



ISSN 2304-1242

П И СТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

3 / 2022

DOI: 10.17853/2304-1242-2022-3

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



3/2022

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», заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Оренбург.

Председатель редакционного совета:



Рындак Валентина Григорьевна, заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор педагогических наук, 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. *Помелов Владимир Борисович* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.

4. *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).

5. *Юдина Надежда Петровна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Тихоокеанского государственного 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. *Чапаев 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, 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

Аллагулов А. М.7

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Помелов В. Б. «МЫ ПИОНЕРЫ СОВЕТСКОЙ СТРАНЫ.
НАС – МИЛЛИОНЫ...» К СТОЛЕТИЮ ВСЕСОЮЗНОЙ
ПИОНЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СССР10

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Богуславский М. В. ДИНАМИКА ЛИБЕРАЛЬНЫХ И
ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ИДЕОЛОГИИ
РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В 1991–2022 ГОДЫ:
ИННОВАЦИОННЫЕ ЦИКЛЫ
И РЕТРОИННОВАЦИОННЫЕ ВОЛНЫ31

Панина Л. Ю. В. В. РОЗАНОВ О КРИЗИСЕ КУЛЬТУРЫ
И ОРГАНИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ45

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Помелов В. Б. РЕФОРМАТОР В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ ХЕЛЕН ПАРКХЁРСТ
И ЕЁ ДАЛЬТОН-ПЛАН58

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ УРАЛА

Рындак В. Г. НИНА ЛЕОНИДОВНА МОРГУНОВА:
НА СТРАЖЕ АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО
НАСЛЕДИЯ ОРЕНБУРЖЬЯ71

НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ

Чуркина Н. И. ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ
ДЛЯ ПОНИМАНИЯ СМЫСЛОВ80

<i>Челпаченко Т. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ: ОТ ТЕОРИИ К ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ.....	88
--	----

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

<i>Дроздов Н. А.</i> «ОБУЧЕНИЕ В ДИАЛОГЕ»: ИСТОРИЯ ПЕРВОЙ ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ ЛЕНИНГРАДА.....	98
--	----

<i>Силантьева Е. В., Савкин А. А., Шейкина Я. О.</i> ВНЕШНИЙ ОБЛИК УЧЕНИКОВ: НОРМАТИВНЫЙ КАНОН И ПОВСЕДНЕВНЫЕ ПРАКТИКИ В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ (1950–90 гг.)	113
---	-----

<i>Коротеева А. С.</i> ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ.....	126
--	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	134
---------------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	136
------------------------------------	------------

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

А. М. Аллагулов

Уважаемые читатели и авторы «Историко-педагогического журнала»!

Выходит в свет очередной номер нашего журнала, который отражает основные направления развития историко-педагогического знания, а также проблемы воспитания и обучения на современном этапе.

В рубрике *«Памятные даты истории образования и педагогики»*, которой традиционно открывается номер, представлена научная статья нашего постоянного автора **В. Б. Помелова**, доктора педагогических наук, профессора, профессора кафедры педагогики Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет». Статья посвящена истории Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина, которая в течение длительного времени (1922–1991 гг.) играла важнейшую роль в воспитании подрастающего поколения в СССР.

В. Б. Помелов очень правильно подчеркивает, что, к сожалению, в разнообразной литературе по истории развития пионерской организации, издававшейся в советский период, незаслуженно умалчивались имена первых руководителей организации. Это связано с их поистине трагической судьбой, заключающейся в том, что некоторые были расстреляны или подверглись репрессиям. Исследование **В. Б. Помелова** пронизано душевной теплотой к создателям и руководителям пионерской организации.

Импонирует тот факт, что в работе достаточно обстоятельно представлены предпосылки возникновения Всесоюзной пионерской организации, ее традиции, содержание и методы работы, в том числе через призму региональных особенностей. В целом, необходимо отметить, что автор методологически верно применил биографический подход в историко-педагогическом исследовании.

Симптоматично, что в исследовании раскрывается воспитательный потенциал Всесоюзной пионерской организации в патриотическом воспитании подрастающего поколения. Приводится выдержка из заявления Миши Трапицына: «Прошу меня зачислить в ряды Красной Армии. Я учусь в школе снайперов, умею метко стрелять. Я уверен, что моя рука и там, на фронте, не обманет меня и все пули пойдут туда, куда требует их посылать советский народ». Эти слова трогают сердце и очень актуальны сегодня.

Рубрика *«История отечественного образования и педагогики»* открывает статья доктора педагогических наук, профессора, член-корреспондента Российской академии образования, председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО **М. В. Богуславского**, посвященная динамике

либеральных и патриотических ценностей в идеологии образовательной политики в 1991–2022 годы.

В данной статье **М. В. Богуславский** обосновывает пять инновационных циклов: становление постсоветской системы образования (август 1991–1999 гг.); комплексная модернизация российской системы образования (2000–2012 гг.); эволюция российской системы образования (2013–2019 гг.); технологизация системы российского образования (2020–2021 гг.); суверенизация российского образования (2022 г.).

Полностью поддерживаем идеи **М. В. Богуславского** о том, что «необходимы совместные усилия по реализации стратегии российского образования, основанной на приоритете в отечественной педагогике традиционных духовных и нравственных ценностей. Российскому государству и обществу нужны современно образованные, нравственные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу своей любимой Родины».

В статье **Л. Ю. Паниной** раскрываются идеи оригинального философа, публициста и писателя Василия Васильевича Розанова. Трудно не согласиться с автором, что «на фоне формируемого глобальным истеблишментом «мира постправды» у населения западных стран наблюдается резкий упадок рационального мышления, а система образования «штампует» деградированный гаджето-зависимый тип потребителя информации с пониженным порогом критичного восприятия действительности. Разгул радикального феминизма (движение Metoo), черного расизма (BLM), агрессивная гендерная и зеленая повестки, диктат LGBT и других подобных меньшинств дезориентируют и хаотизируют западное общество, где нарастают раскол и сегрегация. Важнейшими факторами становятся темп и особенности деградации американского глобального геополитического потенциала».

Основываясь на цивилизационном подходе, **Л. Ю. Панина** подмечает нарастающее противостояние западной и восточной цивилизаций, обнажая потребность обращения к сфере культуры, которая будет выступать единственным и важнейшим средством сохранения национально-культурной идентичности российской цивилизации. Актуализация педагогического потенциала философской системы В. В. Розанова заключается в акцентировании внимания на проблемах национального воспитания и образования.

Л. Ю. Панина обращает внимание читателя на факторы, выделенные В. В. Розановым, порождающие томительные сумерки в отечественной школе: «ее несамостоятельность, подражательность, копирование ложных европейских традиций и, главное, непомерное давление на нее российских государственных указов».

Рубрика «История зарубежного образования и педагогики» представлена исследованием **В. Б. Помелова**, посвященным реформаторской деятельности

Хелен Паркхерст (1886–1973 гг.). В статье приводятся малоизвестные подробности биографии американской учительницы Х. Паркхёрст. Автор достаточно убедительно доказывает значимость ее педагогического наследия. Особенно выделяется характеристика внедрения ее идеи Дальтон-плана в СССР в 1920 – начале 1930-х гг.

В журнале в очередной раз представлена рубрика «*Научные школы Урала*», в которой представлена статья доктора педагогических наук, профессора **В. Г. Рындак**, посвященная доктору исторических наук профессору Нине Леонидовне Моргуновой. Действительно, результаты археологических исследований Н. Л. Моргуновой, ее общественной и педагогической деятельности, признания и поддержки российских научных фондов (РФФИ и РГНФ), Правительства Оренбургской области свидетельствуют о значительном вкладе ученого в историческую науку.

Рубрика «*Научные дискуссии*» открывается исследованием доктора педагогических наук, профессора **Н. И. Чуркиной**. Ее исследование обращает наше внимание на проблему организации гибридного обучения в педагогическом вузе на современном этапе. **Н. И. Чуркина** делает вывод о том, что онлайн образование в дополнительном и профессиональном образовании становится, по степени значимости и влияния, на один уровень с офлайн образованием. Автор справедливо отмечает, что «современный педагог должен решать профессиональные задачи, связанные с планированием профессионального развития, проектированием учебных материалов для своих занятий с использованием цифровых сервисов, проведением занятий с обучающимися в гибридном режиме».

Статья доктора педагогических наук, профессора **Т. В. Челпаченко** посвящена формированию ценностных ориентаций личности. Воспитательная проблематика в последние годы занимает важное значение в педагогической науке. Осмысливая проблему формирования ценностных ориентаций личности, автор обращается к наследию великого гуманиста, павлышского новатора В. А. Сухомлинского.

Рубрика «*Исследования молодых ученых*» открывает исследование **Н. А. Дроздова**, анализирующее историю первой частной школы в Ленинграде. Выделены предпосылки появления первой частной школы, ее первые этапы организации, а также «три свободы» в обучении.

В статье **Е. В. Силантьевой, А. А. Савкина, Я. О. Шейкиной** проводится ретроспективное исследование нормативных рамок и повседневных практик, связанных с внешним обликом учеников в контексте трансформации советской школьной культуры в 1950–1990-е годы.

Исследование **А. С. Коротеевой** посвящено проблеме эффективного внедрения цифровых образовательных ресурсов. На основе анализа психологической, педагогической и методической литературы приведена классификация по группам, а также представлены примеры реализации цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе.

Ждем, дорогие друзья, новых интересных исследований! Творческого Вам успеха!

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

Помелов В. Б.

«МЫ ПИОНЕРЫ СОВЕТСКОЙ СТРАНЫ. НАС – МИЛЛИОНЫ...» К СТОЛЕТИЮ ВСЕСОЮЗНОЙ ПИОНЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СССР

Аннотация. *Введение.* Проблема исследования истории Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина, в течение длительного времени (1922–1991) игравшей важнейшую роль в воспитании подрастающего поколения в СССР, представляет актуальность, теоретический интерес и практическую ценность для современных российских педагогов в плане изучения славного прошлого нашей страны в целом и пионерской организации в частности, восстановления исторической справедливости в отношении ряда видных педагогов прошлого, использования накопленного советскими педагогами-практиками опыта при организации работы с подрастающим поколением в наши дни. В то же время, в отечественной историко-педагогической науке в последние три десятилетия отсутствуют какие бы то ни было материалы, касающиеся теории и практики работы пионерской организации, ее истории и перспектив использования опыта ее работы в современных условиях. Цель исследования заключается в изучении обстоятельств возникновения и характеристике важнейших событий в истории ВПО, показе ценностного содержания ее деятельности. *Материалы и методы.* Методы исследования – анализ историко-педагогической, методической и художественной литературы по теме исследования, биографический и исторический методы, аксиологический подход в раскрытии ценного содержания в структуре характеризуемых фактов и явлений. *Результаты.* Приводятся значимые, и, в то же время, малоизвестные факты из истории Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина. Даются примеры из истории пионерской организации в Вятской губернии (Кировской области). Показана связь пионерской организации со скаутскими организациями на раннем этапе развития. Охарактеризована идеологическая направленность пионерского движения, раскрывается содержание основных направлений ее деятельности и значение в воспитании подрастающего поколения в СССР. Раскрыты достижения и положительные стороны пионерского движения, а также причины, которые привели к его ликвидации. *Обсуждение.* Приведенные фактические данные показывают, что становление и развитие пионерского движения сталкивалось с рядом проблем, среди которых бюрократизм и формализм, введение в жизнь школы дублирующей организации в

форме ученического комитета и т. д. *Заключение.* Делается вывод о необходимости использования опыта Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина в работе ныне существующих детских организаций воспитательной направленности. Статья написана в связи со столетней годовщиной организации.

Ключевые слова: Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина, скаутизм, Н. К. Крупская, И. Н. Жуков, М. П. Стремяков, Н. П. Чаплин.

Pomelov V. B.

**"WE ARE PIONEERS OF THE SOVIET COUNTRY.
THERE ARE MILLIONS OF US"
TO THE CENTENARY OF THE PIONEER ORGANIZATION IN THE USSR**

Abstract. The problem of studying the history of the All-Union Pioneer Organization (AUPO) named after V. I. Lenin, which for a long time (1922–1991) played an important role in educating the younger generation in the USSR, is of relevance, theoretical interest and practical value for modern Russian teachers in terms of a deeper study of the past of our country as a whole, and the pioneer organization, in particular, in order to restore historical justice to a number of prominent teachers of the past, finally, in the interests of using the experience accumulated by Soviet teachers of previous generations in organizing work with the younger generation today. In the Russian historical and pedagogical science in the last three decades, there have been no materials concerning the theory and practice of the work of the pioneer organization, its history and prospects for using the experience of its work in modern conditions. The purpose is to study the circumstances of the occurrence and characterization of the most important events in the history of the AUPO, to show the value content of its activities. *Materials and methods* – analysis of historical, pedagogical, methodological and fiction literature on the subject of research, biographical and historical methods, axiological approach in revealing the value content of the facts and phenomena characterized. *Results.* The article presents significant and, at the same time, little-known facts of the history of the All-Union Pioneer Organization named after V. I. Lenin. Examples from the history of the pioneer organization in Vyatka province (Kirov region) are given. Connection of the pioneer organization with scout organizations at an early stage of development is shown. The ideological orientation of the pioneer movement is characterized, the content of the main directions of its activity and its importance in the upbringing of the younger generation in the USSR are revealed. The achievements and positive aspects of the pioneer movement are revealed, as well as the reasons that led to its liquidation. *Discussion.* The given factual data show that the formation and development of the pioneer movement faced a number of problems, including bureaucracy and formalism, the introduction of a duplicate organization in the form of a student committee into the life of the school, etc. *In conclusion* is said that it's necessary to use the experience of the All-Union Pioneer Organization named after V. I. Lenin in the work of existing children's educational organizations. The article was written in connection with the centennial anniversary of the organization.

Keywords: All-Union Pioneer Organization named after V. I. Lenin, scouting, N. K. Krupskaya, I. N. Zhukov, M. P. Stremyakov, N. P. Chaplin.

Введение. Всесоюзная пионерская организация (далее – ВПО) имени В. И. Ленина в течение длительного времени (1922–1991) играла важнейшую роль в воспитании подрастающего поколения в СССР. Поэтому история ее функционирования, представляет несомненную актуальность, теоретический интерес и практическую ценность для современных российских педагогов в плане значительно более глубокого изучения прошлого нашей страны в целом, и деятельности пионерской организации. Изучение генезиса ВПО необходимо с целью восстановления исторической справедливости в отношении ряда видных педагогов прошлого. Это также может быть полезно для использования накопленного советскими учителями предшествующих поколений опыта при организации работы с подрастающим поколением уже в наши дни. Цель исследования заключается в изучении обстоятельств возникновения и характеристике важнейших событий в истории ВПО, показе ценностного содержания ее деятельности.

Материалы и методы: анализ историко-педагогической, методической и художественной литературы по теме исследования, биографический и исторический методы, аксиологический подход в раскрытии ценностного содержания характеризуемых фактов и явлений.

Результаты. В 2022 г. исполняется 100 лет со времени основания пионерской организации в нашей стране. Теперь, когда эта некогда

важнейшая воспитательная структура отечественного образования фактически стала частью отечественной истории, важно напомнить современному российскому педагогу о наиболее существенных вехах развития пионерского движения в СССР, вспомнить его руководителей, привести ряд важных фактов, свидетельствующих о значимости «красногалстучного» объединения детей и подростков в истории нашей страны.

Истоки пионерского движения лежат в российском скаутском движении. Нередко первыми организаторами пионерского движения становились видные в недалеком прошлом так называемые скаут-мастера. Они привнесли, что вполне естественно, в деятельность первых пионерских отрядов традиции, методы и формы работы скаутизма. В то же время, идеологические установки скаутизма и пионерии были диаметрально противоположными. До 1917 г. скаутами становились, почти исключительно, учащиеся гимназий и других привилегированных учебных заведений царской России, куда принимались отпрыски «лучших» сословий. В условиях гражданской войны (1918–1922) многие скауты проявили себя патриотично. Вот только само понимание патриотизма проявлялось у них совершенно по-разному. Одни скауты занимали открыто антисоветскую позицию. Другие сотрудничали с советской властью: помогали разыскивать беспризорных детей, участвовали в организации отрядов

«детской милиции», оказывали другую посильную помощь властям.

Наиболее видным выразителем просоветской позиции был бывший секретарь общества «Русский скаут», а впоследствии скаутский лидер Дальневосточной республики Иннокентий Николаевич Жуков (1875–1948), призывавший создать Всемирное рыцарство и Трудовое братство скаутов на принципах труда, игры, любви друг к другу и всему миру. Он выступал за тесное сотрудничество скаутизма с комсомолом. После Октября 1917 г. Жуков стремился к тому, чтобы внедрять наиболее подходящие, или хотя бы приемлемые элементы скаутской идеологии в практику работы нового, коммунистического движения, которое еще только предстояло создать [Помелов, 2018, с. 342]. Некоторое время существовало детское движение под названием «юкизм» (юк-скауты, т. е. есть «юные коммунисты – скауты»), пытавшееся объединить принципы скаутизма с коммунистической идеологией. Идея создания «юк-скаутов» принадлежала большевистскому функционеру В. М. Величкиной (1868–1918). Причем она была педагогом на общественных началах, а по профессии – врачом; среди ее пациентов был сам Ленин, а мужем – соратник В. И. Ленина Владимир Дмитриевич Бонч-Бруевич (1873–1955).

К сожалению, Вера Михайловна слишком рано умерла от «испанки», заразившись от больной, которую сама и лечила. В итоге, движение юков лишилось своего идеолога

и предводителя, и не получило дальнейшего развития, хотя по инерции, еще существовало некоторое время.

В первые годы Советской власти в школах вводилось ученическое самоуправление, учреждались старостат, создавались кружки, оркестры, отряды юков, – предшественников пионерской организации. Будущий доктор педагогических наук, профессор и академик Академии педагогических наук СССР Эле Исаевич Монозон (1908–1987) был в начале 1920-х гг. учащимся младших классов одной из школ г. Вятки. Как вспоминал он в беседе с автором данной статьи, всем детям в классе, и ему в том числе, нравилось, что им вручили зеленые свитеры, – знак отличия для *юка*, как защитника леса и природы. Работа в отряде юков, вспоминал Монозон, приносила детям огромное удовлетворение. Они ходили в походы, проводили продолжительные игры на местности, жгли костры, пели песни, словом, занимались тем, что было им интересно [Помелов, 2019, с. 83]. По окончании школы Эле Монозон стал студентом Вятского государственного педагогического института имени В. И. Ленина и на практике применил полученные в пионерские годы умения и навыки организации детской жизни на коммунистических началах.

В начале 1920-х гг. в руководящих коммунистических кругах стала ощущаться необходимость создания детской коммунистической организации. В конце ноября 1921 года Н. К. Крупская несколько раз и перед различными аудиториями выступила с докладом «О бойска-

утизме» (доклад был вскоре опубликован брошюрой под заглавием «РКСМ и бойскаутизм») [Крупская, 1922], в котором она предложила комсомолу взять на вооружение скаутские методы и создать детскую организацию, – *скаутскую по форме, но коммунистическую по содержанию* [Крупская, 1978]. К этой теме она возвращалась неоднократно [Крупская, 1980]. Коммунистический союз молодежи видел в скаутизме своего естественного идеологического соперника и конкурента в борьбе за умы и души детей, поэтому еще на 2-м съезде РКСМ (5–8.10.1919) было принято решение о роспуске скаутских отрядов. Руководители комсомола крайне негативно относились к скаутизму, и поэтому восприняли идею Н. К. Крупской настороженно, хотя она и была высказана супругой самого Ленина. Однако после выступления Крупской на бюро ЦК РКСМ (29.11.1921) для обсуждения вопроса «о применении скаутизма для воспитания рабочей молодежи и детей» в конце 1921 г. была все-таки учреждена специальная комиссия с целью разработки программы деятельности будущей детской организации.

И. Н. Жуков представил в комиссию детальный доклад. Именно он предложил для обозначения членов будущей организации слово «пионеры», заимствованное из практики *пионеринга* (pioneering) канадского писателя Эрнеста Сетон-Томпсона (1860–1946). Э. Сетон-Томпсон разработал воспитательную систему «пионеринг», включавшую в себя разнообразные игры детей и их достаточно длительное нахождение на

природе, в лесу. Он назвал ее так в честь романа «Пионеры» знаменитого американского писателя-романтика Джеймса Фенимора Купера (1789–1851), рассказывающего о жизни первых европейских поселенцев в Северной Америке. *Пионеринг* дословно означает первопроходчество, выживание среди дикой природы, маскировку, тактические игры, походы, строительство переправ и навесов и т. п.

И. Н. Жуков предложил для будущего «советского пионеринга» несколько видоизмененную скаутскую символику. Например, красный галстук вместо зеленого, который использовали «юковцы», и белую блузу, вместо зеленой юковской. Сохранился также скаутский призыв «Будь готов!» с изменением его направленности на борьбу за освобождение рабочих и крестьян всего мира от гнета капиталистов и помещиков, и скаутский же ответ на него, – «Всегда готов!».

От скаутизма в пионерской организации сохранились игровые формы воспитательной работы с детьми, организация детей по отрядам, институт вожатых, игры на местности, сборы у костра, элементы романтики, символика. Например, три лепестка лилии скаутского значка решением V съезда РКСМ (11–19.10.1922) заменили в пионерском значке изображением красного знамени, мавзолея Ленина и салютующего пионера.

В 1930-е гг. значком пионеров стал знак-зажим на галстучке [Зебзева, 1978, с. 21]. Пионерский галстук закреплялся специальным металлическим зажимом, на котором были

изображены три символических языка пламени [Блынская, 1983, с. 28]. Во время войны, по существу с целью экономии металла, было решено зажимы отменить, а галстук завязывать узлом [Лиханов, 1995, 9–10].

После Великой Отечественной войны появился пионерский значок в виде красной звезды с тремя языками пламени и надписью: «Всегда готов!», который носился *отдельно* от галстука, как это и было изначально, в 1920-е гг. [Зебзеева, 1978, с. 41–42]. Пионерский галстук сначала представлял собой завязанную на шее красную четырехугольную косынку. Позднее галстук стал треугольным. Его концы стали означать три поколения: пионеров, комсомольцев и коммунистов, а узел символизировал неразрывное единство этих поколений. Красный галстук появился даже несколько раньше, чем первые пионерские отряды. На Первомайских демонстрациях в 1918–1922 гг. в руках рабочих были красные флаги, а дети украшали себя красными бантами и косынками.

10 декабря 1921 г. бюро ЦК приняло решение о готовности начать конкретную организационную работу по учреждению детской организации, и начались поиски конкретных форм работы. 2 февраля 1922 г. бюро разослало комсомольским организациям циркулярное письмо о необходимости создания организованных коммунистических детских групп при комсомольских ячейках.

Уже спустя два дня Московский комитет РКСМ поручил бывшему скаутмастеру, – а в будущем

знаменитому советскому дипломату Валериану Александровичу Зорину (1902–1986), – организовать детскую группу в I Коммунистическом интернате имени III Интернационала в Замоскворечье. 12 февраля – дата организации первого детского коммунистического отряда, который был назван вполне по-скаутски, – «Юные разведчики», и, кстати, вскоре распался. Тогда Зорин переключился на организацию детей на заводе «Каучук». Название многих вновь создаваемых детских групп, – «Юные разведчики», – сохранялось вплоть до октября 1922 г.

13 февраля 1922 г., другой бывший скаутмастер и член РКСМ Михаил Петрович Стремяков (1903–1950), организовал отряд «Юные пионеры» в школе фабрично-заводского ученичества имени Н. А. Борщевского при бывшей типографии Машистова на Красной Пресне [7, с. 108]. Именно эта группа обычно считается первым пионерским отрядом. При этой же типографии Стремяков в апреле 1922 г. начал издавать пионерский журнал «Барабан», а в 1925 г. стал первым редактором газеты «Пионерская правда». Эти периодические издания заключали в себе огромную организующую силу.

Гимном пионерской организации стала песня «Марш юных пионеров», написанная в 1922 г. (стихи А. А. Жарова, музыка С. Ф. Кайдан-Дёшкина).

2 марта 1922 г. при ЦК РКСМ, под руководством идеолога пионерского движения Оскара Сергеевича Тарханова (1901–1938) было создано «временное бюро по детскому движению». Перед ним была поставлена

задача разработать устав будущей детской коммунистической организации. Этот документ в форме резолюции был представлен на 2-й Всероссийской конференции РКСМ, проходившей 16–19 мая 1922 г.

В многочисленных публикациях можно встретить утверждение о том, что на этой конференции была учреждена пионерская организация, и что именно в этот день «родилась» советская пионерия. В действительности 19 мая на конференции была лишь принята указанная резолюция, автором которой был Тарханов. В ней, в частности, указывалось: «Принимая во внимание настоятельную необходимость самоорганизации пролетарских детей, всероссийская конференция поручает ЦК разработать вопрос о детском движении и применении в нем реорганизованной системы «скаутинг». Учитывая опыт Московской организации, конференция постановляет распространить этот опыт на тех же основаниях на другие организации РКСМ под руководством ЦК». Само понятие «19 мая – день рождения пионерии» утвердилось позднее, и, в общем-то, стихийно, в силу возникшей потребности как-то отмечать конкретный день возникновения пионерской организации. Другое дело, что указанная резолюция фактически положила начало созданию единого в рамках всей страны детского коммунистического движения.

В июне 1922 г. ЦК РКСМ посчитал, что Временное бюро по детскому движению выполнило возложенные на него задачи. 21 июня было учреждено Бюро по работе среди де-

тей при ЦК РКСМ; его председателем был назначен Николай Павлович Чаплин (1902–1938). Он выполнял свои обязанности около трех месяцев. 14 сентября 1922 года этот орган получил двойное название: Центральное бюро детских групп при ЦК РКСМ – Главквартира юных пионеров. Он состоял из семи человек. Председателем был О. С. Тарханов, членами бюро стали Н. К. Крупская, в качестве «наблюдателя» от большевистской партии, и нарком просвещения А. В. Луначарский, как «наблюдатель» от правительства, а также И. Н. Жуков и три бывших скаутмастера. В 1922–1923 гг. появляются пионерские отряды во многих городах и селах, а само слово «пионер» получает широкое распространение.

4 сентября 1923 г. руководящий орган пионердвижения получает новое название, – Центральное бюро юных пионеров при ЦК РКСМ, а его руководителем становится Василий Филиппович Васютин (его другая фамилия – Филюшкин) (1900–1979). 3 июня 1924 г. его сменяет Елизавета Михайловна Теремякина (1900–?). С 3 марта 1926 г. эту должность занимала Ольга Ивановна Максина (1903–1938).

Должность четырех следующих руководителей пионерии называлась следующим образом, – председатель Центрального бюро детской коммунистической организации при ЦК ВЛКСМ. Это Сергей Александрович Салтанов (1904–1937) (с июля 1927 г. по май 1928 г.), Анна Алексеевна Северьянова (1908–1969) (с 17 мая 1928 г. по 16 января 1931 г.), Татьяна Васильевна Андреева (Алексеева) (26 января по 13 декабря 1931

г.), Валентин Васильевич Золотухин (1907–1976) (в 1931–1935 гг.).

Должности трех последующих руководителей пионерии именовались так, – зав. отделом пионеров ЦК ВЛКСМ. Это Василий Антонович Мускин (1908–1938) (с 5 апреля 1935 г. по 5 мая 1937 г.), Федор Павлович Козодеров (с мая по август 1937 г.), Евдокия Петровна Волкова (с августа 1937 г. по июнь 1939 г.).

Далее в структуре комсомола была выделена должность секретаря ЦК по работе среди школьной молодежи и пионеров, и ее занимали: Николай Николаевич Романов (1913–1993) (с 31.08.1939 г. по 21.11.1947 г.), Тамара Ивановна Ершова (1920–1959) (с 1947 по 1952 гг.), Зоя Петровна Туманова (1922–2000) (с 1952 по 1958 гг.).

Должность всех последующих руководителей именовалась как председатель Центрального совета Всесоюзной пионерской организации имени Ленина при ЦК ВЛКСМ. Назовем их поименно: Любовь Кузьминична Балясная (1927–2021) (в 1958–1964 гг.), Роза Алексеевна Курбатова (1928–2021) (в 1964–1966 гг.), Тамара Алексеевна Куценко (1934–2019) (в 1966–1971 гг.), Алевтина Васильевна Федулова (род. 1940) (1971–1983), Людмила Ивановна Швецова (1949–2014) (в 1983–1986 гг.), Игорь Николаевич Никитин (род. 1951) (в 1986–1990 гг.), Елена Евгеньевна Чепурных (род. 1955) (в 1990–1991 гг.).

В литературе по истории пионерского движения, издававшейся в советский период, даже в наиболее полных изданиях, неизменно молчанием обходился вопрос о том, *кто*

конкретно его возглавлял в первые десятилетия. Так, в учебном пособии для студентов пединститутов «Теория и методика пионерской и комсомольской работы в школе» *ни разу не упоминается ни один комсомольский или пионерский вожак* [Теория и методика, 1982]. Более того, даже в учебном пособии для студентов пединститутов *по истории (!)* пионерской организации из довоенных пионерских вожakov лишь один раз мельком называется М. П. Стремяков [История ВЛКСМ, 1983, с. 108]. Объяснение этому очень простое и печальное: почти все руководители пионерии, а также и комсомола, первых двух десятилетий были расстреляны в конце 1930-х гг. (Чаплин, Салтанов, Максина, Тарханов, Мускин и др.), или подверглись другим незаконным репрессиям (Стремяков, Теремякина и др.). Это, кстати, видно и по приведенным выше датам жизни многих из них. У некоторых из вышеприведенных пионерских вожakov даже не удалось установить даты жизни.

В то же время, некоторые руководители пионерии довоенных лет в дальнейшем сделали завидную карьеру. Это, например, прославленный военачальник, генерал-лейтенант В. В. Золотухин. А. А. Северьянова стала директором знаменитого предприятия «Трехгорная мануфактура». Н. Н. Романов длительное время руководил всесоюзным комитетом по физической культуре и спорту, был зам. министра здравоохранения СССР. Именно он возглавлял советскую делегацию на первых для советских спортсменов Олимпийских играх (1952, 1956), был автором не-

скольких книг мемуарного характера, главным образом, об истории советского спортивного движения.

Пионерские нововведения далеко не сразу принимались отдаленными от столицы деревнями и селами. В различных концах страны стали стремительно создаваться *свои* детские организации. В их создании активное участие принимали комсомольцы и члены коммунистической партии. Многие считали, что у детей тоже должна быть своего рода партия, поэтому нередко эти организации так и назывались, – *партии*. Молодой журналист Николай Владимирович Богданов (1906–1989) был одним из таких организаторов детского коммунистического движения. Более того, он описал сам процесс создания детских организаций в своих книгах, таких как «О смелых и умелых», «Один из первых», «Когда я был вожаком». Особенно интересна многократно переиздававшаяся повесть «Партия свободных ребят» [Богданов, 1963].

В Вятской губернии, как и повсюду в стране, также создавались первые коммунистические отряды детей, работавшие под руководством местных коммунистов и комсомольцев. В г. Яранске Вятской губернии в 1920 г. ребята 11–14 лет объединились в коммунистическую группу, которой руководили Семен Снетков и Николай Горев. Комсомольцы города Нолинска Вятской губернии организовали детский клуб под названием «Цветы коммунизма».

Пионерские традиции рождались прямо в живой деятельности «детских партий». Так, например, при вступлении в члены «партии»

дети давали такие клятвы: «Пусть мне отца-мать не видать, если я задумаю партию предать», «Пусть обращусь я в лягушку, в ящерку, в поганую змею, если я партии изменю» [Богданов, 1963, с. 23]. В 1920–1950-е гг. в жизни пионеров бытовали такие обычаи и модели поведения, которые пионерам 1960–1980-х гг. уже не были известны. Так, писатель Николай Вознюк вспоминал свое детство, которое прошло в Хабаровском крае: «В 1929 г. у нас создали пионерский отряд. Мы все дружно повязали красные галстуки и твердо знали, что если кто-то схватит за него и скажет: «Ответь за галстук!», то нужно ответить: «Не трожь рабоче-крестьянскую кровь! Она и так пролита! (*как вариант, – «Она и так горяча!»*)». Ведь столько лет без Ильича!» [Вознюк, 1968, с. 28]. Краевед В. Н. Иовлева вспоминала: «В городе Шадринске в первые послевоенные годы можно было, схватив пионера за значок, потребовать: «Ответь за значок!». И пионер должен был «выпалить»: «Пять поленьев, три костра, серп и молот, и звезда!» [Иовлева, 1985, с. 33].

5-й Всероссийский съезд РКСМ (11–19.10.1922), постановил объединить все пионерские (коммунистические) отряды, организованные в разных городах и селах, в единую детскую коммунистическую организацию под названием «Юные пионеры имени Спартака». 23 августа 1923 г. было создано Центральное бюро юных пионеров на правах отдела ЦК РКСМ. 28 августа 1923 г. постановлением Бюро ЦК РКСМ утверждено «Организационное положение

детских коммунистических групп юных пионеров имени Спартака».

23 января 1924 г., сразу после кончины В. И. Ленина, экстренный Пленум ЦК РКСМ принял постановление «О переименовании детских коммунистических групп имени Спартака в детские коммунистические группы имени товарища Ленина». 18 июля 1924 г. резолюцией VI Всесоюзного съезда РЛКСМ «Об организационном строительстве детских коммунистических групп» было утверждено название «Детская коммунистическая организация юных пионеров имени Ленина». Официальное название, – Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина (сохранявшееся за организацией до 1990-го года), – пионерская организация получила 13 декабря 1957 г., когда Бюро ЦК ВЛКСМ утвердило «Положение о Центральном совете Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина». 11 сентября 1958 г. было опубликовано положение о Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина.

Первые пионерские отряды, объединявшие детей рабочих и крестьян, работали при комсомольских ячейках заводов, фабрик, учреждений и ТОЗов (товариществ по совместной обработке земли), – прообразах будущих колхозов). Они участвовали в субботниках, помогали в борьбе с детской беспризорностью, в ликвидации неграмотности.

В один из летних дней 1922 г. у села Талица, на берегу реки Вятка прошел первый пионерский сбор местных пионеров. Первым вятским вожатым стал коммунист Александр Волков, впоследствии отдавший

свою жизнь в годы Великой Отечественной войны. Здесь же, в Талице в 1923 г. был открыт первый в Вятской губернии пионерский лагерь. В нем отдыхали около 100 детей.

В дальнейшем практически каждый советский школьник хотя бы раз провел лето в пионерском лагере, – загородном и городском, при школе. Так, в 1970 г. в Кировской области в более чем ста загородных пионерских лагерях отдыхали 42950 школьников [Пионерская летопись, 1972, с. 158]. Вожатыми в них работали учителя, санинструкторы, студенты пединституты и училищ, а также рабочие-производственники, проявлявшие интерес к этому занятию.

В июне 1952 г. в колхозе «Вичевский» Вожгальского (ныне Куменский) района, на берегу реки Быстрица, открылся первый в Кировской области колхозный пионерский лагерь. Его первым начальником стала секретарь комсомольской организации колхоза Анастасия Санникова, а вожатой – Алевтина Скоморохова. Уже в следующем году пионерских лагерей в области было восемь, а в 1961 г. – более 160 [Пионерская летопись, 1982, с. 120].

Среди самых первых вятских пионеров были Миля Чашникова (Штина), в будущем известный ученый-микробиолог; Леня Дьяконов, ставший детским писателем; будущие педагоги Соня Монозон, Дима Ивановский, Горя Богданов и др. Видную роль в организации пионерской организации на Вятке играли Александр Фишер, Василий Шляков, Владимир Симсон и др.

В 1923 г. в школах стали создаваться так называемые *форпосты* или *базы*. Это были объединения пионеров, которые базировались в школе независимо от места жительства детей. Инициаторами их создания были, как правило, сами дети и вожатые, а не учителя. В 1986 г. режиссером Геннадием Полокой по произведению писателя Михаила Гавриловича Огнева (Розанова) был поставлен художественный фильм «Я – вожатый форпоста», в котором с высокой степенью убедительности отражена атмосфера тех лет.

В середине 1920-х гг. количество пионеров даже в городе составляло лишь 15% от всех детей пионерского возраста, а в деревне всего 3%. В 1923 г. в ней насчитывалось до 75 тыс. пионеров.

В 1924 г. их количество составляло 200 тысяч, в 1926 г. – уже 1 миллион 586 тысяч, а в 1931 г. уже более 4 миллионов. Уже к середине 1930-х гг. пионерская организация охватывала практически всех подростков 10–14 летнего возраста, и эта тенденция сохранялась все последующие десятилетия: 1941 г. – 13.6, 1945 г. – 7.2, 1952 г. – 19.1, 1962 г. – 18.5, 1973 г. – 23.5 миллионов [Славный путь, 1978, с. 194]. В 1982 г. насчитывалось 18900000 пионеров, а в 1987 г. – 20 миллионов пионеров. Их количество фактически просто совпадало с количеством школьников соответствующего возраста.

Повышение уровня работы пионерской организации всегда было предметом особой заботы и прямой обязанностью комсомола. Содержание и формы работы далеко не всегда

удовлетворяли детей. Сказывался отрыв пионерской организации от школы, увлечение «барабаномазией», культурничеством; имела место перегрузка пионеров общественными поручениями. Так, уже упоминавшийся Э. И. Моноззон вспоминал, как зимой 1924 г. он в составе группы ребят во главе со слушателем губернской советско-партийной школы С. И. Панковым отправились в подшефное вятское село Бобино, чтобы принять участие в торжественном обряде «октябрин». У тамошнего милиционера родился сын, и вместо крещения в церкви в сельском клубе проходила церемония «октябрин». Выступавшие пожелали новорожденному счастья, и по общему согласию нарекли младенца Рэмом (революция – электрификация – мир) [Помелов, 1993, с. 57].

Бывший пионер Моноззон в беседе с автором данной статьи в свое время вспоминал этот эпизод с ностальгией и умилением. Однако такого рода мероприятия вполне успешно могли бы проходить и без участия пионеров, которые отвлекались от своей главной и непосредственной обязанности, – добросовестно учиться. Но учителей и школьников постоянно привлекали для выполнения общественной работы, особенно при подготовке к выборам, переписям населения, выявления количества живности в крестьянских дворах и т. п. Как вспоминали бывшие пионеры 1920–1930-х гг., их больше всего увлекали конкретные, практические дела. Особенно ярко проявлялся у них интерес к новой технике, электрификации, к достижениям современного производства. В

то же время, пионерские кадры, состоявшие, в основном, из бывших красноармейцев, как правило, не имели какой-либо профессиональной, например, педагогической или технической, подготовки. Одних рассказов о героическом прошлом Красной армии, которыми нередко заполнялись мероприятия, было слишком мало. Многие из этих педагогов-энтузиастов в силу недостатка образования слабо учитывали интересы и возрастные особенности детей при определении содержания и форм пионерской работы.

Вот почему для пионерских работников в Москве открылись постоянно действовавшие Центральные курсы пионерского движения; аналоги этих курсов работали в губернских и уездных городах. Регулярно проводились конференции и экскурсии в Москву и Ленинград, сопровождавшиеся познавательными экскурсиями, обменом опытом с передовыми пионерскими коллективами. Центральный и региональные кабинеты пионерского движения массовыми тиражами выпускали методическую литературу в помощь пионервожатым. В 1928 г. в Академии коммунистического воспитания появилось отделение детского коммунистического движения, готовившее вожатых-профессионалов. В 1929 г. в Москве был открыт Центральный дом детского коммунистического движения; это был, по существу, первый Дом пионеров. Комсомольские и пионерские организации искали наиболее эффективные формы работы с детьми. Получил широкое распространение метод проектно-

трудовых заданий. Постепенно создавалась система работы с пионерами с учетом интересов и способностей возрастных групп юных ленинцев; был определен «круг знаний и навыков» для каждой возрастной группы пионеров. Появилось такое понятие как «мероприятия по возрастным ступеням» [Славный путь, 1978, с. 194].

Партия поддерживала курс комсомола на углубление содержания пионерской работы, на более активное вовлечение пионеров к сильному участию в социалистическом строительстве. 25 июня 1928 г. ЦК ВКП(б) принял постановление «О состоянии и ближайших задачах пионердвижения», в котором наметил развернутую программу улучшения работы пионерской организации. В постановлении подчеркивалась необходимость повышения ее роли в деле формирования у детей навыков самостоятельности, самодисциплины и коллективизма. Было выдвинуто требование выдвигать «посильные и интересующие детей общественно полезные задачи» [Наследникам революции, 1969, с. 229].

Пионеры принимали активное участие в борьбе за ликвидацию неграмотности и детской безнадзорности; работали помощниками воспитателей в тогда только что создававшихся первых детских садах. Они участвовали в общественно-политических кампаниях (выборы, перепись населения, громкая читка для неграмотных, устройство изб-читален в деревнях). Большое внимание придавалось участию пионеров в антирелигиозных мероприятиях.

В 1920–1930-е гг. пионерская организация уделяла большое внимание военно-патриотической работе, организовывала массовые военные игры (с 1924 г.) и походы (с 1927 г.), всесоюзные соревнования пионеров и школьников за лучшее овладение оборонными знаниями. В послевоенные годы получили распространение военизированные игры «Зарница» и «Орленок».

Своего рода уставом, регламентирующим деятельность пионеров, были так называемые Законы юных пионеров. (Их еще называли *Правилами*). Впервые они появились в 1922 г. В них указывалось, что юный пионер верен рабочему классу; он честен, скромен, правдив и не ленив; он друг и брат всякому другому пионеру и комсомольцу; исполнитель, трудолюбив, весел и никогда не падает духом; бережлив и уважает общепольный труд.

В редакции законов образца 1967 г. чувствуется значительное усиление идеологической составляющей. Вот как они выглядели: «Пионер предан Родине, партии, коммунизму. Пионер готовится стать комсомольцем. Пионер держит равнение на героев борьбы и труда. Пионер чтит память павших борцов и готовится стать защитником Родины. Пионер настойчив в учении, труде и спорте. Пионер – честный и верный товарищ, всегда смело стоит за правду. Пионер – товарищ и вожак октябрят. Пионер – друг пионерам и детям трудящихся всех стран».

Наконец, в 1986 г. были введены новые законы. Приведем их полностью. «Пионер – юный строитель коммунизма – трудится и учится

для блага Родины, готовится стать её защитником. Пионер – активный боец за мир, друг пионерам и детям трудящихся всех стран. Пионер равняется на коммунистов, готовится стать комсомольцем, ведет за собой октябрят. Пионер дорожит честью своей организации, своими делами и поступками укрепляет её авторитет. Пионер – надежный товарищ, уважает старших, заботится о младших, всегда поступает по совести и чести». Правила печатались на оборотной стороне обложки школьных тетрадей.

Помимо «официальных» законов, существовали и другие правила, которые также разрабатывались Центральным бюро юных пионеров и публиковались в пионерских изданиях, а иногда создавались и на местах. Так, в 1928 г. руководящий орган пионерии издал такие санитарно-гигиенические указания: «Не бери в рот, что побывало во рту у другого. При кашле закрывай рот рукой. Не доедай чужих объедков. Не пей из ключа или ручья, припавши ртом к воде. Мой руки перед едой и после уборной. Не плюй на пол и не бросай на него объедки и очистки. Не ешь невымытых овощей. Наблюдай, чтобы в постели не заводились насекомые. Если есть возможность, то уноси с собой в школу какую-нибудь запасную обувь. В школе ты ее переоденешь; будет в классах меньше грязи и пыли. Не рассказывай младшим товарищам никаких страшных сказок, историй и происшествий».

Большие споры вызвал «закон», который гласил: «Пионер не подает руки для приветствия». В

журналах того времени был даже помещен снимок с названием «Пионер не хочет здороваться за руку с председателем совета народных комиссаров СССР и РСФСР Алексеем Ивановичем Рыковым». При этом давалось такое пояснение: «Для приветствия есть салют пионеров, а через рукопожатие можно передать заболевания». Спустя сто лет эта здравая идея приобретает особую актуальность!

Наконец, отметим еще один бытовавший тогда пионерский «закон»: «Пионер не играет в футбол». На первый взгляд это кажется абсурдом в стране, которая в те годы была буквально помешана на физкультуре, а всеобщая военно-спортивная подготовка была делом первостепенной государственной важности. В 1931 г. в стране был введен первый комплекс «Готов к труду и обороне», обязывавший всех, и, прежде всего, разумеется, детей и молодежь, регулярно и с полной отдачей заниматься физкультурой и спортом. Иначе получить значок ГТО было просто невозможно, тем более что нормативы первого комплекса были едины для всех. Это объяснялось тем, что потенциальный враг не станет делать поблажки для стариков, женщин и детей [Помелов, 2018, с. 50].

Но при чем здесь футбол? «Всеобщий календарь Российского общества Красного Креста» в 1925 г. писал по поводу футбола следующее: «Эта игра вызывает сильное напряжение сердца и легко приводит к азарту, а сердце у пионера слабое, управлять собой пионер не сразу научается и в увлечении может вместо получаса проиграть 3 часа,

что очень вредно. Высший совет физической культуры запрещает играть в футбол раньше 17 лет». Деятели Пролеткульта также считали, что эта игра является изобретением английской буржуазии, учит советскую молодежь обману. Принятый в футболе прием под названием финт является обманом, а, следовательно, он отрицательно влияет на советские качества пионера, занимающегося этим видом спорта.

Большое внимание уделялось обычаям и привычкам пионера. Назовем некоторые: «Пионер не вляется в постели утром, а поднимается сразу, как ванька-встанька»; «Пионеры стелят постели своими, а не чужими руками»; «пионеры моются тщательно, не забывая мыть шею и руки и помнят, что зубы – друзья желудка»; «пионер – всем ребятам пример»; «пионеры точны и аккуратны»; «пионеры стоят и сидят прямо, не горбясь»; «пионеры не боятся предлагать свои услуги людям»; «пионеры не курят; курящий пионер уже не пионер»; «пьяный пионер позорит дружину»; «пионеры не держат руки в карманах; держащий руки в карманах не всегда готов»; «пионеры охраняют полезных животных»; «пионеры помнят всегда свои обычаи и законы».

С 1929 г. пионерские организации существовали только при школах. Понятие форпост постепенно утратило свое значение. Вся школа, по существу, превратилась в пионерский форпост.

Все школьники соответствующего возраста были пионерами и составляли дружину во главе с председателем совета дружины. Каждый

класс был пионерским отрядом, который делился на два-три звена, в зависимости от количества учащихся. В школах имелаась ставка вожатого, в обязанности которого входила организация пионерской работы. С одной стороны, вожатый подчинялся руководству школы, а с другой, – соответствующему секретарю районного комитета комсомола. Пионеры считались подшефными школьной комсомольской организации, и, в свою очередь, шефами октябрятских групп, которых они готовили к вступлению в ряды пионеров.

В августе 1929 г. в Москве состоялся первый всесоюзный слет юных ленинцев. Именно слет считался высшим органом руководства пионерской организацией. На массовом митинге, прошедшем на стадионе «Динамо», пионеры рапортовали стране о своих достижениях. В дни слета прошли финальные соревнования пионерской спартакиады, заключительный смотр художественной самодеятельности. В дальнейшем всесоюзные слеты проходили в 1962, 1969, 1970, 1972, 1974, 1976, 1981, 1987, 1990 гг. Первый слет показал, что пионерское движение становилось все более значительной общественной силой.

Испытания Великой Отечественной войны подтвердили, в том числе, и силу пионерского движения. Четыре пионера, – Леня Голиков, Марат Казей, Валя Котик и Зина Портнова, – были удостоены звания Герой Советского Союза [19, с. 21]. Героизм советских пионеров был фактически массовым. Многие рвались на фронт. Ученик школы № 13 г. Кирова Миша Трапицын в своем заявлении

на имя военкома писал: «Прошу меня зачислить в ряды Красной Армии. Я учусь в школе снайперов, умею метко стрелять. Я уверен, что моя рука и там, на фронте, не обманет меня и все пули пойдут туда, куда требует их посылать советский народ» [Пионерская летопись, 1972, с. 83].

Высокий патриотизм советских пионеров убедительно раскрыт, в частности, в многочисленных художественных фильмах, выходявших в годы войны и в первые послевоенные годы («Девочка ищет отца», «Отряд Трубачёва сражается» и др.), в книгах (Л. А. Кассиль, М. Л. Поляновский «Улица младшего сына», В. А. Катаев «Сын полка» и др.).

И все-таки главным направлением пионерской работы в годы войны было оказание помощи взрослым на трудовом фронте. Совсем маленькие дети становились к станку, и для того, чтобы быть в состоянии дотягиваться до рычагов управления, были вынуждены вставать на какую-нибудь подставку. Знаменитый в будущем спортсмен Лев Иванович Яшин (1929–1990) пришел на завод в 1943 г. Больше всех других своих наград он ценил заработанную в пионерском возрасте медаль «За доблестный труд в Великой Отечественной войне. 1941–1945 гг. [Галедин, 2018, с. 298].

Знаменитый отечественный психолог Е. А. Климов родился в 1930 г. в небольшом городке Вятские Поляны на юге Кировской области. В годы войны на местном машиностроительном заводе было произведено 2 миллиона пистолетов-пулеметов

Шпагина. ППШ был главным стрелковым оружием в Красной армии; всего было произведено 4 миллиона штук, причем половина из этого количества – в Вятских Полянах, и еще 500 тысяч единиц в областном центре Кирове! Недаром, сам Георгий Семёнович Шпагин (1897–1952) всю войну трудился именно в Вятских Полянах. Как рассказывал автору этой статьи сам Евгений Александрович Климов, на завод он пришел в 12 лет, и каждый год все летние каникулы трудился на нем. По возрасту полагалось трудиться не более шести часов, но приходилось работать наравне с взрослыми, – по 12, а то и по 18 часов ежедневно и без выходных, которых в военные годы просто не было [Помелов, 2019, с. 125].

Еще до войны, в 1940 г. в школе № 2 г. Клин образовался первый тимуровский отряд, который поначалу состоял всего из шести пионеров. Именно в этом городе А. П. Гайдар написал свою повесть «Тимур и его команда». Любопытно, что сначала вышел фильм, в котором главную роль сыграл сын известного поэта Степана Щипачёва Ливий, и только после этого, на волне успеха фильма, Гайдар перенес кинематографические сцены на бумагу [Помелов, 2021, с. 335]. Сам А. П. Гайдар рассказывал, что своего рода тимуровскую организацию он создал еще в раннем детстве, в родном городе Арзамасе, став командиром дворовой команды, которая тайно делала добрые дела и не просила за них награды. После опубликования повести в стране возник настоящий бум детского волонтерства. Тимуровское

движение на десятилетия стало важным направлением пионерской работы.

Пионерская организация проводила крупные, нередко длившиеся в течение нескольких лет акции. Так, в 1947 г. всю страну охватило движение «Украсим Родину садами!». Пионеры под руководством учителей создавали пришкольные учебно-опытные участки, плодово-ягодные сады, цветники, «живые уголки». Всей стране были известны имена пионеров, добившихся высоких результатов в производстве сельскохозяйственной продукции. Два пионера, – Турсунали Матказимов и Нателла Челебадзе – были удостоены звания Герой Социалистического Труда с вручением Золотой Звезды и Ордена Ленина, а Мамлакат Нахангова получила орден Ленина [Помелов, 2021, с. 134]. Причем Т. Матказимов в тот же год получил еще и второй Орден Ленина. Это был единственный случай такого рода за всю историю вручения государственных наград.

Под руководством молодого учителя Василия Григорьевича Разумовского, будущего академика АПН СССР, пионеры Татауровской семилетней школы Нолинского района Кировской области в 1954 г. на протекавшем через село пруду построили гидроэлектростанцию. При этом они переместили сотни кубометров грунта, построили плотину, водоотвод и здание станции. Конечно, мощность станции была невелика, но она обеспечивала электричеством школу, которая раньше была вынуждена обходиться керосиновыми лампами [Помелов, 2018, с. 105]. Этому примеру последовали

педагоги и пионеры Ботылинской школы того же Нолинского района, а также Лальской, Верховинской и других вятских школ [Пионерская летопись, 1972, с. 114].

Трижды (1962, 1972 и 1982 гг.), к юбилейным пионерским датам в Кирове выпускалась книга «Пионерская летопись», повествовавшая о делах и заслугах областной пионерской организации. Большой вклад в ее издание вносили преподаватели кафедры педагогики местного пединститута Б. В. Леготин, И. И. Монозон, Л. И. Новикова, Т. Б. Храбрикова, один из первых вожатых А. И. Фишер, председатель областной пионерской организации А. И. Двоеглазова, комсомольские работники Л. Д. Елькина, М. Г. Родникова, Г. М. Токарева.

В послевоенные годы в школах страны получили распространение краеведческие экспедиции, походы по местам боевой славы. Проводились всесоюзные смотры и соревнования пионерских отрядов и дружин под девизами «Учиться жить и работать по-ленински!» (1959–1960), «Отряд – спутник семилетки» (1959–1962), «Пионеры – Родине!» (1960–1962), «Имя Ленина в сердце каждом! Верность партии делом докажем!» (1962–1964), «Сияйте, Ленинские звезды!» (1964–1967), «Заветам Ленина верны!» (1968–1970), всесоюзный марш пионерских отрядов «Всегда готов!» (1970–1990). Пионерская организация была дважды награждена орденом Ленина (1962, 1972).

Обсуждение. Нельзя было не видеть того, что пионерская органи-

зация, так же, впрочем, как и ее старшие шефы, КПСС и ВЛКСМ, со временем становилась все более бюрократической организацией. В ее работе стали со все более выраженной очевидностью проявляться черты формализма, бездушия. Этот негатив получил свое яркое воплощение в содержании ряда художественных фильмов 1960–1980-х гг., таких как «Добро пожаловать, или посторонним вход запрещен», «Ключ без права передачи», «Дневник директора школы», «А если это любовь?», «Переходный возраст», «Доживем до понедельника», «Розыгрыш», «Плюмбум, или Опасная игра» и др. Героям фильма «Друг мой, Колька!» так осточертели пионерские сборы, что они решили организовать «подпольное» «тайное общество троечников», с тем, чтобы «мстить зубрилам и выскочкам». Героиня фильма «Звонят, откройте дверь!», желая помочь вожатому, предлагает пригласить на пионерский сбор хорошего человека, который мог бы многому научить пионеров. Однако вожатый против такой «инициативы снизу», поскольку кандидатура этого человека досконально не проверена и не утверждена в вышестоящих инстанциях [Помелов, 2021, с. 365].

Приведу один пример из собственной педагогической практики. В 1970-е гг. автор этой статьи работал учителем в одной из сельских школ Кировской области и был классным руководителем 5 класса. В начале сентября школьная пионервожатая потребовала от меня, впрочем, как и от других классных руководителей, отчета о проведении пионерской работы в классе в учебном году,

который только что начался. Не плана, что было бы хоть как-то логично, а уже именно отчета! Свои действия она объясняла тем, что этого от нее срочно требует секретарь райкома комсомола, отвечавший за пионерскую работу в районе, который, в свою очередь, должен, на основании этих отчетов, составить свой отчет и отправить его «в область». Далее руководители областного комсомола составляют на основании полученных данных свой отчет и отправляют его в Москву. Поскольку всё это требует времени, то необходимо требовать со школ отчеты о выполненной работе за год вперед, то есть тогда, когда педагоги даже не приступали к ее выполнению. Причем непременно требовалось указывать конкретные фамилии «активистов», победителей разного рода «олимпиад» и конкурсов, давать характеристику всех якобы проводившихся мероприятий.

Что и говорить, формализма и разного рода глупостей в руководстве работе пионерской и комсомольской организациями со стороны «старших товарищей» было более чем достаточно! И вот еще один пример навязывавшегося «сверху» догматизма. В 1977 г. вышли в свет известные партийно-правительственные постановления по школе, предусматривавшие, в частности, переход к обязательному среднему образованию. В этих постановлениях нашлось место и вопросу о восстановлении ученического самоуправления в форме старостата. Известно, что инициатором этого нововведения был зам. министра просвещения СССР,

доктор педагогических наук В. М. Коротов.

Параллельное существование пионерской и комсомольской организаций, с одной стороны, и старостата, с другой, внесло много путаницы и неразберихи в работу школы. В сельских школах, где было обычно совсем немного учеников, один и тот же учащийся нередко «играл сразу несколько ролей», в зависимости от того, кто заявлялся в школу с очередной проверкой: если по линии комсомола, – он становился секретарем комсомольской организации или председателем совета дружины, если по линии РОНО, – председателем учкома.

Спустя семь лет, когда Виктор Михайлович Коротов, замечательный человек и ученый, был директором НИИ общих проблем воспитания АПН СССР, а автор этой статьи – аспирантом этого института, я задал инициатору внедрения старостата вопрос «Зачем это было нужно?», но убедительного ответа, увы, так и не получил. Ответ дала сама жизнь, упразднив и комсомол, и пионерию. Начавшаяся в 1985 г. «перестройка», – точнее, «катастрофка», – «перестроила», в частности, и пионерскую организацию, а фактически ликвидировала ее.

1 октября 1990 г. вместо Всесоюзной пионерской организации был образован Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций. В этом же году Центральный совет Всесоюзной пионерской организации был переименован в Центральный совет детских и пионерских организаций, который провозгласил от-

крытость для всех детских организаций, внепартийность и приоритет общечеловеческих ценностей.

В 1992 г. эта организация приобрела статус международного союза детских общественных объединений. В его состав входят пионерские организации ряда регионов России, Белоруссии, Казахстана и ряда других государств, которые образуют так называемое «Пионерское содружество». Коммунистическая направленность деятельности этих детских организаций ушла в прошлое. Но пока что преждевременно было бы сказать хоть что-то конкретное и, тем более, нечто положительное об эффективности деятельности этих, сменивших пионерию, организаций. Остается надеяться, что их успехи в воспитании подрастающего поколения россиян еще впереди.

В 2015 г., 29 октября, – в «день рождения» комсомола, – 2015 г., в соответствии с Указом Президента РФ № 536 при Федеральном агентстве по делам молодежи была официально учреждена общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация, так называемое российское движение школьников. 28 марта 2016 г. в МГУ имени М. В. Ломоносова состоялось учредительное собрание организации. На собрании высшим органом управления движения утверждён координационный совет, руководство им осуществляет председатель и два сопредседателя, избираемые сроком на три года. Это организация со своим бюджетом, ставками сотрудников и т. д. Декларируемая цель организации – совершенствование государ-

ственной политики в области воспитания подрастающего поколения. Членство допускается с 8 лет и является добровольным. Но как показывают наши наблюдения за процессом «внедрения» РДШ в жизнь школ, отношение к этой организации у учителей самое разное: некоторые из них даже не слышали о ней, другие – воспринимают ее как нечто навязываемое извне.

Допускаем, что есть регионы и конкретные школы, где РДШ за шесть лет своего существования стала фактором воспитания школьников. Однако смущает практически полное отсутствие информации в СМИ и даже в педагогической печати о ее деятельности, не говоря уж о каких-либо успехах и достижениях. Будем надеяться, что они еще впереди.

(Впрочем, с сайтами в интернете у РДШ всё в порядке. Тут есть и *направления*, и *инициативы*, и *акции*; словом, всё как полагается, а если кто-то не присоединяется к этим акциям и инициативам, так это, как говорится, его проблемы).

Между тем, в регионах страны, по инициативе энтузиастов, появляются разнообразные *реальные* клубы, движения, кружки, секции и другие детские объединения, ставящие перед собой *конкретные* воспитательные и образовательные цели. Так, в г. Кирове краеведческое движение «Вятская поросль», организованное еще в 1994 г. силами педагогов-энтузиастов, проводит многообразную работу по привитию у юных вятчан интереса к истории родного края, используя многочисленные неформальные формы работы, такие как

клуб знатоков старой Вятки, курсы сочинений и инсценирования местных сказок и преданий, большая игра на местности «Вятский Теркин» и др. Руководитель движения В. А. Федорова справедливо считает, что без горна и барабана прожить можно, а вот без знаний о родной земле – никак.

Заключение. Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина оставила неизгладимый след в истории России (СССР). Ее деятельность включала в себя немало ценного, того, что следует использовать и в современной практике воспитания.

Опыт работы советской пионерии подлежит внимательному изучению, осмыслению и использованию в наши дни в работе с подрастающим поколением с учетом современных реалий.

Список литературы

1. Богданов, Н. В. Партия свободных ребят / Н. В. Богданов. – Москва. – Детская литература. – 1963. – 192 с. – Текст : непосредственный.
2. Блынская, Т. О форме юного пионера / Т. О. Блынская. – Текст : непосредственный // Юный художник. – 1983. – № 5. – С. 26–30. – Текст : непосредственный.
3. Вознюк, Н. Звон бубенцов почтовой тройки на заре уходящего века соединял нанайские села / Н. Вознюк. – Текст : непосредственный // Словесница искусств. – 1998. – № 1. – С. 27–31.
4. Галедин, В. И. Лев Яшин / В. И. Галедин // Жизнь замечательных людей. – Москва. – Молодая гвардия. – 2018. – 304 с. – Текст : непосредственный.
5. Зебзеева, А. Азбука пионерской жизни: октябренку, вступающему в пионеры. – Москва. – Просвещение. – 1978. – 62 с. – Текст : непосредственный.
6. Иовлева, В. Н. Шадринск военной поры / В. Н. Иовлева / Сост. и отв. ред. С. Б. Борисов. – Книга. 1. – Шадринск. – 1995. – 160 с. – Текст : непосредственный.
7. История ВЛКСМ и Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / В. А. Сулемов, Л. Н. Кононенко, Д. И. Полякова, В. В. Лебединский / под ред. В. А. Сулемова. Москва. – Просвещение. – 1983. – 368 с. – Текст : непосредственный.
8. Крупская, Н. К. О возникновении пионерской организации // Педагогические сочинения / Н. К. Крупская : В 6 т. – Т. 6. – Москва. – Педагогика. – 1980. – С. 354–355. – Текст : непосредственный.
9. Крупская, Н. К. РКСМ и бойскаутизм / Н. К. Крупская. – Москва. – Госиздат. – 1922. – 62 с. – Текст : непосредственный.
10. Крупская, Н. К. Школа и пионердвижение / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения : В 6 т. – Т. 2. – Москва. – Педагогика. – 1978. – С. 286–290. – Текст : непосредственный.
11. Лиханов, А. А. Мужская школа / А. А. Лиханов. – Москва. – Детская литература. – 1995. – 320 с. – Текст : непосредственный.
12. Наследникам революции. Документы партии о комсомоле и

молодежи. – Москва. – Молодая гвардия. – 1969. – 420 с. – Текст : непосредственный.

13. Пионерская летопись / Сост. Б. В. Леготин. – Киров. – Обл. кн. изд.-во – 1982. – 240 с. – Текст : непосредственный.

14. Пионерская летопись / Сост. И. И. Монозон. – Киров. – Обл. кн. изд.-во. – 1972. – 200 с. – Текст : непосредственный.

15. Помелов, В. Б. Выдающиеся ученые-педагоги, методисты, вятские уроженцы Л. А. Цветков и В. Г. Разумовский / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник гуманитарного образования. – 2018. – № 4. – С. 103–109.

16. Помелов, В. Б. Вятские педагоги и психологи / В. Б. Помелов. – Киров. – ВятГУ. – 2019. – 178 с. – Текст : непосредственный.

17. Помелов, В. Б. Комплекс ГТО: история и современность / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2018. – № 4. – С. 49–53.

18. Помелов, В. Б. Педагоги и психологи Вятского края / В. Б. Помелов. – Киров. – Информцентр. – 1993. – 84 с. – Текст : непосредственный.

19. Помелов, В. Б. 100 великих детей / В. Б. Помелов. – Москва. – Вече. – 2021. – 384 с. – Текст : непосредственный.

20. Помелов, В. Б. 100 великих педагогов / В. Б. Помелов. – Москва. – Вече. – 2018. – 416 с. – Текст : непосредственный.

21. Славный путь Ленинского комсомола. История ВЛКСМ / ред. кол : Б. Н. Пастухов [и др.]. – Москва. – Молодая гвардия. – 1978. – 590 с. – Текст : непосредственный.

22. Теория и методика пионерской и комсомольской работы в школе : уч. пособие для студентов пединститутов / под ред. В. В. Лебединского. – Москва. – Просвещение. – 1982. – 432 с. – Текст : непосредственный.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.017.924

Богуславский М. В.

ДИНАМИКА ЛИБЕРАЛЬНЫХ И ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ИДЕОЛОГИИ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В 1991–2022 ГОДЫ: ИННОВАЦИОННЫЕ ЦИКЛЫ И РЕТРОИННОВАЦИОННЫЕ ВОЛНЫ

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00058-22-08 от 26 июля на 2022 год по теме «Научно-методическое обеспечение формирования гражданско-патриотических ценностей с учетом возрастных и психологических возможностей учащихся общеобразовательных школ»

Аннотация. В статье рассматриваются основные либеральные и патриотические аксиологические основания современной образовательной политики. Представлена целостная характеристика процессов реформирования российского образования на протяжении тридцатилетнего периода 1991–2022 годов. Процессы реформирования рассматриваются как многомерное явление, включающие в себя как собственно инновационные процессы, так и ретроинновационные феномены. Особое внимание обращено на трансформацию идеологии образовательных реформ.

Ключевые слова: аксиология образования, либеральные ценности образования, патриотические ценности образования, образовательная политика, реформы образования, модернизация образования, ретроинновации в сфере образования, идеология реформ.

Boguslavsky M. V.

DYNAMICS OF LIBERAL AND PATRIOTIC VALUES OF THE IDEOLOGY OF RUSSIAN EDUCATIONAL POLICY FROM 1991 TO 2022: THE INNOVATION CYCLES AND RETRO-INNOVATION WAVES

Abstract. The author of the article analyzes the main liberal and patriotic axiological foundations of modern educational policy. A holistic description of the processes of reforming of Russian education over the period of three decades (from 1991

to 2022) is presented. The reform processes are considered as a multidimensional phenomenon, including both innovative processes and retro-innovation phenomena. Special attention is paid to the transformation of the ideology of educational reforms.

Keywords: axiology of education, liberal values of education, patriotic values of education, educational policy, educational reforms, modernization of education, retro-innovations in education, ideology of reforms.

Введение. На протяжении тридцатилетнего периода 1991–2022 гг. в РФ была осуществлена системная модернизация отечественного образования, благодаря которой система общего образования постоянно и успешно адаптировалась к меняющимся условиям и задачам, создавала новые образовательные институты, модифицировала старые, формируя новый тип взаимодействия либеральных и патриотических ценностей в сфере образования.

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования.

Материалы и методы. Материалами исследования послужили нормативные правовые основы в сфере образования в рассматриваемый период, комплекс публикаций автора исследования по проблеме динамики либеральных и патриотических ценностей. Автором используются совокупность историко-педагогических методов (историко-генетический, метод культурно-исторических типов), подходов (модернизационный, исторический, цивилизационный).

Результаты исследования.

Большой инновационный цикл в сфере постсоветского образования 1991–2022 годов **был запущен мощным тектоническим сдвигом, который произошел в начале 1990-х годов в социально-политической и социально-экономической сферах общества, непосредственно связанных с образованием** [Куликова, 2014].

Этот цикл в сфере отечественного образования охватывает период значительный по времени, очень сложный и неоднозначный по социально-политическому контексту. Наиболее значимыми и рубежными событиями большого инновационного цикла являлись пять существенно различных инновационных циклов:

- *становление постсоветской системы образования* (август 1991–1999 гг.) (доминатором реформ выступали общественные инициативы), в рамках этой волны выделяется этап 1997–1999 гг., когда происходила реальная модернизация российского образования на основе либеральной экономической модели;

- *комплексная модернизация российской системы образования* (2000–2012 гг.) (доминатором реформ выступал сначала общественно-государственный механизм преобразований, а затем государственно-общественный);

- *эволюция российской системы образования* (2013–2019) на основе традиционных ценностей и осуществления государственного механизма преобразований;

- *технологизация системы российского образования* (2020–2021 гг.) на основе информатизации сферы образования;

- *суверенизация российского образования* (2022 г.) на основе доминирования гражданско-патриотических и духовно-нравственных ценностей [Богуславский, 2022].

За период 1991–2022 гг., наряду с большим инновационным циклом, в российской системе образования так же прошли две «возвратные модернизации» на патриотической основе. Охарактеризуем подробнее большой инновационный цикл и «возвратные модернизации».

1. Становление постсоветской системы образования август 1991–1999 гг.)

Государственно-политические и социально-экономические преобразования начала 1990-х годов оказали существенное влияние на российское образование, позволив обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования.

Эти процессы получили свое отражение и закрепление в Законе Российской Федерации "Об образовании" (1992 г.) и Федеральном законе "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" (1996 г.).

В этот период, согласно Закону РФ «Об образовании», образовательная политика характеризовалась реализацией следующего комплекса прогрессивных либеральных идей:

- субъектность, ориентация на развитие личности, опора на мотивацию учащихся;

- свобода в образовании (академические свободы, финансово-хозяйственная самостоятельность школ);

- многоукладность, вариативность образования (отказ от унификации в образовании);

- регионализация образования (учета национальных, региональных, муниципальных особенностей и специфичных социальных запросов к сфере образования);

- гуманизация воспитания (реализм целей воспитания, сотрудничество детей и взрослых, возможность самореализации ребенка, осуществление личностной направленности воспитания, диалогичность образовательной деятельности).

Главной направленностью в сфере философии образования было обретение новых ценностей и смыслов в широком русле антропологии и гуманистической, личностно-центрированной педагогики. В рамках данной логики приоритетными ценностями образования выступили автономия личности и её самовыражение, а развитие личностного потенциала выступало самоцелью.

Важнейшим направлением модернизации выступала **гуманитаризация содержания общего образования** – система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании

образования и ведущих к формированию личностной зрелости обучаемых.

В результате в 1990-е годы в Российской Федерации был осуществлен пересмотр учебных планов и программ общего образования в сторону увеличения часов на изучение культурологических и гуманитарных дисциплин; произошло обновление содержания учебного материала по естественнонаучным и математическим дисциплинам в направлении включения в него элементов истории науки, психологических портретов ученых с целью формирования на этой основе мировоззрения учащихся.

Подчеркнем, что в рассматриваемый период в контексте «экономики знаний» **уделялось особое внимание умению школьников применять знания и навыки в социальной среде, а также стремлению педагогов к развитию индивидуальной компетентности и повышению продуктивности их деятельности.**

В целом, на протяжении 1990-х годов в РФ на основе либеральных ценностей была обоснована и реализована перспективная модель системы образования, отличающаяся многообразием, диалогичностью, субъектностью, ориентацией на развитие личности, опорой на мотивацию всех субъектов образовательной деятельности, академической свободой, финансово-хозяйственной самостоятельностью школ [Богуславский, 2013].

Соответственно в качестве образовательного идеала выдвигался субъект образовательной деятельности, которого отличало стремление

найти новые пути движения вперед, склонность к постоянному самообразованию. Его базовыми качествами выступали такие как коммуникабельность, работоспособность, креативность, нацеленность на конечный результат.

Наряду с собственно инновационными процессами рельефно выраженной спецификой российского образования конца XX – начала XXI вв. являются периодически происходящие в нем «возвратные модернизации». **Этого нет больше ни в одной национальной педагогике и обусловлено очень насыщенной и сложной историей нашего социума, переживавшего на протяжении XX века неоднократные существенные политические трансформации.**

Подчеркнем, что само понятие «возвратная модернизация» не несет в себе негативного оттенка, а только фиксирует такой тип модернизаций, когда в современное образование «возвращаются» после определенного исторического перерыва, уже ранее присутствовавшие в нем феномены.

В 1990-е годы **в русле первой ретроинновационной волны на основе патриотических ценностей произошло возвращении в отечественное образование утраченных после 1917 г. образовательных феноменов дореволюционной России.** После более чем 70-летнего перерыва в российское образование институционально вернулись такие виды общеобразовательных учреждений как лицеи, гимназии, в том числе и классические, прогимназии, воскресные и церковно-приходские

школы, кадетские корпуса, институты благородных девиц и пансионы.

Но дело заключалось не только в институциональном возвращении видовой вариативности. Намного более существенными выступали произошедшие сущностные, системные и структурные изменения в системе образования 1990-х годов. Российская система образования вновь становилась многоукладной. Произошло воссоздание негосударственных образовательных учреждений, установление порядка их лицензирования и государственной аккредитации. Поощрялись благотворительность и меценатство в сфере образования. Возник кластер религиозного образования: от воскресных школ и православных детских садов до православных университетов и получения ученой степени по теологии.

Вместе с тем, образовательная политика первой половины 1990-х содержала ряд серьезных ошибок. К ним можно отнести отказ от многих достижений советской педагогики, бездумная деидеологизация сферы образования и ее безудержная вестернизация и либерализация, развитие, преимущественно, по западному пути. Произошло исключение из образовательной политики сферы воспитания, были выведены из стен школ детские, подростковые, юношеские и молодежные организации, что существенно затрудняло процессы позитивной социализации [Богуславский, 2022].

Отмечая это, подчеркнем, что реформирование системы образования в 1990-е годы проходило в условиях серьезных политических и социально-экономических изменений в

стране, чем отчасти и объясняется достаточно радикальный для своего времени характер преобразований.

Модернизация образования в рассматриваемый период происходила в очень тяжелых социальных условиях. На этапе 1992 – первой половины 1996 гг. система образования находилась в сложном состоянии из-за многочисленных попыток приватизации зданий, земельных участков и имущества образовательных учреждений. Благодаря принятию в январе 1996 года второй редакции Закона РФ «Об образовании» во многом произошла стабилизация образовательной политики.

Самым деструктивным фактором, поразившим все страты общества, но особенно болезненно сказавшийся на системе образования, стал системный экономический кризис второй половины 1996–98 годов, когда количество школ в РФ сократилось примерно на 1000. Социальный кризис привел к появлению огромного количества детей (до 3,5 миллионов по данным МВД), оказавшихся вне школы, в том числе, по причине безнадзорности.

С сентября 1996 г. по июнь 1997 г. во многих регионах педагогам не выплачивалась заработная плата, прекратилось питание детей в школе, полностью остановилось развитие образовательной инфраструктуры. Учителя отвечали на это пассивным сопротивлением, устраивали забастовки и голодовки, проводили митинги, чтобы привлечь внимание государства к своим тяжелейшим проблемам.

Все это обусловило тот факт, что на следующем внутреннем этапе

– от августа 1998 г. до начала 2000 г.
– происходило постепенное отступление от идеологии либеральных реформ (после дефолта 1998 г.).

2. Комплексная модернизация российской системы образования (2000–2012 гг.)

В рассматриваемый период был подготовлен и реализован ряд документов стратегического и прогностического характера непосредственно относящихся к модернизации системы образования в РФ: Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, «Стратегия 2020 – Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года», Федеральная программа развития образования на 2000–2005 годы, «Программа развития образования до 2020 года». Завершал этот период Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012), вступивший в силу с 1 сентября 2013 г.

В 2002 году была утверждена «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». Роль образования определялась задачами перехода к демократическому и правовому государству, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Российская система образования была призвана конкурировать с системами образования передовых стран.

Образовательная политика данного периода была обусловлена **восстановлением ответственности и активной роли государства в сфере образования**, глубокой и все-

сторонней модернизацией образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования. В условиях приоритетной поддержки образования со стороны государства стало возможным обеспечение эффективного использования в системе образования всех ресурсов – человеческих, информационных, материальных и финансовых.

Подчеркнем, что проводимая образовательная политика получила в этот период конструктивную поддержку со стороны всего общества и педагогической общественности.

В целом, в рассматриваемый период, безусловно, **произошел существенный прогресс в сфере образования, образовательные реформы стали проводиться продуктивнее, динамичнее и масштабнее** [Богуславский, 2014].

Выделим следующие продуктивные направления совершенствования системы российского общего образования.

1. Успешная реализация масштабных государственных проектов: Национальный проект «Образование», Национальная образовательная инициатива «НАША НОВАЯ ШКОЛА»), Комплексный проект модернизации образования (КПМО), Модернизация региональных систем образования (МРСО), осуществление проекта информатизации образования. Подчеркнем, что увеличение финансирования образования в реальном исчислении к 2012 году выросло до 180% от уровня 2006 года.

2. Введение ЕГЭ как обязательной формы итоговой аттестации и

главного механизма конкурсного отбора в вузы (2009).

3. Введение нормативно-подушевого финансирования образования,

4. Осуществление профилизации общего образования школы.

5. Переход на двухуровневую систему высшего образования (бакалавриат, магистратура), а затем трехуровневую (аспирантура)

6. Разработка и введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО, 2009–2012).

7. Дифференцированное финансирование вузов в зависимости от их статуса (Федеральные, Национально-исследовательские университеты и т. п.).

Вместе с тем, инновационная политика в сфере образования на протяжении данного периода отличалась неравномерностью и неоднозначностью предпринимаемых мер.

С одной стороны, осуществлялось продуктивное проектирование новых направлений реформ (нормативно-подушевое финансирование образования, профильные школы, управляющие советы). Вместе с тем в начале XXI века, к сожалению, еще избыточно проявлялось западное влияние на российское образование, сохранялось очень сильное и опасное воздействие на российское образование международных субъектов образования, таких как Международный валютный фонд, Всемирный банк, Всемирная торговая организация и пр. Также нарастало участие РФ в Болонском, Копенгагенском, Лиссабонском процессах и PISA.

Завершением данного периода стал Закон «Об образовании в РФ» (2012 г.), который имел много прогрессивных аспектов, включая продолжение политики модернизации образования.

3. Эволюция российской системы образования на традиционно-консервативной основе (2013–2019 гг.)

В начале этого периода у высшего руководства страны сформировался социально-политический заказ **на значительную модификацию существующей стратегии развития российского образования, построения её на традиционно-консервативной и патриотической основе.**

Следует подчеркнуть, что консерватизм и традиционализм – это, прежде всего, отношение к ценностям собственного народа, его устоям и укладам. В основе идеологии российского национального консерватизма находятся традиции и идеалы справедливости, солидарности и соработничества (совместное осуществление общего дела) [Богуславский, 2014].

В процессе развития отечественной истории консерватизм приобретал различные формы, но в целом для него характерны: неприятие революций и радикальных реформ; приверженность к существующим и устоявшимся социальным системам и нормам; опора на эволюцию и преемственность в социальной и культурной жизни; отстаивание самобытного процесса развития общества и государства; ярко выраженный государственный патриотизм.

В условиях глобальных перемен современного миропорядка консерватизм проявляется в признании патриотических ценностей, традиций и идеалов и в восстановлении Россией утраченных позиций в мировой политике [Богуславский, 2016].

В плане реализации традиционно-консервативной стратегии, начиная с 2013 года, был взят **курс на трактовку образования как федерального государственного феномена**. Целью образовательной деятельности в рассматриваемый период выступало «формирование российской идентичности». Особо отметим Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства». Заканчивается этот цикл временем принятия и начала реализации Указа Президента РФ от 7 мая 2018 года.

В управлении системой образования осуществлялась политика ее централизации: происходило значительное усиление законодательной, нормативной и регулятивной роли государства; регламентация профессиональной деятельности и поведения участников образовательного процесса, его соответствия ожидаемым профессиональным ролям.

Вместе с тем происходило значительное расширение и закрепление основных гарантий права гражданина на образование. Был повсеместно обеспечен равный доступ молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания,

национальной принадлежности и состояния здоровья.

Были созданы и реализованы правовые и экономические условия для:

- бесплатности полного среднего образования в пределах государственного образовательного стандарта и бесплатного образования других уровней в пределах, установленных законодательством Российской Федерации;

- равного доступа всех граждан России к образованию разных уровней вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи;

- получения образования в соответствии с установленными государственными образовательными стандартами, гарантирующими необходимое для общества качество образования.

Доступность качественного образования означало также государственные гарантии:

- обучения на учебно-материальной базе с использованием современного учебно-лабораторного оборудования и учебной литературы;

- обучения в условиях, гарантирующих защиту прав личности обучающегося в образовательном процессе, его психологическую и физическую безопасность;

- социально-педагогической и психолого-педагогической помощи семье, ранней диагностики резервов развития ребенка (физических и психологических);

- бесплатного пользования учащимися и студентами фондами государственных, муниципальных и учебных библиотек.

В результате комплексного осуществления всех этих мер российское образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, выступало все более мощной движущей силой экономического роста РФ, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что превратило его в один из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина.

Обновленное образование сыграло существенную роль в обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой.

Потенциал образования был в полной мере использован для консолидации российского общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства. Многонациональная российская школа действительно проявила свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности.

Была осуществлена целенаправленная деятельность по выявлению и поддержке наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи.

Большое позитивное значение имело принятие и реализация ряда стратегических документов в сфере воспитания: «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации

на период до 2025 года» (Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р»); Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (от 30 декабря 2015 года № 14).

Вместе с тем в рассматриваемый период 2013–2020 гг. происходила вторая «возвратная модернизация», которая осуществлялась уже не на дореволюционной аксиологической и содержательной базе, как первая, а **на патриотических ценностях позднесоветской образовательной традиции.**

На протяжении 7 лет (не непрерывно, а с длительной паузой с 2014 – до первой половины 2016 гг.) произошло возвращение в современное российское образование большинства форм и способов педагогической деятельности советской системы образования второй половины 70-х гг. XX века; всего позитивного, что существовало в советской системе образования до 1992 г., а затем было из нее исключено.

Как показал анализ, всего из советской системы образования на протяжении 1990-х гг. было «вынуто» 26 феноменов, а ретранслированы на протяжении возвратной модернизации – 25, то есть практически все.

На протяжении рассматриваемого периода произошло возвращение в российское образование таких разнообразных советских феноменов, как:

- возрождение ритуала исполнения по торжественным поводам государственного гимна и подъема флага РФ;

- введение единой в данном регионе школьной формы;
- возвращение выпускного сочинения;
- учет показателей школьного аттестата (наряду с результатами ЕГЭ) при поступлении в вуз;
- воссоздание образовательных комплексов (детский сад – школа);
- осуществление систематичной и целенаправленной внеурочной воспитательной деятельности гражданско-патриотической направленности;
- возрождение ДОСААФ и, в целом, физкультурно-допризывной деятельности, предусматривающей сдачу норм Готов к труду и обороне (ГТО);
- восстановление системы спортивного школ, школ олимпийского резерва;
- возобновление преподавания астрономии;
- возрождение юнармейского движения;
- восстановление деятельности трудовых бригад, осуществление профориентационной деятельности, общественно полезного труда, возобновление уроков труда, восстановление природоохранной деятельности зеленых патрулей;
- восстановление курса семейного воспитания.

Происходящее в настоящее время создание Российского движения детей и молодежи, по сути, возрождает деятельность пионерской и комсомольской организаций. И таким образом, **окончательно завер-**

шает восстановление в современном российском образовании всего позитивного советского педагогического наследия.

4. Технологизация системы российского образования на основе идеологии «разумного консерватизма» (2020–2021 гг.)

Технологический цикл модернизации российского образования в 2020–21 гг. был обусловлен тем, что начиная с 2020 г. перед системой российского образования встали два вызова: обусловленный, конечно, более крупными государственными институтами выбор приоритетов (образование как федеральный национальный государственный феномен или образование как часть глобального мира) и виртуализация образования, когда огромное количество функций, которое оно исполняло, фактически передавалось социальным сетям и цифровому интеллекту.

В условиях пандемии с весны 2020 г. осуществлялась **форсированная цифровая трансформация образования**. В результате использования смешанных моделей обучения формировалась инновационная интегративная (гибридная) модель образовательного процесса, предусматривающего взаимодействие традиционной и онлайн систем обучения с использованием лучшего, что есть у них. Это предоставило учащимся не только определенную гарантию получения качественного образования, но также обеспечило его доступность.

Вместе с тем в этот период были осуществлены существенные конструктивные меры более значи-

тельного масштаба. Были утверждены обновленные **Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования**. Модернизированы в соответствии со стандартами рабочие программы по всем предметам общего образования. Обновлен федеральный перечень учебников и подготовлены учебные книги.

5. Суверенизация российского образования – 2022 г.

В настоящее время разворачивается сложный процесс формирования новой стратегии развития российского образования на основе сочетания его традиционных преимуществ и вместе с тем обеспечения российскому образованию конкурентоспособности в мире.

Современная образовательная политика, по нарастающей, **базируется на двух магистральных взаимосвязанных и взаимообусловленных социально-политических тенденциях:**

1. Последовательной девестернизации российского образования и педагогической науки.

2. Действенной суверенизации российского образования на национально-патриотической основе.

Охарактеризуем подробнее эти тенденции.

1. Девестернизация российского образования

Это сложный и, во многом, осуществляемый извне процесс деглобализации российского образования. Данный процесс очень болезненный, поскольку в предыдущие три десятилетия – с начала 1990-х годов – как раз осуществлялась под флагами глобализации и интеграции в мировое

образовательное пространство безудержная вестернизация всех страт российского образования и педагогической науки. Соответственно, содержание дискурса девестернизации состоит **в последовательном освобождении российского образования от западных стереотипов и институций.**

Первым шагом в марте 2022 г. стал *отказ РФ от участия в международных исследованиях качества образования типа PISA*. Это предполагает теперь перенос акцента в сравнительно-сопоставительных исследованиях на исследование качества образования в регионах, что потенциально может принести положительный эффект.

20 апреля 2022 г. решением 39 государств и 8 ассоциаций РФ *исключена из Болонского процесса*. К сожалению, по прошествии 20 лет нахождения РФ в этом процессе ни одна из заявленных задач болонской системы, которая должна была интегрировать российское образование в мировой образовательный процесс, так и не была решена. В настоящее время выбран вариант, который сохраняет и бакалавриат, и магистратуру, но предусматривает приоритетное развитие специалитета.

2. Действенная суверенизация российского образования на национально-патриотической основе.

Перед отечественным педагогическим сообществом, как никогда ранее, остро встала задача осуществления *самоидентификации российского образования и отечественной педагогической науки* в глобальном образовательном пространстве. Эти

феномены нельзя рассматривать вне жестких исторических вызовов и угроз, определявших на протяжении веков способы сохранения, сплочения и модернизации потенциала российского образования, в том числе и мобилизационные. Они сейчас очень востребованы в условиях навязанной нашему государству геополитической конфронтации. Более того, современное образование – это нравственный, духовный бастион государства Российского, против которого сейчас ведется широкомасштабная война.

В данной связи, следует учитывать несколько факторов:

- нарастающую идеологизированность российского образования;
- центрацию образовательного процесса на патриотической проблематике;
- конкретизацию национально-обусловленных факторов развития российского образования.

Исторический опыт убедительно доказывает, что любовь к Родине и патриотизм – прямые наследники мужественных и творческих дел наших предков. Прошлое – точка отсчета в самоопределении молодежи, естественно стремящейся в диалоге с прошлым обрести смысл жизни, право на историческую, национальную память, осознание и ощущение своей причастности к великой истории страны, силу и прочность убеждений созидательного идеала веры в Родину.

В рассматриваемом контексте отметим ряд важных решений Министерства просвещения РФ:

1. Об изучении истории России в начальной школе в виде более расширенного исторического модуля в предметах «Окружающий мир» и «Основы религиозных культур и светской этики». Таким образом изучение истории становится непрерывным с 1 по 11 класс.

2. О проведении специального исторического просвещения учащихся во внеурочной деятельности, получившее свое воплощение в цикле еженедельных занятий «Разговоры о важном».

3. О введении с 2023/2024 учебного года в 5–9 классах специального предмета «Основы духовно-нравственного воспитания», органично и логично продолжающего курс «Основы православной культуры и светской этики», изучаемый в 1–4 классах.

Естественно, всем этим ответственным делом будут заниматься учителя, классные руководители, а не только преподаватели истории.

В данной связи, принципиальна опора на традиционные ценности российского общества (как воспроизводство в новых условиях ценностей и опыта, апробированных многими поколениями предков-россиян). Это предполагает **переход к «патриотическому» типу личности.**

Именно система целенаправленной социализации подрастающих поколений – воспитание гражданина-патриота – готовит основной ресурс поступательного движения страны. И от того, каким окажется целеполагание этой системы, какой ценностный

набор будет предложен для присвоения растущему человеку зависит судьба России.

В данной связи, создаваемое согласно Федеральному закону от 14.07.2022 N 261-ФЗ "О российском движении детей и молодежи" во второй половине 2022 г. Всероссийское движение детей и молодежи проектируется как мощный консолидирующий фактор в деле воспитания и социализации подрастающих поколений. Председателем Наблюдательного совета Движения является Президент РФ В. В. Путин [Богуславский, 2022].

Идеологической основой Движения выступают такие постулаты как:

1. Следование нравственным и духовным ценностям и традициям российского общества.

2. Гордость за свою Родину.

3. Действенный патриотизм, подразумевающий участие членов Движения в социально значимой деятельности.

В данной связи обретает статусную и функциональную определенность введенная ранее в школах должность советника директора по воспитанию и работе с детскими организациями. В 2024 г. такие управленцы должны появиться уже в каждой образовательной организации РФ.

Более того, приобретает четкое наполнение и грядущий 2023 год, объявленный Указом Президента РФ от 27 июня 2022 г. Годом педагога и наставника. Теперь становится понятным, что под Наставником, в том числе, понимается Вожатый, действующий в новом Движении.

Заключение. На наш взгляд, необходимы совместные усилия по реализации стратегии российского образования, основанной на приоритете в отечественной педагогике традиционных духовных и нравственных ценностей.

Российскому государству и обществу нужны современно образованные, нравственные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу своей любимой Родины.

Список литературы

1. Богуславский, М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) / М. В. Богуславский – Текст: непосредственный // Известия Российской Академии образования. – 2014. – № 1(29). – С. 39–45.

2. Богуславский, М. В. Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования / М. В. Богуславский. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1(25). – С.17–21.

3. Богуславский, М. В. Современная стратегия модернизации российского образования: историко-педагогический контекст / М. В. Богуславский – Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6(91). – С. 43–47.

4. Богуславский, М. В. Современная образовательная политика в контексте актуализации историко-педагогического знания / М. В. Богуславский – Текст: непосредственный // Наука, управление, образование в РФ. – 2022. – № 2. – С. 8–12.

5. Богуславский, М. В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию / М. В. Богуславский – Текст: электронный // Проблемы современного образования. Интернет-журнал РАО. – 2013. – № 4. – С. 5–20. – URL. – <http://www.pmedu.ru>

6. Богуславский, М. В. Общероссийское движение детей и молодежи: гражданско-патриотические ценности / М. В. Богуславский – Текст: непосредственный // Наука,

управление, образование в РФ. – 2022. – № 3. – С. 8–17.

7. Богуславский, М. В. Трансформация идеологии реформ российского образования в 1991–2021 годы: модернизации и ретроинновации / М. В. Богуславский – Текст: непосредственный // Наука, управление, образование в РФ. – 2022. – № 1. – С. 8–14.

8. Куликова, С. В. Исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании / С. В. Куликова, М. В. Богуславский – Текст: непосредственный // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 128–133.

УДК 37.01

Панина Л. Ю.

**В. В. РОЗАНОВ О КРИЗИСЕ КУЛЬТУРЫ И ОРГАНИЗАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. В 2022 году геополитическое противостояние России и Запада достигло своего пика. Сегодня идет борьба за новый мировой порядок. Причем в этом постглобальном, многополярном мире России важно отстоять свою самостоятельность, уникальность, субъектность. Для нашего государства это прежде всего цивилизационные, экзистенциальные вызовы. Социокультурные и политические процессы, происходящие в современной России, выявили ряд проблем этического и духовно-нравственного характера, не имевших ранее такой степени значимости и злободневности. В ситуации поиска новых ценностных ориентиров человек часто обращается к прошлому, в том числе и к богатому отечественному философско-педагогическому наследию. Русские мыслители своими трудами внесли существенный вклад в понимание основных путей развития русской культуры, а также в анализ причин кризиса образования и способов выхода из него. Наиболее интересными и плодотворными в данном аспекте являются идеи оригинального философа, публициста и писателя Василия Васильевича Розанова, чье творчество являет собой своеобразную энциклопедию духовной жизни России конца XIX – начала XX столетия. Представленные им идеи по воспитанию человека культуры, по вопросам национального воспитания, не потеряли своей актуальности для современного образования. В статье раскрываются взгляды В. В. Розанова на причины кризиса отечественного образования рубежа XIX–XX вв., а также рассматриваются его идеи о построении школы на национальных основаниях, что является сегодня особенно важным для сохранения собственной культурной и национальной идентичности.

Ключевые слова: В. В. Розанов, отечественное образование, культура, воспитание, цели воспитания, национальная школа.

Panina L. Y.

**V.V. ROZANOV ON THE CRISIS OF CULTURE AND
THE ORGANIZATION OF THE NATIONAL SCHOOL**

Annotation. In 2022, the geopolitical confrontation between Russia and the West reached its peak. Today there is a struggle for a new world order. Moreover, in this post-global, multipolar world of Russia, it is important to defend its independence, uniqueness, subjectivity. For our state, these are primarily civilizational, existential challenges. The socio-cultural and political processes taking place in modern Russia have revealed a number of ethical and spiritual and moral problems that did not previously have such a degree of significance and urgency. In a situation of searching for

new value orientations, a person often turns to the past, including the rich Russian philosophical and pedagogical heritage. Russian Russian thinkers have made a significant contribution to the understanding of the main ways of development of Russian culture, as well as to the analysis of the causes of the crisis of education and ways out of it. The most interesting and fruitful in this aspect are the ideas of the original philosopher, publicist and writer Vasily Vasilyevich Rozanov, whose work is a kind of encyclopedia of the spiritual life of Russia in the late XIX – early XX century. The ideas presented by him on the education of a person of culture, on issues of national education, have not lost their relevance for modern education. The article reveals V.V. Rozanov's views on the causes of the crisis of domestic education at the turn of the XIX–XX centuries, and also examines his ideas about building a school on national grounds, which is especially important today for preserving one's own cultural and national identity.

Keywords: *V.V. Rozanov, domestic education, culture, upbringing, educational goals, national school.*

Введение. Пандемия коронавируса обнажила хрупкость ценностных приоритетов человечества. Известный социолог и философ современности З. Бауман отмечал: «Мечта западного человека о «лучшей жизни» расторгла свой заключенный на небесах брак с будущим. А в процессе развода мечту еще и превратили в товар, пустили по потребительским рынкам, гнусно обобрали» [Бауман, 2019, с. 105]. Возник кризис целеполагания. Реакцией на него и пандемию была книга председателя Всемирного экономического форума Клауса Шваба и Тьерри Малере «COVID-19: Великая перезагрузка», авторов которой тут же обвинили в перекраивании мирового порядка, в теории заговора.

На фоне формируемого глобальным истеблишментом «мира постправды» у населения западных стран наблюдается резкий упадок рационального мышления, а система образования «штампует» деградированный гаджето-зависимый тип потребителя информации с пониженным порогом критичного восприятия

действительности. Разгул радикального феминизма (движение Me too), черного расизма (BLM), агрессивная гендерная и зеленая повестки, диктат LGBT и других подобных меньшинств дезориентируют и хаотизируют западное общество, где нарастают раскол и сегрегация. Важнейшими факторами становятся темп и особенности деградации американского глобального геополитического потенциала.

В настоящее время глобализация в области культуры (культурная глобализация) в той форме, в которой она существует, включает в себе серьезную опасность. Она сводится к унификации национальных культур на основе западных образцов. Западная (массовая) культура преподносится как общемировая и самая прогрессивная. Односторонний характер культурного взаимодействия ведет к подавлению национальных культур, и, в конечном счете, может привести к потере национально-культурной самобытности народами.

Подобный акцент на культурной определенности тесно связан с

представлением, что в новом мире, по мнению известного американского ученого С. Хантингтона, «основные различия между людьми и между народами носят уже не идеологический, не политический, не экономический, а культурный характер» [Хантингтон, 1999, С. 532]. Растущее сопротивление процессам глобализации со стороны приверженцев национально-культурной самобытности вольно или невольно заставляет теоретиков постиндустриализма, с одной стороны, всерьез озаботиться вопросами о том, каково значение «культурных факторов» в деле установления нового мирового порядка, оценке их влияния на его конкретное содержание, а, с другой, вопросами о том, какой будет сама «культура» грядущего мира.

Одним из результатов происходящей на наших глазах глобализации общества стало резкое обострение духовного противостояния цивилизаций Востока и Запада. Дело в том, что помимо финансовой и экономической экспансии политика неоглобализма включает в себя также и *экспансию культурологическую*. Поэтому проблема выживания человека на этой планете будет решаться не в сфере политики или экономики, а в сфере культуры. Ведь именно от того, какая культура будет доминировать на Земле в результате борьбы цивилизаций Востока и Запада, и будет зависеть дальнейшая судьба человечества.

Исходя из вышесказанного, сегодня с уверенностью можно говорить о глобализации и как *условии*, и как *факторе* воспитания, определяющей изменения в воспитательном

воздействии. Другими словами, это некая внешняя для воспитания сила, принудительно трансформирующая его. Соответственно, с острой необходимостью встает вопрос о сохранении культурного своеобразия наций, которое является ее лицом, при этом основные шаги должны быть направлены в сферу образования, в частности воспитания, а именно, воспитания в духе культуры. В связи с этим в педагогической науке и практике особенно остро встает вопрос об обращении к вечным ценностям и смыслам культуры. Культура начинает рассматриваться не только как фактор, цель, условие, средство воспитания личности, но и как средство и условие сохранения нации и прогрессивного развития общества в целом.

Материалы и методы исследования. Материалами исследования послужили основные философские, публицистические и педагогические труды В. В. Розанова. Ведущими методами исследования выступает анализ научной, публицистической литературы, сравнительно-исторический, биографический и историко-логический методы, а также культурологический, региональный и аксиологический подходы, открывающие возможность выявить самое ценное в предмете исследования.

Результаты исследования. Творчество В. В. Розанова, являя собой своеобразную энциклопедию духовной жизни России конца XIX – начала XX столетия. Понимание им общественной ситуации в стране, «ощущение грядущей катастрофы» было настолько глубинным и точ-

ным, что его творчество стало ценностной системой, через которую можно рассматривать периоды цивилизационных надломов, прогнозировать их перспективы. Книги Розанова читаются как выражение российских тем и проблем, сохраняющих свою значимость и в наше время» [Розановская энциклопедия, 2008, с. 31]. Представленные В. В. Розановым идеи по воспитанию человека культуры, по вопросам национального воспитания и образования сегодня вновь востребованы и как нельзя актуальны.

Рубеж XIX–XX веков в России отмечен кардинальными социально-экономическими и политическими переменами: интенсивное развитие капиталистических отношений, введение новых способов хозяйствования и управления страной, изменение статуса России в мире и т. д. Все это не могло не отразиться и на характере образовательной ситуации. В. В. Розанов так ее охарактеризовал: «русская школа, недавняя по происхождению, не окрепшая на ногах, не имеющая за себя других аргументов кроме подражательности и традиции» [Розанов, 2009, с. 619].

Розанов анализирует принципиальные причины застоя в развитии отечественной школы: ее несамостоятельность, подражательность, копирование ложных европейских традиций и, главное, непомерное давление на нее российских государственных указов, и выясняет основания, почему, «не давая ни совершенной тени, ни совершенного света, оно порождает томительные сумерки» [Розанов, 1990, с. 27]. Происходит это потому, что наша школа «вообще

бескультурна; она бескультурна с малыми программами, как и с большими, с естественными науками, как и с древними языками. И очень ясна причина этой бескультурности» [Там же, с. 170], которая заключается в том, что способы образования отвечают в ней требованиям бюрократического удобства, деятельность министерства народного просвещения организована одинаково с остальными министерствами. Совершенно не учитывается, что МНП «имеет своею сферою область духа, трудится над умственной и нравственной стороною человека» [Там же, с. 170–171]. На уроках в школах господствует страх, сковывающий как ученика, так и учителя, и совершенствуется система обмана: подстрочки, подсказывания, притворное заикание, чтоб выиграть минуту и обмануть учителя, свидетельствуют, «что никакого в сущности просвещения не происходит», а «происходит, скорее, развращение и притупление» [Там же, с. 171].

При современном образовании главенствует «строгая внешняя абстрактная форма», которая «не видит лиц, не знает их имен, их прошедшего, их надежд на будущее» [Там же, с. 20]. Не удивительно, что подрастающие поколения демонстрируют «странную безжизненность», в них нет ядра, «из которого растет всякий дар, всякий порыв, все энергичное в действии или твердое в сопротивлении» [Там же, с. 9]. «Странная антикультурность... поражает в них: они не только не продолжают своего времени, не суть дети... XVIII – XIX веков; они и не принадлежат

ни к какой другой эпохе, не сочувствуя и не понимая более ни одной из отживших культур». «Убеждение мое, – самое глубокое, – заключается в том, что *через школы теперешнего типа происходит засыхание души человеческой и через этот процесс – засыхание самой культуры человеческой*. Цивилизация гаснет – в гимназиях, в университетах» [Розанов, 1915].

Розанов писал, что все прекрасное, живое, мудрое, поэтичное, героическое гасится в школе. «Где умирает *русский человек*? – в школе. Он перерабатывается там в «интеллигента» и в «космополита». Где умирает «поэт в зародыше»? – в школе. Где умирает мудрец «еще в зародыше»? – в школе. Вот погашением солнца и занимается школа, «столь культурно возделанная»» [Там же]. Розанов показал, как школа, якобы старательная и внимательная к ученику, осторожно и медленно, а порой и научно, лишала его индивидуальности, превращая в шаблон: из школы выходил не «русский, а – общечеловек, 1/3 немца, 1/3 француза, 1/3 храброго римлянина, 1/3 художественного грека, 1/3 христианского попа. Вот – Закон Божий, вот – латынь, вот – алгебра» [Там же]. «А когда придвинули кусочек к кусочку, «программу по физике» к «программе по математике» и обе – к «программе по истории» и еще «к программе по русскому языку и словесности» и еще «к программе по естествоведению» и опять затем к «программе по законоведению в VIII классе», с такими в каждой «интереснейшими подробностями», без которых как же обойтись «образованному

человеку», – то и получились точка в точку:

- 1) наши гимназические программы;
- 2) где «*multa, sed non multum*»;
- 3) никогда нигде – «*repetitio*», т. е. ни в чем «основательного» знания, твердого знания. И в результате:
- 4) «балаболка», а не «образованный человек».

Получился наш «русский говору», на все темы, – литературная душа, словесная душа, «адвокат с маслом», а не русский спокойный ум, знающий дело свое. «О России же совсем ничто не помню. Кажется, это что-то дикое. Мы учены европейским просвещением».

С этими «сынками» России трудно. Это – не «сынки» наших родителей (дома они не таковы были), а «сынки» наших космополитических гимназий, созданных специальными учеными по стольким областям.

Розанов с грустью сетовал, что школьная машина единообразна, действует по всей Европе: и везде она подстригает «первоначальный древний рай» в человеке, преображая его в «*Unter den Linden*» в Берлине, с котками, франтами, адвокатами и профессорами. «Мы носим галстук, как все, и рыбы ни за что не станем есть ножом»: вот – *культура*! «К черту Данте и Виргилий: граммофон поет мне песенку из кафе-шантана» [Там же].

В статье «Упрощение программ» мыслитель констатировал, что культура падает, «солнце почернело и цивилизация гаснет», несмотря на то, что «типографии печатают умопомрачительное множество книг, журналов и газет» [Там же].

По мнению Розанова, «клик европейского Запада» с начала XX века «начал обратно суживаться» [Розанов, 1990, с. 89]. Быть одновременно христианином, художником и отцом семейства стало уже сложно, так как это требует больших творческих и организующих сил. А развитие государственности требует от человека усиления индивидуализма, специализации, а, следовательно, отъединенности, узости, опрощивания.

В своих работах мыслитель с тревогой писал об опасных проявлениях новой «ресторанной», «автомобильной» цивилизации, которая поглощает все человеческое, она построена на «шаблоне, схеме и фразе», массовых штампах высокой культуры: «Проговорили великие мужи. Был Шопенгауэр и «пессимизм» стал фразой» [Розанов, 1990, Уединенное, с. 124].

Размышления Розанова особенно актуальны в нашем глобализирующемся мире. Чем сильнее процессы глобализации проникают в национальные культуры, тем активнее народы стараются сохранить свою культуру, язык, религию – то, что определяет национальную идентичность. Первый раз колоссальные изменения в торговле и инвестициях возникли на рубеже XIX – XX вв., когда на международные коммуникации стали активно воздействовать пароход, телефон, автомобиль, самолет, когда увеличились железнодорожные перевозки, телеграф и электричество начали входить в повседневную жизнь сотен тысяч, а потом и миллионов людей, когда стали формироваться газетные концерны –

фабрики информации, было изобретено радио. Эти события приобрели характер мощного двигателя интеграционных процессов в мире, ломки государственных границ везде, где капитал находил свою выгоду.

Признавая Европу «самым могучим и полным» «организмом», «какой создавался когда-либо в истории», Розанов выступает с критикой европоцентризма: европейская цивилизация «неудержимо и могущественно разрастается по земле», нанося удары другим культурам, от которых остаются «только "обломки"» [Розанов, 1996, с. 220].

В конце XIX в. Запад переживает «тоску собственного европейского существования»: Все идеалы европейские замечательно кончены» [Розанов, 1990, Около, с. 56]; «старые общеевропейские лозунги, длинные и древние, – прекрасны, неоспоримы, но они просто не действуют [Розанов, 1990, Около, с. 44]. «Трещинка общеевропейского духа, сейчас наблюдаемая, и заключается в саморазочаровании. Европа утомилась собою и начала не доверять себе. Механизм гибели европейской цивилизации, христианской по сути, Розанов видит «в параличе против всякого зла», выражающемся в так называемой «христианской любви», гуманности, которые Розанов воспринимает как «лжесострадательность» [Розанов, 1990, Уединенное, с. 167], формализм, рационализм современной цивилизации порождает нарушение гармонии тела и духа.

Могущество европейской цивилизации заключается в «абстрактности улучшенных форм» «человеческого существования», но при этом в

ней чрезмерно нарушено «равновесие духовных элементов», чувствуется «странное искривление» [Розанов, 1996, с. 222]. К этому нарушению Розанов относит рационализм, понятие долга, материализм: Европа променяла свое первенство «на чечевичную похлебку» [Там же, с. 228]. Суть человека «новой культуры» Розанов видит в предпочтении технического прогресса культуре: «Мне не надо Патти, я имею граммофон. И мне не надо *литературы*, потому что я имею телефон» [Розанов, 1998, Сахарна, с. 77].

В Европе начала XX в. Розанов наблюдает наступление нового типа культуры – американизма, основанного на мещанстве, торговле, прагматизме, техницизме: «Европа, как и Азия, в конце концов побеждаются *Америкой*. Американизм есть принцип, как "классицизм", как "христианство"» [Розанов, 1994, Среди, с. 112], «Суть "янки" и состоит в том, что, торжественно поставив огромный сапог из американского бизона на академический стол, он увенчал его лаврами, снятыми с голов *Гомера, Данте, Шекспира, Мильтона*» [Розанов, 1994, О писателях, с. 165]. Америка представляет «собой последнюю минерализацию духа, его окостенение, "выветривание"». Народ «без воображения, без творческой фантазии, без страшного чувства ответственности», «без творчества, без идеала, без духа» [Там же, с. 166].

Действительно, глобализация связана прежде всего с американизацией (вестернизацией) – процессом распространения западных общественных практик, хозяйственных и

политических форм на остальной мир с целью формирования взаимозависимого мира под управлением США. Соответственно, с острой необходимостью встает вопрос о сохранении культурного своеобразия наций, которое является ее лицом, при этом основные шаги должны быть направлены в сферу образования, в частности, воспитания в духе культуры.

Все образовательное здание России «было антиисторическое, малокультурное, еще менее того воспитательное» [Розанов, 1901, Польза]. Молодые люди воспитываются в уединении от истории, «вне традиций своего народа, вне смысла своей религии» [Розанов, 1990, с. 11]. Классическая система образования «была без прогресса, без надежд, даже без рассмотрения, что именно делается в ней, потому что она была скопирована, а копировальщик не имеет участия в жизни образца» [Розанов, 1901, Фундамент]. Учителя не только не учили детей мыслить, размышлять, накладывали на их души разрозненные, омертвелые впечатления, но часто забывали о главном назначении школы – становлении, развитии личности, достойного гражданина своего Отечества.

Это возможно сделать только в культурной школе, где все пронизано любовью, потому что «культура начинается там, где начинается любовь, где возникает привязанность» [Розанов, 1990, с. 30]. «Культура есть синтез всего желаемого в истории: из нее ничто не исключается, в нее одинаково входят религия, государство, искусство, семья, наконец, весь склад жизни

личной и общественной» [Там же, с. 31].

Розанов говорит «о необходимости для каждого исторического народа соблюдать цельность в своем возрастании, а, следовательно, и внутреннее воздержание от заимствований» культуры иного типа, так как существует «особый для каждого народа тип развития» [Розанов, 1996, с. 200]. Розанов выступает против «механистической» западной концепции эклектичной культуры, противопоставляя ей «органический» взгляд славянофилов на историю. Тип русской культуры «проникнут началом» гармонии, доверия, цельности, соборности, примирения, что является исходом для антагонизма в истории [Розанов, 1994, с. 283]. Несмотря на малообразованность, Россия – «культурная страна по сложности истории своей, которая есть история государства, веры, искусства, народных песен, народной архитектуры и живописи, пусть лубочной – это все равно», потому что критерий культуры – не профессиональное мастерство, «арифметика, которую можно выучить в год», а духовный опыт: «Образуют культуру богатство духовного опыта, долготность его, сложность его. *Деревня* может быть культурнее фабрики, ибо в ней есть песня, воспоминания-история, быт, семья, деды и внуки, чего всего нет на фабрике, состоящей единственно из рабочих и нанимателей» [Розанов, 1994, О писателях, с. 165]. «Русская культура просто раздавлена, как яйцо в руках самодура-силача и ничего из этого яйца не вышло (кроме гадости), а может быть,

вышла бы Жар-птица» [Розанов, 1994, Среди, с. 155].

Именно культура являет для Розанова нравственное величие славянофилов: «Это – культура уже – не в смысле телефона, Эйфелевой башни и что теперь ездим по железным дорогам со скоростью 80 верст в час» [Розанов, 1997, с. 496]. Отношение либералов-западников к славянофилам Розанов определяет, как «антикультурность»: «В этом явлении, как, может быть, ни в каком, еще ощутимо выразилось окончательное разложение культуры» [Там же]. В истории русской культуры преобладала западная, либеральная тенденция: «Сама почва “нашего времени” испорчена, отравлена. И всякий дурной корень она жадно хватает и произрастает из него обильнейшие плоды. А добрый корень умерщвляет» [Розанов, 1990, Уединенное, с. 205].

Розанов характеризует свое время как «нервное, истерическое, полное политических миазмов, отравленное страстями, загаженное порнографией, время юных безнадежных самоубийств» [Розанов, 1909], а «сущность XIX-го века заключается в оставлении Богом человека» [Розанов, 1990, Уединенное, с. 211]. И тем не менее «русский народ и при безграмотности или малой грамотности есть уже культура, ибо культура – не в книжках, а в башке. Культура – в совести, душе, правде и Боге» [Розанов, 1997, Мимолетное, с. 355]. Русскую культуру определяет национальность: «Есть нация, есть и культура, потому что культура есть ответ нации, есть аромат ее характера, сердечного строя,

ума». Русская культура понимается как «русский дух»: «Русская культура – это покров русского духа. Нас закраивал совершенно иной портной, чем француза или немца» [Розанов, 1990, Сочинения, с. 389–390].

И только сохранив свою непохожесть, свою культуру, свою национальность, мы сохраним себя как единое целое. И прежде всего это надо делать в школе.

«Национальная школа – такая школа, в которой главным содержанием становится любящее изучение самой России» [Розанов, 1901, Национальная]. До сих пор весь материал о России, ее естественных богатствах, быте народа и государственном строе был разрознен и эпизодично входил в школьную программу. «Ничего, кроме беглых названий, сухой номенклатуры. История проходила. С литературой знакомились в образцах или в беглом очерке составителей «разных» руководств, без подлинного и полного ознакомления даже с Пушкиным, Лермонтовым и Гоголем. Русский гений как бы заснул для русского юноши, или он во все для него не просыпался» [Розанов, 1901, Национальная].

Эта духовная перспектива, навязанная школою в самый восприимчивый и чуткий возраст, на мягком воске еще неокрепшей души скоро затвердеет и уже останется недвижимою во всю последующую жизнь. «Мы далеки от мысли отрицать значение древности, как и значение европейской истории, литературы, философии, науки. Но мы думаем, что прочно и правильно осесть это может только на типично сложившуюся душу. По крайней мере, от древнего

грека до современного нам англичанина, француза, немца – каждый именно в пору отрочества и первой юности воспитывался в типично национальном духе» [Розанов, 1990, с. 238].

Действительно, чуждый нам классицизм является для Англии, Франции и Германии родным, исконным. «Латинский быт, строй и культура, и, следовательно, образование есть в то же время быт и строй, и культура, и образование национально-французское, национально-немецкое, национально-английское» [Розанов, 1901, Нападки], но это латинское образование не является национально-русским образованием. Слияние французского, немецкого и английского духа с латинским продолжалось более 1500 лет. Это влияние происходило через язык, политическое устройство и управление государством, наконец, – через дух. Поэтому для этих трех стран Европы классическая школа есть национальная школа.

Почему же, живя в России, мы боимся быть русскими? «Мечтаемый юноша и мечтаемая девушка есть просто ясное бытовое явление, ясное бытовое лицо, которому приличествует в Германии быть германцем, во Франции – французом, в Англии – англичанином, и в России естественно быть русским и русскою» [Розанов, 1997, с. 31].

В наших школах и университетах часто не только не стремятся воспитывать любовь и гордость за свою родину, но и допускают по отношению к ней презрительные насмешки. Розанов приводит письмо одной курсистки, написанное в 1913 году, но не

потерявшее своей актуальности и сегодня: «Я учусь в высшем учебном заведении, откуда выходят учительницы; и вот, среди этой молодежи я до сих пор, в течение 2 ½ лет, не встретила никого, кто бы любил родину, стремился бы к тому, чтобы принести родине пользу; нет! Кругом полное равнодушие, безразличие (в лучшем случае) ко всему русскому, и с другой стороны – презрение к России, к ее якобы отсталости. Все русское гадко и смешно! И это будущие учительницы! Что они дадут детям?! Ни веры, ни любви к родине! А профессора (большинство) способствуют развитию враждебности и презрения к России, уже с первого курса начинают вставлять в свои лекции разные иронические словечки о России и русских... Но неужели же нет выхода из этого?! Ведь есть же люди, которым бесконечно дорога родина, которые болеют за нее душой?! Неужели мы, русские, не способны на борьбу за все, что дорого для нас?!» [Там же]

«Дружнее, студенты, – и да не скажет будущий историк Руси, что из университетов выходили только предатели своего народа, только пересмеянные его, только «мятая солома», на которой топтались иудейские копыта... Вспомните дни старые, когда из университета, по преимуществу из московского «Благородного университетского пансиона», выходили Погодин, Жуковский, Карамзин, украшение Руси, стояние Руси, твердыня Руси. Пусть немного, всего в составе одного на сотню, а может быть и одного на тысячу, но все-таки есть однако между

сыновьями Русскими и между дочерьми Русских родителей такие, для которых Русь священна и имеет будущее, – свое Русское будущее, – а отнюдь не в качестве подстилки для двух берлинских пройдох, Лассаля и Маркса.

Становитесь на свои ноги, Русские студенты и курсистки! Думайте своей головой! Сбросьте пейсатую голову со своих плеч. Это в минуту слабости и горького исторического часа вы надели на плечи свои чужую голову и – скажу все слово, какое рвется из груди – опоганили Русь.

Ибо студенчество социал-демократическое, хотя не прямо, а косвенно находившееся на службе и содержании Генерального Берлинского штаба (через связь свою с «Интернационалом» и через потаенную, теперь раскрывшуюся, связь «Интернационала» со Штабом) – это было, конечно, опоганением родины» [Розанов, 1997, с. 29–31].

Насколько актуальны эти мысли сегодня! Только вместо немецкого влияния мы ощущаем на себе влияние американское.

В. В. Розанов искал пути нравственного и духовного оздоровления всего нашего общества, а не только какой-нибудь его сословной или классовой части. Что же он предлагал?

В фундамент грядущей школы должен быть заложен русский дух, русский способ чувствования. Взамен отвлеченной общеевропейской школы кладется продукт работы русских умов, русских усилий, русского понимания вещей. Школа должна быть единого типа, без деления на классическую и реальную.

Самой насущной мерой является увеличение часов изучения родного языка, истории, литературы, на которых самой судьбой предназначено говорить о любви к Отечеству. «Темны были в просвещении эти люди, когда, набрав немножко грамматики, немножко арифметики, прибавив к этому кой-что из географии, истории, думали, что с четырьмя своими книжками они внесут что-нибудь в душу, над изучением богатств которой трудятся первоклассные ученые» [Розанов, 1990, с. 32]. Если России «хочет стать к Западной Европе отнюдь не в рабское отношение, как культурным рабством перед немцами была наша классическая система, а в положение сотрудника, собрата, который прежде всего не теряет уважения к своему «я», который прежде всего хочет сам и через себя учиться, через свой опыт и своим собственным размышлением, то школа национальная и есть плод и программа собственного размышления» [Розанов, 1901, Нападки].

Однако Розанов при этом не отменяет всего иностранного, наоборот, следует ввести более основательное изучение английского, французского и немецкого языков, так как с этими европейскими странами, а не с Древней Грецией и Древним Римом, Россия связана тысячею живых торговых, практических, литературных, научных, образовательных связей.

Не стоит замыкаться в себе, это приведет только к ксенофобии. Мыслитель пишет, что в 1850–60-е гг. гимназисты были любознательнее

выпускников учебных заведений Толстого-Делянова, так как выходили с некоторыми сведениями по новым иностранным литературам. В 1870-е гг. «знание литературы ограничивалось исключительно знанием отечественной словесности, без знания и даже без какого-нибудь понятия о таких образцах, которым наши отечественные писатели XVIII и первой половины XIX века подражали» [Розанов, 1901]. Корни нашей поэзии нужно искать на Западе, так «трудно понять истинные мотивы творчества, выбора фабул и избрания формы в лучших сочинениях» Пушкина и Лермонтова без знания трагедий Шекспира, романов В. Скотта и поэм Байрона, а Жуковский необъясним без Шиллера [Там же]. Последний год перед университетом должен быть посвящен изучению русской истории и литературы, древнегреческой истории и философии, римской истории, западноевропейский поэтов, так как учащиеся достигли определенного возраста, понимания и эстетического вкуса.

Нужно вернуть в школы дух русской природы, русский способ чувствовать и мыслить, который живет под корою новых впечатлений, навеянных «автомобильной» цивилизацией. Розанов указывает, что необходимо «возвышение авторитета школы, сближение ее с семьей, внимание к практическим нуждам жизни, к практической нужде самих русских, словом, разумная приноровленность, взаимная гармония между русской действительностью и тем, как и чему учатся русские дети, русские юноши — вот намечающаяся программа преобразования» [Там

же]. Важно не закрыть «от внимания государства и общества духовную и культурную сторону вопроса: как построить в России русскую школу, которая растила бы и возвышала дорогие черты русского ума и характера, русской души. Русский питомник русских душ – вот формула национальной школы. Думается, что этот питомник должен быть построен по преимуществу из русских материалов. Вот простая мысль, на которой основывается программная сторона наших пожеланий» [Там же].

Обсуждение результатов.

В. В. Розанов может быть впервые в России конца XIX в. обосновал идею необходимости научной разработки философии образования и воспитания. «Мы имеем дидактику и ряд дидактик, мы имеем вообще педагогику как теорию некоторого ремесла ли, искусства ли (внедрять данную тему в данную душу), но мы не имеем того, что можно бы назвать философией воспитания и образования, т. е. обсуждения самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов и также в отношении к вечным чертам человеческой природы и постоянным задачам истории» [Розанов, 1990, с. 6].

Еще раз подчеркнем, что Розанов не замыкается в рамках своей национальной культуры, он просто говорит о том, что на Западе, например, давно существуют «прекрасные национальные школы», готовящие почтенных граждан своего Отечества, и это не является чем-то позорным или осуждаемым. Наоборот, такая школа закладывает фундамент для мощного и влиятельного государства, является его оплотом. Идея

национальной школы должна стать спасительной для нашего общества. Мысли Розанова о пагубном влиянии европейской культуры сегодня звучат пророчески, он утверждает истинно великую задачу «славянофильской идеи» по отношению к европейской культуре: «Продлить культурное существование человечества через отсечение славянского мира от очевидно разлагающейся культуры Европы» [Розанов, 1996, с. 181].

Заключение. Вновь обращаясь к нашему времени, отметим, что фундаментальным противоречием современности и одновременно главным вызовом человеческому сообществу в XXI веке выступает противостояние универсальных цивилизационных стандартов, с одной стороны, и ценностей национальной культурно-религиозной идентичности – с другой. И потому вопрос о том, какими должны быть общественная мораль, законодательство, образование, культура, социальные отношения в России, есть вопрос о том, сохранится ли наша национальная цивилизация в XXI столетии, – найдет ли она достойное место в мировом сообществе наций. В связи с этим актуализируются проблемы самоидентификации России. Ведь без понимания того, что сегодня сфера образования – это сфера стратегических интересов сильного, суверенного, демократического Российского государства, нельзя быть цивилизованным и культурным обществом и противостоять всемирному неоглобализму, нивелирующему всяческие культурные различия. Самая главная проблема человечества – проблема его выживания на этой планете – будет решаться не

в сфере политики или экономики, а в сфере культуры.

Список литературы

1. Бауман, З. Ретропия / пер. с англ.; науч. ред. О. А. Оберемко. – Москва : ВЦИОМ, 2019. – 160 с. – Текст : непосредственный.
2. Розанов, В. В. «Я хочу быть русским!» / В. В. Розанов – Текст : непосредственный // Молодая гвардия. – 1997. – № 5. – С. 29–31.
3. Розанов, В. В. Сумерки просвещения. – Москва : Педагогика, 1990. – 624 с. – Текст : непосредственный.
4. Розанов, В. В. Собр. соч. Эстетическое понимание истории. Т.28. – Москва, 2009. – С. 619. – Текст : непосредственный.
5. Розанов, В. В. Нападки на идею национальной школы / В. В. Розанов – Текст : непосредственный // Новое время. – 1901. – 26 мая.
6. Розанов, В. В. Национальная школа / В. В. Розанов – Текст : непосредственный // Новое время. – 20 мая 1901. – С. 2.
7. Розанов, В. В. Около науки и университета / В. В. Розанов – Текст : непосредственный // Русское слово. – 1909. – 12 дек.
8. Розанов, В. В. Польза и слава России // Новое время. – 1901. – 1 июня. – Текст : непосредственный.
9. Розанов, В. В. Собр. соч. Когда начальство ушло. – Москва, 1997. – Т. 8. – Текст : непосредственный.
10. Розанов, В. В. Собр. соч. Легенда о Великом инквизиторе. – Москва, 1996. – Т. 7. – Текст : непосредственный.
11. Розанов, В. В. Собр. соч. Мимолетное. – Москва, 1997. – Т. 8.
12. Розанов, В. В. Собр. соч. О писателях и писательстве. – Москва, 1994. – Т. 4. – Текст : непосредственный.
13. Розанов, В. В. Собр. соч. Сахарна. – Москва, 1998. – Т. 9. – Текст : непосредственный.
14. Розанов, В. В. Собр. соч. Среди художников. – Москва, 1994. – Т. 1. – Текст : непосредственный.
15. Розанов, В. В. Сочинения. – Москва, 1990. – Текст : непосредственный.
16. Розанов В. В. Уединенное. – Москва, 1990. – Текст : непосредственный.
17. Розанов, В. В. Упрощение программ // Новое время. – 1915. – 25 марта. – Текст : непосредственный.
18. Розанов, В. В. Фундамент грядущей школы / В. В. Розанов – Текст : непосредственный // Новое время. – 1901. – 7 июля.
19. Розановская энциклопедия / Сост. и гл. ред. А. Н. Николукин. – Москва, 2008. – С. 31. – Текст : непосредственный.
20. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций и преобразование мирового порядка // Новая постиндустриальная волна на Западе. – Москва, 1999. – 532 с. – Текст : непосредственный.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

Помелов В. Б.

РЕФОРМАТОР В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ХЕЛЕН ПАРКХЁРСТ И ЕЁ ДАЛЬТОН-ПЛАН

Аннотация. *Введение.* Проблема повышения уровня преподавания в сфере общего и профессионального образования является одной из наиболее значимых в современной педагогике. В связи с этим отечественные и зарубежные дидакты внимательно изучают наследие своих выдающихся предшественников, – педагогов прошлого. К числу таких ученых, оставивших неповторимый след в педагогической науке и практике, относится американская учительница Хелен Паркхёрст (1886–1973). *Материалы и методы.* Методы исследования – анализ историко-педагогической, методической и художественной литературы по теме исследования, биографический, исторический и сравнительный методы, аксиологический (ценностный) подход к исследованию методических инноваций Х. Паркхёрст. *Результаты.* В статье приводятся малоизвестные подробности биографии одной из самых выдающихся женщин-педагогов, реформатора в области организации обучения, американской учительницы Х. Паркхёрст. Показана значимость ее методического наследия, характеризуется выдвинутая ею идея Дальтон-плана, приводятся отзывы о нем ряда ученых. Статья содержит малоизвестные подробности биографии Х. Паркхёрст. Подробно характеризуются ее образовательная деятельность и дидактические воззрения. Раскрывается влияние ее трудов на развитие просвещения во всем мире. Особое внимание уделено характеристике внедрения ее идеи Дальтон-плана в СССР в 1920 – начале 1930-х гг. Статья написана в связи с 135-летием со дня рождения Х. Паркхёрст. *Заключение.* Делается вывод о ценности методических идей Х. Паркхёрст и возможности их использования в современной образовательной практике.

Ключевые слова: Хелен Паркхёрст, Дюран, Мария Монтессори, Дальтон-план, Наркомпрос РСФСР, бригадно-лабораторный метод.

Pomelov V. B.

THE REFORMER IN THE FIELD OF EDUCATIONAL ORGANIZATION HELEN PARKHURST AND HER DALTON-PLAN

Abstract. The problem of improving the level of teaching in the field of general and vocational education is one of the most significant in modern pedagogy. In this regard, domestic and foreign didactics carefully study the legacy of their outstanding predecessors, – teachers of the past. Among such scientists who have left a unique mark in pedagogical science and practice is the American teacher Helen Parkhurst (1886–1973). *Materials and methods.* Research methods, – analysis of historical and pedagogical, methodological and fiction literature on the research topic, biographical, historical and comparative methods, axiological (value) approach to the study of methodological innovations by H. Parkhurst. *Results.* The article shows the significance of her methodological heritage, characterizes the idea of the Dalton plan put forward by her, and provides feedback about it from a number of scientists. The article contains little-known details of the biography of H. Parkhurst. Her educational activity and didactic views are described in detail. The influence of her works on the development of education throughout the world is revealed. Special attention is paid to the characteristics of the introduction of her idea of the Dalton plan in the USSR in the 1920s-early 1930s. The article is written in connection with the 135th anniversary of the birth of H. Parkhurst. *Conclusion.* The conclusion is made about the value of methodological ideas of H. Parkhurst and the possibilities of their use in modern educational practice.

Keywords: Helen Parkhurst, Durand, Maria Montessori, Dalton-plan, People's Commissariat of the RSFSR, brigade-laboratory method.

Введение. Имя Хелен Паркхёрст (Helen Parkhurst) хорошо известно педагогам всего мира. Её идея Дальтон-плана получила распространение во многих странах, и на протяжении уже целого столетия продолжает оставаться одним из наиболее обсуждаемых и используемых в образовательной практике педагогических феноменов. Большой популярности Х. Паркхёрст во всём мире, несомненно, способствовало то немаловажное обстоятельство, что за всю многовековую историю педагогической мысли и развития образования всего лишь двум женщинам удалось

войти в число знаменитых ученых и учителей-практиков в этой важнейшей сфере общественной жизни. Эти двое, – итальянка Мария Монтессори и американка Хелен Паркхёрст.

Детские годы Хелен Паркхёрст. Во многих отечественных изданиях датой рождения Х. Паркхёрст указывается 8 марта 1887 г. [Паркхёрст, 1999, с. 109]. Однако профессор Saxio University в г. Девентер, Нидерланды, Рене Берендс (René Berends) и директор музея Старого суда (Old Courthouse) в г. Дюран, штат Висконсин, США Терри Меш (Terry Mesch) провели специальное

расследование, и на основании сертификата о рождении Х. Паркхёрст, хранящемся в бюро регистрации актов гражданского состояния графства Пепин в г. Дюран (the Pepin county register of deeds office in Durand), установили, что Х. Паркхёрст родилась в понедельник, 8 марта, но годом ранее, чем принято считать, а именно в 1886 году.



Х. Паркхёрст

Х. Паркхёрст появилась на свет в гостинице «Parkhurst House», принадлежавшей семье, и располагавшейся на Мэйн-стрит (Main street), – центральной улице крошечного, незадолго до этого возникшего городка Дюран (Durand). Всеми делами в отеле заправляла мать, – в девичестве Ида Л. Смолли (Ida L. Smalley). Здание гостиницы сохранялось вплоть до зимы 2010 г., когда сильный пожар уничтожил его. Помимо Хелен в семье были двое сыновей [Mesch].

«Малая родина» Х. Паркхёрст издавна славится «молочной фермой Америки», поскольку Висконсин знаменит производством молока и сыра, а жителей штата в шутку называют «cheeseheads» («сырные головы»). Население г. Дюран состояло, в основном, из британских и ирландских переселенцев, в своё время не от хорошей жизни покинувших

родные края. Тяжёлые, пионерские (в значении, – *первопроходческие*) обстоятельства их повседневного существования предопределили исключительно прагматическое отношение к обустройству жизни.

Крупнейший педагог второй половины XIX – первой половины XX вв., ведущий представитель так называемой американской «прогрессивной эры» У. Х. Килпатрик характеризовал социальное окружение Х. Паркхёрст следующим образом: «Там, где нужно было наладить жизнь с нуля, собственная инициатива и соседская сплоченность были так же важны, как уже накопленный практический опыт и радость от какой-то новой жизненной задачи, неизбежно встававшей перед поселенцами с регулярностью восхода и захода солнца. Самостоятельность и нежелание бороться с принуждением со стороны кого бы то ни было сочетались у этих людей с изначально демократической жизненной установкой, с мировоззренческой и религиозной терпимостью» [Паркхерст]. Несомненно, Хелен с детства усвоила установку на то, что ни один принцип не является абсолютным, и каждый из них может быть применен только в свете всех остальных. Кроме того, тяжелое «пионерское» бытие, – справедливо утверждал Килпатрик, – есть ни что иное как идеальная и типичная учебная ситуация» [Паркхерст].

Жизненный менталитет окружения Хелен Паркхерст повлиял в будущем на формирование ее, можно даже сказать, революционного мышления в педагогике. Но в своей родной школе, будучи ученицей, она

встретила нечто противоположное инновациям, а именно постоянное фронтальное обучение, жесткую дисциплину и морализаторство.

В своих воспоминаниях она жаловалась на принуждение к неподвижному сидению за партой и невыносимую скуку. Весь процесс обучения строился в соответствии с принципом, который обычно приписывается И. Ф. Гербарту, – «активный учитель, пассивный ученик». При этом обычно выпускается из виду то очевидное обстоятельство, что до сих пор существующая система обучения именуется в зарубежных странах не иначе как *гербартианская*. Но если эта система такая плохая, то почему практически весь мир именно ей неизменно следует в своей организации образования почти двести лет?!

Педагогическая деятельность Х. Паркхёрст. Получив среднее образование в 1904 г., Хелен стала учителем в загородной школе в местечке Уотервилль (Waterville). Школа имела название Black school (Черная школа), а позднее стала называться Big Arkansaw school (школа Большой Арконсоу). У юного педагога, которым в то время была Хелен Паркхёрст, не было какого-либо специального образования, но было горячее желание экспериментировать, и по-новому строить учебный процесс.

В ее школе была всего одна учебная комната и один класс, и поэтому все дети учились вместе. Даже в обычной школе на уроках, проводящихся фронтально, сложно, – а чаще всего, невозможно, – охватить учительским вниманием всех детей и добиться позитивного учебного результата. А здесь, – в одном классе дети

разного возраста, и, естественно, разных уровней подготовленности... Как активизировать их способности? Как направить в нужное русло активность детей? Начиная учительница начала с того, что ученические столы были переставлены таким образом, что образовывали, по ее выражению, так называемые «специализированные углы», где дети могли работать *самостоятельно*. Расписание занятий в школе поначалу еще сохранялось. Оно, по словам Хелен, хотя частично по-прежнему и «связывало» учеников, но им с самого начала разрешалось свободно перемещаться по классу, и «сотрудничать» с другими одноклассниками и группами детей.

В Уотервилле Хелен работала всего один учебный год, но она оставила о себе столь добрую память, что многие годы спустя в память о ней была установлена каменная башня со «школьным» колоколом (the school-house bell tower). К этой башне ведет дорожка, выложенная плиткой, на которой нанесены фамилии учителей графства Пепин. На самом колоколе установлена металлическая доска с выгравированными фамилиями уотервильских учеников Хелен Паркхёрст. Правда, располагается это сооружение перед зданием начальной школы в другой деревушке, под названием Арконсоу (Arkansaw), расположенной в четырех километрах от здания, в котором действительно работала Хелен. Дело в том, что с течением времени уотервильская школа перестала соответствовать санитарно-гигиеническим и архитектурным требованиям, и в ней уже более

полувек не ведутся школьные занятия. Одно время ее использовали в качестве гаража и авторемонтной мастерской, а сейчас она находится в полуразрушенном состоянии.

В 1907 г. Хелен окончила «нормальную школу» Ривер-Фоллз (River Falls) при Висконсинском государственном учительском колледже в г. Милуоки [Литвяк, 1999]. Позднее она училась в вузах Рима и Мюнхена, проходила аспирантуру в Колумбийском университете.

В 1909 г. в г. Такома, штат Вашингтон, она продолжила работу в школе. В 1911–1915 гг. Х. Паркхёрст преподавала в учительских колледжах штатов Вашингтон и Висконсин. До 1913 г. Хелен работала учителем в начальной школе, затем стала руководителем дидактического отдела начальной школы в Центральном учительском колледже в Милуоки. Вскоре после вступления в должность ее отпустили в длительную командировку в Рим, где она приняла участие в трехмесячном учебном курсе по педагогике, который проводила лично знаменитая *Дотторесса* – Мария Монтессори. С этой встречи началось интенсивное сотрудничество двух выдающихся женщин, – педагогов-реформаторов. Собственно, именно Хелен Паркхёрст и Марию Монтессори с полным основанием можно считать двумя самыми значимыми женщинами-педагогами в истории образования.

В 1917–1918 гг. Хелен Паркхёрст возглавляла отделение подготовки учителей в колледже М. Монтессори в Нью-Йорке; она была руководителем американских учителей,

работающих по методу Монтессори («supervisor of Montessori teachers in the USA»). Свою задачу Хелен видела в том, чтобы пропагандировать идеи своей старшей коллеги и наставницы среди американских педагогов. В 1918 г. Паркхёрст «отрывается» от *Dottoressa*, и, хотя она продолжает руководить так называемой «демонстрационной школой Монтессори», но основное внимание все-таки посвящает работе над своими собственными инновациями.

Становление Х. Паркхёрст как исследователя-новатора. Еще в 1910 г. Х. Паркхёрст сформулировала «лабораторный» план учебно-воспитательной работы в классе, который сначала был представлен в школе для детей с отклонениями в здоровье. В 1918 г. в привилегированной средней школе (public school) в городе Долтон (Dalton) она впервые применила свой план, который впоследствии был переименован в Дальтон-план.

По состоянию на 2010 г. в г. Долтон, штат Массачусетс, проживали всего 253 человека. Еще более крошечным он был и в первые десятилетия XX в. Именно здесь план Х. Паркхёрст получил полноценное воплощение в школьной образовательной практике, и вошел в историю педагогической мысли и образования. В русской транскрипции издавна принято называть его как *Дальтон-план*.

Кстати, наименование всем известного недостатка зрения, – дальтонизм, – имеет совсем другую этимологию, и происходит от фамилии изучавшего этот медицинский порок английского врача Джона Дальтона (1766–1844).

Каким же образом Паркхёрст выстраивала организацию работы в школе? Учащиеся заключали «договор» на выполнение контрольных заданий. Ученики «на договорной основе» работали в «лабораторных бригадах» над конкретными заданиями, для выполнения которых они «заключали контракты» с учителем.

Педагог отменила тесты, экзамены и отметки, а внешняя дисциплина была минимальной. Работая над заданиями, учащиеся представляли учителям регулярные отчеты о проделанной работе.

В 1920–1942 гг., вплоть до своей отставки, Хелен возглавляла частную школу Dalton school, в которой в полной мере сумела применить свой экспериментальный план. Работа школы вызывала исключительный интерес со стороны мирового педагогического сообщества. Сюда приезжали педагоги из многих стран, чтобы увидеть реализацию на практике столь оригинальных и даже экстравагантных идей. Росту популярности Dalton school и внедрявшихся в ней идей в значительной степени способствовала сама личность Хелен Паркхёрст. Знавшие ее люди неизменно писали об ее необыкновенно привлекательной внешности, обаянии, доброте и глубокой погруженности в дело, которому она посвятила свою жизнь. Свои идеи Х. Паркхёрст раскрыла в своей главной книге «Education on the Dalton Plan» («Обучение по Дальтон-плану»), впервые вышедшей в Лондоне в 1922 г., и впоследствии переведенной на 57 языков. Уже в 1923 г. эта книга в изложении Элен Дьюи и с предисловием Н. К. Крупской вышла в Москве

[Дьюи, 1923]. Свои идеи Х. Паркхёрст в дальнейшем развивала в книгах «Рабочие ритмы в образовании» (1935) и «Исследование мира ребенка» (1951).

Особенности Дальтон-плана.

Дальтон-план основывался на принципе индивидуального обучения. Х. Паркхёрст исходила из того, что школа есть модель общества, а в обществе, как это хорошо известно, каждый сам за себя. Вот школа и должна подготовить ребенка к «борьбе за социальное выживание», где, как это ни печально, «человек человеку – волк». Не случайно в своей книге она обращалась к учителям: «Давайте думать о школе как о социальной лаборатории, где сами школьники являются экспериментаторами, а не жертвами замысловатой и строгой системы. Давайте думать об этом как о месте, где преобладают такие социальные условия, как в реальной жизни» [Дьюи, 1923, с. 3].

Вот почему она считала, что каждый ученик должен двигаться по «лестнице знаний» своим индивидуальным и, в чем-то даже неповторимым, темпом. При этом наиболее эффективно дети учатся и развиваются в ситуациях, характеризующихся такими понятиями, как раскованность, свобода личного выбора. В рамках плана предусматривалось увязать программу для *каждого* учащегося с его интересами и способностями, а также обеспечить *каждому* ученику в прохождении учебного материала независимость от его товарищей. При организации работы по Дальтон-плану учащийся не был связан общей классной работой, потому что она просто не предусматривалась. Зато

ему предоставлялась свобода, как в выборе занятий, так и в использовании своего учебного времени. Вместо классных комнат создавались предметные лаборатории, и каждый ребенок переходил из одной комнаты в другую согласно своей индивидуальной программе.

Учебная деятельность при использовании Дальтон-плана предполагала индивидуальную работу каждого школьника по усвоению годового объема учебного материала, который разбивался на ежемесячные задания («разделы», «контракты»), а те, в свою очередь, на недельные и ежедневные задания. Каждый ученик обязывался выполнить эти свои индивидуальные «контракты», причем в самостоятельно определявшемся им самим темпе.

Предусматривалось детальное совместное планирование учебной нагрузки учениками и учителями в самом начале учебного года. В распоряжении учеников были учебные пособия, книги из школьной библиотеки, «начинка» предметных кабинетов-лабораторий, где они получали консультации учителей-предметников при выполнении лабораторно-практических работ. Вот почему этот метод называли еще «лабораторным».

Большое место в Дальтон плане уделялось подведению итогов работы каждого ребенка. Для этого использовалась достаточно сложная система учетных карточек. Только на занятиях по гимнастике, музыке, домоводству и во время проведения различных игр, спортивных и настольных, дети были, естественно, вместе. Х. Паркхёрст считала, что ее

метод дает детям умственную и моральную свободу, которая выражается в собственном темпе работы ребенка по овладению материалом. После самостоятельного выполнения учениками заданий в школе должны были организовываться собрания и конференции для обсуждения наиболее актуальных и сложных вопросов учебных программ [Паркхерст]. В итоге, «Дальтон-план» получил распространение в учебных заведениях многих стран.

Pro u Contra. Приверженцы методики Х. Паркхёрст указывают на ее многочисленные положительные стороны. Действительно, «Дальтон-план» способствует повышению уровня самообразования детей, делает их работу со средствами обучения и справочниками само собой разумеющейся. При этом значительно легче преодолеваются разного рода пороги торможения. Возникает позитивная атмосфера обучения, исчезают скука и недисциплинированность.

Все задания, учащиеся могут выполнить в школе, домашние задания фактически отсутствуют. Имеет место значительная экономия времени детей, поскольку лучшие из них могут перейти в следующий класс еще до конца учебного года. Менее одаренные не остаются на второй год, а просто продолжают свою работу там, где они остановились. Все это можно считать преимуществами метода Хелен Паркхёрст.

С другой стороны, «Дальтон-план» подвергался вполне обоснованной критике, прежде всего, за его ярко выраженный индивидуалистичный подход, нарушение привычных

контактов между учителем и школьниками, и даже за введение в педагогический процесс... идеи тейлоризма, т. е. потогонной системы труда, принятой на промышленном производстве конвейерного типа.

С 1942 г. Х. Паркхёрст – член ученого совета Йельского университета, где она преподавала социологию и продолжала свои исследования в области дидактики. Между прочим, она была первой женщиной-преподавателем в истории этого престижного вуза. В 1943 г. она получила здесь степень магистра. Хелен Паркхёрст посещала лекции в Мюнхенском университете. В 1947–1950 гг. она вела еженедельную программу на радио, а потом и на телевидении. В этой передаче, получившей название «Мир ребенка», дети были не только главными героями, но и ее участниками; они обращались к взрослым со своими проблемами. Это была первая в мире подобная передача.

Х. Паркхёрст организовала также радиопрограммы для подростков и для слабовидящих детей; вышло около 300 передач в форме бесед с детьми, посвященных преодолению разного рода психологических проблем. Записи этих бесед были оформлены в кассеты, которые поступили в продажу, и использовались в учебном курсе психологии по всей стране [Помелов, 2020, с. 186].

Дальтон-план за рубежом. В 1948 г. Х. Паркхёрст стала лауреатом премии радиотелевизионных критиков, а в 1949 г. – лауреатом 13-й американской выставки образовательного радио. Хелен Паркхёрст стремилась к тому, чтобы ее учение получило распространение и в других

странах. Благодаря ее усилиям уже в 1920-е гг. были основаны несколько Дальтон-школ в Англии. В 1928 г. открылась первая такая школа для девочек в Нидерландах, а в 1931 г. – была основана «Дальтон-ассоциация». Педагог побывала шесть раз в Японии, где выступала с лекциями, помогала местным педагогам в перестройке учебного процесса в соответствии со своей методикой. Х. Паркхёрст принимали императрица Японии, королевы Италии и Нидерландов. Супруга президента США Франклина Делано Рузвельта Элеонора восхищалась работой Х. Паркхёрст, и в 1939 г. материально помогала ее школе. М. Монтессори так отзывалась об усилиях Х. Паркхёрст в области образования: «Ее умная деятельность поистине редка и драгоценна». Влияние идей Х. Паркхёрст распространилось по всему миру. Школы, работавшие в соответствии с ее воззрениями, возникли в Нидерландах, Англии, Австралии, Японии и других странах.

Последние годы жизни Х. Паркхёрст. Последние годы жизни Х. Паркхёрст провела в деревне Стурбридж (Sturbridge), штат Массачусетс. Это местечко славится тем, что в нем воссоздана атмосфера жизни в Новой Англии (т. е. в США) в 1790–1830-х гг. Посетителей встречают костюмированные гиды и показывают мельницу по изготовлению сидра, таверну, магазин колониальных товаров и другие воссозданные достопримечательности давно ушедшей эпохи. Жизнь Хелен Паркхёрст оборвал несчастный случай: она скончалась в г. Нью-Милфорд, штат

Коннектикут 1 июня 1973 г. из-за последствий тяжелой травмы, вызванной падением.

Распространение идей Х. Паркхёрст в СССР. В СССР в первой половине 1920-х гг. народный комиссариат просвещения РСФСР, а следом за ним наркомпросы и других союзных республик, стремились активно применять в практике работы школ и вузов достижения зарубежной педагогической мысли. Правда, в СССР в практической работе учебных заведений метод Х. Паркхёрст претерпел значительные изменения. Он стал называться бригадно-лабораторным методом. Но дело, разумеется, не в самом названии; существенно извратилась его суть. У Х. Паркхёрст вся методика была приспособлена для осуществления ребенком индивидуальной работы. Но «новаторы из наркомпроса» не могли, конечно, поставить индивидуализм в центр обучения; ведь коренная идея социализма заключается как раз в противоположном, а именно в коллективизме. Поэтому к слову «лабораторный» было добавлено еще одно слово – «*бригадно*», и, в итоге, получился «бригадно-лабораторный метод». Реализация его осуществлялась таким образом: класс делился на бригады, каждая из которых получала «исследовательское задание». Учитель не выступал в качестве полноценного источника информации, не проводил уроки, а всего лишь выступал в качестве консультанта; сидел в «лаборатории» где-то «сбоку-припеку».

Советский писатель Михаил Григорьевич Розанов (1888–1938), писавший под псевдонимом Николай

Огнев в замечательно интересной повести «Дневник Кости Рябцева» (1928) приводит высказывание подростка, рассказывающего своему товарищу, как в новом учебном году будет проходить школьное обучение в соответствии с Дальтон-планом: «Это такая система, при которой шкрабы (школьные работники) ничего не делают, а ученику самому приходится всё узнавать. Уроков больше не будет, а ученикам будут даваться задания. Эти задания будут даваться на месяц; их можно готовить и в школе, и дома, а как приготовил, – иди отвечать в лабораторию. Вместо классов будут лаборатории» [Розанов]. Нижегородский писатель Николай Иванович Кочин (1902–1983) в своём романе «Нижегородский откос» рассказывает об учебе в педагогическом институте сельского парня Семёна Пахарева. По окончании вуза Семёна напутствует работник уездного отдела образования: «Ты главное сразу же вводи в школе Дальтон-план. За него мы с тебя крепко спросим» [Кочин].

Полноценные учебные занятия в форме уроков в советской школе заменялись в соответствии с надуманными так называемыми «комплексными» планами и «исследовательской» работой детей. По окончании этой работы кто-то из членов бригады отчитывался о проделанной бригадой работе. Остальные согласно кивали головами. Ясно, что при таком «методе» не было ни «исследовательской работы», ни нормальных учебных занятий. А ведь таким же точно образом была организована учебная работа и в вузах! Правда, в начале 1930-х гг. этой

«вольнице» был положен конец [Помелов, 1993, с. 27].

В ряде работ западноевропейских и американских педагогов, выступавших против схоластики и формализма старой школы, также проводилась идея комплексного построения учебных программ (У. Х. Килпатрик, Х. Паркхёрст, Д. Дьюи). Но в практическом опыте этих педагогов новозаявленные методы опирались на созданную специально под эти методы материально-техническую базу в конкретных учебных заведениях. Учителя и учащиеся также были морально и методически подготовлены к их введению. Вот почему эти методы и прославили их создателей, что, кстати, позволило автору данной статьи включить всех трёх вышеупомянутых дидактов в своей книге «100 великих педагогов» в число 100 великих педагогов всех времен и народов [Помелов, 2018]. Ничего этого, – ни материальной базы, ни готовности учителей работать по-новому, – не было и в помине в российском образовании тех лет. Кроме того, народным комиссариатом просвещения РСФСР было принято решение ввести столь кардинальные изменения во всех российских школах без исключения, причем сразу, без какой-либо предварительной подготовки [Помелов, 2020, с. 13].

Ведущие деятели российского образования даже «пошли дальше» Х. Паркхёрст. Например, известный в своё время педолог, педагог и психолог Пётр Петрович Блонский главную задачу школы видел в организации *научной* работы школьников. Для этого, по его мнению, в каждой

школе должны быть открыты «научные студии»: физико-математическая, биологическая, социально-историческая, литературно-философская и философско-географическая. Ученик, по его словам, «половину всего школьного времени, предназначенного для научных занятий, *проводит в переходах из одной научной студии в другую* (выделено нами – В. П.), а остальную половину школьного времени, предназначенного для научных занятий, отдает своим специальным занятиям в избранной им научной области» [Блонский, 1979, с. 111].

Как видим, П. П. Блонский явно преувеличивал возможности детей и школы; у него речь идет даже не о преподавании и учении, а о якобы *научной деятельности*, которую должны осуществлять ученики в школе, причем фактически самостоятельно и в области всех наук сразу!

То, что он имел в виду именно научную, а не учебную деятельность, подтверждает настойчивое повторение именно этого термина, – *научная деятельность*. Другую половину рабочего времени Павел Петрович отводил на переходы из одной студии в другую. Ничего не скажешь, «очень рациональная» организация труда школьников «по П. П. Блонскому»!

Под давлением учителей в 1931–1932 гг. были изданы правительственные постановления по школе, – они затронули и другие ступени системы образования (училища, техникумы, вузы), – в которых применение метода Паркхёрст, как в чистом виде, так и в «модифицированном на советский лад», а именно в

форме бригадно-лабораторного метода, категорически запрещалось.

Налицо имелось шараханье из стороны в сторону: сначала – безоглядное введение, а затем – полное отрицание. Ситуация с внедрением бригадно-лабораторного метода в советские школы даже нашла отражение в произведении «Архипелаг Гулаг», где А. И. Солженицын писал о тех подвергшихся репрессиям педагогах, которые пытались противодействовать внедрению Дальтон-плана и бригадно-лабораторного метода. Спустя несколько лет, после выхода упомянутых постановлений, пострадали уже те учителя, которым удалось таки успешно внедрить бригадно-лабораторный план в практику своей школьной работы [Солженицын, 1990, с. 66]. Бросает ли тень все вышесказанное на метод Х. Паркхёрст? Разумеется, нет. Любая, даже самая полезная вещь, при неумелом использовании становится источником опасности; при этом, чем эта вещь эффективнее, тем выше потенциальная опасность.

Дальтон-план в наши дни. Заключение. В настоящее время идеи замечательного американского педагога переживают вторую молодость. Российский учитель математики и информатики Юрий Подкопаев, знакомившийся в Нидерландах с деятельностью двух школ, работающих по системе Дальтон-плана, выделил три главных отличия по сравнению с методикой обычных школ. К ним он отнес: изменение формата урока и перевод учителя в консультативно-направляющую роль; ежедневный час самостоятельной работы у школьников (Дальтон-

часы); качественно-содержательная система оценивания, позволяющая отслеживать динамику каждого ученика [Подкопаев].

Подтверждением ценности идей Х. Паркхёрст служит уже то, что в наши дни метод проектов как таковой, и проектирование, как принцип организации любой деятельности, находят самое широкое распространение во всех без исключения областях жизни, в том числе и в педагогике. Ее научное наследие тщательно изучается, как зарубежными [Тиль; Eichelberger; Mesch], так и отечественными исследователями [Ворончихина, 2005; Литвяк, 1999]. Однако, как выяснилось в результате проведенного опроса, большинство жителей графства Пепин, не говоря уже о гражданах США в целом, не имеют понятия о том, кто такая Х. Паркхёрст, несмотря на все ее звания, награды и всемирное прижизненное признание.

Члены Исторического общества в г. Дюран во главе с Т. Меш прилагают усилия к тому, чтобы о самой известной уроженке города узнало как можно больше людей. Местный музей (the Old Courthouse museum), – ранее в его здании размещалось правительство графства Пепин, – содержит небольшой архив фотографий и документов, имеющих отношение к Х. Паркхёрст.

Но главное все-таки в том, что в настоящее время Dalton Plan принят во многих школах по всему миру. Образовательные кластеры Dalton School в количестве более 200 успешно работают в Австралии, Австрии, Бельгии, Великобритании,

Нидерландах, США, Чили, Чехии, Южной Кореи и Японии.

В 2014 г. журнал «Форбс» (США) поставил Dalton School на East Street (г. Нью-Йорк) на 10-е место среди лучших частных учебных заведений США [Полякова, 2020, с. 238]. Все вышеизложенное является убедительным подтверждением того, что Хелен Паркхёрст может быть отнесена к числу наиболее выдающихся деятелей педагогической науки и образования всех времен и народов.

Список литературы

1. Блонский, П. П. Трудовая школа / П. П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения. – В 2 т. – Т. 1. – Москва. – Педагогика. – 1979. – С. 86–164. – Текст : непосредственный.
2. Ворончихина, И. Г. Сравнительный анализ Дальтон-плана и метода проектов как дидактических систем в теории и практике отечественного образования в 20-е годы XX столетия / И. Г. Ворончихина : дисс. ... канд. пед. наук. – Москва. – 2005. – 180 с. – Текст : непосредственный.
3. Дьюи, Э. Дальтонский учебный план / Э. Дьюи. – Москва. – 1923. – 67 с. – Текст : непосредственный.
4. Кочин, Н. И. – Текст : электронный. – URL: <https://www.livelib.ru/author/106464/top-nikolaj-kochin>.
5. Литвяк, Е. Идея школы Дальтон-план / Е. Литвяк // Первое сентября. – 1999. – № 51. – Текст : непосредственный.
6. Паркхёрст Х. Х. – Текст : электронный. – URL: <https://web.archive.org/web/20110927120018/http://www.vlb-bayern.de/akzente/2003/07/ak030710.html>
7. Паркхёрст, Е. Воспитание и обучение по Дальтонскому плану / Е. Паркхёрст / пер. с англ. Р. Ландсберг. – 2-е изд. – Москва. – Новая Москва. – 1925. – 248 с. – Текст : непосредственный.
8. Паркхёрст, Е. Российская педагогическая энциклопедия / Е. Паркхёрст / Гл. ред. В. В. Давыдов. – Текст : непосредственный. – В 2 т. – Т. 2. – Москва. – Большая российская энциклопедия. – 1999. – 672 с. – Текст : непосредственный.
9. Подкопаев, Ю. Дальтон-план. – Текст : электронный. – URL: https://mel.fm/shkola/9428563-dalton_plan
10. Полякова, М. В. Женский гений в педагогике: Parkhurst, Helen / М. В. Полякова. – Текст : непосредственный // Вестник науки и творчества. – 2020. – № 1. – С. 237–244.
11. Помелов, В. Б. Педагоги и психологи Вятского края / В. Б. Помелов. – Киров. – Информцентр. – 1993. – 84 с. – Текст : непосредственный.
12. Помелов, В. Б. 100 великих педагогов / В. Б. Помелов. – Москва. – Вече. – 2018. – 416 с. – Текст : непосредственный.
13. Помелов, В. Б. Тенденции развития российского образования первой половины XX в. : монография / В. Б. Помелов. – Киров. – ВятГУ. – 2020. – 187 с. – Текст : непосредственный.
14. Помелов, В. Б. Тенденция гуманизма в истории зарубежного образования : монография / В. Б. Помелов. – Киров. – Вятгу. – 2020. – 251 с. – Текст : непосредственный.

15. Розанов, М. Г. – Текст : электронный. – URL: https://az.lib.ru/o/ognew_n/text_0040.shtml.

16. Солженицын, А. И. Архипелаг ГУЛАГ / А. И. Солженицын. – В 3 т. – Т. 1. – Москва. – Книга. – 1990. – 590 с. – Текст : непосредственный.

17. Тиль, П. Педагог-реформатор Хелен Паркхёрст: к 30-летию со дня смерти : Дальтон-план – дорога в жизнь? / П. Тиль. Die Reformpädagogin Helen Parkhurst zum 30. Todestage: Der Daltonplan – a way of life? Peter Thiel. – Текст : электронный. – URL: [\[bayern.de/akzente/2003/07/ak030710.htm\]\(http://www.vlb-bayern.de/akzente/2003/07/ak030710.htm\)](http://www.vlb-</p></div><div data-bbox=)

18. Eichelberger, Harald. Einführung in die Daltonplan-Pädagogik. – Innsbruck. – 2002. – 230 S.

19. Mesch, T., Berends R. Helen Parkhurst, remembered today in her hometown

URL:https://Mesch_T_&_Berends_R_2013_HP_remembered_DaltonVisie_1_3.

20. Popp, Susanne. Der Daltonplan in Theorie und Praxis. – Heilbronn. – 1995. – 260 S.

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ УРАЛА

УДК 304

Рындак В. Г.

НИНА ЛЕОНИДОВНА МОРГУНОВА: НА СТРАЖЕ АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ОРЕНБУРЖЬЯ

Аннотация. В статье представлена инвентаризация основных функций доктора исторических наук профессора Н. Л. Моргуновой, отмечаются особенности деятельности ее научной школы, чувство исторической перспективы и науковедческой проницательности, отмечаются ум, эрудиция и высокообразованность, целеустремленность и преданность, неиссякаемое трудолюбие и искреннее усердие профессора. Подчеркивается, что открытия Н. Л. Моргуновой находятся в центре острейших современных дискуссий по национальной политике, позволяют пересмотреть традиционные представления о мире. Отмечается роль результатов археологических исследований ученого, ее общественной и педагогической деятельности, признания и поддержки российских научных фондов (РФФИ и РГНФ), Правительства Оренбургской области. Прилагается основной список научных трудов Н. Л. Моргуновой.

Ключевые слова: Н. Л. Моргунова, научная археологическая школа, охрана археологического наследия Оренбургской области, научно-исследовательская деятельность, паспортизация памятников археологии.

Ryndak V. G.

NINA LEONIDOVNA MORGUNOVA: ON GUARD OF THE ARCHAEOLOGICAL HERITAGE OF ORENBURG REGION

Annotation. The article presents an inventory of the main functions of the Doctor of Historical Sciences, Professor N. L. Morgunova, the features of the activities of her scientific school, a sense of historical perspective and scientific insight, the mind, erudition and high education, purposefulness and devotion, inexhaustible diligence and sincere diligence of the professor are noted. It is emphasized that the discoveries of N. L. Morgunova are at the center of the sharpest modern discussions on national politics, allow us to reconsider traditional ideas about the world. The role of the results of the

archaeological research of the scientist, her social and pedagogical activities, recognition and support of Russian scientific foundations, the Government of the Orenburg region is noted. The main list of scientific works of N. L. Morgunova is attached.

Keywords: N. L. Morgunova, scientific archaeological school, protection of the archaeological heritage of the Orenburg region, research activities, certification of archeological monuments.

Введение. Нина Леонидовна Моргунова – археолог, доктор исторических наук, профессор – гордость и бесценное достояние Оренбургского государственного педагогического университета. Нина Леонидовна – профессор-лектор. Читает лекции по дисциплине «Археология», приобщая аудиторию к эмоциональной научной жизни, к научному интересу ученого, одушевленного научным энтузиазмом, а по интеллектуальному характеру представляющей совершеннейшие образцы научного мышления. Ее ведущий метод – сократовский. Именно он будит мысль студентов, побуждает думать и размышлять.

Нина Леонидовна руководит самостоятельной работой студентов и аспирантов по специальности «Археология», формируя творческую личность будущего специалиста, способного к саморазвитию и самореализации. Предпочтение она отдает активным формам промежуточной аттестации. При этом лидером является решение задач/казусов (за такую форму высказалось 70% и 35% опрошенных с ходе анкетирования обучающихся). Выступление с презентацией по актуальной проблеме учебной дисциплины набрало 35%; за проверку семестровой проверки самостоятельной работы обучающихся отдали голоса 33,3% респондентов. Подготовку портфолио и

прохождение тестирования посчитали приемлемыми активными формами промежуточной аттестации соответственно 33,3% и 35,1% участников анкетирования.

Нина Леонидовна автор многочисленных научных и научно-популярных трудов, в том числе 5 монографий в России, в американских и европейских научных журналах. Она автор учебного пособия «Археология Оренбуржья, сборников «Археологические памятники Оренбуржья», которые демонстрируют как глубину мысли, так и широкий историософский кругозор автора, развитие истории на Урале (периоды, эпохи, цивилизации, культуры).

Материалы и методы. Материалами исследования послужили исследования Н. А. Моргуновой и ее учеников, комплекс публикаций автора исследования. Автором используются совокупность методов педагогического исследования (изучение опыта, наблюдение, беседа и др.), подходов (биографический и деятельностный).

Результаты исследования. Нина Леонидовна – научный работник. Она является официальным оппонентом, членом диссертационного совета, научным руководителем аспирантов, соискателей.

В 90-е годы ее научные разработки получили признание и под-

держку Института археологии Академии наук РФ, российских научных фондов (РФФИ и РГНФ) и правительства области. Использование комплексной методики изучения археологических памятников позволило провести масштабные раскопки курганов с. Шумаево в Ташлинском районе, у с. Мустаево в Новосергеевском районе и у с. Лабазы в Курманаевском районе.

Нина Леонидовна Моргунова в период расцвета российской науки и сама является ее оригинальным носителем. Как ученый она совмещает в себе археолога, культуролога, эколога. Чувство исторической перспективы и науковедческая проницательность никогда не изменяли ей и потому она, как никто другой, будит мысль и раздвигает горизонты археологии. Ей свойственна поразительная точность передачи духа и примет времени.

Формирование Оренбургской научной школы по археологии началось с 1977 г., когда впервые в Оренбурге на базе педагогического института (ныне – университета) была создана археологическая лаборатория, перед которой стояла задача проведения хоздоговорных исследований на новостройках. Лабораторию возглавила Нина Леонидовна Габелко (впоследствии – Моргунова), выпускница Куйбышевского государственного университета и самарской научной археологической школы, ученица известного уральского археолога Галины Ивановны Матвеевой,

До 1977 г. археологические раскопки на территории Оренбургской области вели экспедиции из Москвы и других городов. Создание

собственной экспедиции и самостоятельного научного центра имело большое значение не только для развития собственно самой археологии, но и для развития культуры и образования в области, так как перед экспедицией стояли не только научные задачи. Через работу в экспедиции прошли многие поколения студентов и школьников, добывая нелегким трудом исторические знания и профессиональные навыки, необходимые будущему учителю истории.

Важнейшим направлением в работе экспедиции становится задача охраны археологического наследия в Оренбургской области. Раньше такая задача не ставилась ни одной из иногородних экспедиций. В результате кропотливых, ежегодно проводившихся разведочных работ по всем районам области к настоящему времени выявлено и поставлено на учет около 3000 памятников археологии – древних поселений и курганов. Проводятся целенаправленные раскопки объектов древних культур, разрушающихся естественным образом и в ходе хозяйственно-строительных работ археологических объектов. Особую известность и признание в российской и зарубежной археологии в 70–80-е годы приобрели исследования стоянок и поселений каменного века у с. Ивановка в Красногвардейском районе, курганов и селищ бронзового века в Соль-Илецком, Ташлинском, Новосергеевском, Илекском, Курманаевском и других районах области.

Ежегодные раскопки приносили разнообразные археологические находки, которые значительно

пополнили фонды и экспозицию Областного краеведческого музея. Они же стали и важнейшим материалом, позволившим воссоздать многие страницы древней истории Оренбургского края и способствовали созданию учебного музея археологии в университете.

Общественная и педагогическая деятельность в стенах педагогического университета проходила на фоне плодотворной научно-исследовательской работы. Материалы раскопок послужили основой написания кандидатской диссертации Н. Л. Моргуновой под руководством профессора Н. Я. Мерперта, которая была подготовлена в период обучения в очной аспирантуре (1980–1983 гг.) в Институте археологии АН СССР. Тема диссертации «Эпоха неолита-энеолита юга лесостепи Волго-Уральского междуречья» явилась новаторской для реконструкций древней истории Оренбуржья и была успешно защищена.

Активная научно-исследовательская деятельность руководителя способствовала подготовке кадров для лаборатории и работы экспедиции. Важным шагом в этом направлении стало создание археологического кружка для студентов исторического факультета. Также во Дворце пионеров г. Оренбурга археологический кружок был организован для школьников, для них проводилась специальная экспедиция. По окончании школы многие дети выбирали для учебы исторический факультет, а в настоящее время некоторые из них являются сотрудниками лаборатории, преподавателями ОГПУ, сотрудниками музеев.

Студенты расширяли свои познания в методике археологического исследования, работали с конкретным материалом, в летнее время принимали участие в раскопках. Полученные данные ложились в основу их первых научных докладов на конференциях. Еще в конце 60-х годов в Свердловске была проведена первая Урало-Поволжская студенческая археологическая конференция (УПАСК), ставшая ежегодной. С 1978 г. в этих конференциях приняли участие многие студенты Оренбургского педагогического университета. Три УПАСКа успешно прошли в ОГПУ. Археологический кружок явился важной организационной формой, привлекавшей студентов возможностью становиться частью исследовательской работы, стимулировавшей к самостоятельной научной деятельности. Важной частью подготовки археологических кадров становится специализация по археологии на историческом факультете (спецкурсы и спецсеминары, курсовые и дипломные работы).

Большую роль в расширении исследовательской деятельности археологической лаборатории ОГПУ и ее признании в советской и российской археологии сыграли научные конференции, проведенные в Оренбурге с участием крупных ученых из центральных академических учреждений Москвы, Ленинграда и других городов России, а также из Украины и Казахстана (1980, 1986, 1992 гг.). Традиция проведения крупных научных конференций, в том числе международного уровня, сохраняется до настоящего времени. В 2019 г. была организована и проведена

конференция с участием ученых не только России, но и европейских археологических центров.

Из числа кружковцев вышли первые сотрудники археологической лаборатории: О. И. Порохова, Т. Н. Ткачева, А. Ю. Ткачев, С. В. Богданов и др.). Ими разрабатывались темы диссертаций, но в 90-е годы коллектив распался, поскольку не было возможности вести полноценные исследования по причине практически полного отсутствия финансирования. Однако в течение этого трудного периода продолжалась работа студенческого археологического кружка, из числа членов которого в археологию пришло новое поколение. В 1997 г. Н. Л. Моргунова в диссертационном совете МГУ защитила докторскую диссертацию на тему «Население юга лесостепи Волго-Уральского междуречья в эпохи неолита-энеолита-ранней бронзы». Повышение личного научного статуса руководителя позволило открыть аспирантуру по специальности «археология», расширить специализацию по археологии на кафедре истории России, подготовить новые кадры, организовать полноценную материальную базу лаборатории и экспедиции.

Большим достижением этих лет явилось начало сотрудничества археологической лаборатории с Управлением по культуре и искусству Оренбургской области (ныне – министерство). Была начата паспортизация памятников археологии по всей области, в которой активно участвовали сотрудники лаборатории и студенты. Разработанный по инициативе лаборатории Закон

Оренбургской области об охране и использовании историко-культурного наследия (принят Законодательным собранием в 1997 году) способствовал расширению археологических исследований,

С 2000 г. наступает новый этап в истории археологической лаборатории. Именно с этого времени можно говорить о возникновении археологической научной школы в ОГПУ.

Научные разработки Н. Л. Моргуновой получили признание и поддержку российских научных фондов (РФФИ и РГНФ) и Правительства Оренбургской области. Что особенно важно, был изменен методологический подход к археологическим исследованиям, раскопки стали проводиться при участии не только археологов, но и представителей естественных наук, которых не без труда удалось привлечь из центральных научных институтов Академии наук. Использование комплексной методики изучения археологических памятников позволило провести масштабные раскопки курганов у с. Шумаево в Ташлинском районе, у сел Мустаево и Боголюбовка в Новосергеевском районе и у с. Лабызы в Курманаевском районе. Результаты исследований значительно увеличили информацию, извлекаемую из раскопок. Были получены данные как по истории различных народов, населявших оренбургские степи, так и об особенностях природы и климата в разные периоды.

На базе комплексных исследований последних двух десятилетий под руководством Н. Л. Моргуновой были подготовлены и защищены дис-

сертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук по специальности 07.00.06 – археология.

Краева Л. А. «Гончарство ранних кочевников Южного Приуралья в VI–I вв. до н. э.». Защита состоялась в Диссертационном совете Института археологии РАН (Москва) в 2008 г.

Евгеньев А. А. «Оренбургская археология в XVIII в. – 70-х гг. XX в.». Защита состоялась в Диссертационном совете Казанского федерального университета в 2008 г.

Матюшко И. В. «Погребальный обряд кочевников степей Приуралья в IX–XIV вв. до н. э.». Защита состоялась в Диссертационном совете Казанского федерального университета в 2008 г.

Файзуллин А. А. «Социальная структура и общественные отношения ямной культуры Волго-Уральского междуречья». Защита состоялась в Диссертационном совете Казанского федерального университета в 2018 г.

Купцова Л. В. «Срубная культура Оренбургского Предуралья (по материалам погребальных памятников)», диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук по специальности 07.00.06 – археология 2016 г. Защита состоялась в Диссертационном совете в Институте истории материальной культуры РАН (Санкт-Петербург), 2016 г.

Фомичев А. В. «Металлопроизводство населения алакульской культуры позднего бронзового века в пределах уральской горно-металлургической области (по материалам

рудников и поселений)». Защита состоялась в Диссертационном совете в Институте истории материальной культуры РАН (Санкт-Петербург), 2017 г.

Нина Леонидовна признанный лидер научной школы «Археология Южного Урала», имеющей непрекращаемый научный авторитет в профессиональном сообществе, известной своими высокими результатами. В общественном мнении настоящий ученый – это, прежде всего, умный, эрудированный, высокообразованный человек (39 %). Общество ожидает, чтобы результат его научных изысканий приносил пользу региону. А это возможно, если ученый – честный и работает на благо государства (28%); «от него ожидают целеустремленности, т. е. преданности делу, которому он служит. Эта целеустремленность временами граничит с фанатизмом (19%). Ученый – это профессионал (14%), знаток своего дела. За это его и уважают в обществе» [Романович, 2010]. Отметим, что перечисленные признаки настоящего ученого Нины Леонидовны Моргуновой представляют те качества, которые достигнуты ею путем неиссякаемого трудолюбия и искреннего усердия.

По ее инициативе началась паспортизация памятников археологии, создана и действует в настоящее время хоздоговорная археологическая лаборатория, экспедиция, важнейшим направлением в работе которой является задача охраны археологического наследия в Оренбургской области. В результате кропотливых, ежегодно проводившихся разведочных работ по всем районам области к

настоящему времени выявлено и поставлено на учет около 4000 памятников археологии – древних поселений и курганов. Проводятся целенаправленные раскопки разрушающихся естественным образом и в ходе хозяйственно-строительных работ археологических объектов.

Открытия Нины Леонидовны оказываются в центре острейших современных дискуссий по национальной политике. Она утверждает, что археология является столь современной, даже злободневной, потому что археологические находки могут перевернуть традиционные представления о мире. Например, в науке веками господствовало представление об исторической отсталости степных народов Евразии в сравнении с цивилизациями Старого Света. Считали, что в то время, когда процветал Вавилон, а египетские фараоны демонстрировали всему миру свое могущество, воздвигая грандиозные храмы и пирамиды, когда маленькая Греция распространила свое экономическое и культурное влияние по всему Средиземноморью, у нас, в обширных степях и лесостепях к северу от Черного и Каспийского морей, жили отсталые дикие кочевые народы-варвары.

Археологические исследования последних лет, в том числе и на Южном Урале, доказывают, что было все не так, и роль степных народов в истории древнего мира представляется куда более значительной. Степные кочевники в силу их подвижности, возможно, послужили своеобразными «почтальонами», связными между цивилизациями. Но

ценность ежегодных археологических экспедиций заключается не только в открытии неизвестных страниц древней истории нашего края. В экспедиции проходят практику будущие учителя истории. Они участвуют в исследованиях, учатся мыслить, своими руками добывать новые знания.

Общественная и педагогическая деятельность Н. Л. Моргуновой в стенах педагогического университета проходит на фоне плодотворной научно-исследовательской работы. Ежегодные раскопки приносят разнообразные археологические находки, которые позволяют значительно пополнять фонды и экспозицию Областного краеведческого музея. Они же стали и важнейшим материалом, позволившим воссоздать многие страницы древней истории Оренбургского края.

С 2000 г. и по настоящее время научные разработки Н. Л. Моргуновой получили признание и поддержку Правительства Оренбургской области, с 2014 г. – государственного задания Министерства образования РФ.

На базе ОГПУ по инициативе Н. Л. Моргуновой проводятся всесоюзные и региональные конференции по археологии Евразии (1980, 1986, 1992, 1994, 2001, 2006, 2007, 2009, 2011, 2013, 2016 гг.).

Заключение. Нине Леонидовне присущи удивительной силы жизненный оптимизм, чувство юмора, глубокая общая эрудиция, органично сочетающиеся с высоким профессионализмом. Знаток археологии, глубокомысленный и интересный ее толкователь она выделяется по ширине

познаний отечественных и зарубежных археологических открытий. Она не оставляет непрочитанным ни одного исторического журнала, ни одной научной статьи в рамках своего научного интереса. Всегда тщательно обдумывая их содержание, она обсуждает с коллегами и учениками научные вопросы, побуждая собеседников задуматься и поразмышлять на заданную тему [Рындак, 2011].

Безусловно, Нина Леонидовна Моргунова настоящий университетский профессор, блестящий лектор, преподаватель, ученый, который оказывает педагогическое и научное влияние на студенчество и коллег, профессор в истинном понимании этого слова.

В заключении, в качестве эталонного «пост-эпиграфа» монолога о Нине Леонидовне Моргуновой перефразируем слова Д. С. Лихачева: «Чтит прошлое. Творит настоящее. Верит в будущее».

Н. Л. Моргунова – автор многочисленных научных и научно-популярных трудов, в том числе трех монографий. Ею специально для учителей и учеников средней школы написано и издано учебное пособие «Археология Оренбуржья». Большой известностью в российской археологии пользуются сборники научных трудов, ежегодно издаваемых под редакцией Н. Л. Моргуновой «Археологические памятники Оренбуржья». Н. Л. Моргунова – автор более 200 научных и научно-популярных трудов, в том числе 4 монографий, она является основным автором 5 коллективных монографий. Ряд публикаций осуществлен в американских и

европейских научных журналах. Большой известностью в российской археологии пользуются сборники научных трудов «Археологические памятники Оренбуржья» (осуществлено 15 выпусков), ежегодно издаваемые под редакцией Н. Л. Моргуновой.

Моргунова, Н. Л. Приуральская группа памятников в системе волжско-уральского варианта ямной культурно-исторической области / Н. Л. Моргунова. – Оренбург, 2014. – 348 с.

Хронологическое соотношение энеолитических культур Волго-Уральского региона в свете радиоуглеродного датирования / Н. Л. Моргунова, А. А. Выборнов, Н. Н. Ковалюх, В. В. Скрипкин // Российская археология. – 2010. – № 4. – С. 18–27.

XV Уральское археологическое совещание (Оренбург, 2001) / В. Д. Викторова, Л. Л. Косинская, Н. Л. Моргунова [и др.] // Российская археология. – 2003. – № 1. – С. 185–189.

Моргунова, Н. Л. Репинский этап ямной культурно-исторической общности или репинская культура? (по материалам Волго-Уральского междуречья) / Н. Л. Моргунова // Этнокультурные процессы древности и Средневековья в Восточной Европе по данным археологии (к 80-летию А. Т. Синюка): Материалы межрегиональной научной конференции, Воронеж, 23–25 сентября 2019 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2020. – С. 55–72.

Моргунова, Н. Л. Из опыта изучения степных курганов методами

археологии и естественных наук (по данным Оренбуржья) / Н. Л. Моргунова // Труды VI (XXII) Всероссийского археологического съезда в Самаре : Труды съезда. В 3-х томах, Самара, 01–02 октября 2020 года. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2020. – С. 265–267.

Список литературы

1. Романович, Н. А. Современный ученый в зеркале общественного мнения / Н. А. Романович. – Текст : непосредственный // Социология

науки и технологий. – 2010. – Т. 1. – № 3. – С. 58–66.

2. Рындак, В. Г. Женщина XXI века: стратегия успеха / В. Г. Рындак. – Москва : Новелла, 2011. – 364 с. – Текст : непосредственный.

НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ

УДК 371

Чуркина Н. И.

ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ
ДЛЯ ПОНИМАНИЯ СМЫСЛОВ

Работа выполнена в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Профессиональная компетентность педагога для реализации гибридного обучения» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2022-035/3 от 08.06. 2022).

Аннотация. В статье представлены результаты анализа теории и практики образования в условиях цифровизации. На основе изучения результатов исследования рынка онлайн образования делается вывод, что онлайн образование в сегменте дополнительного, профессионального образования стало абсолютно равноценно офлайн образованию; популярность его среди молодых групп населения приведет в ближайшее время к полному вытеснению офлайн программ в этой группе; популярность онлайн курсов для группы специальностей в сфере образования подтверждает необходимость распространения масштабов и качества использования цифровых инструментов в педагогическом университете. Для этого необходим поиск и распространение новых моделей организации учебной работы. В качестве такой модели автор рассматривает преимущества гибридного обучения. Как показывают лучшие практики вузов, эта модель требует нового технического, методического сопровождения, адаптации к условиям информационно-образовательной среды вуза, региональной системы образования, разработки нормативной базы для реализации данной модели. Данная модель позволит соединить преимущества офлайн и онлайн образования, создает основу для понимания смыслов – главного условия качественного образования.

Ключевые слова: гибридное обучение, онлайн образование, смешанное обучение, дистанционное обучение, цифровизация образования.

Churkina N. I.

HYBRID LEARNING IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY
FOR UNDERSTANDING MEANINGS

Abstract. The article presents the results of the analysis of the theory and practice of education in the context of digitalization. Based on the study of the results of the study of the online education market, it is concluded that online education in the segment of additional, professional education has become absolutely equivalent to offline education; its popularity among young groups of the population will soon lead to

the complete displacement of offline programs in this group; The popularity of online courses for a group of specialties in the field of education confirms the need to spread the scope and quality of the use of digital tools in the pedagogical university. This requires the search and dissemination of new models of organization of educational work. As such a model, the author considers the advantages of hybrid learning. As the best practices of universities show, this model requires new technical, methodological support, adaptation to the conditions of the information and educational environment of the university, the regional education system, and the development of a regulatory framework for the implementation of this model. This model will allow you to combine the advantages of offline and online education, creates a basis for understanding the meanings – the main condition for quality education.

Key words: hybrid learning, online education, blended learning, distance learning, digitalization of education.

Введение. В своем романе-антиутопии Олдос Хаксли еще в 1932 году высказал не новую, но актуальную мысль, что «нельзя усвоить науку без понимания, без вникания в смысл» [Хаксли, 2021, с.38]. Ее подтвердило общее снижение качества образования в условиях пандемии, когда вынуждено перешли на дистанционные технологии, применение цифровых платформ и инструментов. Дистанционное обучение стали использовать даже в тех сферах, где долгое время утверждали невозможность их применения (медицина, педагогическое образование и др.). Можно сделать вывод, что педагогическая наука получила запрос от образовательной практики: как сделать процесс обучения с использованием цифровых инструментов не менее эффективным, чем традиционное обучение?

Материалы и методы. В работе использовались общетеоретические методы: анализ, синтез, классификация. В качестве источников были отобраны и подвергнуты сравнительному анализу материалы неза-

висимых исследований «Рынок онлайн образования», «Цифровая трансформация образования». Для изучения образовательных практик вузов по применению цифровых инструментов были использованы материалы официальных сайтов, отчетов и других открытых источников, проанализирован собственный опыт применения гибридной модели.

Результаты исследования. В современной педагогической теории еще в конце XX века сложились концепции информатизации образования, в рамках которых оформился круг понятий и моделей обучения: электронное обучение, дистанционное образование, информационные технологии, компьютерное обучение, цифровизация образования, онлайн образование и др. Большинство используемых сегодня понятий очень близки по смыслу, например, дистанционное образование теоретически возможно и без использования компьютера (например, через почтовые отправления), но в современной ситуации это сложно представить.

Поэтому понятия онлайн и дистанционное обучение мы будем применять как равнозначные.

Теоретическая база информатизации образования складывалась параллельно с развитием практики обучения с использованием компьютера. Официальное начало реализации программ дистанционного обучения в России относится к 1997 году, когда вышел приказ № 1050 Министерства образования РФ [Лиджиева, 2020]. Несмотря на то, что Россия позже других стран подключилась к этим моделям образования, наш рынок онлайн образования растет очень быстро, темпы прироста опережают многие страны [Тагаров, 2018].

В исследовании российского рынка онлайн образования в 2021 году, проведенного платформой «Нетология», основную выборку респондентов (70%) участников исследования составили люди активного возраста от 18 до 40 лет. Анализ материалов исследования показывает масштабы и динамику онлайн образования для взрослых. Мы выделили несколько цифр: расходы «за последние 12 месяцев на онлайн образование составили 226 млрд. руб., в офлайне 24 млрд. руб.» [Исследование рынка онлайн образования, 2022]. Для нас важна еще одна позиция – профессии в сфере образования вошли в число трех наиболее востребованных у пользователей онлайн курсов. На программы по этим специальностям потребители потратили 37 млрд. рублей. Пользователи онлайн курсов, позволяют выделить достоинства такой модели обучения:

получение актуальных учебных материалов из любой точки мира; просматривание учебных материалов в удобное время и в удобном месте; возможность совмещать с постоянной работой или учебой в университете. Указали они и на ряд сложностей, которые снижают качество обучения: отсутствие контакта с преподавателем (2%), отсутствие мотивации учиться без контроля преподавателя (23%).

Результаты данного исследования позволили нам сделать несколько выводов: онлайн образование в сегменте дополнительного, профессионального образования стало равнозначно офлайн образованию; популярность его среди молодых групп населения приведет в ближайшее время к полному вытеснению офлайн программ; востребованность онлайн курсов в группе специальностей для системы образования подтверждает необходимость и продуктивность применения цифровых инструментов в педагогическом университете. Дальнейшее развитие технологического оснащения образовательных программ в России позволит сделать онлайн образование более эффективным, как «показали исследования американских ученых, результаты электронного обучения ничем не уступают результатам традиционных форм обучения и даже превосходят их» [Джанелли, 2018, с. 98].

В исследовании ВШЭ о цифровой трансформации образования были выделены три вектора предстоящих изменений: развитие цифровой инфраструктуры образования; развитие цифровых учебно-методических

материалов, инструментов и сервисов, включая цифровое оценивание; разработку и распространение новых моделей организации учебной работы [Трудности и перспективы цифровой трансформации образования, 2019, с.16]. Если первые два направления при условии дополнительного финансирования могут быть реформированы достаточно быстро, то для запуска третьего направления необходимо разработать и адаптировать новые модели обучения-учения.

На это указывает и проведенный анализ исследований и практики высшего образования, который позволил увидеть противоречие между ростом популярности среди молодежи онлайн образования и неготовностью (большей части молодых людей) к переходу полностью на дистанционное обучение. Острота противоречия нарастает, когда мы говорим о недавних выпускниках школ, привыкших к постоянному контролю со стороны взрослых. Нам представляется, что разрешить данное противоречие позволят модели организации учебной работы, в которых сочетаются онлайн и офлайн обучение.

Какие же модели организации учебной работы с применением цифровой среды оптимально использовать в педагогическом образовании? Возвращаясь к началу статьи, мы должны признать, что даже если «школа сегодня задает научную повестку вузам», университет должен приобщить будущих учителей к науке (педагогике, психологии, профильным наукам, методике обучения и др.), а значит, необходимо выходить на уровень понимания.

В. Шлейермахер писал, что «понимание происходит в процессе диалога между говорящим и слушающим, пишущим и читающим, исполнителем и наблюдателем» [Чуркина, 2010, с. 74]. Для понимания всегда нужен другой. Этот другой, конечно, педагог, но это и другой обучающийся, автор текста и сам человек. Роли, количество, формы взаимодействия с «другими» в процессе гибридного обучения постоянно меняются, этот ритм должен задавать педагог, учитывая все контексты (время, место, количество очных и дистанционных обучающихся и др.).

Для моделей обучения, сочетающих цифровые и традиционные технологии, используют понятия «смешанное обучение»; в 2006 году Ч. Грэхэм ввел еще одно понятие «гибридное обучение» как «сочетание обучения лицом к лицу с обучением, опосредованным компьютером» [Исследование рынка онлайн образования]. Ряд авторов считает, что в гибридном обучении (в отличие от смешанного), студент может сам выбирать в каком формате ему учиться (часть обучающихся находится в аудитории, часть занимается удаленно). В одной из классификаций моделей электронного обучения выделяют: смешанное обучение (до 45% дистант); гибридное обучение (40–80% в режиме онлайн-обучения); дистанционное обучение (более 80 % дистанционного обучения); обучение с помощью сети Интернет [Рудинский, Давыдов, 2021, с. 1]. В педагогике продолжают обсуждать содержание, границы и область практического применения данных понятий

[Нагаева, Кузнецов, 2022; Рудинский, Давыдов, 2021; Хангельдиева, 2021]. Нам эти дискуссии представляются непродуктивными, гибридное и смешанное обучение предусматривают сочетание онлайн и офлайн обучения, отличие лежит на уровне соотношения этих форматов.

Гибридное обучение пришло в современное педагогическое образование не как результат долгих обобщений, а как ответ на внешние вызовы. В условиях пандемии педагогические вузы начали стихийно реализовывать модель обучения, которая объективно является гибридной. Когда в силу внешних к образованию условий, часть студентов (из других стран, регионов) не смогли приехать для продолжения очного обучения, преподаватели разрабатывали для них специальные задания, пытались подключать к очному обучению через Интернет. Эта модель использовалась и в практике Омского государственного педагогического университета, со студентами магистратуры, аспирантуры, значительная часть которых являются гражданами Казахстана, проживают в другом регионе. Часть студентов присутствовали на занятиях и научных семинарах в университете, а ряд студентов подключались к группе через образовательный портал. Как показали результаты аттестации, все студенты, обучающиеся удаленно, освоили программу. Аспиранты также были благодарны за возможность участвовать в работе научных семинаров. Но проблем в организации такой модели обучения для преподавателей и студентов было много. Значительная их часть

была связана с техническим оснащением аудиторий, возможностями портала и др. Пока гибридное обучение осуществлялось стихийно, без нормативной базы, степень включения дистанционных студентов, их активность (или пассивность) зависела от профессионализма преподавателя, развития информационно-образовательной среды вуза. Но для массового использования этой модели, более сложной во всех отношениях (чем очная и дистанционная) необходимо реализовать комплекс условий, нами были выделены организационные, педагогические и психологические условия [Чуркина, 2022].

В открытых источниках представлен системный опыт российских университетов, апробирующих гибридную модель (ТГУ и СПбГУ). В описании данных практик много внимания уделено оснащению специальных аудиторий для таких занятий (камеры, микрофоны, техническая поддержка и др.) [в вузы приходит новая версия «гибрида» – HyFlex]. Но кроме проблем материально-технических, мы выделили и психолого-педагогические проблемы в реализации гибридной модели [Чуркина, 2022].

Многие педагогические вузы имеют свои наработки, которые могут стать основой для перехода на гибридный формат (например, для заочного обучения или магистратуры). Мы провели анализ материалов, представленных в сети Интернет об организации обучения в педагогических вузах с использованием цифровых технологий, опыт своего вуза. Необходимо отметить, что опыт ву-

зов разнообразный, к числу интересных форматов можно отнести практику Московского городского педагогического университета, где запущен сервис интеллектуального анализа и прогнозирования образовательных треков студентов, и Казанского федерального университета, где разработали цифровую систему для изучения факторов академической успешности студентов. В массовую практику вузов вошли дистанционные курсы, которые могут выбирать студенты: в МГПУ запустили сайт с открытыми онлайн-курсами по образованию ОК.MGPU; у МГУ им. М. В. Ломоносова работает «Университет без границ»; в ВШЭ – платформа Вышка.Online. В результате реализации государственного проекта был создан портал «Открытое образование», на котором многие российские вузы разместили бесплатные курсы. Практически в каждом вузе есть собственные платформы для обучения.

Перед началом нового учебного года происходит очередной подъем заболеваемости, поэтому вероятность перехода на дистанционный или смешанный формат очень велика. Все это ставит перед педагогическими вузами задачу анализа существующих практик гибридного обучения, разработки регламентирующих и учебно-методических материалов для такой модели, обучения преподавателей, но есть и другая сторона проблемы, она связана с подготовкой будущих педагогов к реализации гибридного обучения в школе и других учреждениях образования. Поэтому необходимо определение профессиональных задач учителя в

реализации гибридного обучения в школе и включения этих проблем в содержание психолого-педагогической и методической подготовки, в задания педагогических практик.

Выводы. Таким образом, как показал анализ теоретических источников, материалов социологических и научно-практических исследований, изучение открытых источников, прошло время противодействия распространению цифровых технологий в педагогическом образовании. Уже сегодня можно увидеть разные онлайн ресурсы и институции для профессионального и личностного развития настоящих и будущих педагогов. Современный педагог должен решать профессиональные задачи, связанные с планированием профессионального развития, проектированием учебных материалов для своих занятий с использованием цифровых сервисов, проведением занятий с обучающимися в гибридном режиме. Если для краткосрочных стратегий обучения может быть применен онлайн режим, то в условиях реализации программ формального образования, наиболее подходящей моделью может стать гибридное обучение. Как показывает существующая практика, эта модель требует нового технического, методического сопровождения, но главное, и студенты и преподаватели должны ее принять и адаптировать к условиям собственной информационной среды, региональной системы образования. И, конечно, необходима разработка нормативной базы для реализации данной модели, ее формированием должны заниматься сами педагогические вузы, так как нужны четкие и

понятные нормы, условия, требования (к материальной базе, к формам аттестации и др.). Но эта модель нам представляется не промежуточной: от традиционной к онлайн образованию, а следующей после онлайн образования, так как является более сложной и с точки зрения профессионально-педагогической деятельности. Но, главное, она позволяет создавать основу для понимания смыслов – главного условия качественного образования.

Список литературы

1. Байдикова, Н. Л. Циклическая модель смешанного обучения: технологический подход / Н. Л. Байдикова. – Текст: непосредственный // Концепт, научно-методический электронный журнал. – 2020. – № 01. – С. 39–50.
2. В вузы приходит новая версия «гибрида» – HyFlex. Что это за формат и почему он важен? – Текст электронный. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/v-vuzy-prikhodit-novaya-versiya-gibrida-hyflex-chto-eto-za-format-i-pochemu-on-vazhen>.
3. Джанелли, М. Электронное обучение в теории, практике и исследованиях. / М. Джанелли. – Текст: непосредственный // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 81–98.
4. Исследование рынка онлайн образования – Текст: электронный – URL: https://netology.ru/edtech_research_2022.
5. Лиджиева, З. И., Спиридонова П. А. Развитие дистанционного образования в России / З. И. Лиджиева, П. А. Спиридонова. – Текст: электронный // Проблемы педагогики. – 2020. – № 4 (49). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-distantsionnogo-obrazovaniya-v-rossii>.
6. Нагаева, И. А., Кузнецов И. А. Гибридное обучение как потенциал современного образовательного процесса / И. А. Нагаева, И. А. Кузнецов. – Текст: непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 3 (84). – С. 126–139.
7. Хаксли, О. О дивный новый мир. /О. Хаксли. – Текст: непосредственный Москва: АСТ. – 2021. – 350с.
8. Рудинский, И. В., Давыдов А. Д. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения. / И. В. Рудинский, А. Д. Давыдов. – Текст: непосредственный // Вестник науки и образования Северо-Запада России. – 2021. – Т. 7. – № 1. – С. 1–9.
9. Тагаров, Б. Ж. Основные направления развития рынка онлайн-образования в России / Б. Ж. Тагаров. – Текст: электронный // КЭ. 2018. № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-razvitiya-rynka-onlayn-obrazovaniya-v-rossii>.
10. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др.; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Текст: непосредственный. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343с.

11. Хангельдиева, И. Г. Многообразие «скрещенных» и полифонических форм обучения в условиях цифровизации и COVID-19 / И. Г. Хангельдиева. – Текст: непосредственный // Ценности и смыслы. – 2021. – № 2 (71). – С.6–22.

12. Чуркина, Н. И. Педагогическое образование как социокультурный феномен: история становления. / Н. И. Чуркина. Монография. – СПб: ООО «Книжный дом», 2010. – 236 с. – Текст: непосредственный.

13. Чуркина, Н. И. Условия реализации гибридного обучения: первые практики российского образования. / Н. И. Чуркина. – Текст: электронный // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2022. – № 8 (август). – URL: <http://emissia.org/offline/2022/3098.htm>.

УДК 371.4

Челпаченко Т. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ: ОТ ТЕОРИИ К ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

Аннотация. Проблема формирования ценностных ориентаций личности, в частности, у подрастающего поколения, в современных реалиях приобретает особую актуальность. В данной статье проанализированы теоретические основания дискурса в области ценностных приоритетов современной молодежи; определена роль ценностей в жизнедеятельности человека; показан опыт педагога-гуманиста В. А. Сухомлинского в ориентации воспитанников на духовно-нравственные ценности. Также выявлены основания методологических подходов (аксиологического, системного, деятельностного) как стратегии изучения данного феномена. Особое место в работе уделено сложившимся к настоящему времени в педагогике механизмам ценностных ориентаций, которые вступают в противоречие с общей кризисной ситуацией духовно-нравственного развития современного общества. Проведены взаимосвязи между теоретическими основаниями изучения ценностных ориентаций личности и алгоритмами современных воспитательных технологий. На основе исследований психологов и педагогов выявлены изменения, происходящие в эмоционально-ценностной сфере личности подростков, особенности, положительные качества и характеристики личности поколения Z и механизмы востребованных воспитательных технологий, актуальных для детей цифрового поколения.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, аксиологический, системный, деятельностный подходы, педагогическая ситуация, технологии воспитания, подростки поколения Z.

Chelpachenko T. V.

FORMATION OF PERSONAL VALUE ORIENTATIONS: FROM THEORY TO EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Annotation. The problem of the formation of value orientations of the individual, in particular, among the younger generation, in modern realities is of particular relevance. This article analyzes the theoretical foundations of discourse in the field of value priorities of modern youth; defines the role of values in human life; shows the experience of humanist teacher V.A. Sukhomlinsky in the orientation of pupils to spiritual and moral values. The foundations of methodological approaches (axiological, systemic, activity-based) are also revealed as a strategy for studying this phenomenon. A special place in the work is given to the mechanisms of value orientations that have developed to date in pedagogy, which come into conflict with the general crisis situa-

tion of the spiritual and moral development of modern society. The interrelations between the theoretical foundations of the study of values are carried value orientations of personality and algorithms of modern educational technologies. Based on the research of psychologists and teachers, the changes occurring in the emotional and value sphere of the personality of adolescents, the features, positive qualities and characteristics of the personality of generation Z and the mechanisms of popular educational technologies relevant for children of the digital generation are revealed.

Keywords: values, value orientations, axiological, systemic, activity-based approaches, pedagogical situation, technologies of education, adolescents of generation Z.

Введение. Современная парадигма образования определяет в качестве одной из ведущих тенденций актуализацию ценностной составляющей воспитания. Период первых десятилетий XXI века был охарактеризован социальными и политическими явлениями, повлекшими за собой трансформацию традиционных ценностей, веками передававшихся от поколения к поколению. Несомненно, проблема формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения не может трактоваться однозначно. Ее изучали такие выдающиеся мыслители прошлого, как Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель. Они трактовали ценностные ориентации как определенные, вышестоящие над всем обыденным первоосновы, определяющие принципы нравственного сознания и поведения, в соответствии с которыми должна выстраиваться жизнь человека, когда он сталкивается с определенными жизненными ситуациями. Теоретические положения ряда ученых (А. В. Кирьякова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Н. Е. Щуркова) доказывают, что ценности человека могут быть сгенерированы под влиянием природных факторов, а также в

процессе формирования на различных этапах жизнедеятельности личности [Кирьякова, 2019].

Материалы и методы исследования. При подготовке работы был использован историко-структурный метод анализа монографических трудов по проблеме ценностей и формирования ценностных ориентаций личности (В. А. Сухомлинский, А. В. Кирьякова, В. Г. Рындак, Н. Е. Щуркова). Также был использован историографический метод в ходе анализа архивных источников Педагогико-мемориального музея им. В. А. Сухомлинского (протоколы заседания педагогического совета, психолого-педагогического семинара, записные книжки).

Результаты исследования. Рассмотрим базовое понятие, которое позволит нам определить сущность категории «ценностные ориентации» – «ценности». Также на основе научного анализа первоисточников выделим наиболее значимые для нашей работы характеристики данной дефиниции.

В исследованиях философов под категорией «ценность» понимается то, что определенным образом «возвышено» над традиционными, базовыми потребностями человека. В

данном ключе ценность приобретает такую окраску, которая позволяет объективно оценить роль признаков, свойств, компонентов какого-либо явления окружающей действительности. Содержательное наполнение данных характеристик определяется потребностями и интересами людей на определенном витке развития общества. Особо отметим, что ценность несет в себе позитивную составляющую, в этом ее гуманистический посыл [Кириякова, 2019].

В научных исследованиях социологов и педагогов ценности рассматриваются как формы отражения социального бытия. Они могут формироваться в процессе накопления опыта, практической деятельности людей. Ценности чаще всего связаны с общественной средой. Взаимосвязь с практикой можно проследить в историко-педагогической ретроспективе, поскольку наблюдается определенная трансформация ценностей, их видоизменяемость. Ценности или эволюционируют, или теряют свою значимость на каждом новом витке развития общества. Таким образом, то, что еще вчера могло приниматься в качестве ценности, завтра воспринимается как псевдоценность или совсем перестает существовать [Кириякова, 2019; Рындак, 2021].

Для нашего исследования важным является осмысление функционального подхода к определению роли ценностей в жизнедеятельности человека:

– в процессе принятия и присвоения ценностей личность накапливает свой социокультурный опыт; знакомится с традициями, существу-

ющими в различных структурах общества, приобщается к ним; входит в мир культуры;

– общественные трансформации способствуют появлению новых ценностей и сохранению уже существующих; отметим, что данный аспект существенно влияет на развитие культуры в целом, на существование так называемых «незыблемых, вечных» ценностей;

– ценностные основания живого слова, действий, поступков, мыслей человека, вещей, которые его окружают, заключается в том, насколько они способствуют саморазвитию и самосовершенствованию человека, и общественному развитию в целом.

Ценности для каждой конкретной личности и общественной структуры выполняют определенные функции: гносеологическую, активизирующую, дифференцирующую.

К сфере нравственных ценностей относятся объективно сложившиеся на определенном этапе развития общества нравственные категории, нашедшие отражение в традициях, обычаях, привычках. В данном случае важными для нас выступают основополагающие нравственные категории добра и зла. Добро мы рассматриваем как особую форму нравственного проявления того, что способствует оптимистической и счастливой жизни людей. Зло, наоборот, является отрицательным проявлением частной и общественной жизни человека в отношении к окружающим людям. Оно способствует разрушению личности и тормозит общественное развитие.

Кроме добра и зла, для растущего человека существенную роль выполняют нравственно насыщенные свойства личности, такие как: чувство стыда, чуткость к окружающим, совесть. Он должен быть способен к анализу своих поступков и осуществлять самоконтроль поведения. Важным проявлением нравственной жизнедеятельности человека выступает чувство ответственности перед самим собой и окружающими людьми. Разумной мерой требования или воздания за нравственное поведение является справедливость. Подлинная нравственность предполагает сознательно принимаемую свободу воли. Данная позиция позволяет делать сознательный выбор определенной поведенческой позиции, принятия решений и ответственности за совершенный поступок или действие. Примером воспитания такого нравственного поведения являются педагогические ситуации, взятые из опыта В. А. Сухомлинского. Педагог считал, что воспитание стыдливости, совестливости, чуткости – это важнейшая педагогическая работа как родителей, так и школы. Дети более открыты и доверчивы, они чувствуют фальшь и лицемерие, но не всегда знают, как отреагировать на такие проявления жизни. В. А. Сухомлинский предлагал детям ситуации нравственного выбора, формируя, тем самым, их ценностные позиции. В классе на столе стояла небольшая вазочка. В нее ученики ставили осенние цветы – астры, хризантемы. Между учителем и учениками был договор: если у них все хорошо, они душевно спокойны, то в вазе будут цветы белого или розового

цвета. А если на столе темные цветы – синие или фиолетовые, то это сигнал тревоги. Что-то произошло! Найдя в один из дней на своем столе фиолетовую хризантему, Сухомлинский провел большую нравственную работу над собой, пытаясь понять, что ему хотели сказать дети. Причина же крылась в том, что ученики заподозрили его в недоверии к ним. Он никогда, выходя из класса на перемене, не забирал с собой часы. А в то послевоенное время часы были большой роскошью. Дети их рассматривали, трогали, любовались. А в один из дней он, не задумываясь об этом, взял часы с собой. Ребята подумали, что он перестал им доверять, побоялся, что они испортят либо уронят часы. В. А. Сухомлинскому пришлось проанализировать свои действия, понять, где он мог допустить ошибку и обидеть детей. Так своим примером педагог воспитывал чуткость, внимание, формировал эмпатическое поведение [Сухомлинский, 1974; Челпаченко, 2021].

Важной проблемой, входящей в сферу изучения нравственных ценностей, является осмысление сущности человеческого бытия. От того, насколько человек это осознает и принимает, зависит его человеческое счастье как наивысшая форма нравственного удовлетворения, вытекающая из осознания честности, правильности, благородства в выборе основной жизненной стратегии поведения.

В нашем исследовании исходными концептуальными положениями в формировании ценностных ориентаций личности являются:

– аксиологический (определяет сферу ценностей личности) подход, выступающий в качестве основополагающего в бытии человека, его можно считать своеобразным «миром ценностей». Этот мир, с точки зрения ученых, придерживающихся данной концепции (О. Г. Дробницкий, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин, В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, В. Г. Рындак, Д. Н. Узнадзе), применимо также понятие «культура ценностей». Аксиологический подход позволяет выстроить определенную систему «материальных и духовных ценностей как сложную иерархию идеалов и смыслов, выполняющих значимую роль для конкретного человека. В соответствии с постулатами аксиологического подхода ценности рассматриваются как предметный мир, изучаемый под углом зрения его значения в жизни конкретного человека. Этот подход выступает как определенный способ реализации субъектно-объектных отношений. Ключевые проблемы, которые рассматриваются в русле аксиологического подхода, – осмысление природы ценностей, их происхождение и социокультурная роль» [Кирьякова, 2019];

– системный подход как методологическая стратегия научного познания, в основе которой заложено представление об изучаемом объекте как системе. В данном аспекте нас интересовала позиция ученых И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина, которые рассматривали систему ценностей как целостный комплекс взаимосвязанных элементов; как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих объектов,

отношений (А. Д. Холл, Р. И. Фейджин); как базис регулирования поведения личности в социуме (И. А. Ильин, В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, В. Г. Рындак) [Рындак, 2021].

Проведенный анализ научной литературы позволил выявить, что ценности, как смыслообразующая доминанта ориентации растущего человека в окружающей действительности, являются основой для будущего становления его гуманистических взглядов (концепция Р. М. Роговой); отражение в опыте практической деятельности таких высших ценностей, как Истина, Добро, Красота (А. Г. Маслоу). В данном аспекте необходимо уточнить, что мы рассматриваем «ценности для другого», которые также приобретают статус значимых как для самого человека, так и для окружающих его людей (В. П. Бездухов).

На основе вышеизложенного мы подошли к рассмотрению второй базовой категории нашего исследования – «ценностные ориентации». Ключевой методологической позицией в изучаемом вопросе стала закономерность о том, что «процесс формирования ценностных ориентаций рассматривается как восхождение личности к ценностям общества» (А. В. Кирьякова) [Кирьякова, 2019]. В данной связи осуществляется перевод ценностей из потенциальных в актуальные. Исследуемый процесс может также иметь определенные фазы, такие как: присвоение личностью ценностей (на основе поиска наиболее значимых и оценки их роли для конкретного человека); изменение личности на основе присвоенных

ценностей (в ходе оценки своего поведения и выбора наиболее оптимальных стратегий); самопроектирование (в процессе выбора и проектирования вариантов использования ценностных смыслов).

Анализ работ по проблеме формирования ценностных ориентаций личности позволил выявить «динамику качественных изменений самого процесса ориентации, в котором личность приобретает определенную траекторию движения» (А. В. Кирьякова). Таким образом, проектируется возникновение новых структурных образований и новых функций целостного «образа мира», «образа Я», «образа будущего», которые могут быть соотнесены с особенностями возрастного развития человека [Кирьякова, 2019].

Особую значимость для нашей работы представляют сложившиеся к настоящему времени в педагогике механизмы ценностных ориентаций, которые вступают в противоречие с общей кризисной ситуацией духовно-нравственного развития современного общества. Данные позиции обусловили решение проблем, связанных с потребностью в «гуманизации образовательного пространства» (И. Д. Демакова), в «формировании личностных ценностей на основе традиционных ценностей духовной культуры» (Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, Н. Д. Никандров).

В рамках нашего исследования уточним, что психологической основой ценностных ориентаций личности выступает многообразная структура потребностей, мотивов, целей, идеалов, интересов, убеждений,

включенных в процесс формирования ориентаций личности, выраженных ее социально-детерминированным отношением к обществу. Ценностные ориентации выполняют регулирующую функцию поведения личности и задают ее направленность. Ценностные ориентации – это одна из наиболее значимых психологических характеристик личности. Об уровне социальной и гражданской зрелости человека можно судить по тем ценностям, на которые он ориентируется в своей жизнедеятельности. Следовательно, ценностные ориентации – это жизненно-смысловые векторы субъекта, принятые и осознанные им в процессе приобретения опыта, адаптации к реальности, социализации, позволяющие индивидуальному сознанию сделать общественную духовную ценность собственным достоянием на основе уже принятых в обществе и зафиксированных значений.

«Чтобы воспитать человека во всех отношениях, нужно прежде всего узнать его во всех отношениях», – писал на рубеже XIX–XX столетия великий отечественный педагог К. Д. Ушинский. Ситуация, сложившаяся в современном образовании, ставит больше вопросов, чем дает ответов, поэтому высказывание Ушинского не всегда удастся полностью воплотить в реальную практику воспитания.

Кто они – современные школьники, подростки поколения Z (зумеров)? Как мотивировать их на учение, на подчас однообразный умственный труд, ведь любую информацию они могут найти с помощью одного клика мышки компьютера.

Освоенная и содержательно наполненная «корзина» педагогических технологий, используемых педагогами, сегодня находится под угрозой разрушения. Ведь педагоги привыкли творчески воплощать алгоритмы, методы, формы и средства воспитания, выступающие основой многих технологий. А теперь оказывается, что не все технологии сегодня работают.

Современного подростка нужно готовить к выживанию в обществе риска и неопределенности. Много, что его окружает, он воспринимает через призму компьютерной игры. Группа, класс, дворовая компания – это зачастую не общность друзей и единомышленников, а лишь команда – временное объединение для индивидуального продвижения. У подростков сегодня нет необходимости что-то долгосрочно планировать, ведь во всех СМИ и в Интернете их преследует слоган: «Нужно жить здесь и сейчас».

Авторитетами подрастающего поколения становятся блогеры, тиктокеры, инстаграммики. Молодым людям кажется, что можно достичь успеха и благополучия, не прилагая особых усилий к получению образования. Родители и педагоги не рассматриваются как безусловно уважаемые взрослые. С подростками нужно разговаривать на равных, воспринимая их как взрослых людей. И вникать в проблемы и темы «взрослого мира» дети начинают очень рано. Они считают, что взрослые ничем абсолютно не лучше них, включая учителей, и ожидают нормального, уважительного диалога.

Большую ломку и перестройку пережили базовые устойчивые человеческие ценности, такие как: уважительное отношение к старшим, непререкаемый авторитет родителей, принятие «слабости» женского пола, ответственность за слова, действия, поступки, невозможность пройти мимо больного, нуждающегося, попавшего в трудную жизненную ситуацию и другие.

Известный психолог Д. И. Фельдштейн, работавший над проблемой смены поколений и отличительных черт подростков разных эпох, писал, что XXI столетие принесло много нового и пугающего старшее поколение педагогов-воспитателей. Это изменения, происходящие в эмоционально-ценностной сфере личности подростков:

- попытка присвоить ценности и авторитеты, чуждые российскому менталитету, образу жизни, культуре, моделям поведения;

- приоритет потребительского отношения к жизни, причем даже к человеческим отношениям. Молодому поколению внушается мысль, что каждый человек в отношениях пользуется другим человеком, и это нормально;

- все больше растет отчуждение между людьми, включая родственников. Слоган «я никому ничего не должен в этой жизни» становится всю более популярным и привычным;

- снижение чувства ответственности; особенно это бьет по модели будущих семейных отношений, когда молодые люди нацелены на

краткосрочные «пробные» браки, сожителство, отношения без обязательств.

В данной связи возникает потребность в адаптации технологий воспитания к сложившимся социокультурным и педагогическим условиям. Педагоги должны учитывать положительные качества и характеристики личности поколения Z, такие как:

- стремление узнавать новое;
- направленность на достижение цели, если сформирован мотив включения в тот или иной заинтересовавший их вид деятельности;
- постоянное движение и получение новых эмоциональных впечатлений;
- способность быстро переключаться с одного вида деятельности на другой;
- практикоориентированность
- любимый вопрос: «где мне это пригодится в жизни?»;
- быстрота и легкость в освоении новых механизмов, инструментов;
- компетентность в вопросах, которые были не подвластны детскому восприятию еще десять лет назад;
- способность найти лучший источник, с помощью которого можно получить необходимые сведения [Арцимович, 2017].

Технологии воспитания, разработанные и вошедшие в практику на протяжении последних десятилетий, имеют важные ресурсы, позволяющие востребовать потенциал семейного воспитания, ценностных ориентаций семьи, традиций народного

воспитания; особенностей среды (социума); авторских концепций воспитания.

Необходимо по-новому посмотреть на составляющие характеристики воспитательных технологий, подумать, как обновить их содержание. Целевой компонент должен предполагать постановку конкретных, реальных задач. Содержательный компонент отражает качества воспитанника, формируемые в той или иной технологии. Деятельностный компонент включает в себя методы, формы средства воспитания, актуальные для данного этапа развития педагогической науки и практики. Результативный компонент подразумевает получение конкретного предметного результата, проверяемого с помощью диагностических методик.

Среди наиболее востребованных сегодня технологий, которые актуальны для детей цифрового поколения, можем назвать следующие.

Технология предъявления педагогического требования Н. Е. Щурковой. Предъявление требования сочетает в себе и обязанность, и свободу выбора, и внутреннее неприятие или даже протест. Задача педагога – превратить требование в свободно проявляемое отношение [Щуркова, 2020].

Технологии игропрактик. В процессе их реализации учащийся умеет управлять собственным поведением в различных жизненных ситуациях, развитой коммуникацией и сферой самости, умеет планировать свою жизнь и логически мыслить.

Креативные технологии. Воспитанники развивают креативное

мышление, начинают конструктивно перестраивать свой образ жизни, становятся активными, гибкими, обладающими оригинальными идеями (фантазией), готовыми к эксперименту, проблемному решению возникающих задач, не боятся ошибиться, способны идти на риск.

Педагогика успеха. Технология педагогической поддержки. Подростки понимают свои жизненные потребности, умеют их реализовать, преодолевать трудности и решать проблемы соответственно нравственным и социальным нормам общества, верят в свои силы и возможности. Организуется поддержка ребенка как субъекта свободного самосознания, свободной деятельности, свободного поведения на основе согласия, опоры на его потенциальные возможности, веру в эти возможности, реализацию принципа «Не навреди!»

Выводы. В нашем исследовании «ценностные ориентации» понимаются как особый способ отражения в сознании человека тех глобальных общечеловеческих ценностей, которые признаны в обществе в качестве ключевых стратегических жизненных ориентиров и целей жизнедеятельности; они представляются как интегративное личностное качество, определяющее индивидуальную, социально одобряемую жизнедеятельность, основанную на высоких духовно-нравственных ценностях.

Таким образом, формирование ценностных ориентаций – это процесс, неоднозначно трактуемый и понимаемый, обусловленный его многоступенчатостью и сложностью, который зависит, в частности, от периодов взросления человека.

Педагоги при применении определенной технологии воспитания со школьниками, относящимися к поколению Z, должны помнить, что учащийся всегда в центре внимания. Цель подростков нового поколения – получить информацию, практическая польза владения которой будет очевидна. Мотивация обучающихся напрямую связана с тем, насколько хорошо они понимают, как и где смогут применить полученные знания. Поэтому нужно чередование видов деятельности, способов подачи информации, позволяющих активизировать различные каналы восприятия.

Список литературы

1. Арцимович, И. В. Современное поколение: вызовы обществу или времени / И. В. Арцимович // Интерактивная наука. – 2017. – № 12. – С. 119–121.
2. Кирьякова, А. В. Аксиологические доминанты развития личности в цифровом мире / А. В. Кирьякова, В. В. Мороз. – Текст : электронный // Приоритеты и ценности воспитания и развития личности в современном обществе : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., – Рязань : Рязан. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2021. – С. 73–76.
3. Кирьякова, А. В. Аксиология креативности : монография / А. В. Кирьякова, В. В. Мороз. – Оренбург : Университет, 2019. – 232 с. – Текст : непосредственный.
4. Рындак, В. Г. Педагогика / Рындак В. Г., Аллагулов А. М., Челпаченко Т. В. и др. – Москва, Изд-во ИФРА-М. – 2021. – 421 с. – Текст : непосредственный.

5. Рындак, В. Г. Педагогическое познание сквозь призму синергетического подхода / В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов, Т. В. Челпаченко. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 5 (228). – С. 73–78.

6. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Изд-во «Радянська школа», 1974. – 288 с. – Текст : непосредственный.

7. Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспитат. Работы в сел. сред. Школе / В. А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1979. – 393 с. – Текст : непосредственный.

8. Сухомлинский, В. А. Антология гуманной педагогики / сост. и авт. вступит. ст. Г. Д. Глейзер. – Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1997. – 224 с. – Текст : непосредственный.

9. Челпаченко, Т. В. Дидактическая система В. А. Сухомлинского (теория и практика) / Т. В. Челпаченко. – Оренбург : Изд-во ОГПУ,

2012. – 280 с. – Текст : непосредственный.

10. Челпаченко, Т. В. Педагогические ситуации как феномен воспитания личности (по материалам педагогического наследия В. А. Сухомлинского) / Т. В. Челпаченко. – Текст : непосредственный // В сборнике: Непреходящие ценности педагогического наследия В. А. Сухомлинского в эпоху глобальных перемен. Материалы международной научно-практической онлайн-конференции. – Оренбург: ОГПУ. 2021. – С. 88–93.

11. Щуркова, Н. Е. Система достойного воспитания / Н. Е. Щуркова, П. И. Арапова, Е. Ф. Баранова, С. В. Кулакова, Д. Г. Кропотин, С. И. Попова, В. Г. Рындак, Т. В. Челпаченко. Методическое пособие педагога-практика. – Москва, 2020. – 256 с. – Текст : непосредственный.

12. Эванс, Б. Я это совсем не продумала! Как перестать беспокоиться и начать наслаждаться взрослой жизнью / Б. Эванс. – Москва : Изд-во: Эксмо. – 2019. – 256 с. – Текст : непосредственный.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

УДК 37.058.5

Дроздов Н. А.

Научный руководитель: Федорова Наталья Михайловна,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры теории и истории
педагогики Российского государственного
педагогического университета им. А. И. Герцена

«ОБУЧЕНИЕ В ДИАЛОГЕ»: ИСТОРИЯ ПЕРВОЙ ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ ЛЕНИНГРАДА

Аннотация. В статье рассмотрена история первой частной школы Ленинграда. История школы рассматривается в качестве примера для раскрытия сущности самого феномена частного образования, его появления в последние годы существования СССР. Основанная в 1988 году «Школа «Экстернов» находилась в эпицентре новой образовательной практики, а именно – предоставление образования на возмездной основе с возможностью получения среднего общего образования, то есть прохождения учебной программы в выбранном, приемлемом для каждого ученика темпе. Это позволяла сделать и форма обучения «Диалог». Особенности и некоторые аспекты организации данной формы описаны в статье. Появлению школы способствовала социокультурная ситуация в городе в конце 1980-х годов, проявляющаяся в разных событиях: культурных, политических, экономических. Часть событий представлена в статье. Рассмотрена предыстория создания частной школы, ее первые этапы организации, а также «три свободы» в обучении. В статье приводятся воспоминания очевидцев тех событий. Школа находилась в своем непрерывном развитии, разрабатывала новые образовательные продукты, совершенствовала методики (курс «Учить учиться», «Семинар «Пилоты разума»). Представлен весь хронологический ряд событий: от биографии директора школы В. И. Андреева до внедрения на постоянной основе семинара «Пилоты разума».

Ключевые слова: обучение в диалоге, частная школа, форма обучения «Диалог», Ленинград, 1980-е, закон «О кооперации», социокультурная ситуация в городе.

Drozdov N. A.

«EDUCATION THROUGH DIALOGUE»: THE STORY OF LENINGRAD'S FIRST PRIVATE SCHOOL

Abstract. The article deals with the history of the first public school in Leningrad. The history of the school is considered as an example to reveal the essence of the phenomenon of private education itself, its emergence in the last years of the USSR. Founded in 1988, the School of Externs was at the epicentre of a new educational practice, namely, the provision of education on a fee-paying basis with the possibility of receiving a general secondary education, that is, completing the curriculum at a pace chosen, acceptable to each pupil. The «Dialogue» form of education also made this possible. The peculiarities and some aspects of the organisation of this form are described in the article. The emergence of the school was facilitated by the socio-cultural situation in the city in the late 1980s, which manifested itself in various events: cultural, political, and economic. Some of the events are presented in the article. The prehistory of the establishment of the public school, its first stages of organization, and the «three freedoms» in teaching are examined. The recollections of eyewitnesses of those events are given in the article. The school was in a state of continuous development, developing new educational products, improving its methods (the «Teach to Learn» course, the «Pilots of the Mind» seminar). The whole chronological sequence of events is presented: from the biography of the school director V.I. Andreev to the introduction of the Mind Pilots workshop on a permanent basis.

Key words: learning in dialogue, public school, Dialogue form of teaching, Leningrad, 1980s, the law «On Co-operation», socio-cultural situation in the city

Введение. В советской России первые частные школы открылись в конце 1980-х годов, но феномен их возникновения в истории советской и постсоветской педагогики относительно малоизученный. Как происходило распространение нового для того времени и страны опыта? Каковы были предпосылки создания и развития новых школ в городе Ленинграде? И что способствовало большому успеху новой «Школы «Экстернов» (современное название «Обучение в диалоге»), который продолжается до сих пор?

Материалы и методы. Ведущими методами нашего исследования выступают анализ научной литературы, а также книг, выпущенных на базе школы; исторический и биографический методы. Эмпирические методы: беседа, интервью. Выбранные методы в рамках социокультурного подхода в образовании позволяют составить хронологический ряд событий, раскрыть историю школы, а также первоначальное понимание сущности феномена частного образования в последние годы существования СССР. Данные методы применялись нами в комплексе и взаимодополняли друг друга.

Результаты. Ленинград в период «перестройки» представлял собой особое социокультурное пространство, где школа как социальный институт ощущала на себе все тенденции, глобальный и локальный социокультурный контекст времени, что отражалось на работниках образования, учащихся и их родителях.

Для понимания социокультурной ситуации в городе рассмотрим ее с точки зрения трех составляющих: культура, образование, экономика.

В период перестройки в молодежной среде развивались новые субкультуры, творческие объединения и группы. Не утрачивала свою популярность рок-музыка, но появилась другая музыка «хип-хоп» и первые танцоры брейк-данса. Московская молодежь приезжала в Ленинград вдохнуть воздуха свободы, который шел из рок-клуба. Группа «Поп-Механика» стала выступать вне пределов рок-клуба и Дома культуры, переместилась на сцену концертного зала «Октябрьский». Стоит отметить, что музыканты и художники нового искусства сотрудничали друг с другом. Так группа «Новые художники» постоянно оформляла все концерты Сергея Курехина. Среди объединений художников социальной направленности выделялось и Товарищество экспериментального изобразительного искусства (ТЭИИ), которое проводило собственные выставки на самых разных площадках города. Вышедший на экраны фильм «Асса» способствовал популяризации новой музыки и искусства в среде молодежи [Новиков, 2003].

В государственных учреждениях – музеях, Дворцах молодежи,

Домах культуры, парках и дворцово-парковых ансамблях проводились традиционные лекции и экскурсии, а также диспуты, беседы, встречи с художниками, писателями, режиссерами, организовывались народные университеты, факультеты общественных профессий, клубы, кружки и т. д.

Музеи, следуя общемировой тенденции, стали превращаться в компонент индустрии развлечений с развитой рекреационной функцией, которая, однако, развивала потенциал личности через положительный опыт соприкосновения с искусством. Разрабатывались новые технологии, направленные на привлечение максимального количества посетителей. Это был широкий выбор культурных и досуговых мероприятий и программ (спектакли, концерты, балы, клубы по интересам). Одной из главных задач этого направления считалось приобщение учащихся к пониманию современного советского искусства. Данная реализация образовательно-воспитательной функции была неразрывно связана с решением идеологических задач [Федотова, 2018].

Получила развитие и концепция «открытого» музея как площадки для общения и проведения досуга [Там же].

Однако, во время «перестройки» исчезла монополия советской культуры с ее догмами и идеалами. Культурная жизнь стала более разнообразной: житель Ленинграда находил в культурном пространстве города свои объекты культуры в зависимости от культуры личности.

Экономическая ситуация в городе была неблагоприятной. Основная проблема, которая охватила большинство жителей города – товарный дефицит, в том числе необходимых продуктов питания (мясо, рыба и т. д.), что не могло не сказываться на эмоциональном состоянии ленинградцев.

На протяжении долгого периода времени система образования в СССР была единой, централизованно управляемой с финансированием из государственного бюджета. Основная задача, стоящая перед государством – это предоставление качественного бесплатного образования для всех граждан и совершенствование его в течение всей жизни. Но система имела и отрицательные стороны. Они, прежде всего, отражались в единообразии нормативного и методического обеспечения школ, что в свою очередь породило длительный период стагнации системы образования (1962–1985 гг.) [Борисенков, 2008] В данный период появлялись педагоги-новаторы, которые по сути пытались вернуть лучшие традиции педагогов прошлого, таких как К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский под объединенным названием «педагогика сотрудничества», где «работа учителя рассматривалась как сотворчество с учеником в усвоении им новых знаний и вечных ценностей» [Бордовский, 2021, с. 33].

Г. А. Бордовский так подводит итог ситуации, сложившейся в конце 1980-х годов: «Образование как часть социальной сферы весьма чувствительна ко всем процессам, кото-

рые протекают в жизни страны. Застой, которым часто характеризуют советский период 70–80-х годов прошлого века, на мой взгляд, проявлялся, прежде всего и главным образом, в отсутствии серьезного и глубокого анализа тех изменений, которые произошли в социальном составе и общественном настрое нашего общества с 30–50-х годов прошлого века, когда были сформулированы базовые идеологические постулаты, лежавшие в основе всей работы с людьми. Во взаимодействии людей в официальном поле преобладала парадигма «старший-младший», «начальник-подчиненный». Это в полной мере относилось и к школе: дело учителя – учить, а дело учеников – слушаться и подчиняться. Движение педагогов-новаторов по сути было борьбой со школьной рутинной, поскольку для работы с детьми, живущими в другой информационной среде, нежели 30–40 лет назад, требовался поиск новых педагогических решений» [Бордовский, 2021, с. 33].

Основными факторами, повлиявшими на школу того времени, были деятельность самых разных образовательных экспериментальных площадок. С 1984 года, благодаря педагогической просветительской деятельности Виталия Кузьмича Дьяченко, новый коллективный способ обучения (КСО) стал известен широкому кругу педагогической общественности. Были организованы новые заочные школы, которые, однако, не были частными школами в привычном нам понимании: с устойчивыми дидактическими системами и обучением на возмездной основе.

В своей статье А. С. Соколов перечисляет восемь принципов КСО, разработанные В. К. Дьяченко. Данные принципы цитируются в самых разных источниках:

«1. Завершенность: ученик имеет право переходить к изучению нового учебного материала, лишь прочно усвоив предыдущий.

2. Интернационализм: обучение должно происходить на языках, представители которых принимают участие в учебном процессе. При этом происходит взаимное проникновение культур на базе предметного изучения того или иного языка.

3. Дифференциальный подход: каждый из обучаемых может работать согласно своим возможностям и способностям.

4. Разновозрастность и разноуровневость: поскольку человек в жизни контактирует с людьми разного возраста и уровня, то это умение должно выработаться в учебном процессе.

5. Разделение учебного труда: с одной стороны, чем будет большее разнообразие изучаемых тем, тем богаче общество в целом; с другой стороны, значительно легче усвоить тот или иной учебный материал, когда до этого в нем уже разобрался твой товарищ.

6. Педагогизация населения: фактически любому человеку в своей жизни требуется кого-то учить, этому необходимо учиться в самом процессе обучения.

7. Безотлагательная и непрерывная передача знаний: знания, вырабатываемые обществом, должны немедленно становиться

содержанием учебного процесса.

8. Всеобщее сотрудничество и взаимопомощь: любой учащийся, прошедший процесс обучения, должен приобрести навыки сотрудничества с другими; уметь оказывать помощь и уметь получать ее» [Соколов, 1990].

Будущий директор и учредитель первой частной школы Ленинграда Владимир Иванович Андреев прошел сложный профессиональный путь от электрика по окончании философского отделения ЛГУ им. А. А. Жданова, секретаря комитета комсомола при художественном училище, разнорабочего в стройотрядах, учителя истории в школе до методиста Института усовершенствования учителей и параллельно всегда находился в поисках нового способа обучения для тех детей, которые (как и он сам) не любили учиться в традиционной школе [Андреев, 2011].

С 1982 по 1994 годы В. И. Андреев работал методистом на разных кафедрах (философия, педагогика, управления) Института усовершенствования учителей (современное название СПб АППО – Академия постдипломного педагогического образования). В это же время в Ленинграде сформировались группы педагогов, активно поддержавших В. К. Дьяченко, с которым В. И. Андреев встречался в Красноярске по поводу создания новой школы по методикам КСО. Из воспоминаний В. И. Андреева: «Я жаловался, что система не работает, что все уходит. Конечно, я не уйду, я – фанат! Рассказывал ему, что есть несколько ребят, которые учатся в школах, которые не могут усидеть, у которых есть ряд

проблем, связанных с обучением. Перечислил ему эти проблемы. И он предложил сделать для них школу экстернов. Я спрашиваю: как это осуществить? Он: «Скоро закон выйдет». И действительно, когда я вернулся, вышел закон «О кооперации», разрешающий введение предпринимательской деятельности в сфере образования» [Андреев, 2011, с. 12].

Закон «О кооперации в СССР» от 26 мая 1988 года открыл дорогу становлению системы негосударственных школ в СССР [Закон СССР]. Это означало привлечение частной инициативы и давало право вести образовательную деятельность наравне с государством, то есть конкурировать с государством в образовании.

Сам закон являлся актом универсального действия, содержал основные правила создания и деятельности всех типов и видов кооперативов, определял общие начала деятельности кооперации, создавался в качестве одной из основ всего кооперативного законодательства. Его универсальность и в том, что он являлся межотраслевым актом, охватывал все отношения внутренней и внешней жизни кооперативов, содержал нормы многих отраслей права [Яковлев, 1989, с. 52].

Исследования А. Н. Чудецкого показали, что большинство участников первого кооперативного движения до перехода в негосударственный сектор экономики обладали устойчивым социальным статусом, были лояльны к советскому строю, многие занимали руководящие должности, были членами партии и активистами комсомола. В кооперативы

уходили активные высококвалифицированные специалисты, которых привлекала возможность получения высоких доходов и некоторая свобода экономической деятельности [Чудецкий, 2021].

Согласно закону, одним из главных условий для открытия частной школы являлась регистрация устава. Летом 1988 года В. И. Андреев обратился за помощью к коллеге, тоже преподавателю, но в Институте образования взрослых – Алле Ивановне Жилиной: «Владимир Иванович Андреев пришёл с очень скромной просьбой: помочь организовать новую школу, Школу обучения в диалоге. Высказанная им идея этой школы, предложенные технологии ее реализации, высочайшего уровня гуманистическая философия, пронизывавшая это новое образование, были настолько захватывающими, интересными и новыми для конца 80-х годов прошлого столетия, что отказаться помочь было невозможно!» [Андреев, 1978, с. 3]. С готовым уставом будущий директор отправился к заведующей РОНО Дзержинского района, с ее помощью устав образовательной организации был утвержден на заседании Райисполкома. Параллельно В. И. Андреев объявлял о создании новой школы на своих лекциях и семинарах – учителя, педагоги, методисты были заинтересованы и воодушевлены.

18 августа 1988 года В. И. Андреев вместе с семьей, а также коллективом ленинградских педагогов и методистов учредили

кооператив «Школа «Экстернов» – первую частную общеобразовательную школу в Ленинграде. Состав кооператива со временем менялся, но изначально в кооперативе состояли В. И. Андреев, его родственники и коллеги: коллега по институту усовершенствования учителей О. Н. Чекомасов, его жена Валентина, отец В. И. Андреева И. С. Андреев, мать К. И. Андреева и сестра Г. И. Кондратьева. Потом они все, кроме В. И. Андреева, покинули кооператив «Школа «Экстернов».



Первые работники школы, слева-направо: О. В. Кудашевская (бухгалтер), В. И. Андреев (директор), М. Павлова (бухгалтер). Кабинет № 1.

По задумке создателей первая частная школа была основана на принципах коллективного способа обучения (КСО). Но главное, на трех свободах, которые отныне принадлежали учащимся новой школы: выбор преподавателя, составление собственного расписания, выбор группы для обучения.

В октябре 1988 года В. И. Андреев сделал первое рекламное объявление. Дети Владимира Ивановича его

раскрашивали, а он переводил и набирал текст на печатной машине. В рекламном агентстве за 2–5 копеек им поставили печать, а потом они сами развешивали эти приглашения учиться в «Школе Экстернов». Рекламные объявления были размещены в АППО и на улицах города. На них были мгновенные отклики – в назначенное место проведения занятия (Кирочная, д. 8) пришло большое количество детей. В общей сложности в первый год на площадках «Диалога» занималось около 500 человек.



Первые учащиеся «Школы «Экстернов», 1988 г.

Из воспоминаний А. В. Гаршина, учителя истории и обществознания:

«Вспоминая свой первый день работы на площадке «Диалога», расскажу об особых ощущениях. Вокруг моего учительского стола были организованы учебные места для учащихся, в виде каре. Ко мне сразу пришло человек 15. Я понял, что пришли дети практически из всех классов, с 5 по 11. То есть вся школа. Тогда мне это показалось сложновато, но я, конечно, представлял, что такое история и обществознания в полном объ-

ёме школьной программы. ... Вначале на занятиях были некие отстрелы – дети тебя проверяют, как ты знаешь свой предмет. Где-то к 3–4 занятию начали стабильно работать. И тут я понял проблему – дети разноразличные, у некоторых большие проблемы с памятью. Поэтому пришлось иначе подходить к работе с учеником. В первую очередь в помощь мне были программы курса «Учить учиться», и главное – работа с текстом. Конечно, если текст на 10–15 страниц, а ученик пришел на два часа, то понимаешь, что он даже не прочитает за это время. Потому ты даешь ему основные моменты, дома он читает, а на уроке основные пару страниц разбираешь в поабзацном чтении. То есть прикладные программы – это большое подспорье в работе учителя «Диалога».



Один из первых учителей формы обучения «Диалог» Л. И. Щелкунова

Курс «Учить учиться» – это курс из семи метапредметных программ («Алфавит», «Устный счет», «Работа со словарем», «Вдумчивое и осознанное чтение по абзацам», «Устная речь», «Письменная речь», «Учебно-проектная деятельность»), который был создан в новой школе для повышения качества образования

учащегося. Благодаря курсу, по задумке создателей, учащийся сможет самостоятельно изучать учебный материал самой разной сложности, готовить и публично защищать проекты, письменно и устно выражать собственные мысли.

Из воспоминаний В. И. Андреева: «Как только мы начали работать, народ буквально как прорвало. Не успевали открывать площадки. Причем, площадки по сто-двести человек. Люди шли, даже несмотря на то, что у нас не было помещений. Занятия проводились где придется, в том числе в заброшенном церковном зале. Занимались обычно во второй половине дня. Что скрывать, потребовалось, конечно, столько сил, столько энергии! Все мои знания, вся философская, педагогическая подготовка и вся ненависть к традиционному учебному процессу – все это сработало и дало невероятный эффект. Плюс организационные способности и владение ситуацией в системе образования в целом. Я не знаю, каким образом создавались другие школы, не знаю, какие мотивы были у их создателей. Но я стремился сделать так, чтобы дети, которые не хотят учиться, все-таки имели возможность обучаться» [Андреев, 2011, с. 12].

Проблема с недостатком площадок была решена следующим образом. В городе разместилась целая сеть площадок:

- в школе № 203 была организована площадка «Диалог»;
- в школе № 183 – вручение аттестатов, площадка «Диалог»;

– в школе № 121 в Выборгском районе была организована площадка «Диалога»;

– в здании Санкт-Петербургского государственного университета низкотемпературных и пищевых технологий (сейчас присоединён к ИТМО) на ул. Ломоносова были организованы площадки дневного и вечернего «Диалога», по воспоминаниям А. В. Гаршина находилось восемь предметных зон и свободное перемещение учащихся между ними, занимались около ста человек;

– в школе № 193 на Гродненском переулке проходили вручения аттестатов;

– в школе № 80 учащиеся вечером сдавали только экзамены и также была выдача аттестатов;

– в Доме Профсоюзов на набережной реки Фонтанки тоже выдавались аттестаты;

– на проспекте Бакунина, д. 8 в здании детского интерната была открыта площадка «Диалога»;

– по адресу ул. Кирочная, д. 8 была организована площадка «Диалога»;

– в Доме Оборона на ул. Жуковского, д. 22 – площадка «Диалог».

В здании самого же Института усовершенствования учителей, на ул. Ломоносова, д. 11, на втором этаже находился главный офис с бухгалтером. Отсюда велось управление школой и организованными площадками.

Какими были первые учащиеся на площадках «Диалога»?

В. И. Андреев отвечает, что самые разные: «Тогдашняя политическая и экономическая ситуация в стране способствовала возникновению такой школы. Можно сказать,

все меня подталкивали к ее созданию: ученики, которые хотели так учиться, учителя, которые хотели так работать. Родители и дети, которые откликались и хотели, чтобы такая школа существовала, были очень продвинутые. Они не хотели сидеть в одном классе, они готовы были закончить школу за три года. Им скучно было быть отличниками, а хотелось идти вперед и получать новые знания. Это были своего рода «белые вороны». В то же время, были дети, которые много болели, были педагогически запущены, то есть исключительные «двоечники». А также дети, которые уже определились с будущим: спортсмены, музыканты, которые в силу своей занятости на тренировках или репетициях часто пропускали занятия в школе. Это были непростые дети, им всем было сложно в государственной школе, но кроме нее никакой альтернативы у них не было. Наша школа стала для них спасением. Хотя были и дети, которые вели себя неадекватно, и успокоить их стоило большого труда. ... Раньше это были просто трудные дети, которых не любили, которых выгоняли» [Андреев, 2011, с. 12–13].

Подробнее рассмотрим форму обучения «Диалог», которая была организована на площадках и пользовалась большой популярностью. В разные годы данная форма дополнялась нововведениями, но сам механизм ее реализации оставался неизменным.

Форма обучения «Диалог» существует в школе и в наше время.

«Диалог» – это очная групповая форма обучения, не похожа на классно-урочную систему обучения. Учащийся может посещать школу не

каждый день (от двух до пяти дней в неделю). Остальное время посвящает любимому делу (спорт, музыка, наука и пр.) Таким образом учащиеся не ограничены «жестким» расписанием.

Все занятия проходят в одном большом помещении, которое делится на предметные зоны. В каждой зоне работает учитель-предметник с группой учащихся. На уроке могут быть учащиеся разных классов, от 5-го до 11-го класса. Подобный индивидуальный подход позволяет каждого ученика провести по программе в его собственном темпе. Например, на уроке два восьмиклассника: один с первого раза усвоил новую учебную тему предмета, а другой не усвоил. Такому учащемуся учитель будет объяснять тему столько раз, пока учащийся не усвоит ее и только потом перейдет к следующей теме.

В данный период учащийся может свободно переходить от одного учителя к другому, т. е. «курсировать» по разным предметам под присмотром старшего преподавателя. Также может выйти с площадки, например, в библиотеку за книгой и вернуться обратно. Поскольку учитель работает с каждым индивидуально, он может не беспокоиться о пропуске важной информации.

Допустим, ученик, лучше усваивающий материал, пришел сдавать одну из тем и справился за полчаса. Для него уже нет необходимости ждать окончания урока (до 45 минут). Он может получить домашнее задание, консультацию по выполнению и переходить на следующий предмет. Учителя, в свою очередь,

уделят больше времени тому учащемуся, который требует больше внимания. Учащийся может пробыть на уроке все 4 часа, то есть все 4 урока на одном предмете, если ему это необходимо.

В форме обучения «Диалог» существует возможность выбрать учителя. Каждый учебный предмет представлен несколькими преподавателями. Дается возможность выбрать человека, с которым комфортно работать.

Порядок действий ученика новой формы обучения выглядит следующим образом: приходит в школу за 15 минут до начала работы площадки, берет в библиотеке необходимые учебники, получает у старшего преподавателя зачетную книжку и маршрутный лист, подтверждает у старшего преподавателя выбор предмета и учителя, присоединяется к выбранной группе учителя-предметника, выполняет учебный план занятий по предмету, получает оценку в зачетке и маршрутном листе, выбирает другой предмет. В завершение учебного дня учащийся сдает зачетку и маршрутный лист старшему преподавателю, обсуждает расписание на будущий день со старшим преподавателем и возвращает учебники в библиотеку.

Во время урока учащемуся становится непонятным какое-либо слово. Для этого предусмотрена должность прояснителя слов на площадке. Когда учащийся сталкивается с незнакомым словом, он берет свою тетрадь и обращается к прояснителю слов, узнает его значения, возвращается к учителю и продолжает рабо-

тать над заданиями. При этом учитель не отвлекается на ученика, а продолжает работать с другими учащимися [Дроздов, 2021].

Прояснение слова происходит по алгоритму: определение в тексте непонятого слова – его нахождение в словаре – выбор подходящего по контексту значения – пересказ значения партнеру (в данном случае старшему преподавателю) – составление предложения со словом в выбранном значении – изучение происхождения слова – чтение фразеологических оборотов (при их наличии) [Андреев, 2021].

Значимой фигурой в выше описанных взаимодействиях, а также в организации работы всей учебной площадки, является старший преподаватель. Он поддерживает связь с родителями учащихся и учителями, а во время работы площадки координирует (контролирует) перемещение учащихся по предметным зонам, управляет индивидуальными маршрутными листами. То есть ответственен за организацию работы площадки. В его обязанности входят:

- учет посещаемости;
- учет общего количества и соотношения учащихся на площадке;
- поддержание дисциплины;
- контроль прохождения программы учеником;
- посещение занятий, контроль работы по прикладным программам;
- ведение документации.

Свобода посещения занятий контролируется старшим преподавателем. При наличии общего расписания старший преподаватель планирует и прогнозирует каждый следующий учебный день в зависимости от

того, сколько учащихся в тот или иной день недели посещают школу и далее делает вывод: сколько учителей нужно пригласить для занятий и корректирует расписание.

Следующие документы помогают контролировать прохождение программы:

- зачетная книжка учащегося;
- маршрутный лист;
- лист коррекции знаний;
- график прохождения программы по месяцам.

В классно-урочной системе учащийся может получить знания по теме, присутствуя на уроке и слушая учителя. Таким образом тема может быть пройдена без «закрепления» со стороны учащегося. Однако работа по зачетной книжке предполагает детальное изучение каждой темы ученика. Следовательно, ни одна тема не будет упущенной: учащийся должен получить все зачеты по всем темам. Не будет выставлена оценка за четверть, если не будут сданы все зачеты.

Завуч формы обучения «Диалог» составляет общее расписание, но внутри него каждому учащемуся составляется свое индивидуальное расписание. Старший преподаватель помогает организовать учебный процесс таким образом, чтобы у учащегося не появлялись пробелы в прохождении учебной программы. Расписание составляется не на год, и не на четверть, оно может меняться при необходимости [Дроздов, 2021].

Таким образом, мы первоначально познакомились организацией и основными характеристиками формы обучения «Диалог».

В 1992 году она получила аккредитацию, развивались и дополнялись программы курса «Учить учиться».

В 1994 году был организован союз частных школ, в который входили представители (в основном директора) первых частных школ Петербурга: Школа экстернов, Alma mater, Взмах, Дипломант, Балтика-колледж и др. На заседаниях обсуждались вопросы образования, координация деятельности, происходил обмен опытом.

С 1994 года, сменив название на «Обучение в диалоге», школа переехала на свой постоянный адрес (ул. Некрасова, д. 19), где находится до сих пор. Само здание было отремонтировано и приведено в порядок за счет школы.

Востребованность школы привела к тому, что появлялись новые школы по модели «Обучение в диалоге». С помощью В. И. Андреева были созданы школы в Выборге, Севастополе, Костомукше, Брянске. Впоследствии часть школ была закрыта, несколько отказались от модели. Долше всех работала школа в Севастополе, которая закрылась в 2007-м году [Андреев, 2011].

Весной 1998-го года группа специалистов из Санкт-Петербургской Медицинской академии им. И. И. Мечникова проводило исследование на базе школы. Одной из задач исследования была оценка динамики работоспособности школьников на протяжении учебного дня, недели, четверти. Под наблюдением находилось 20 школьников 6–11 классов. Методы исследования: хронометраж

(для оценки структуры учебных занятий), корректурная методика Анфимова, таблица Платонова и хронорефлексометрия (для оценки функционального состояния центральной нервной системы и работоспособности). Обследования проводились до занятий, в середине и в конце учебного дня, в начале и в конце учебной недели. Из справки: «Обследования проводились до занятий, в середине и конце учебного дня, в начале и в конце учебной недели. На основании полученных результатов были сделаны следующие выводы: ... к концу учебного дня выраженного утомления учащихся практически не наблюдалось; от 20 до 70% (в различные дни обследования) школьников к концу учебного дня находились на стадии начального утомления, которая проявлялась в увеличении объема и снижении качества выполняемой работы. Повышение уровня работоспособности к концу уроков как во вторник, так и в пятницу, было отмечено у 30–87,5% школьников» (В. П. Тимофеев, З. В. Семкина) [Дроздов, 2021].

В основе КСО лежит методика поабзацной проработки текста в парах сменного состава. Это, можно сказать, «краеугольный камень» КСО. Считается, что автором методики является педагог Александр Григорьевич Ривин, чьи занятия посещал В. К. Дьяченко в Москве. О данной методике В.И. Андреев узнал на семинарах Валентины Владимировны Архиповой (директора школы, ученика и последователя В. К. Дьяченко). В. И. Андреев в дальнейшем усовершенствовал ее,

исходя из многолетнего опыта проведения, добавил в методику использование словарей. Алгоритм медленного вдумчивого чтения в паре в школе «Обучение в диалоге» выглядит следующим образом:

1. Выберите пару.
2. Партнер спрашивает Вас, все ли слова Вам понятны в прочитанном тексте.
3. Непонятые слова проясните, используя соответствующий алгоритм.
4. Кратко перескажите партнеру прочитанное ранее.
5. Прочитайте абзац.
6. Выявите все непонятые слова.
7. Проясните все непонятые слова, используя соответствующий алгоритм (приведен выше в описании формы обучения «Диалог»).
8. Обсудите, о чем говорится в данном абзаце.
9. Найдите ключевые слова.
10. Сформулируйте и запишите главную мысль абзаца.
11. Скажите, как связана главная мысль данного абзаца с предыдущим абзацами.
12. Озаглавьте абзац и запишите название. Устно предположите, о чем пойдет речь в следующем абзаце.
13. Следуя выше изложенным шагам перейдите к прочтению текста партнера.
14. Поменяйте пару (примечание: на работу в одной пар отводится 15 минут).

После проработки 15–20 абзацев своего текста каждый участник делает доклад, который представляет собой мини-исследование (т. е. имеет

исследовательский вопрос и, в ходе исследования прочитанного, полученный ответ на него). Выступление записывается на камеру и оценивается каждым участником семинара [Андреев, 2020].

Занятия по данной методике проводятся в школе еженедельно, под названием «Семинар «Пилоты разума». Так, начиная с 2000-го года, медленно и вдумчиво читают каждую среду и пятницу учителя, учащиеся, а также их родители. «Пилоты разума» является единственным в городе занятием, где практикуется вдумчивое чтение в парах сменного состава.

Обсуждение результатов. Мы проследили основные этапы появления и развития частной школы «Обучение в диалоге». Дальнейшие исследования феномена частного образования в последние годы существования СССР могут быть связаны с уточнением его основной аудитории, т. е. основных заказчиков данных видов образовательных услуг, их социального статуса, их жизненных ценностей и ориентаций, изучение их мотивации, веры в открывающиеся перспективы посредством получения данного вида образования. Для этого возможно использовать другой подход в образовании, например, аксиологический. Для более глубокого понимания требуется изучение истории других частных школ, появившихся в данный период, не только в Ленинграде, но и других городах СССР. Далее возможно нахождение и сопоставление отчетов, включая статистические, о количественном росте или замедлении появления частных

школ и их сопоставление с современными статистическими отчетами для выявления самых разных закономерностей. А также изучение внутренних отчетов частных школ, которые практикуют как традиционную классно-урочную форму обучения, так и новые альтернативные методы, что может свидетельствовать о периодах отказа учащихся от занятий в традиционной форме обучения. Также дальнейшие исследования могут быть связаны с выявлением мотивации учителей новых частных образовательных учреждений.

Выводы. В итоге, мы можем сделать выводы данного исследования, касающиеся феномена частного образования в позднем СССР, на примере школы «Обучение в диалоге». Стагнация в разных сферах общественной жизни привела к поиску, появлению и развитию новых форм, организаций, взаимодействий в социальной жизни, что поддерживалось вышедшими законами в период «перестройки». Появлению феномена способствовал и «культурный» догматизм. Начиная с 1970-х годов не только в школе, но и в произведениях литературы, кинофильмах, театральных спектаклях господствовал определенный идеал поведения, некий устав, которому предлагалось неукоснительно следовать. Это вызвало ответную реакцию в 1980-е годы: появление нового советского нонконформистского искусства и отказ от прежних культурных стереотипов. С 1960-х до 1980-х гг. советским государством актуализировалось получение массового среднего общего образования, однако не были учтены

потребности и стремления некоторых социальных групп получить образование вне рамок системы традиционной школы с ускорением процесса расширения социальной жизни учащегося, которая включает в себя следующие формы – труд, потребление, досуговая деятельность, общение, личная жизнь и социализация. Новая школа синтезировала в себе все запросы со стороны данных социальных групп. Более подробно об истории появления школы можно узнать у В. И. Андреева, чьи харизматичные выступления проходят в школе до сих пор.

Список литературы

1. Андреев, В. И. Новая культура работы со словарём / В. И. Андреев – Текст : непосредственный // Педагогические технологии. – 2021. – № 3. – С. 55–63.
2. Андреев, В. И. Обучение в диалоге. Свобода + обучение = радость. Санкт-Петербург : Свое издательство, 2012. 108 с. – Текст : непосредственный.
3. Андреев, В. И. Педагогическая биография: 1978 – 2011. – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2011. – 52 с. – Текст : непосредственный.
4. Андреев, В. И. Тренинг «Пилоты разума» как инструмент управления организацией / В. И. Андреев. – Текст : непосредственный // Исследовательская работа школьников: научно-методический журнал. – 2020. – № 4(72) – С. 3–12.
5. Бордовский, Г. А. Инновации и традиции в современном российском образовании / Г. А. Бордовский. – Текст : непосредственный // Веснік Віцебскага дзяржаўнага

університета. – 2021. – 2 (111). – С. 32–36.

6. Борисенков, В. П. Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) / В. П. Борисенков. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2008. – № 1. – С. 20–38.

7. Дроздов, Н. А. Организация альтернативной формы обучения «Диалог» / Н. А. Дроздов. – Текст : непосредственный // Педагогические технологии. – 2021. – № 2. – С. 2–8.

8. Закон СССР от 26.05.1988 N 8998-XI (ред. от 07.03.1991, с изм. от 15.04.1998) «О кооперации в СССР». – Текст : электронный. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1361/.

9. Новиков, Т. П. История ленинградского искусства 1980-х годов. Лекции. – Санкт-Петербург. – 2003. – 15 с. – Текст : непосредственный.

10. Соколов, А. С. Заметки Об идее коллективного способа обучения / А. С. Соколов. – Текст : электронный // Журнал ТРИЗ. – 1990 г. – том 1. – № 2. – URL: http://www.triz.natm.ru/articles/sok_00.htm.

11. Федотова, А. А. Социокультурные функции художественных музеев России в 1960–1980-е годы / А. А. Федотова. – Текст : электронный // Вестник СПбГИК. – 2018. – №

2 (35). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-funktsii-hudozhestvennyh-muzeev-rossii-v-1960-1980-e-gody>.

12. Чудецкий, А. Н. Социокультурный портрет ленинградского кооператора (1987–1991) / А. Н. Чудецкий. – Текст : электронный // Genesis: исторические исследования. – 2021. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-portret-leningradskogo-kooperatora-1987-1991>.

13. Чудецкий, А. Н. Политическая и общественная активность участников кооперативного движения в 1986–1991 гг. (на материалах Ленинграда) / А. Н. Чудецкий. – Текст : электронный // Ученые записки НовГУ. – 2021. – № 2 (35). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskaya-i-obshchestvennaya-aktivnost-uchastnikov-kooperativnogo-dvizheniya-v-1986-1991-gg-na-materialah-leningrada>.

14. Яковлев, В. Ф. Закон о кооперации – фундаментальный акт экономической реформы / В. Ф. Яковлев. – Текст : непосредственный // Известия высших учебных заведений. Правоведение. – 1989. – № 1. – С. 50–59.

УДК 371.51

Силантьева Е. В.

Савкин А. А.

Шейкина Я. О.

Научный руководитель: Чуркина Наталья Ивановна,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики
Омского государственного педагогического университета

ВНЕШНИЙ ОБЛИК УЧЕНИКОВ: НОРМАТИВНЫЙ КАНОН И ПОВСЕДНЕВНЫЕ ПРАКТИКИ В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ (1950–90 гг.)

Аннотация. В статье проводится ретроспективное исследование нормативных рамок и повседневных практик, связанных с внешним обликом учеников в контексте трансформации советской школьной культуры. В результате теоретического анализа делается вывод, что школьная культура лучше всего проявляется в повседневных практиках членов школьного сообщества. В работе представлены материалы включенного интервью с представителями нескольких поколений советских школьников; обобщены отдельные источники визуальной культуры (школьные кинофильмы, плакаты, фотографии). Исследование закономерностей трансформации внешнего облика советских школьников в обозначенный период позволяет сделать несколько выводов: на изменение моделей школьной формы влияли социокультурные факторы: в 1940–60 годах ее определяли пристрастия политической элиты, а в 1970–80 годы тенденции молодежной субкультуры; на протяжении всего указанного периода обнаруживается параллельное существование нормативных и повседневных практик внешнего облика школьников, с постепенным расширением границ допустимого нарушения нормы, что может свидетельствовать о демократизации школьной культуры, смягчении режима школьной жизни; нормативно заданная вариативность внешнего облика советских школьников в 1970–80 гг. (новые фасоны школьной формы, разные виды стрижек и др.) говорит и об изменении отношения к детству, у ребенка в условиях авторитарной школьной культуры появляется возможность выбора во внешнем облике.

Ключевые слова: история образования, советская школьная культура, внешний облик, школьная форма, прически, макияж.

Silantyeva E. V.
Savkin A. A.
Sheikina Y. O.

APPEARANCE OF STUDENTS: NORMATIVE CANON AND EVERYDAY PRACTICES IN THE CONTEXT OF SCHOOL CULTURE (1950–90)

Abstract. The article provides a retrospective study of the normative framework and everyday practices related to the appearance of students in the context of the transformation of Soviet school culture. As a result of theoretical analysis, it is concluded that school culture is best manifested in the daily practices of members of the school community. The paper presents the materials of the included interview with representatives of several generations of Soviet schoolchildren; individual sources of visual culture (school films, posters, photographs) are summarized. The study of the patterns of transformation of the appearance of Soviet schoolchildren in the designated period allows us to draw several conclusions: sociocultural factors influenced the change in school uniform models: in the 1940s–60s it was determined by the preferences of the political elite, and in 1970–80s by the trends of the youth subculture; throughout this period, the parallel existence of normative and everyday practices of the appearance of schoolchildren is revealed, with a gradual expansion of the boundaries of permissible violation of the norm, which may indicate the democratization of school culture, the mitigation of the regime of school life; normatively specified variability of the appearance of Soviet schoolchildren in the 1970–80s. (new styles of school uniforms, different types of haircuts, etc.) also speaks of a change in attitudes towards childhood; in an authoritarian school culture, a child has the opportunity to choose in appearance.

Key words: history of education, Soviet school culture, appearance, school uniform, hairstyles, make-up.

Введение. В стратегии социально-экономического развития России до 2024 г. поставлены задачи войти в число стран с высоким уровнем образования. Необходимость изменений в школьном образовании, которое находится в состоянии затяжного кризиса, очевидна. На это были направлены многие нормативные документы, определяющие современную образовательную политику, в том числе, национальный проект «Образование». Решения этой задачи пытаются найти и в недавнем советском прошлом, возни-

кает феномен «ретроинновация» [Богуславский, 2014, с. 5]. Несомненно, что такие инновации нуждаются в предварительной историко-педагогической экспертизе, оценке их современного модернизационного потенциала и соответствия актуальному развитию общества, технологий, системы образования. Попытки найти простые решения в виде новых технологий, методик и форм обучения и воспитания, предпринятые в последние годы, показали свою малую продуктивность. Нам представляется, что причина в противоречии между традиционной моделью организации

школы (классно-урочной, линейной) и изменившейся школьной культурой.

В XX веке в науке произошел «поворот» к культуре, в культурном контексте стали исследоваться многие социальные проблемы. В российской и зарубежной педагогике школьную культуру рассматривают в рамках теории управления образованием, концепции организационной культуры (М. М. Поташник, А. М. Моисеев, К. М. Ушаков др.). Этот подход трактует данный феномен с точки зрения повышения эффективности управления школьной организацией. Социальные психологи Ш. Китама и Х. Маркус доказали, что культура сообщества влияет на восприятие объектов, решение задач, стиль жизни и деятельности. На растущего человека влияет не только содержание, методы и формы школьного образования, но и в какой культурной среде это происходит, как в ней строится общение, отношения. Культура сообщества лучше всего познается через повседневные практики его членов. Поэтому для понимания советской школьной культуры, необходимо провести анализ ее повседневных практик в динамике. В школьной культуре можно выделить материальный и духовный компонент, причем, материальный компонент является отражением процессов, происходящих в духовной жизни, а духовный компонент меняется под влиянием материальной части. Это особенно ярко проявляется в последнее время, когда информационные технологии изменили отношения, коммуникацию носителей

школьной культуры – учителей и учеников.

Проводимые в последнее время российские и международные исследования выявили серьезное отставание российской массовой школы в развитии функциональной грамотности, универсальных компетенций, т. е. прикладных результатов образования. Но эти исследования не затрагивают другие, еще более важные аспекты, которые влияют на качество образования, это проблемы межличностных отношений, коммуникации, взаимодействия основных субъектов школьного образования. Нерешенность этих проблем приводит к отчуждению детей, родителей от школы, оттоку педагогических кадров. Можно предположить, что включение в пространство педагогических исследований того, что относится к «скрытому учебному плану», «скрытому содержанию образования», поможет выявить причины данных проблем современного образования.

Материалы и методы. В качестве источников исследования были использованы опубликованные материалы и результаты эмпирического исследования, осуществленного проектной группой студенческой научной лаборатории ОмГПУ. В статье представлены результаты применения методов теоретического анализа, синтеза, классификации, сравнения. Обобщены материалы включенного интервью с представителями нескольких поколений советских школьников. Привлекались в качестве дополнительных источников материалы визуальной культуры –

школьные кинофильмы, плакаты, фотографии.

Результаты исследования.

Проведенный нами ранее теоретический анализ философской, социологической, культурологической литературы, направленный на выявление сущностных характеристик, признаков, концептуальных оснований, функций понятия «культура» позволяет сделать выводы, которые задают исследовательские рамки в процессе изучения школьной культуры:

- школьная культура может рассматриваться как уникальный продукт деятельности субъектов школьного образования, находящийся в сложной взаимосвязи с общественным развитием и исторически изменчивый;

- школьная культура является многофункциональным феноменом, регулирующим все стороны школьной жизни;

- школьная культура – это совокупность материальных и духовных компонентов, которые отражают ядро и периферию в структуре культуры;

- школьная культура – это образ повседневной жизни членов школьного сообщества [Силантьева, 2022].

Для обоснования последнего вывода можно сослаться на статью Г. Ю. Мягченкова, в которой автор отмечает, что «традиции, обычаи, нормы поведения, нравы и ценности составляют структуру как культуры, так и образа жизни, с той лишь разницей, что понятие «культура» в большей степени выражает возвышенную, духовную сторону этой совокупности элементов, а «образ жизни»

– повседневную, материально-практическую сторону» [Мягченко, 2005]. Образ жизни отражает сложившийся порядок или уклад жизни, т. е. повседневность, в ней происходит формирование человека (*школьника*). «М. Вебер называет данный процесс «оповседневниванием», к которому относится процесс обживания, включающий обучение, освоение традиций, закрепление норм и правил поведения» [Скульмовская, 2014]. Образ жизни (*школьная культура*) задает одобряемый внешний облик, который отражается в одежде, причёске, макияже и др., но можно допустить и обратное влияние.

Цель нашего исследования состоит в выявлении изменений, происходивших в советской школьной культуре второй половины XX века через соотнесение нормативных канонов и повседневных практик в элементах внешнего облика школьника (школьной формы, причёске, макияже и др.).

Внешний облик человека исследователи рассматривают как символ, поэтому конструирование этого облика является своеобразной формой собирания себя, представления себя миру. Поэтому, через анализ внешнего облика ученые предлагают изучать особенности личности [Бондаренко, 2009]. Мы попытаемся через изменения внешнего облика школьников увидеть советскую школьную культуру.

Наиболее очевидным проявлением внешнего облика является одежда. С точки зрения культурологов и искусствоведов одежда рассматривается как знаковая система,

посредством которой человек транслирует остальным свою принадлежность к определенной культуре, собственную индивидуальность [Дубровина, 2013]. В информации, которую несет костюм, выделяют разные выразительные средства (цвет, форма, детали).

П. Бурдые считал любую форму средством ограничения свободы действий, форма диктует человеку определенный стиль поведения, деятельности. Развивая его идеи, исследователи форменную одежду рассматривают в контексте структурирования общественного устройства [Еремина, 2013; Курочкина, 2011]. Школьная форма также является средством отделения учеников от других членов школьного сообщества. Но, кроме того, М. Фуко рассматривает школьную форму как средство поддержания дисциплины, управления в школе. Она, как и другие инструменты поддержания дисциплины, позволяет осуществлять контроль, имеет утилитарную функцию и осуществляет индивидуализацию [Власова, 2010].

Таким образом, ребенок, поступая в школу, включается в новую культуру, принимает на себя новый образ жизни, в том числе, меняется его внешний облик. Короткий период существования российской школы без обязательной школьной формы (с 1991 по 2012 гг.) завершился принятием ряда документов на государственном и региональном уровне. Но в законе «Об образовании» 2012 года отмечено, что «требования к общему виду, фасонам, цветовым решениям, видам одежды и правилам ее ноше-

ния регулируют отдельные организации, осуществляющие образовательную деятельность, исходя из своих представлений о дисциплине и эстетике» [Закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012]. Несмотря на отсутствие общегосударственного требования, в большинстве школ в уставе закреплено ее наличие и вид.

Большинство родителей, учителей и даже школьников поддерживают введение формы. Так, «82% считают, что форма положительно влияет на учеников младших начальных классов. Главным преимуществом использования школьной форменной одежды и обуви, согласно ответам респондентов, является большая концентрация ученика на учебном процессе. Примерно 60% ответов указывает, на то, что школьная форма минимизирует социальное расслоение в обществе и воспитывает чувство принадлежности к учебному заведению» [Голуб, 2020, с. 172]. И родители, и учителя подчеркивают, что школьная форма помогает поддерживать дисциплину, отражает школьную принадлежность.

Обсуждение результатов.

Традиция ношения школьной формы в России начинается еще в XVIII веке. Изучение теоретических источников по этой теме показало, что она является объектом междисциплинарного исследования. Технологами был проведен художественно-конструкторский анализ приёмов, применяемых в решении моделей форменной одежды, используемой в Смольном институте, по таким параметрам как силуэт, пропорции, закон контраста,

цветовые сочетания, виды ритмических построений, закон симметрии [Савельева, 2014]. Исследователи сделали вывод в отношении цветового решения форменной одежды Смольного института, в котором для учениц каждого класса были платья разного цвета. По их мнению, такое решение позволяло не углублять воздействие однообразия цвета на психику детей. В результате чего не формировалось отрицательное отношение к определенному цвету, что было после десятилетнего обучения в советской школе. При этом, для формы смолянок была важна симметричность, любое нарушение симметрии расценивалось как нарушение дисциплины.

Отдельные исторические и современные аспекты школьной формы в России изучены историками моды, культурологами [Зиновьева, 2012–2013; Леонтьева, 2008]. В статье Е. Ф. Тепловой проводится антропологический анализ советской школьной формы [Теплова, 2017]. Значительно меньше нами обнаружено педагогических исследований о школьной форме в советский период, ее роли, влиянии, отношении к ней учеников, что и актуализирует необходимость данного исследования.

Несмотря на то, что еще до войны было принято постановление о введении школьной формы в крупных городах, потом в сельской местности, его не реализовали и вернулись к этому вопросу в 1948–49 году. Введение обязательной школьной формы завершило окончательное оформление единой модели школьного образования, строительство которой началась в 1921 году: отказ от

педагогических экспериментов, переход к единым учебным планам, учебникам, единой методике преподавания, разделение школы на мужскую и женскую. Введение формы состоялось произошло не одновременно, а постепенно – от младших классов и непосредственно первоклассников (с 1 сентября 1948 года) к старшим классам [Из истории становления советского образования].

Это происходило параллельно с принятием ряда мер по охвату детей школьным образованием. В Постановлении Совета Министров РСФСР от 26 января 1949 г. говорится о «повсеместном вовлечении в школу всех детей и подростков, не имеющих законченного начального образования, о полном охвате в городах и рабочих поселках детей и подростков семилетней школой и дальнейшее увеличение числа учащихся, заканчивающих среднюю школу». В стране стала проводиться пропаганда семилетнего образования, реорганизация начальных школ в семилетние и др. Можно предположить, что введение школьной формы имело своей целью, в том числе, повышение престижа образования для общества.

К нормативным документам, регламентирующим внешний вид школьника можно отнести правила для учащихся, единые требования к учащимся. Несмотря на то, что они не содержали точного описания школьной формы или нормативного внешнего вида ученика. Так, в правилах для учащихся 1943 года, записано: «Являться в школу чистым, причесанным и опрятно одетым» [Маслинский, 2015, с. 62]. В редакциях более позднего времени таких

требований также нет: «Будь скромным, вежливым, предупредительным, аккуратно одетым». Как отмечает К. А. Маслинский, «правила для учащихся выполняли символическую функцию... они не выполняли функцию прямого дисциплинарного регулирования школьной повседневности» [Маслинский, 2015, с. 66]. Поэтому в 1970 году Постановлением Совета Министров СССР был одобрен Устав средней общеобразовательной школы, в нем отмечалось, что для учащихся общеобразовательных школ устанавливалась форма одежды, утвержденная Советом Министров союзной республики. За непосредственную реализацию этого решения отвечала администрация школ и учителя.

Для понимания советской школьной культуры важен не только факт введения школьной формы, но и ее фасон. Первая советская школьная форма практически полностью копировала форму гимназистов: гимназический китель, фуражка, гимнастерка и форменное школьное платье с фартуками у девочек. Л. Рудова и М. Балина объясняют реанимацию гимназического платья стремлением вернуть обществу «женственность», утраченную за время войны и послевоенной разрухи. Выступая как «социальный заказ» государства, скромная коричнево-чёрная форма заново утверждала смещённые представления о «мужском» и «женском», делала образ девочки романтичным и трогательно-домашним [Рудова, 2008, с. 25]. Школьная форма для мальчиков повторяла форменную одежду многих специальных служб (желез-

нодорожники, пожарные). Серо-синие гимнастерки подпоясывали черным лакированным кожаным ремнем с пряжкой, однотонные брюки, фуражки с желтыми выпушками и кожаным ремешком. Военизированный стиль в то время был характерен не только для форменной одежды, главные руководители страны предпочитали этот стиль, он становился нормативным и образцовым для советского человека уже со школы.

Советские фильмы 1950–60 годов дают представление о внешнем облике школьников («Первоклассница», «Дом, в котором я живу» и др.). Введение формы не привело к ее быстрому распространению во всех школах страны: из-за недостатка мощностей для ее производства, отсутствия средств у населения (особенно в сельской местности) на ее покупку. Поэтому на фотографиях сельских школьников даже в период 1950–60 гг. чаще всего нет еще форменной одежды.

Изменения вида школьной формы происходило еще несколько раз, как отмечает Ю. Демиденко, «советская форма для мальчиков претерпевала значительные изменения, связанные не столько со сменой мод, сколько со сменой государственных политических парадигм» [Демиденко, 2013, с. 20]. Оттепель повлияла и на внешний вид общества. В 1962 году для мальчиков, как пишет Ж. В. Васильева, «появляется новое «мирное» видение школьной формы. Именно тогда данный тип одежды впервые в нашей стране отходит от военизованности в сторону гражданской повседневности. Ребята по-

лучили «штатский» школьный костюм серого цвета, а именно – полушерстяной пиджак с тремя чёрными пуговицами, брюки или шорты по сезону и рубашку. Фуражку заменил серый или темно-синий берет. Таким образом, школьники облачались практически во «взрослый» дресс-код чиновников, хозяйственников, руководителей разного уровня, одним словом, бюрократов» [Васильева, 2018]. Переход на гражданский стиль школьной формы можно связать и внешним обликом руководителя Н. С. Хрущева.

Следующее изменение фасона школьной формы произошло в 1973 году, как отмечают исследователи, новый костюм для мальчиков более соответствовал «духу времени и напоминал столь модную и желанную тогда джинсовую одежду... форма мальчиков, отражала специфику той или иной культурной эпохи, соответствовала мировоззренческим переменам в сознании людей» [Васильева, 2018, с. 128]. Школьная форма для девочек оказалась более консервативна, ее изменения были связаны только с самими школьницами, которые по моде своего времени меняли длину юбки, использовали разные виды ткани для фартуков и воротничков. Только в 1984 году на смену коричневым форменным платьям приходят юбка и пиджак темно-синего цвета. У девочек появилась возможность выделяться: под пиджак можно было носить разные по цвету и материалу блузки, рубашки, кофточки. Эта школьная форма продержалась не

долго, уже в 1990-е годы от нее отказались практически все учебные заведения.

Внешний облик школьника характеризует не только школьная форма, но и прическа, макияж. Регламентация причесок была не менее строгой, чем школьной формы. Но при этом, нормативных документов, которые бы точно устанавливали допустимый вид прически, в советской школе не было. Исследователи медиатекстов (плакатов, рисунков, фотографий), отмечают, что он «пропагандировал образцово-показательный образ школьника и студента, ярко представляя черты, которыми должен обладать достойный советский человек, предлагал зрителю ориентиры, на которые должно было равняться все подрастающее поколение» [Шаханская, 2017]. На советских плакатах 1950–60 гг. у всех мальчиков короткие стрижки, у девочек – обязательно косы, банты.

Но уже в конце 1950-х годов происходят некоторые изменения в отношении к нормативным школьным прическам. В журнале «Семья и школа» за 1957 год опубликован ответ на письмо родительницы, который подписан заслуженным врачом Ф. Туровской. Помимо медицинских рекомендаций по уходу за волосами, автор дает и советы стилиста. Для нас эта статья является источником о нормативных и ненормативных (повседневных) прическах школьников этого времени. В статье зафиксировано изменение «моды» военных и послевоенных лет стричь мальчиков наголо. Автор указывает на то, что «Министерство просвещения реко-

мендовало стричь мальчикам младших и средних классов волосы коротко», но не наголо. Туровская рекомендует подбирать прически для девочек и мальчиков, в зависимости от анатомических особенностей: «для мальчиков с крупными чертами лица подходит гладко зачёсанная, короткая причёска (короткая английская или короткая под польку). К лицу с мелкими или тонкими чертами подходит более пышная причёска (полная полька). Для школьников старших классов рекомендовалась так называемая полная полька с пробором или же с зачёсом вверх» [Туровская, 1957, с. 26].

Долгое время для советских школьниц допускалась единственная нормативная причёска – коса (две или одна). Но в статье девочкам рекомендовали варианты коротких стрижек. Девочкам с длинными волосами заплетали косы и укладывали их «корзиночкой» или «короной» вокруг головы. Помимо этого, автор приводит примеры недопустимых (но распространённых) практик, у мальчиков это «чрезмерно длинные волосы, огромный чуб», а у девочек – «причёска «венчик», перманент, различные горячие завивки», все это необходимо «решительно устранить».

В следующее десятилетие внешний облик советских школьников стал ещё более вариативен. На плакатах, фотографиях, карикатурах 1960–70 годов можно увидеть девочек с разными вариантами причёсок: косы и короткие стрижки. Некоторая либерализация внешней политики, развитие отношений с зарубежными

странами, привела к тому, что и в молодёжной среде СССР появилась особая рок-культура, стали популярны рок-группы, особенно группа «The Beatles». Молодое поколение стало подражать кумирам данной группы, не только исполняя их песни, но и во внешнем облике, причёсках. В открытых источниках много воспоминаний школьников этого времени, которые приводят примеры борьбы советского общества, школы с длинными волосами. Против длинных волос молодых людей боролись педагоги и правоохранительные органы, карикатуры на поклонников новой культуры публиковал журнал «Крокодил». Школьники 1970–80-х годов изменились, вопреки всем запретам. Советское школьное кино этого времени демонстрирует массовый характер этих новаций в причёске, школьной форме (длина платья у девочек, покрой брюк у мальчиков). И самое главное, появился новый герой, который совершенно выпадал из нормативного внешнего образа советского школьника (фильм «Розыгрыш»). Но при этом, его взгляды и идеалы вполне соответствовали принципам советского воспитания.

Для получения дополнительной информации о внешнем облике советских школьников 1970–90-х гг. нами было проведено интервью с 14 респондентами, которые обучались в провинциальных (городских и сельских) школах. Большинство опрошенных старшего возраста указали, что одноклассницы носили, в основном, косы. Школьники 1970–80-х годов (5 респондентов) назвали популярные среди молодёжи причёски

«Аврора», «Дебют», «Каскад». В качестве средств ухода за волосами в СССР долгое время пользовались мылом, в 1970-е годы появляется шампунь. Как показали материалы нашего исследования, несмотря на регламентацию внешнего вида со стороны школы, прическа для советских школьников была важной частью повседневной школьной жизни. Особенно, учитывая тот факт, что школьная форма была почти одинаковой, выбор фасона и тем более, цвета, был ограничен. При всех нормативных запретах внешнего облика, норму мечтали нарушить (и нарушали): представители более старшего поколения мечтали в школе сделать стрижку, но не разрешали этого родители и не очень приветствовали учителя; школьницы 1980–90-х гг. признались, что мечтали, чтобы у них были красивые локоны, для этого хотели сделать химическую завивку.

Еще одним из правил советской школы являлся запрет макияжа и различных украшений. Во внешкольное время (дискотеки, прогулки) девушки, если им позволяли родители, могли проявлять себя и свою индивидуальность через яркий макияж, но школа строго регламентировала внешний вид школьников. Макияж, различные украшения, аксессуары и т. п. было чем-то буржуазным, а, следовательно, неприличным для советских девушек и женщин, которые в первую очередь должны строить коммунизм.

Подростковый возраст всегда сопровождается каким-то протестом обществу и попыткой заявления о

себе как о личности, индивидуальности. В конце 1970-х и далее молодежь становится другой, в 1980-х появляются различные субкультуры и в моду приходят яркие цвета в макияже, кричащие (появляются сиреневые, фиолетовые и флуоресцентные оттенки).

Несмотря на желавшую выглядеть не как все молодежь, школа своих правил не меняла, и яркий макияж с украшениями также продолжал отождествляться с чем-то буржуазным и неприличным. Кто-то соблюдал дисциплину в школе, а уже за её стенами делал то, что хотел. Но были и те, кто хотел идти против системы, поэтому участились случаи прихода в школу с макияжем и украшениями. В таких случаях прямо во время уроков могли отправить в туалет умыться или заставить снимать сережки перед всеми, чтобы остальные тоже видели, что их может ждать.

Выводы. С началом реформирования общественно-политической системы, стали лояльнее относиться к внешнему виду, произошла либерализация школы и после распада СССР многие почувствовали свободу, и школа действительно начала меняться, старые коммунистические правила отошли назад и изжили себя. Девушки начали приходить в школу накрашенными, с украшениями и не получали никакого наказания за это. Проведенный анализ школьного кино постсоветского времени зафиксировал эти метаморфозы, когда происходило не только изменение внешнего облика советского школьника, но изменилась вся школьная куль-

тура: ценности, нормы, символы, которые вполне соответствовали происходящим изменениям в обществе.

Проведенное исследование закономерностей трансформации внешнего облика советских школьников в обозначенный период позволяет сделать несколько выводов:

– на изменение моделей школьной формы влияли социокультурные факторы: в 1940–60-х гг. ее определяли пристрастия политической элиты, а в 1970–80-е гг. тенденции молодежной субкультуры;

– на протяжении всего указанного периода обнаруживается параллельное существование нормативных и повседневных практик внешнего облика школьников, с постепенным расширением границ допустимого нарушения нормы, что может свидетельствовать о демократизации школьной культуры, смягчении режима школьной жизни;

– нормативно заданная вариативность внешнего облика советских школьников в 1970–80-х гг. (новые фасоны школьной формы, разные виды стрижек и др.) говорит и об изменении отношения к детству, у ребенка в условиях авторитарной школьной культуры появляется возможность выбора во внешнем облике.

Взрослые, продвигающие идеи возвращения к жестким стандартам в современной школьной культуре, в том числе, строгим рамкам дресс-кода школьников мы бы рекомендовали прислушаться к выводам ворейского исследователя Ким Юнтхака: «школьная форма и требования к одежде, регулирующие все, от причесок до цвета носков и кроссовок,

неизбежно унифицируют и ограничивают пределы эмоциональной чуткости школьников [Пак, 2013]. Т. е. способности остро чувствовать, воспринимать, реагировать. Нам представляется, что это базовые способности человека.

Список литературы

1. Богуславский, М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX начале XXI в. / М. В. Богуславский. – Текст: непосредственный // Проблемы современного образования. – 2014. – № 1. – С. 5–11.

2. Бондаренко, И. В. Проблема оформления внешности в контексте включения человека в новый образ жизни / И. В. Бондаренко – Текст : электронный // СПЖ. – 2009. – № 34. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-oformleniya-vneshnosti-v-kontekste-vklyucheniya-cheloveka-v-novyy-obraz-zhizni>

3. Дубровина, А. В. Костюм как знак в коммуникативной системе общества / А. В. Дубровина. – Текст: непосредственный // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусства. – 2013. – № 4 (36). – С. 81–86.

4. Васильева, Ж. В. Культурологические аспекты современной школьной формы / Ж. В. Васильева. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2018. – № 4. – С. 121–129. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal>.

5. Голуб, Е. С. Ретроспективный анализ становления школьной формы в России / Е. С. Голуб, Е. С. Рыкова. – Текст: непосредственный

// Всероссийская научно-практическая конференция «ДИСК 2020»: сборник материалов Часть 1. Москва : ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина», – 2020. – С.172–177.

6. Демиденко, Ю. Дети в униформе / Ю. Демиденко. – Текст: непосредственный // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. – 2013. – Вып. 29. – С.11–22.

7. Еремина, Т. И. Корпоративная форма для работников образования / Т. И. Еремина. – Текст : электронный // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korporativnaya-forma-dlya-rabotnikov-obrazovaniya>; Курочкина, Е. Н. Видоизменение форменной одежды России начала XIX века / Е. Н. Курочкина. – Текст : электронный // Вестник ИрГТУ. – 2011. – № 1 (48). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidoizmenenie-formennoy-odezhdy-rossii-nachala-hih-veka>; Власова, Т. А. Школьная форма в пространстве власти/знания / Т. А. Власова. Текст : электронный// Вестник ВятГУ. – 2010. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-forma-v-prostranstve-vlasti-znaniya>.

8. Закон «Об образовании в Российской Федерации» – Текст : электронный – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174

9. Зиновьева, Л. Форма образа. Форменный костюм российской школьницы в прошлом и настоящем / Л. Зиновьева. – Текст: непосредственный // Теория моды. Одежда.

Тело. Культура. – 2012–2013. – Вып. 26. – С. 31–54; Леонтьева, С. Советская школьная форма: канон и повседневность / С. Леонтьева. – Текст: непосредственный // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. – 2008. – Вып. 9. – С. 47–79.

10. Из истории становления советского образования. – Текст : электронный – URL: <http://fremus.narod.ru/java/h01/schoolhist.html>

11. Маслинский, К. А. Правила поведения в советской школе. Часть II: Слово государства в устах учителя / К. А. Маслинский. – Текст: непосредственный // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2015. – Вып. 1 (36). – С. 56–72.

12. Мягченко, Г. Ю. Повседневная культура в контексте образа жизни / Г. Ю. Мягченко. – Текст : электронный // Аналитика культурологии. – 2005. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povsednevnyaya-kultura-v-kontekste-obrazazhizni>.

13. Пак, Дж. От однотипной одежды к однотипному мышлению: школьная Форма и требования к внешнему виду в средних и старших классах Южной Кореи / Дж. Пак. – Текст: непосредственный // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. – 2013. – Вып. 29. – С. 45–55.

14. Пашкова, Т. Приключения мундира, фуражки и ранца: реформы школьной одежды второй половины XIX – начала XX века / Т. Пашкова. – Текст: непосредственный // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. – 2016– 2017. – Вып. 42. – С. 89–106.

15. Рудова, Л. Размышления о школьной форме (по материалам

произведений детской и автобиографической литературы) / Л. Рудова, М. Балина. – Текст: непосредственный // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. – 2008. – Вып. 9. – С. 25–46.

16. Савельева, И. Н. Из истории школьной формы. Женские институты в дореволюционной России (школьная форма в царской России) / И. Н. Савельева, Н. Д. Упине. – Текст : электронный // Вестник ОГУ. – 2014. – № 5 (166). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-shkolnoy-formy-zhenskie-instituty-v-dorevoljucionnoy-rossii-shkolnaya-forma-v-tsarskoy-rossii>.

17. Силантьева, Е. В. Междисциплинарный характер исследования школьной культуры / Е. В. Силантьева. – Текст: непосредственный // Науки о человеке: Гуманитарные исследования. – 2022. – Т. 16. – № 1. – С. 122–131.

18. Скульмовская, Л. Г. Повседневность как культурно-историческая категория / Л. Г. Скульмовская, Н. В. Назарова. – Текст : электронный // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 12. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/povsednevnost-kak-kulturno-istoricheskaya-kategoriya>.

19. Теплова, Е. Ф. Символ советской школы / Е. Ф. Теплова. – Текст : электронный // Этнодиалоги. – 2017. – № 2 (53). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvol-sovetskoy-shkoly>.

20. Туровская, Ф. О детских причёсках / Ф. Туровская. – Текст: непосредственный // Семья и школа. – 1957. – № 5. – С. 25–27.

21. Шаханская, А. Ю. Сравнительный анализ эволюции образа школьника и студента в советских и российских плакатах, карикатурах и профессиональных фотографиях / А. Ю. Шаханская. – Текст : электронный // Медиаобразование. – 2017. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-evolyutsii-obraza-shkolnika-i-studenta-v-sovetskih-i-rossiyskih-plakatah-karikaturah-i-professionalnyh-fotografiyah>.

УДК 37.004

Коротеева А. С.

Научный руководитель: Челпаченко Татьяна Викторовна,
доктор педагогических наук, профессор,
начальник отдела научных исследований
Оренбургского государственного педагогического университета

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу эффективного внедрения цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в образовательный процесс. В статье проведен анализ психологической, педагогической и методической литературы по аспектам развития цифровых образовательных ресурсов, которые используются в современном образовательном процессе. Приведена классификация по группам. Представлены примеры реализации цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе. Экспериментально доказана эффективность и результативность использования в учебном процессе цифровых образовательных ресурсов. Цифровые образовательные ресурсы способствуют повышению уровня эффективности усвоения информации обучающимися, уровня подготовки к занятию обучающимися, обеспечивают эффективность и наглядность проведения занятий преподавателем. Представлены конкретные примеры использования цифровых образовательных ресурсов при разнообразных формах организации работы в процессе обучения (изучении новой темы, закреплении пройденного материала, применении цифровых образовательных ресурсов при проведении практических и лабораторных работ, при итоговой аттестации обучающихся).

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, педагогика, мультимедийность, информационно-коммуникационные технологии, цифровизация.

Koroteyeva A. S.

DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF INFORMATION ASSIMILATION BY STUDENTS

Abstract. This article is devoted to the issue of effective implementation of digital educational resources in the educational process. The article analyzes psychological, pedagogical and methodological literature on aspects of the development of digital educational resources that are used in the modern educational process. The classifica-

tion by groups is given. Examples of the implementation of digital educational resources in the educational process are presented. The effectiveness and efficiency of the use of digital educational resources in the educational process has been experimentally proved. Digital educational resources will contribute to improving the level of efficiency of information assimilation by students, the level of preparation for classes by students, ensure the effectiveness and visibility of classes by a teacher. Specific examples of the use of digital educational resources in various forms of organizing work in the learning process are presented (studying a new topic, consolidating the material passed, using digital educational resources during practical and laboratory work, during the final certification of students).

Keywords: digital educational resources, pedagogy, multimedia, information and communication technologies, digitalization.

Введение. Стремительное развитие компьютерной техники, ее широкое применение в различных сферах жизни, персонализация образовательного процесса заставляют переосмыслить роль преподавателя и обучающегося в современном образовательном процессе. Изменения в материально-техническом оснащении в связи с появлением компьютерной и мультимедийной техники открывают принципиально новые возможности для поиска современных ресурсов, используемых в образовательном процессе.

Распространение новых информационных технологий позволит повысить и эффективность обучения. Это потребует подготовки новых высококвалифицированных специалистов, в полной мере владеющих механизмами использования современных образовательных информационных технологий и компьютерной техники.

Материалы и методы. Возможность использования новых образовательных ресурсов позволит осуществить качественную подготовку будущих учителей к применению инновационных инструментов в

образовательном процессе. Сегодня недостаточно умения владеть компьютером, очень важно в полной мере освоить методики и технологии использования информационных ресурсов в ходе обучения. Важно сочетать новые приемы деятельности с традиционными формами работы педагога. Современные технологии должны служить подспорьем для традиционного обучения и повышать его эффективность. Использование мультимедийной и компьютерной техники дает новые возможности в предоставлении образовательного материала в разнообразных формах. Например, различные изображения и видеофайлы, фотографии, слайды, графики, голосовые звукозаписи, QR-коды для перехода через смартфон к нужному материалу, анимация и др.

Анализ научной литературы показал, что существует значительное количество исследований, посвященных вопросам профессиональной подготовки будущего преподавателя в условиях информатизации образования (Л. В. Бочарова, Ю. С. Брановский, С. Д. Каракозов, В. В. Лаптев, М. П. Лапчик, А. В. Могилев,

Е. А. Ракитина, И. В. Роберт, О. Г. Смолянинова, А. А. Темербекова, Л. А. Харитонов и др.) [Бакланова, 2013; Безрукова, 2008].

Исследованиям по использованию электронных образовательных ресурсов посвящены работы Н. В. Александровой, Н. П. Безруковой, Г. А. Бордовского, Е. А. Горневой, Д. Н. Грибковой, С. Г. Григорьева, В. В. Гриншуна, В. В. Гура, В. В. Довгань, А. А. Карабанова, А. А. Муранова, А. В. Осина, Г. И. Поповой, Н. Н. Поярковой, С. А. Смирнова, Н. Е. Сурковой, А. А. Телегина, Е. В. Филимоновой, Е. В. Чернобай, О. В. Штеймарк, Д. А. Шуклина и др. [Бакланова, 2013; Безрукова, 2008].

Информационные технологии предполагают выстраивание целостной системы обучения наряду с традиционным обучением. В современном образовании они дают возможность повысить его эффективность и наглядность. Комплексное использование информационных технологий и традиционного обучения содержит возможность технического оснащения средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также доступ к различным формам цифровых образовательных ресурсов (ЦОР).

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) в нашей работе рассматриваются как содержательно обособленные информационные объекты, созданные для образовательных целей и представленные в цифровой, электронной, «компьютерной» форме [Коротеева, 2022].

В сети Интернет в настоящее время находится большое количество

цифровых образовательных ресурсов, к ним можно отнести демонстрационные задачи и тесты, анимацию, тесты со звуком, презентации, видеоуроки, виртуальную химическую лабораторию и многое другое [Захарова, 2005; Коротеева, 2022].

ЦОР можно классифицировать по следующим параметрам:

1. Интерактивные компоненты (вопросы, задачи, контрольные и самостоятельные работы, интерактивные модели, анимации, виртуальная лаборатория, реалистические и синтезированные изображения).

2. Демонстрационная графика (графики, диаграммы, иллюстрации, анимации, видеофрагменты).

3. Тексты (параграфы текста, тексты со звуком, биографии ученых, таблицы).

4. Материалы для учителя (презентации, разработки уроков) [Безрукова, 2008; Загорский, 2003].

ЦОР можно пользоваться на различных этапах учебного занятия, как при проверке домашнего задания, так и при изучении новой темы или же ее закреплении. Использование ЦОР при обучении позволяет реализовать принцип наглядности, помогает повысить объем выполняемой работы, обеспечивает возможность осуществления самостоятельной и научно-исследовательской деятельности.

Цифровые образовательные ресурсы не должны разрозненно применяться в обучении, они должны гармонично накладываться на традиционное обучение, к которому уже давно привык педагог [Коротеева, 2022].

Чтобы использовать цифровые образовательные ресурсы обучения, необходимо соблюдать определенные требования:

1. Соответствие содержанию учебно-методической литературы; нормативно-правовым актам Министерства просвещения Российской Федерации, используемым учебным планам и программам, а также ориентация на современные формы обучения.

2. Предоставление возможностей учета возрастных особенностей обучающихся и соответствующих различий в культурном опыте, предложение видов учебной деятельности, ориентирующих на приобретение практических навыков по решению важных жизненных проблем на основе имеющихся знаний и опыта деятельности в рамках данного предмета и обеспечение использования как в самостоятельной, так и групповой работе.

3. Наличие вариантов учебного планирования, предполагающих модульную структуру и превышение по объему соответствующих разделов учебника, без расширения при этом тематических разделов, а также обеспечение возможности параллельного использования с цифровыми образовательными ресурсами других программ.

4. Возможность отслеживания промежуточных результатов выполненной работы, необходимая встроенная контекстная помощь и удобный интерфейс [Бакланова, 2013; Киселев, 2012; Пак, 2012].

Использование педагогом в образовании цифровых образовательных ресурсов должно определяться

педагогической задачей, которая будет решена при изучении данной дисциплины или темы занятия. Решить эту задачу поможет комплексное использование разнообразных программных средств и педагогических приемов.

Материалы Единой коллекции Цифровых Образовательных Ресурсов (ЦОР) позволяют преподавателю подготовить урок с использованием ИКТ быстро и качественно, потому что все материалы коллекции подобраны по темам занятий и готовы к использованию в качестве дидактического и наглядного материала. Их можно использовать для создания презентаций или отдельно в виде интерактивных заданий или иллюстраций на любом этапе изучения темы и на любом этапе урока: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле [Коротеева, 2022].

Например, использование онлайн-тестирования на персональном компьютере. При прохождении такого тестирования обучающийся видит свой результат, может сразу дать оценку своим знаниям, отметить информацию, которая была не понятна.

Применение цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения в сочетании с традиционными методами обучения обеспечивает более высокий уровень образовательного процесса, способствует повышению качества знаний, развивает творческие способности обучающихся.

Цифровые образовательные ресурсы делают обучение более интересным и увлекательным, но важно

помнить, что использование интерактивных методов обучения должно быть целесообразным и методически оправданным [Пак, 2012].

Результаты исследования. На этапе обоснования актуальности данной работы мы провели диагностические процедуры по изучению вопроса подготовки будущих педагогов к проведению занятия с использованием цифровых образовательных ресурсов. Нами было проведено исследование на базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» среди обучающихся 3–4 курса направления 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки Биология и Химия (43 человека).

При помощи методики, основанной на тест-анкете Г. А. Русских, мы определяли эффективность усвоения информации среди обучающихся при использовании цифровых образовательных ресурсов. Данный тест показал уровень эффективности усвоения информации и позволил разделить полученные результаты на оптимальный, допустимый и критический уровни [Рамазанова, 2021].

Для доказательства эффективности использования цифровых образовательных ресурсов будущим преподавателям было предложено провести одно и то же занятие в двух группах в традиционной форме и с использованием материалов Единой коллекции Цифровых Образовательных Ресурсов среди обучающихся 3–4 курса направления 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки Биология и Химия. Каждая группа была разделена на подгруппы – экспериментальную и

контрольную. По уровню обученности подгруппы не отличались.

Начальные результаты эффективности усвоения результатов были следующие: экспериментальная и контрольная группа показали примерно одинаковые уровни эффективности усвоения информации: 13% и 15% обучающихся имеют критический уровень эффективности усвоения информации, 54% и 55% имеют допустимый уровень и 33% и 30% имеют оптимальный уровень эффективности усвоения информации соответственно.

При проведении обучающего занятия в экспериментальной группе с использованием ЦОР (использование презентации, графиков, диаграмм, рисунков, QR-кода) сложный для восприятия материал был выведен на слайд с подробным объяснением педагога, что позволило обучающимся воспринимать содержание дисциплины не просто как монолог преподавателя, а наглядно проследить изучаемый материал. Для контроля усвоения изученного материала преподаватель предлагал решить тестовые задания со своего смартфона, для этого нужно было отсканировать Qr-код камерой смартфона. По завершении тестового задания обучающиеся сразу видели результат.

По окончании эксперимента мы получили следующие данные: в контрольной группе показатели не изменились, экспериментальная группа показала следующие результаты эффективности усвоения информации: 9% обучающихся имеют критический уровень эффективности усвоения информации, 52% имеют

допустимый уровень и 39% имеют оптимальный уровень эффективности усвоения информации. Исследование показало, что занятие, проведенное с использованием ЦОР, оказалось более эффективным и показало

высокий уровень усвоения информации. Результаты обработки полученных результатов представлены на рисунке 1.

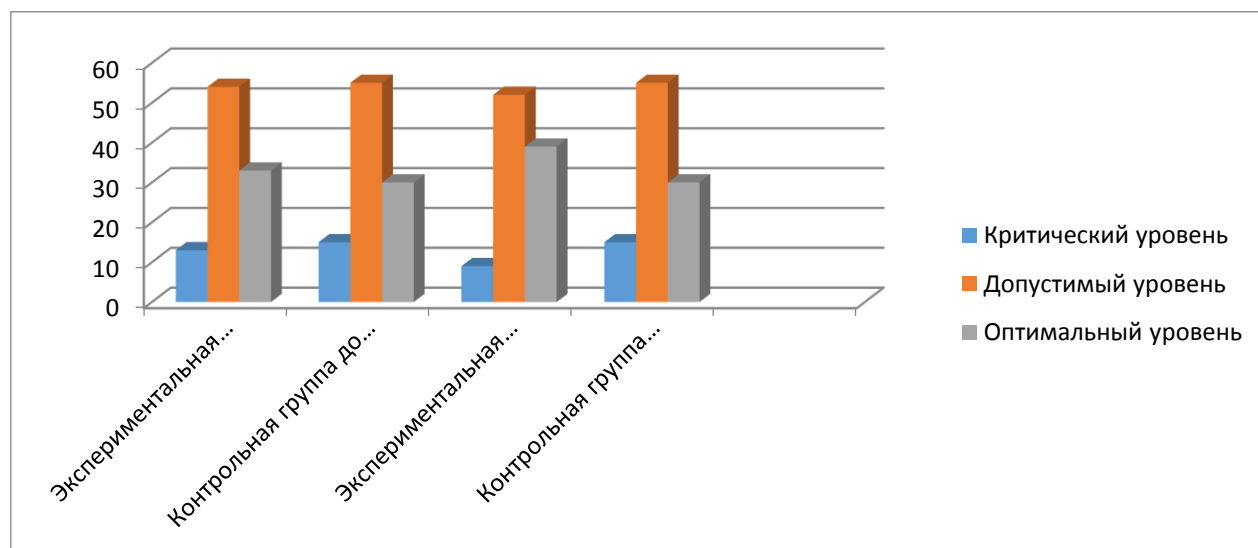


Рисунок – 1. Результаты использования ЦОР в ходе учебного занятия

Среди будущих педагогов было проведено тестирование на выявление важности использования ЦОР для повышения интереса к учебному предмету. Обучающимся были заданы следующие вопросы:

1. Сталкивались ли вы с понятием «цифровые образовательные ресурсы» (ЦОР):

- да;
- нет.

2. Цифровой образовательный ресурс это:

- библиотека наглядных пособий;
- совокупность материалов (данных) в цифровом виде, применяемая для использования в учебном процессе;

- основной инструмент для регулярных систематических занятий по предмету;

- электронное средство учебного назначения.

3. Современным ЦОР характерны:

- мультимедийность, т. е. способность соединять в себе несколько типов информации, переведенной в электронный вид;

- продумывание способов деятельности с визуальной информацией;

- интерактивность, т. е. способность взаимодействовать с человеком;

- отбор и структурирование исторического материала в содержательные блоки.

4. Считаете ли вы эффективным применение в подготовке к уроку единой цифровой образовательной коллекции (т. е. использование презентаций, видеофрагментов и т. д.):

- да;
- нет.

5. Основная функция ЦОР:

- организовать заключительный этап обучения;
- осуществлять вспомогательную, дополняющую, иллюстрирующую функции по отношению к основному процессу обучения;
- основной инструмент для регулярных систематических занятий по предмету;
- осуществлять контроль усвоения знаний на различных этапах обучения.

6. В чем важность использования ЦОР, по вашему мнению?

Данное тестирование показало, что 100% студентов сталкивались с понятием ЦОР. Они считают их применение при подготовке к уроку эффективным. 90% студентов отметили, что наглядность и мультимедийность являются основными характеристиками ЦОР.

Заключение. Следовательно, можно сделать вывод о том, что грамотное использование цифровых образовательных ресурсов делает занятие насыщенным, разнообразным по содержанию, использованию приемов, инструментов как традиционного, так и цифрового формата. Процесс обучения, насыщенный ЦОР, является более эффективным, возрастает уровень усвоения информации

среди обучающихся, повышается их самостоятельность, стремление критически осмыслить полученную информацию.

Список литературы

1. Бакланова, Г. А. Формирование готовности будущего учителя начальных классов к использованию цифровых образовательных ресурсов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бакланова Галина Александровна; Алтайская государственная педагогическая академия. – Барнаул, 2013. – 23 с. – Текст: непосредственный.

2. Безрукова, Н. П. Цифровые образовательные ресурсы в школе. Методика использования. Естествознание. / Н. П. Безрукова. – Москва : Университетская книга; 2008. – 243 с. – Текст: непосредственный.

3. Загорский, В. В. Интернет-ресурсы для учителя / В. В. Загорский. – Текст: непосредственный. // Химия в школе. – 2003. – № 9. – С. 2–7.

4. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. – Москва : Академия; 2005. – 192 с. – Текст: непосредственный.

5. Коротеева, А. С. Методика использования на уроках химии цифровых образовательных ресурсов на уроках химии / Г. И. Якушева, А. С. Коротеева. – Текст: непосредственный. // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74. – С. 306–318.

6. Киселев, Г. М. Информационные технологии в педагогическом образовании / Г. М. Киселев. – Москва : «Дашков и К»; 2012. – 308 с. – Текст: непосредственный.

7. Пак, М. С. Дидактика химии / М. С. Пак. – Москва : Знание, 2012. – 457 с. – Текст: непосредственный.

8. Рамаманова, З. Н. Методические указания по исследованию готовности педагогических работников к реализации инновационной деятельности / З. Н. Рамаманова. – Москва : «ЮУГК», 2021. – 49 с. – Текст: непосредственный.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аллагулов Артур Минехатович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Оренбург.

art_hist@bk.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

Дроздов Никита Анатольевич, аспирант дневного отделения кафедры теории и истории педагогики ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена», библиограф ЧОУ «Школа «Обучение в диалоге», г. Санкт-Петербург.

nikitdr@gmail.com

Коротеева Александра Сергеевна, ассистент кафедры химии и методики преподавания химии ФГБОУ «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

sasha-pashkova@yandex.ru.

Панина Людмила Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.

lyudmilapanina@yandex.ru

Помелов Владимир Борисович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.

vladimirpomelov@mail.ru

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

valentinaryndak50@gmail.com

Савкин Андрей Александрович, студент 4 курса факультета истории, философии и права ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

savein00@inbox.ru

Силантьева Екатерина Валерьевна, соискатель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», старший преподаватель кафедры германо-романской филологии Северо-Казахстанского университета имени М. Козыбаева, институт языка и литературы, Казахстан.

katerina.s.kz@list.ru

Челпаченко Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, начальник отдела научных исследований ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

chelpaktv@mail.ru

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

n_churkina@mail.ru

Шейкина Яна Олеговна, студентка 4 курса факультета истории, философии и права ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

sheekina2021@list.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала:
olga_kiryushina_@mail.ru.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ АВТОРОВ К ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

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

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

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

Основные рубрики журнала:

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

Внимание! При подготовке статьи для рубрики «Методика преподавания отдельных дисциплин» обязательно сделать исторический экскурс в проблему исследования в соответствии с названием журнала! В данную рубрику пойдут статьи об истории преподавания отдельных дисциплин, о генезисе какой-то определенной методики или технологии преподавания, ее историческом и современном аспектах и т.д.

Для публикации материалов необходимо в адрес редакции направить:

- заявку на публикацию статьи;

- текст статьи.

Файлы именуются по фамилии автора: Иванов_заявка, Иванов_статья.

В **заявке** на публикацию указываются: сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая потом будет публиковаться в журнале. Следует также указать контактный телефон.

При наличии двух и более авторов необходимо представить информацию о каждом.

Требования к оформлению материалов

Текст статьи должна предварять следующая информация:

- *УДК* (<https://teacode.com/online/udc/>);
- *Направление статьи (рубрика журнала);*
- *ФИО автора;*
- *Заголовок (название работы должно четко соответствовать ее содержанию и отражать поставленную проблему; правильно сформулированная тема должна включать направленность, объект, предмет исследования);*
- *Аннотация (250–300 слов);*
- *Ключевые слова (7–10 слов).*

Все данные указываются на русском и английском языках.

Текст статьи

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

Статья должна быть набрана в редакторе Microsoft Word (*.doc или *.docx). Формат А4; шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: все по 2 см. Отступ 0,75.

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

Литература

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

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется согласно ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок», ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

Ссылки оформляются согласно ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Например: [Иванов, 1999, с. 56], [Теория метафоры, 1990, с. 67], [Лаккофф, 2001; Чудинов, 2001].

Материалы, не соответствующие вышеуказанным требованиям, не рассматриваются.

Поступившие в редакцию материалы не возвращаются. Гонорары не выплачиваются.

За содержание статьи ответственность несет автор (авторы) статьи.

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

Примеры оформления библиографических записей в списке литературы

Книги одного автора

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

Книги двух авторов

Будаев, Э. В. Метафора в политической коммуникации / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Москва : Наука : Флинта, 2008. – 248 с. – Текст : непосредственный.

Книги трех авторов

Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова : учебное пособие. – 2-е изд. – Москва : Дрофа, 2000. – 288 с. – Текст : непосредственный.

Книги четырех авторов

Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 245 с. – Текст : непосредственный.

Книги пяти и более авторов

Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды / А. Н. Швецов, А. А. Суконщиков, Д. В. Кочкин [и др.]. – Курск : Университетская книга, 2017. – 196 с. – Текст : непосредственный.

Книги под заглавием

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

Диссертации

Кушнерук, С. Л. Когнитивно-дискурсивное миромоделирование в британской и российской коммерческой рекламе : специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Кушнерук Светлана Леонидовна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2016. – 567 с. – Текст : непосредственный.

Авторефераты диссертаций

Величковский, Б. Б. Функциональная организация рабочей памяти : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Величковский Борис Борисович ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2017. – 44 с. – Текст : непосредственный.

Многотомное издание в целом

Голсуорси, Д. Сага о Форсайтах : в 2 томах. / Д. Голсуорси ; перевод с английского М. Лорие [и др.]. – Москва : Время, 2017. – Текст : непосредственный.

Статьи из журналов

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

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

Влияние психологических свойств личности на графическое воспроизведение зрительной информации / С. К. Быструшкин, О. Я. Созонова, Н. Г. Петрова [и др.]. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 136–144.

Статьи из сборников, книг

Кибрик, А. А. Функционализм / А. А. Кибрик, В. А. Плунгян. – Текст : непосредственный // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / Под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой, И. А. Секериной. – Москва : Издательство МГУ, 1997. – С. 276–339.

Электронные ресурсы локального доступа

Основы системного анализа и управления : учебник / О. В. Афанасьева, А. А. Клавдиев, С. В. Колесниченко, Д. А. Первухин. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2017. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

Романова, Л. И. Английская грамматика : тестовый комплекс / Л. Романова. – Москва : Айрис : MagnaMedia, 2014. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст. Изображение. Устная речь : электронные.

Электронные ресурсы сетевого распространения

Яницкий, М. С. Ценностная детерминация инновационного поведения молодежи в контексте культурно-средовых различий / М. С. Яницкий. – Текст : электронный // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 26–37. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13024552>.

Пример оформления статьи

УДК 377.5

Т. М. Щеглова

**ИЗ ИСТОРИИ 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

**FROM THE HISTORY OF THE DOMESTIC 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, горно-заводских школ на Урале, школ фабрично-заводского обучения (ФЗО), профтехшкол, ремесленных училищ, профессионально-технических училищ (ПТУ), средних профтехучилищ (СПТУ) к непрерывному профессиональному образованию: техникум/колледж – вуз – аспирантура.

Текст статьи.....