the professional sphere, exhibiting distinct characteristics such as egocentrism, emotional lability, and low stress tolerance. These traits have led to numerous professional challenges and a sustained increase in turnover rates. Emotion management theory, which provides a scientifically grounded approach to recognizing, coordinating, and regulating emotional states, facilitates the development of effective emotional self-regulation mechanisms. This article posits that higher vocational education systems should not only focus on knowledge transfer but also cultivate key emotional competencies, including emotion recognition, emotional expression, and emotional control skills. The practical implementation of this approach involves fostering emotional awareness, introducing individualized and group training sessions, and teaching specific emotion regulation techniques. Collectively, these measures will promote the harmonious professional development of young specialists, reduce staff turnover rates, and enhance social stability.

Keywords: new-generation students, staff turnover rate, higher vocational education, emotion management theory

В Китае термин «новое поколение» относится к молодежи, родившейся в 80–90-х годах XX века. Их называют «новым поколением» из-за отличий от традиционных взглядов, сознания и индивидуальности общества. Большинство этого поколения получили высшее образование и обладают профессиональными знаниями и специальными навыками. Согласно данным «Статистического ежегодника Китая», численность населения, родившегося в период с 1980 по 1999 год, составляет около 204 миллионов человек [2]. С наступлением XXI века студенты из нового поколения выросли, и постепенно начали трудовую деятельность, становясь важной движущей силой социалистического строительства и развития.

Однако, поскольку студенты нового поколения выросли в период трансформации китайского общества в ходе реформ и открытости, их особый социальный контекст сформировал заметные отличия от групп, родившихся до 1980 года. Для них характерны такие черты, как эгоцентризм, эмоциональная неустойчивость и низкая стрессоустойчивость. Эти особенности нового поколения приводят к различным проблемам на работе, наиболее ярко проявляясь в растущей чистоте кадров. Чрезмерно высокий уровень увольнений оказывает негативное влияние на общество, предприятия и самих молодых специалистов. В связи с этим существует острая необходимость в совершенствовании системы высшего образования, чтобы адаптировать методы обучения к особенностям нового поколения студентов.

Теория управления эмоциями предполагает, что на основе осознания своих эмоциональных особенностей человек сознательно культивирует здоровые и позитивные эмоциональные переживания, формирует научные механизмы эмоций, целенаправленно преодолевает и устраняет влияние негативных переживаний, сохраняя позитивный жизненный настрой [1; 9]. Долгое время высшее образование в Китае делало акцент на передаче и накоплении знаний, уделяя недостаточно внимания развитию у студентов эмоционального интеллекта – способности распознавать, выражать и регулировать эмоции. Поэтому исследование мер по снижению

чистоты кадров среди нового поколения студентов с точки зрения теории управления эмоциями имеет как важное теоретическое значение, так и практическую ценность [4].

1. Проблема частой смены работы среди нового поколения студентов

1.1. Особенности формирования поколения

В отличие от предыдущих поколений, у нового поколения весьма специфичный социальный контекст взросления [3].

Во-первых, с введением в 1978 году политики «Одна семья – один ребенок», поэтому большинство современных студентов являются единственными детьми в семье. Получая безраздельное внимание и любовь со стороны родителей, они нередко формируют эгоцентричный подход к жизни.

Во-вторых, их детство пришлось на период реформ и открытости, когда Китай переживал радикальные трансформации в социальной, экономической и культурной сферах. Плановая экономика постепенно уступала рыночной, а проникновение западных идей вызвало острое столкновение с традиционными восточными ценностями, что привело к переосмыслению общественных норм. Наконец, их выход на рынок труда совпал с изменением системы трудоустройства. Около 2000 года государство отказалось от гарантированного распределения выпускников, перейдя к системе двустороннего выбора между работодателем и соискателем.

1.2. Особенности нового поколения студентов

Уникальный социальный контекст, в котором формировалось новое поколение студентов, наделил их рядом характерных черт. Как отмечают исследователи, работники китайского поколения 80-х демонстрируют сложный набор профессиональных и личностных качеств. Чэнь Хунъань, Ху Цзя и другие выделяют три ключевые особенности этого поколения на рабочем месте: выраженное стремление к обучению и самосовершенствованию,

сочетающееся со сниженным уровнем ответственности и слабыми навыками командного взаимодействия, а также явно выраженная ориентация на личную выгоду.

Дин Вэй в сравнительном анализе с японским поколением «Х» и американскими миллениалами подчеркивает, что китайские отличаются более высоким уровнем образования при значительном разбросе личных интересов и ценностных ориентаций. Для них характерен выраженный индивидуализм, повышенная психологическая уязвимость по сравнению с предыдущими поколениями. Согласно исследованиям Жэнь Цы, Чжао Ляна и Вэй Тина, молодые специалисты этого поколения сочетают хорошую образовательную подготовку с готовностью к частой смене профессиональной деятельности [5]. В их трудовой мотивации преобладает стремление к самореализации, открытость в выражении собственного мнения, а также повышенное внимание к уровню вознаграждения и карьерным перспективам.

1.3. Феномен частой смены работы среди нового поколения студентов

В китайском обществе сложился в целом позитивный образ современной студенческой молодежи: это поколение, переживающее переход от наивности к зрелости, от эгоцентризма к социальной ответственности, от маргинальности к лидерским позициям, от хаотичности к рациональности. Однако особенности социализации этого поколения, сформировавшиеся в специфических исторических условиях, породили и ряд проблемных моделей трудового поведения.

Ключевые проявления включают непризнание авторитетов, выраженный индивидуализм, слабую корпоративную идентичность и тревожную частоту смены рабочих мест. Согласно исследованию Института трудовых наук при Министерстве труда и социального обеспечения КНР «Современное состояние профессионального развития», среди высокообразованной молодежи распределение выглядит следующим образом: лишь 36% респондентов никог-

да не меняли работу, 26% делали это однократно, 15% – дважды, 13% – три раза, тогда как 5% и 4% меняли место работы четыре и более раз соответственно [7].

Таким образом, студенты нового поколения, составляя кадровый костяк организаций, демонстрируют комплекс проблемных характеристик: гипертрофированный индивидуализм, эмоциональную лабильность и низкую стрессоустойчивость. Эти особенности находят наиболее яркое выражение в устойчивом росте показателей текучести кадров, что представляет серьезную управленческую проблему для работодателей.

2. Необходимость и важность управления эмоциями для нового поколения студентов

Эмоции представляют собой субъективное переживание и реакцию индивида на внешние раздражители – это относительно устойчивые, низкоинтенсивные и диффузные аффективные состояния, лишённые явных причин и четкой когнитивной составляющей. В 1975 году социолог Хохшильд, исследуя эмоциональное поведение стюардесс авиакомпании Delta, ввел концепцию «эмоционального труда», обозначающую процесс попыток испытывать «социально ожидаемые» эмоции, а также управления эмоциональными реакциями окружающих. В 1983 году Хохшильд окончательно сформулировал теорию управления эмоциями, утверждая, что индивид способен сознательно регулировать интенсивность и качество своих эмоциональных реакций в соответствии с требованиями среды [9].

По своей сути, управление эмоциями предполагает осознанное культивирование эмоциональных состояний на основе глубокого самопознания, что позволяет сформировать научно обоснованные механизмы контроля и каналы эмоциональной разрядки. Это процесс сознательного преодоления деструктивных эмоций и корректировки жизненных установок. Фундаментальный принцип такого управления эмоциями – антропоцентричный подход, основанный на доверии, уважении к личности

и создании новых форм межличностных отношений через эмоциональную коммуникацию. Таким образом, эмоциональная саморегуляция у студентов представляет собой целенаправленный процесс контроля и коррекции эмоциональных состояний, включающий глубокое понимание собственных и чужих эмоций, их гармонизацию и рациональное управление. Этот навык становится критически важным в профессиональной адаптации нового поколения, отличающегося повышенной эмоциональной восприимчивостью.

В течение длительного времени в системе высшего образования Китая основное внимание уделялось передаче знаний, тогда как развитие эмоционального интеллекта – способности распознавать и выражать чувства – часто оставалось без должного внимания. Однако, помимо интеллектуального и нравственного воспитания, современное высшее образование должно научить студентов управлять своими эмоциями. Как показывают исследования в области современной психологии эмоций, человек представляет собой высшую форму жизни с богатой эмоциональной сферой [6; 10; 11]. Чувства и эмоции являются ключевым элементом духовной жизни и играют важнейшую мотивирующую и организующую роль в психической деятельности, во многом определяя поведение личности. Таким образом, в условиях современной экономики знаний обучение студентов управлению эмоциям становится не просто полезным, а необходимым [8].

3. Подход к снижению чистоту увольнений кадров среди нового поколения студентов через теории управления эмоциям в высшем образовании

3.1. Эмоциональные особенности нового поколения студентов

1) Многообразие эмоций. Переход от школьного этапа к студенческой жизни значительно расширяет кругозор молодых людей. Сталкиваясь с ранее неизвестными явлениями

и ситуациями, они испытывают много новых переживаний. Эти эмоции тесно связаны с личностным становлением – уникальный жизненный опыт каждого студента формирует индивидуальную палитру чувств, делая их эмоциональный мир особенно богатым.

2) Эмоциональная неустойчивость. Находясь в фазе позднего подросткового возраста, студенты крайне подвержены внешним воздействиям. Даже незначительные раздражители способны вызывать у них интенсивную эмоциональную реакцию и глубокие субъективные переживания. Эта гиперчувствительность объясняется продолжающимся процессом психологического созревания.

3) Импульсивность эмоциональных реакций. В студенческие годы, совпадающие с периодом юности, у молодых людей особенно обострено чувство собственного достоинства. Они становятся чрезмерно восприимчивыми к внешней оценке, что часто приводит к эмоциональной вспыльчивости. В неожиданных ситуациях это проявляется в импульсивных поступках, продиктованных сиюминутными переживаниями.

4) Разрыв между ожиданиями и реальностью. Студенты склонны строить идеализированные представления о будущей учебе, карьере и жизни в целом. Однако, когда действительность существенно расходится с этими ожиданиями, возникает тревожность, внутреннее беспокойство и раздражительность. В сочетании с еще не сформировавшейся способностью к самоконтролю и трезвой оценке ситуации, такое состояние может приводить к необдуманным действиям в стрессовых условиях.

5) Постепенная трансформация эмоции. С профессиональной точки зрения, становление эмоционального интеллекта – постепенный процесс. Как правило, первокурсники отличаются повышенной импульсивностью, тогда как выпускники демонстрируют уже гораздо более взвешенные реакции. Эволюция от эмоциональной изменчивости на младших курсах к стабильности на старших – наглядное проявление личностного созревания.

3.2. Университеты могут снизить частоту увольнений студентов через управление эмоциями

Вот несколько направлений, по которым университеты могут работать с эмоциями нового поколения студентов:

3.2.1. Формирование осознанного управления эмоциями у нового поколения студентов

Возникновение и развитие эмоций определяются тремя основными факторами: окружающей средой, физиологическим состоянием и когнитивным восприятием, причем именно когнитивный фактор играет решающую роль в формировании эмоционального отклика у студентов. Американский психолог Эллис подчеркивал, что эмоциональные проблемы личности вызваны не самими событиями, а их иррациональным пониманием. Следовательно, способность рационально корректировать подобные убеждения, своевременно переосмысливать ситуацию и управлять негативными эмоциями создает предпосылки для положительных изменений. На практике университеты могут, во-первых, использовать деятельность студенческих клубов, творческие конкурсы и культурные мероприятия для разьяснения важности эмоционального самоконтроля. Такой подход не только способствует формированию здоровой психики и развитию личности, но и укрепляет адаптационные способности и стрессоустойчивость. Во-вторых, введение специализированных учебных курсов по управлению эмоциями позволяет через междисциплинарный подход интегрировать эти знания в образовательный процесс. Это помогает студентам выработать привычку анализировать собственные и чужие эмоциональные состояния, развивать навыки саморегуляции, осваивать практики эмпатического общения и учиться коллективному решению проблем с учетом факторов эмоционального интеллекта.

3.2.2. Индивидуальный и групповой подход в психологическом сопровождении студентов

Специфика эмоциональных проявлений у студентов напрямую связана с особенностями их воспитания и социальной среды, что требует профессионального подхода со стороны университе-

тов. В этой связи необходимо разрабатывать персонализированные методики эмоциональной регуляции, которые предполагают тщательный анализ причинно-следственных связей эмоциональных реакций, совместный поиск оптимальных способов их смягчения, коррекции либо трансформации с последующей индивидуальной работой с каждым студентом. Параллельно с этим университетом следует внедрять систему коллективного управления эмоциональной сферой студентов, что позволит предотвращать возникновение плохих психологических состояний в студенческой среде.

3.2.3. Обучение современного поколения студентов методам управления эмоциями и развитие их эмоционального самоконтроля

Университеты могут способствовать развитию эмоционального интеллекта студентов, предлагая им различные методики управления эмоциональным состоянием. Во-первых, особое внимание следует уделять развитию у студентов навыков осознанного наблюдения за собственными эмоциональными реакциями и состояниями окружающих. Такой мониторинг позволяет сохранять трезвость мышления при анализе ситуаций, избегая преувеличения их эмоциональной составляющей. При столкновении с сильными негативными переживаниями эффективным инструментом становится метод самовнушения, помогающий сдерживать импульсивные реакции. Параллельно важно развивать навыки самомотивации для укрепления уверенности в себе, учиться техникам релаксации, чтобы избегать принятия решений в состоянии эмоционального возбуждения. Не менее значимым аспектом является способность к рациональному восприятию эмоций других людей через механизм эмпатии, что позволяет точно идентифицировать источники проблем и находить их решение через открытый диалог и взаимодействие.

Во-вторых, важным аспектом является формирование у студентов способности конструктивно проживать весь спектр эмоциональных переживаний, поэтому можно получить эффективные механизмы высвобождения негативных эмоций. Ключевое

значение приобретает выбор адекватных временных, пространственных и ситуациях для эмоциональной разрядки, что позволяет существенно снижать психологическое напряжение. В качестве практических методов можно рекомендовать: экспрессивные техники эмоциональной разгрузки (например, возможность свободно выплакаться или прокричаться), доверительные беседы с близкими друзьями, а также регулярные физические нагрузки, способствующие достижению душевного равновесия и своевременному разрешению актуальных проблем.

В-третьих, особую значимость приобретает освоение техник самомотивации, предполагающих: объективную оценку собственных достижений в сфере эмоциональной саморегуляции, чёткую постановку персональных целей и последовательное движение к их реализации. Такой подход позволяет не только закрепить успехи в управлении эмоциональным состоянием, но и создаёт прочную основу для личностного роста и профессионального становления.

Заключение

В современной образовательной парадигме антропоцентрический подход получил широкое распространение в университетской практике и заслужил признание педагогического сообщества. Данная концепция требует комплексного внимания к многоаспектным потребностям личности, уделяя равное значение как интеллектуальному, так и эмоциональному развитию студентов. В процессе управления эмоциями важно учитывать не только внешние поведенческие проявления, но и глубинные психологические переживания студентов, систематически применяя научно обоснованные методики эмоциональной регуляции. Посредством целенаправленного эмоционального воспитания достигается прогресс в трёх ключевых компетенциях: когнитивной (распознавание эмоций), экспрессивной (грамотное выражение) и регуляторной (управление эмоциональными состояниями). Формирование этих навыков позволяет студентам эффективно адаптироваться к социальным

стрессам и конфликтным ситуациям, повышает продуктивность решения проблем и минимизирует снизить чистоту увольнений кадров. Только при таком комплексном подходе университеты могут обеспечить гармоничное развитие нового поколения студентов и создать условия для построения подлинно гуманной образовательной среды.

Литература

1. 丁軍. 情緒演化理論：專書. 北京：科學，2010 [Дин Цзюнь. Теория эволюции эмоций: монография. Пекин: Наука, 2010].
2. 瑟貝. 80後新進員工激勵方法研究//技術與市場. 2007. No. 2. [Се Бэй. Исследование методов мотивации новых сотрудников поколения 80-х // Технологии и рынок. 2007. № 2].
3. 陳紅安，胡佳，張蕾. 80後員工的人力資源管理//人力資源發展. 2007. No. 11. [Чэнь Хунъань, Ху Цзя, Чжан Лэй. Управление человеческими ресурсами сотрудников поколения 80-х // Развитие человеческих ресурсов. 2007. № 11].
4. 丁煒. 80後員工特質及管理挑戰//財務管理與研究. 2008. No. 6. [Дин Вэй. Особенности сотрудников поколения 80-х и вызовы управления // Финансовый менеджмент и исследования. 2008. № 6].
5. 任慈，趙亮，魏婷. 80後新進員工工作特徵對離職的影響//價值工程. 2009. No. 12. [Жэнь Цы, Чжао Лян, Вэй Тин. Влияние характеристик работы новых сотрудников поколения 80-х на их текучесть // Ценностная инженерия. 2009. № 12].
6. 趙嵐. 情緒心理學：專著. 北京：北京大學出版社，2005. [Чжао Лань. Психология эмоции: монография. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2005].
7. 週實. 80後員工「職業觀」分析//管理世界. 2009. No. 4. [Чжоу Ши. Анализ «профессиональных взглядов» сотрудников поколения 80-х // Мир управления. 2009. № 4].
8. *Forgas J.P., George L.M.* Affective Influences on Judgments and Behavior in Organizations: An Information Processing Perspective // *Organizational Behavior and Human Decision Process*. 2001. Vol. 86. No. 1. Pp. 3–34.
9. *Hochschild A.* The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities. New York: Anchor, 1975.
10. *Hochschild A.* *Explore the Managed Heart*. Berkeley: University of California Press, 1983.
11. *Goleman D.* Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1995.

Научное издание

ТРАДИЦИИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции
«Четвертые Международные историко-педагогические чтения
Института педагогики и психологии
Московского педагогического государственного университета»
Москва, 24–25 октября 2025 г.

Научный редактор *М. В. Богуславский*
Ответственный редактор *М. А. Гончаров*

Электронное издание сетевого распространения

Статьи публикуются в авторской редакции

Оформление обложки *Удовенко В. Г.*
Компьютерная верстка *Ковтун М. А.*
Корректор *Александрова А. А.*

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Подписано к публикации 21.08.2025.
Усл. печ. л. 69,76. Заказ № 1753.

Минимальные системные требования: браузер Microsoft Internet Explorer,
версия от 6.x (рекомендуемая IE 7); браузер Mozilla Firefox, версия от 3.0;
браузер Google Chrome, версия от 3.0.195; браузер Safari, версия от 3.0.
Минимальное подключение 33,6 Кбит/с. Рекомендуемое подключение от ADSL 128 кбит/с.

ISBN 978-5-4263-1573-0

