



ISSN 2304-1242

**П** **И**СТОРИКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ

**1** / 2022

DOI: 10.17853/2304-1242-2022-1

ISSN 2304-1242

Научное издание Нижнетагильского государственного  
социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет»

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

# Историко-педагогический журнал



**1/2022**

УДК 37.01

ББК 74.03

И 902

**РЕДАКЦИЯ  
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»**

**Главный редактор:**



*Аллагулов Артур Минехатович* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

**Председатель редакционного совета:**



*Рындак Валентина Григорьевна*, заслуженный деятель науки Российской Федерации, профессор, профессор кафедры педагогики и социологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», председатель Уральской ассоциации «Василий Александрович Сухомлинский», г. Оренбург.

**Члены редакционного совета:**

1. *Богуславский Михаил Викторович*, почетный работник науки и высоких технологий Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Москва.

2. *Куликова Светлана Вячеславовна*, доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, ректор Волгоградской государственной академии последипломного образования, г. Волгоград.

3. *Макаров Михаил Иванович* – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва.

4. *Помелов Владимир Борисович* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.

5. *Снапковская Светлана Валентиновна*, доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры культурологии Белорусского государственного университета, заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования ФНКА «Белорусы России», г. Минск (Белоруссия).

6. *Юдина Надежда Петровна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск.

**Члены редакционной коллегии:**

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

2. *Андрюхина Людмила Михайловна*, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ученый секретарь научного центра РАО РГППУ, г. Екатеринбург.

3. *Бобрышов Сергей Викторович* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

4. *Косинова Оксана Анатольевна* – доктор педагогических наук, доцент, директор Института дополнительного образования АНО ВО «Московский гуманитарный университет», г. Москва.

5. *Лыжин Игорь Антонович*, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной, инновационной политике и внешним связям ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

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

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

8. *Чанаев Николай Кузьмич* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

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

10. *Шкабара Ирина Евгеньевна* (заместитель главного редактора журнала), кандидат педагогических наук, доцент, и. о. начальника отдела научно-исследовательской работы, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле.

**Ответственный редактор журнала:** *Кирюшина Ольга Викторовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле.

**СОДЕРЖАНИЕ****КОЛОНКА РЕДАКТОРА**

*Богуславский М. В., Куликова С. В.* ПРИВЕТСТВИЕ НАУЧНОГО СОВЕТА  
ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ПРИ ОТДЕЛЕНИИ ФИЛОСОФИИ  
ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ  
РАО..... 7

*Аллагулов А. М.* СТЕНОГРАММА МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ – XXXIV СЕССИЯ  
НАУЧНОГО СОВЕТА ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ  
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ПРИ ОТДЕЛЕНИИ  
ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ  
РАО. МЫ СНОВА ВМЕСТЕ! 7–9 октября 2021, г. Саранск.....9

**ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

*Помелов В. Б.* СВЯЩЕННИК И ПРОСВЕТИТЕЛЬ НЕРУССКИХ  
НАРОДОВ Н. И. ИЛЬМИНСКИЙ.  
К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ВЕЛИКОГО  
ПЕДАГОГА.....14

**ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

*Ниязбаева Н. Н.* ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОВОРОТ  
В ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ: СВОБОДА, СМЫСЛЫ,  
САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ..... 36

*Щеглова Т. М.* РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО  
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 45

*Ломаева М. В.* ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА  
ДЕТСКОГО САДА В 20-Е ГОДЫ ПРОШЛОГО ВЕКА..... 61

**ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

*Южанинова Е. В.* «ЛУЧШИЙ ПЕДАГОГ СРЕДИ ФИЛОСОФОВ  
И ЛУЧШИЙ ФИЛОСОФ СРЕДИ ПЕДАГОГОВ»:  
К 245-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ  
ИОАННА ФРИДРИХА ГЕРБАРТА..... 69

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА**

- Дудина М. Н.* ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ  
В ОБРАЗОВАНИИ: КОМУ У КОГО УЧИТЬСЯ?..... 81

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**

- Шкабара И. Е.* ИНТЕГРАЦИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ЗНАНИЯ В СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ  
ПО УЧЕБНОМУ ПОСОБИЮ «ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ  
ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»)..... 105

**ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

- Безносова О. А.* ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ  
НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКА В ИСТОРИКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ..... 117

- Хакимуллина Ю. Р.* ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ  
В 1920–1930-Х ГОДАХ В ОРЕНБУРЖЬЕ.....130

**ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ**

- Петушкова О. А.* РЕЦЕНЗИЯ НА ДЕСЯТИТОМНОЕ  
СОБРАНИЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОНОГРАФИЙ ПО  
ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ..... 138

- СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**..... 143

- ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ**.....145

- Информационное письмо* Международная научно-практическая конференция –  
XXXV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагоги-  
ческой науки при отделении философии образования и теоретической педаго-  
гики Российской академии образования.....145

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА

М. В. Богуславский, С. В. Куликова

### **ПРИВЕТСТВИЕ НАУЧНОГО СОВЕТА ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ПРИ ОТДЕЛЕНИИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ РАО**

Продуктивное осуществление процесса развития историко-педагогического знания неотъемлемо предполагает организационную интеграцию научного сообщества историков педагогики и образования, консолидацию его исследовательской деятельности.

В данной связи Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования приветствует возрождение «Историко-педагогического журнала», который будет научным изданием, осуществляющим методологическое, теоретико-методическое и социокультурное сопровождение развития образования на основе рефлексии историко-педагогического знания.

Благодаря возрождению «Историко-педагогического журнала» научно-педагогическое сообщество получило уникальное издание, способствующее осмыслению культурно-исторических традиций образования, выработке на этой основе трактовки теоретико-методологических основ современной теории и практики образования.

**Особо значимо, что теперь «Историко-педагогический журнал» будет выходить в самом тесном взаимодействии с Научным советом и при его информационной поддержке.**

Научный совет является признанным и значимым центром развития отечественной историко-педагогической науки. Совет консолидирует деятельность более чем 140 ученых – историков педагогики из многих регионов России, а также Казахстана, Белоруссии, Италии и Китая. В результате организующей и консолидирующей деятельности Совета на основе общих профессиональных ценностей сохранилось научное сообщество историков образования страны.

С 2004 г. Председателем Научного совета является заместитель Председателя Бюро отделения философии образования и теоретической педагогики, член-корреспондент РАО М. В. Богуславский. Ученым секретарем совета является Профессор РАО С. В. Куликова.

Основной институциональной формой деятельности Совета является организация научных сессий, посвященных определенной актуальной и значимой

для научного сообщества проблематике, а также содействие в проведении различных международных, всероссийских и региональных конференций, форумов, симпозиумов и круглых столов по историко-педагогической проблематике.

Деятельность Совета всегда была направлена на исследование и осмысление широкого спектра актуальных и сложных, преимущественно методологических проблем. Более того, каждый раз выбирались новаторские для своего времени вопросы. Каждая сессия сопровождалась изданием содержательных сборников научных трудов.

За период деятельности Научного совета было проведено 34 сессии совета в формате Международных научно-практических конференций. В настоящее время осуществляется подготовка 35 сессии Научного совета на базе Вологодского государственного университета «Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века».

В целом, предполагаемый высокий научно-теоретический уровень «Историко-педагогического журнала», его практическая направленность, актуальность и новизна рассматриваемых проблем, качество публикуемых материалов, сделают его популярным и востребованным исследователями историко-педагогической проблематики, преподавателями учреждений высшего и среднего профессионального образования, докторантами, аспирантами, педагогами, ведущими исследовательскую деятельность по историко-педагогической проблематике, краеведческую работу по сохранению педагогического и образовательного наследия.

Особенно значимо, что главным редактором издания является видный историк педагогики и образования, член Бюро Научного совета, профессор Артур Минехатович Аллагулов.

**В добрый путь!**

### **Богуславский Михаил Викторович**

Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» МП РФ, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Почетный работник науки и высоких технологий РФ.

### **Куликова Светлана Вячеславовна**

Ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, ректор ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», доктор педагогических наук, профессор, Профессор РАО.

А. М. Аллагулов

**СТЕНОГРАММА  
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ –  
XXXIV СЕССИЯ НАУЧНОГО СОВЕТА ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ  
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ  
ПРИ ОТДЕЛЕНИИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ И  
ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ РАО  
МЫ СНОВА ВМЕСТЕ!**

7–9 октября 2021 г. на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» состоялась Международная научно-практическая конференция – XXXIV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО «Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания».

Конференция собрала около 200 участников из России, Белоруссии. В Саранске встретились историки педагогики из более чем 40 российских городов (Волгоград, Воронеж, Глазов, Екатеринбург, Иркутск, Красноярск, Москва, Оренбург, Омск, Рязань, Санкт-Петербург, Смоленск, Ставрополь, Томск, Чебоксары, Челябинск и др.). Для многих из них данная конференция – это не только крупный историко-педагогический форум, но и возможность оказаться снова вместе. Перед началом конференции всем участникам вручили весомый сборник научных трудов XXXI сессии «Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания» (научные редакторы член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор М. В. Богуславский, профессор РАО, доктор педагогических наук, профессор С. В. Куликова, доктор педагогических наук, профессор Т. И. Шукшина).

Конференцию тожественно открыла ректор ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», кандидат экономических наук, профессор Антонова Марина Владимировна. В своем выступлении она отметила, что 2021/22 учебный год ознаменован значимым научным событием – проведением на базе Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева Международной научно-практической конференции – XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования по теме «Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания».

Марина Владимировна подчеркнула, что форум проводится в рамках Года науки и технологий в России и объединяет ведущих российских и зарубежных

ученых в области истории образования и педагогической мысли. Тема конференции-сессии обусловлена задачами модернизации методологии историко-педагогической науки, расширения и актуализации проблематики исследований, совершенствования процесса и научно-методического обеспечения преподавания историко-педагогических дисциплин в образовательных учреждениях и представляется чрезвычайно актуальной и важной для российского образовательного пространства на современном этапе. Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева является одним из ведущих российских научно-образовательных центров педагогической направленности. В МГПУ успешно действует научно-педагогическая школа, созданная выдающимся ученым-педагогом, членом-корреспондентом Российской академии образования, действительным членом Международной педагогической академии, доктором педагогических наук, профессором, заслуженным деятелем науки Республики Мордовия Ефимом Григорьевичем Осовским (1930–2004).

В завершении своего выступления М. В. Антонова выразила уверенность в том, что форум, который организован на площадке Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, позволит актуализировать широкий спектр проблем истории образования и педагогической мысли, обозначить перспективы их разрешения, придать новый импульс развитию научной мысли.

Бессменный организатор и ведущий конференции председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Почетный работник науки и высоких технологий РФ, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Михаил Викторович Богуславский, приветствуя гостей, отметил: «Первая сессия конференции была проведена в 1986 году. С тех пор менялись политические режимы, социально-экономические условия, проходили различные катаклизмы, а историки педагоги собирались, собираются и будут собираться, потому что именно в нас консолидируется, как в истории, память, традиции, настоящее и будущее российского образования».

С приветственным словом к участникам конференции обратилась Петрашевич Инна Ивановна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента ЧУО «Институт современных знаний имени А. М. Широкова», доцент, Белоруссия, г. Минск.

Некоторые из приглашенных гостей, к сожалению, не смогли посетить конференцию, но прислали теплые поздравительные слова и пожелания ее участникам и организаторам. Так, в рамках открытия мероприятия в режиме онлайн от Российской академии образования выступил академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, и. о. академика-секретаря отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования Михаил Львович Левицкий, отметивший важность и значимость историко-педагогического осмысления современных проблем образования.

После приветствия официальных лиц состоялось награждение участников конференции медалью «За заслуги в развитии истории педагогики имени З. И. Равкина».

На пленарном заседании освещены ключевые проблемы историко-педагогического понимания основных изменений в системе образования: Шукшина Татьяна Ивановна – ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева», доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, заведующая кафедрой педагогики, дала глубокий анализ развития мордовской педагогики и образования через призму событийности и биографического подхода; Лельчицкий Игорь Давыдович – ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», директор Института педагогического образования и социальных технологий, академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования проанализировал пространство и время в миссии учителя; Зейналов Гусейн Гардаш оглы – ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», профессор, доктор философских наук представил философское осмысление проблемы образования в срезе пространственно-временного континуума; Юдина Надежда Петровна – ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», Педагогический институт, профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук, профессор охарактеризовала диалоговое пространство истории педагогики через призму движения от идеи к методическому решению; Пискунова Светлана Ивановна – ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», профессор кафедры философии, доктор философских наук представила философский эго-текст в контексте диалога педагогических смыслов; Гончаров Михаил Анатольевич – ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Институт педагогики и психологии, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени Академика РАО В. А. Сластенина, доктор педагогических наук, доцент проанализировал учебную литературу по педагогике и ее роль в формировании образовательной среды России в первой половине XIX века; Шевелев Александр Николаевич – ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», заведующий кафедрой педагогики и андрагогики, доктор педагогических наук, доцент раскрыл исторические «загадки» создания знаменитой школы и биографии ее создателя на примере К. И. Мая; Богуславский Михаил Викторович – ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» МП РФ, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник науки и высоких технологий РФ, Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО как всегда ярко, содержательно и убедительно продемонстрировал многомерность инновационных и ретроинновационных волн реформ российского образования во второй половине 1980-х гг. – начале

XXI века; Куликова Светлана Вячеславовна – ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», ректор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, Почетный профессор РАО раскрыла профессионально-личностный диалог педагогических систем народных учителей Волгоградской области; Аллагулов Артур Минехатович – ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», заведующий кафедрой педагогики и социологии, доктор педагогических наук, профессор реконструировал развитие воспитательного идеала в отечественной педагогике в контексте современных проблем воспитания детей и молодежи; Дерюга Вардан Евгеньевич – ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», проректор по воспитательной работе и молодежной политике, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики представил кризис педагогического гуманизма в условиях цифрового образования XXI века.

На конференции работало 4 секции, которые были разделены по следующим направлениям:

– пространство и время диалога педагогических культур в истории педагогической мысли и образовательных практиках. Отечественное классическое наследие как диалоговое пространство. Диалог зарубежной и отечественной педагогики: ретроспектива и перспектива;

– диалог межкультурного взаимодействия в мордовской народной педагогической традиции. Преемственность и новаторство этнопедагогических идей как отражение диалога культур;

– учитель и ученик в интерсубъективном пространстве совместной деятельности. Диалог педагогических культур в образовательной деятельности. Опыт взаимодействия педагогических культур в системе педагогического образования;

– теория и практика воспитания в отечественной педагогике: диалогическое взаимодействие в контексте современных проблем воспитания детей и молодежи. Образовательная среда и интерсубъективное пространство в теории и истории педагогики.

При подведении итогов работы секций, их руководители отмечали значимость и продуктивность обсуждаемых проблем. Отметим, что руководителями секций выступали видные ученые в области истории педагогики.

На итоговом пленуме состоялась передача эстафеты организатору проведения XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО – ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», который представляла Володина Лариса Олеговна – доктор педагогических наук, доцент, директор Вологодского научного центра РАО, профессор кафедры психологии и педагогики.

Работа конференции включала в себя не только научные доклады и прения, но и очень интересные и познавательные экскурсии – Мокшанский центр национальной культуры в с. Старая Теризморга и государственный литературно-мемориальный и природный музей-заповедник А. С. Пушкина «Болдино».

По итогам XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО сформулированы актуальные научно-организационные меры для дальнейшего развития историко-педагогических исследований, а также всеми участниками отмечено, что в г. Саранске 7–9 октября 2021 года состоялся очередной Съезд историков педагогики. Очень надеюсь, что в 2022 году съезд соберет большее количество историков педагогики и мы снова будем вместе!

# ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

В. Б. Помелов

## СВЯЩЕННИК И ПРОСВЕТИТЕЛЬ НЕРУССКИХ НАРОДОВ Н. И. ИЛЬМИНСКИЙ

*К 200-летию со дня рождения великого педагога*

**Аннотация.** Просветительство является важной частью истории образования. Цель статьи заключается во всестороннем раскрытии деятельности и личности великого просветителя нерусских народов второй половины XIX в. Николая Ивановича Ильминского, разработавшего систему обучения нерусских детей, основными компонентами которой были обучение сначала на их родном языке с постепенным переходом на русский язык, открытие национальных школ, подготовка учителей из среды «инородцев» и издание соответствующей методической литературы. Ильминский подготовил целую плеяду национальной интеллигенции, стал инициатором открытия школ, предназначенных для представителей средневожских народов. Научная новизна исследования заключается в анализе методических воззрений Ильминского, которые получили плодотворное развитие в последующие десятилетия. Основной вывод исследования состоит в том, что методическое наследие Ильминского нуждается в дальнейшем изучении с целью практического применения в современных условиях.

**Ключевые слова:** Российская империя, просвещение нерусских народов, Братство во имя Святителя Гурия, Н. И. Ильминский, система просвещения детей средневожских народов, В. Т. Тимофеев.

V. B. Pomelov

## PRIEST AND EDUCATOR OF NON-RUSSIAN PEOPLES N. I. ILMINSKY

*To the 200th anniversary of the birth of the great teacher*

**Abstract.** Enlightenment is an important part of the history of education. The purpose of the article is to comprehensively reveal the activities and personality of the great educator of non-Russian peoples of the second half of the XIX century Nikolai Ivanovich Ilminsky, who developed a system of teaching non-Russian children. Its main components were teaching first in their native language with a gradual transition to Russian, the opening of national schools, the training of teachers from among non-

Russians, and the publication of appropriate methodological literature. Ilminsky prepared a whole galaxy of national intelligentsia, initiated the opening of schools designed for representatives of the Middle Volga peoples. The scientific novelty of the research lies in the analysis of Ilminsky's methodological views, which received fruitful development in the following decades. The main conclusion of the study is that the methodological heritage of Ilminsky needs further study with a view to practical application in modern conditions.

**Keywords:** The Russian Empire, the enlightenment of non-Russian peoples, the Brotherhood in the name of St. Gurius, N. I. Ilminsky and his system of educating children of the Middle Volga peoples, V. T. Timofeev.

*Введение.* Реформаторские усилия российского императора Александра II, нашедшие свое наглядное проявление в крестьянской (1861) и земской (1864) реформах, получивших в истории России наименование *Великих*, вызвали к жизни мощные социальные силы, обеспечившие в стране бурное развитие капитализма. Эти перемены в социальном устройстве Российского государства, в свою очередь, выявили настоятельную необходимость получения хотя бы начального образования у значительно большей, нежели прежде, части населения страны, в том числе у жителей так называемых «национальных окраин».

(Это официально принятое в историографии выражение, – «национальные окраины», – представляется нам не вполне точным уже потому, что территории компактного расселения нерусских народов находились и находятся до настоящего времени далеко не только на окраинах страны, но и в центральных регионах России).

Именно в России, как в самой полиэтнической стране мира, национальное просветительство и стало своего рода педагогическим феноменом, а национальное просвещение, –

неотъемлемой частью системы образования [Помелов, 2018]. Важнейшей особенностью российского национального просвещения была его самая тесная связь с христианизацией «малых» народов России. Национальные просветители были, как правило, не только педагогами, но и православными священниками; таким образом, просвещение шло одновременно с внедрением в сознание и быт «малых сих» основ христианского вероучения. Начиная со второй половины 1860-х гг., идея необходимости просвещения нерусских народов получила значительное развитие в российской педагогической мысли, что, во многом, стало следствием плодотворной работы, в том числе, и в этой сфере выдающихся русских педагогов, прежде всего, К. Д. Ушинского [Помелов, 2014], П. Г. Редкина [Помелов, 2020], В. И. Водовозова [Помелов, 2019], Д. Д. Семенова [Помелов, 2019], В. П. Вахтерова [Помелов, 2018] и др., а также их последователей в регионах России, таких как А. А. Красев [Помелов, 2021], Н. В. Чехов [Помелов, 2019], Н. Н. Блинов [Помелов, 2017] и др.

Прогрессивная идея образования нерусских народов нашла свое

плодотворное воплощение в теоретической и практической деятельности передовых представителей национального просветительства, таких как Ибрай Алтынсарин, Газарос Агаян, Назар Тер-Гевондян, Яков Семенович Гогешавили, Михаил Евсеевич Евсеев, Козьма Андреевич Андреев, Павел Петрович Глезденёв, Николай Иванович Золотницкий, Василий Константинович Магницкий, Мухлиса Буби, братья Габдулла и Губайдулла Нигматуллины-Бобинские, Важа Пшавела, Рашид-бек Эфендиев, Николай Васильевич Никольский и др. [Помелов, 2013]. Эти, и многие другие, менее известные региональные педагоги, стремились эффективно использовать лучшие достижения русской и прогрессивной зарубежной педагогической мысли, одновременно учитывая национальную специфику языка и менталитета своих народов. Особенно остро проблема образования детей нерусских народов стояла в Среднем Поволжье, являющемся полиэтническим регионом [Помелов, 2018, с. 92]. При этом отметим то важное обстоятельство, что нерусские народы в сравнении с русскими в плане возможности получения образования имели не просто меньше возможностей, а зачастую были просто их лишены полностью.

Поэтому самым временем и потребностями развития народов указанного региона был востребован Просветитель, который бы воплощал в себе в равной степени качества учебного-теоретика и учителя-практика, неустанного администратора и опытного политика. Это должен был быть человек, способный вести разговор с высокопоставленными чиновниками

и добиваться нужного решения в интересах крестьян и рабочих, веками забытых, необразованных и фактически лишенных права на достойную жизнь, во многом именно по причине отсутствия у них должного образования.

Такой выдающейся и разносторонней личностью вошел в историю отечественного образования Николай Иванович Ильминский, российский патриот, просветитель и ученый. Главная его заслуга заключалась в том, что предложенная им система просвещения «инородцев», получившая его имя, объединила разрозненные усилия вышеназванных и многих других национальных педагогов, и это позволило перейти к достаточно широкому, – насколько это было возможно в тогдашних условиях, – внедрению школьного обучения нерусского населения.



Н. И. Ильминский

*Материалы и методы.* Ведущими методами нашего исследования выступает анализ научной, публицистической литературы, биографический и исторический методы, а также региональный и аксиологический подход, открывающие возможность выявить самое ценное в предмете исследования. Используются материалы ведущих научных отечественных и зарубежных изданий; среди них «Педагогика», «Перспек-

тивы науки и образования», «Вопросы педагогики», «Педагогика. Вопросы теории и практики», «Начальная школа», «Ярославский педагогический вестник», «Вестник Вятского государственного университета», «Journal of Research in Rural Education», «The History of Education & Children's Literature», работы российских и зарубежных исследователей в области истории педагогики и образования, в частности, А. И. Анастасиева, П. Домокаша, Н. И. Ильминского, С. В. Чичериной и др.

#### *Результаты.*

Проблема исследования просвещения «малых» народов и этнических групп населения занимает заметное место в международных и отечественных историко-педагогических публикациях. Авторы раскрывают в своих исследованиях различные аспекты этой проблемы. Особенно большое внимание уделяется вопросу приобщения учащихся к иной социальной, культурной и языковой обстановке в ситуации добровольной или вынужденной смены жительства, как это имело место, например, с детьми испанских республиканцев, перемещенных в СССР в 1930-е гг. [Volkova, 2019]. Иммигрантский «мотив» в свете современных общественно-политических тенденций выглядит весьма актуально в компаративистских историко-педагогических работах. Зарубежные авторы посвящают свои исследования таким вопросам как обучение итальянских эмигрантов в Бразилии [Rech, 2019], сравнительный анализ обучения турецкому языку немцев в Стамбуле и Берлине [Toruzkanatıŝ, 2019], образование в Вене в XIX в.

хорватских студентов [Švoger, 2019] и клириков [Klieber, 2020], а также отпрысков благородных семейств в интернатных школах ордена иезуитов в Полоцке в 1772-1820 гг. [Kochanowicz, 2020]. Во всех этих, и в целом ряде других работ, национальное просвещение и просветительство признается важной составляющей частью образования. Просветительство призвано даже, по мнению некоторых ученых, содействовать созданию нового славянского мира [Kasper, 2021]. Важное значение исследователями просветительства придается раскрытию личностей выдающихся просветителей, таких, например, как Вятский епископ Лаврентий Горка [Pomelov, 2020], Стефан Пермский и Трифон Вятский [Pomelov, 2021] и др.

Большое внимание зарубежными исследователями уделяется характеристике национального просветительства с позиций сегодняшнего дня. Оно рассматривается сквозь призму формирования идентичности учителя в поликультурной сельской школе [Wenger, 2017]. Американские исследователи считают важнейшими проявлениями этнического просветительства поддержку жизненно важных устремлений учащихся средней школы из числа национальных меньшинств в рамках программы лидерства [Means, 2019], поддержку выпускников университетов, планирующих жить в резервации после колледжа среди студентов – американских индейцев [Huffman, 2011]. В то же время, нередко подготовленные молодые специалисты не желают работать в сельской, и тем более, в полиэтнической школе, заявляя, что

они де *метроцентричны* [Campbell, 2011]. Впрочем, эта проблема имеет глобальный характер.

В последние два десятилетия вышел ряд работ, раскрывающих различные стороны национального просвещения и просветительства во второй половине XIX в. в средневожском регионе. К ним относятся исследования И. А. Анохиной [Анохина, 2009], И. В. Алметевой [Алметева, 2003], А. Ш. Айзатулловой [Айзатуллова, 2010], И. И. Мотыки [Мотыка, 2002], К. П. Портнова [Портнов, 2008] и др. В этих, и целом ряде других исследований, упоминается имя Н. И. Ильминского как великого просветителя нерусских народов России. Обратимся к его биографии и анализу теоретической и практической деятельности.

Выдающийся ученый-ориенталист Н. И. Ильминский родился 23 апреля (5 мая) 1822 г. в г. Пензе, в семье священника (протоиерея). Учился он сначала в Пензенской семинарии, затем, в 1842–1846 гг., – на физико-математическом отделении Казанской духовной академии.

В юности Ильминский проявил большие лингвистические способности и по окончании учебы был оставлен в академии преподавателем арабского и татарского языков. По направлению академии, в течение трех лет, в 1851–1854 гг., он изучал ислам и арабский язык, находясь в научной командировке на Ближнем Востоке (Египет, Палестина, Сирия) [Помелов, 2018, с. 102].

Профессор Ильминский был крупнейшим ученым своего времени, членом-корреспондентом Российской Императорской академии наук

(с 1870 г.), большим эрудитом, полиглотом. По свидетельствам современников он знал 28 языков. В их число входили языки практически всех так называемых «малых» народов, центральной России. С 1854 г. он преподавал восточные языки на миссионерском отделении Казанской духовной академии, а также естественнонаучные предметы, историю философии, древнееврейский язык. Затем по несправедливому навету Казанского епископа Афанасия, обвинившего Ильминского в пристрастии к исламу и его пропаганде, он уходит из академии, и ряд лет работает в Оренбургской пограничной комиссии.

Здесь Николай Иванович знакомится со некоторыми, ранее ему неизвестными, языками, в частности с киргизским и туркменским. Но фактически это была работа на таможне в качестве переводчика. Такое положение не устраивало Н. И. Ильминского, тяготевшего к научной и преподавательской работе. Он налаживает отношения с ведущими учеными-лингвистами Казанской губернии и в 1862 г. он возглавляет арабско-турецкую кафедру в Казанском университете. С 1872 г. он занимает должность директора в только что открытой в Казани первой в России инородческой учительской семинарии.

Во второй половине XIX в. в русской православной педагогике и практическом просветительстве значительно усилилось миссионерское направление, которое различными своими составляющими опиралось на христианское вероучение и поли-

тику самодержавия. Н. И. Ильминский принял самое активное участие в этом деле. Он был одним из основателей миссионерского Братства во имя Святителя Гурия, открывшегося в Казани в 1867 г. Более того, он возглавил переводческую комиссию Братства. Комиссия занималась переводами на языки средневожских «инородцев» разного рода литературы, прежде всего, разумеется, церковной. Здесь Николай Иванович проявил себя как ведущий переводчик книг на татарский, чувашский, мари́йский и удмуртский языки. В 1870-е гг. он перевел на кряшенский язык Псалтырь, который он, кстати, знал наизусть.

В переводах на татарский язык Ильминский отказался от использования татарского книжного языка с арабской графикой, как совершенно непонятной деревенским жителям. Книги Священного Писания он «перелагал» на *разговорный* кряшенский диалект, используя при этом *русский* алфавит. Его помощником и сотрудником в практическом внедрении этого диалекта стал православный священник Василий Тимофеевич Тимофеев (1836-1895), крещеный татарин, искренне желавший помочь делу просвещения своего родного народа.



В. Т. Тимофеев

В первые годы своей научной и преподавательской деятельности Н. И. Ильминский активно участвовал в обсуждении проблем миссионерства, усиленно работал над переводами Священного Писания на татарский язык. Он не ограничивался кабинетной работой, а стремился к изучению татарского языка «из первых уст». Для этого он даже одно время жил в татарской слободе и посещал занятия в медресе.

По поручению архиепископа Казанского Григория (Постникова) он без усталости ездил по татарским и башкирским селам. Такие поездки давали ему много нового: он расширял свои филологические познания, узнавал ценные этнографические сведения. В этих утомительных и, как правило, многодневных поездках он постоянно сталкивался с тем бедственным положением, в котором находилось просвещение у представителей нерусских народов, проживавших на территории Казанской губернии. Его общительный характер, знание языков и способность притягивать людей располагали к нему даже обычно недоверчивых к чужакам деревенских жителей. В ходе живого общения у него рождались мысли о том, каким образом можно бы было наиболее эффективно обеспечить просвещение и христианизацию детей средневожских народов.

Как раз в период его активной деятельности значительно усилилось миссионерское направление в просвещении, имевшее своими основаниями христианское вероучение и политику самодержавия. Коренные народы Среднего Поволжья, — прежде всего чуваша, мари, удмурты

и часть татар, – уже давно считались православными, но будучи оставлены без надлежащего пастырского наставления, нередко были чужды даже внешней стороны христианства. Эти народы во многом все еще оставались языческими. Были случаи, когда новокрещенные татары, чьи родители и ионии сами, были нередко насильственно крещены, целыми деревнями «отпадали» в ислам. Старокрещенные татары (кряшены), то есть крещенные в предшествующий исторический период, а именно нередко еще в XVIII в., были, конечно, менее склонны к переходу в мусульманство, но не были и христианами в полном смысле слова, продолжая придерживаться традиционных языческих верований. (Кряшены носили русские имена и фамилии, а вот обряды и праздники у них были смешанные, – как русские, так и татарские).

Просвещение и христианизация, – эти два процесса у средневожских народов фактически сливались воедино; таким образом, продвижение христианизации способствовало развитию просвещения. Н. И. Ильминский как раз и выстраивал свою систему просвещения, во многом ориентируясь на эту региональную особенность. Он все более убеждался в неэффективности существовавшего в то время способа просвещения, заключавшегося в обучении начинающих учащихся либо на русском языке (в русских школах), либо на арабском языке в исламских начальных школах (мектебах) и в повышенных школах (медресе).

Учащихся этих школ называли, соответственно, шакирдами и талибами, а сами школы по содержанию своей работы подразделялись на кадимистские (старометодные) и джадидистские (новометодные). Первые ориентировались исключительно на изучение Корана и других священных книг, вторые – стремились включать в содержание обучения светские учебные предметы, такие как математика, русская словесность, естествознание, европейские языки.

Между устроителями школ постоянно шла непримиримая вражда. Не способствовало утверждению нерусского населения в православии и явное невнимание общества к школьному образованию их детей. Для удмурта или марийца, желавшего получить элементарное образование, выбор был небольшой, – между татарской мусульманской школой, как правило, кадимистского типа, и русским приходским училищем.

Н. И. Ильминским был разработан оригинальный подход в христианском воспитании и просвещении «инородцев» с использованием их родных языков. Этот подход включал в себя первоначальное обучение на родном языке с одновременным, или несколько более поздним, подключением родных языков учащихся. Свое педагогическое кредо он в краткой форме сформулировал в письме к обер-прокурору Святейшего Синода К. П. Победоносцеву: «Наше оружие – инородческий язык, богослужение на нем, священники и учителя из инородцев» [Православный собеседник, 1911, с. 562].



К. П. Победоносцев

При этом первой задачей школы он считал воспитание в духе преданности престолу, православной церкви и приверженности «родным корням», что полностью соответствовало известной формуле, высказанной министром народного просвещения графом С. С. Уваровым («самодержавие, православие, народность») еще в 1840-х гг.

По Н. И. Ильминскому, преподавание Закона Божия и изучение основополагающих молитв в начальной школе должно было вестись на родном языке «инородцев». В связи с этим предполагалась переводческая и издательская деятельность на инородческих языках. Во многом его усилиями в Казани была создана Переводческая комиссия. Здесь же сосредоточилась и издательская деятельность. Казань выступала в качестве своего рода форпоста инородческого образования по причине имевшихся здесь глубоких просвещенческих традиций, а также в силу того, что этот город был, и остается по сей день, центром проживания самого крупного по численности этноса Поволжья, – татарского народа.

Н. И. Ильминский сформулировал основные положения своей системы: организация начального обучения в школах для детей нерусских

народов на родном языке с постепенным введением двуязычного метода преподавания; создание и издание учебных пособий на родных языках «инородцев»; написание книг на языках «малых» народов; подготовка национального учительства; открытие национальных, в том числе, профессиональных, школ.

Подход Н. И. Ильминского получил общероссийское утверждение 26 марта 1870 г., когда вышли так называемые «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев». Важнейшим направлением в осуществлении государственной политики в области просвещения нерусских народов являлся, согласно этим «Правилам...», дифференцированный подход правительства в вопросе о характере осуществления просвещения. Все нерусские народы разделялись в своих образовательных правах на три группы.

К первой группе относились «достаточно обруселые» народы (украинцы, белорусы); они должны были обучаться только на русском языке. Ко второй группе относились народы, этнически далекие от русских и давно имевшие свою письменность (грузины, армяне, поляки, латыши и др.). Им разрешалось иметь свои школы, печатать книги и периодические издания.

Для народов третьей группы, – «весьма мало обруселых», к которым, в частности, были отнесены татары, удмурты и марийцы, – предполагалось открытие школ на родном языке по учебникам, напечатанным русскими буквами. Родной язык служил здесь основой в первые два года

обучения, а в дальнейшем оно переводилось на русский язык. В школах, предназначенных для нерусских народов, проживающих в местностях, где много русских, предлагалось вести обучение на русском языке, но учителями, знающими родной язык учащихся [Анастасиев, 1915, с. 128].

Эти правила, несмотря на их очевидно дискриминационный характер, знаменовали собой, тем не менее, значительный этап в развитии образования у народов Поволжья, поскольку их введением правительством указывалось на необходимость открытия инородческих школ в районах проживания «весьма мало обруселых» народов; эта задача ставилась в ранг государственной, а кроме того устанавливалось некоторое подобие образовательных стандартов.

Организация просвещения коренных национальностей на их родных языках должна была особенно активно решаться в тех регионах, где проживали народы, отнесенные к третьей группе, то есть в Вятской, Казанской, Нижегородской и других губерниях Среднего Поволжья. Это создавало предпосылки для развития просвещения удмуртов, марийцев и татар, открытия школ на языках этих народов, формирования национальной учительской интеллигенции, издания соответствующих учебников, и открывало возможности для роста национального самосознания и развития культуры.

Одновременно эта дифференциация выступала, своего рода, дополнительным препятствием для развития просвещения и национальной

самобытности народов, отнесенных к первой и второй группам.

Таким образом, подход Н. И. Ильминского оказался альтернативным в отношении так называемого «обрусительного» направления просвещения «инородцев», сторонники которого предлагали использовать в обучении только русский язык. Н. И. Ильминский тоже говорил об «обрусении», но понимал его не только как знание русского языка, а, прежде всего, как православие. Как отмечали его ученики, «ему нравилось хорошее русское слово, но без духа православия и без православной идеи оно ему не нравилось».

Н. И. Ильминский предполагал, что учителя и священники в инородческих селениях должны быть национальными кадрами, получившими соответствующее образование и являющимися приверженцами русской православной церкви. Следовательно, возникала проблема открытия специальных учебных заведений, как общеобразовательного типа, так и профессиональной направленности.

Однако на практике выходило так, что общеобразовательные школы, такие как центральное удмуртское училище в селе Старый Карлыган Уржумского уезда Вятской губернии, призванное готовить учителей и священников из удмуртского населения, было, прежде всего, общеобразовательным учреждением, поскольку других крупных удмуртских школ просто не было.

Первой школой, работавшей по системе Н. И. Ильминского, стала основанная им Казанская крещено-татарская школа. В 1863 г. на казанской

квартире у В. Тимофеева жили три кряшенских мальчика из его родного села. Он обучал их молитвам на родном языке и читал с ними, составленный Ильминским, кряшенский букварь. В следующем году таких ребят набралось уже два десятка. Так было положено начало школе, которая его стараниями получила официальный статус. Она стала образцом, по которому стали создаваться другие подобные учебные заведения.

Крещение хотя бы части татар, подготовка миссионеров-просветителей и их дальнейшая успешная работа должны были, по мысли правительства, дать сильный толчок к распространению христианства среди других, менее крупных по численности этносов Поволжья, – марийцев, удмуртов, коми-пермяков и коми-зырян, бесермян, тептярей, чувашей, мордвы.

Ободренный успехом работы своей крещено-татарской школы, учиться в которую приезжали представители нерусских народов со всей России, Н. И. Ильминский открыл в Казани «инородческую» учительскую семинарию, и стал ее первым директором. Но среди ее выпускников с 1872 по 1904 г. было всего 40 удмуртов. Поэтому Н. И. Ильминский стал добиваться открытия первой центральной удмуртской школы. Более всего удмуртов насчитывалось в Вятской губернии, – 440 000 человек. (В настоящее время их численность в Кировской области, историческом преемнике Вятской губернии, составляет 17800 человек).

Вятская губерния на протяжении всей своей истории была одним из самых полиэтнических регионов

Российской империи. Здесь проживало до 85% всех удмуртов, 20% татар, 40% марийцев [Помелов, 2014, с. 34].

Наиболее многочисленным этносом, проживавшим на ее территории, был удмуртский этнос, или вотяки, как их называли до 1932 г. Неудивительно, что миссионеры русской православной церкви проявляли большой интерес к данному этносу.

Важной заслугой Н. И. Ильминского было открытие центральной удмуртской школы в селе Старый Карлыган Уржумского уезда Вятской губернии. «Центральной» ее называли потому, что она считалась образцовой в методическом отношении. Причем *образцовой* не в смысле идеальной, а в том смысле, что она служила своего рода образцом для всех остальных удмуртских школ. И действительно она сыграла очень важную роль в деле приобщения удмуртов к христианской цивилизации и овладении образованием.

Место для школы, выбранное просветителем, территориально составляло своего рода границу между «вотяцкой массой» и «опасными окраинами». Под «опасными окраинами» миссионеры имели в виду соседство с мусульманскими селениями.

Однако Ильминский считал, что самая лучшая, истинно благодатная почва для церковного и светского просвещения именно захолустье, удаленное от промышленных центров. Поэтому он отверг предлагавшиеся для центральной удмуртской школы Сарапул, Елабугу и другие значительные города, славившиеся

своими крупными заводами и купеческой торговлей. Просветитель видел опасность для скромных и тихих удмуртов таких «бойких» центров, и настоял на открытии школы именно в захолустном вятском селе Старый Карлыган, расположенном на значительном удалении от крупных селений.

В письме от 2 октября 1888 г. к Константину Петровичу Победоносцеву он писал: «Само провидение подготовило данные к осуществлению этой школы. Поэтому я убедительнейше просил бы Вас оказать этому делу поддержку по духовному ведомству и в высших правительственных сферах».

Обер-прокурор Святейшего Синода оказал поддержку. Вот почему мы никак не можем согласиться с оценкой современного венгерского историка Петера Домокаша, характеризовавшего Н. И. Ильминского как «друга и верного исполнителя планов известного черносотенца Победоносцева» [Домокаш, 1993, с. 127].

*Обсуждение.* В данном разделе статьи автору хотелось бы сказать о значимости религии, которая во внутренней и внешней политике многих государств в различные исторические периоды занимала и занимает немаловажное место. Так и Н. И. Ильминский, выдающийся педагог и администратор, придавал своему церковному служению большое значение. Казалось бы, с наступлением эпохи научно-технической революции и постиндустриального общества проблемы религии должны были бы стать предметом лишь исторического изучения.

Однако не вызывает сомнения тот факт, что с каждым годом они становятся все более актуальными. Соответственно вырастает количество научных публикаций, посвященных тем или иным аспектам церковного вероучения, распространения религий, их значимости в повседневной жизни людей. Прикрываясь знаменем той или иной религии, в разных странах свершаются революции и политические перевороты, события, поражающие как своей гуманностью и благородством, так и чудовищностью, и вероломством.

Значимость религиозной идеологии, мировоззрения и практики особенно возрастают в тех государствах, которые относятся к числу полиэтнических и религиозно неоднородных. Россия, несомненно, является одной из таких стран. Влияние религии на современную жизнь носит глобальный, всеохватывающий характер. В этой связи представляется несомненным тот факт, что изучение религиозного наследия прошлого является важной и актуальной задачей современной науки. В этом ряду важное место занимает и педагогика, особенно такая ее составляющая как история педагогики и образования.

История педагогики, особенно региональной, и образования, прежде всего местного, во многом и есть история религии, ибо церковь и ее служители всегда выступали не только как проповедники вероучения, но и как просветители, выступавшие за открытие школ, печатание книг, составление летописей, открытие библиотек и т. д. Само по себе существование многих религий практически

невозможно без грамоты, ибо последняя есть и порождение религии, и опора ее. Миссионерство как деятельность по распространению религиозных взглядов присуща практически всем конфессиям.

Русская православная церковь также активно занималась распространением своего вероучения. Активную поддержку миссионерской деятельности церкви оказывало государство. Это было особенно актуально в России, где процесс внутренней колонизации (взятие Казани, покорение Сибири, Северного Кавказа и Среднеазиатских владений, присоединение Камчатки и Дальнего Востока, Польского и Финляндского царств и т. д.) происходил в течение нескольких столетий.

В Российской империи миссионерство являлось, таким образом, существенным компонентом внутренней политики. Одной из важнейших проблем, имевших место в процессе миссионерской деятельности, была христианизация «иностранцев» (таково было официальное, а по сути оскорбительное, наименование практически всех народов царской России, за исключением великороссов).

Христианские проповедники стремились воздействовать на все стороны духовной и материальной жизни представителей «малых народов» – их мировоззрение, традиции, обычаи, уклад жизни, традиционные занятия и формы отдыха, круг чтения и т. д. Эта деятельность имела в своей основе отчасти позитивный, но порой и отрицательный характер. Несомненно одно: научное изучение деятельности русской православной

церкви, ее миссионерской и просветительской деятельности является важной задачей науки, и в частности истории педагогики.

В свете вышеизложенного, деятельность Н. И. Ильминского объективно была направлена на «прочное сближение иностранцев с коренным русским населением путем просвещения». Он признавал «природный иностранческий язык главнейшим и неизбежным средством просвещения иностранцев в духе Христовой веры», отмечал протоиерей А. В. Смирнов в своем докладе на Казанском миссионерском съезде в 1911 г. «Это и понятно, – продолжал А. В. Смирнов, – ибо иностранцу-школьнику, совершенно не понимающему русского языка, нельзя преподавать даже элементарнейших христианских истин на чуждом и непонятном ему языке.

Но при этом Н. И. Ильминский считал иностранческий язык даже не целью, а прежде всего средством просвещения, причем средством временным. «Последнюю и высшую» цель просвещения иностранцев он видел все-таки в том, чтобы все иностранцы слились с «природным русским населением в единый нераздельный народ, сплоченный единством христианской веры, языка, обычаев, духовной культуры» [Православный собеседник, 1911, с. 560].

Н. И. Ильминский был искренне убежден в том, что «мелкие народности» «не могут вступить на путь общекультурного развития, пользуясь только духовным достоянием своей народности, не имеющей ни науки, ни литературы. Для этого они должны приобщиться к культуре русского народа, а это возможно

только через усвоение русского языка, который только и может проторить путь ко всем сокровищам русской культуры» [Православный собеседник, 1911, с. 560]. Тем самым, просветитель стремился приобщить нерусские народы к русской, а через нее и к общечеловеческой культуре, а, с другой стороны, сделать более доступными для русских культурные ценности других народов России.

Подход Н. И. Ильминского базировался на основе живого разговорного народного языка. Родной язык он считал основанием и орудием школьного образования, а главную роль в системе просвещения отводил начальной школе. Преподавание в начальной школе в соответствии с его взглядами велось первые два года исключительно на родном языке; русский язык изучался как учебный предмет. Преподавание на родном языке должно было продолжаться до того времени, когда «малые сии» смогут в достаточной мере овладеть русским языком.

Обучение русскому языку начиналось с разговорных уроков. В 3–4 классах русский становился языком преподавания. Лучшие учителя нерусских народных школ, по Ильминскому, – лица одной национальности с учениками. От русских учителей он требовал знания родного языка учащихся и использования его в учебно-воспитательной работе. Учебники, считал педагог, должны печататься на родном для учащихся языке с использованием русской графики.

Он также стремился приспособить организационную структуру русских школ, формы и методы их

учебной работы к национальным особенностям населения, для чего необходимо создание передвижных школ для кочевых народов, интернаты при школах, образцовые специализированные учебные комнаты.

Для лучших священнослужителей-учителей, таких, например, как известные в свое время вятчане Н. Н. Блинов, И. А. Стефанов и др., работа в области образования всегда была исполнена высокого духовного значения. Н. И. Ильминский стремился направить священников, обладавших, по его мнению, склонностью к педагогической деятельности, на работу с «инородцами».

Ильминский отмечал, что среди них немало таких, кто отверг христианство и вернулся в язычество, но у большинства в душе «таится драгоценное сокровище: искренняя вера в Бога, религиозный страх, неиспорченное сердце, смиренное сознание своей духовной нищеты. Инородческое население – это, можно сказать, залежь, добрая почва, над которой стоит потрудиться в верной надежде на обильный плод» [Воскресенский, 1913, с. 14].

Н. И. Ильминский убеждал тех священников-учителей, которые предлагали начинать обучение «инородцев» непосредственно с русского языка. Такой точки зрения придерживался протоиерей села Бурундуки Буинского уезда Симбирской губернии Алексей Иванович Баратынский, который одновременно был председателем Буинского отделения училищного губернского совета и принимал деятельное участие в «литературной»

(то есть научно-методической) разработке вопроса об образовании «инородцев».

Свои взгляды по данному вопросу он высказывал, в частности, в «Сборнике документов и статей по вопросу об образовании инородцев» (Казань, 1869). Н. И. Ильминскому потребовалось немало усилий, чтобы переубедить А. И. Баратынского и других сторонников подобной точки зрения. Баратынский окончательно согласился с Ильминским, получив от него письмо от 19–22 октября. 1870 г., опубликованное полностью в материале «Доклады на Казанском миссионерском съезде» [Ильминский, 1911].

Основной принцип педагогического подхода Н. И. Ильминского состоял, как уже отмечалось, в обучении «инородцев» через понятный им родной язык. В то же время, он справедливо указывал: «Единственным и верным проводником идей в самую глубину сознания, в особенности на первых порах, служит родной язык. Русский язык для инородцев, сколько вы его не учите и какие продолжительные курсы не назначайте для этого, всегда останется для него чем-то внешним» [Помелов, 2013, с. 192].

Он предлагал конкретные меры для достижения лучших результатов в обучении. Так, для «большей живости» им предлагалось «не писать сначала по-русски, а потом переводить, а сразу писать на инородческом языке» [Ильминский, 1904, с. 332].

Ильминский с горечью отмечал недостатки в деле религиозного и светского образования среди «инородцев» Поволжья и Прикамья, следствием которых является то, что в

итоге «инородческое население, даже крещеное, не знает, не понимает христианской веры, представляя ее в виде своего рода шаманства, да и вообще его религиозные понятия крайне скудны, ограничиваясь кое-какими суеверными обрядами, наследованными от глубокой старины» [Ильминский, 1904, с. 334].

Переход на русский алфавит ускорил процесс вхождения этих народов в российскую культурно-образовательную среду. Применение в обучении разговорных татарского, башкирского, казахского и других национальных языков способствовало развитию национальных литературных языков и созданию учебной, детской и церковной литературы на этих языках.

Благородные начинания просветителя, его учеников и последователей были нацелены не только на миссионерские, но и общечеловеческие, светские цели. Однако отечественные историки советского периода клеймили деяния Ильминского, характеризуя их как «политику национального угнетения и русификации».

В «Очерках истории Удмуртской АССР» даются такие оценки деятельности Ильминского: «В Удмуртии русификаторская политика царизма в пореформенное время особенно наглядно проявилась в т. н. «просветительной» системе Н. И. Ильминского и в «Мултанском деле»; «крайний монархист Ильминский разработал и начал практически внедрять новый метод обрусения нерусского населения»; «Русификаторскую систему «просвещения» Ильминского поддержала реакционная

часть национальной интеллигенции» [Очерки истории Удмуртской АССР, 1958, с. 177–179].

И лишь на излете советского строя в печати стали появляться осторожные положительные оценки деятельности выдающегося просветителя. Так, авторы «Истории удмуртской советской литературы» [История удмуртской советской литературы, т. 1, 1988, с. 23] отмечают, что «педагогическая система Ильминского принесла немало пользы в развитии культуры удмуртов», но тут же, «на всякий случай», эта система клеймится за «реакционную устремленность».

Некоторые историки педагоги советского периода прямо таки соревновались в критике Н. И. Ильминского за то, что он якобы выражал в повседневной практике и в педагогических сочинениях верноподданнические взгляды и подчеркивал свою преданность правительственным установкам.

Попробовали бы они сами в советские времена в печати критиковать социалистический строй и подвергать сомнению верность «магистральной линии КПСС»!

Так, неизменно подчеркивалось, что Н. И. Ильминский считал возможным уделять больше внимания не обучению, а воспитанию детей, причем воспитанию религиозному. Но он и не скрывал этого, а прямо указывал, что школа должна обратить внимание, прежде всего, на утверждение религиозных и нравственных понятий учащихся и затем, лишь по выполнении этой первой и важнейшей задачи, стремиться к общению полезных знаний.

Еще одно обострение нападок на систему Н. И. Ильминского пришлось на время, когда ее создателя уже давно не было в живых. Черносотенная газета Казанский телеграф в номере от 2 февраля 1914 г. писала: «Ильминский подменил русское православие инородческим. Православие вне русской культуры и цивилизации немыслимо. «Употребление инородческих языков из средства сближения мелких тюркских и финских племен с русским народом превратилось в самоцель», «Под видом применения системы Ильминского совершается открытое поощрение русофобских стремлений и инородческого сепаратизма».

В общем, поскольку Ильминский не мог ответить своим оппонентам, «можно было смело» критиковать его. Примечательно, что все критики Ильминского исходили исключительно из политических и связанных с ними соображений, и никто не оказывался в состоянии предложить хоть что-то конструктивное, что шло бы вразрез с его системой в организационном и методическом плане.

Оппоненты Н. И. Ильминского признавали целостность и законченность его школьно-просветительских взглядов. Как отмечал вятский краевед Д. К. Зеленин в статье «Ильминский и просвещение» (1902), «противники его (в печати их немного, в жизни – больше) сами не имеют, в сущности, решительно никакой программы и исходят лишь из отрицания некоторых пунктов отвергаемой ими системы Н. И. Ильминского» [Мотыка, 2002, с. 1].

Причины для дискуссии, действительно, были, хотя система

Н. И. Ильминского сложилась не на пустом месте, а в результате длительного, скрупулезного анализа значительного ее автором просветительно-педагогического опыта, накопившегося в ряде полиэтнических стран, но, прежде всего, разумеется, в России, а также в процессе собственной практической деятельности Николая Ивановича по организации образовательных учреждений.

В мае 1917 г. в Казани прошел первый в истории России съезд народов Поволжья и Прикамья. Коми-зыряне, коми-пермяки, чуваша, мари-цы, удмурты, калмыки, мордва-эрзя, мордва-мокша, кряшены, собравшись в здании университета в количестве более 500 делегатов, выразили свое отношение к христианскому просвещению. Удмуртская, чувашская и кряшенская секции съезда признали обязательным преподавание Закона Божия в школах. Другие секции были осторожнее в данном вопросе. Общая резолюция съезда гласила: «Преподавание религии должно быть обеспечено. Но посещение не обязательно». Один из делегатов в процессе выработки этого решения заявил: «Ведь мы лишили инородца своей родной религии, затем мы постановлением отделим инородца и от Христианской религии. Не сделается ли наш инородец извергом от таких быстрых перемен? Не противоречит ли это основным идеям Н. И. Ильминского?».

Н. И. Ильминский был представителем передовой русской интеллигенции. Он любил своих «инородцев». Но в российском обществе постепенно вызревали черносотенные

силы. С сентября 1903 г. новое руководство Казанского учебного округа стало вытеснять «инородческие» языки из употребления в подведомственных школах, а спустя два года кое-где уже висели объявления «Запрещено говорить по-вотски», отмечала этнограф С. В. Чичерина, кстати, сестра видного партийного деятеля Г. В. Чичерина [Чичерина, 1905, с. 211].

«Черносотенец» К. П. Победоносцев оставил точную оценку деятельности Н. И. Ильминского: «Не без борьбы... достигал Ильминский осуществления своей мысли. Многие восставали против нее, возражая против школьного обучения и богослужения на инородческих языках. Но Ильминский упорно отстаивал свою мысль, ибо она согласовывалась вполне с апостольским заветом — учить вере каждое племя на языке его, и являлось единственно возможным средством для просвещения инородцев... К счастью, в этой мысли нашел он себе поддержку в министре народного просвещения... Не раз случилось мне говорить покойному гр. Толстому (Д. А. Толстой, министр народного просвещения в 1864–1880 гг. — В. П.), что самое плодотворное дело и самая важная его заслуга перед Россией состоит в том, что он уразумел и поддержал Н. И. Ильминского... Это был поистине учитель в высшем значении слова, светильник, от которого многие огни загорались ясным светом. Ученики его во множестве разошлись, им наученные и направленные, по Дальнему Востоку учителями, священниками, диаконами инородческих местностей; из

глубины пустынь оренбургских, иркутских, алтайских, якутских отзывались сочувственно голоса на зов его, к нему обращались за советом и одушевлением – не именитые, не знатные, не богатые, но те – «малые и простые», кои работают по темным углам, проливая свет посреди мрака, холода и неведения... Сущие простецы инородцы несли к нему свои бытовые нужды – и не раз в простых нуждах, мимо коих другой прошел бы с пренебрежением, отстаивал он их и помогал им ходатайствами своими в губернии и столице.

Другой такой ясной и чистой души не приходилось мне встречать в жизни: отрадно было смотреть в глубокие, добрые и умные глаза его, светившие в душу внутренним светом. Беседа его была ни с чем не сравненная, всегда с солью, всегда в простоте, чуждой всякой аффектации, но исполненной поэтических образом... Сколько было в его рассказах того тихого, доброго юмора, без которого редко обходится добрая русская душа. Несравненная простота души давала ему способность сблизиться одинаково с людьми всякого общественного положения, и самым простым и бедным он был столь же легок и приятен, как начальственным и знатым. Притом никогда и ни в чем не слышалось в нем ничего похожего на какую-либо претензию: все достоинство простоты соединялось в нем со всею ее скромностью...» [Толстихина, 1996].

Многими «инородцами» он воспринимался как святой. Один из современников вспоминал об отношении воспитанников Ильминского к своему наставнику: «Найдите среди

его учеников хоть одного, у которого при воспоминании о нем не блестели бы глаза, не навертывались бы радостные слезы. Что их так связывает? Его горячая, беззаветная любовь к ним, к их языку, к их младенческим верованиям. А сколько самоотверженных, энергичных работников на ниве Божией – священников, учителей вышло из школы Н. И. Ильминского!» [Вятские епархиальные ведомости, 1909, с. 221].

Не только питомцы школ, открытых Ильминским, но и их дети и внуки называли его святым апостолом, и возносили ему свои «инородческие» православные молитвы. Об этом было торжественно заявлено в мае 1905 г. при открытии в г. Санкт-Петербурге «Особого Совещания по вопросам образования восточных народов».

Председатель Совещания, член совета министров А. С. Будилович отметил связь идей Н. И. Ильминского «с первоначальной славянской школою св. Кирилла – философа и ее позднейшими отражениями в деятельности св. Стефана Пермского, Гурия и Варсонофия Казанских с одной стороны, и с началами «естественной педагогики» Яна Коменского с другой» [Труды Особого Совещания..., 1905, с. 6].

Был в жизни выдающегося просветителя и такой эпизод. В 1887 г. по просьбе выдающегося просветителя Ивана Яковлевича Яковлева он пытался помочь находившемуся под следствием Александру Ульянову. Ильминский хорошо знал семью скончавшегося годом ранее Ильи Николаевича Ульянова. Письмо Яковлева Ильминскому в Казань отвез

Володя Ульянов. Он был сочувственно встречен Николаем Ивановичем и даже некоторое время жил у него, пока в Казань не приехала его мать – Мария Александровна Ульянова вместе с младшими детьми. Ильминский не только поддержал ходатайство об освобождении Александра, – правда, оно оказалось безуспешным, – но и оказал помощь Владимиру Ульянову в поступлении в Казанский университет [Помелов, 2018, с. 52.].

Н. И. Ильминский умер (от рака желудка) 27 декабря 1891 г. (8 января 1892 г) в г. Казани, где и похоронен на Арском кладбище возле кладбищенской церкви, рядом с могилой первого просветителя Казани Святителя Гурия. Могила Н. И. Ильминского сохранилась.

*Выводы.* Научная новизна исследования заключается в содержательном анализе аксиологических и методических воззрений Н. И. Ильминского, которые получили свое плодотворное развитие в последующие десятилетия, в том числе в современной России, прежде всего, в полиэтнических регионах.

Цель статьи, заключающаяся во всестороннем раскрытии деятельности и личности Ильминского, таким образом, достигнута. Основной вывод исследования состоит в том, что методическое наследие великого русского педагога Н. И. Ильминского нуждается в дальнейшем изучении с целью практического применения в современных условиях реформирования отечественной школьной системы, а сама личность великого просветителя и интернациона-

листа вполне могла бы служить аксиологическим образцом и примером для подрастающего поколения российской молодежи. Взгляды Ильминского актуальны, прежде всего, в полиэтнических российских регионах.

Православные проповедники, к числу которых принадлежал Н. И. Ильминский, стремились воздействовать на все стороны духовной и материальной жизни представителей «малых народов», а именно на их мировоззрение, традиции, обычаи, уклад жизни, традиционные занятия и формы отдыха, круг чтения и т. д.

Эта деятельность имела в своей основе, в целом, позитивный характер. Представляется несомненным, что научное изучение деятельности русской православной церкви, ее миссионерской и просветительской деятельности, деяний ее лучших представителей является важной задачей науки, и, в частности, истории педагогики и образования, и, прежде всего, такой ее части как историко-педагогическая регионалистика.

Просветительские идеи Н. И. Ильминского в наше время получили новые стимулы к использованию в современном отечественном образовании в связи с развитием национальной школы и усилением этнического фактора во всех сферах жизни российского общества, в том числе и в сфере просвещения.

Личность же самого Н. И. Ильминского служит примером преданной службы интересам общества. Не случайно, автор данной статьи включил его в число героев своей книги «100 великих педагогов» [Помелов, 2018].

## Список литературы

1. Айзатуллова, А. Ш. Организация государственно-религиозного просвещения населения Российской империи во второй половине XIX – начале XX в.: на материалах Среднего Поволжья : специальность 07.00.02 «Отечественная история» : диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Айзатуллова Алсу Шамилевна ; Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева. – Саранск, 2010. – 225 с. – Текст : непосредственный.
2. Алметева, И. В. Начальное школьное образование в Марийском крае во второй половине XIX – начале XX вв. : специальность 07.00.02 «Отечественная история» : диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Алметева Ирина Витальевна ; Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова. – Чебоксары, 2003. – 314 с. – Текст : непосредственный.
3. Анастасиев, А. И. Народная школа / А. И. Анастасиев. – В 2 томах. – Т. 1. – Санкт-Петербург. – 1915. – 320 с. – Текст : непосредственный.
4. Анохина, И. А. Просвещение нерусских народов Среднего Поволжья во второй половине XIX – начале XX века : специальность 07.00.02 «Отечественная история» : диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Анохина Ирина Анатольевна ; Самарский государственный университет. – Самара, 2009. – 216 с. – Текст : непосредственный.
5. Воскресенский, А. А. Система Н. И. Ильминского в ряду других мероприятий к просвещению инородцев / А. А. Воскресенский. – Текст : непосредственный // О системе просвещения инородцев и о Казанской центральной крещено-татарской школе: к 50-летию системы и школы. – Казань, 1913. – 202 с.
6. Домокаш, П. Формирование литератур малых уральских народов / П. Домокаш. – Йошкар-Ола, 1993. – 270 с. – Текст : непосредственный.
7. Зеленин, Д. К. Ильминский и просвещение / Д. К. Зеленин. – Санкт-Петербург, 1902. – 120 с. – Текст : непосредственный.
8. Мотыка, И. И. Миссионерско-просветительская деятельность Русской православной церкви среди мордвы во второй половине XVI – начала XX века специальность 07.00.02 «Отечественная история» : диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Мотыка Илья Игоревич ; Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева. – Саранск, 2002. – 200 с. – Текст : непосредственный.
9. Ильминский, Н. И. Доклады на Казанском миссионерском съезде / Н. И. Ильминский. – Текст : непосредственный // Православный собеседник. – 1911. – № 4. – С. 562–565.
10. Ильминский, Н. И. Практические замечания о переводах и сочинениях на инородческих языках / Н. И. Ильминский. – Текст : непо-

средственный // Вятские епархиальные ведомости. – 1904. – № 6. – С. 332–334.

11. Инородческие школы по системе Н. И. Ильминского : доклады на Казанском миссионерском съезде / Без указания авторов. – Текст : непосредственный // Православный собеседник. – Казань, 1911. – № 4. – С. 560–570.

12. История удмуртской советской литературы : в 2 томах / Редкол. : отв. ред. В. М. Ванюшев [и др.]. – Устинов, Удмуртия, 1987. – Т. 1. – 249 с. – 1988. – Т. 2. – 329 с. – Текст : непосредственный.

13. Очерки истории Удмуртской АССР : в 2 томах / Ред. коллегия: Б. С. Вихарев [и др.]. – Ижевск : Удмурт. кн. изд-во, 1958. – Т. 1 – 420 с. – 1962. – Т. 2. – 388 с. – Текст : непосредственный.

14. Памяти Н. И. Ильминского – Текст : непосредственный // Вятские епархиальные ведомости. – 1909. – № 9. – С. 221.

15. Помелов, В. Б. В. И. Водозовов : «Польза общественная всегда будет моим девизом» / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 97–105.

16. Помелов, В. Б. Видный российский педагог А. А. Красев (1844–1921) / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2021. – № 2. – С. 89–101.

17. Помелов, В. Б. Видный российский педагог В. П. Вахтеров (К 165-летию со дня рождения) / В. Б. Помелов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 1. – С. 103–109.

18. Помелов, В. Б. Выдающийся просветитель нерусских народов Среднего Поволжья С. А. Нурминский / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2018. – № 9. – С. 92–95.

19. Помелов, В. Б. Д. Д. Семёнов – друг и последователь К. Д. Ушинского / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 113–119.

20. Помелов, В. Б. Дорогое и любимое имя – К. Д. Ушинский / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2014. – № 3. – С. 4–11.

21. Помелов, В. Б. История Вятского образования: XIV–XXI вв. : монография / В. Б. Помелов. – Киров. – 2013. – 60 с. – Текст : непосредственный.

22. Помелов, В. Б. Н. В. Чехов – видный российский педагог, просветитель и организатор народного образования / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Том 4. – Выпуск 2. – С. 13–20.

23. Помелов, В. Б. Н. И. Ильминский : «Апостол просвещения» средневожских народов / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2018. – № 2. – С. 102–108.

24. Помелов, В. Б. Н. Н. Блинов – видный вятский ученый-методист / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 2. – С. 65–68.

25. Помелов, В. Б. П. Г. Редкин – основоположник русской теоретической педагогики / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник

Вятского государственного университета. – 2020. – № 3. – С. 170–179.

26. Помелов, В. Б., Просветительство как педагогический феномен / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 26–31.

27. Помелов, В. Б. Просветительство русской православной церкви в российской провинции (на примере Вятской губернии) : монография / В. Б. Помелов. – Saarbrücken. – «Lap Lambert». – 2013. – 612 с. – Текст : непосредственный.

28. Помелов, В. Б. Просветитель удмуртского народа К. А. Андреев / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Этнокультурное развитие народов Приволжья и исторические традиции межнационального согласия Волго-Вятского региона: мат-лы межрег. научно-практ. конф. : отв. ред. Л. Г. Сахарова. – Киров. – «Вятка». – 2014. – С. 30–36.

29. Помелов, В. Б. Просвещение нерусских народов Вятского края (XIX – начало XX вв.) : монография / В. Б. Помелов. – Киров. – «ВятГУ». – 2018. – 219 с. – Текст : непосредственный.

30. Помелов, В. Б. 100 великих педагогов / В. Б. Помелов. – М. : «Вече». – 2018. – 416 с. – Текст : непосредственный.

31. Портнов, К. П. Просветительская и педагогическая деятельность Н. В. Никольского ; специальность 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Портнов Константин Петрович

; Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2008. – 233 с. – Текст : непосредственный.

32. Толстихина, А. С букварем и Евангелием А. Толстихина. – Текст : непосредственный // Первое сентября. – 1996. – 12 сентября.

33. Труды Особого Сопровождающего по вопросам образования восточных инородцев. – Текст : непосредственный. – Санкт-Петербург. – 1905. – 120 с.

34. Чичерина, С. В. У приволжских инородцев / С. В. Чичерина. – Санкт-Петербург. – 1905. – 260 с. – Текст : непосредственный.

35. Campbell, A. M. «Want to be a country teacher? No, I am too metro-centric» / A. M. Campbell, G. C. R. Yates // Journal of Research in Rural Education. – 2011. – № 26 (4). – Pp. 1–12. – Текст : непосредственный.

36. Huffman, T. Plans to live on a reservation following college among American Indian students: An examination of transculturation theory / T. Huffman // Journal of Research in Rural Education. – 2011. – № 26 (3). – Pp. 1–13. – Текст : непосредственный.

37. Kasper, T. Creating the new (Slavic) world through education. A comparison of the educational discussions between the Slovenes and the Czechs / Tomáš Kasper, Edvard Protner // History of Education & Children's Literature. – 2021. – № 1. – Pp. 41–63. – Текст : непосредственный.

38. Klieber, R. Croatian clerics studying at the Frintaneum Imperial Institute and the University of Vienna 1816 to 1918 / Rupert Klieber // His-

tory of Education & Children's Literature. – 2020. – № 1. – Pp. 225–242. – Текст : непосредственный.

39. Kochanowicz, J. Education in Jesuit boarding schools for nobles in Połock (1772-1820) / Jerzy Kochanowicz, Beata Topij-Stempińska // History of Education & Children's Literature. – 2020. – № 2. – Pp. 541–561. – Текст : непосредственный.

40. Means, D. Crucial support, vital aspirations: The college and career aspirations of rural Black and Latin middle school students in a community- and youth-based leadership program / D. Means // Journal of Research in Rural Education. – 2019. – № 35 (1). – Pp. 1–14. – Текст : непосредственный.

41. Pomelov, V. B. The activities of outstanding educators Stefan of Perm and Trifon of Vyatka on the development of education of the population of the Vyatka-Kama region / V. B. Pomelov // Perspectives of Science and Education. – 2021. – № 51 (3). – Pp. 439–450. – Текст : непосредственный.

42. Pomelov, V. B. The activities of the educators in Russia in the first half of the XVIII-th century / V. B. Pomelov // Perspectives of Science and Education. – 2020. – № 45 (3). Pp. 412–425. – Текст : непосредственный.

43. Rech, G. L. Schooling of Italian immigrants in Porto Alegre / RS

(1928-1938) / Gelson Leonardo Rech, Alberto Barausse // History of Education & Children's Literature. – 2019. – № 2. – Pp. 527–557. – Текст : непосредственный.

44. Švoger, V. Students from the small country in the big city: Croats studying in Vienna in the nineteenth century / Vlasta Švoger // History of Education & Children's Literature. – 2020. – №1. – Pp. 207–224. – Текст : непосредственный.

45. Topuzkanamış, E. Teaching Turkish to Germans in 1910s in Istanbul and Berlin: Bolland's Book Türkisches Lesebuch für Deutsche / Ersoy Topuzkanamış // History of Education & Children's Literature. – 2019. № 2. – Pp. 585-602. – Текст : непосредственный.

46. Volkova, I. V. «Meeting Spain» and lessons the Soviet front-line generation learned from the 1936-1939 Spanish Civil War / Irina V. Volkova // History of Education & Children's Literature. – 2019. – № 2. – Pp. 637–659. – Текст : непосредственный.

47. Wenger, K. J. Teacher identity in a multicultural rural school: Lessons learned at Vista Charter / K. J. Wenger, J. Dinsmore, A. Villagómez // Journal of Research in Rural Education. – 2012. – № 27 (5). – Pp. 3–17. – Текст : непосредственный.

# ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.013

Н. Н. Ниязбаева

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОВОРОТ В ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ: СВОБОДА, СМЫСЛЫ, САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ

**Аннотация.** Экзистенциализм сегодня актуален настолько, насколько актуальны для человека мыслящего фундаментальные смысложизненные вопросы: свободы и ответственности, совести, решения и выбора, «временности» жизни, предназначения и отношения человека к своему призванию. Вопросы уникальности и значимости; противоречия между внутренним миром и внешним, социальным; отчуждение человека, одиночество, «заброшенность»; внутренний выбор и свобода; бытие в творчестве; возможности и способы самоосуществления – имеют свои истоки в идеях экзистенциализма. Экзистенциализм сегодня прочно занял свои позиции в исследовательских вопросах философии, психологии, педагогики, междисциплинарных исследованиях, несмотря на историческое непринятие в период советской идеологии.

Социалистическая, марксистско-ленинская педагогика отказалась от плюрализма в науке, не оставляла места иным теориям и подходам в воспитании и обучении. Крайне социалистические идеи коллективизма, интеллектуальное развитие, общественный интерес не оставили места эмоциональным переживаниям, проявлениям уникальности и свободе выражения себя. Определяющим принципом воспитания в советской системе образования являлось воспитание личности в коллективе, признание необходимости построения специальной воспитательной системы в соответствии с целями общества. Этим положениям совершенно не соответствовали идеи «мифической» экзистенции, неповторимости личности. Стремления личности к самосовершенствованию никак не рассматривались с позиции индивидуальной, лишь с позиции общественной.

Современные исследования, интегрируя продуктивные идеи советской идеологии коллективизма и экзистенциальные идеи индивидуализма, обращаются все больше к экзистенциализму как методологическому основанию теории и практики современного образования. Экзистенциально-педагогические идеи о глубинных ценностях жизни, значимости человека и его самоосуществления, смыслозначимости образования развивают и усложняют понимание образования как экзистенциального феномена в жизни человека.

**Ключевые слова:** экзистенциализм, образование, ценности, смысл образования, экзистенциальная педагогика, свобода, антропоцентризм, советская педагогика, самоосуществление, коллективизм, идеология.

N. N. Niyazbayeva

## EXISTENTIAL TURN IN PEDAGOGY AND EDUCATION: FREEDOM, MEANINGS, SELF-REALIZATION

**Abstract.** Existentialism is as actual today as actual for a thinking person the fundamental life-meaning issues: freedom and responsibility, conscience, decisions and choices, the "temporality" of life, a person's destiny and attitude to his vocation. Issues of uniqueness and significance; contradictions between the inner world and the external, social world; alienation of a person, loneliness, "abandonment"; inner choice and freedom; being in creativity; possibilities and ways of self-realization – have their origins in the ideas of existentialism. Today existentialism has firmly taken its position in research issues of philosophy, psychology, pedagogy, interdisciplinary research, despite the historical rejection in the period of Soviet ideology.

Socialist, Marxist-Leninist pedagogy rejected pluralism in science, left no room for other theories and approaches in education and training. The extremely socialist ideas of collectivism, intellectual development, public interest left no place for emotional experiences, manifestations of uniqueness and freedom of self-expression. The defining principle of upbringing in the Soviet education system was the upbringing of the individual in a team, the recognition of the need to build a special educational system in accordance with the goals of the society. These provisions were completely inconsistent with the idea of the "mythical" existence, the uniqueness of the personality. The aspirations of the personality for self-improvement were not considered in any way from the individual position but from the public position.

Modern research, integrating the productive ideas of the Soviet ideology of collectivism and the existential ideas of individualism, turns increasingly to existentialism as the methodological basis of the theory and practice of modern education. Existential-pedagogical ideas about the deep values of life, the significance of man and his self-realization, the meaning of education develop and complicate the understanding of education as an existential phenomenon in human life.

**Key words:** existentialism, education, values, the meaning of education, existential pedagogy, freedom, anthropocentrism, Soviet pedagogy, self-realization, collectivism, ideology.

### *Введение*

Обращение к экзистенциальным проблемам современного образования обусловлено социокультурными трансформациями конца XX – начала XXI веков, обострившими проблемы воспитания, личностного самосознания и самоосуществления, свободоспособности и, тем самым,

сопряженными с антропоцентризмом, актуальным своей обращенностью к выбору, свободе и ответственности, творчеству, любви, уникальности человека.

Исследование экзистенциальной сути образования, которую постигает человек думающий, рефлекс-

сирующий, актуализирует идеи экзистенциализма, сугубо антропоцентрического направления в философии. Человек только тогда становится личностью, когда все решает сам, всегда в своих решениях он внутренне свободен, действует, только исходя из своих «экзистенциальных побуждений». «Человек есть то, что он сам из себя делает», – постулат экзистенциалистов [Сартр, 2000]. Только с возрастанием осознания проблем человека может быть найдено их решение, лишь в преодолении жизненных противоречий человек находит смысл.

И именно экзистенциализм, полагаем мы, выступает в качестве адекватного, методологически оправданного подхода для ответа на вопросы о фундаментальных ценностях образования, о возможностях самоосуществления человека в процессе его образования, о глубинном смысле образования как антропологической структуре бытия.

#### *Материалы и методы*

Обращаясь к истории появления идей экзистенциализма в российской, казахстанской (постсоветской) педагогике, мы видим, что в исследованиях последних примерно четырех десятилетий (1980–2020 гг.) стали активно использоваться понятия «экзистенциализм», «экзистенциальный». Долгое время отечественные (ранее – советские) исследователи скептически, относились к идеям экзистенциализма и экзистенциальной философии. «Буржуазная» философия, по их мнению, не только не созвучна идеологии политической жизни людей страны Советов, но и вредит общественному сознанию.

Понятно, что в ситуации жесткого следования политической идеологии советской страны, экзистенциализм со «своей» свободой и выбором категорически не мог рассматриваться как философско-методологическая основа педагогической науки и образования.

Исторические очерки свидетельствуют об идеологическом противостоянии становившейся советской педагогики и буржуазных педагогических идей. Особенно остро борьба (именно это слово повторяется чаще всего в исторических источниках и советских учебниках по педагогике [Новакова, 2002; Общие основы педагогики, 1967; Педагогика школы, 1977] проходила в первые годы после Октябрьской революции. «Это был сильный противник», – признают советские аналитики, – их идеи «представляли серьезную опасность» [Новакова, 2002, с. 16].

В начале 1930-х годов стали остро подниматься методологические вопросы образования и педагогики. В эти годы активно работала Н. К. Крупская, которая в числе значимых в то время деятелей, актуализировала методологическую проблематику, но именно марксистскую.

Достигнутый уровень развития методологии советской педагогики получил отражение в учебниках, вышедших в 1938–1940 гг.: три из них (под ред. И. А. Каирова; П. Н. Груздева; С. Х. Чавдарова) предназначались для вузов; два (под ред. Б. П. Есипова и Н. К. Гончарова; П. Н. Шимбирева) – для педагогических училищ. Учебники свидетельствовали о том, что к 1940-ым гг. в основ-

ных своих чертах сложились содержание и структура курса педагогики. Это имело значение для методологической подготовки учителей, вооружения его знаниями марксистско-ленинской теории воспитания [Новакова, 2002, с. 24], что нашло отражение в издаваемых до середины 1980-ых гг. статьях, монографиях, учебниках.

Конечно, в этот исторический период не было места другим идеям, кроме коммунистических, в становлении педагогики как науки, всячески критиковались и отвергались любые теории, направления, мысли. Общая идеологическая позиция в стране, труды и статьи таких весомых педагогов и общественных деятелей, как Н. К. Крупская, В. И. Ленин, А. В. Луначарский и др., содержавшие критический взгляд, в том числе, и на буржуазную школу, способствовали тому, что постепенно ученые-педагоги становились на позиции социалистической, марксистско-ленинской педагогики, отказывавшейся от плюрализма в науке.

Буржуазная философия, в частности, экзистенциализм, его педагогические идеи, не только не принимались в расчет, но и остро критиковались, осуждались в духе марксизма-ленинизма. Так, в противовес внутренним переживаниям человека, которым поддавался «слащаво-сентиментальный буржуазный романист» [Н. К. Крупская], ставились переживания общественные, эмоциональные переживания в общественной жизни. Буржуазная школа подавляет общественные инстинкты; буржуазный строй превращает жизнь человека в борьбу за существование, где

интересы одной личности противостояли интересам всех других, – писала в своих статьях Н. К. Крупская [Общие основы педагогики, 1967, с. 203–205].

Идея свободного воспитания как «мелкобуржуазная анархическая идея» [Крупская] вовсе не принималась советскими идеологами. Предпринимались всякого рода идеологические попытки «искоренить» эту идею, популярную в педагогической среде дореволюционной России.

Вот что отражено в одной из статей сборника очерков истории педагогической науки в СССР: «Под известным влиянием идей «свободного воспитания» находились в первые годы строительства советской школы и такие известные педагоги, как П. П. Блонский и С. Т. Шацкий. Потребовалось время, серьезная, напряженная работа под идейным руководством Н. К. Крупской и А. В. Луначарского, чтобы эти деятели народного образования, искренни принявшие Октябрьскую революцию, не только коренным образом пересмотрели свои позиции о взаимоотношении школы и пролетарского государства, школы и политики, но и сами активно включились в разработку методологических и теоретических проблем педагогики с позиций марксизма-ленинизма» [Новакова, 2002, с. 29].

Так, учебник «История педагогики» 1981 года издания: «Педагогика экзистенциализма, устроящая угрозой «поглощения» личности коллективом, «растворения» в нем, отражает безнадежные стремления буржуазии удержать молодежь вдали от

общественного, особенно пролетарского движения. Она направлена против марксистских принципов воспитания в коллективе, считает вечными отношения между людьми, свойственные буржуазному обществу... Теоретики экзистенциализма считают, что особенно важно в воспитании не умственное, а эмоциональное развитие. Противопоставление интеллектуального развития эмоциональному противоречит не только данным мировой науки, но и здравому смыслу...» [История педагогики, 1981, с. 114–115].

Особо подчеркивалась «неуместность» концентрации на «Я» человека, которое отвлекает внимание от социальной жизни. «Раздувшееся «Я» заслоняет все окружающее, а состояния этого «Я» отрываются от реальных условий жизни...». «Экзистенциалистическая проповедь необходимости проявления всегда и везде своей «экзистенции», своего «я» отвлекает молодежь от общественных интересов. Экзистенциализм противопоставляет человека и общество, коллектив...». Но авторами подчеркивается: изучение буржуазной философии необходимо, так как «способствует развертыванию ее всесторонней квалифицированной критике» [Угринович, 1966, с. 104].

В Словаре иностранных слов (1955 г.) экзистенциализм представлен как «крайне реакционная форма субъективного идеализма в современной буржуазной философии и литературе; стремится подорвать доверие к науке, доказать бесцельность нравственности и бесплодность революционной борьбы; одно из средств отравления общественного сознания

идеологами империализма» [Словарь иностранных слов].

#### *Результаты исследования*

Очевидно, что на фоне создания и укрепления идеологии советской школы, не было места иным теориям и воззрениям. Причем, критиковались не столько сами идеи, сколько их противопоставление и противоречие идеологии советской педагогики. «Только революционное преобразование общества, только победа социалистической революции и построение коммунистического общества могут обеспечить всестороннее, гармоническое развитие личности» [Новакова, 2002, с. 8].

Определяющим принципом воспитания в советской системе образования являлось воспитание личности в коллективе, признание необходимости построения специальной воспитательной системы в соответствии с целями общества. Этим положениям совершенно не соответствовали идеи «мифической» экзистенции, неповторимой личности. Стремления личности к самосовершенствованию никак не рассматривались с позиции индивидуальной, лишь с позиции общественной. Коммунистическое воспитание включает в себя и могучее воздействие общества, и самоизменение человека, признают марксисты. Но это «не самоутверждение индивидуалиста, а духовный рост личности, для которой правильно понятый общественный интерес становится личным интересом» [Общие основы педагогики, 1967, с. 122].

Нельзя, конечно, не учитывать, что становлению свободной, открытой, независимой личности в системе

традиционного образования препятствовали идеологизация и регламентация научного знания. Мешали и авторитарный дух школы, нормативная воспитательная система, в которой развитие ребенка не мыслилось иначе, как в рамках социального заказа на человека определенного типа.

Однако и в системе строго социально-ориентированной возникали и развивались очаги гуманистического образования. Это, например, опыт В. А. Сухомлинского, философско-педагогические воззрения которого очень близки к экзистенциально-гуманистическим идеям. Вся образовательная система Павлышской школы была ориентирована на идеи человечности, доброго отношения к детям, создания условий для индивидуально-творческого развития каждого ребенка, вовлеченность в педагогический процесс и самого ребенка. Доверие к школьникам, учение без принуждения, воспитание без наказаний, сотрудничество детей и взрослых, свободный выбор и принятие ответственности за свой выбор – далеко не полные характеристики гуманистических принципов, на которых основывалась педагогическая система В. А. Сухомлинского [Сухомлинский, 2003].

Современные исследователи сходятся в одной точке: имплицитно экзистенциальные идеи прослеживаются и в трудах классиков педагогики (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили и др.): идеи свободного воспитания ребенка, освобождения от деспотизма и насилия в школе, создания эмоционально стимулирующей

школьной среды и возможностей для личностного развития, образование как возможность раскрытия существенных сил ребенка [Вентцель, 1995; Гессен, 1995; Зеньковский, 1996; Сухомлинский, 2003; Толстой, 1953].

Предтечей экзистенциальных идей отечественной педагогики с уверенностью можно назвать педагогику Л. Н. Толстого. Именно педагогика ненасилия, свободы, духовного опыта Л. Н. Толстого – наиболее яркое воплощение идей экзистенциализма и гуманизма в теории и практике образования [Бондаревская, 1997].

Свобода, духовность, детская эмоциональность, ребенок как «первообраз гармонии, правды, красоты и добра» и умение взрослого не навредить этому, нравственность, детское творчество, «расцветание понимания» ребенка во взаимодействии с взрослым, искренность и открытость детей – ключевые в педагогике Л. Н. Толстого, отражающее его ценностное отношение к первоначальному чистому образу ребенка, его сохранению, свободе детского познания и творчества.

Педагогическая позиция Л. Н. Толстого связана с представлениями о том, что ребенок рождается идеальным: добрым, чутким, искренним, способным к творчеству. Но, – в школе жизнерадостный, оживленный, подвижный, с «живым взглядом», творческий становится неудобным для учителя. Такой ребенок не соответствует представлениям традиционной педагогики, поэтому он утрачивает свою независимость и са-

мостоятельность, и тогда проявляются симптомы болезни – лицемерие, бесцельная ложь, тупость» – и учитель доволен таким учеником [Толстой, 1953, с. 72]. Воспитывать – означало принуждать, насильственно воздействовать, стремиться к деспотизму над ребенком.

Вне свободы нет смысла в воспитании – оно превращается в подавление личности, унижение ее. Вне свободы воспитание превращается в дрессировку, подчеркивал Л. Н. Толстой. Его идея свободного воспитания вызывала критику. Но сущностное содержание педагогики свободы, провозглашаемой им, переосмысливается, и обращение к текстам Л. Н. Толстого помогает соотнести свободу и принуждение, свободу и творчество, свободу и порядок. Он писал: «Чем больше свободы, тем больше дети стремятся к порядку. Чем дальше идут ученики, тем больше разветвляется преподавание, и тем необходимее становится порядок. Вследствие того при нормальном, ненасильственном развитии школы, чем больше образуются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка, и тем сильнее на них в этом отношении влияние учителя» [Толстой, 1953, с. 157].

Идея свободы ярко просматривается и в трудах К. Н. Вентцеля, которого никак нельзя не назвать в контексте обращения к истокам экзистенциализма в образовании. К. Н. Вентцель в своих трудах пишет, что ребенок не является собственностью ни государства, ни общества, а имеет «самодовлеющее значение».

Теоретические работы К. Н. Вентцеля и его практическая деятельность стали поворотными в истории развития теории свободного воспитания в России, поскольку акцент был перенесен с вопроса «от чего должен быть свободен образовательный процесс?» на вопрос «в чем должна проявляться свобода?» К. Н. Вентцель дает ответ: «Каждой индивидуальной личности должно быть представлено право брать и усваивать из современной культуры... именно то, что необходимо только для наиболее пышного ее расцвета» [Вентцель, 1995, с. 152].

#### *Обсуждение результатов исследования*

Проблемы осуществления человека, его свободы и ответственности, экзистенциального выбора, ценностной наполненности образования, аналитика глубинных жизненных смыслов и перспектив могут быть системно исследованы лишь как междисциплинарные. Исследование экзистенциально-антропологических основ образования, освоение его философских, психологических, педагогических теорий, открывает новые направления, междисциплинарные, интересные, порой, неоднозначные.

Современные исследователи обращаются к аспектам экзистенциализма в образовании в различных аспектах, расширяя категориально-терминологическое пространство науки. Так, в поле нашего научного исследования попали темы: «экзистенциальная педагогика» [Рожков, 2002; Полянкина, 2016], [Едалина, 2003], «экзистенциально-ориентированное образование» [Новакова, 2014], «экзистенциальное образование» [Трунов,

2009; Лукьянов, 2002], «экзистенциальный опыт ученичества» [Иванченко, Новиков, 2001], «экзистенциальное общение учителя и ученика» [Тарасова, 2009], «экзистенциальная дидактика» [Лукьянов, 2002], «экзистенциальные ценности образования» [Баева, 2004], «проблемы самоопределения личности в контексте экзистенциализма» [Едалина, 2003], «экзистенциальный кризис образования» [Рюмина, 2017], «образовательная экзистенциальность» [Балханов, 2009] и многие другие. Анализ содержания научных изданий, современных трудов показывает все более возрастающий интерес исследователей к экзистенциальным аспектам проблем образования и человека в нем.

В рамках нашего исследования представлена экзистенциальная антропология образования как система интегрального знания о человеке, преодолевающем противоречия образовательной бытийности, определяющем значимость и смысл своего образования, тем самым, осуществляющем себя в жизни. Образование является фундаментальной антропологической структурой бытия, в которой проявляется специфическое содержание человеческой жизни, выраженное в противоречиях бытия, экзистенциальном выборе, поиске смысле [Ниязбаева, 2021].

### *Заключение*

Безусловно, осмысление экзистенциального образования, экзистенциально-антропологического, экзистенциально-аксиологического и других подходов, предметные области исследования в рамках различных направлений требуют нового взгляда на философские идеи экзистенциализма, историю педагогики. Угол зрения на экзистенциализм как методологический базис современного образования открывает широкий обзор и перспективы ответов на вопросы о том, как актуализировать фундаментальные ценности образования, как осознать и осуществить себя в жизни, как понять и проявить себя в процессе образования, как экзистенциально наполнить свою жизнь и достичь жизненной исполненности.

Жизнеутверждающие идеи позитивного экзистенциализма как продолжение гуманистических традиций в философии и психологии становятся ключевыми опорами в обосновании ценностных и смыслопорождающих принципов образования, рефлексивности, осознанности, свободоспособности человека и его самоосуществления.

### **Список литературы**

1. Баева, Л. В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии: монография /Л. В. Баева. – Москва : Прометей. МПГУ, 2003. – 240 с. – Текст : непосредственный.

2. Беляева, Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности / Л. А. Беляева. – Екатеринбург, 1993. – 120 с. – Текст : непосредственный.

3. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.

4. Вентцель, К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. – Текст : непосредственный // Свободное воспитание: хрестоматия. – М., 1995.

5. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М., 1995. – 448 с. – Текст : непосредственный.

6. Зеньковский, В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. – Москва : Православный Свято-Тихоновский Богословский институт, 1996. – 153 с. – Текст : непосредственный.

7. История педагогики / Под ред. М. Ф. Шабаевой. – Москва : Просвещение, 1981. – 367 с. – Текст : непосредственный.

8. Крупская, Н. К. Избранные педагогические произведения / Н. К. Крупская. – Москва : Изд-во Академии пед. наук СССР, 1955. – 868 с. – Текст : непосредственный.

9. Новакова, О. В. Гуманистические идеи экзистенциализма в развитии современной педагогической мысли Германии: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Волгоград, 2002. – 20 с. – Текст : непосредственный.

10. Ниязбаева, Н. Н. Экзистенциальные ценности образования: монография / Н. Н. Ниязбаева. – Москва : Издательство «Перо», 2014. – 124 с. – Текст : непосредственный.

11. Ниязбаева, Н. Н. Existential anthropology of education: values and self-fulfillment of a person: monograph / N. Niyazbayeva, B&M Publishing, San Francisco. 2021. – 240 pp. – Текст : непосредственный.

12. Общие основы педагогики. Под ред. Ф. Ф. Королева и В. Е. Гмурмана. – Москва : «Просвещение», 1967. – 392 с. – Текст : непосредственный.

13. Педагогика школы / Под ред. Г. И. Щукиной. – Москва : Просвещение, 1977. – 384 с. – Текст : непосредственный.

14. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. Москва : Республика, 2000. – 639 с. – Текст : непосредственный.

15. Словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина и Ф. Н. Петрова. – Москва : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. – 857 с. – Текст : непосредственный.

16. Сухомлинский, В. А. О воспитании: Золотой фонд педагогики / В. А. Сухомлинский / Сост. Д. И. Латышина: – Москва : Школьная пресса, 2003. – 192 с. – Текст : непосредственный.

17. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – Москва : Гос.уч.-пед. издательство Мин. просвещения РСФСР, 1953. – 443 с. – Текст : непосредственный.

18. Угринович, Д. М. Попытки «экзистенциальной» интерпретации христианства / Д. М. Угринович. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 1966. – № 8. – С. 94–104.

УДК 377.5

Т. М. Щеглова

## РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Система среднего профессионального образования прошла сложный путь своего развития. В статье рассматривается история профессиональных учебных заведений нашей страны. Петр I и его сподвижники предприняли попытку направить страну по европейскому пути развития посредством реформ, включая реформы воспитания и образования. Созданные профессиональные школы должны были дать обучающимся профессиональные знания и умения для формирования в стране нового класса квалифицированных рабочих.

Дальнейшие преобразования, проведенные государством в профессиональном образовании, содействовали развитию реального образования. Постепенно формируется ступенчатая система профессионального образования, способствующая выделению среднего профессионального образования в качестве самостоятельного уровня в конце XIX века.

В середине XX века среднее профессиональное образование переживает подъем, становясь одним из массовых направлений профессионального образования.

Систему среднего профессионального образования затронули существенные изменения конца XX века. Появились новые профессии. Регионализация системы ориентирована на рынок труда и запросы экономики региона.

Сегодня среднее профессиональное образование является мощным фактором повышения образовательного и культурно-технического уровня молодежи. Оно не только обеспечивает получение специальности, но и создает условия для дальнейшего продвижения личности в образовательной системе.

**Ключевые слова:** народное образование, училища, реформы, история, среднее профессиональное образование, профессиональная педагогика, специалист среднего звена.

Т. М. Shcheglova

## THE DEVELOPMENT OF THE NATIONAL SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

**Abstract.** The system of secondary vocational education has passed a difficult way of its development. The paper examines the history of vocational educational institutions of this country. Peter the Great and his associates attempted to guide the country along the European path of development through reforms, including reforms of upbringing and education. The established vocational schools were supposed to give

students professional knowledge and skills to form a new class of skilled workers in the country.

Further transformations carried out by the state in vocational education contributed to the development of real education. Gradually, a step system of vocational education was formed. This fact contributed to the allocation of secondary vocational education as an independent level of education at the end of the 19th century.

In the middle of the 20th century secondary vocational education experienced an upsurge and began to become one of the mass directions of vocational education.

The system of secondary vocational education was affected by significant changes at the end of the 20th century. New professions appeared. The regionalization of the system was focused on the labor market and the needs of the region's economy.

Secondary vocational education is a powerful factor in improving the educational, cultural and technical level of young people today. It does not only ensure the acquisition of a specialty, but also creates conditions for further advancement of the individual in the educational system.

**Keywords:** public education, schools, reforms, history, secondary vocational education, professional pedagogy, mid-level specialist.

#### *Введение.*

Профессиональному образованию в России исполнилось 320 лет. Оно прошло свой путь от первой школы математических и навигационных наук, горнозаводских школ на Урале, школ фабрично-заводского обучения (ФЗО), профтех-школ, ремесленных училищ, профессионально-технических училищ (ПТУ), средних профтехучилищ (СПТУ) к непрерывному профессиональному образованию: техникум/колледж – вуз – аспирантура.

#### *Материалы и методы исследования*

Концептуальные основы образовательной политики Российской Федерации, в том числе в системе СПО, отражены в ряде нормативно-правовых документов: Федеральном Законе «Об образовании в РФ», Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) среднего профессионального образова-

ния (СПО), Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года и др.

Различные аспекты проблемы профессионального образования будущего специалиста отражены в трудах С. Я. Батышева, А. П. Беляевой, И. А. Зимней, В. А. Романова, В. А. Скакуна, В. А. Сластенина, В. А. Федорова, Ю. А. Якубы и др.

Вопросы повышения качества подготовки будущих специалистов в системе СПО рассматриваются в работах В. М. Зуева, А. Н. Лейбовича, Э. И. Крупицкого, П. Н. Новикова, П. Н. Осипова, Л. Г. Семушиной и др.

Профессиональное становление личности как субъекта труда, превращение его в профессионала в процессе профессионального обучения представлено в трудах К. С. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмолова, К. М. Гуревича, Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, Н. Н. Нечаева, В. Д. Шадрикова и др.

Рассмотрение вопроса истории системы отечественного среднего профессионального образования предполагало выбор инструментария, необходимого для проведения исследования. Методы исследования носили комплексный характер и включали в себя: теоретический анализ отечественных исследований и методической литературы, анализ результатов исследования.

#### *Результаты исследования*

Днем рождения системы профессионально-технического образования считается 2 октября 1940 года, когда был принят указ Президиума Верховного Совета СССР «О государственных трудовых резервах СССР», которым были определены три типа училищ: ремесленные, железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения. Эти училища были созданы в кратчайшие сроки. Прием в них проводился путем призыва (мобилизации), а также в порядке добровольного набора молодежи.

Появление профессиональных учебных заведений в России неразрывно связано с преобразованиями Петра I. Первые учебные заведения, предлагающие профессиональную подготовку, были открыты в стране в начале XVIII века: «Навигацкая школа» (1701), «Артиллерийская школа» (1701), «Инженерная школа» (1712) и др.

Цель создания школ заключалась в том, чтобы дать обучающимся профессиональные знания и умения для формирования в стране нового класса квалифицированных рабочих.

Во время своего европейского путешествия Петр I, увидев уровень развития ремесел, сделал выводы о необходимости внедрения в стране профильных учебных заведений.

14 января 1701 года в Санкт-Петербурге открывается первая школа математических и навигационных наук. Именно 1701 год многими принято считать точкой отсчета истории системы отечественного профессионального образования [История профессионального образования в России, 2003].

В созданные училища для обучения рабочим профессиям отбирались талантливые молодые люди из числа детей мастеровых и крестьян, солдат. Завершившие полный курс обучения получали квалификацию ученого мастера.

При Петре I открылись и другие учебные заведения: горные училища при заводах и рудниках, дававшие профессиональное образование. Горнозаводское направление в профессиональных учебных заведениях было наиболее востребованным, что отвечало желанию государя сформировать в стране мощное металлургическое производство для создания конкурентного вооружения. Горнозаводские школы открываются при Петровском пушечно-литейном заводе, на Урале и Алтае.

В последующие годы по указанию императрицы Екатерины II был разработан еще ряд проектов о развитии профессионального образования в России. В 1764 г. Ф. Г. Дильтей, приглашенный в Московский университет руководить кафедрой истории и правоповедения, представил императрице «План об учреждениях

разных училищ для распространения разных наук и исправления нравов».

Под влиянием идей западных мыслителей и, в первую очередь Вольтера, Екатерина II задалась целью так построить образование, чтобы оно произвело «новую породу» людей. Слова: «Науки поощрять!» принадлежат Екатерине.

Несколько проектов подготовила созданная в 1768 г. «Частная комиссия об училищах»: 1) о низших деревенских училищах; 2) о низших городских училищах; 3) о средних училищах; 4) об училищах для иноверцев.

При Екатерине II были претворены в жизнь проекты И. И. Бецкого, который был виднейшим деятелем по устройству образования и воспитания на новых началах. В соответствии с идеями и планами И. И. Бецкого был организован ряд учебных заведений в Петербурге и Москве: Общество для благородных девиц при Воскресенском (Смольном) монастыре (1764 г.), такое же Общество для девиц мещанского сословия (1765 г.), воспитательное училище для мещан при Академии художеств (1764 г.). И. И. Бецкой хотел обучить людей, способных успешно проявить себя в различных областях жизни, в разнообразных искусствах и ремеслах, воспитывать граждан, полезных государству.

В 1782 г. Екатерина назначила «Комиссию по учреждению народных училищ». В том же году Комиссия предложила план открытия начальных, средних и высших учебных заведений, который был использован в «Уставе народным училищам

Российской империи» (1786). В разработке этих документов активное участие принял сербскохорватский мыслитель и педагог Федор Иванович Янкович де Мариево. Вместе с ним трудились племянник Ломоносова М. Е. Головин, выпускник Петербургского университета Ф. В. Зуев, профессор Московского университета Е. Б. Сырейщиков и др. [Джурицкий, 2000, с. 223–224].

Федор Иванович Янкович-де-Мириево – выдающийся ученый-педагог, последователь Я. А. Коменского, в 1782 г. был приглашен в Россию для организации народного образования. Вместе с русскими учеными и педагогами он написал «Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи» (1783). Янкович создал ряд учебников: «Букварь», «Прописи и для них руководство по чистописанию», «Правила для учащихся» (все в 1782 г.), «Руководство к арифметике» (не позднее 1784 г.) и другие. С его участием был разработан план школьной реформы, проведенной в России по уставу 1786 г. Совместно с профессорами Московского университета он разработал содержание, организацию, методы и форму подготовки учителей народных училищ. В 1802–1804 гг. Ф. И. Янкович-де-Мириево работал под руководством П. В. Завадовского в Комиссии об учреждении народных училищ.

Согласно «Уставу...» 1786 г., в городах открывались малые и главные народные училища. Малые училища должны были готовить грамотных, умеющих хорошо писать и счи-

тать людей, знающих основы православия и правила поведения, рассчитанные на два года обучения. В них обучались чтению, письму, нумерации, священной истории, катехизису, начаткам граждановедения, арифметике, русской грамматике, чистописанию и рисованию. Главные училища обязаны были давать более широкую подготовку на многопредметной основе в течение пяти лет. Помимо программы малого училища, в курс обучения входили евангелие, история, география, геометрия, механика, физика, естествознание, архитектура; для желающих – латинский и живые иностранные языки: татарский, персидский, китайский (преподавание западноевропейских языков не предусматривалось). В главных училищах можно было приобрести педагогическое образование [Джуринский, 2000, с. 223–224].

В 1786 г. Екатерина II повелела открыть главные народные училища в 25 губерниях. В целом профессиональное образование в стране в период просвещенного абсолютизма сделало значительный шаг вперед. В конце XVIII в. в Российской империи насчитывалось уже около 550 различных учебных заведений (в них обучались 62 тыс. учащихся), в том числе примерно 400 народных училищ, свыше 60 духовных семинарий и столько же сословных закрытых учебных заведений.

Манифестом Александра I от 20 сентября 1802 года «Об учреждении министерств» в России были образованы первые министерства, в том числе и Министерство народного просвещения, отвечающее за систему образования в стране. Это событие

стало знаковой вехой в развитии русского образования и русской культуры в целом. Одним из направлений его работы становится подготовка специалистов для государственной службы [История профессионального образования в России, 2003].

В 1803 г. были опубликованы «Предварительные правила народного просвещения», в 1804 г. – «Устав учебных заведений, подведомых университетам». Эти документы и определяли структуру системы образования в первой четверти XIX в.

В январе 1803 г. вступило в силу Положение об устройстве учебных заведений. Страна разделялась на шесть учебных округов, в каждом из которых открывался университет как высший научный и административный центр данного округа. Учебные округа ведали также всеми частными учебными заведениями. Эта система способствовала тому, что к середине XIX века в России действовало несколько десятков профессиональных учебных заведений трех типов: заводские школы, горные и окружные училища. В 20-х гг. XIX в. открылись сельские профессиональные школы для подготовки специалистов по агрономии, земледелию, животноводству, садоводству, виноделию с четырех- или пятилетним сроком обучения. В 1822 г. начала свою работу Московская земледельческая школа, в 1832 г. – удельное земледельческое училище, в 1840 г. – Горогорецкое сельскохозяйственное училище и др.

Все возрастающие потребности общества в специалистах для промышленности и торговли заставили государство пойти на ряд новых

мер. В 1839 г. одной из них стало создание реальных классов при гимназиях. В стране появились также волостные училища, подготавливавшие служащих низшей квалификации для государственной администрации: писарей, землемеров, помощников фельдшеров.

Преобразования, проведенные государством в профессиональном образовании в 40-50-х гг. XIX в., устранили преобладание классицизма в гимназическом образовании, содействуя развитию реального образования. Было решено сосредоточить реальное образование в специальных заведениях. Для этого в стране открывались реальные училища – гимназии с техническим уклоном. В тот период были учреждены следующие учебные заведения технического профиля: 1810 г. – Петербургский институт инженеров путей сообщения, в 1828 г. – Петербургский технологический институт, 1830 г. – Московское ремесленное училище, в 1832 г. – училище гражданских инженеров, в 1835 г. – Константиновский межевой институт в Москве.

Со второй половины XIX века в российской промышленности происходят серьезные изменения: вслед за Европой в стране получает развитие крупное машинное производство, Россия вступает в период промышленной революции. Данные изменения ставят перед рабочим классом новые требования. Возникает запрос на самые передовые знания и профессиональные умения. Существующие в тот период ремесленные училища не могли полноценно справиться с новыми вызовами. Ру-

ководство Российской Империи принимает решение провести перестройку системы профессионального образования.

Важная роль в формировании основ профессиональной педагогики в России принадлежит великому русскому педагогу К. Д. Ушинскому, который в числе первых поставил задачу создания системы школьного ремесленного образования, отвечающего потребностям «индустриального направления века». В статьях «Ученики ремесленные в Петербурге» (1848), «Воскресные школы» (1861), «Необходимость ремесленных школ в столицах» (1868) он показал пагубность существующей системы ремесленного ученичества. Ушинский выделил следующие функции профессионального образования нового типа:

- экономические – приведение ремесла в соответствие с требованиями науки и техники;
- социальные – подготовка отечественных специалистов;
- нравственные – ликвидация ученичества как формы эксплуатации детей;
- педагогические – разработка системы школ профессиональных и воскресных, установление связи труда и обучения, создание методики обучения ремеслу, отвечающей требованиям педагогики и психологии.

В 60-е гг. XIX в. в России началось становление теории и методики профессионального образования как самостоятельной отрасли научного знания. Оно было обусловлено пореформенным развитием производства и капиталистических отношений. Реформы инициировали деятельность

научных и технических обществ – Русского технического общества, Вольного экономического общества, Московского общества распространения технических знаний. Общества создавали учебные заведения, выдвигали проекты реформирования системы общего и профессионального образования в России, изучали зарубежный опыт подготовки рабочих и других специалистов, проводили съезды деятелей профессионального и технического образования, издавали научную, учебную и методическую литературу [Титова, 2015].

Важнейшей составляющей качества подготовки специалистов во второй половине XIX в. следует признать согласованность образовательных стандартов и учебных планов средних и высших учебных заведений. В 1871 г. вышел в свет «Сборник правил и подробнейших программ для поступления во все учебные заведения, мужские и женские, казенные и частные по всем ведомствам», который узаконил ступенчатый характер профессионального образования в России.

Целостная система профессионального образования в России сформировалась в 80–90-е годы XIX века. Заслуга в подготовке реформы принадлежит министру народного просвещения И. Д. Делянову и ученому, министру финансов И. А. Вышнеградскому, который разработал «Общий нормальный план промышленного образования в России». Была проведена работа по анализу практического опыта профессиональных школ, поддержки их местными обществами. Система технического образования состояла из ремесленных

училищ, низших и средних технических училищ. Преобладающее значение отдавалось графическим занятиям и практическим занятиям на производстве или в мастерских.

Курс обучения продолжался 3 года. Принимались мальчики 11–14 лет. Большинство ремесленных училищ и школ были бесплатными. Плата за обучение составляла всего 1% от общих средств, отпускаемых на содержание. Многие ученики освобождались от платы и получали пособие от благотворителей [История профессионального образования в России, 2003].

Ступенчатая система профессионального образования формируется в конце XIX века. «Положение о промышленных училищах» 1888 года, имевшее силу закона, установило следующие типы промышленных учебных заведений:

- общие промышленные училища высшего типа;
- средние технические училища для подготовки техников;
- низшие технические училища;
- ремесленные училища.

Данное положение определяло основные пути подготовки квалифицированных рабочих, мастеров, техников, вводило профессионально-технические заведения в общую систему учреждений образования. Для установленных законом типов учебных заведений были разработаны примерные учебные планы и программы, определяющие минимум знаний, умений и навыков, которые должен иметь выпускник соответствующего учебного заведения [Вишневский, 1993, с. 98].

Выделению среднего профессионального образования в качестве самостоятельного уровня способствовало в конце XIX – начале XX века усложнение структуры промышленного производства, определение статуса техника, сформированная ступенчатая система профессионального образования. Формируются требования к подготовке его выпускников, определяется роль и статус техников на производстве, выявляется социальная база, издаются государственные документы, регламентирующие развитие этого социального института. Тем не менее важно отметить то, что данный уровень образования в России в начале XX не получил значительного распространения: в 1903 г. насчитывалось всего 20 средних технических училищ [Вишневецкий, 1993, с. 102].

Большой вклад в развитие профессионального образования внесли съезды ИРТО (Императорского русского технического общества) 1889–1904 гг. На них были сформированы принципы и положение организации образования, методика образования, улучшение условий труда, вопросы физической подготовки учащихся [История СССР. XIX начало XX вв., 1981].

Егорьевский съезд директоров и преподавателей технических училищ Московского учебного округа в 1911 г. выступил за предоставление училищам самостоятельности в разработке учебных планов и программ [История профессионального образования в России, 2003].

В целом масштабы профессионального образования в стране в

конце XIX в. возросли, но оно развивалось как государственная система. Анализ ее функционирования в то время убеждает в том, что общество диктовало необходимость принятия профессиональных образовательных стандартов в переломные периоды своего развития, и эти стандарты в значительной степени способствовали подготовке высококвалифицированных специалистов для экономики России [История СССР. XIX начало XX вв., 1981].

Вехой в становлении профессиональной педагогики стал разработанный ученым-механиком и министром финансов И. А. Вышнеградским проект «Общего нормального плана промышленного образования в России» (1884), заложивший основы государственной системы профессионального образования. В формировании российской концепции профессионального образования приняли участие известные деятели – выдающийся химик Д. И. Менделеев, ученые и инженеры В. К. Делла-Вос, В. И. Гриневецкий, ученый-агроном И. А. Стебут, экономисты А. И. Чупров и И. И. Янжул, Н. А. Каблуков, инженеры-педагоги Д. К. Советкин, С. А. Владимирский, М. В. Лысковский и др. Были сформулированы следующие актуальные и в наше время требования к системе и содержанию профессионального образования России:

- соответствие потребностям развивающейся экономики;
- конкурентоспособность подготавливаемых кадров;
- обязательная база – общее образование;

– разнотипный и разноуровневый характер профессиональной школы в зависимости от исходного общего образования;

– сочетание общего и специального в содержании образования;

– практическая направленность обучения и четкая специализация;

– постепенная замена ученичества ремесленными школами, соединение труда и ученичества рабочих-подростков с их обучением в вечерне-воскресных школах и др.

Социал-демократы Г. В. Плеханов, В. И. Ленин, Н. К. Крупская, теоретик анархизма П. А. Кропоткин, народники М. К. Горбунова-Каблукова, С. Н. Кривенко ставили вопросы соединения производительного труда работающих подростков и учеников, а также взрослых рабочих с их обучением. Н. К. Крупская на основе анализа мирового опыта показала, что ведущей тенденцией «прогресса техники», внедрения машин и механизмов является рост спроса на широко образованных технически, активных, инициативных рабочих [Профессиональная педагогика, 2009, с. 30–31].

Н. К. Крупская на основе исследования международного опыта защищала профессионализм «на том основании, что техника все прогрессирует и надо за ней поспевать, готовить учеников к их будущей профессии» [Жуковская, 2006, С. 67–69].

В конце XIX – начале XX в. среднее профессиональное образование стало осмысливаться как специфическая часть народного образования, развитие которой оказывает су-

щественное воздействие на состояние экономики, обороноспособности, социальной сферы. Во многих городах открылись коммерческие училища, учительские семинарии, фельдшерские школы. В 1914–1915 гг. действовало свыше 400 средних профессиональных учебных заведений (54 тыс. учащихся) [Профессиональная педагогика, 2009, с. 40–41].

В начале XX века к категории профессионально-технических училищ относилось 2151 учебное заведение (со 116093 учащимися): ремесленные, технические, художественно-промышленные, железнодорожные и горные училища. В 1910–1917 гг. их число увеличилось до 2500. Но круг специальностей в них был крайне узок. Для новых отраслей производства, в том числе для электротехнического, совершенно не подготавливали квалифицированных кадров, которых обучали по старинке путем длительного индивидуального ученичества и работы на производстве. Все это свидетельствует о том, что русская дореволюционная техническая школа значительно отставала от требований промышленности и как бы застыла в рамках тех специальностей, которым обучали в 80–90-е гг. XIX в. Несмотря на то, что большое разнообразие и значительное количество низших и средних технических школ и училищ, многие из которых существовали по своим особым уставам, затрудняло их классификацию, условно их можно разделить на следующие группы:

– средние технические школы и училища для подготовки техников

или ближайших помощников инженеров по руководству производством;

– низшие технические школы и училища для подготовки младшего технического персонала, мастеров, механиков, машинистов и т. д. – железнодорожные, горные, мореходные училища, художественно-промышленные школы и ряд технических школ, имевших индивидуальные уставы;

– ремесленные школы и училища, подготавливавшие квалифицированных рабочих, ремесленников и кустарей – ремесленные училища, школы ремесленных учеников, низшие ремесленные школы, ремесленные учебные мастерские и ремесленные учебные заведения с особыми уставами.

Особым типом средних учебных заведений были техникумы. Этот новый тип средних специальных учебных заведений возник перед Первой мировой войной исключительно по частной и общественной инициативам. Срок обучения в них составлял три-четыре года. В уставе каждого техникума говорилось о том, что он дает образование в объеме, превышающем курс средних специальных технических учебных заведений для исполнения обязанностей помощников инженеров.

В начале XX века особое место в развитии основ профессиональной педагогики занимали педагоги-просветители К. Н. Венцель и И. И. Горбунов-Посадов. Они считали «своей целью разработку вопросов о свободном воспитании и образовании, т. е. таком воспитании и образовании, которое основано на самодеятельности,

на удовлетворении свободных запросов детей и юношества и на производительном труде как необходимой основе жизни» [Вербицкий, 1999; Андреева, 2005].

Проблемам трудовой школы были посвящены и работы А. У. Зеленко «Современные реформаторы образования и воспитания» [Жуковская, 2006, С. 67–69], С. Левитина «Трудовая школа – школа будущего», Н. К. Крупской «Вопрос о трудовой школе на Берлинском конгрессе» [Жуковская, 2006, С. 67–69], И. И. Горбунова-Посадова «Мастерская ручного труда М. С. Россолимо» [Вербицкий, 1999].

Видным теоретиком профессиональной педагогики и организатором профессиональной школы была Н. К. Крупская, которая сформулировала следующие положения теории профессионального образования: профессиональное обучение как составная часть общей системы образования; единство экономических, социальных и образовательно-воспитательных функций профессионального образования, его ориентация на потребности «завтрашнего дня»; связь профессионального обучения с производительным трудом [Крупская, 1982]; соединение специальной и общетехнической подготовки кадров и политехническая направленность профессионального образования; единство и преемственность общего и профессионального образования и др. [Потеев, 2005].

Взаимосвязь общего, политехнического и профессионального образования в начале XX века можно представить в виде схемы, изображенной на рис. 1.



Рис. 1. Взаимосвязь общего, политехнического и профессионального образования

Значительный вклад в развитие теории и практики профессионального образования внес экономист и пролетарский поэт А. К. Гастев, который очертил контуры «индустриальной педагогики» нового типа. Будучи директором Центрального института труда (ЦИТ), он со своими сотрудниками на основе экспериментов создал теорию «Трудовых установок» и разработал концепцию краткосрочной подготовки рабочих на установочных курсах и в цехах ЦИТа, которую широко внедрил в производство, противопоставив ее долгосрочным формам подготовки рабочих в школе фабрично-заводского ученичества (ФЗУ).

В конце 1920-х в РСФСР существовала следующая система профессионального образования:

- профшколы, школы ФЗУ, учебно-производственные мастерские на базе школы I ступени (начальной школы);
- индустриальные, сельскохозяйственные, педагогические и другие техникумы на базе семилетней школы;
- вузы на базе девяти- и десяти-летней школ.

Список профессий, которым обучали рабочих в 1936 г. приблизился к 500, что означало фактическое требование всеобщности и обязанности технического образования. В это время особенно бурно развиваются профессии, связанные с изготовлением одежды, в частности, текстильное производство. Основной школой по подготовке квалифицированных рабочих из молодежи, важнейшим звеном в системе низшего профессионально-технического образования являлись школы фабрично-заводского обучения.

С 1954 г. в стране началась организация технических училищ. С целью подготовки (для ведущих отраслей промышленности и сельского хозяйства) высококвалифицированных рабочих и младшего технического персонала из молодежи, имеющей законченное среднее образование, в системе учебных заведений трудовых резервов было организовано 261 техническое училище. В 1957 году открылись 12-летние профессионально-технические училища, которые давали общее и техническое среднее образование.

Кроме училищ профтехобразования в 50-е годы подготовка специ-

алистов осуществлялась также непосредственно в условиях производства.

Развертывание сети средних профтехучилищ на рубеже 60–70-х гг. имело свои особенности, которые говорили о рождении принципиально нового вида учебного заведения. Перед средними профтехучилищами была поставлена главная задача – готовить рабочих по наиболее сложным профессиям и одновременно давать молодежи полное среднее образование [Соловьев, 1980].

В 60–70-х годы профессионально-техническое образование начинает подготовку рабочих, владеющих несколькими профессиями, т. е. подготовку по интегрированным профессиям. Основанием для подготовки по интегрированным профессиям явилось то, что изменились потребности производства, что профессиональная школа адекватно отвечала на нужды производства.

В 1970–80-х гг. производство стало нуждаться не только в рабочих, владеющих несколькими профессиями, но и в рабочих с дипломами техников.

Среднее профессиональное образование в 1950–70-е гг. в СССР переживает подъем, приобретая особое значение в условиях научно-технической революции, становясь одним из массовых направлений профессионального образования. В этот период остро ощущается потребность в специалистах среднего звена.

В 1954 году ЦК КПСС и Совет Министров СССР утвердили специальное постановление «Об улучшении подготовки, распределении и использовании специалистов с высшим

и средним специальным образованием», в котором давались указания расширить подготовку специалистов со средним образованием и повысить их профессиональную квалификацию. Перечень специальностей сократился с 575 до 392, учебные планы в 1955–1956 годах были переработаны.

В системе среднего специального образования возникли два различных типа техникумов: 1) четырехгодичные, в которые принимали окончивших семь классов общеобразовательной школы; 2) техникумы со сроком обучения два-два с половиной года (в них принимали получивших среднее общее образование). Оба типа техникумов имели самостоятельные учебные планы.

**К началу 80-х годов** в стране сформировалась эффективно работающая система СПО, которая готовила кадры для всех отраслей народного хозяйства более чем по 500 специальностям. Сложившаяся система оперативно отвечала на запросы и потребности страны.

Система профессионально-технической подготовки рабочих кадров в 70–80-е годы XX века была признана лучшей в мире. Русской профессиональной школе принадлежал приоритет в разработке и создании передовой системы производственного обучения квалифицированных рабочих. Эта система оперативно отвечала на запросы и потребности страны [История профессионального образования в России, 2003].

Но быстро меняющийся темп жизни требовал новых нестандартных подходов в профессиональном

образовании. В 1990-е годы начинают развиваться идеи непрерывного образования. Академик А. М. Новиков отмечал, что к прогрессивным идеям человечества конца XX века относятся и идеи непрерывного образования, главный смысл которых заключается в «постоянном творческом обновлении, развитии и совершенствовании каждого человека на протяжении всей его жизни...» [Новиков, 1991, с. 23].

В 1989 г. в российской системе ПТО рождается идея интеграции профессионально-технического и среднего специального образования в качестве одной из составляющих идей непрерывного образования, которая реализовывалась в созданных на базе лучших ПТУ высших профессиональных училищах (профессиональных лицеях) [Беляева, 1994, с. 26–29; Костыко, 1997]. В этот период возникают профессиональные лицеи, представляющие новый тип профессиональных образовательных учреждений. Подготовка в профессиональных лицеях в основном осуществлялась по базовым учебным планам и программам, реализуя профессиональные образовательные программы повышенного уровня (Постановление правительства РФ № 650 от 5 июля 1994 г.).

К концу XX века система начального профессионального образования включала в себя 4114 образовательных учреждений и 1,7 млн. обучающихся. Подготовка квалифицированных рабочих для народного хозяйства осуществлялась по более 1000 специальностям – металлисты, строители, горняки, полиграфисты, наладчики-настройщики автоматов и

станков, операторы автоматических линий, электрослесари, специалисты для сферы быта и услуг и др.

В 1991 году в нашей стране произошли серьезные изменения, поменялся политический строй, стала формироваться рыночная экономика, были объявлены новые демократические ценности, согласно которым должно было реформироваться все общество. Случилось полное изменение запроса на квалификации, появились новые профессии. Начал складываться новый рынок труда. Существенные изменения затронули и систему профессионального образования.

С 1992 года система профессионально-технического и среднего специального образования постепенно начинает переходить в стадию регионализации, где главной своей задачей становится ориентация на рынок труда и запросы экономики региона.

В 2002–2004 гг. регионализация НПО и СПО охватила все субъекты Российской Федерации. Начинается становление двухуровневой системы профессионального образования, регламентируемой Федеральным законом.

В начале XXI века серьезных изменений в обеспечении качества подготовки специалистов в системе СПО требует переориентация на рыночные отношения и развитие высокотехнологичного производства. Экономическое развитие Российской Федерации является результатом расширения сферы сервиса. Задача специалистов этой области – удовлетворение потребностей современного общества.

Современным малым и средним предприятиям требуется специфический работник, работник, являющийся носителем высокого, даже по европейским стандартам, уровня профессиональной компетентности.

В 1995–1997 гг. Министерством образования России был разработан Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, представляющий собой комплекс нормативных, организационных и методических документов, определяющих структуру и содержание образования и создающих основу для обеспечения необходимого качества подготовки специалистов. С 2002–2003 учебного года реализовывался Государственный образовательный стандарт второго поколения, в котором предпринята попытка обновления содержания федерального компонента в связи с модернизацией отраслей экономики, обеспечения более высокой гибкости и вариативности учебного процесса.

С 2011–2012 учебного года в системе СПО реализуется Федеральный Государственный образовательный стандарт (ФГОС) третьего поколения, основу которого составляет компетентностный подход в обучении. ФГОС нового поколения определяют результаты освоения основных профессиональных образовательных программ через компетенции, приобретенные в процессе обучения. Постепенно сменяют действующие ФГОС СПО-3 новые ФГОС-4.

Профессиональная система образования должна подготовить компетентного специалиста, который бу-

дет не только соответствовать требованиям ФГОС, но и удовлетворять территориальный рынок труда.

Современное среднее профессиональное образование реализуется по двум основным программам: профессиональной образовательной программе базового уровня и профессиональной образовательной программе повышенного уровня.

#### *Обсуждение результатов*

Важнейшим условием обеспечения деятельности среднего профессионального образования как социального института является развитие нормативной базы Российской Федерации в сфере образования.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», закреплено название «среднее профессиональное образование» и определен его статус как самостоятельного уровня.

В 2007–2010 гг. начали появляться инновационные образовательные программы для подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена для высокотехнологичных производств. Активно наблюдался процесс обновления перечней профессиональных компетенций с учетом изменяющихся производственных технологий. Началась реализация краткосрочных программ профессиональной подготовки под запрос работодателей.

В 2010 году впервые в России в системе профессионального образования была применена модель дуального образования, которая была апробирована в 13 субъектах Российской Федерации. В 2015 году вышло Распоряжение Правительства Рос-

сийской Федерации, предусматривающее постепенное введение практико-ориентированной модели обучения в организациях СПО.

В рамках Генеральной ассамблеи WorldSkills International Россия в мае 2012 года стала 60-м членом движения. Организации СПО начали подготовку студентов к участию в мировых и европейских чемпионатах WorldSkills.

В 2017 году в организациях СПО начинается проведение государственной итоговой аттестации с применением демонстрационного экзамена. Внедрение демоэкзамена позволило унифицировать содержательные требования, предъявляемые к выпускникам СПО.

В соответствии с приказом Минтруда России № 831 от 2 ноября 2015 года «Об утверждении перечня 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования» появились 44 ФГОС. Запущен процесс по дальнейшей актуализации ФГОС по макету ТОП-50.

#### *Заключение*

Профессиональная система образования должна подготовить компетентного специалиста, который будет не только соответствовать требованиям ФГОС, но и удовлетворять территориальный рынок труда.

Целью современного профессионального образования является подготовка мобильного выпускника,

отвечающего по качественным показателям требованиям работодателя. Появляются новые институты развития (АСИ, WorldSkills Россия), целью которых становится дальнейшая реформа профессионально-технического образования.

В 45-м мировом чемпионате WorldSkills–2019, прошедшем в Казани, приняли участие 1354 молодых профессионала до 22 лет (в некоторых компетенциях – до 25 лет) из 63 стран и регионов. В неофициальном общекомандном зачете российская сборная заняла второе место, завоевав 14 золотых медалей, четыре серебряных и четыре бронзовых.

Учебные мастерские колледжей/техникумов оснащаются современным оборудованием в соответствии со стандартами WorldSkills Россия. По итогам 2020 года было создано более 1500 мастерских, современной материально-технической базой будут оснащены более половины организаций среднего профессионального образования. В рамках федерального проекта «Молодые профессионалы (повышение конкурентоспособности профессионального образования)» к 2024 году должно быть создано 5000 современных мастерских.

Все это способствует подготовке конкурентоспособного выпускника на рынке труда, востребованности молодых специалистов среднего звена.

#### **Список литературы**

1. Андреева, В. В. Проектирование реализации системы многоуровневой подготовки специалистов

в области информационных технологий : автореферат дисс. ...канд. пед.

наук. / В. В. Андреева. – Н.-Новгород: ВГИ-ПУ, 2005. – 44 с. – Текст : непосредственный.

2. Беляева, А. Н. Перспектива развития профессиональной школы – Текст : непосредственный. // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 26–29.

3. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное образование / А. А. Вербицкий. – Москва : ИЦПКПС, 1999. – 75 с. – Текст : непосредственный.

4. Вишневский, Ю. Р., Шапко, В. Т. Социология молодежи. Учебное пособие. Екатеринбург – Нижний Тагил, 1995. – 311 с. – Текст : непосредственный.

5. Джурицкий А. Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с. – Текст : непосредственный.

6. Жуковская, З. Д. Формирование информационной культуры как одно из условий повышения качества образования / З. Д. Жуковская, И. С. Проскурина // – Текст : непосредственный. – «Современной образование: содержание, технологии, качество»: Матер. XII Междунар. конф. Т.2. – Санкт-Петербург : СПб ГЭТУ «ЛЭТИ», 2006. – С. 67–69.

7. История профессионального образования в России. Москва : Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. – 672 с. – Текст : непосредственный.

8. История СССР. XIX начало XX вв. / Под ред. проф. И. А. Федорова. Москва, 1981. – 462 с. – Текст : непосредственный.

9. Костыко, Г. С. Управление развитием профессионального ли-

цея: педагогический аспект. Автореферат дис. ...канд. пед. наук. – Курган, 1997. – 25 с. – Текст : непосредственный.

10. Крупская, Н. К. О политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении. Москва : Просвещение, 1982. – 223 с. – Текст : непосредственный.

11. Новиков, А. М. Профтехшкола: Стратегия развития. – Москва : Ровесник, 1991. – 68 с. – Текст : непосредственный.

12. Потеев, М. И. Развитие профессионально-педагогического образования в университетах технического типа: монография / М. И. Потеев. – Санкт-Петербург, 2005. – 440 с. – Текст : непосредственный.

13. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. / Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. Москва : ЭГВЕС, 2009 – 456 с. – Текст : непосредственный.

14. Соловьев, Н. П. Новый этап в развитии профессионально-технического образования (основные направления развития советской профтехшколы в 1966–1979 гг.): Профпедагогика. – Москва : Высшая школа, 1980. – 239 с. – Текст : непосредственный.

15. Титова, Н. Б. Теория профессионально-педагогической деятельности. Вводный курс: учебное пособие / Н. Б. Титова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. – 169 с. – Текст : непосредственный.

УДК 373.24

М. В. Ломаева

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЕТСКОГО САДА В 20-Е ГОДЫ ПРОШЛОГО ВЕКА

**Аннотация.** В статье на основе изучения и анализа архивных документов раскрываются особенности организации образовательной среды в детских садах в 20-е годы прошлого века; сопоставляются идеи и требования к дошкольному образованию того времени и наших дней.

**Ключевые слова:** комфортная и безопасная образовательная среда, развивающая предметно-пространственная среда, требования, оборудование, принципы дошкольного образования.

M. V. Lomaeva

## THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE KINDERGARTEN IN THE 20S OF THE LAST CENTURY

**Abstract.** Based on the study and analysis of archival documents, the article reveals the peculiarities of the organization of the educational environment in kindergartens in the 20s of the last century; the ideas and requirements for preschool education of that time and today are compared.

**Keywords:** comfortable and safe educational environment, developing subject-spatial environment, requirements, equipment, principles of preschool education.

### *Введение*

Одной из важнейших задач современной образовательной организации является создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды, характеризующейся наличием гармоничных, приносящих удовлетворение взаимоотношений, защищенностью, толерантностью для всех участников образовательного процесса: обучающихся, педагогов, родителей. Психологическую безопасность образовательного процесса Т. Л. Чепель трактует как состояние защищенности ребенка от угроз его достоинству, душевному

благополучию, позитивному мировосприятию и самоотношению. Образовательная организация должна быть территорией безусловной психологической безопасности [Чепель]. Показателями, говорящими о том, что такая среда создана, являются проявляемые участниками образовательных отношений, находящимися в образовательной организации, чувства радости, удовольствия, удовлетворения, спокойствия и защищенности.

Большое значение в развитии дошкольника имеет развивающая предметно-пространственная среда – комплекс эстетических, психолого-

педагогических условий, необходимых для осуществления педагогического процесса, рационально организованный в пространстве и времени, насыщенный разнообразными предметами и игровыми материалами [Предметно-развивающая среда, с. 4]. Создание такой среды – необходимое условие для достижения целей дошкольного образования, сформулированных в статье 64 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ 29 декабря 2012 г.) [Закон об образовании, 2012].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [ФГОС ДО]. Создание такой среды – одна из важнейших задач любого педагогического коллектива современного детского сада.

*Материалы и методы, результаты исследования*

Уделялось ли внимание психологическому комфорту и безопасности образовательной среды в ранний советский период, какой была предметно-пространственная среда детского сада того времени, какие требования к ней выдвигались, каким принципами руководствовались при ее создании?

Обратимся к материалам Нижнетагильского городского исторического архива, документам окружного отдела народного образования за 1924 год. В буклете под названием

«Оборудование детского сада (сады бедноты)», разосланном в районные отделы народного образования информационно-издательским подотделом Екатеринбургского губернского отдела народного образования, основное место занимает чрезвычайно подробное описание устройства малобюджетного детского сада на 45 детей, занимающего 4–5 комнат. Распределить комнаты по назначению предполагалось следующим образом: две комнаты для групповых занятий, одна большая для общих игр, одна столовая и одна для руководительницы. При крайней необходимости предлагалось обойтись тремя комнатами, совместив столовую с одной из комнат для занятий и убрав комнату педагога.

Далее авторы буклета описывают необходимую для деятельности детского сада мебель, отмечая при этом, что обставить комнаты детского сада специальной мебелью в настоящий момент не представляется возможным «приходится ограничиваться тем, что можно достать без максимальных затрат» [МКУ НГИА, Л. 201].

Первое требование к мебели – она должна соответствовать росту детей. Чтобы выполнить это требование, авторы документа предлагают использовать простые некрашеные столы, подпилив их ножки до перекладки. «За подобным столом помещается 8 детей (по три в длину и два по узким сторонам), следовательно, для группы в 25 детей нужно три стола. Если же принять во внимание, что известный процент детей отсутствует, и что не все дети сразу сидят за столом, так как обязательных

занятий нет, то можно ограничиться двумя столами на группу. Эти столы могут быть перенесены в столовую для еды: они легки и дети сами могут их перетаскивать» [МКУ НГИА, Л. 201].

Трудно представить современных дошкольников, передвигающих мебель, но можно сказать, что требование полифункциональности среды в 20-е годы выполнялось, хотя и поневоле, из-за крайней бедности страны в тот исторический период.

Следующие рекомендации касаются детских стульев. «Имея в виду слабость позвоночника у детей, нужно стремиться к тому, чтобы дети сидели на стульях со спинками, а не на табуретах и, тем более, на скамьях, но для столовой, где дети проводят незначительную часть времени, допускаются и табуреты» [МКУ НГИА, Л. 202].

Требование доступности среды отражено в описании шкафов для хранения материалов и посуды. Таких шкафов должно быть не менее трех – по одному на группу и третий в столовой для посуды. Шкафы для материалов и инструментов должны быть высокие. То, чем дети пользуются постоянно, должно располагаться на нижних полках, а на верхних – запасной материал. Рекомендуется, если средства позволяют, иметь витрины для детских работ: по одной в группах и одну в общей комнате. Если средства отсутствуют, можно ограничиться полками, сделанными своими руками. Таков необходимый перечень мебели для детского сада на две группы по 25 детей.

Далее описывается оборудование детского сада. Прежде всего, авторы отмечают необходимость музыкальных инструментов, «хотя бы фисгармонии», поскольку «пение и ритмические движения являются необходимыми в детском саду» [МКУ НГИА, Л. 203].

Кроме того, рекомендуются приспособления для умывания (обычные жестяные умывальники со скамеечкой для маленьких детей) и одежды. «Совершенно не приемлемы тазы для умывания, в которых дети моются один за другим». Рекомендуется поместить умывальник в каждой комнате для занятий. Здесь легко обнаружить требование безопасности образовательной среды для здоровья детей. Вешалку для платьев предлагается сделать самим следующим образом: «Берется доска, в которую в шахматном порядке вколачиваются крючки. Доска эта затем прибивается к стене, над доской можно устроить полку для шапок» [МКУ НГИА, Л. 203].

Далее дается подробное описание оборудования кухни: стол, шкаф, несколько табуреток, 2 котла с крышками, ведро для воды, 1–2 кастрюли, кувшин для молока, самовар или 2 больших чайника, миски, чайные чашки или кружки. «Детская посуда не должна быть непременно эмалированной, как это обыкновенно принято; детей можно приучать к аккуратному обращению с бьющейся посудой – это тем более необходимо, что эмалированную трудно теперь достать. Ложки желательно иметь металлические, но в силу необходимости, можно употреблять и деревянные, стоимость которых значительно

ниже» [МКУ НГИА, Л. 204]. Не забыли авторы буклета и о кухонном текстиле: нужны полотенца посудные, кухонные, чайные и личные, фартуки для детей и руководительниц. Но если на покупку этих принадлежностей не найдется средств, то, советуют авторы, полотенца для умывания и носовые платки дети могут принести из дома.

В брошюре предусмотрен и такой вариант обустройства детского сада, когда в здании нет электричества и водопровода. В этом случае рекомендуется приобрести кадки для воды и кастрюли для ее кипячения, а также керосиновые лампы для руководительницы, для кухни и в комнате.

Не забыли авторы и об аптечке. Набор лекарственных препаратов отражает санитарно-гигиеническое состояние населения того времени и содержит: перевязочные средства, йод, вазелин, соду (при ожогах), перекись, цинковую мазь, борную кислоту, средства для борьбы с паразитами, машинку для стрижки и термометр.

Часть буклета посвящена оснащению образовательного процесса материалами. Минимальный набор включает бумагу, глину, карандаши, краски, клей, дерево. Все перечисленные материалы активно используются при работе с дошкольниками и в настоящее время. Интересно, как предполагалось работать с деревом?

«Для рисования лучше употреблять контурную или оберточную бумагу. Она продается в городском складе учебных пособий, у Мюр и Мерилиз (российский торговый дом в 1840–1922 гг., затем ЦУМ – центральный универсальный магазин в

Москве – прим. автора) большими листами: из 1 листа выйдет полторы тетради. Не следует употреблять для рисования писчую бумагу, она гораздо дороже: на гладкую поверхность плохо ложатся карандаши и краски, белизна ее портит детское зрение. Оберточная бумага желтоватая или голубая, и та и другая не утомляют глаза» [МКУ НГИА, Л. 205].

Далее приводится подробное описание сортов бумаги (альбомная толстая и тонкая, глянцевая и папиросная, цветная), необходимой в детском саду для разных видов детской деятельности (аппликация, вырезывание, рисование) и количество листов на месяц, характеристика и количество карандашей (черные и цветные), тона акварельных красок (ультрамарин, кобальт, кармин, сурик, гуммигут), кисти для них (№№ 6–8, двухсторонние), клей (в крайнем случае крахмал) и кисти для клея. «Глина продается в строительных лавках – там же, где и кирпич, мешками в 3–5 пудов».

Для работы с деревом, пишут авторы пособия, можно недорого купить фанеру и липовые доски. Если средств недостаточно, можно еще дешевле купить ящики в мануфактурных магазинах и разломать их на доски. Из инструментов необходимо иметь: ножницы, не менее двух дюжин, 1–2 перочинных ножа, 2–3 лобзика, 1–2 ножовки, 1–2 ножа переплетных (и для дерева), буравчик, шило, отвертки, клещи, 3–4 молотка. Для домашнего обихода нужны еще пила и топор.

«Этим материалом можно ограничиться на первых порах в открывающихся детских садах. Что касается цен, то их совершенно невозможно установить вследствие их постоянного повышения» [МКУ НГИА, Л. 206].

К описанной выше брошюре прилагалась статья «К вопросу о детском саде и очаге» [МКУ НГИА, Л. 207–211], в которой неизвестный автор пишет о психолого-педагогических условиях, необходимых для осуществления педагогического процесса: «Жизнь ребенка подобна растению: как растение не может расти, пользуясь только соками почвы, но согревается лучами солнца, так и ребенок для своего развития должен иметь нечто большее, чем теплую одежду и пищу.... Окружающей обстановке мы придаем большое внутреннее психологическое значение. Предоставить детям просторное, светлое, чистое, гигиенически-оборудованное помещение с правильно подобранной мебелью, игрушками и занятиями, интересными и приходящимися по силам детям, это уже значит дать детям многое, но, конечно, это еще не все.... Каждый период в жизни человека ценен сам по себе, и детство должно быть изжито во всей полноте своей... Чем больше свободы мы предоставляем ребенку в этом возрасте для свободного развития всех своих склонностей и чувств, тем лучше. Никакими программами и расписаниями не должны мы ограничивать его свободного развития. Духом свободы, труда и творческой инициативы должны быть проник-

нуты все учреждения для детей дошкольного возраста» [МКУ НГИА, Л. 209].

Идеи, представленные в цитате выше, во многом схожи с современными взглядами на дошкольное образование – это обеспечение полноценного проживания дошкольниками периода детства, свободного выбора ими занятий в самостоятельной и совместной деятельности, развитие творческих способностей и т. д. Отличие заключается в особом значении, которое придавалось в те годы трудовому воспитанию детей, в частности, дошкольников. «Участие в хозяйстве, уборке и приготовлении пищи приучает к труду – этому рычагу, двигающему всю нашу жизнь и воспитывающему нашу волю. Но для того, чтобы дети серьезно относились к своим обязанностям, они должны чувствовать, что их посильное участие необходимо, что своим трудом они вносят нечто ценное в общественную жизнь» [МКУ НГИА, Л. 210]. Речь идет о свободе как осознанной необходимости. Если ребенок понимает значимость своего труда, то и трудиться он будет без принуждения, а значит и чувствовать себя вполне комфортно.

«Не научить ребенка чему-либо стремится очаг, тут ребенок должен жить и развиваться свободно своим потребностям, мы должны создать только ему условия для более соответствующей его психике жизни. Лучше всего устраивать немногочисленные детские сады... Нужно создать семейную атмосферу, где старшие дети заботятся о младших. Внимательное отноше-

ние руководительницы, полное участие – создают атмосферу содружества и взаимного соучастия, в которой нуждаются маленькие дети. Свободный выбор занятий самими детьми и предоставление им возможности самостоятельно пользоваться материалом, хранящимся в шкафах, по росту доступных детям, дают полную возможность проявлению самостоятельности, инициативы и свободного проявления своего творчества» [МКУ НГИА, Л. 211].

Кроме того, уделялось внимание и взаимодействию детского учреждения и семьи, необходимости объединения воспитательных усилий, которые должны быть единоподнаправленными: «Важно установить известные взаимоотношения между родителями и руководителями очагов и детских садов» [МКУ НГИА, Л. 211].

В другом документе – тезисах к докладу «Дошкольное воспитание» [МКУ НГИА, Л. 53] – говорится о принципах дошкольного воспитания. «В основу социального воспитания положено развитие коллективистической творческой личности...». На первое место выдвигается принцип организации детской жизни на основе коллективизма и посильного труда. Среди других принципов называются «связь со средой, современностью и окружающей жизнью, знакомство с природой и видоизменением ее в связи с приложением человеческого труда, реализм, гигиенические и культурные навыки». Предлагаются конкретные механизмы реализации указанных принципов. Например, с целью воспитания коллективизма рекомендуется организовывать детские собрания, комиссии

по уходу за цветами, животными, дежурства, коллективные работы с разделением труда (лепка, рисование, шитье и др.), коллективные игры, коллективную подготовку к праздникам и украшение помещений, уход за общими огородными и цветочными грядками. Видим, что уже с дошкольного возраста детей стремились научить работе в команде (коллективе), распределять обязанности, что и в настоящее время является ценным личностным качеством. Человек, умеющий работать в коллективе, ощущает себя спокойно и уверенно. Следует отметить, что чувство коллективизма предлагалось воспитывать не только в игровых ситуациях, но, что особенно важно, в реальных делах.

Принцип связи со средой, современностью и окружающей жизнью реализуется в «приобщении к революционным праздникам, связи с другими детскими садами, экскурсиях на фабрику, телеграф и др. старших ребят, изучении воспитателями среды ребенка, привлечении родителей и женотдела, осторожной помощи детям усвоить правильные представления о разных событиях (например, изъятие церковных ценностей, которые волновали детей под влиянием родителей)» [МКУ НГИА, Л. 53]. Принцип связи с жизнью остается и сегодня одним из основных дидактических принципов, однако конкретное его содержание меняется в зависимости от общественно-экономической ситуации в каждый конкретный исторический период.

Для реализации принципа «Знакомство с природой и видоизме-

нением ее в связи с приложением человеческого труда» предлагается «ознакомить детей с полем, лесом, лугами и т. д. и трудом крестьян; собирать ягоды, грибы, цветы, бабочек, жучков и коллекционировать последних, возвращать овощи и цветы, наблюдать за насекомыми, наблюдать погоду и т. д.» [МКУ НГИА, Л. 53]. Подобная деятельность детей сегодня организуется с помощью детских технопарков – кванториумов (биокванториумов, геокванториумов и т. п.).

Принцип реализма предполагает необходимость «подобрать художественный материал для рассказывания таким образом, чтобы исключить из детского репертуара фантастику и мистику; подобрать песни и рассказы, отражающие реальную жизнь». Почему произведения фантастического жанра вредны для ребенка поясняется далее: «Фантазия ребенка работает достаточно интересно, развивая самостоятельное творчество. Старая сказка полна чуждых современному ребенку понятий и представлений (царь, царица, рыцарь и т. п.)». Поэтому целесообразно и необходимо, отмечает автор, «создать новые сборники рассказов о жизни, труде, борьбе и подвигах трудящихся и их вождей, о природе и борьбе с ней человека» [МКУ НГИА, Л. 53].

Для формирования гигиенических и культурных навыков (они объединены в один принцип), рекомендуется «систематически и неуклонно приучать к чистоте рук, лица, головы, тела, рта, одежды и т. п.» [МКУ НГИА, Л. 53], воспитывать такие качества как «ласковость, выдержку,

дисциплинированность, внимательность, вежливость и др.». Наряду с такими качествами как дисциплинированность и выдержка, приоритетными для того времени и необходимыми для строителя коммунистического общества, названы ласковость и вежливость, которые, несомненно, должны способствовать созданию доброжелательной атмосферы в детском саду.

#### *Заключение.*

Таким образом, исходя из анализа даже небольшого количества изученных документов, можно говорить о том, что в период разрухи, царившей в стране сразу после окончания гражданской войны, вопросы, связанные с организацией дошкольного образования, в том числе с оборудованием предметно-пространственной среды, созданием доброжелательной, творческой, свободной, ненасильственной атмосферы в дошкольных образовательных организациях, были предметом рассмотрения и заботы педагогов и руководителей народного образования. Выдвигаемые в те годы требования к развивающей предметно-пространственной среде детского сада сходны с теми, которые отражены в современных нормативных документах, но выполнялись они в той мере, в какой позволяла экономическая ситуация в стране. Кроме того, мы обнаруживаем сходство в принципах дошкольного образования современных и почти столетней давности: обеспечение полноценного проживания ребенком всех этапов детства, сотрудничество детей и взрослых, взаимодействие с

семьей, поддержка инициативы детей в разных видах детской деятельности.

### Список литературы

1. МКУ НГИА Ф.26. Оп.1 Д.6.
2. «Об образовании в Российской Федерации» – Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года. – Текст : электронный. – URL: <http://base.garant.ru/70291362/>
3. Предметно-развивающая среда: Методические рекомендации для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Автор-составитель Л. А. Пасекова. – Санкт-Петербург : Астерион, 2012. – 24 с. – Текст : непосредственный.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Текст : электронный. – URL: <http://base.garant.ru/70512244/>
5. Чепель Т. Л. Психологическая безопасность образовательного процесса как условие обеспечения психологического здоровья школьников. – Текст : электронный. – URL: [http://shkola0419.ucoz.ru/\\_ld/1/129\\_C00.pdf](http://shkola0419.ucoz.ru/_ld/1/129_C00.pdf)

# ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.013

Е. В. Южанинова

## «ЛУЧШИЙ ПЕДАГОГ СРЕДИ ФИЛОСОФОВ И ЛУЧШИЙ ФИЛОСОФ СРЕДИ ПЕДАГОГОВ»: К 245-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ИОАННА ФРИДРИХА ГЕРБАРТА

**Аннотация.** В статье анализируется педагогическая система классика немецкой педагогики Иоганна Фридриха Гербарта. Дана характеристика основных компонентов его педагогической теории: воспитывающего обучения, нравственного воспитания и управления. Подтверждено единство и взаимодействие обучения и нравственного воспитания в теории И. Ф. Гербарта. Отмечена важная роль развития многостороннего интереса в процессе обучения для достижения воспитательных целей.

**Ключевые слова:** педагогическая система, воспитывающее обучение, нравственное воспитание, цель воспитания, многосторонний интерес.

E. V. Yuzhaninova

## «THE BEST TEACHER AMONG PHILOSOPHERS AND THE BEST PHILOSOPHER AMONG TEACHERS»: ON THE 245TH ANNIVERSARY OF JOHANN FRIEDRICH HERBART BIRTH

**Abstract.** The article analyzes the pedagogical system of Johann Friedrich Herbart the classic of German pedagogy. Educational training, moral education and management as the main characteristics of his pedagogical theory are described. The author confirms the unity and interaction of teaching and moral education in the theory of I.F. Herbart and the important role of the development of multilateral interest in achieving educational goals.

**Keywords:** pedagogical system, educational training, moral education, the purpose of education, multilateral interest.

*Введение.* В условиях современного бурного мира нельзя оста-

вить без должного внимания 245-летний юбилей Иоганна Фридриха Гер-

барта (1776-1841), классика немецкой педагогики. Его теоретическая и практическая деятельность в области философии, психологии, педагогики и образования становилась предметом тщательного изучения немецких и российских исследователей, начиная с конца XIX века и вплоть до настоящего времени. Не случайно немецкий ученый Э. Гейслер называет его «лучшим педагогом среди философов и лучшим философом среди педагогов» [Geißler, 1991]. Вместе с тем, подлинная суть педагогической системы И. Ф. Гербарта долгое время подвергалась не совсем верному толкованию и даже определенному искажению его последователями – гербартианцами, которые превратили ее в закостенелую догму. Да и сложные для понимания педагогические произведения И. Ф. Гербарта требовали предварительного знакомства с его философскими и психологическими работами. Поэтому нам представляется вполне оправданным обращение к педагогическому наследию И. Ф. Гербарта с целью провести исследование в рамках парадигмального подхода.

*Материалом исследования* послужили основные педагогические труды И. Ф. Гербарта, а также философские и историко-педагогические работы классиков истории педагогики Г. Веймера, М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, Л. Н. Модзалевского, Ф. Паульсена, а также современных авторов Б. М. Бим-Бада, О. В. Дмитриевой, А. Н. Джуринского, О. А. Зотовой, Г. Б. Корнетова, Л. А. Паньковой, А. И. Пискунова, Л. А. Степашко, О. В. Тулуповой, Э. Гейслера (E. Geißler),

К. Кнопа (K. Knoor), А. Ребле (A. Reble).

Для реализации цели и задач исследования использовались теоретические (историко-логический анализ, сравнение, экстраполяция) и эмпирические *методы* (биографический метод, анализ первоисточников). Основой авторской концепции является системный парадигмальный анализ теории и практической деятельности И. Ф. Гербарта через критерии ценностей, целей и содержания, методов и средств образования, взаимоотношений учителя и ученика.

*Результаты исследования.* И. Ф. Гербарт родился в 1776 году в Ольденбурге. Будучи сыном судебного чиновника и внуком педагога и пионера Просвещения, он получил прекрасное образование. По завершении гимназии он начал изучение права в Йенском университете, где прослушал лекции И. Г. Фихте, который направил интересы юноши в русло философии. Математика и эстетика также привлекали И. Ф. Гербарта. Можно предположить, что интерес к воспитательной деятельности зародился в процессе работы И. Ф. Гербарта в качестве домашнего учителя в Швейцарии, куда он отправился в 1797 году, прервав свое обучение в университете. В Берне педагог занимался с тремя сыновьями судебного пристава фон Штайгера. В 1799 году произошло знакомство с И. Г. Песталоцци, педагогическая система которого привела И. Ф. Гербарта к критическому переосмыслению своих собственных педагогических взглядов. В 1800–1802 годах в Бремене ученый занимался педагогической проблематикой и готовился к

академической профессорской деятельности. С 1802 по 1809 год, получив степень доктора философии, И. Ф. Герbart читал лекции по философии и педагогике в Геттингенском университете. В 1809 году он возглавил кафедру философии и педагогики в Кенигсбергском университете, которой ранее руководил И. Кант, и оставался на этой должности до 1833 года. Помимо этого, ученым были основаны в Кенигсберге педагогический семинар, одно из первых учебных заведений, готовящих учителей для школ разных типов, и экспериментальная школа, в которых он был руководителем и учителем математики. По рекомендации В. Ф. Гумбольдта, руководителя отдела культуры и образования Кенигсберга, И. Ф. Герbart разрабатывал принципы устройства общеобразовательной школы, а также учебный план для гимназии в рамках реформы прусской школьной системы. Тем самым он активно участвовал в процессе преобразования старой феодальной сословной школы в буржуазную. В 1833 году И. Ф. Герbart вернулся в Геттингенский университет и продолжил свою преподавательскую деятельность профессора философии вплоть до кончины в 1841 году.

Главные педагогические идеи И. Ф. Гербарта представлены в работах: «Идея педагогического плана для среднего образования» (1801), «Идея азбуки зрительного восприятия Песталоцци» (1802), «Об эстетическом представлении мира как главной задаче воспитания» (1804), «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806), «Очерки лекций

по педагогике» (1835). На формирование педагогических взглядов ученого оказали определяющее влияние ключевые идеи неогуманизма (Ф. А. Вольф, В. ф. Гумбольдт) и филантропизма (И. Б. Базедов, Х. Г. Зальцман, И. Г. Кампе), философия Г. В. Лейбница и И. Канта, поэзия Ф. Шиллера, а также педагогические идеи Д. Локка, Ж. Ж. Руссо и И. Г. Песталоцци.

Именно И. Ф. Герbart первым из философов вывел педагогику на уровень самостоятельной науки, подчеркивая при этом необходимость тесной взаимосвязи философии и педагогики в разработке теоретических основ воспитания. При этом ученый отмечал, что философские взгляды нигде не нужны в такой степени, как в педагогике, «где повседневная рутина и многократно запечатлевающийся личный опыт так сильно суживают кругозор» воспитателя [Герbart, 1940, с. 99].

В основе педагогики, полагал И. Ф. Герbart, лежит этика, определяющая цель воспитания, а также психология, указывающая средства воспитания. Заметим, что И. Ф. Герbart был одним из исследователей, стоявших во главе эмпирической школы психологии, оказавшей существенное влияние на развитие немецкой педагогики исследуемого периода. Поскольку педагогика дает практические советы для учения и воспитания и опирается на законы, открытые психологией, то можно рассматривать ее как прикладную психологию, утверждал И. Ф. Герbart.

Следует отметить, что в структуре педагогической системы

И. Ф. Гербарта ведущая роль отводится целям воспитания, что отражено уже в названии его основного педагогического труда «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания». Наивысшей целью воспитания, по И. Ф. Гербарту, является добродетель, нравственность, «сила нравственного характера» [Гербарт, 1940, с. 133]. Философ сформулировал пять этических идей, определяющих идеальную личность: внутренней свободы, совершенства, благожелательности, права и справедливости. Подчеркнем, что все немецкие философы и педагоги этого периода определяли нравственное воспитание как главную педагогическую задачу. Все прочие имели подчиненный характер. Однако, И. Ф. Гербарт сближал задачи нравственного и эстетического воспитания. В качестве конечной нравственной цели в реальном воспитательном процессе ученый полагал развитие эстетического восприятия мира и формирование эстетического представления о мире. Человек, эстетически воспитанный, тем самым уже является и нравственно воспитанным, считал он [Идеи эстетического воспитания, 1973, с. 48].

Исходя из главной цели воспитания, ученый определил две группы целей – «возможные» и «необходимые» [Гербарт, 1940, с. 171]. Первые связаны с будущей профессиональной деятельностью и могут быть достигнуты на основе развития многостороннего интереса посредством обучения. Вторые – определяются нравственностью, должны осуществляться развитием субъективных личностных качеств посредством нрав-

ственного воспитания. Таким образом, И. Ф. Гербарт подчеркивал единство и взаимодействие обучения и нравственного воспитания, понимая их как две стороны единой учебно-воспитательной деятельности. Поэтому обучение без нравственного воспитания он представлял как средство без цели, а нравственное воспитание без обучения – как цель, лишенную средства.

Необходимо выделить три взаимосвязанные части теории И. Ф. Гербарта: воспитывающее обучение, нравственное воспитание и управление. Понятие воспитывающего обучения было впервые введено И. Ф. Гербартом и является наиболее разработанным элементом его теории. Философ настаивал на том, что одним из средств нравственного воспитания является обучение – воспитание ума, «образование круга мыслей». Тем самым, обучение способствует правильному «восприятию мира» и помогает развивать «нравственную интуицию» и «укреплять характер» [Южанинова, 1994, с. 87]. В технологическом плане суть воспитывающего обучения заключалась в том, чтобы, сообщая ученикам научные сведения, педагог придавал им необходимую направленность, формируя важнейшие мировоззренческие, социальные, нравственные и другие установки [Панькова, 2005, с. 11]. Правильное обучение выступает надежным средством успешного воспитания, т. е. концепция обучения вторична по отношению к концепции воспитания. Вместе с тем, воспитывающее обучение, по И. Ф. Гербарту, должно не просто сообщать знания,

но, и это главное, пробуждать умственную самодеятельность ученика. В этом проявляется деятельностный подход к обучению, что совершенно актуально в современной образовательной парадигме. Педагог указал возможность достигать нравственной цели воспитания на основе широкого спектра интересов к различным сторонам жизни. Сформулированная И. Ф. Гербартом теория воспитывающего обучения нашла поддержку замечательных педагогов того периода – Ф. А. Дистервега в Германии и К. Д. Ушинского в России, но и современными педагогами она признана актуальной и востребованной.

В указанной педагогической концепции И. Ф. Гербарта ключевую роль играет категория «многосторонний интерес», который является одновременно целью и результатом обучения, но также главным средством нравственного воспитания. В качестве цели обучения «интерес» означает способность воспитанника сохранять и расширять собственные знания, посредством их совершенствуя себя [Тулупова, 2005, с. 15]. По утверждению П. Ф. Каптерева, И. Ф. Гербарта следует считать «отцом учения о воспитании как деятельности, основывающейся на интересах» [цит. по Южанинова 2007, с. 87]. Конечно, вопрос о роли интереса в процессе обучения поднимался и ранее. В частности, Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо рассматривали интерес как необходимое условие обучения: необходимо преподавать интересно, чтобы ученик лучше усваивал новое знание, т. е. целью обучения считалось знание. По

мнению И. Ф. Гербарта, живой интерес побуждает к творческой активности, познавательной потребности и целенаправленной самостоятельной деятельности личности по усвоению нового знания. Тем самым, интерес должен пробудить желание к дальнейшим занятиям, чтобы приобретаемые знания стимулировали интерес к последующему обучению [Там же]. Педагог определил четыре ступени интереса: – сосредоточенное внимание (представление, вызвавшее интерес, подавляет все другие и предстает все более ясно и подробно); – ожидание (затруднение, требующее определить, с какими из прежних представлений следует связать новое представление); – настойчивое искание (стремление ученика получить искомый результат); – действие (получение требуемого ответа при наличии всех необходимых условий) [Корнетов, 2010, с. 89].

В содержании школьного образования философ определял два направления: эстетико-литературное и математико-естественнонаучное («поэзия и математика»). В теории учебного плана, представленной в работе «Идеи педагогического плана для среднего образования» (1801) И. Ф. Герbart отводит приоритетное место древним языкам и математике, которые, по его убеждению, лучше всего дисциплинируют ум. Ученый полагал необходимым до 14 лет обучать в основном языку, литературе и истории античного мира [Герbart, 1940, с. 221–224]. Именно эта идея явилась основой обучения в классических учебных заведениях Европы в XIX в. Так, в своей опытной школе в Кенигсберге И. Ф. Герbart начинал

обучение с греческого языка, затем переходил к изучению латинского языка и истории, основанном на чтении. Целью обучения литературе было развитие интереса к чувствам других, поскольку материалы из истории и литературы, как полагал педагог, способны лучше всего развивать нравственное желание учеников. Лишь в юношеском возрасте приступали к изучению современных языков. Наряду с этим проходила математика, важная не только в силу практической ценности или технологического значения предмета, но и как тренировка умственной концентрации. Математическое обучение включало арифметику, алгебру, геометрию, доходило до логарифмов, в курс входили даже элементы астрономии, статики и высшей механики [Южанинова, 2007, с. 89]. Вместе с тем И. Ф. Герbart придавал большое значение преподаванию естественных наук и географии, опирающейся на жизненный опыт детей. Тем самым, в споре между сторонниками формального и материального образования он не противопоставлял классическое образование реальному, т. е. занимал позиции, соответствующие требованиям нового буржуазного общества.

Исходя из учения о многостороннем интересе, И. Ф. Герbart создал теорию ступеней обучения, определяющих структуру процесса обучения:

«Ясность. Ассоциация. Система. Метод» [Герbart, 1940, с. 182].

1. Ясность – углубление в состоянии покоя. На этой ступени вводится и углубленно рассматривается новый материал.

2. Ассоциация – углубление в состоянии движения. На данной ступени устанавливается связь нового материала со старыми знаниями.

3. Система – осознание в состоянии покоя. На данной ступени проводится обобщение, формулируются выводы, законы на основе новых знаний, связанных со старыми представлениями.

4. Метод – осознание в состоянии движения. Здесь понимаются теории, полученные знания применяются к новым фактам, явлениям, событиям, ситуациям.

Важнейшим дидактическим средством 1 этапа является наглядность, 2 этапа – свободная беседа. На 3 и 4 этапах важны самостоятельная работа ученика и обобщающее изложение учителя. В своей теории И. Ф. Герbart связал до сих пор раздельные и ценные сами по себе методы: метод наблюдения – И. Г. Песталоцци, метод диалога, разговора – сократовский, метод традиционного доклада и решения задач. Обучение, по И. Ф. Герbartу, меняет шаг за шагом свой метод, заставляет ученика переходить от активности к восприятию, от слушания к говорению и действию. Главную роль в обучении играют индивидуальность ученика и его личный опыт. Обучение должно быть интересным, пробуждать внимание ученика, учитывать естественную активность ребенка, его интерес к миру и людям. Кроме того, обучение должно правильно распределять свой материал в соответствии с возрастом учащихся. Таким образом, процесс обучения заключается в движении от представления материала через объяснение к пониманию и

обобщению, что, по сути, представляет собой модель современного традиционного урока. Теория И. Ф. Гербарта выстраивала порядок организации процесса обучения и деятельности учителя. Вместе с тем, абсолютизация и универсализация данной схемы привели к формализму в организации урока (особенно яркое выражение это нашло у последователей И. Ф. Гербарта), за что теория ступеней обучения И. Ф. Гербарта неоднократно критиковалась. Но сам педагог не считал ступени и методы обучения универсальными и неизменными. Так, Д. Беннер, немецкий педагог, указывает на то, что требование гербартианцев строго следовать заданным правилам не соответствовало начальным идеям И. Ф. Гербарта, а даже во многих отношениях резко противоречило им. Первоначальным посылом философа было – «поддержать ученика, помочь ему прийти к самообразованию, а не тянуть его строгими правилами в заданное учителем направление» [Benner, 1997, с. 49]. Именно поэтому современные исследователи понимают теорию ступеней обучения И. Ф. Гербарта как диалектическую интерпретацию процесса образования (А. Н. Джурицкий, Г. Б. Корнетов, D. Benner, E. E. Geißler, H. Meyer).

Наряду с философским обоснованием педагогической теории И. Ф. Гербарта занимался частными методиками преподавания отдельных предметов – истории, географии, языка, литературы. Так, в преподавании истории актуальны его указания на то, что история должна развивать патриотизм и любовь к героическим

личностям, устанавливать связи между прошлой и современной жизнью. В преподавании литературы и языка важен умелый подбор литературных произведений, соответствующих задачам нравственного воспитания и возрастным особенностям учащихся, а также приучение учащихся к выразительному чтению, заучивание наизусть и прочее.

Кроме того, И. Ф. Гербарт советовал не давать готовых знаний, а лишь приподнять завесу знаний перед учащимися. Обучение должно быть интересным, ясным, однако скорее трудным, нежели легким, иначе оно вызовет скуку. Он был убежден, что «преподавание вообще должно: показывать, связывать, научать, философски обосновывать. В вопросах эмоционального отношения оно должно быть: наглядным, связным, возвышающим, захватывающим действительность» [Гербарт, 1940, с. 197].

Теория нравственного воспитания, направленная на формирование воли и характера будущего члена общества, устанавливающая нравственные правила в душе ребенка, занимает важное место в педагогической системе И. Ф. Гербарта. Философ определил шесть практических способов нравственного воспитания: сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, увещевающий [Джурицкий, 2004, с. 190]. Отметим актуальность некоторых правил нравственного воспитания, обозначенных ученым: авторитет воспитателя, ориентация воспитанника на рефлексию собственного поведения, необходимость самовоспитания и другие. В

связи с этим подчеркнем принцип самодеятельности воспитанника, который акцентирует ученый: «Следует сделать так, чтобы воспитанник сам нашел себя, выбирая добро и отвергая зло: это и ничто иное есть образование характера! Это возвышение к осознающей себя личности должно, без сомнения, происходить в душе воспитанника через его собственную деятельность; было бы бессмысленным, если бы воспитатель применял для этого силу и захотел бы установить правила в душу другого» [Benner, 1997, с. 49]. Следует признать, что принцип самодеятельности ребенка признавали все немецкие философы-классики (И. Кант, И. Г. Фихте, Г. Гегель) и педагоги этого периода (Ф. Фребель, Ф. Шлейермахер).

Обращаясь к вопросу отношений между воспитанником и воспитателем, И. Ф. Герbart выдвигал высокие требования к культуре и образованности воспитателя, его профессионализму и нравственным качествам. Педагог наметил тот этический идеал, который должен преследоваться преподавателем как конечная цель его влияния на ученика [Южанинова, 2007, с. 91]. И. Ф. Герbart требовал от учителя знания психологии ребенка, этики и особенно теории воспитания. Одной из главных способностей воспитателя он полагал природное дарование, гибкость и педагогический такт в отношении к людям [Герbart, 1940, с. 257]. Нравственное воспитание в теории И. Ф. Гербарта, по мнению М. И. Демкова, это – «непрерывное обращение с воспитанником, которое лишь время от времени для большей

энергии воздействия прибегает к наградам и наказаниям и другим подобным средствам. Оно предупреждает развитие страстей, удовлетворяя потребности ребенка, занимая и приучая его к порядку; оно приучает воспитанника властвовать над собою. Вместе с тем оно внушает осторожность, ибо ограничивает слишком смелые попытки и предупреждает об опасностях» [Демков, 1912, с. 454]. Необходимое вначале принуждение следует как можно скорее заменить на любовь и авторитет, на отношения доверия между учителем и учеником. На уроках нужно создавать ободряющую атмосферу («ситуацию успеха» в современной интерпретации) и благоприятствовать природному чувству радости ребенка. И. Ф. Герbart выдвинул новое требование к наставнику – считаться с индивидуальностью личности, которую «необходимо, по возможности, сохранять нетронутой» [Герbart, 1940, с. 174]. Это требование, как известно, и сегодня является важным в воспитании ребенка. Между тем, описанные в главах о нравственном воспитании личные отношения между воспитателем и воспитанником, действующие непосредственно формирующие, последователями И. Ф. Гербарта совершенно пренебрегались, даже были забыты. А ведь именно они, по мнению современных немецких исследователей, представляют собой «детальное описание педагогического отношения между воспитателем и воспитанником» [Кноор, 1999, с. 137].

Третьим компонентом педагогической концепции И. Ф. Гербарта является управление, которое

направлено на дисциплинирование воспитанников; оно носит подготавливающий характер и предваряет необходимые и возможные цели воспитания. При этом, управление, по мнению педагога, необходимо выстраивать на содействии раннему развитию лучших чувств в ребенке, а не на ограничениях. Главными средствами для этого являются авторитет, который «приобретается превосходством духа» и, по И. Ф. Гербарту, «принадлежит отцу», и любовь, основанная «на созвучии чувств и на привычке», которая «всего естественнее в матери» [Гербарт, 1940, с. 163]. Прочими средствами управления ученый называет угрозы, надзор, запрет, критику, вовлечение в деятельность, приказания и даже наказания (как редкие исключения), которых, однако, «больше боятся издали, чем они в действительности применяются» [Там же, с. 161]. Анализ положений И. Ф. Гербарта о средствах управления иллюстрирует существенное противоречие в его теории: с одной стороны – любовь и нравственный авторитет, а с другой – средства наказания, в том числе, меры физического воздействия. Однако сам И. Ф. Гербарт предупреждал, что надзор и обилие запрещений – суть отрицательные средства воспитания, которыми нельзя злоупотреблять. Ведь главное в управлении не угрозы, а умение занять детей, заполнить их время живым интересным занятием [Там же, с. 164]. При всей видимой противоречивости теории управления И. Ф. Гербарта отметим его убежденность в необходимости создавать благоприятную атмо-

сферу на уроке, способствовать природному чувству радости ребенка, учитывать индивидуальность личности.

Именно наказания и запреты, т. е. трактовка управления как подавление воли ребенка считается слабым местом в педагогике И. Ф. Гербарта, особенно при условии абсолютизации данных идей сторонниками авторитарного воспитания. Именно поэтому педагогику И. Ф. Гербарта часто приводят в качестве типичного примера авторитарной педагогики. Вместе с тем Г. Б. Корнетов предлагает называть ее скорее *педагогикой авторитета*, так как немецкий ученый утверждал, что именно авторитет (наряду с любовью) обеспечивает значительно более эффективное достижение педагогических целей, чем суровые средства (угроза, надзор) [Корнетов, 2003, с. 132]. Ведь авторитет может приобрести далеко не каждый учитель по собственному желанию, а только обладающий очевидным превосходством духа, соединенным со знаниями, с внешними и физическими качествами. При этом ребенок слушается добровольно, по собственной воле и подчиняется требованиям взрослого, признавая целесообразность и разумность этих требований, разъясняемых наставниками и критически осмысленных воспитанниками. Таким образом, авторитет выступает основой педагогического взаимодействия с воспитанником, а управление понимается как помощь в нравственном самовоспитании [Южанинова, 2007, с. 93].

*Обсуждение результатов.* Педагогическая теория И. Ф. Гербарта за прошедшие два столетия вызывала

как положительные, так и критические оценки. При этом неизменным остается гуманизм его антрополого-педагогической концепции, который ориентировал теорию общего образования на развитие культурной нравственной личности, индивидуальности, представляя человека тем самым как культурно-природное существо. И. Ф. Герbart восстанавливал в педагогике культ знания вопреки утраченной идее самоценности общего образования для полнокровной духовно-нравственной жизни человека. По мнению Л. А. Степашко, теория классической гимназии И. Ф. Гербарта воспринимается как «школа культуры», возвышение человека к нравственно-духовным ценностям, как возрастание «изнутри», саморазвитие. Таким образом, педагогическая деятельность выступает как искусство стимулирования и создания условий для саморазвития, самовоспитания и самообразования, а процесс усвоения знаний одновременно является и процессом развития познавательных сил и способностей ученика [Степашко, 1999, с. 80–82]. Отметим, что в XXI веке ученые вновь обращаются к наследию И. Ф. Гербарта при изучении проблем философии образования, нрав-

ственного воспитания, воспитывающего обучения, развития мотивации обучения, признавая тем самым непреходящие заслуги немецкого педагога [Тулупова, 2005; Дмитриева, 2004; Панькова, 2005; Зотова, 2009].

*Заключение.* Педагогическая система И. Ф. Гербарта показывает преемственность с современными гуманистическими концепциями образования. Это подтверждает и активное научное изучение философии и педагогики И. Ф. Гербарта в исследованиях Международного общества Гербарта, которое с начала XXI века раз в два года проводит научные конгрессы в Германии и других европейских странах. Направления дискуссий разнообразны – дидактика и эстетика И. Ф. Гербарта, его идеи о воспитании и образовании в политической системе, его деятельность в качестве академического учителя, гербартианцы в Йене и прочие. На предстоящий 2022 год запланировано обсуждение проблемы профессиональной подготовки учителя «Личность – характер – нравственность». Указанные направления исследований доказывают ценность и востребованность педагогических идей И. Ф. Гербарта, подтверждают необходимость усиления нравственных основ образования и воспитания.

### Список литературы

1. Герbart, И. Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. / И. Ф. Герbart ; ред. перевода и прим. Г. П. Вейсберга. – Москва : Гос. уч.-пед. изд-во НАРКОМ-ПРОСа РСФСР, 1940. – 292 с. – Текст : непосредственный.

2. Демков, М. И. История западноевропейской педагогики / М. И. Демков. – Москва : Сытин, 1912. – 500 с. – Текст : непосредственный.

3. Джурицкий, А. Н. История образования и педагогической мысли : учеб. пособ. для студ. высш.

учеб. заведений / А. Н. Джурицкий. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 400 с. – Текст : непосредственный.

4. Дмитриева, О. В. Пути формирования философии образования России и Германии второй половины XIX – начала XX века: Сравнительный анализ : специальность 09.00.03 «История философии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Дмитриева Оксана Викторовна ; Мурманский государственный технический университет. – Мурманск, 2004. – 24 с. – Текст : непосредственный.

5. Зотова, О. А. Эволюция идей духовно-нравственного воспитания в педагогике Германии конца XVIII – начала XX вв. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зотова Ольга Алексеевна ; Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова. – Ульяновск, 2009. – 21 с. – Текст : непосредственный.

6. Идеи эстетического воспитания. Антология. В 2 т. Т. 2. – Москва : Искусство, 1973. – 368 с. – Текст : непосредственный.

7. Корнетов, Г. Б. Научная педагогика Иоганна Фридриха Гербарта / Г. Б. Корнетов. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 15. – С. 81–92.

8. Корнетов, Г. Б. Общая педагогика : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – Москва : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с. – Текст : непосредственный.

9. Панькова, Л. И. Развитие идеи воспитывающего обучения в педагогике дореволюционной России: Вторая половина XIX – начало XX вв. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Панькова Людмила Ивановна ; Карачаево-Черкесский государственный университет. – Карачаевск, 2005. – 24 с. – Текст : непосредственный.

10. Степашко, Л. А. Философия и история образования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Степашко. – Москва : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999. – 272 с. – Текст : непосредственный.

11. Тулупова, О. В. Соотношение воспитания и обучения в педагогической концепции И. Ф. Гербарта и ее реализация в отечественной гимназии сер. XIX – нач. XX вв. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тулупова Оксана Владимировна ; Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород, 2005. – 28 с. – Текст : непосредственный.

12. Южанинова, Е. В. Влияние педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX века на становление педагогики и образования : монография / Е. В. Южанинова. – Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия,

2007. – 157 с. – Текст : непосредственный.

13. Benner, D. Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik / D. Benner. Weinheim : Studienverlag, 1997. – 188 S. – Текст : непосредственный.

14. Geißler, E. Johann Friedrich Herbart. „Der beste Pädagoge unter den Philosophen und der beste Philosoph unter den Pädagogen“ / E. Geißler. – Текст : непосредственный //

Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990). – Bonn, 1991. – S.81-94.

15. Knoop, K. Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten / K. Knoop, M. Schwab. 4. Auflage. Wiebelsheim : Quelle u. Meyer, 1999. – 318 S. – Текст : непосредственный

16. Meyer, H. Unterrichtsmethoden. 1. Theorieband. / H. Meyer. 3. Auflage. Frankfurt am Main : Cornelsen Verlag Scriptor, 1990. – 272 S. – Текст : непосредственный.

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013

М. Н. Дудина

### ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ: КОМУ У КОГО УЧИТЬСЯ?

**Аннотация.** Актуализирован принцип личностно-ориентированной модели образования в условиях сложности и разнообразия, цифровизации, стремительного распространения информационно-коммуникационных технологий, радикально влияющих на динамику жизненного и образовательного пространства. Поставлена проблема идентичности личности тех, кто учит и кто учится.

Меняющаяся личность в меняющемся мире является проблемой междисциплинарного характера и ориентирует систему образования на модернизацию целей, процесса, результата обучения и воспитания обучаемых всех возрастов креативно развитых, открытых к инновациям, готовых ими пользоваться, создавать новое. Идентичность личности расширяет масштаб и глубину неопределенности настоящего и будущего, ставит вопрос *кому у кого учиться?* Исследуются трансформирующиеся отношения учителей и школьников, преподавателей и студентов к творческому потенциалу и рискам в освоении инноваций в образовании, в том числе в вынужденном переходе на онлайн-обучение. Стратегическое осмысление методологии развития идентичности основных субъектов образовательного процесса обращает к основным положениям культурно-исторической теории развития высших психических функций Л. С. Выготского (среда – источник развития личности, в частности высших психических функций). В далекие исторические времена выдающиеся российские педагоги были уверены в необходимости преодоления архаичности получения знаний в готовом виде из уст преподавателя, их заучивание и воспроизведение, верили в творческие способности тех, кто учит и кто учится (Л. Н. Толстой, А. Ф. Музыченко, В. И. Чарнолуский и др.)

Современная жизненная и образовательная среда строится на инновационных принципах и методах, адекватных времени неопределенности. Императив освоения личностно ориентированной модели в образовании реализуется в широком использовании интерактивных технологий как средства развития идентичности, достижения ситуации успеха в обучении. Педагогический профессионализм, релевантный вызовам времени, позволяет преодолевать усиливающееся отчуждение в обучении на этико-гуманистических путях психолого-педагогической фасилитации (К. Роджерс). Рассматривается концепция реверсивного обучения как результативная и перспективная в настоящем и будущем. Мотивация на учебную активность школьников и студентов увеличивает роль самостоятель-

ной творческой работы и позволяет достигать результаты в соответствии с познавательными интересами тех, кто учит и кто учится, включая систему оценивания (самооценка, оценивание преподавателя и группы по заранее оговоренным критериям). Интерпретированы факты использования студентами инновационных дидактических технологий (Шесть шляп мышления Эдварда де Боно; SWOT анализ; позиционное обучение Н. Е. Вераксы; Кейс-технология (case-study); «неоконченный рассказ; написание эссе и др.). Проведенный анализ методологии, теории и практики вселяет надежду на своевременное развитие идентичности личности школьников и студентов, учителей и преподавателей как уверенных в себе, ассертивных.

**Ключевые слова:** традиции, инновации, неопределенность, идентичность личности, самоактуализация, уверенность в себе, инновационные дидактические технологии.

M. N. Dudina

## PERSONAL IDENTITY IN EDUCATION: WHO CAN LEARN FROM WHOM?

**Abstract.** The principle of a personality-oriented model of education is actualized in the conditions of complexity and diversity, digitalization, rapid spread of information and communication technologies that radically affect the dynamics of life and educational space. The problem of the identity of the personality of those who teach and who learn is posed.

A changing personality in a changing world is an interdisciplinary problem and orients the education system to modernize the goals, process, result of training and education of students of all ages who are creatively developed, open to innovation, ready to use them, create new things. Personal identity expands the scale and depth of the uncertainty of the present and the future, raises the question of who can learn from whom. The article examines the transforming attitudes of teachers and schoolchildren, lectures and students to the creative potential and risks in mastering innovations in education, including the forced transition to online learning. Strategic understanding of the methodology of identity development of the main subjects of the educational process draws to the main provisions of the cultural and historical theory of the development of higher mental functions by L. S. Vygotsky (the environment is the source of personality development, in particular higher mental functions). In distant historical times outstanding Russian teachers were convinced of the need to overcome the archaic nature of obtaining knowledge in a ready-made form from the mouth of a teacher, memorizing and reproducing him, believed in the creative abilities of those who teach and who learn (L. N. Tolstoy, A. F. Muzychenko, V. I. Charnolusky et al.)

The modern life and educational environment is based on innovative principles and methods adequate to the time of uncertainty. The imperative of mastering a personality-oriented model in education is realized in the widespread use of interactive

technologies as a means of developing identity, achieving a situation of success in learning. Pedagogical professionalism, relevant to the challenges of the time, allows overcoming the increasing alienation in teaching on ethical and humanistic ways of psychological and pedagogical facilitation (K. Rogers).

The concept of reverse learning is considered as effective and promising in the present and future. Motivation for educational activity of schoolchildren and students increases the role of independent creative work and allows achieving results in accordance with the cognitive interests of those who teach and who learn, including the assessment system (self-assessment, teacher and group assessment according to pre-agreed criteria). The facts of the students' use of innovative didactic technologies were interpreted (Six hats of thinking by Edward de Bono; SWOT analysis; positional learning by N.E. Veraksa; Case-technology (case-study); "unfinished story"; writing an essay, etc.). The analysis of the methodology, theory and practice gives hope for the timely development of the identity of the personality of schoolchildren and students, teachers and lecturers as self-confident, assertive.

**Key words:** tradition, innovation, uncertainty, personality identity, self-actualization, confidence in yourself, innovative didactic technologies.

*Главная жизненная задача человека –  
дать жизнь самому себе, стать тем,  
чем он является потенциально. Самый  
важный плод его усилий – его  
собственная личность.*

*Э. Фромм*

#### *Введение.*

Взятая в качестве эпиграфа мысль психолога Э. Фромма ориентирует систему образования на поддержку и развитие *идентичности личности* (англ. personal identity) – тождественности человека самому себе. Это понятие до недавнего времени не использовалось в отечественном образовательном пространстве, потому что не была востребована личность, она была средством, а не целью. Данное понятие введено психологом Э. Эриксоном (1902–1994), исследовавшим стоящий за ним феномен. Кроме всего прочего, в работах Э. Эриксона для педагогов ценным является его вклад в возраст-

ную периодизацию личности (8 этапов жизненного пути и проблемы идентичности личности [Эриксон, 1994]). Подчеркнем, что простота приведенного определения не должна вводить в заблуждение. Вопрос «кто Я?» требует осмысления собственного потенциала развития, его пределов, координат и параметров, ценностных ориентаций среди людей. Что и как делать, чтобы быть тождественным самому себе? Будем считать, что пришло время ответов на эти вопросы применительно к личности школьника и учителя, студента и преподавателя. Оказавшись в ситуации неопределенности и необходимости решения новых проблем, полезно оглянуться назад. Вспомним

великого отечественного педагога Л. Н. Толстого, создавшего Яснополянскую школу для деревенских детей. Предлагаем осмыслить его переживания: «Я долго не мог дать себе отчета в том впечатлении, которое я испытал, хотя и чувствовал, что это впечатление было из тех, которые в зрелых летах воспитывают, возводят на новую ступень жизни и заставляют отречься от старого и вполне предаваться новому [Толстой, 1983, с. 17]. «Отречься от старого и вполне предаваться новому» – непростая задача, требующая своевременного осознания всеми участниками динамичных процессов, радикально меняющих позиции обучаемых и обучающихся на всех ступенях образовательной системы. К сожалению, она остается архаичной, решая вопросы «подачи знаний», «передачи опыта старшего поколения», сохранения застывших форм, видов и методов вековой образовательной модели. Это, согласно акроаматической модели Ф. Ницше: «из уст преподавателя в уши студентов», которые могут при желании «заткнуть уши». Еще во второй половине XIX века философ писал: «Часто профессор, говоря, читает. В общем, ему бы хотелось иметь как можно больше таких слушателей. Один говорящий рот и очень много слушающих ушей и вполтину меньше пишущих рук – таков внешний академический аппарат, такова пущенная в ход образовательная машина университета... И эту самостоятельность с гордостью восхваляют как «академическую свободу» [Ницше, 1994, с. 175].

Стоит ли говорить о том, что некоторые преподаватели вузов до

сих пор принимают экзамены и зачеты, требуя от студентов конспектов своих лекций. Неудивительно, что нарастают конфликты педагогов и обучаемых на всех уровнях образования. Стало очевидным, что современные дети, подростки, особенно старшеклассники и студенты более продвинуты в вопросах цифровизации, использования инновационных технологий. Они тяготеют к диалогу, не приемлют дидактизм, авторитарность, замечания, тем более рукоприкладство. Осведомленные о своих правах они снимают на мобильные устройства все, заслуживающее их внимание и выкладывают в Сеть. В ответ на это многие педагоги и родители требуют жестких административных мер, традиционное «запретить» пользоваться в учебных заведениях мобильными телефонами, ввести «зоны, свободные от гаджетов». И это в ответ на востребованность педагога-гуманиста, признающего и поддерживающего каждого обучаемого в его правах, свободе и достоинстве. В таком контексте актуален вопрос «кому у кого учиться?». Даже на бытовом уровне, тем более профессиональном, отмечается мощная динамика познавательных, образовательных потребностей и соответствующих поколенческих паттернов в детстве, отрочестве, юности и далее, включая послевузовское образование людей третьего возраста. В это же время развитие информационного общества, цифровизация жизни и образования привели к доминированию культуры потребления знаний как товара и «образовательных услуг». Значит, есть педагогический потенциал и риски.

Динамичные изменения радикально пронизывают все сферы жизни общества и трансформируют личность школьника и учителя, студента и преподавателя. Встает проблема идентичности личности каждого в образовательном процессе, его целях, содержании, используемых дидактических технологиях и достигаемых результатах (зачем? чему? как обучаются? и как, кем оцениваются?). Видят ли, осознают, мотивированы, готовы ли современные учителя и преподаватели вузов к насущным дидактическим изменениям?

Исследования показывают, что лишь немногие. Например, П. А. Амбарова утверждает, что большинство преподавателей и научных сотрудников вузов оказались не готовы к «культурному разрыву» между цифровым поколением студентов (более компетентным) и «аналоговым» поколением преподавателей (менее продвинутым). Отсюда «личные и профессиональные потери» преподавателей. «Аналоговый» нет места в новой образовательной реальности, сконструированной стейкхолдерами «от бизнеса», новым университетским менеджментом («ректорами-бизнесменами»), новыми целевыми аудиториями» [Амбарова, 2018, с. 28].

Все громче и настойчивее звучит вопрос *кому у кого учиться?* Он обращен к личности не только тех, кто учит, но и тех, кто учится, более продвинутых, успешно осваивающих «пространство потоков» (М. Кастельс). В современную науку вошло новое понятие – *эдукология* («эдуко» лат. – образование, воспитание; «ло-

гия» греч. – наука, учение) как развивающаяся ветвь педагогических наук, решающая основные задачи образования нового века. Это связано с цифровой трансформацией образования, развитием научных основ дидактики, использующей современные технологии и достижения нейронаук, представления о работе мозга, роботизации и искусственного интеллекта. Исследователи возлагают большие надежды на эффективную дидактику облачных технологий, цифровизацию и виртуальную реальность, которые повысят результативность образовательного процесса, снизят его стоимость [Эдукология, 2020].

Итак, необходим решительный отказ от архаичности образовательной модели и освоение личностно ориентированной на основе широкого использования интерактивных технологий как средства достижения педагогического профессионализма, релевантного вызовам времени, преодолевающего усиливающееся отчуждение поколений от образования на этико-гуманистических путях психолого-педагогической фасилитации. Меняющаяся личность в меняющемся мире – проблема междисциплинарного характера – ориентирует систему образования на модернизацию целей, процесса, результата обучения и воспитания учащихся, креативно развитых, открытых к инновациям, готовых ими пользоваться во благо человека, природы и социума, способных создавать новое.

*Цель статьи:* теоретически осмыслить педагогическую проблему развития идентичности лично-

сти обучаемых и обучающихся в ситуации доступности разнообразной информации, необходимости преодоления традиций и освоения инноваций и подтвердить эмпирическими результатами обучения студентов университета.

*Материалы и методы исследования.* Исследование проблемы идентичности личности обучаемых и обучающихся на всех уровнях отечественного образования требует решительного отказа от преимущественного использования *объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов*. Необходимо освоение педагогического потенциала *проблемного, частично-исследовательского и исследовательского методов*, перехода от традиций к инновациям, включая онлайн-обучение, многократно усиливающее роль самостоятельной работы, самообразования обучающихся на всех уровнях. На этих путях находим ответ на вопрос «кому у кого учиться?»

Важнейшим в методологии, теории и педагогической практике является вопрос о взаимосвязи обучения и развития личности в любом возрасте и на любом уровне образования. Ответ на него раскрывается в обосновании сущности педагогического процесса, обусловленного меняющимися социальными, экономическими, культурными и образовательными реалиями («меняющаяся личность в меняющемся пространстве-времени»). При этом последуем психологу А. Г. Асмолову: видеть через призму разных методологических оптик «такие свойства, как полифоничность, релятивистскую природу, ускорение изменений, мобильность,

текучесть, разнообразие, сложность, гетерогенность, нелинейность, многомерность и неопределенность» [Асмолов, 2015].

Современная жизненная ситуация привела к расширению различных возможностей, которых даже не могли предполагать лучшие российские и советские педагоги. Однако еще в начале прошлого века профессор педагогики А. Ф. Музыченко был убежден в том, что будущее ориентировано на «развитие самостоятельного мышления», масштабное самообразование, индивидуализацию обучения на всех уровнях [цит. по В. И. Чарнолуский]. Проблеме самообразования посвящено исследование В. И. Чарнолуского в первом десятилетии XX века, когда явно не хватало учебников, не было учебных пособий, книги были не всем доступны, поэтому были желанным подарком. Выдающиеся российские педагоги того времени обозначили актуальность проблемы самообразования, формулировали его основные задачи, возлагая надежды на общественные учреждения, содействующие самостоятельной работе в систематическом чтении, обращении к каталогам и указателям, обзорам популярной литературы, библиографическим пособиям. Верили в возможности школы «удовлетворять умственную любознательность». Говорили о новом типе школы. Согласно А. Ф. Музыченко: «Школа XX-го века будет преследовать, в главном... развитие самостоятельного мышления, ясный взгляд на приобретенные познания и знакомство с естественной связью явлений... Роль учителя

отходит здесь на последний план; поставив цель урока, он обыкновенно почти совсем молчаливо идет за учениками: они говорят, они задают вопросы, они критически отвергают неудачные мнения своих товарищей, а учитель должен в это время быстро учитывать течение мыслей в классе и лишь в главных, поворотных пунктах ставить вехи, по которым потечет пытливая молодая мысль, дать толчок – редко в виде вопроса, часто в виде слова или предложения, открывающего детям новую сторону изучаемого вопроса» [цит. по В. И. Чарнолуский]. «Путь самообразования – путь не легкий, усеянный множеством препятствий, устранение которых далеко не всегда зависит от воли, работающей над своим образованием личности и нередко превышает ее силы» (технические и экономические трудности обеспечить себя необходимыми книгами и пособиями). Трудности связаны с «выработкой правильного метода работы» для достижения «наибольшей продуктивности труда при наименьшей затрате времени, сил и средств» [Там же].

Возвращаясь к мыслям и переживаниям Л. Н. Толстого, обратимся к его статье «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» [Толстой, 1983, с. 10–33]. Говоря современным языком – это мастер-класс на все времена. Он стремился изменить образование, отставшее от жизни и от личности учеников и учителей, даже не думающих о возможности свободы в обучении, обращении к жизненному опыту участников. Осмысливая опыт европейских школ,

Л. Н. Толстой писал о «противоестественном состоянии души ребенка». Отсюда необходимость «отрекаться от старого и вполне предаваться новому».

Российские педагоги в далекие от нас времена с полной уверенностью призывали к самообразованию как средству стать самим собой, быть идентичным, успешно самоактуализироваться (в современных понятиях) в обучении. Это особенно важно в начале третьего десятилетия нашего века, когда стремительно меняется социальная, культурная и образовательная среда как источник развития личности в каждом возрастном периоде и требует постановки вопроса об огромном потенциале идентичной личности на основе свободного выбора содержания и дидактических технологий, однако, и ответственности за сделанный выбор. Не только востребованы, но и реально осуществимы дидактические задания, развивающие креативные способности современных школьников и студентов, оказавшихся в ситуации доступности в любое время самой разнообразной информации.

Согласимся с нашими предшественниками, предполагавшими, что это не простой и легкий путь. Он требует развития мотивации к осознанному поиску, отбору и последующему использованию самостоятельно найденной информации, ее дальнейшей интерпретации и воплощения в собственном творчестве как экзистенциальном опыте свободы самовыражения и самоидентификации. В целом речь идет о невиданном ранее педагогическом потенциале в отборе содержания и образовательных

технологий. Для этого необходимо, прежде всего, стратегическое осмысление методологии перехода на инновационные принципы образования, адекватные времени неопределенности, в котором живем. Здесь находим пути решения проблемы идентичности личности на основе самообразования. Предоставлена свобода и необходима ответственность за самоопределение в разные возрастные периоды, включая профессиональный выбор, понимание и изначальное принятие того, что каждая личность может в будущем успешно трансформироваться.

В стратегическом осмыслении методологии перехода на инновационные принципы и методы образования, адекватные времени неопределенности, обратимся к основным положениям культурно-исторической теории развития высших психических функций Л. С. Выготского. Согласно психологу, среда – источник развития личности, в частности высших психических функций: «... можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли...» [Выготский, Т. 3, с. 145].

Приведем его значимое для методологии, теории и практики педа-

гогики образное сравнение: «Как садовник, желающий определить состояние своего сада, будет не прав, если вздумает оценивать его только по созревшим и принесшим плоды яблоням, а должен учесть и созревающие деревья, так и психолог неизбежно должен при оценке состояния развития учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития. Как это сделать?» [Выготский, Т. 2, с. 246–247].

Интерпретируя фундаментальные положения теории развития высших психических функций Л. С. Выготского, сосредоточимся на его понятиях «зона актуального» и «зона ближайшего развития». Компетентный педагог, используя инновационные дидактические технологии, ведет из зоны актуального развития в зону ближайшего развития личности в обучении в любом возрасте. Ответ на вопрос «как это сделать?» заложен в базовом принципе: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» (зафиксирована связь психического и социального; ответ на вопрос о психологическом механизме, обеспечивающем ведущую роль обучения). Перспективна мысль психолога о зонах «актуального» и «ближайшего» развития каждого обучаемого в его постановке вопроса «Как это сделать?» [Выготский, Т. 2, с. 246-247]. Положение о двух зонах развития: актуального развития – «самостоятельно решаемые задачи» («созревшая часть») и ближайшего развития – то, что решается с помощью, с поддержкой, сопровождением

(«созревающие функции») в обучении. Выход из зоны актуального развития субъекта – результат действия закона становления высших психических функций. Еще в 30-е годы XX века психолог убедительно показал несостоятельность обучения, которое «плетется в хвосте развития», а должно «забегать вперед».

Названные методологические основы коренным образом меняют профессионализм педагога, его компетентность и компетенции. Прежде всего, переосмысление целей педагогического образования, требующее рефлексии динамики смысла и назначения собственной педагогической деятельности в демократизирующемся и гуманизирующемся пространстве жизни. Социокультурные трансформации, стремительное распространение инноваций, виртуальной реальности («сети», дистанционное обучение, образовательные платформы, мобильные приложения, инфографика и пр.) расширяют контекст транспрофессионализма, открывают проблему методов научно-педагогического исследования. Подчеркнем необходимость современному педагогу осваивать методы научно-педагогического исследования как способ познания педагогических реалий, релевантных целям, задачам и этапам научной работы – теоретические, эмпирические и математические (статистические). Достоинство методов состоит в их инструментальности, наличии разнообразных средств изучения педагогических феноменов, позволяющих достигать цели и поставленные задачи, тем самым упорядочивать авторскую исследовательскую деятельность.

При этом методология задает научную направленность процессу организации осознанной деятельности, анализу и интерпретации причинно-следственных связей, закономерностей с целью дальнейшей разработки теории обучения и воспитания для последующей проверки практикой. В целом, научно-педагогическое исследование объясняет и предсказывает педагогические факты и явления, обладает определенной логикой организации процесса для достижения научно значимого результата деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях педагогического процесса, его структуре, принципах и технологиях.

*Результаты и обсуждение.* Подчеркивая динамичность социокультурных трансформаций, внезапное изменение жизненной и образовательной ситуации, нарастание социально-экономической неопределенности и транспрофессиональности рынка труда, следует ориентировать будущих и действующих педагогов всех уровней образования на необходимость овладеть соответствующими компетенциями, быть *готовыми и способными* к осмысленному отказу от архаичности образовательной модели и освоению инновационной, тяготеющей к виртуальному общению. Важнейшей ценностью педагога всех уровней образования является мотивация на избранную профессию на основе рефлексии собственной идентичности в постоянном самообразовании и компетентном анализе приобретаемого опыта.

В качестве примера приведем конкретные данные, полученные в

опросе 65 аспирантов УрФУ технического, экономического и гуманитарного направлений подготовки первого года обучения (февраль 2020). Предлагаем осмыслить вопрос «кому у кого учиться?» Ответы респондентов свидетельствуют о том, что все же не следует говорить о «смерти профессора, по нему звонит колокол» (Ж.-П. Лиотар). Преподаватель в вузе остается мотиватором, навигатором и организатором продуктивной деятельности студентов, особенно в самостоятельной творческой работе, в научном поиске. Аспиранты полагают, что у некоторых преподавателей необходимо учиться умению взаимодействовать с аудиторией, ораторскому мастерству, проблемному изложению материала, знанию первоисточников и их авторов, умению писать тексты. Что касается преподавателей, то многим надо учиться у студентов умению владеть современными инновационными технологиями (студенческие презентации бывают лучше, чем у преподавателей), открытости к новому, принятию современной жизненной ситуации такой, какая есть в соответствии с динамикой культурных трендов, прислушиваться к студентам, «быть на одной волне», быть открытыми к новому, смелее меняться в интересах личностного и профессионального развития.

И другой пример исследования (так же, как и выше, не претендуя на валидизацию полученных результатов, ограничимся пилотными представлениями). Происходящие изменения исследованы на студентах и преподавателях в весеннюю и начавшуюся осеннюю сессию 2020-2021

года, всего 117 чел. (97 студентов и 20 преподавателей). Конкретно: УрФУ бакалавриат – 27 чел., магистратура – 31 чел. УрГПУ, защита выпускных квалификационных работ, Институт специального образования – 35 чел.; РГППУ по направлению «Педагогическое образование», профиль музыкально-компьютерные технологии, – 4 чел. И преподаватели этих вузов 20 чел. В частности, необходимо было выявить отношение респондентов к нежданно-негаданно пришедшему онлайн-обучению. Это был первый, вынужденный (если не употребить слово принужденный) опыт студентов и преподавателей. В чем совпадали и чем отличались отношения главных субъектов образования. Выяснилось: поддерживают 27 %, относятся как к неизбежному 43%; считают вредным 25 %.

*К основным преимуществам* студенты отнесли путем ранжирования (от более к менее значимому) следующее:

1. Возможность самому планировать время.
2. Возможность обучаться, не выходя из дома, не тратя время на дорогу.
3. Индивидуальный темп обучения, индивидуальная поддержка преподавателя.
4. Доступность для людей с ограниченными возможностями здоровья.
5. Отсутствие необходимости реально общаться с преподавателем и однокурсниками.

По поводу форм контроля в рамках дистанционных курсов, наиболее приемлемыми названы (по рейтингу):

- групповые проектные задания;
- коллективный опрос в режиме вебинара;
- письменный опрос (эссе, развернутый ответ на вопрос);
- письменный тест;
- компьютерное тестирование;
- индивидуальный устный опрос, проведенный преподавателем.

На вопрос «Нужен ли обучающемуся тьютор (куратор, модератор) при прохождении курса в дистанционной форме» ответили следующим образом: нужен всегда 50%, нужен время от времени 25% не нужен 15%, не знаю, кто это 10%.

*К основным трудностям студенты отнесли:*

1. Понимание сути предлагаемых заданий (особенно – как это сделать, задания написаны, но не проговорены, не озвучены преподавателем. Сложно без преподавателя что-то понять. Нужно уточнять, а если не можешь связаться по каким-либо причинам, тогда «вообще кошмар», ничего не понятно и сидишь думаешь, как это делать).

2. Требуется большое количество времени, чтобы выполнить предлагаемые задания. Постоянные сидения за ноутбуком/компьютером. Отсюда напряжение, головные боли и стресс.

3. Все задания находятся на разных ресурсах, это затрудняет их поиск.

4. Организация самих платформ для образования.

5. Проблема в коммуникации между преподавателем-платформой-

студентами, обратной связи со студентами-одногоруппниками и с преподавателем.

6. Не всегда учебная информация выложена вовремя или же не всегда корректно поставлена задача студентам. Приходится узнавать и переспрашивать, что отнимает значительное время.

7. Проблемы со связью, техникой. Головная боль от постоянного пребывания в наушниках.

*Что касается преподавателей*, то результаты ранжирования таковы. Вначале о преимуществах, явных достоинствах:

1. Значительное увеличение самостоятельной работы студентов и ответственности за ее результат.

2. Расширение возможности самоактуализации студентов и преподавателей в творческих заданиях.

3. Овладение инновационными технологиями и компетенциями в образовании, за которыми будущее.

4. Студенты вынуждены работать в соответствии с предъявляемыми требованиями, особенно при использовании балльно-рейтинговой системы.

*По поводу недостатков, педагогических рисков:*

1. Потеря реального общения «глаза в глаза», открытой возможности продуктивного диалога в аудитории.

2. Нарушение традиционного принципа взаимодействия человека с окружающим миром, в котором учитель, преподаватель занимали значимое место.

3. Отчуждение как негативный психолого-педагогический феномен образования, оставляющий травму на

долгое время, возможно на всю жизнь.

4. Значительное увеличение временных затрат на проверку выполненных студентами заданий.

5. Постоянная тревога по поводу возможного технического сбоя в проведении занятия.

6. Существующие недостатки используемых Платформ в образовании.

И более конкретно, в том числе по курсам обучения и по гендеру представлены кафедрой музыкально-компьютерных технологий, кино и телевидения РГППУ, имеющей значимую специфику профессионального педагогического образования (зав. кафедрой Лариса Владимировна Кордюкова).

*Студенты:*

– Отсутствие интернета или частые неполадки сети (1, 2, 3, 4 курсы ж/м).

– Отсутствие ПК (2, 3 курс, м).

– Значительное увеличение письменно-печатной работы (1, 2, 3 курсы, ж/м).

– Усталость от постоянного сидения (1, 2, 3 курсы, ж/м).

– Невозможность быстрого получения ответа на возникающие вопросы (1 курс, ж/м).

– Незнание и/или отсутствие компьютерных программ для записи аудио- и видеофайлов (1 курс, ж/м).

– Большой, по сравнению с очным обучением, объем домашних заданий (2, 4 курс, ж).

– Проблемы с самодисциплиной. Очень трудно сфокусироваться на образовании, сидя у себя дома (2 курс, ж).

*Преподаватели:*

– Неготовность информационных систем и платформ (зависание, низкое качество трансляции и звука, маленький объем для прикрепляемых материалов) (ж).

– Увеличение нагрузки на преподавателя (подготовка к занятиям, индивидуальное консультирование и проверка работ) без увеличения оплаты труда (ж).

– Формализация «обратной связи» со студентами (ж).

– Неготовность домашнего ПК к такой работе (ж).

– Перегрузка рабочего дня из-за индивидуальной формы обучения (ж).

– Статичность и вредность компьютерной работы, от которой невозможно отстраниться в течение дня (ж).

– Отсутствие непосредственного контакта (ж).

Остановимся еще на одном важном аспекте образования, в том числе онлайн-обучения, которому не уделяется необходимое внимание – *этика отношений «преподаватель-студент»*. Виртуальная среда, к сожалению, создает предпосылки для реализации невысокого этического уровня («образование без воспитания»). Не останавливаясь подробно, назову характерное: некоторые студенты общаются с преподавателем, не обращаясь по имени, без приветствия («отправляю задание»), без обратной связи о получении результата, иногда в раздражении от невысокой оценки.

Ситуация меняется в лучшую сторону в результате последовательного этически приемлемого общения

преподавателя (без замечаний и напоминаний). Обозначим это как еще одну важнейшую проблему онлайн-обучения. В данном контексте заслуживает внимания педагогов коллективное исследование преподавателей Тюменского университета. Авторы ориентируют на развитие «этической рефлексии ситуации профессорства» в контексте «возрастающей скорости перемен в отечественных университетах», исследуют специфику этических вызовов «профессорству» в настоящее время («как трудно быть профессором эпохи перемен»), связывают с проблемой ответственности профессора за идентичность университета. Монография как опыт коллективной рефлексии предлагает актуальные вопросы и возможные решения на основе овладения концепциями, ценностными ориентациями, развитием самосознания «между академическим служением и локальной гражданственностью». Предлагаются критерии эффективности этики профессора [Этика профессора, 2020].

Теоретическое осмысление динамичных изменений, в том числе внезапного, вынужденного перехода на массовое онлайн-обучение в школах и вузах, подтвердило наличие значительного педагогического потенциала, но и рисков, связанных с необходимостью преодоления традиций и освоения инноваций.

В целом, это надежный путь успешного развития идентичности личности субъектов в образовательном процессе – учителей и школьников, преподавателей и студентов путем усиления мотивации, ориентации на результативное взаимодействие

(совместно-разделенная деятельность, самостоятельная творческая работа). В этом пространстве расширяются психолого-педагогические границы межличностного общения, необходимого для диалога всех субъектов в обучении. Здесь нарастает проблема способов фасилитации, поддержки каждого обучаемого в достижении наилучших результатов. Как преодолеть страхи, тревогу, возможно, отчаяние, как стать уверенным в себе обучаемым и обучающимся? Предстоит большая и напряженная работа по развитию позитивной идентичности школьников и учителей, студентов и преподавателей для обоснованного самоутверждения через рефлексию собственного жизненного и профессионального опыта, соотнесения его с научно-обоснованными критериями (кто Я?). Необходима индивидуальная, дифференцированная, своевременная психолого-педагогическая *фасилитация* (англ. *facilitate* – помогать, содействовать, облегчать) школьников и студентов. Целенаправленная квалифицированная психолого-педагогическая поддержка, своевременная помощь каждому – фасилитация – позволяет успешно двигаться к собственной идентичности на противоречивом «пути к себе» [Роджерс, 1994].

Так выходим на проблему креативных дидактических технологий, ориентированных на допустимость различных позиций и умения их отстаивать, обоснованно защищать. С их помощью решаем вопросы того, как обучать, чтобы обучаемые становились способными *и готовыми* к неожиданностям, смело бы импрови-

зировали в изменяющейся обстановке, становились креативными, имели бы креативную установку психики. Так педагогическая деятельность и профессионал-педагог трансформируются из позиции простейшего взаимодействия с теми, кого обучает, в совместно-разделенную творческую деятельность с ними, используя различные информационно-коммуникационные ресурсы, когда разнообразная информация доступна, избыточна, возможно фальсифицирована. Значит, в иных критериях говорим о «компетентности», «компетенциях» «компетентном поведении» тех, кто учит и тех, кто учится. На этих путях педагогика нестабильности призвана успешно преодолеть линейные, механистические представления об образовании и воспитании как «передаче опыта старших поколений младшим», об обучении как «подготовке к жизни» подрастающих поколений. Использование инновационных дидактических технологий привлекательно для обучаемых и обучающихся всех уровней образования. Их описание и практика применения доступны учителям и учащимся, преподавателям и студентам в интернет-пространстве. Главное в них – увеличение доли самостоятельной работы школьников и студентов. Как и надеялись наши далекие предшественники – преподаватель вводит в проблему, обучаемые выбирают технологию и выполняют задание самостоятельно – индивидуально, в парах, в малых группах. Общим для всех интерактивных методов обучения является создание проблемной ситуации (или введение в

нее преподавателем) – формулирование проблемного вопроса, востребованность имеющихся знаний и умений, выдвижение гипотез, поиск системы доводов, доказательств, опровержений, наконец, выводы (сократический метод) [Дудина, 2000, с. 261–271]. В работе с текстами поэтапно развивается умение интерпретировать (*предпонимание, предположение, предугадывание, вопрошание*). И далее: *пред-суждение; истолкование* (грамматическое, стилистическое, историческое, психологическое). Наконец, *герменевтический круг*: часть-целое, движение путем «набрасывания смысла» (герменевтический метод) [Там же, с. 333–335].

В аудитории происходит диалог и полилог. Так содействуем развитию общекультурного уровня, интеллекта, креативности, коммуникативным и ораторским способностям, исследовательским и организационным умениям. Дидактическая ценность инноваций состоит в актуализации проблемы и темы познания на основе обнаружения противоречий, наличия альтернативности решения, использования инновационных технологий, дальнейшего развития традиций отечественного образования [Дудина, 2015].

Далее остановимся на концепции *реверсивного обучения*, принимая его как самое перспективное и результативное на всех уровнях. Реверс («обратное» направление, лат. *reversus*, англ. *reverse* – обратный) кардинально меняет позиции «учитель-ученик», «студент-преподаватель», стимулирует развитие креативного мышления, содействует успешному овладению знаниями,

нарастанию уверенности в себе, обоснованности своей позиции, убежденности в правоте собственных оценочных суждений (каждый учит и учится). Результат для всех ассертивность (англ. assert – утверждать, отстаивать, assertiveness), ассертивное поведение уверенного в себе и своей позиции школьника и учителя, студента и преподавателя. В целом, компетентного и конкурентоспособного.

Происходит реверс, «обратное» движение, когда обучаемый переходит на позицию субъекта учебной деятельности, способного прогнозировать, планировать, осуществлять выбор наиболее приемлемых для него способов обучения. Пока не распространена практическая реализация «обратного обучения» и вопросов больше, чем ответов. Это непонимание целей, содержания и технологий исполнения, включая критерии оценивания результатов работы учащихся и студентов, их соотношение с универсальными учебными умениями (УУД в школе) и общекультурными (ОК), общепрофессиональными (ОПК) и профессиональными (ПК) компетенциями в высшей школе. Проявляется откровенное неверие в креативность школьников и учителей, студентов и преподавателей, которым предстоит проектировать использование электронных материалов, реализуя принцип обратного дизайна («backward design»). Не исключаются сомнения по поводу наличия в образовательном учреждении необходимых электронных ресурсов, их доступность. В целом, это эффективно организуемая самостоятельная работа школьников и студентов. Это профессиональное решение

вопросов успешного развития идентичности личности, самоактуализации обучаемых, когда каждый имеет ситуацию успеха, если адекватно спроектированы задания от постановки проблемы, формулировки спорных вопросов в теории, интерпретации фактов и утверждений, представленных в отборе соответствующего содержания. Реализуется в учебной аудитории в различных видах реверса – доклад или его фрагмент с мультимедийной презентацией в диалоговом исполнении, когда выясняется и конкретизируется суть разных позиций, возможность достижения консенсуса. Со стороны преподавателя необходима поддержка и сопровождение каждого обучаемого. Для этого надо вводить в проблемы изучаемой дисциплины, формулировать основополагающие вопросы, возможно (не всегда) ориентировать в первоисточниках, научной литературе и предлагать работать самостоятельно. Так, обучаемый становится деятельным субъектом собственного обучения, активным участником процесса от формулировки целей и задач учебного курса, отбора содержания дисциплины до выбора дидактических технологий (форм, методов, способов и средств обучения). В данной ситуации применяется оценка преподавателя, одноклассников (или однокурсников) и самооценка школьника (или студента) по заранее обговоренным критериям. Необходимо учить и учиться критериальному мышлению. Так реализуется ценность понимания того, что важно не только у кого учиться, но и с кем учиться. Это было значимо

всегда, но особенно ценным становится в настоящее и будущее время.

Далее приведем конкретные факты из авторского опыта преподавания в Уральском федеральном университете, сопровождая стимулирующим дидактическим материалом. Например, решаем сложнейшую педагогическую проблему развития исторической памяти в цифровую эпоху у подрастающих поколений.

*«Никто не забыт, ничто не забыто!?!» – «Блокада Ленинграда: надо ли было защищать город?».* (Писатель Виктор Ерофеев в дни подготовки празднования 75-летия снятия блокады Ленинграда в интервью на радио «Эхо Москвы»: «Я скажу абсолютно спокойно, вообще не дрогнув, скажу, что, конечно, надо во имя возможности спасения, спасения людей великого города... Отвоевали бы потом»). Телеканал «Дождь» еще к 70-летию снятия блокады Ленинграда предложил опрос – стоило ли удерживать блокадный Ленинград? (News Balt). Надо было обороняться? 872 дня с 8 сентября 1941 года по 27 января 1944 года – Ленинград оборонялся. Не сдался великий город. Оправданы ли жертвы? Особая трагическая страница – дети блокадного Ленинграда, «стынет кровь» от чтения их дневниковых записей. О стойкости бойцов на «Невском пятачке»: «Мы стояли насмерть у темной Невы. Мы погибли, чтобы жили вы» (Р. Рождественский) – на обелиске «Рубежный камень» на условной границе между окопами советских солдат и позициями фашистов. До переправы на Неве 530 шагов. Под непрерывным огнем бойцы 86-ой дивизии Ленинградского фронта оборонялись

в течение года. О личности и стихах «блокадной музыки» Ольги Берггольц, если она говорит, значит, город жив: «В крови и пепле по колена/По горло в бешеном огне/Все испытанья/Кроме плена/ Наш Ленинград прошел в войне». У дома, где она жила, в памятные даты люди приносят живые цветы). Писатель Дмитрий Быков – пообещал издать в «ЖЗЛ» (на «Дилетантских чтениях» в Петербурге, декабрь 2018): «Первая книга, которая выйдет в серии "ЖЗЛ" в результате новой перестройки, будет биография генерала Власова... И я сделаю все возможное, чтобы написать эту книгу... К сожалению, российская гражданская война сороковых годов включала в себя практически массовое истребление евреев...».

В школьных классах и студенческих аудиториях источником знаний становятся сами обучаемые, именно они, а не преподаватель рассказывает о писателе Данииле Гранине, выступавшем в немецком бундестаге, его «Блокадной книге». 95-летний писатель на трибуне бывшего Рейхстага сказал, что выступает не как писатель, а как солдат, один многочисленных защитников Ленинграда. Мужество не покинуло его перед лицом немецких парламентариев – почти час он, стоя, несмотря на поставленное кресло, рассказывал о трагедии осажденного города [Дудина, 2020, с. 65–78].

За рубежом концепция реверсивного обучения (называют как «смешанное», «перевернутый класс», англ. *flipped classroom*) успешно осваивается. В отечественной литературе описаны 6 моделей

«смешанного» обучения в зарубежной практике. *1 модель* «Face to Face Driver» предполагает, что часть учебного материала как дополнение к учебной программе изучается в аудитории в совместно-разделенной деятельности. *2 модель* «Rotation» – «Flipped learning» предполагает совместную деятельность с преобладанием индивидуальной работы студентов. *3 модель* «Flex» предполагает увеличение самостоятельной работы обучаемых при дистанционном сопровождении каждого для достижения понимания в условиях группового и индивидуального консультирования. *4 модель* «Online Lab» предусматривает сопровождение студентов преподавателем в освоении учебной программы в условиях электронного обеспечения при соответствующей оснащённости учебной аудитории. *5 модель* «Selfbrender» предполагает свободу самостоятельного выбора дополнительных курсов, когда очные встречи с преподавателем происходят периодически. *6 модель* «Online Driver» предусматривает, что большая часть учебной программы осваивается самостоятельно с использованием электронных ресурсов информационно-образовательной среды учебного заведения и за его пределами [Кондакова].

Далее остановимся на конкретных дидактических технологиях, явным преимуществом которых является наличие нескольких позиций, взглядов, убеждений в противовес традиционным двум: «правильно» – «неправильно» («или – или», «черное – белое»).

*Шесть шляп мышления* Эдварда де Боно, исследователя механизмов творчества – Practical Thinking («Практическое мышление»); I Am Right You Are Wrong («Я прав, а ты – нет»); Po: Beyond Yes and No («По: по ту сторону "да" и "нет"»); The Happiness Purpose («Цель – счастье»); Teach Your Child How to Thinking («Научите своего ребенка думать»). Технология дидактически удобна, но не столь проста (как кажется некоторым студентам). При этом нет необходимости запоминать особенности шести позиций, достаточно емких по своим понятиям, и легко запоминается назначение каждой шляпы по ее цвету и вызываемым ассоциациям. Так решается проблема обучения детей и взрослых умению эффективно мыслить, преодолевая беспорядочное, стихийное течение мыслей человека, пытающегося «объять необъятное». В круговерти мыслей сложно ориентироваться, но можно научиться – одновременно не охватывать мыслями очень многое в своем сознании, «разложить по полочкам» (в духе конкретной шляпы) сомнения и переживания, логические построения и творческие замыслы, планы на будущее и воспоминания о минувшем. Например, обсуждаем в данной технологии гендерную проблему («Крейцера соната» и «Послесловие» Л. Н. Толстого) [Дудина, 2015, с. 87–97]. Можно смело шагнуть в современность в связи с ЛГБТ сообществом и его ценностями, агрессивно навязываемыми детям и взрослым. Подчеркнем ценность этой технологии – шесть позиций.

*SWOT-анализ* – технология четырех позиций продолжит мысль о необходимости и возможности диалога и полилога в школьных и вузовских аудиториях. В диалоге выявляются *сильные стороны* (Strengths), *слабые стороны* (Weaknesses), возможности (Opportunities) и угрозы (Threats) любых социальных феноменов, в том числе и образовательных. Технология впервые введена в 1963 г. в Гарварде на конференции по проблемам бизнес-политики профессором Кеннетом Эндрюсом (англ. Kenneth Andrews). Там была предложена схема последовательности шагов, приводящих к выбору стратегии. С помощью «своих» и «чужих» вопросов обучаемые учатся умению слушать и аргументированно убеждать.

Из возможного широкого выбора предлагается рассмотреть: Книга не востребуется?! «Не надейтесь избавиться от книг» (Умберто Эко); Экранная культура вытесняет книжную; Почитаемые нечитаемые; Куда движется образование? (Об электронных курсах, дистантном, онлайн-обучении; Сетевое обучение – сетевое сотрудничество.

*Дебаты* как технология предполагает групповое полилогичное исследование выбранной проблемы и темы. Используется командно-ролевая игра, в которой участники доказывают свою позицию в определяемом правилами формате (Дебаты Линкольна-Дугласа, Дебаты Карла Поппера, Американские парламентские дебаты, Британские парламентские дебаты, о конкретике их использования рассказывают обучаемые).

*Технология позиционного обучения* Н. Е. Вераксы. Участники реализуют конкретные позиции: «Апологет», «Критик», «Символ», «Поэт», «Театр», «Вопрос», «Практика», «Рефлексия», «Эксперт» [Веракса, 2005, с. 217–226]. По названиям предложенных позиций нетрудно догадаться, о чем идет речь. Также и о требованиях к использованию данной технологии способны рассказать обучаемые.

*Кейс-технология* (case-study) способствует приобретению умений в решении (именно, поэтапном решении) конкретной ситуации (ознакомление с проблемой, ее диагностика, самостоятельный анализ и представление своих доводов в пользу конкретного нахождения оптимального варианта, дискуссии с другими участниками). Используется метод ситуационного анализа, предназначенный для получения знаний по изучаемой дисциплине. Акцент делается не на овладении готовым знанием, а на его выработке. Дидактически продуктивно созданный кейс обязательно имеет тексты для поэтапного изучения, которое сопровождается соответствующими заданиями – *проанализируйте, сравните, сопоставьте, приведите убедительные доводы, сделайте вывод, предложите свой вариант решения проблемы* и т. д.). Например, «Патриотизм – это духовная сила? Рабское подчинение?», «Крым наш. Мы вместе!», «Народная мудрость и российская ментальность в пословицах и поговорках» [Дудина, 2020 с. 98–119]. Дидактическая продуктивность проявляется в главном – поэтапное реше-

ние кейса, использование предложенных фрагментов первоисточников (здесь отдадим дань традиции – «чтение – лучшее учение, А. С. Пушкин). Особый интерес для практики научно-педагогического исследования представляет анализ кейсов, созданных школьниками и студентами (используется метод контент-анализа).

*Приохотим к сочинительству!*

Например, писать эссе. Знакомимся с возможностями использования этого жанра философской, эстетической, литературно-критической публицистики (предложил Мишель Монтень). Понятие «эссе» пришло из французского языка («essai» – опыт, набросок), исторически восходит к латинскому слову *exagium* (взвешивание). Приведем словарное определение: «... эссе – жанр глубоко персонифицированной журналистики, сочетающий подчеркнута индивидуальную позицию автора с ее изложением, ориентированным на массовую аудиторию» [Культура русской речи, 2003, с. 786]. Эссе имеет «нестрого заданный жанровый характер», предполагает диалог с автором предложенного преподавателем высказывания, возможно, и с теми, кого назовет пишущий эссе. Особенность его использования в дидактике состоит в том, что это обучающее средство. Оно предполагает творческую работу пишущих текст на основе собственного рассуждения, анализа фактов, событий и явлений, также и умозаключений, подкрепленных примерами из жизни, литературы, искусства. Возникают различные ассоциации, приводятся сравнения, символы,

афоризмы. При написании происходит интерпретация используемых понятий, обнажаются различные позиции при неоднозначности, альтернативности решения проблемы. Реализуемый дидактический принцип – свобода учения – позволяет представить авторскую позицию по актуальной проблеме и сформулированной им теме эссе. Предполагается небольшой объем и свободная композиция, что отражает индивидуальность личности, понимание обсуждаемой проблемы, без претензии на истину в последней инстанции. Эссе пишется от первого лица, и авторские размышления обуславливают в основном публицистический стиль. Предлагая свободу при написании эссе, все же ориентируемся на обоснование актуальности проблемы, значимости для автора. Конечно, требуется четкая аргументация собственного мнения, как и непризнания тезиса или тезисов тех, с которыми не согласен. Эссе следует продуктивно завершить обобщенным выводом.

Приведем два текста для выбора студентам.

*Ф. М. Достоевский*: «Русскому Европа так же драгоценна, как Россия; каждый камень в ней мил и дорог. Европа так же точно была отечеством нашим, как и Россия... О, русским дороги эти старые чужие камни, эти чудеса старого божьего мира, эти осколки святых чудес; и даже это нам дороже, чем им самим!» [Достоевский, 1975, с. 377]. (Опыт работы со студентами научил обязательно говорить о метафорическом, символическом значении «старых, чужих камней»).

Л. А. Данилкин: «Ленин был великий велосипедист, философ, путешественник, шутник, спортсмен и криптограф. Кем он не был, так это приятным собеседником, но если Бог там, на небесах, захочет обсудить за шахматами политику и последние новости – с кем еще, кроме Ленина, ему разговаривать?» [Данилкин, 2017, с. 783]. Мотивируя на работу с этим текстом, говорим, что писатель (глубокий исследователь) получил за книгу «Ленин – пантократор солнечных пылинок» литературную премию «Большая книга», 2017.

*Технология незавершенного рассказа.* Трудно переоценить дидактическую ценность данной технологии. Можно предложить небольшие по объему неизвестные тексты из классической отечественной и зарубежной литературы. Читаем до определенного места, останавливаемся и предлагаем дописать [Дудина, 2015, с. 71–83].

В данном контексте поучительно вернуться к вышеназванной статье Л. Н. Толстого, видевшего трудности сочинительства – «не в объеме или содержании, а в художественности темы» (вспомним положение Л. С. Выготского о двух зонах развития в образовании). Вот совет великого писателя и педагога: «во-первых, из большого числа представляющихся мыслей и образов выбрать одну; во-вторых, выбрать для нее слова и облечь ее; в-третьих, запомнить ее и отыскать для нее место; в-четвертых, ...не повторяться, ничего не пропускать и уметь соединять последующее с предыдущим; в-пятых,

...чтобы в одно время, думая и записывая, одно не мешало другому» [Толстой, 1983, с. 33].

Перечисление инновационных дидактических технологий можно продолжать – *игровые технологии* (предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации), в том числе телевизионные, настольные; компьютерные; проектные (учебные и социальные). Важно, чтобы игра стала делом серьезным.

Инновационные технологии ориентированы на выработку умений слушать и говорить аргументированно. Этому учим и учимся. Прежде всего, ставить вопрос: почему? И находить ответ потому что...; всегда стараться приводить убедительные доводы, доказательства, факты («упрямая вещь»). К сожалению, немногие на это ориентированы, поэтому предварительный разговор на эту тему очень важен. Теория аргументации предполагает наличие доказательств и опровержений. По способам аргументация бывает поддерживающей и опровергающей, использующей индукцию и дедукцию. Теоретическая аргументация опирается на использование понятий, признаков, факторов, направлений научной мысли, раскрытие противоречий, формулировку гипотез. Практическая аргументация предполагает использование иллюстративных примеров из жизни и художественной литературы. Это ссылка на авторитет – приведение цитат, высказываний известных ученых, общественных деятелей, исследователей, статистических данных, юридических документов и пр. «Золотое правило» – аргументы не должны противоречить

друг другу, соотноситься с темой и основной мыслью. Законы аргументации – встраивания; общности языка мышления; минимализации аргументов; объективности и доказательности; демонстрации равенства и уважения; авторитета; рефрейминга. В целом речь идет о вежливом и корректном взаимодействии, краткости, ориентации на собеседника и слушателей.

Еще не забудем сказать о системе оценивания проектов, творческих заданий, участия в обсуждении, имея в виду возрастные и познавательные возможности обучаемых. *Критерии оценивания* (не в готовом виде из уст преподавателя, а в результате совместной работы): Например, оценивание – максимум 40 баллов.

– актуальность и дидактическая ценность выполненного задания (обоснование актуальности изучения предложенного материала, четкая формулировка цели и задач обучения);

– содержательность заданий разного уровня трудностей в познании предложенной информации и применение знаний в зависимости от области познания (феномены, факты, события для анализа, сравнения, обобщения на основе выявленных причинно-следственных связей, закономерностей);

– дидактическая и методическая технологичность – ориентация не столько на репродуктивную, сколько на креативную деятельность, на рефлексию участвующих в процессе обучения;

– правильно оформленный список используемой литературы.

Используя инновационные технологии, не будем забывать о том, что каждая из них имеет *педагогический потенциал и риски*, поэтому недостатки одних компенсируются достоинством других. Главное – создавать условия для нарастания успешной идентичности обучаемых через овладение *универсальными учебными действиями (УУД)* в школе и общекультурными (ОК), общепрофессиональными (ОП) и профессиональными компетенциями (ПК) в вузе. Ядро компетентности и компетенций составляют компоненты: *когнитивный*, связанный с процессами планирования и определения потенциала, а также возможных препятствий на пути к достижению цели; *эмотивный*, связанный с аффективными процессами – позитивными и негативными, получаемыми в ходе решения задачи; *поведенческий*, отражающий, как привычное поведение, так и непривычное в качестве реакции на ситуацию; *рефлексивный*, отражающий процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Успешное развитие методологии, теории и практики привело к понятию *метакомпетенции*: когнитивная (наличие теоретических и практических знаний); функциональная (наличие умений в обучении, трудовой и социальной деятельности, «знаю, как делать и умею делать»); коммуникативная (установление и развитие контактов между людьми в совместной деятельности, формирование межличностных отношений); личностная (активность личности, поведенческие умения в конкретной ситуации); этическая (ориентация на

фундаментальные понятия «добра» и «зла», «справедливости и «несправедливости»); критически-рефлексивная (личностная и социальная рефлексия на основе личностных и профессиональных ценностных установок и убеждений).

Анализ современных социальных, культурных и образовательных реалий позволил выделить кластеры компетенций как компетенций неясного будущего: *взаимодействие и сотрудничество с другими людьми; инновационность; цифровизация; осознанность и управление собой; междисциплинарное и межкультурное взаимодействие; управление людьми, проектами, процессами и ресурсами; ориентация на достижение результата* [Компетенции неясного будущего]. Относя проблему компетентного использования инновационных технологий к вопросам методологии, теории и практики педагогики нестабильности, неопределенности, подчеркнем ценность индивидуального смысла педагогических действий учителя, преподавателя, идентичность компетентного профессионала, связывающего поведенческие смыслы со смыслом жизни, жизненными планами, стилем жизни, ее целью.

В противном случае возникает *профессиональный маргинализм*. Психолог С. А. Минюрова так его определяет: «... сущностный признак как психологического явления, – заключается в том, что при внешней формальной причастности человека к профессии наблюдается внутренняя непринадлежность к профессиональной этике и ценностям данной сферы

труда как в плане идентичности самосознания (отождествления со всем грузом ответственности, должностных обязанностей и морали), так и в сфере реального поведения (действие не в рамках профессиональных функций и этики, а под влиянием иных мотивов и целей). Исследователь-психолог продолжает: «Этот феномен возникает там, где человек перестает быть субъектом своей профессиональной деятельности, и определяется как позиция личностной непричастности и ментальной непринадлежности к общественно-приемлемой для данной профессии морали» [Минюрова, 2007, с. 147].

Как не допустить? Как преодолеть? Прежде всего, для успешного развития идентичности личности необходима профилактика негативного отношения к своей профессии, к себе в ней и к обучаемым на путях гуманистической этики, предполагающей права, свободу и достоинство каждого человека. Педагоги-профессионалы призваны «*понять и помочь*» (Л. С. Выготский) овладевать соответствующими универсальными учебными действиями в школе и компетенциями в вузе на путях сотрудничества, поддержки каждого, создания ситуации успеха. Согласно К. Роджерсу, это профессиональная *психолого-педагогическая фасилитация*. Она обобщенно проявляется в поддержке естественного желания каждого обучаемого иметь ситуацию успеха в учении; достойно самоактуализироваться и самореализоваться в соответствии с индивидуальными потребностями, способностями, возможностями, интересами, устремлениями [Роджерс, 1994]. Это реально

на путях использования современных инновационных дидактических технологий.

*Заключение.* Анализ теории и результатов опроса студентов и преподавателей позволяет сделать оптимистический вывод о нарастании интереса к радикальным изменениям в образовательной системе, к обучению, в котором реально успешно идентифицируются личности, приобретая уверенность в себе, своем настоящем и будущем. Это широчайшее пространство «кому у кого учиться», включая систему оценивания. Полученные данные ориентируют образовательную среду на развитие корпоративной культуры с наличием необходимой психолого-

педагогической и социальной поддержки школьников и студентов, учителей и преподавателей как идентичных самоактуализирующихся личностей. Время настоятельно требует профессионально совершенствоваться в этой новой социальной, культурной и образовательной среде, принимать и понимать ее полифоничность, мобильность, стремительно нарастающую неопределенность. Учебная активность школьников и студентов в ситуации увеличения доли самостоятельной творческой работы позволяет индивидуализировать образовательный процесс, достигать результаты в соответствии с познавательными интересами и способностями обучаемых всех уровней.

### Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. / А. Г. Асмолов // Психологические исследования. – 2015. – № 8 (40). – Текст : электронный – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23593078>.
2. Амбарова, П. А. Сага о форсайтах, или, прогнозные сценарии развития научно-педагогического сообщества в российских вузах // Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века: 93 сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (17 сентября 2018 г., УрФУ, Екатеринбург). Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2018. – 378 с. – Текст : непосредственный.
3. Веракса, Н. Е. Модель позиционного обучения студентов / Диалектическое обучение – Москва : Эврика, 2005. – 272 с.
4. Выготский, Л. С. Собр. соч. в 6-ти т. Москва : Педагогика, 1982. – Текст : непосредственный.
5. Данилкин, Л. А. Ленин – пантократор солнечных пылинок». – Москва : Молодая гвардия. – 2017. – 783 с. – Текст : непосредственный.
6. Достоевский, Ф. М. Подросток / Полн. собр. соч. в тридцати томах. – Москва : Наука. Ленинград, 1975. Т. 13. – 456 с. – Текст : электронный. – URL: [https://imwerden.de/pdf/dostoevsky\\_pss\\_tom13\\_1975\\_text.pdf](https://imwerden.de/pdf/dostoevsky_pss_tom13_1975_text.pdf).
7. Дудина, М. Н. Философская пропедевтика, или философии все возрасты покорны. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 428 с. – Текст : непосредственный.

8. Дудина, М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учеб. метод. пособие – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 152 с. – Текст : непосредственный.

9. Дудина, М. Н. Теория и практика высшего образования: реверсивное обучение: учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 144 с. – Текст : непосредственный.

10. Компетенции неясного будущего/Павел Безручко, Юрий Шатров, Мария Максимова – Текст электронный. – URL: <https://hbr-russia.ru/karera/professionalnyu-i-lichnostnyu-rost/p26131>

11. Кондакова, М. Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности / М. Л. Кондакова, Е. В. Латыпова – Текст : электронный. – URL: [http://vestnikedu-.ru/2013/05/smешанное\\_obuchenie\\_vedushhie\\_obrazovatelnyie\\_tehnologii\\_sovremennosti/](http://vestnikedu-.ru/2013/05/smешанное_obuchenie_vedushhie_obrazovatelnyie_tehnologii_sovremennosti/).

12. Культура русской речи : Энцикл. слов.-справ. / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова; Под общ. рук. Л.Ю. Иванова [и др.] ; [Редкол. : Л.Ю. Иванов (отв. ред.) и др.]. – Москва : Флинта; Наука, 2003. – 837 с. – Текст : непосредственный.

13. Минюрова, С. А. Профессиональный маргинализм в сфере высшего образования/Современное образовательное пространство: Проблемы и перспективы/Материалы международной научной конференции 27–29 марта 2007 г. – Екатеринбург : Уральский университет. 2007. – Текст : непосредственный.

14. Ницше, Ф. О будущности наших образовательных учреждений. // Ницше Ф. Философия в трагическую эпоху. Москва : REFL-book, 1994. – С. 101–188. – Текст : непосредственный.

15. Толстой, Л. Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? / Собр. соч. в двадцати двух томах. Москва : Художественная литература. Т. 15, 1983. – 418 с. – Текст : непосредственный.

16. Роджерс, Карл. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – Москва : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с. – Текст : непосредственный.

17. Чарнолуский, В. И. О самообразовании. – Санкт-Петербург : Знание, 1909. – Текст : электронный. – URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/charnolusky\\_о\\_самообразовании\\_1909/go](http://elib.gnpbu.ru/text/charnolusky_о_самообразовании_1909/go)

18. Эдукология: Монография / Под ред. М. П. Карпенко. – Москва : Изд-во АЭО, 2020. – 457 с. – Текст : непосредственный.

19. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. Москва : Издательская группа "Прогресс", 1996. – 344 с. – Текст : непосредственный.

20. Этика профессора. Опыт коллективной рефлексии: коллективная монография / Под ред. В. И. Бакштановского; сост. М. В. Богданова. – Тюмень : ТИУ, 2020. – 232 с. – Текст : непосредственный.

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

УДК 378

И. Е. Шкабара

## ИНТЕГРАЦИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ПО УЧЕБНОМУ ПОСОБИЮ «ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»)

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме интеграции историко-педагогического знания в процесс профессионально-педагогической подготовки студентов факультета иностранных языков. Отмечая важную роль историко-педагогического знания для подготовки педагога, автор обращает внимание на тенденцию сокращения специальных историко-педагогических курсов в современном высшем педагогическом образовании. На примере анализа работы по учебному пособию «Педагогика и образование Великобритании и США: история и современность» автор показывает возможность расширения профессионально-педагогической эрудиции, повышения мотивации и профессионального интереса студентов к изучению истории зарубежной педагогики. Концептуализация педагогического знания, при которой в единое теоретическое пространство включены знания о феноменах педагогического прошлого и педагогического настоящего дала возможность выделить педагогические идеи и практики, имеющие наибольшее эвристическое и прогностическое значение для развития педагогического сознания будущего бакалавра педагогического образования профиля «Английский язык».

**Ключевые слова:** историко-педагогическое знание, историко-педагогический текст, педагогическое мышление, педагогическое сознание, концептуализация педагогического знания, профессионально-педагогическая подготовка.

I. Y. Shkabara

## INTEGRATION OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE INTO THE CONTENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF WORK ON THE TEXTBOOK “PEDAGOGY AND EDUCATION OF GREAT BRITAIN AND THE USA: HISTORY AND MODERNITY”)

**Abstract.** The article is devoted to the problem of integration of historical and pedagogical knowledge into the process of professional and pedagogical training of

students of the Faculty of Foreign Languages. Noting the important role of historical and pedagogical knowledge for teacher training, the author draws attention to the tendency to reduce special historical and pedagogical courses in modern higher pedagogical education. Using the example of the analysis of the work on the textbook "Pedagogy and education of Great Britain and the USA: history and modernity", the author shows the possibility of expanding professional pedagogical erudition, increasing motivation and professional interest of students in studying the history of foreign pedagogy. The conceptualization of pedagogical knowledge, in which knowledge about the phenomena of the pedagogical past and the pedagogical present are included in a single theoretical space, made it possible to identify pedagogical ideas and practices that have the greatest heuristic and prognostic significance for the development of pedagogical consciousness of the future bachelor of pedagogical education in the English language profile.

**Keywords:** historical and pedagogical knowledge, historical and pedagogical text, pedagogical thinking, pedagogical consciousness, conceptualization of pedagogical knowledge, professional and pedagogical training.

*Введение.* Значимость аксиологического, культурологического, эвристического и прогностического потенциала историко-педагогического знания для формирования личности педагога неоднократно подчеркивалась на страницах отечественной педагогической печати. В работах видных современных историков педагогики России Б. М. Бим-Бада [Бим-Бад, 2019], М. В. Богуславского [Богуславский, 2016], А. Н. Джуринского [Джуринский, 2016], Г. Б. Корнетова [Корнетов, 2011], С. В. Куликовой [Куликова, 2016] и многих других уделяется большое внимание данному вопросу в силу важности воспитания уважения к богатейшему зарубежному и отечественному опыту, освещающему развитие теории и практики обучения, воспитания и социализации подрастающих поколений в различные исторические эпохи. Однако в профессиональном педагогическом образовании в настоящее время сохраняется тенденция

сокращения курса истории образования и педагогики, что может привести к необратимым потерям в плане расширения научного кругозора, развития педагогических способностей и повышения педагогической культуры будущего педагога, учителя. Поэтому обоснование и подтверждение значения историко-педагогического знания для профессиональной подготовки учителя было и остается перспективным направлением развития истории педагогики.

Одним из путей к поиску решения этой проблемы может стать «концептуализация педагогического знания, при которой в единое теоретическое пространство включаются знания как о феноменах педагогического прошлого, так и о феноменах педагогического настоящего (и будущего)» [Корнетов, 2011, с. 17]. Представляя собой процесс установления определённого набора когнитивных (познаваемых) признаков, которые дают возможность сохранить в сознании представление об определенном

явлении (внешнем выражении сущности процессов и предметов) и пополнить это представление новой информацией, концептуализация позволяет показать педагогическое настоящее как продукт педагогического прошлого, связанного с современной педагогической реальностью и ее будущими состояниями; распознать множество феноменов педагогического прошлого и настоящего с целью постижения их значения и смысла; обеспечить включение получаемого историко-педагогического знания в диалог с теоретико-педагогическим знанием, используя его большой познавательный потенциал для осмысления и решения проблем теории и практики образования, что имеет несомненную ценность для развития личности будущего педагога [Корнетов, 2011, с. 17].

Данные положения, рассматриваемые как принципы научно-практического поиска, были положены в основу концепции разработки учебного пособия «Педагогика и образование Великобритании и США: история и современность» [Шкабара, 2019].

*Материалы и методы.* Учебное пособие «Педагогика и образование Великобритании и США: история и современность» состоит из 4 тематических разделов (Units): 1) The phenomenon of pedagogy: from history to modern problems (Феномен педагогики: от истории к современности); 2) The antecedents of European and American pedagogy and education (Предшественники педагогики и образования Европы и США); 3) Pedagogy and education in Great Britain

(Педагогика и образование Великобритании); 4) Pedagogy and education in the United States of America (Педагогика и образование США). Основу каждого тематического раздела составляют тексты, взятые из современной оригинальной английской и американской литературы, а также переводы русскоязычных источников, выполненные автором пособия. Главным критерием отбора текстов стала их содержательная наполненность, позволяющая выстроить диалог между прошлым (тексты, посвященные историческим фактам и событиям периодов Древнего мира, Средних веков, Нового времени, которые оказали непосредственное влияние на развитие педагогики и образования Великобритании и США) и настоящим (тексты, посвященные современному состоянию и проблемам педагогики и образования Великобритании и США) и, тем самым, в рамках избранного концептуализирующего дискурса выделить педагогические идеи и практики, имеющие наибольшее эвристическое и прогностическое значение для развития педагогического сознания будущего учителя иностранного языка. Некоторые тексты незначительно сокращены, что продиктовано учебными целями и объемом пособия.

Для решения поставленных в учебном пособии задач использовался комплекс теоретических методов исследования: ретроспективный, сравнительно-сопоставительный и прогностический анализ источников, историографический и теоретический анализ научной литературы, проблемный и генетический методы, метод концептуализации.

Методологическую основу пособия составили аксиологический подход (позволил выявить ценностно-смысловые ориентиры в историко-педагогическом опыте с целью его применения для решения насущных проблем педагогики и образования); культурологический подход (на основе тесной взаимосвязи и взаимодействия культуры, опыта человечества и образования, позволил провести анализ сферы образования и педагогики страны изучаемого языка через призму системообразующих культурологических понятий, к которым относятся культура, культурные образцы, нормы и ценности), социально-исторический подход (концентрирует внимание на учете и воспроизведении деталей и этапов изучаемой проблемы, а также детерминирующих то или иное явление педагогической сферы социальных механизмов).

#### *Результаты.*

Работа над текстами пособия предполагает изучение и толкование имеющихся в них фактов и реалий (пояснения к некоторым даются в сносках внизу страницы для удобства чтения); обсуждение содержания, идейной направленности и особенностей языка и стиля. Активная лексика урока и основные идеи текстов закрепляются и усваиваются в ходе выполнения лексико-грамматических упражнений, стимулирующих устную и письменную речевую активность студентов и развитие их профессионально-речевых умений. Сюда относятся задания для развития навыков устной речи – вопросы и ответы, краткое изложение, обсуждение в форме диалогов и дискуссий;

сообщения студентов о состоянии поднимаемых в тексте проблем, высказывание собственного мнения по дискуссионным вопросам; письменной речи – перевод с русского языка на английский, аннотирование, реферирование. Подобные задания направлены как на развитие навыков устной и письменной речи профессиональной направленности, так и на развитие педагогического мышления, т. е. способности глубоко и всесторонне отражать педагогические явления, оперировать педагогическими категориями, творчески подходить к решению педагогических задач. Рассмотрим структуру и содержание некоторых разделов подробнее.

Первый раздел, который называется «The phenomenon of pedagogy: from history to modern problems» («Феномен педагогики: от истории к современности»), начинается текстом, основой которого послужил переведённый на английский язык материал учебного пособия Г. Б. Корнетова «Общая педагогика», тема «Феномен педагогики» [Корнетов, 2009, с. 8–11]. Данный текст позволяет восстановить в памяти студентов знания, полученные в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического модуля, познакомиться с тем, как переводятся и определяются на английском языке такие важные для будущего учителя понятия как «педагогическая практика», «педагогическая мысль», «педагогическая теория», «педагогическая деятельность», «педагогическая культура» и др. Вопросы, на которые нужно ответить после прочтения текста, как показал опыт работы с пособием, часто

требуют повторного обращения к тексту в целях поиска информации для более точного определения нужного понятия; понимания сути сформулированной проблемы или смысла, предложенной в вопросе альтернативы. При этом ответ на задание, посвященное поиску определения понятия, может прозвучать как выразительное чтение найденного в тексте фрагмента, или его пересказ, с последующим занесением значения слова или словосочетания в собственный краткий толковый педагогический словарь, составление которого является обязательным самостоятельным заданием студента. Ответ на вопросы проблемного характера требуют от студента умения правильно понять вопрос и дать на него ответ на основе усвоенных знаний, демонстрируя логику развития мысли и самостоятельность суждений. Так, например, отвечая на вопрос, касающийся определения понятия «педагогическая мысль», студент также должен рассказать, почему педагогическая мысль считается важным источником для развития обучения и воспитания, привести известные ему из истории педагогики примеры, подтверждающие данное положение. Вопрос, относящийся к понятию «педагогический такт», требует высказывания студента о том, что является основой педагогического такта, в чем педагогический такт проявляется, почему учителю необходимо обладать педагогическим тактом. Ответы на подобные вопросы побуждают студента обратиться не только к известным ему примерам из истории педагогики, но и к своему

собственному опыту, что способствует действительной связи историко-педагогического знания с современностью и дает возможность построить на этой основе равноправный диалог между прошлым и настоящим.

Работа со справочной литературой, в данном случае терминологическими словарями, позволяет, как известно, не только пополнять знания о языке и преодолевать лексические затруднения при общении, чтении книг и периодических изданий, но и развивает педагогическое мышление. Этому посвящено задание, где студенту предлагается найти различие между словами, относящимися к сфере «педагогика-образование». В текст задания включены такие слова как *apprenticeship* (ученичество), *book learning* (учение книжное), *breeding* (воспитание), *catechism* (катехизис), *civilization* (цивилизация), *coaching* (коучинг), *cultivation* (культивирование), *culture* (культура), *discipline* (дисциплина), *drilling* (обучение), *edification* (назидание), *enlightenment* (просвещение), *erudition* (эрудиция) и др. Выполнив первую часть задания, студенту предлагается составить предложения (или небольшие ситуации), иллюстрирующие значение выбранных им любых 10 слов. Анализ выполненного задания, показал, что большинству студентов удастся правильно показать природу и характер взаимосвязей рассматриваемых слов, тем самым включить в единое пространство свои знания о феноменах педагогического прошлого и педагогического настоящего.

Развитию способности видеть и различать истоки педагогической культуры, соотнесенность со временем, местом, цивилизацией и эпохой, посвящено задание, в основе выполнения которого лежит технология Case study. Студентам предлагается прочитать текст «The early years of education» («Ранние годы образования») [Cohen, Gelbrich] и обсудить его на основе предлагаемых вопросов: 1) для чего следует изучать исторические основы образования; 2) какие события или открытия в истории педагогики содействовали развитию образования; 3) какие факторы способствовали развитию школы в истории образования. Для надлежащей организации индивидуально-групповой (аудиторной) работы с применением технологии Case study студент может ознакомиться с этапами работы, которые описаны в Предисловии к пособию. К этим этапам относятся:

Самостоятельная внеаудиторная работа.

*Этап 1 – чтение.* Внимательно ознакомьтесь с материалом текста, который нужно будет обсудить в группе. Выделите в тексте главные мысли, доказательства и аргументы, позволяющие выполнить задания к тексту.

Групповая аудиторная работа.

*Этап 2 – обсуждение.* Обсудите в группе информацию, которую вы получили в результате прочтения текста. Обменяйтесь мнениями. Определитесь с выбором наиболее оптимальных вариантов ответа на задания к тексту.

*Этап 3 – распределение ролей.* В зависимости от задания к тексту

распределите в группе роли (аналитика, стратега, эксперта, разработчика, докладчика), чтобы можно было подготовить ответы на вопросы задания.

*Этап 4 – выполнение задания.* Распределив роли, приступайте к выполнению задания. Параллельно формируйте презентацию (заготовки презентации могут быть сделаны заранее).

*Этап 5 – презентация выполнения задания.* Определите человека (или несколько человек), которые публично представят результаты работы группы. Это может быть: 1) выступление одного участника с последующими дополнениями, сделанными остальными; 2) выступление в паре; 3) выступление всей группы с заранее распределенными фрагментами ответа.

Работа в малой группе над общим и отдельным для каждой группы заданием стимулирует взаимодействие студентов, развивает отношения ответственности и сотрудничества. Историко-педагогический материал, предлагаемый для изучения на иностранном языке, не только способствует развитию речевой компетенции студентов, но и помогает развивать способность видеть и различать педагогические ситуации и педагогические проблемы, соотносить и идентифицировать педагогические традиции, тенденции и ценности.

Подобным образом построены задания к текстам «Education in ancient Greece» («Образование в Древней Греции») [Cohen, Gelbricht] и «The Paideia educational reforms. Paideia history» («Реформы образования в Пайдеи. История Пайдеи»)

[Weiss]. Задания, предлагаемые к текстам, проверяют эрудицию студентов в вопросах, касающихся развития педагогической мысли, воспитания и обучения в Античный период всемирной истории. Особый интерес представляет задание, где студентам нужно дать интерпретацию известного высказывания Платона: “*Bodily exercise, when compulsory, does no harm to the body; but knowledge which is acquired under compulsion obtains no hold on the mind*”. Plato. *The Republic*. Book VII. («Физические упражнения, когда они обязательны, не наносят вреда телу; но знания, которые приобретаются по принуждению, не овладевают разумом»). Платон. Республика. Книга VII).

Выполнение заданий, направленных на перевод с русского языка на английский, что является неотъемлемым элементом этого раздела и других, не только проверяет правильность перевода, но и способствует пониманию истоков, характера и особенностей динамики педагогических традиций. Исторический текст, предложенный для перевода, не только раскрывает сущность педагогических проблем и ситуаций, но и позволяет их объяснить и понять. Занимаясь переводом таких предложений, как, например, «К первым философам Древней Греции, занимавшимся проблемами воспитания, относится *Демокрит* (460–370 до н. э.), придававший огромное значение воспитанию, которое, как он считал, ведет к обладанию мудростью, то есть тремя дарами: “хорошо мыслить”, “хорошо говорить”, “хорошо делать”», будущий учитель начинает понимать, что в истории педагогики предложено

решение проблем, без знания которых нельзя стать хорошим педагогом.

Завершает раздел задание, которое посвящено некоторым фактам из истории отечественной педагогики и образования. Выполняя это задание, студенты узнают, как слово «педагогика» появилось в древнеславянском, а затем русском языке; какое влияние оказал факт христианизации Руси на развитие педагогики и школы, а также вспомнят основные вехи истории педагогики и образования России. Наличие сравнительно-исторического материала в пособии, посвященном педагогике и образованию страны изучаемого языка, по мнению автора пособия, показывает одновременно общность и своеобразие историко-педагогических проблем, обусловленных взаимовлиянием и взаимопроникновением различных культур.

Второй раздел пособия «*The antecedents of European and American pedagogy and education* («Предшественники педагогики и образования Европы и США»), частично также строится на текстах Л. М. Коуэна и Дж. Гельбриха, посвященных развитию педагогической мысли и образования в эпоху Средневековья и Нового времени [Cohen, Gelvricht]. Начинается раздел текстом «*The fall of the Roman empire and the Dark ages*» («Падение Римской империи и Темные века»). Прочитав текст, студенты должны понять, почему данный период истории отмечен незначительным прогрессом развития образования и каковы были факторы, способствовавшие упадку образования в западном мире; рассказать о

роли Римско-католической церкви и деятельности Карла Великого, вкладе Фомы Аквинского, способствовавших развитию образования.

Работа над текстом «The Renaissance and the Reformation» («Возрождение и Реформация») включает ответы на вопросы, связанные со значением данных исторических периодов для истории педагогики и образования; перевод с английского языка на русский предложений, углубляющих содержание текста. Кроме того, студентам предлагается подготовить сообщение об известных деятелях данных периодов (Мартине Лютере, Иоганне Гуттенберге, Яне Амосе Коменском, Джоне Локке, Игнатии Лойоле), а также подумать над ответом о целесообразности проведения образовательных реформ, сравнив факты истории и современное состояние образования.

Подобным образом построена работа над текстом «The Age of Enlightenment or Reason» («Эпоха Просвещения или Разума»), который посвящен вкладу в дело развития педагогики и образования выдающихся деятелей этого периода истории. Наряду с поиском английских эквивалентов словосочетаний «век Просвещения и Разума», «предрассудки и невежество», «вера в человеческую способность постичь истину», «сила рационального мышления», «философия просвещения Вольтера», «набор интеллектуальных аксиом и правил», «развивающее образование»; заданием по английской дефиниции определить соответствующее русское слово или словосочетание; студентам предлагается сделать пе-

ревод с русского языка на английский предложений, посвященных истории возникновения системы взаимного обучения, которая получила название «Белл-Ланкастерская система». Переводя эти предложения студенты узнают некоторые факты из биографии основоположников системы священника англиканской церкви и педагога Эндрю Белла и педагога, новатора народного образования Джозефа Ланкастера, получают сведения о том, как идея взаимного обучения, получив достаточно положительный опыт реализации в Великобритании, стала интенсивно применяться в ряде стран – США, Великобритании, Франции и других, а также о том, как Ланкастерские школы появились в России в начале XIX века.

Завершающим заданием данного раздела является тематическое исследование, построенное в формате Case study. При выполнении задания студентам требуется обсудить вышеназванный текст в аудитории, обращая особое внимание при подготовке к обсуждению на следующие вопросы: 1) XVII век известен как Эпоха Просвещения или Эпоха Разума отчасти благодаря таким философам, как Декарт и Вольтер, которые верили в силу способности человека мыслить логически и разумно. Как «просвещенный» образ мышления повлиял на развитие образовательной практики? 2) ощущается ли влияние идей Жан-Жака Руссо, Иоганна Песталоцци, Иоганна Фридриха Гербарта, Фридриха Фребеля и Джозефа Ланкастера в современной школе?

Третий и четвёртый разделы учебного пособия посвящены непосредственно педагогике и образованию Великобритании и США. Продолжая «диалог прошлого с настоящим», каждый раздел начинается текстами исторической тематики и завершается текстами, освещающими современное состояние рассматриваемой проблемы.

Читая тексты, посвящённые педагогике и образованию Великобритании и выполняя задания к ним, студенты получают возможность узнать, какие виды учебных заведений начали появляться в древности, какие отношения установились между светскими и религиозными учебными заведениями в Британии с древних времен и как это повлияло на дальнейшее развитие образования; какие события непосредственно привели к рождению современной системы образования в Англии и когда это произошло [Walsh, Gillard]. Готовя доклады о Сэмюэле Уайтбриде, Томасе Карлайле, Джоне Раскине, Уильяме Форстере, студенты знакомятся с жизнью и деятельностью тех, кто внес большой вклад в развитие национальной системы образования страны.

Тексты «Education system in the United Kingdom» (Система образования в Соединённом Королевстве) [The British education system], «Grammar school in the United Kingdom» («Средняя школа в Соединённом королевстве») [The British education system], «National curriculum in England, Wales and Northern Ireland» («Национальная учебная программа в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии»)

[Study in the UK], «Higher education in the United Kingdom» («Высшее образование в Объединённом Королевстве») [Study in the UK] знакомят студентов с различными аспектами современного среднего и высшего образования в стране. Среди заданий к тестам ответы на вопросы, в том числе проблемного характера; перевод с русского языка на английский; пересказ; творческие задания, включающие поиск в предложенном для анализа материале аргументов «за» и «против» обсуждаемой проблемы, и участие в дискуссии.

Подобным образом структурирован раздел, который называется «Образование в Соединённых Штатах Америки». Читая текст «Introduction into the history of American education» («Введение в историю американского образования») [Eleven facts about the history of education in America] студенты знакомятся с некоторыми фактами истории образования в Америке от основания страны до наших дней. Более подробный анализ исторических событий, способствующих развитию образования показан в текстах «Massachusetts education laws of 1642 and 1647» («Законы об образовании 1642 и 1647 годов Массачусетса») [Matzat], «The surprising history of the 18th century's educational influence» (Удивительная история влияния 18 века на образование) [Lynch], «What you'd be surprised to learn about the 19th century's educational influence» (Что удивительного вы узнаете об образовании 19 века) [Lynch], «How the 20th century changed American education» («Как 20-й век изменил Американ-

ское образование» [Lynch]. Завершают раздел тексты и задания, посвященные вопросам современного образования США.

*Обсуждение.*

Учебное пособие «Педагогика и образование Великобритании и США: история и современность» предназначено для аудиторной работы на занятиях по английскому языку, а также для самостоятельной творческой работы студентов, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование». Пособие ставит цель развития профессионально-педагогической компетенции студентов, формирование способности к ориентации в многообразии педагогической культуры, повышение мотивации и профессионального интереса к изучению зарубежной педагогики. К задачам пособия относятся развитие и совершенствование коммуникативных умений студентов – будущих учителей английского языка в основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме) на аутентичном материале педагогической тематики; расширение знаний об истории и современных проблемах педагогики и образования страны изучаемого языка; формирования базового понятийного иноязычного аппарата, необходимого для осмысления проблем педагогики и образования страны изучаемого языка и сравнения их с соответствующими проблемами российского образования; развитие познавательной активности и самостоятельности студентов – будущих педагогов, культуры их интеллектуального труда.

Пособие состоит из четырех тематических разделов, объединенных по тематическому принципу. Разделы строятся по единой схеме, но отличаются разнообразием наполнения. Содержание подобранных автором текстов и заданий, созданных на их основе, свидетельствует о том, что они способствуют не только развитию иноязычной коммуникативной компетенции в основных видах речевой деятельности (говорении, чтении и письме на аутентичном материале педагогической тематики), но и расширяют социокультурные знания об истории и современных проблемах педагогики и образования страны изучаемого языка. Задания и упражнения, подобранные автором к каждому тематическому разделу, предполагают включение дискуссий по педагогическим проблемам, анализ самостоятельной научно-исследовательской работы студентов, чтение и обсуждение научно-педагогической и справочной литературы.

*Выводы.*

Интеграция историко-педагогического знания в процесс профессиональной подготовки учителя – один из возможных путей актуализации педагогического наследия прошлого. Знакомство будущего учителя иностранного языка с историей и современным состоянием зарубежной педагогики предоставляет студенту возможность формировать в сознании будущих педагогов целостное восприятие предметов и явлений окружающего мира. Историко-педагогический компонент внедренный в процесс профессиональной языковой подготовки действительно может

способствовать развитию и совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции студентов, расширению знаний о проблемах педагогики и образования страны изучаемого языка; актуализация межпредметных знаний и умений на основе интеграции языковых и педагогических знаний. В результате работы по учебному пособию «Педагогика и образование Великобритании и США: история и современность» студенты получили возможность познакомиться с тенденциями и закономерностями становления и развития

науки об образовании страны изучаемого языка; узнали особенности организации образовательного и воспитательного процесса в зарубежных образовательных учреждениях в сравнении с российской системой образования; научились анализировать педагогические явления и процессы с учетом особенностей современного английского языка, оперировать педагогическими категориями, творчески подходить к решению педагогических задач.

### Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. История и теория педагогики. Очерки: учебное пособие для вузов / Б. М. Бим-Бад. – 2-е изд. испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 253 с. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urite.ru/bcode/436489>.

2. Богуславский, М. В., Куликова, С. В. Съезд историков педагогики России о социокультурных основах и тенденциях развития учителя и педагогической деятельности / М.В. Богуславский, С. В. Куликова. – Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С 6–15.

3. Джуринский, А. Н. Актуальные проблемы развития и качества высшего образования в России / А. Н. Джуринский. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2016. – Том 1. – № 1. – С. 9–18.

4. Корнетов, Г. Б. Общая педагогика: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / Г. Б. Корнетов. –

АСОУ, 2009. – 296 с. – Текст : непосредственный. С. 8–11.

5. Корнетов, Г. Б. История педагогики в начале III тысячелетия / Г. Б. Корнетов. – Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2011. – №1. – С. 13–23.

6. Шкабара, И. Е. Педагогика и образование Великобритании и США: от истории к современности = Pedagogy and Education in Great Britain and the USA: from history to modernity : учебное пособие на английском языке / И. Е. Шкабара. – Нижний Тагил : Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. – 112 с.

7. Cohen L. M., Gelbrich J. Antecedents of American education. Part 1. The early years. OSU – School of education. Available at: <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/ant1.html>.

8. Cohen L. M., Gelbrich J. Antecedents of American education. Part 2. The Greeks and the Romans: Education Moves to Western Europe. OSU – School of education. Available at: <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/ant2.html> .

9. Cohen L. M., Gelbrich J. Antecedents of American education. Part 3. The Fall of the Roman Empire and the Dark Ages. OSU – School of education. Available at: <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/ant3.html> .

10. Cohen L. M., Gelbrich J. Antecedents of American education. Part 4. A Time of Change: The Renaissance and the Reformation. OSU – School of education. Available at: <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/ant4.html>.

11. Cohen L. M., Gelbrich J. Antecedents of American education. Part 5. The 18-th Century and Beyond: The Age of Enlightenment and Reason. OSU – School of education. Available at: <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/ant5.html>.

12. Eleven facts about the history of education in America. Available at: <https://www.americanboard.org/blog/11-facts-about-the-history-of-education-in-america/>.

13. Gillard D. Education in England: a history. Available at: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter01.html>. (Accessed 10 August 2018).

14. Higher education in the UK. Available at: <http://study-english.info/topic-uk-higher-education.php>).

15. Lynch M. How the 20th century changed American education. Available at: <https://www.theedadvocate.org/20th-century-changed-american-education/>.

16. Lynch M. The surprising history of the 18th century's educational influence. Available at: <https://www.theedadvocate.org/surprising-history-18th-centurys-educational-influence>.

17. Lynch M. What you'd be surprised to learn about the 19th century's educational influence. Available at: <https://www.theedadvocate.org/you-d-surprised-learn-19th-centurys-educational-influence>.

18. Matzat A. L. From the history of American education: Massachusetts education laws of 1642 and 1647. Available at: <https://www3.nd.edu/~rbarger/www7/masslaws.html>.

19. Study in the UK. British Council. Available at: <http://www.britishcouncil.org/usa-education-uk-system-k-12-education.htm>.

20. The British Education System. British Culture, Customs and Traditions Available at: <https://www.learnenglish.de/culture/educationculture.html> .

21. Walsh R. Education in England. Part 1. Available at: [http://www.know-britain.com/general/education\\_in\\_england\\_1.html](http://www.know-britain.com/general/education_in_england_1.html).

22. Walsh R. Education in England. Part 2. Available at: [http://www.know-britain.com/general/education\\_in\\_england\\_2.html](http://www.know-britain.com/general/education_in_england_2.html).

23. Weiss P. The paideia educational reforms. Paideia history. Available at: <http://www.angelicum.net/classical-homeschooling-magazine/first-issue/the-paideia-educational-reforms-paideia-history>.

# ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

УДК 37.013

О. А. Безносова  
Научный руководитель А. М. Аллагулов

## ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКА В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ

**Аннотация.** В статье раскрываются имеющиеся подходы к решению воспитательных проблем, в частности нравственной культуры личности, осуществляется систематизация представленных в науке педагогических знаний в области нравственного воспитания. Делается вывод о главных принципах, на которых основывалась система нравственного воспитания: принцип воспитания в деятельности и принцип коллективизма.

**Ключевые слова:** воспитание, нравственность, нравственное воспитание, нравственная культура, культура, дошкольник.

O. A. Beznosova  
A. M. Allagulov

## THE PROBLEM OF UPBRINGING THE MORAL CULTURE OF A PRESCHOOLER IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

**Abstract.** The article reveals the existing approaches to solving educational problems, in particular the moral culture of the individual, the systematization of pedagogical knowledge presented in science in the field of moral education is carried out. The conclusion is made about the main principles on which the system of moral education was based: the principle of education in activity and the principle of collectivism.

**Key words:** education, morality, moral education, moral culture, culture, preschooler.

### *Введение*

Воспитание нравственной культуры выступает методологической основой построения всей воспитательной работы в образовательных

организациях Российской Федерации. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года нормативно закрепляются такие традиционные

ценности как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством. Именно эти ценности выступают содержательной основой нравственной культуры человека, формирование которой начинается с момента рождения и завершается под конец жизни человека. Институционально, как специально организованный, этот процесс начинается в дошкольных образовательных организациях.

В данной связи, для выработки действенных механизмов воспитания нравственной культуры дошкольника на современном этапе требуется обращение к историко-педагогическому знанию, которое позволит выявить уже имеющиеся подходы к решению воспитательных проблем, в частности нравственной культуры личности, систематизировать представленные в науке педагогические знания в области нравственного воспитания [Аллагулов, 2016; Аллагулов, 2020].

Отметим, что проблема воспитания нравственной культуры личности волновала общество и ученых во все времена. В данном понятии раскрывался достигнутый общественный уровень представлений о добре и зле, справедливости и долге, что, несомненно, регулировало и направляло поведение людей в обществе.

Каждое общество имеет свою идеологию, дающую заказ на воспитание и определяющую целевые установки воспитательной работы. Исходя из этого, определяются воспитательные задачи, содержание, а

также вырабатывается наиболее эффективные методики их достижения.

Нравственная культура личности – это сложное понятие, которое рассматривается с разных позиций. Позиция феноменализма предполагает изучение форм нравственной культуры, например, таких как социальные, этнические и другие модификации. Нравственная культура включает в себя три основные формы: нравственность, мораль и этику, отличающихся по степени рефлексивного осмысления. Нравственная культура личности рассматривается как степень нравственного опыта определенного общества, как способность конкретного человека исходя из своих нравственных ценностей, норм и правил действовать последовательно и нравственно и выстраивать такие же взаимоотношения с окружающими людьми; также нравственная культура личности проявляется как готовность к постоянному развитию и самосовершенствованию [Сластенин, 2002; Яркова, 2012].

#### *Материалы и методы*

Для исследования проблем воспитания нравственной культуры дошкольника в историко-педагогическом знании мы использовали историко-генетический метод. Материалом исследования послужили основные педагогические труды О. Г. Дробницкого, Н. И. Новикова, А. С. Макаренко, Е. Ю. Демуровой, Л. А. Порембской, А. П. Усовой, Т. А. Марковой и В. Г. Нечаевой, Г. П. Щедровицкого, О. С. Газмана, а также философские и историко-педагогические работы Платона,

И. Канта, Аристотеля, Сократа, Демокрита, Гегеля, Л. А. Сенеки, Я. А. Коменского.

*Результаты исследования*

Проблема воспитания нравственной культуры личности имеет свое начало в концепциях представителей античной философии.

Так, Платон в своих исследованиях рассматривал культуру как руководство к изменению и саморазвитию человека. Под высоким уровнем нравственности Платон понимал, прежде всего, сформированность нравственной культуры личности, которая проявляется в желании действовать вопреки общественному мнению для достижения социально значимой отдаленной цели.

Еще великим немецким философом и мыслителем И. Кантом было подчеркнуто, что добровольное, а главное осознанное подчинение какому-то моральному закону отличает человека от других живых разумных существ.

Платоном был выдвинут ряд важных идей о дошкольном воспитании и последовательности в построении государственной системы воспитания. Он определил требование о том, что воспитание должно осуществляться путем положительных примеров. А достижение идеи «высшего блага» возможно, путем воспитания, особенного нравственного, которому отводилась особая роль [цит. по Подвойский, 2012, с. 295].

Аристотелем выдвинуто 3 источника нравственного воспитания, которыми являлись разум, природные задатки и повышение уровня собственных навыков. Весомое значение он придавал нравственным

навыкам и работе в части нравственных поступков. Аристотель акцентировал свое внимание на нравственных навыках, которые формируются и проявляются в нравственных поступках. Аристотель полагал, что для выработки «добродетели» нужны продуманные упражнения, формирующие привычки и навыки нравственного поведения [цит. по Кильсенбаев, 2016, с. 212].

Согласно позиции Гераклита, интеллектуальное образование и нравственное воспитание являются неделимыми частями одного целостного единого процесса. Он был уверен в том, что добродетель «есть мудрость, искренность и правдивость («говорить правду»), предполагающая активную деятельность и общность с природой, ее логосом»; подчеркивал, что «воспитание для воспитанных – второе солнце» [цит. по Кессиди, 1982, с. 38].

Демокрит отмечал, что, «нравственный человек, мужественный, господствует над собственными страстями, внутренне стремится к добру, не предаётся праздности, легкомысленному образу жизни». Демокрит являлся автором материалистической концепции развития личности, которая предполагала неразрывную взаимосвязь между умственным и нравственным воспитанием. Демокрит полагал, что в процессе умственного труда появляется стыд, который в свою очередь является проявлением и основой нравственности [цит. по Чепикова, 2007, с. 57].

Таким образом, во времена Древней Греции особое внимание уделялось вопросу о главенстве нрав-

ственного воспитания и его решающей роли в развитии и становлении личности. Идеальным человеком греки считали того, кто был прекрасен как в физическом, так и нравственном отношении.

Философ-идеалист Сократ в свою очередь говорил о том, что есть общие для всех и неизменные во все времена нравственные понятия. Он видел целью воспитания познание человеком самого себя, становление и совершенствование его нравственности, а не работу над изучением природы вещей. Одним из трудов является Сократовская теория, в которой он поднимает вопросы о смысле человеческой жизни как о добре, красоте и истине. По мнению Сократа главной задачей воспитания выступает познание субъектом самого себя, развитие своей нравственности. Сократ употребляет такое понятие как добродетель и отождествляет его со знанием. В его понимании добродетель есть знание, следовательно, если человек совершает какой-то плохой поступок, то это связано с непониманием того, что есть благо.

Можно заметить, что греки большое внимание уделяли нравственным качествам человека, которые свидетельствовали о нравственном совершенстве, честности и порядочности человека. Особое место среди духовных проявлений занимал долг перед отечеством, мужество, скромность и справедливость.

Немецкий философ Гегель полагал, что мораль является субъективным аспектом соответствующих поступков, в то время как нравствен-

ность представляет собой сами поступки в их объективно развернутой полноте.

Один из древнеримских философов Л. А. Сенека является автором таких трудов как: «Письма на моральные темы» и «Нравственные письма к Луцилию». Л. А. Сенека подробно изложил программу нравственного совершенствования и развития человека, что внесло значительный вклад в проблему нравственного воспитания. Философ отмечал главной задачей воспитания моральное совершенствование человека, в основе которого заложена нравственная инстанция – его совесть. По прошествии многих веков в трактате «Наставление нравов» Я. А. Коменского приводились слова: «Научись сперва добрым нравам, затем мудрости, ибо без первой трудно научиться последней». Данная цитата принадлежала Сенеке. В данном трактате также подвержено цитированию и народное изречение: «Кто успеваешь в науках, но отстает от добрых нравов, тот больше отстает, чем успеваешь» [Сенека, 1977, с. 109].

Таким образом, проблема нравственного воспитания и опыт нравственного совершенствования рассматривались авторами еще в далеком прошлом.

В период эпохи Возрождения нравственное воспитание рассматривалось исходя из личностно-ориентированного подхода, на основании которого были разработаны различные подходы к нравственному воспитанию. Леон Альберти, Витторио да Фельтре, Мишель Монтень, Томас Мор считали человека главной цен-

ностью. Исходя из этого, главной задачей общества было воспитать активного гражданина.

О. Г. Дробницкий в своих исследованиях различает обыденную нравственность и такие формы ее рефлексии как мораль и этику [Дробницкий, 2002, с. 17].

Феномены «нравственность» и «мораль», а также «нравственная культура личности» и «моральная нормативность» имеют разную трактовку. В. С. Библером мораль рассматривалась как определенная форма нравственности, «как надо себя вести», а «нравственная культура личности» понимается как определенная характеристика культуры личности. Культура в своих проявлениях рассматривается как изменчивая и самообновляющаяся, в свою очередь нормы культуры становятся основами структуры личности методом научения.

Во второй половине XVII века появился первый памятник педагогического характера, который был посвящен светскому воспитанию детей и содержал в себе 164 правила поведения детей. Необходимо отметить его важную роль для процесса социализации детей того времени [Библер, 1990; Брюхова, 2014].

В XIX веке Н. И. Новиков ставил задачей воспитания – формирование активной личности, посредством воспитания сердца, которое направляло бы свою деятельность на то, чтобы совершать добрые поступки и быть полезным отечеству и его гражданам. Таким образом, Н. И. Новиков считал главным в вос-

питании – формирование нравственного облика и сознания человека [цит. по Похилько, 2013, с. 4].

На данном этапе развития образования раздел «нравственное воспитание» или «социально-эмоциональное воспитание» включен во все образовательные программы для детей дошкольного возраста. Данный раздел включает в себя содержание и целевые ориентиры по формированию у детей положительного отношения ко всем людям, развитию социальных чувств, взаимопомощи и т. д.

Большой вклад в развитие идей нравственного воспитания внес А. С. Макаренко, который говорил о том, что главным фактором становления личности является труд и самоуважение. По словам А. С. Макаренко: «Для того, чтобы сформировать у ребенка нравственное поведение, необходимо правильно организовать весь воспитательный процесс, который предполагает усвоение эмоционального опыта, повторение нужных действий с их «переживанием»» [цит. по Шамухаметова, 2008, с. 4].

В исследованиях 50-х годов XX века проблема нравственного воспитания дошкольников включала в себя изучение поведения детей в окружении сверстников. Для данного периода характерно создание различных средств и методов воспитания. Е. Ю. Демурова акцентировала свое внимание на дисциплинированности, в то время как Л. А. Порембская указывала на такое важное качество как самостоятельность. В. А. Горбачева проводила свои исследования в области такого понятия как организован-

ность, а З. Н. Борисова акцентировала внимание на ответственности. Исследователи утверждают, что представленные качества личности обеспечивают поведение, одобряемое обществом для жизни в коллективе. Авторы полагают, что именно эти качества личности должны лежать в основе умения ребенка не поддаваться тем действиям, которые идут вразрез с требованиями коллектива. Также отмечается, что дети должны не только обладать данными качествами, но и знать правила поведения, обладать умением их применять в различных жизненных ситуациях [Костелова, 2000, с. 86].

В период 60-х годов XX века проблема нравственного воспитания была представлена работами, которые делали акцент на воспитании в деятельности. На первый план выходит изучение детской деятельности, а именно раскрываются возможности этой деятельности для воспитания нравственных качеств личности дошкольника. В данный период известны имена таких ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, которые говорили: «Сущность воспитания состоит во включении ребенка в разнообразные виды деятельности, в процессе которых он усваивает различные стороны общественного опыта. Именно в деятельности ребенок строит свой уникальный образ мира, овладевает различными способами и навыками, которые позволяют ему успешно решать, в том числе, и нравственные проблемы» [Власова, 2015, с. 70].

Также в период 60-х годов XX века возникает новый подход к анализу воспитательных возможностей

деятельности с позиции исследования детского коллектива. Основной проблемой изучения исследователей является коллективная деятельность, а именно условия её организации, создающие возможности для воспитания коллективизма.

Немаловажную роль в исследовании данной проблемы сыграли Б. Т. Лихачев, В. А. Сухомлинский, Т. Е. Конникова и Л. И. Новикова, которые доказали, что детей необходимо увлечь перспективой, обеспечивая достижение поставленной цели в процессе совместной деятельности, при этом используя элементы соревнования и игры. В основе общегосударственной идеологии В. А. Сухомлинского заложены основы гуманистической педагогики, а именно личностно-ориентированное воспитание, которое опирается на принципы общечеловеческой нравственности [Костелова, 2000, с.126].

В своих исследованиях академик Д. С. Лихачев раскрывал модель образования и воспитания, основанную на нравственном начале. Его идеи и заповеди гуманизма оказали весомое влияние на понимание воспитания духовно-нравственного человека. Д. С. Лихачев говорил: «Для ребенка необходимо создавать такие условия, которые позволяли бы сформировать у молодого поколения систему нравственных регуляторов поведения с опорой на такие понятия, как: совесть, честь, достоинство, сформировать умение оценивать свои поступки, делать осознанный выбор при постановке моральных дилемм». Для ребенка дошкольного возраста такие условия могут создать

родители и педагоги, которые выступают для него носителем норм и правил нравственного поведения [цит. по Бахчиева, 2013, с. 167].

В своих исследованиях А. П. Усова также связывает нравственное воспитание с образованием детского общества. А. П. Усова говорит: «В детском сообществе содержатся предпосылки будущего коллектива, а для вхождения в такое общество ребенку необходимо иметь «качества общественности»». Под данными качествами понимается умение согласовывать свои интересы и предложения с интересами общества, умение управлять и подчиняться, действовать совместно. Формирование таких качеств происходит в игре, где для ребенка открывается широкая возможность к побуждению положительного поведения во взаимоотношениях со сверстниками [Усова, 1976, с. 24].

Уже к середине 60-х годов педагоги и психологи начинают изучать не только формирование каких-то отдельных нравственных качеств личности, а начинают исследовать отношения, которые играют определяющую роль в поведении. Таким образом, в данный период ученые придавали большое значение формированию нравственной основы детских коллективных взаимоотношений. Нравственное воспитание начинает рассматриваться с точки зрения не только знаний и опыта общественного поведения, но с точки зрения совокупности выработанных личностью отношений к окружающей действительности.

В 1968 году В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Р. И. Жуковская и

Л. А. Пенъевская осуществляют фундаментальное исследование по проблеме взаимоотношений в детском коллективе, в котором раскрывают теоретические положения о воспитательном значении коллективной деятельности, в которой детьми усваиваются нормы морального содержания. Авторы утверждают, что именно в совместной деятельности создаются предпосылки формирования «начал коллективных отношений». В данном исследовании доказана неразрывная связь и взаимовлияние отдельных нравственных качеств личности, детских взаимоотношений и коллектива. Исследователи доказывают, что навыки и привычки поведения, а также качества, определяющие коллективные взаимоотношения, взаимосвязаны и включают в себя другие важные стороны нравственного развития ребенка [Маркова, 1991, с. 37].

Т. А. Маркова и В. Г. Нечаева разработали систему нравственного воспитания дошкольников, которая была представлена в виде методических рекомендаций в программе воспитания и обучения в детском образовательном учреждении. Данная система включала в себя два этапа. На первом этапе говорится о формировании любви и уважения к В. И. Ленину, государственной символике, воспитанию дружбы и толерантности между детьми разных национальностей. Второй этап включал в себя формирование чувства уважения к взрослым людям, усвоение навыков культурного поведения, нравственных привычек, ответственности, умения дружить и играть [Маркова, 1991, с. 52].

Г. П. Щедровицкий провел теоретический анализ объективной структуры деятельности для изучения сферы взаимоотношений. В результате проведенного теоретического анализа автором было выявлено, что детское общество создается не в содержании игры, а вокруг неё самой. В процессе игры у дошкольников могут возникнуть различные конфликтные ситуации, в этом случае педагогу необходимо выстроить воспитательное воздействие таким образом, чтобы дети могли разрешать их самостоятельно, опираясь на внутренние принципы и нормы морали [Щедровицкий, 2004, с. 117].

Исследования 70–80 годов XX века также посвящены изучению детской деятельности, но только теперь на первый план выходят исследования, посвященные изучению именно трудовой деятельности. В данный период необходимо отметить вклад таких ученых как Я. З. Неверович, В. Г. Нечаева, Г. Н. Година, Р. С. Буре, Е. И. Радина, Е. И. Корзакова и В. И. Логинова. Учеными рассматривалось становление компонентов трудовой деятельности, которые заключают в себе «нравственное начало», изучение мотивов труда детей, содержание трудового воспитания, а также содержание знаний о труде. Исследователями были представлены факторы, благодаря которым труд становится средством нравственного воспитания. На данный момент все еще открытым оставался вопрос формирования положительного отношения к труду. В этот период игра понималась учеными как деятельность, в которой дети моделируют отношения взрослых людей.

Было доказано влияние организационно-деловой игровой деятельности на формирование детского сообщества.

В своих исследованиях ученые пришли к выводу о том, что правильно организованная игра является важным инструментом нравственного воспитания. Необходимо совершенствовать игровую деятельность, усложнять ее структуру, вводить нравственные ситуации, при решении которых дети будут осваивать правила нормативного поведения. При правильно организованной педагогом игре у детей будут формироваться умения и навыки эффективного взаимодействия со сверстниками.

Также в 70–80-х годах свои исследования проводили В. Ф. Кушина, Д. И. Воробьева и Т. И. Бабаева. Учеными было определено, что для формирования гуманных взаимоотношений необходимо организовать процесс деятельности детей. В проведенных исследованиях было доказано, что формирование нравственного опыта взаимоотношений детей должно начинаться с активного освоения ими правил взаимодействия со сверстниками и конкретных способов их практической реализации.

Изучение роли правил в воспитании взаимоотношений в детском коллективе проводилось такими учеными как Я. З. Неверович, Т. И. Ерофеева и В. Г. Нечаева. Они говорили о необходимости формирования содержательных нравственных представлений. Нравственные представления в данном контексте понимались как такие правила поведения, которые бы трансформировались из

сознания ребенка в его побудительные мотивы, что приводило бы к изменению характера взаимоотношений между дошкольниками и стало бы основой их нравственного развития. В это же время продолжались исследования, направленные на изучение особенностей взаимодействий детей, обусловленных структурой совместной деятельности. Изучением данного вопроса занимались И. Б. Теплицкая, Т. Н. Година и Н. С. Пангина. В результате данных исследований ученые разработали методики формирования взаимоотношений между детьми в процессе игры и труда.

В конце 70-х годов XX века в науке появляются исследования, которые основываются на принципе комплексного подхода к воспитанию. Данные исследования проводили Р. С. Буре, С. А. Козлова, Л. В. Пименова. Исходя из данного принципа, деятельность рассматривалась как комплексное средство решения задач обучения, воспитания и развития нравственной направленности.

В отечественной педагогике В. Т. Нечаевой, В. И. Логиновой и С. А. Козловой нравственное воспитание трактуется как целенаправленный процесс организованного воздействия на формирование у детей нравственных качеств и нравственного поведения, которые соответствуют морали конкретного общества.

В этот период Р. С. Буре разработал теорию и методику нравственного воспитания, которая позволяет формировать у ребенка нравственное поведение (отзывчивость, заботу о

ближнем, взаимопомощь), а также такие волевые качества как умение сдерживать непосредственные эмоциональные порывы (гнев, раздражение).

Л. Ф. Островская и Р. С. Буре в своей работе «Воспитатель и дети» обращали внимание на самостоятельную деятельность детей, которую они осуществляют в повседневной жизни. Авторы акцентировали внимание на необходимость введения общей гуманистической направленности в деятельность педагога. А также указывали на необходимость выбора педагогом наиболее адекватной позиции во взаимодействии с дошкольниками (позиция обучающего, партнера, отстраненного наблюдателя).

В результате анализа, мы можем заметить, что перед нами фактически представлено описание модели личностно-ориентированного взаимодействия. Данный подход позже был теоретически обоснован в концепции дошкольного воспитания и нашел отражение в ряде программ: «Радуга», «Истоки», «Детский сад – дом радости».

В исследованиях 80-х годов XX века на первый план выходит проблема взаимосвязи совместной деятельности детей, а именно изучение закономерностей и механизмов формирования положительных отношений между дошкольниками. В данный период известны работы Т. А. Репиной, А. А. Рояк, которые показали влияние деятельности на межличностные отношения.

По мнению авторов 80-х годов, данное влияние является непосред-

ственным, через межличностные отношения. Одним из главных условий развития личности дошкольника исследователи рассматривали благополучие отношений ребенка со сверстниками, определяющее эмоции, мотивы, личностную активность и инициативу, данные условия способствуют позитивному влиянию деятельности на нравственное развитие [Репина, 1987, с. 49].

Исследователями было определено, что морально воспитанную личность характеризует внутреннее принятие нравственных норм, то есть внешние требования должны перейти во внутренний план (интериоризироваться), стать для ребенка внутренне обусловленной необходимостью. Л. И. Рувинский видел эффективность нравственного воспитания в сочетании воспитания и самовоспитания, которое возможно только при условии, если дошкольник может устанавливать связь между своим поступком и качествами, т. е. может объяснить свои поступки через качества личности, а не через ситуацию [Шамухаметова, 2008, с. 2].

А. В. Запорожец, А. Д. Кошелева, Я. З. Неверович и Л. В. Стрелкова изучали развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. В своих исследованиях авторы раскрыли психологический механизм развития социальных эмоций – механизм «эмоциональной коррекции». Данный механизм обозначает внутреннюю обусловленность детской деятельности посредством мотивов. Исходя из данного механизма, педагогу необходимо так организо-

вать свою воспитательную деятельность, чтобы у дошкольника была возможность проявить сочувствие, сопереживание, эмпатию по отношению к другим детям в деятельном плане [Запорожец, 1986, с. 63].

Современные исследователи, опираясь на передовые идеи педагогов прошлого, основы гуманизации педагогического процесса, разрабатывают содержание, методы, формы воспитания нравственной культуры дошкольников, а также определяют факторы и условия и механизмы, при которых данный процесс нравственного воспитания протекает наиболее успешно.

О. С. Газман внес значительный вклад в науку, а именно в развитие гуманистической педагогики, в основе которой лежит человекоцентрированный подход к воспитанию детей и подростков. О. С. Газман является автором концепции педагогической поддержки ребенка в образовании. В своих исследованиях он говорит о необходимости создания таких условий, которые бы стимулировали участие ребенка в качестве субъекта процесса собственного образования и воспитания исходя из имеющихся у него потребностей и способностей. Педагогу важно предоставлять ребенку возможность для его самостоятельного внутреннего выбора, в этом случае роль педагога заключается лишь в создании необходимых условий для самопознания и развития ребенка [Газман, 1996, с. 15].

#### *Обсуждение результатов*

Проблема воспитания нравственной культуры и опыт нрав-

ственного совершенствования и воспитания рассматривались авторами еще в далеком прошлом, и данный процесс продолжается по настоящее время. В различные периоды ученые по-разному содержательно наполняли и трактовали данные феномены, исходя из ведущей концепции, подхода или модели. Полученные в результате исследований авторов данные дали научную основу для более детального понимания структуры нравственной культуры личности, а также методов, средств и механизмов ее воспитания.

Проведенный нами историко-генетический анализ делает возможным использование полученных результатов как основы для организации будущих исследований, которые позволят обозначить динамику ис-

следования нравственного воспитания в историко-педагогическом знании, выявить условия и закономерности для воспитания нравственной культуры дошкольника.

#### *Заключение*

В результате проведенного историко-генетического анализа проблем воспитания нравственной культуры дошкольника в историко-педагогическом знании мы пришли к выводу о том, что данная проблема выступала ключевой. Главными принципами, на которых основывалась система нравственного воспитания, являлись: принцип воспитания в деятельности и принцип коллективизма. Также было выявлено, что для воспитания нравственной культуры дошкольника необходима активная деятельность самого ребенка как субъекта взаимоотношений.

#### **Список литературы**

1. Аллагулов, А. М. К проблеме понимания «ученического коллектива» в контексте современных проблем воспитания (историко-педагогические размышления) // Класный коллектив в современной науке и практике образования: методология исследования, реалии и перспективы развития / Под ред. В. Г. Рындак. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2016. – С. 20–23. – Текст : непосредственный.
2. Аллагулов, А. М. Педагогические ориентиры духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения / С. А. Алешина, В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов // Личность. Общество. Образование. Образование и нравственные ориентиры человека в современном обществе: сб. ст. XXIII Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред.: С. В. Тарасов, О. В. Ковальчук, В. В. Кучурина. – Текст : непосредственный. – Санкт-Петербург : ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – С. 44–55.
3. Бахчиева, О. А. Научно-педагогические исследования духовно-нравственного воспитания личности / О. А. Бахчиева. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2013. – № 3. – С. 163–174.
4. Библер, В. С. Нравственность. Культура. Современность: (Философские раздумья о жизненных проблемах) / В. С. Библер. – Москва, 1990. – 480 с. – Текст: непосредственный.
5. Брюхова, Н. Г. Нравственная культура личности / Н. Г. Брюхова. –

Текст: непосредственный // Культура. Духовность. Общество. – 2014. – С. 151–155.

6. Власова, Т. А. К проблеме нравственной воспитанности личности ребенка старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации / Т. А. Власова, Ю. Ю. Мажитова. – Текст : непосредственный // Наука и современность. – 2015. – С. 67–76.

7. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман. – Москва, 1996. – С. 10–37. – Текст : непосредственный.

8. Дробницкий, О. Г. Моральная философия / О. Г. Дробницкий. – Москва : Гардарики, 2002. – 523 с. – Текст : непосредственный.

9. Запорожец, А. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович. – Москва : Педагогика, 1986. – 172 с. – Текст : непосредственный.

10. Кессиди, Ф. Х. Гераклит / Ф. Х. Кессиди. – М., 1982. – 169 с. – Текст : непосредственный.

11. Кильсенбаев, Э. Р. Взгляды ученых Древней Греции на воспитание / Э. Р. Кильсенбаев. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2016. – № 6. – С. 210–212.

12. Костелова, Л. Д. Исследование проблем воспитания нравственно-волевых качеств и взаимоотношений у детей дошкольного возраста в российской педагогике 50-80-х годов XX века: специальность 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования»: диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук / Костелова Лариса Дмитриевна. – Москва, 2000. – 185 с. – Текст : непосредственный.

13. Маркова, Т. А. Воспитание трудолюбия у дошкольников: книга для воспитателя детского сада / Т. А. Маркова. – Москва : Просвещение, 1991. – 111 с. – Текст : непосредственный.

14. Подвойский, Л. Я. Платон и культура в свете философского знания / Л. Я. Подвойский. – Текст : непосредственный // Научные ведомости. – 2012. – № 2(121). – С. 293–301.

15. Похилько, Л. В. Зарождение идей педагогической антропологии в трудах М. В. Ломоносова, Н. И. Новикова, А. Н. Радищева / Л. В. Похилько. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – С. 1–7.

16. Репина, Т. А. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Т. А. Репина, Т. В. Антонова. – Москва : Педагогика, 1987. – 189 с. – Текст : непосредственный.

17. Сенека, Л. А. Нравственные письма к Луцилию / Л. А. Сенека. – Москва : Наука, 1977. – 384 с. – Текст : непосредственный.

18. Сластенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев. – Москва : Академия, 2002. – 576 с. – Текст : непосредственный.

19. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова, А. В. Запорожец. – Москва : Просвещение, 1976. – 96 с. – Текст : непосредственный.

20. Черикова, Л. В. Педагогические условия воспитания основ нравственной культуры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук / Чепикова Лидия Владимировна. – Смоленск, 2007 – 267 с. – Текст : непосредственный.

21. Шамухаметова, Е. С. К вопросу о нравственном становлении личности дошкольника / Е. С. Шамухаметова.

– Текст : непосредственный // Проблемы социальной психологии личности. – 2008. – С. 1–5.

22. Щедровицкий, Г. П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (1) / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Наследие ММК, 2004. – 288 с. – Текст : непосредственный.

23. Яркова, Е. Н. Нравственная культура как ценностно-смысловая система / Е. Н. Яркова. – Текст : непосредственный // Вестник пермского университета. – 2012. – № 3 (11). – С. 51–60.

УДК 371

Ю. Р. Хакимуллина,  
Научный руководитель А. М. Аллагулов

### ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В 1920-1930-х ГОДАХ В ОРЕНБУРЖЬЕ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме подготовки учителей для работы в советской школе в 1920–1930-х годах. В статье рассматривается становление и развитие педагогических учебных заведений в указанный период. Также в статье представлены предпосылки организации профессионального педагогического образования в Оренбуржье. Приведены конкретные данные о количестве обучающихся в педагогических образовательных учреждениях в указанный период. Выделены направления в обучении в педагогическом институте. Обоснованы предпосылки открытия заочных отделений в Оренбургском регионе. В центре внимания статьи – одна из оптимальных форм подготовки – педагогические курсы. Рассматриваются основные этапы формирования курсовой подготовки, методы, организационно-методического обеспечения данной работы, проблемы и трудности, их преодоление. Показана актуальность учета региональной специфики образования.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, обучение, подготовка педагогических кадров, педагогические курсы.

Y. R. Khakimullina,  
A. M. Allagulov

### TEACHER TRAINING IN THE 1920S–1930S IN ORENBURG REGION

**Abstract.** The article is devoted to the problem of teachers' training to work in the Soviet school in the 1920s–1930s. The article examines the formation and development of pedagogical educational institutions in this period. The article also presents the prerequisites for the organization of professional pedagogical education in Orenburg region. The specific data on the number of students in pedagogical educational institutions during this period is given. The directions of training in the pedagogical institute are highlighted. The prerequisites for opening correspondence departments in Orenburg region are substantiated. The focus of the article is one of the optimal forms of training – pedagogical courses. The basic stages of formation of course preparation, methods, organizational and methodological support of this work, problems and difficulties, their overcoming are considered. The article also shows the relevance of taking into account the regional specifics of education.

**Key words:** pedagogical education, education, training of pedagogical staff, pedagogical courses.

### *Введение*

Развитие педагогического образования в России ориентируется на общемировые образовательные стандарты. В образовательных организациях по подготовке педагогов происходит смена подходов к изучению предметов, меняется содержание, формы, методы, средства и технологии. Однако это развитие должно осуществляться при сохранении накопленного исторического опыта по организации обучения и воспитания [Аллагулов, 2020].

### *Материалы и методы*

Материалом исследования послужили основные педагогические труды В. С. Болодурина, историко-педагогические работы А. М. Аллагулова, В. Г. Рындак, Е. В. Донгаузера, а также архивные материалы Оренбургской области.

Для реализации цели и задач исследования применялись историко-системный и ретроспективный методы, а также региональный подход и принцип историзма, что позволило нам рассмотреть изучаемый феномен в его развитии (зарождении и становлении).

### *Результаты*

Во второй половине 1919 года после окончательного утверждения советской власти в Оренбуржье началась фундаментальная реорганизация системы образования. Система управления образованием была полностью реформирована, упразднены старые и образованы новые отделы народного образования. Реформированию подверглась и система подготовки педагогических кадров. Из тех

учебных заведений, выпускники которых обладали правом заниматься учительской деятельностью (епархиальное училище, женский институт, духовная семинария, дополнительные классы для выпускниц женских гимназий, учительский институт, учительская семинария и русско-киргизская учительская школа), только учительский институт, учительская семинария и русско-киргизская учительская школа продолжили работу под новыми названиями [Болодурин, 2001].

Учительская семинария была преобразована в педагогические курсы с длительностью обучения 3 года, после чего в русский педагогический техникум. На базе учительского института было открыто первое в Оренбурге высшее учебное заведение – институт народного образования. Русско-киргизская учительская школа была реорганизована в киргизский институт народного образования, который спустя недолгое время был перенесен в Казахстан. Медресе «Хусаиния» стала основой создания сначала татарского народного образования, а затем татарского педагогического техникума.

В 1920-х годах новые педагогические работники требовались прежде всего для работы в начальной школе, что объяснялось особым вниманием со стороны Народного комиссариата просвещения к начальному образованию. Количество школ повышенного типа существенно сократилось, и недостаток дополнительных учителей-предметников был незначителен.

Обучение будущих учителей начальной школы велось по трем направлениям. Самые профессионально грамотные учителя выпускались в русском и татарском педагогических техникумах. Однако количество выпускников было небольшим. В 1921–1922 годах техникумы работали крайне редко по причине продовольственного и финансового кризиса. В 1926 году выпуск русского подтехникума составил всего 27 человек. В 1927 году из него же было выпущено 39 студентов, из татарского подтехникума – 14 выпускников.

Большую часть педагогических кадров обучали на различных курсах при уездных и губернском отделах образования с различными сроками обучения. Была вновь образована дореволюционная система годичных педагогических курсов, которые выпустили в 1927 году 34 человека [Болдурин, 2001].

С 1924 года была возобновлена система профориентации обучающихся старших классов школ 2-ой ступени. В восьмом и девятом классах школ повышенного уровня стали появляться разнообразные профессиональные направленности, в том числе и педагогическая. Всего в конце 1920-х годов в Оренбурге действовало 3 школы повышенного уровня, 2 из них имели педагогическую направленность.

В 1927 году школа № 1 имени Т. Г. Шевченко выпустила 39 учеников со званием школьного работника, школа № 8 имени Профинтерна выпустила 20 человек.

В 1930–1931 году переход к всеобщему начальному образованию

сформировал спрос на дополнительное количество педагогических работников начальной школы. В этой связи было решено увеличить число педагогических техникумов и расширить прием студентов.

В 1932 году Оренбургский агропединститут был реорганизован в «Высший государственный татаро-башкирский педагогический институт». Его основной задачей стало обучение учителей для школ-десятилеток, рабфаков и техникумов. В составе института были сформированы отделения: математическое, социально-экономическое, химическое, физическое, литературно-татарское и биологическое.

При вузе продолжали функционировать рабфак, заочное и вечернее отделения, немного улучшилась материальная база. Для института было отведено двухэтажное здание на улице Советской, где до революции располагалась первая мужская гимназия.

В 1932/33 учебном году в институте были пересмотрены программы, выработаны стабильные учебные планы. Бригадно-лабораторный метод обучения сменился на традиционные виды занятий: семинары, лекции, лабораторные работы. Также улучшилась педагогическая практика.

Педучилище имени В. П. Куйбышева в Оренбурге было расширено, при нем было открыто вечернее отделение, в п. Акбулак и Орске образованы отдельные педучилища. В 1934 году были образованы дошкольное педагогическое и педагогическое училища в городе Бузулуке, а также педагогическое училище в городах

Бугуруслане и Абдулино. В 1935 году в Оренбуржье действовало 7 педучилищ, а в 1938 году – 9.

Вторая половина 1930-х годов характеризуется становлением и развитием системы заочного образования и экстерната при педучилищах. К 1937 году заочное обучение было доступно в Оренбургском, Абдулинском, Бузулукском, Орском, Акбулакском казахско-русском, Бугурусланском русском и татаро-башкирском педучилищах. Для контроля работы педагогических училищ в заочном режиме в 1935 году был образован специальный отдел заочного обучения. Каждый район области был закреплен за педагогическим училищем. Каждого принятого на работу педагога обязывали поступать в педучилище на заочную форму обучения для получения среднего педагогического образования.

На начало 1939–1940 учебного года на заочных отделениях обучались 3226 человек. Отдел контроля заочного обучения при Облоно осуществлял жесткий контроль успеваемости обучающихся и их явки на сессию. Каждая сессия и работа каждого консультпункта подвергалась анализу. Нужно сказать, что качество обучения оставляло желать лучшего. Образовательная подготовка, особенно в сельской местности, была слабая.

Принятые меры по улучшению образовательного уровня обучения учителей дали хорошие результаты. Количество квалифицированных молодых учителей ежегодно увеличивалось. В 1938 году по области выпустились 376 учителей с дневных от-

делений педучилищ, 226 человек закончили заочные отделения, 136 человек сдали экзамены экстернатом за курс педучилища. На различные специальности в педучилища приняты 1440 студентов. Число выпускников педагогических училищ и приемы в них в последующие годы непрерывно росло [Донгаузер, 2017].

В конце 1920-х годов снова появился заметный спрос на учителей-предметников с высшим образованием. Это было связано с ростом количества школ второй ступени, школ крестьянской молодежи и школ-семилеток. Выпускников из института народного образования было мало. Большая часть молодых учителей уезжала работать в Казахстан. С 1926 года институт стал переводить свою деятельность в Уральск.

Молодых педагогов из центральных педагогических институтов России, которые приезжали в Оренбург на работу, не хватало. В 1928 году при институте народного образования были образованы вечерние курсы по обучению учителей для старших классов длительностью 2 года. Но их было недостаточно.

Чтобы полностью решить проблему нехватки педагогических кадров для школ повышенного уровня, необходимо было создать свой педагогический институт. В 1929 году при Окроно была создана инициативная группа, готовившая проект открытия такого вуза. Вскоре были подготовлены необходимые документы для открытия вуза и отправлены в Москву, откуда 10 июля 1930 года было получено положительное решение по данному вопросу.

В Оренбурге было разрешено открыть педагогический институт, включающий четыре отделения: общественно-литературный, агрономический, химико-биологический и физико-технический. 10 октября 1930 года во вновь образованном институте началось обучение. Всего в институте в первый год его образования на дневном отделении обучалось 76 студентов, на вечернем – 129 студентов, на заочном отделении – 125 студентов [Отчет Чкаловского сектора].

Учебные программы составлялись по методическим рекомендациям Наркомпроса. Кроме специальных дисциплин студентам преподавали и общие предметы социально-гуманитарного плана: исторический и диалектический материализм, ленинизм, экономическая политика, педагогика, политэкономика, иностранный язык, педология.

Учебный процесс проходил на базе популярной в то время бригадно-лабораторной технологии. Группа из 20–25 человек делилась на бригады. Сначала студенты изучали теоретический материал в аудитории, затем самостоятельно усваивали материал в бригадах и давали отчет по изученному материалу.

При институте открылись подготовительные курсы. Были введены факультеты, кафедры, налажена система управления, заложена база заочной подготовки. В июне 1933 года состоялся первый выпуск. 53 человека получили дипломы.

Педагогический институт достаточно быстро развивался. В 1935 году в вузе трудились 30 преподавателей: 5 профессоров, 16 доцентов, 9 ассистентов. Активно развивалось

заочное отделение. В 1936 году в помощь студентам-заочникам открылись консультпункты в Бузулуке, Бугуруслане, Орске, Кустанае, Актюбинске, Саракташе. Расширилась материальная база вуза. В 1934–1937 годах было надстроено 2 этажа над бывшим зданием 1-ой мужской гимназии. К 1938 году было завершено строительство общежития, оснащены оборудованием кабинеты и лаборатории.

В 1938 году открылся исторический факультет, в 1939 году началось обучение учителей географии. Увеличивалось число студентов, окончивших институт. В 1937 году институт окончили 110 человек, в 1938 году – 138 человек, а в 1941 году – 153 человека [План подготовки и переподготовки кадров].

Важную роль в институте играла организация научно-исследовательской работы. В плановом режиме сдавались кандидатские экзамены, писались диссертации, проводились научные конференции. В 1940 году в педагогическом институте была образована аспирантура.

Высшее учебное заведение – это часть общества. Таким образом, тоталитарный режим того времени с его страшными особенностями сказывался на взаимоотношениях учебного заведения с социумом, на взаимоотношениях сотрудников, чьи политические взгляды находились на особом контроле. Так, например, доцент А. П. Токмаков усомнился в возможностях постижения высшей математики студентами, которые имели образование семь классов, за что был уволен из института с формулиров-

кой «За недооценку сил пролетарского студенчества в овладении ими наукой».

На развитие института также большое негативное влияние оказали годы репрессий. Большое количество студентов и преподавателей были репрессированы, уволены, арестованы как «враги народа».

В 1940–1941 учебном году в институте обучалось 1460 студентов по 7 специальностям. Оренбургский институт явился одним из самых крупных институтов Урала, которые готовили профессиональные кадры для работы в системе образования.

Из-за активного преобразования начальных школ в школы-семилетки спрос на учителей-предметников оказался значительно выше количества выпускаемых специалистов. В этой связи снова стала актуальна идея образования учительских институтов, обучающих учителей-предметников с неоконченным высшим образованием.

В 1935 году при Оренбургском педагогическом институте был образован Оренбургский учительский институт, где готовили учителей русского языка, математики, естествознания, физики на очном и заочном отделениях. Срок обучения составлял 2 года по очной системе и 3 года по заочной.

У выпускников учительских институтов в будущем была возможность закончить свое образование в педагогических вузах по заочной системе, куда их принимали без экзаменов сразу на третий курс. Учительские институты Оренбурга, Бугурус-

лана и Орска смогли быстро обеспечить школы Оренбуржья квалифицированными специалистами.

Оренбургский регион всегда отличался национальным разнообразием в составе населения. Здесь, помимо русских, в больших количествах всегда проживали татары, башкиры, казахи, мордва, чуваш и другие национальности. Чтобы обеспечить образовательные и культурные потребности населения, в 1930-е годы было образовано множество школ с обучением на нерусском языке. В 1938–1939 учебном году в оренбургской области существовало 506 школ, где обучение велось на нерусском языке.

Подготовка специалистов для школ, где обучение было на нерусском языке, была одной из самых острых проблем для областного управления образования. В 1920-е годы татарский педагогический техникум обеспечивал школы с преподаванием на татарском языке. Однако его было недостаточно для большого количества вновь образованных школ с обучением на татарском и башкирском языках в 1930-е годы. Было решено дополнительно подключить для этой работы Бугурусланский татаро-башкирский педагогический техникум. Обучение учителей казахского языка осуществлялось вновь образованным Акбулакским казахско-русским педагогическим училищем.

Для обучения преподавателей татарского языка и литературы для неполных средних и средних школ при учительском и Оренбургском педагогическом институтах была образована специальная кафедра татароведения, куда входили следующие

дисциплины: татарский язык, история Башкирии и Татарии, история татарской литературы.

В 1930-х годах реальное число класс-комплектов в школе и потребность в преподавателях росли гораздо быстрее, чем успевали выпускаться молодые специалисты из педучилищ, учительских институтов и педагогического института. В этой связи Облоно ежегодно организовывало различные курсы для обучения учителей начальных классов и учителей-предметников неполных средних школ. Сюда входили годовые курсы учителей-предметников, шести- и трехмесячные курсы учителей начальной школы, курсы для выпускников педагогических училищ, а также различные курсы повышения квалификации.

Так, в решении исполнительного комитета Оренбургского регионального совета № 1904 от 28 октября 1940 года «Об обеспечении школ области педагогическими кадрами...» говорилось, что «рост сети школ, классов и комплектов к началу 1941–1942 учебного года (по 5–10 классам на 868 классов) требует значительного увеличения кадров преподавателей по неполным средним и средним школам; по 5–7 классам дополнительная потребность составит 1610 человек; по 8–10 классам – 360 человек, а всего – 1970 человек».

В связи с этим было предложено дополнительно к выпускам учительских институтов, пединститута, педучилищ, годовых педагогических курсов с численностью 500 человек организовать 6-месячные

курсы по 200 учеников для лиц, имеющих среднее образование, и месячные курсы на 150 учеников для выпускников педучилищ. Дополнительно исполком запросил Совнарком РСФСР направить в Оренбургскую область 200 выпускников педагогических вузов из других областей для работы учителями 8–10 классов [Попов, 1994].

#### *Заключение*

Несмотря на то, что 1920–1930 годы являются этапом становления высшего педагогического образования в Оренбуржье, за этот период была проделана огромная работа: повышен общий уровень грамотности, увеличено число школ, подготовлены новые квалифицированные педагогические кадры, отмечено увеличение числа исследований, в связи с чем в 1940 году в педагогическом институте был образован отдел аспирантуры, созданы заочные отделения. Отметим, что некоторые преобразования имели достаточно противоречивый характер, например, открытие педагогических курсов в связи с дефицитом учителей начальной школы и учителей-предметников. Такая форма подготовки решала кадровую проблему, однако качество обучения было на низком уровне ввиду краткосрочности обучения и уменьшения объема изучаемого материала [Протокол № 2]. В целом, педагогическое образование в Оренбуржье отражало как идеологию своего времени, так и ключевые проблемы, определяющие развитие всей системы советского образования.

## Список литературы

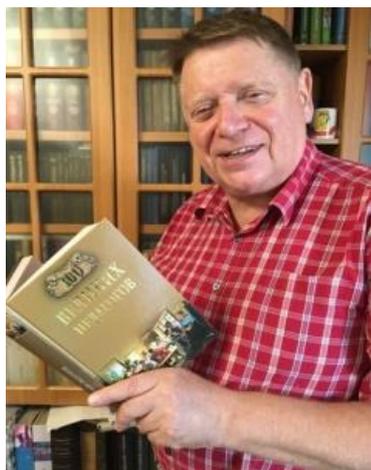
1. Аллагулов, А. М. Исторический опыт развития педагогического образования в региональном контексте / А. М. Аллагулов // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации. – Текст : непосредственный. – Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Санкт-Петербург, 29–30 октября 2020 года. – Санкт-Петербург: Редакционно-издательский центр ГАУ ДПО ВГАПО, 2020. – С. 443–448.
2. Болодурин, В. С. Образование и педагогическая мысль в Оренбуржье : страницы истории (1735–1940 годы) / В. С. Болодурин ; Оренбургский государственный педагогический университет. – Оренбург : Оренбургский государственный педагогический университет, 2001. – 320 с. – Текст : непосредственный.
3. Болодурин, В. С. Становление и развитие образования и педагогической мысли в Оренбуржье, 1735–1940 гг.: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / В. С. Болодурин. – Магнитогорск, 2001. – 371 с. – Текст : непосредственный.
4. Донгаузер, Е. В. Развитие высшего педагогического образования на Урале в 20-30 годы XX века / Е. В. Донгаузер, А. В. Абатурова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России: история и современность : сборник научных трудов / Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Институт педагогики и психологии детства; ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», Институт социальных и политических наук, Департамент философии ; Научный редактор: М. А. Дьячкова. Ответственный редактор: О. Н. Томюк. – Екатеринбург : Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2017. – С. 12–16.
5. Отчет Чкаловского сектора заочного обучения Облоно по педучилищам за 1939-1940 уч. год. ГАОО. Ф. р-1893. Оп. 3. Д.3. Л.3 3-39. – Текст : непосредственный.
6. План подготовки и переподготовки кадров в системе Наркомпроса на 1939 год Чкаловской области. ГАОО. Ф.р- 1893. Оп.3. Д.371. Л. 155–156. – Текст : непосредственный.
7. Попов В. В. Народное образование в Оренбургской губернии с конца XVIII до 90-х годов XX века – Текст : непосредственный // Пед. инф.-спр. вестн. Оренбуржья. – Оренбург. – 1994. – № 10. – С. 4–19.
8. Протокол № 2 заседания исполкома. ГАОО. Ф. р-1893. Оп. 3. Д. – Текст : непосредственный.

## РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ

О. А. Петушкова

### РЕЦЕНЗИЯ

#### ДЕСЯТИТОМНОЕ СОБРАНИЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОНОГРАФИЙ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ



В. Б. Помелов

В 2018–2021 гг. вышло в свет десяти томное собрание историко-педагогических монографий доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики Института педагогики и психологии Вятского государственного университета (г. Киров) Владимира Борисовича Помелова.

Автору этого материала известно, что на счету профессора В. Б. Помелова не один десяток книг, материалы в «Российской педагогической энциклопедии» и «Российском педагогическом энциклопедическом словаре», статьи более чем в сорока журналах. Так, по количеству статей, опубликованных в ведущем журнале в области теории образования «Советская педагогика» («Педагогика») он и вовсе рекордсмен за все годы выхода этого издания, – 30 публикаций.

Тем не менее, выход такой большой серии книг в столь сжатые сроки представляется нам неординарным событием в истории российской науки. Впервые в отечественной педагогике автор заявляет о себе выпуском сразу десяти томов. При этом входящие в собрание сочинений монографии представляют собой специально написанные для этого издания работы.

Примечательно и то, что издание вышло не в одном из центральных издательств, а в издательстве регионального вуза, – Вятского государственного университета, опорного вуза Кировской области.

На протяжении многих лет центральной темой научных изысканий В. Б. Помелова выступает история образования в родном крае, – Вятской губернии, ныне Кировской области. Именно эта тема и нашла свое полномасштабное отражение в рецензируемой серии. Значительная, – хотя, разумеется, далеко не вся, – часть опубликованного материала имеет региональный характер; так, содержание целого ряда томов в значительной степени базируется на вятских реалиях.

Помимо регионального методологического подхода автор активно использует аксиологический подход, и это позволило ему с исчерпывающей полнотой в содержании каждого тома выделить самое ценное и важное в исследуемом

предмете, – в истории образования. Кроме того, В. Б. Помеловым задействован целый комплекс историко-педагогических методов, среди которых выделим биографический метод. Это вообще излюбленный метод ученого; он дает возможность раскрыть суть явления посредством показа жизни и деятельности своих персонажей, через их судьбы и деяния.

Как правило, научный отзыв об опубликованной книге включает, что вполне естественно, подробный анализ ее теоретических основ и обзор содержания, перечисление достоинств и возможных недостатков и т. п. Но всё это относится к, скажем так, обычным случаям, а именно, когда речь идет о характеристике одной-единственной книги. Здесь же – сразу *десять*. Поэтому в силу этого обстоятельства в предлагаемом вниманию читателей материале его автор ставит перед собой куда более скромную задачу, – главным образом, *проинформировать* потенциальных читателей о самом факте выхода этого собрания историко-педагогических монографий.

Раскроем, хоты бы очень кратко, содержание каждого из десяти томов собрания сочинений.



Т. 1

Первый том «Просвещение нерусских народов Вятского края (XIX – начало XX вв.) (2018, 219 с.) состоит из трех глав. В первой главе дается оценка осуществлению государственной политики в области просвещения нерусских народов, описывается процесс открытия первых национальных школ, просветительская и миссионерская деятельность конфессиональных обществ. Во второй главе характеризуется деятельность и даются тщательно выверенные биографии просветителей татарского, чувашского, удмуртского, марийского и других народов Вятского края; среди

них Н. И. Ильминский, Н. И. Золотницкий, В. К. Магницкий, Н. В. Никольский, К. А. Андреев, Габдулла и Губайдулла Нигмтуллины-Бобинские и их сестра Мухлиса Буби, В. В. Радлов, И. В. Яковлев, И. Я. Яковлев, И. С. Михеев, Г. Е. Верещагин, П. П. Глезденёв, С. А. Нурминский и др. В третьей главе характеризуется народная педагогика Вятского края: семейное воспитание, народные праздники, особенности трудового воспитания, ремесла и промыслы, игры и ристания, фольклор и т. д. Приводятся многочисленные образцы народного фольклора, в том числе публикуемые впервые.



Т. 2

Во втором томе – «Просвещение в Вятском крае (XIV – начало XX вв.) (2019, 254 с.) повествование ведется от века к веку, начиная с первых просветителей края, таких как Стефан Пермский, Трифон Вятский, Лаврентий Горка к началу XX в. При этом автор показывает деятельность ведущих учебных заведений края, таких как Вятская мужская гимназия, лучших учителей, земских деятелей, радетелей в области просвещения, благотворителей. Освещается ряд событий, имевших важное значение для развития

просвещения в крае (например, Вятские губернские учительские курсы с привлечением лучших российских методистов того времени).



Т. 3

В третьем томе – «Просветители и педагоги-методисты Вятского края» (2019, 174 с.) раскрывается сущность феномена просветительства. Далее характеризуется деятельность видных представителей культуры России по просвещению населения Вятской губернии (А. И. Герцен, К. В. Шапалинский, П. В. Алабин, Ф. Ф. Павленков), теоретико-практическое значение вклада вятских педагогов-методистов в разработку научно-педагогической и учебно-методической литературы (А. А. Красев, А. И. Анастасиев, В. И. Фармаковский), создание учебно-методической литературы местными педагогами-методистами (И. Ф. Яковкин, Н. Н. Блинов, И. С. Михеев) и освоение передовых дидактических методов (Н. И. Мышкин).



Т. 4

Четвертый том «У истоков высшего образования на Вятке» (2019, 215 с.) раскрывает историю возникновения и первых двух десятилетий деятельности Вятского педагогического института, которому было суждено стать первенцем среди вятских вузов. Повествование ведется сквозь призмы судеб видных деятелей того времени, – первого руководителя института А. М. фон Вилькена, первого ректора Н. А. Дернова, первых выпускников А. И. Кондакова и В. А. Петрова, видных ученых П. Н. Шимбирёва, П. К. Мейера, И. Я. Депмана, В. А. Трейтера, Н. П. Борисова и др.



Т. 5

Название пятого тома «Вятские педагоги и психологи» (2019, 173 с.) говорит само за себя. Психиатр В. М. Бехтерев, психологи В. С. Серебренников, Н. Ю. Войтонис, В. А. Вагнер, Е. А. Климов, М. П. Коробейников, А. Ц. Пуни, дидакт Б. П. Есипов, историк педагогики А. И. Пискунов, филолог Б. А. Бялик, методисты, авторы учебников Л. А. Цветков, В. Г. Разумовский, академики Э. И. Моносзон и Н. С. Сунцов, выдающийся директор школы Г. Е. Заузолков, наконец, видные ученые-педагоги и психологи, работавшие в Кирове, – В. Ф. Сахаров, М. Г. Яновская, М. И. Смирнов и др... Всё это герои этой монографии.



Т. 6

Шестой том «Традиция гуманизма в истории зарубежного образования» (2020, 251 с.) также «густо населена» педагогами. Автор прослеживает на протяжении трех тысячелетий развитие традиции гуманизма, анализируя труды и деятельность примерно ста педагогов различных эпох, стран и поколений, от Конфуция, Сократа и Квинтилиана до Полины Кергомар, Бенджамина Спока, Петера Петерсена и Селестена Френе.



Т. 7

В седьмом томе «Тенденции развития российского образования первой половины XX в.» (2020, 187 с.) автором предлагается совершенно новый по сравнению с ранее выходившими работами отечественных историков педагогики, и надо признать, весьма критический, взгляд на события, имевшие место в советском образовании в указанный в названии монографии исторический период. Это и деятельность народного комиссариата просвещения РСФСР, и скаутское движение, и развитие педологии в СССР в 1920–1930-е гг., и инновационная деятельность в области образования,

выразившаяся в открытии школ-коммун и школьных городков. Во второй части монографии автором даются впечатляющие биографии Н. К. Крупской, И. Н. Жукова, С. Т. Шацкого, Р. А. Кудашевой, Н. В. Чехова, В. Н. Сороки-Росинского, А. С. Макаренко, О.И. Скороходовой. Именно их автор считает заслуживающими отдельной характеристики фигурами в российском образовании в первой половине XX в.



Т. 8

Восьмой том «Российская прогрессивная педагогика второй половины XIX в.» (2020, 260 с.) наиболее традиционен. Следуя принятой в отечественной истории традиции, автор дает глубоко обоснованные характеристики наиболее видных педагогов указанного исторического периода. Среди героев книги П. Г. Редкин, К. Д. Ушинский, В. И. Водовозов, Д. Д. Семенов, В. Я. Стоюнин, Н. Ф. Бунаков, Н. А. Корф, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, Н. Х. Весель, Н. В. Шелгунов, А. Н. Острогорский, П. Ф. Лесгафт, Д. И. Тихомиров. Каждая глава имеет два раздела, – биография педагога и его научные заслуги.



Т. 9

Девятый том, – «Историко-педагогическая регионалистика» (2020, 195 с.) дает представление о научном направлении, разработчиком которого является В. Б. Помелов. Автором поставлена задача показать, каким образом осуществляется историко-педагогическое исследование на местном, в данном случае, на вятском материале. В этой монографии дается *избранная* библиография трудов В. Б. Помелова по историко-педагогической регионалистике, насчитывающая 500 публикаций.



Т. 10

Десятый том серии «А. С. Макаренко и его педагогическое наследие» (2021, 179 с.) состоит из двух частей. В первой части автор дает подробное, с опорой на многочисленные источники высокохудожественное жизнеописание великого советского педагога; во второй части автор рассказывает о первом наставнике Макаренко А. К. Волнине, его коллегам по работе в колонии и коммуне (В. Н. Терском и Н. Э. Фере), известных воспитанниках

(С. А. Калабалине, Л. В. Конисевиче, А. Г. Явлинском, В. Т. Цымбале, И. Д. Токареве), идейных наследниках (В. А. Сухомлинском, педагогах-новаторах 1980-х гг.), его последователях (Г. М. Кубракове, А. А. Католикове) и исследователях наследия Макаренко (И. Ф. Козлове, В. В. Кумарине, В. М. Опалихине, А. А. Фролове).

Все тома серии напечатаны на качественной бумаге, имеют сквозную нумерацию, оформлены в едином стиле, включают огромное количество фотографий, некоторые из которых впервые публикуются. Следует отметить продуманный дизайн серии. Не вызывает сомнений, что собрание историко-педагогических монографий В. Б. Помелова представляет собой значительный вклад в историко-педагогическую науку.

Но есть и один, но весьма существенный недостаток, увы, присущий многим трудам современных авторов: крайне незначительный тираж этого замечательного издания...

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Аллагулов Артур Минехатович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

art\_hist@bk.ru

**Безносова Ольга Алексеевна**, ассистент кафедры возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

olya.beznosova.97@mail.ru

**Богуславский Михаил Викторович**, почетный работник науки и высоких технологий Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Москва.

hist2001@mail.ru

**Дудина Маргарита Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор, ветеран Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург.

mndudina@yandex.ru

**Куликова Светлана Вячеславовна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, ректор Волгоградской государственной академии последипломного образования, г. Волгоград.

skul-ns-rao@yandex.ru

**Ломаева Марина Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета психолого-педагогического образования НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил.

lmv.61@mail.ru

**Ниязбаева Наталья Николаевна**, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент педагогики, ассоциированный профессор кафедры профессионально-психологической подготовки и управления ОВД Костанайской академии Министерства внутренних дел Республики Казахстан им. Ш. Кабылбаева, Казахстан.

niyaz\_nn@mail.ru

**Петушкова Ольга Александровна**, преподаватель кафедры дефектологии, аспирант кафедры педагогики Института педагогики и психологии Вятского государственного университета, г. Киров.

olgica\_37@mail.ru

**Помелов Владимир Борисович**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии Вятского государственного университета, г. Киров.

vladimirpomelov@mail.ru

**Хакимуллина Юлия Равильевна**, аспирант 3 курса ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

khakimullina.yuliya@bk.ru

**Шкабара Ирина Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил.

irinashkabara@mail.ru

**Щеглова Татьяна Михайловна**, кандидат педагогических наук, преподаватель ОГАПОУ «Старооскольский техникум технологий и дизайна», г. Старый Оскол.

tatyana.sttd2014@yandex.ru

**Южанинова Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил.

elena-yuzh@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала:  
olga\_kiryushina\_@mail.ru.

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ



ФГБОУ ВО «ВОЛОГОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»



НАУЧНЫЙ СОВЕТ ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ  
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ПРИ ОТДЕЛЕНИИ ФИЛОСОФИИ  
ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ



ВОЛОГОДСКИЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР  
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ



### Информационное письмо

**13 – 15 октября 2022 года  
НА БАЗЕ**

*Вологодского государственного университета состоится Международная научно-практическая конференция – XXXV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования.*

**Тема сессии:**

**«ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И СРЕДЫ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА».**

**Место проведения:**

г. Вологда, ул. Ленина, дом 15, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (сайт ФГБОУ ВО «ВоГУ» – <https://vogu35.ru>).

К участию в работе Международной научно-практической конференции – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования – приглашаются ученые, специализирующиеся в сфере историко-педагогического знания, преподаватели учреждений высшего и среднего профессионального образования, докторанты, аспиранты, соискатели, магистранты, педагоги, ведущие исследовательскую деятельность по историко-педагогической проблематике, краеведческую работу по сохранению педагогического и образовательного наследия.

**Предварительная интерактивная регистрация: до 15.12.2021 г.**

**Окончание приема организаторами пакета материалов: 01.03. 2022 г.**

**Основные проблемы для обсуждения**

Актуальность проведения Международной научно-практической конференции – сессии обусловлена задачами модернизации методологии историко-педагогической науки; расширения и актуализации проблематики исследований

совершенствования процесса и научно-методического обеспечения преподавания историко-педагогических дисциплин в образовательных учреждениях ВО и СПО на современном этапе.

Предлагаем Вам представить результаты своих новых научных исследований в сфере истории образования и педагогики, значимые для развития историко-педагогической науки и обогащения современной практики преподавания историко-педагогического знания.

В ходе научно-практической конференции – сессии планируется обсудить следующие вопросы:

1. Системы образования и образовательная среда: к проблеме внешних и внутренних факторов генезиса образования и педагогики.

2. Методология историко-педагогического исследования социально-образовательных систем и сред.

3. Зарубежные и отечественные социально-образовательные экосистемы и экосреды: перспективные подходы социальной экологии к истории образования.

4. Исторические варианты взаимодействия образовательной политики государства и общественно-педагогического движения в социокультурных и образовательных системах и средах.

5. Хронотоп сосуществования инварианта национальных педагогических ценностей и локально – средовых вариантов их воплощения в истории образования.

6. Педагогика Русского Севера в истории отечественной педагогической цивилизации (культуре, традиций, наследии).

7. Народная и православная педагогика в прошлом и настоящем отечественной педагогической культуры, соотнесение идеалов и реалий развития образования.

8. Русская народная школа как идеал и продуктивные варианты ее историко-педагогическая воплощения в российском образовательном пространстве.

9. Историко-образовательная регионалистика: потенциал и границы пограничных, глубинных и взаимодействующих локаций образовательных и педагогических систем.

10. Российская провинция как историко-педагогический феномен.

11. Педагогика столиц и провинции: университетские и региональные столицы, малые города и сельская школа как особые историко-образовательные феномены.

12. Развитие педагогической мысли и продуктивных педагогических практик (образовательных систем) в средовой специфике региона. Лидерство в педагогической культуре регионального образовательного сообщества.

**В программе конференции – сессии:** пленарные и секционные заседания, панельные дискуссии и презентационное пространство, торжественные и протокольные мероприятия, выставка-презентация историко-педагогических трудов участников конференции.

На пленарных и секционных заседаниях конференции – сессии с содержательными докладами **выступят ведущие ученые** Российской академии образования, высших учебных заведений страны, учреждений системы постдипломного образования и повышения квалификации, занимающиеся фундаментальными и прикладными исследованиями в области истории педагогики и образования.

Состоится **презентация научной школы** историков образования и педагогики Вологодского края.

### **Возможности для участников**

1. Все принявшие личное участие в работе конференции получают соответствующие именные сертификаты.

2. Каждый зарегистрированный участник конференции сможет опубликовать результаты своего исследования в электронном сборнике материалов конференции, который будет издан до начала Сессии (с последующем размещением в РИНЦ). Каждому автору будет переслан персональный электронный вариант сборника (группе авторов 1 экз.).

3. Исследователи, принявшие личное очное участие в работе конференции, по решению Бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО могут быть награждены:

- Медалью «За заслуги в развитии истории педагогики» имени З. И. Равкина;
- Дипломом «За значительный вклад в развитие истории педагогики и образования»;
- Дипломом «Надежда историко-педагогической науки» в знак признания большого научного потенциала в осуществлении историко-педагогических исследований (для молодых ученых до 35 лет).

4. Желающие смогут стать членами Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО с вручением на торжественном заседании персональных удостоверений установленного образца (по заявлению). Вступительный и годовые членские взносы не предусмотрены.

5. Во время сессии авторами-участниками сессии могут быть представлены новые учебно-методические и научные издания по истории педагогики и образования.

По доброй традиции участников сессии ждет увлекательная культурно-экскурсионная программа, знакомящая с жемчужинами Русского Севера: обзорная экскурсия по историко-культурным достопримечательностям: 13 октября – г. Вологды (с посещением Вологодского Кремля, музея Кружева – филиала Вологодского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника, Спасо-Прилуцкого Дмитриева монастыря); 14 октября – экскурсия в архитектурно-этнографический Музей Вологодской области «Семеново» с

интересной культурной программой; 15 октября – однодневная поездка в Феррапонтов Белозерский мужской монастырь с посещением уникального Музея фресок Дионисия.

### **Условия участия**

**Материалы, заявка и оргвзнос на участие в сессии одним блоком принимаются до 1 марта 2022 г.**

**Заявку и статью** необходимо выслать по e-mail Ученому секретарю Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, доктору педагогических наук, профессору **Куликовой Светлане Вячеславовне**. Адрес электронной почты: [skul-ns-rao@yandex.ru](mailto:skul-ns-rao@yandex.ru)

Для осуществления издания сборника, размещения в базе РИНЦ и подготовки материалов сессии необходимо сделать организационный взнос в размере **2500** (две тысячи пятьсот рублей). Означенную сумму одновременно с пересылкой текста статьи следует перечислить на карту Сбербанка России по № 4276 1609 3439 1930 (Куликовой Светлане Вячеславовне) с пометкой «Оргвзнос на конференцию ФИО».

После получения пакета документов Вам будет отправлено подтверждение.

Персональный вызов на конференцию будет выслан после получения пакета документов (заявка, текста статьи доклада и оргвзноса) не позднее **1 июня 2022 г.**

**РАСХОДЫ НА ПРОЕЗД, ПРОЖИВАНИЕ, ПИТАНИЕ И КУЛЬТУРНУЮ ПРОГРАММУ ПОЛНОСТЬЮ ОПЛАЧИВАЮТСЯ КОМАНДИРУЮЩЕЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ИЛИ ИЗ ЛИЧНЫХ СРЕДСТВ УЧАСТНИКОВ.**

### **КООРДИНАТОРЫ**

**От Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки:**

**БОГУСЛАВСКИЙ МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ**, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник науки и высоких технологий РФ, почетный профессор МГПУ;

**КУЛИКОВА СВЕТЛАНА ВЯЧЕСЛАВОВНА**, РЕКТОР ГАУ ДПО «ВОЛГОГРАДСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ», УЧЕНЫЙ СЕКРЕТАРЬ НАУЧНОГО СОВЕТА РАО ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ПРИ ОТДЕЛЕНИИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ РАО, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ПРОФЕССОР РАО.

**От Вологодского государственного университета:**

ПРИЯТЕЛЕВ ВЯЧЕСЛАВ ВИКТОРОВИЧ, ректор ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», кандидат исторических наук, доцент;  
ВИНОГРАДОВА СВЕТЛАНА БОРИСОВНА, проректор по образовательной и воспитательной деятельности, кандидат филологических наук, доцент.

**Информация и контакты****Координаты оргкомитета:**

160000 г. Вологда, ул. Ленина, д. 15, Вологодский государственный университет;

Остроумова Ольга Николаевна, (приемная проректора по образовательной и воспитательной деятельности), тел. (8172) 72-50-23 (доб. 3-06); e-mail: prorectorur@vogu35.ru;

Володина Лариса Олеговна, директор Вологодского научного центра РАО, доктор педагогических наук, доцент, тел. (8172) 72-50-53 (доб. 3-43); e-mail: vncrao@vogu35.ru;

Носова Наталья Валентиновна, заведующая кафедрой психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент; Бам Анна Михайловна, специалист по учебно-методической работе кафедры психологии и педагогики (8172) 72-01-63 (доб.4-18); e-mail: kafpsy@vogu35.ru.

**Подробная информация** о конференции - сессии, объявления оргкомитета, необходимые документы доступны с 01.02.2022 года на сайте <https://vogu35.ru>

Ждем Вашего личного творческого участия в деятельности конференции – сессии.

Поручаем членам Научного совета привлечь к участию в работе Ваших коллег и учеников, занимающихся историко-педагогическими исследованиями.

До встречи, дорогие историки педагогики, в гостеприимной Вологде!

С уважением,

Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, чл.-корр. РАО, д.п.н., профессор



Богуславский  
М.В.

Ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, д.п.н., профессор, Профессор РАО.



Куликова С.В.

## Приложение 1

**Предварительная Заявка на участие  
в XXXV сессии Научного совета РАО  
по проблемам истории образования и педагогической науки**

Фамилия	
Имя	
Отчество	
Полное название организации или учреждения	
Должность	
Ученая степень	
Звание	
Телефон(моб)	
E-mail	
Название направления (из во- просов, представленных в письме)	
Участие: очное или дистанци- онное	
Потребность в гостинице (класс номера и сроки прожи- вания)	
Участие в экскурсионных про- граммах: - г. Вологда – 13 октября - архитектурно-этнографиче- ский Музей Вологодской обла- сти «Семеново» – 14 октября - Ферапонтов монастырь, Музей фресок Дионисия – 15 октября	

## Приложение 2

**ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ В СБОРНИК**

Объем материалов: 10–15 тыс. печ. знаков с пробелами в формате WORD. Текст должен занимать целое число страниц. Шрифт Times New Roman – 14 (в таблицах и рисунках – 12). Межстрочный интервал – 1. Поля – все по 20 мм. Ориентация страницы – книжная. Выравнивание текста – по ширине страницы. Отступ первой строки абзаца – 1,25 см. Не допускается ручная расстановка переносов. Наличие списка литературы в едином формате, установленном системой Российского индекса научного цитирования ГОСТ Р 7.0.5. – 2008, является обязательным и помещается в конце статьи. Порядок расположения (структура) материалов:

- фамилия и инициалы автора на русском и английском языках (жирным шрифтом, выравнивание по правому краю);
- сведения об авторе на русском и английском языках (место работы/учебы, должность, ученая степень, ученое звание, адрес электронной почты);
- название статьи на русском и английском языках (заглавными буквами, жирным шрифтом, выравнивание по правому краю);
- аннотация на русском и английском языках (описание целей, задач и результатов проведенного исследования, не менее 3 предложений);
- ключевые слова (5–7 ключевых слов) на русском и английском языках;
- основной текст статьи;
- литература. в тексте указание на источник оформляется в квадратные скобки (пример: [1, с. 71]), название источника вносится в алфавитном порядке в список литературы в конце публикации. Список озаглавляется – **Литература:**

Оргкомитет конференции оставляет за собой право редактировать присланные тексты и их названия, а также отклонять тексты, не соответствующие заявленной тематике конференции и требованиям к оформлению. Текст не должен содержать рисунков, графиков и формул.