



ISSN 2304-1242

П ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

2/2023

DOI: 10.17853/2304-1242-2023-1

ISSN 2304-1242

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

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

Историко-педагогический журнал



2/2023

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 сравнительного образования и истории педагогики 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 кафедры общей педагогики и образовательных технологий, главный научный сотрудник 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. *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).

6. *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.

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

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

9. *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. ИВАН ЯКОВЛЕВИЧ ЯКОВЛЕВ:
ВЫДАЮЩИЙСЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬ ЧУВАШСКОГО НАРОДА
(К 175–ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)10

Смагина Г. И. АКАДЕМИЯ НАУК И ВОСПИТАНИЕ
НАСЛЕДНИКОВ ПРЕСТОЛА В РОССИИ XVIII века
К 300–ЛЕТИЮ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК26

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Богуславский М. В., Дорохова Т. С. ДИНАМИКА
ФУНКЦИЙ УЧИТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПЕДАГОГИКЕ XX–XXI ВЕКОВ38

Колокольникова З. У. РАЗВИТИЕ ИДЕИ
НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX И XX ВВ.46

Шевелев А. Н. «СЛОЖНЫЕ МОМЕНТЫ»
БИОГРАФИИ К. Д. УШИНСКОГО60

ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тимофеев М. А. РОЛЬ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ
ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ
В. П. КАЩЕНКО77

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Трубина З. И. РАЗВИТИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ

В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА БАЗЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	89
--	----

<i>Макарова А. И., Кирюшина О. В.</i> СОЗДАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	100
--	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	113
---------------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	115
------------------------------------	------------

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

А. М. Аллагулов

Уважаемые читатели и авторы «Историко-педагогического журнала»!

Перед Вами очередной номер нашего журнала, посвященный важным проблемам педагогической науки.

И в этой связи рубрика **«Памятные даты истории образования и педагогики»** открывается статьей нашего постоянного автора **В. Б. Помелова**, подготовленной в связи с 175-летием со дня рождения выдающегося просветителя чувашского народа Ивана Яковлевича Яковлева (1848–1930). В статье представлен вклад педагога в развитие образования чувашского народа. В исследовании достаточно продуктивно реализованы региональный и аксиологический подходы. В статье приводятся биографические данные Ивана Яковлевича Яковлева, дается характеристика его вклада в развитие культуры и просвещения чувашского народа. В заключении автор делает достаточно справедливый вывод о том, что богатое педагогическое наследие И. Я. Яковлева остается востребованным и сейчас. Для народов Среднего Поволжья, прежде всего чувашского народа, И. Я. Яковлев остается символом беззаветного служения народу, примером для современного поколения педагогов.

Статья **И. Г. Смагиной** посвящена становлению и развитию образовательной модели подготовки будущих российских императоров. Автор убедительно показывает роль Академии наук в воспитании будущих российских наследников престола. Вопросы разработки содержания образования и методики преподавания для таких учащихся рассматриваются на примере обучения будущего императора Петра II.

Рубрика **«История отечественного образования и педагогики»** представлена статьей **М. В. Богуславского и Т. С. Дороховой**, рассматривающей динамику функций учителя в период XIX – первой четверти XXI века. Авторы дают сравнительный анализ понятий «учитель» и «наставник», выявляют факторы, влияющие на изменение функций российского учительства в различные исторические периоды. Анализируемые изменения связывают с модернизационными волнами в российском образовании. В заключении авторы доказывают, что на протяжении всей истории функционал российского учительства в значительной степени расширяется от обучения до создания условий для успешной позитивной социализации учащихся.

Статья **З. У. Колокольниковой** посвящена характеристике идеи национальной школы в теории и практике отечественной школы. Структурно статья включает в себя три основных раздела, в которых обобщены идеи народности и национальной школы в дореволюционный период; представлено развитие идеи

национальной школы в советский период; показаны современные трактовки идеи национальной школы, а также рассмотрены роль родного языка, соотношения национального и общероссийского в условиях многонационального государства, воспитания уважительного отношения к культуре и представителям других этносов.

Статья *А. Н. Шевелева* актуализирует важную проблему истории педагогики – определение перспективы исследований биографии К. Д. Ушинского для современной отечественной истории педагогики. Автор на высоком уровне доказывает необходимость более сложной, отказывающейся от привычных советских и дореволюционных идеологем в трактовках факторов, влиявших на педагогическую деятельность К. Д. Ушинского, системы исследований его биографии. Трудно не согласиться с автором о том, что сегодня мы можем взглянуть на биографию Ушинского более беспристрастно, попытавшись разобраться в некоторых сформировавшихся исторически, необычайно устойчивых спорных моментах, которые задают поле для новых исследований по теме «К. Д. Ушинский». В статье представлены варианты дальнейшего изучения биографии великого русского педагога: альтернативы его жизненного пути, взаимодействие Ушинского с представителями государства в вопросах развития отечественного образования, исследование становления «феномена Ушинского» в отечественном педагогическом сознании в разные исторические эпохи, вплоть до современности.

Рубрика «**История дефектологического образования**» представлена статьей *М. А. Тимофеева*, в которой на основании впервые вводимого в научный оборот источникового материала (документы из фондов Научного архива РАО) и опубликованных работ В. П. Кащенко рассматриваются его взгляды на трудовое обучение и роль производительного труда в воспитании-обучении и социализации учащихся с ОВЗ.

Статья *З. И. Трубиной* открывает рубрику «**Методика преподавания отдельных дисциплин**». В статье представлены теоретический и практический аспекты методики формирования soft skills у школьников на уроках английского языка. Автор делает вывод о том, что для создания условий, способствующих формированию soft skills, рекомендуется использование наиболее эффективных приемов современных педагогических технологий обучения, таких как информационно-коммуникационные, игровые, технология критического мышления, проектная и проблемная технологии обучения.

Исследование *А. И. Макаровой и О. В. Кирюшиной* посвящено проблеме создания благоприятного психологического климата в обучении иностранному языку в начальной школе. Авторы доказывают необходимость создания условий для стимулирования учеников к изучению английского языка, в которых обучающиеся будут желать слушать английскую речь, пытаться говорить на английском языке и наслаждаться выполнением упражнений и заданий.

Дорогие друзья! От имени членов редакционного совета и редакционной коллегии Историко-педагогического журнала еще раз поздравляем Вас с Годом

Педагога и Наставника! Искренне желаем достижений и побед в профессиональной деятельности, в поиске и открытии новых и неизведанных дорог, ведущих к раскрытию сокровенных тайн педагогики!

Здоровья, благополучия, счастья и радости всем Вам!

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 3.37.378

В. Б. Помелов

ИВАН ЯКОВЛЕВИЧ ЯКОВЛЕВ: ВЫДАЮЩИЙСЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬ ЧУВАШСКОГО НАРОДА (К 175-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

Аннотация. *Введение.* Статья подготовлена в связи с 175-летием со дня рождения выдающегося просветителя чувашского народа Ивана Яковлевича Яковлева (1848–1930). Ее цель заключается в том, чтобы представить в достаточно полном виде вклад педагога в развитие образования одного из российских этносов. *Материалы и методы.* В процессе работы автор использовал региональный и аксиологический подходы, следующие исследовательские методы: биографический, работа с литературой и др. *Результаты исследования.* В статье приводятся биографические данные Ивана Яковлевича Яковлева. Дается характеристика его вклада в развитие культуры и просвещения чувашского народа. И. Я. Яковлев создал чувашский алфавит, открыл Симбирскую центральную чувашскую школу. Показаны дружеские взаимоотношения И. Я. Яковлева с И. Н. Ульяновым. *Заключение.* Делается вывод о необходимости дальнейшего исследования наследия просветителя.

Ключевые слова: И. Я. Яковлев, Чувашия, Симбирск, И. Н. Ульянов, А. В. Рекеев, А. И. Яковлев.

V. B. Pomelov

IVAN YAKOVLEVICH YAKOVLEV: OUTSTANDING EDUCATOR OF THE CHUVASH PEOPLE (ON THE 175TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH)

Abstract. *Introduction.* The article was prepared in connection with the 175th anniversary of the birth of the outstanding educator of the Chuvash people Ivan Yakovlevich Yakovlev (1848–1930). Its purpose is to present in a fairly complete form the contribution of a teacher to the development of education of one of the Russian ethnic groups. *Materials and methods.* In the process of work, the author used regional and axiological approaches, the following research methods: biographical, work with literature, etc. *The results of the study.* The article presents biographical

data of Ivan Yakovlevich Yakovlev. The characteristic of his contribution to the development of culture and education of the Chuvash people is given. I. Ya. Yakovlev created the Chuvash alphabet, opened the Simbirsk Central Chuvash school. Friendly relations between I. Ya. Yakovlev and I.N. Ulyanov are shown. *Conclusion.* The conclusion is made about the need for further research of the enlightener's legacy.

Key words: I. Y. Yakovlev, Chuvashia, Simbirsk, I. N. Ulyanov, A. V. Rekeev, A. I. Yakovlev.

Введение. В настоящее время в связи с постоянно возрастающим интересом к историческому прошлому народов России особенно большую значимость приобретает исследование духовной культуры российских этносов, одной из важнейших составляющих которой является народное просвещение. Это обстоятельство во многом определяет актуальность задачи всестороннего изучения генезиса образования и воспитания, выявления основных направлений осуществления просвещения нерусских народов в России. Вот почему особого внимания заслуживает деятельность первых просветителей нерусских народов [Помелов, Просветительство..., 2018, с. 26]. Среди этих первопроходцев отечественного просвещения видное место занимает чувашский педагог Иван Яковлевич Яковлев [Помелов, 2017, с. 158]. В 2023 г. исполняется 175 лет со дня его рождения. Предлагаемая вниманию читателей журнала статья представляет собой дань памяти замечательному просветителю своего народа.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются сравнительно-исторический анализ источников (публикаций) разных лет, региональный и аксиологический подходы, позволяющие выделять наиболее ценные особен-

ности предмета исследования, имеющего локальную проблематику.

Результаты исследования. Иван Яковлевич Яковлев родился 18 (30) апреля 1848 г. в чувашской деревне Кошки-Новотимбаево Бурундуковской волости Буинского уезда Симбирской губернии (ныне Тетюшский район Республики Татарстан) в семье бедного крестьянина-чуваша. Мать мальчика скончалась на другой день после рождения сына, а отец умер еще до рождения. Воспитывался Иван в семье усыновившего его русского крестьянина Гаврилы Пахомова.



И. Я Яковлев

С самого раннего детства, как и все его односельчане-чуваши, Иван испытывал не только социальное, но и национальное угнетение и бесправие. Подавляющее большинство его соплеменников-чувашей не

получало даже начального образования, и, соответственно, не имело никаких надежд на лучшую жизнь в будущем. И неудивительно, ведь к середине XIX в. большинство народов царской России не имели собственной письменности и литературы. В полиэтнических регионах практически не учитывались культурно-образовательные запросы нерусских этносов [Помелов, 1998, с. 117].

Важно отметить и то немаловажное обстоятельство, что обсуждение прогрессивной общественностью вопроса о школьном деле у нерусских народов, обусловленное возрастанием роли этнического фактора в общественно-политической жизни России того времени, привело к многочисленным дискуссиям в печати о путях развития просвещения у «малых народов» [Помелов, 1998, с. 210]. Проправительственные издания, используя националистический призыв о необходимости сохранения в чистоте русского языка и культуры, заявляли даже о неспособности нерусских народов к изучению наук, поскольку де их языки, например, языки народов Прикамья и Поволжья, за исключением татарского, очень бедны, – так, в чувашском всего около полутора тысяч слов, – и поэтому они не могут быть языком школы [К вопросу..., 1867, с. 75].

Отсюда делался «закономерный» вывод о том, что любая деятельность, направленная на развитие культуры нерусских народов, означала бы пустую трату средств, и, к тому же, увеличивала бы опасность засорения русского языка со сторо-

ны языков «малых сих». Открытие национальных школ было большой редкостью еще и потому, что целый ряд даже деятелей просвещения, не говоря уж о высокопоставленных государственных чиновниках, склонны были думать, что «инородцы» не способны «к восприятию высоких истин» [Помелов, 2019, с. 248].

Государственная политика самодержавия, направленная на ущемление национальных языков и культур, нашла свое проявление в активном проведении политики русификации, то есть в утверждении взгляда на русский язык как на единственное истинно научное средство просвещения. Русификаторы обосновывали свою позицию о необходимости ассимиляции, в частности, чувашей, коми, мордвы, бесермян, тептярей, марийцев и удмуртов с русскими, тем, что эти народы якобы не имели национального самосознания, исторического прошлого, а их собственная культура представлялась исключительно остатками дикого варварства, которое следовало искоренять; и только культура более развитого народа, а именно русского, считали они, могла спасти «инородцев». Но Ивану Яковлеву очень повезло: он вырос в русской семье и смог получить начальное образование в Бурундуковской удельной школе, в которой обучение велось на русском языке.

История создания удельных школ заслуживает отдельного рассказа. Начиная с 1786 г., согласно указу Екатерины II, началось открытие так называемых «главных» и «малых» народных училищ, мно-

гие из которых в начале XIX в. были преобразованы, соответственно, в гимназии и уездные училища [Помелов, 2011, с. 155]. Однако все они располагались в губернских и уездных городах, и сельские дети обучаться в них не могли. С конца 1830-х гг. в деревне начался рост начальных учебных заведений. Прежде всего, это касалось, так называемых удельных селений, населенных удельными крестьянами.

Что же это была за категория крестьян?

В крепостнической России, наряду с помещичьими и государственными, были так называемые удельные крестьяне, которые принадлежали императорской семье. Их численность была, в целом, незначительна, поэтому и удельных школ было немного, но зато они были лучше оборудованы. В 1826 г. удельное ведомство вошло в состав министерства императорского двора, но крестьяне и школы сохранили свое прежнее наименование. Вот в такой удельной школе и учился Иван Яковлев.

Четыре года Иван жил на квартире в русской семье Мушкеевых, где к нему относились фактически как к родному сыну. Постоянное общение с членами этой семьи позволило юному чувашу свободно овладеть русским языком и стать первым учеником в школе. Благодарность к этим людям он сохранил на всю жизнь, и не раз впоследствии их навещал. В 1863 г. Иван окончил Симбирское землемерное училище и получил назначение в г. Сызрань на должность *мерицика* с месячным жа-

лованьем в 10 рублей. Его работа предполагала постоянные разъезды по деревням и селам. В своих поездках он не только производил замеры земельных участков и выписывал их хозяевам соответствующий документ, но и объяснял, чаще всего, совершенно неграмотным, только что освободившимся из крепостной зависимости, крестьянам их права на земельную собственность; рассказывал им о ее реальной стоимости и убеждал их не продавать свои участки. Этим самым он постоянно вызывал чувство озлобленности и ненависти со стороны богатых кулаков и землевладельцев, собиравшихся скупить ее у неграмотных бедолаг за бесценок. Эта работа давала молодому человеку возможность ознакомиться с жизнью простых людей, а значит, в полной мере ощутить всю тяжесть беспросветной действительности, которая их окружала. Тяжелые картины бескультурья, невежества и угнетения народа предстали перед юношей. Тогда и возникли у него мысли о просвещении и поднятия культуры, прежде всего, родного для него чувашского народа.

Но для этого необходимо было, прежде всего, самому получить образование. Он начал упорно добиваться продолжения учебы в Симбирской мужской гимназии. В Сызрани Иван хорошо зарекомендовал себя как специалист. Это позволило ему устроиться на более оплачиваемую работу в частную землемерную работу в одно из имений, а также скопить немного денег. И. Я. Яковлев стал просить о переводе его в Симбирск. Однако вместо этого его перевели в небольшой захолустный

городок Алатырь, где было вакантное место мерщика. Здесь он познакомился с бывшим учителем математики Мукосеевым, который был ранее уволен, как неблагонадежный, с должности преподавателя уездного училища, и работал теперь бухгалтером. В свободное время Мукосеев давал Яковлеву уроки математики.

Спустя некоторое время И. Я. Яковлев обратился с прошением в министерство земледелия, и в январе 1867 г. ему удалось, получив специальное разрешение со стороны столичных инстанций, перевестись в Симбирск, в губернский город, в котором была гимназия. Но для поступления в нее ему нужно было сдать вступительные экзамены. Большую помощь в этом вопросе Ивану оказали его товарищи: учитель словесности Арнольдов, гвардейский полковник Раевский и директор гимназии Вишневский.

В 1868 г. он был принят сразу в 5 класс. Окончил гимназию Яковлев в 1870 г. с золотой медалью. В своих воспоминаниях Иван Яковлевич с благодарностью вспоминал о том, что прогрессивные учителя гимназии не ограничивались классными занятиями. Они знакомили учеников с передовыми течениями общественной мысли того времени, устраивали чтения и беседы по книгам Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева.

Во время гимназических каникул он побывал в родной деревне, где сагитировал нескольких молодых людей приехать учиться в губернский город. Естественно, Яковлев обещал им свое содействие. И

действительно, осенью 1868 г. к нему в Симбирск прибыли учиться молодые ребята, – чувашаи Алексей Рекеев, Егор Улюкин и Кашкаров, а также русский юноша Иван Исаев. Все они поселились вместе с Яковлевым в доме Раевского. Алексей Васильевич Рекеев (1848–1932), земляк и ровесник Яковлева, стал впоследствии крупным чувашским просветителем.



А. В. Рекеев

И. Я. Яковлев попросил своих гимназических товарищей Панаева и Соколова, сочувствовавших просветительским устремлениям Яковлева, позаниматься с прибывшими молодыми людьми с целью подготовки их к учебе. Своих средств у земляков Яковлева не было, и жили они исключительно на его деньги, которые добывались Иваном нелегким репетиторским трудом. Так было положено фактическое начало ставшей впоследствии знаменитой Симбирской чувашской учительской школе, позднее ставшей учительской семинарией.

Положение с образованием чувашей было, как уже отмечалось, в те годы безотрадным. Первая приходская школа для чувашей была

открыта в 1807 г. в селе Буртасы Цивильского уезда. В ней обучалось всего 5 человек. Но вскоре и эта школа была закрыта¹. Самодержавие стремилось держать народ в темноте; так было легче им управлять. И. Я. Яковлев вспоминал в 1870 г.: «Я принялся за это дело, руководствуясь только одним желанием, – сделать что-нибудь для чуваш; у меня не было при начинании ни системы, ясно осознанной, ни способов, ни метода, как вести его, но я был уверен в практическом значении и пользе от проведения своей мысли в исполнение» [Макаров, 1953, с. 67].

Школа И. Я. Яковлева, несмотря на свои крайне скудные средства, малочисленность и хозяйственно-бытовую неустроенность, в самый короткий срок приобрела доверие и сочувствие передовых, прогрессивно мыслящих людей. Она была официально признана Центральной чувашской школой с программой не выше существовавших тогда двухклассных училищ.

Начинание И. Я. Яковлева было поддержано инспектором народных училищ Симбирской губернии И. Н. Ульяновым, который был назначен на эту должность в сентябре 1869 г. Он заинтересовался этой школой, и всячески помогал Яковлеву в ее расширении и развитии. И. Н. Ульянов предпринимал все меры к тому, чтобы сохранить этот первый очаг чувашской культуры. Им были

выхлопотаны годовые стипендии по 80 рублей на ученика.

Более того, в письме попечителю учебного округа И. Н. Ульянов писал: «Признавая весьма полезным и необходимым иметь для всех мальчиков особого учителя-руководителя, и имея на это место окончившего курс в педагогических классах при Симбирском уездном училище Василия Калашникова, который месяца четыре занимается в этой школе, имею честь покорнейше просить Ваше превосходительство об исходатайствовании перед г. министром народного просвещения о назначении его с 1 октября сего года особым учителем-руководителем для чувашской школы в г. Симбирске с жалованием из суммы министерства народного просвещения в количестве 300 рублей в год» [Макаров, 1953, с. 68].

По рекомендации И. Н. Ульянова в нее были назначены учителями знающие педагоги В. А. Калашников и А. Н. Суров. Кроме того, благодаря усилиям И. Н. Ульянова, министерство ежегодно ассигновало денежное пособие на содержание школы. «С И. Н. Ульяновым мы в очень хороших отношениях, он человек добрый и хороший, всегда готов оказать содействие там, где нужно, и это для нас весьма важно», с глубоким почтением и благодарностью писал И. Я. Яковлев в письме от 24.06.871 г. к своему наставнику и покровителю, выдающемуся просветителю народов Поволжья Николаю Ивановичу Ильминскому (1822–1891) [И. Я. Яковлев..., 1948, с. 33].

Н. И. Ильминский в своих письмах давал советы И. Я. Яковле-

¹ Ныне это село Буртасы Урмарского района, в котором проживают всего 35 человек, имеются 18 домов; в селении нет ни школы, ни детского сада.

ву, так же, как и другим национальным просветителям, которые воспринимали его не иначе как «апостола просвещения средневожских народов» [Помелов, «Апостол просвещения...», 2018, с. 102].

И. Н. Ульянов (1831–1886), занимавший официальную должность директора народных училищ Симбирской губернии, добился по официальным каналам выделения средств на содержание училища и оплату труда учителей, а затем организовал сбор средств по подписным листам и сам также делал личные вложения в это благородное дело [Сергеев, 2009, с. 218]. К началу 1871 г. было собрано более 250 р., в том числе 5 рублей внес сам инспектор [Краснов, 1992, с. 113]. В другой раз он вместе со старшим сыном Александром внесли 13 р. 33 к. [Руднева, 1991].

В начале 1876 г., когда несколько учащихся этой школы заболели сыпным тифом, врач Боровский отказался лечить доставленного к нему тяжелобольного подростка. Благодаря срочному вмешательству И. Н. Ульянова врачебная управа все-таки согласилась разместить заболевших воспитанников чувашской школы в городскую больницу [Краснов, 1998, с. 86]. О частом посещении Симбирской учительской школы И. Н. Ульяновым писали в своих воспоминаниях ученики. Так, Иван Исаев в письме от 17 апреля 1871 г. сообщал Яковлеву, что после пасхи приходил к ним И. Н. Ульянов и расспрашивал их, как они живут, и все ли приехали из дома.

В своем отчете за 1871 г. И. Н. Ульянов отмечал, что «в короткое время своего существования школа успела приобрести такое доверие чувашей, что отцы привезли своих сыновей верст за 100 и даже более» [Алпатов, 1956, с. 96]. Благодаря усилиям, в том числе И. Н. Ульянова, в Среднем Поволжье была создана целая сеть школ для мордовских, чувашских и татарских детей. Только количество чувашских школ было доведено до тридцати восьми. При этом обучение в иноязычных школах велось на родных языках детей, в полном соответствии с концепцией Н. И. Ильминского [Помелов, 100 великих..., 2018, с. 241]. «Имя И. Н. Ульянова и его высококультурной семьи было окружено и в чувашской школе, и в личном семейном кругу И. Я. Яковлева любовью и уважением: Илья Николаевич был советником, защитником, порой даже руководителем в трудные дни жизни чувашской школы, а недостатка в этих трудных днях никогда, конечно, не было» [И. Я. Яковлев..., 1948, с. 44]. При Симбирской центральной чувашской школе функционировали два хора и три оркестра. На похоронах И. Н. Ульянова, в последний путь его провожал чувашский хор, который пел на русском и чувашском языках [Сергеев, 1972, с. 16].

Симбирская центральная чувашская школа культивировала передовые по тем временам формы организации быта. Столичный журналист Н. Снеессарев писал, что чувашская школа «составляет особый уголок в Симбирске. Тут своя небольшая церковь, столярная и плотнич-

ная мастерские, целое хозяйство, классы, тротуары, лазарет, помещения для учителей... По выходе из школы ученики остаются и по привычкам, и по костюму, и по занятию даже теми же крестьянами, но только крестьянами образованными... Вся мебель в школе, иконостас в церкви сработаны своими силами и сработаны отлично. Школа берет заказы и исполняет их недорого, хорошо и аккуратно» [Снеессарев, 1894]. По окончании Симбирской гимназии И. Я. Яковлев поступил в 1870 г. в Казанский университет на историко-филологический факультет. Несмотря на большую занятость учебной, многочисленными подработками и отдаленность, он поддерживал связь со школой, постоянно писал учителям, а летом непременно приезжал к ним.

Еще будучи студентом университета, И. Я. Яковлев, стремясь к осуществлению своих планов по просвещению чувашей, был озабочен созданием нового чувашского алфавита, который действительно был бы способен соответствовать разговорному чувашскому языку. Его использование могло бы покончить с господствовавшей тогда духовно-миссионерской письменностью и системой подстрочных переводов, ничего общего не имевших с подлинно народным языком. До И. Я. Яковлева некоторая работа по созданию нового чувашского алфавита была проведена его предшественниками, в частности Николаем Ивановичем Золотницким [Помелов, Просветитель чувашского..., 2015, с. 25].

Помощником И. Я. Яковлева в этом деле был его русский товарищ, студент-филолог В. А. Белилин. В результате тщательного изучения алфавитов различных языков, – сербского, якутского и др., – ими был составлен новый чувашский алфавит из 45 букв: 8 гласных и 37 согласных. И. Я. Яковлев заменил устаревший к тому времени букварь Николая Ивановича Золотницкого «Чуваш кнеге» (1867), как не вполне соответствовавший фонетическим основам чувашского языка, на свой «Букварь для чуваш» [Помелов, Видные..., 2015, с. 40]. На основе нового алфавита И. Я. Яковлевым в 1872 г. по образцу учебных книг К. Д. Ушинского «Родное слово» и «Детский мир» был составлен и издан первый букварь для чувашских школ. Букварь этот был насыщен материалом народных песен, сказок, пословиц, загадок и поговорок. Весь этот материал помогал развитию в детях наблюдательности, внимания, навыков познания окружающего и творческих способностей. Ряд рассказов для букваря был составлен самим Яковлевым: «Петушок», «Сорока», «Мельница» и др. Им были высказаны мысли о методике преподавания по этим букварям. Когда букварь был напечатан, он послал Рекееву для его школы 10 экземпляров.

В чувашских школах букварь И. Я. Яковлева был широко распространенным учебником, и результаты работы с использованием этого новаторского для того времени учебного пособия многими методами оценивались положительно. Так, например, инспектор, прове-

рявший Девлизеркинское инородческое училище Бугурусланского уезда Самарской губернии, в котором обучались чувашские дети, писал: «Ученики старшего и среднего отделений читают и поют молитвы по-славянски и по-чувашски; грамота преподается им следующим образом: сначала наставник обучает детей чувашской азбуке, руководясь букварем Яковлева, но при этом мало-помалу знакомит их и с русским языком, переводя по-русски слова, составляемые из подвижных букв. Как скоро дети усвоят несколько русскую речь, наставник приступает к обучению их русской грамоте, причем слова, прочитанные по-русски, переводятся на их родное наречие. Ученики, посещающие школу в течение второй зимы, могут разобрать русскую книгу, хотя и не без труда...» [Аммосов, 1876, с. 77–78].

Появление букваря И. Я. Яковлева положило начало новому периоду в развитии письменности чувашского народа. В дальнейшем новый алфавит был усовершенствован и упрощен. Вместо 45 букв в нем осталось 25, причем из них 17 букв были заимствованы из русского алфавита, а 8 были снабжены дополнительными диакритическими (надстрочными) значками для более точного произношения специфических звуков чувашского языка. Алфавит, созданный И. Я. Яковлевым, был принят чувашским народом с большой радостью. Книги и учебники, издававшиеся теперь на родном языке, стали доступны пониманию широких народных масс. Значительно повысился интерес чувашского

народа к печатной литературе, усилилась тяга к обучению в школе.

Совсем иначе отнеслись к реформе чувашской письменности реакционные элементы, верхушка местной феодальной знати и чиновники министерства просвещения, которые не хотели мириться с тем, что чувашский язык приобрел права литературного книжного языка и становился фактором просвещения чувашского народа. Однако, несмотря на яростные нападки и ограничительные мероприятия самодержавия против культурного роста «инородцев», алфавит И. Я. Яковлева, будучи поддержанным передовой интеллигенцией русского общества, прежде всего, в лице директора народных училищ Симбирской губернии И. Н. Ульянова и др., закрепил за собой право на существование и сохранился с некоторыми изменениями до наших дней.

В 1875 г. И. Я. Яковлев успешно окончил Казанский университет, возвратился в город Симбирск и встал во главе созданной им учительской школы, получившей название Центральной чувашской школы. В ней в то время обучались 52 человека. Одновременно И. Я. Яковлев был назначен на должность инспектора чувашских школ Казанского учебного округа, что позволяло ему бывать в чувашских селениях, разбросанных по всему Поволжью, устанавливать связи с чувашским народом, видеть его нужды и стремления. Особенно безотрадным было положение с обучением девушек-чувашек. Лишь с помощью передовых представителей русского народа, таких как И. Н. Ульянов,

удалось организовать образование женщин-чувашек, открыв в 1878 г. при Симбирской школе специальное женское отделение, которое в 1890 г. было преобразовано в женское училище. В учебный план женского училища, помимо общеобразовательных дисциплин, были включены предметы, связанные с обязанностями, выполняемыми женщинами в семье: домоводство (домашнее хозяйство), уход за детьми, рукоделие. Женское училище сыграло большую роль в деле приобщения девушек-чувашек к русской культуре, в распространении просвещения среди чувашей.

Симбирская чувашская учительская школа и содержание ее учебной работы строились Яковлевым на основе передовых педагогических идей. И. Я. Яковлев стремился устанавливать связи с передовыми педагогами. Сестра В. И. Ленина, Мария Ильинична Ульянова вспоминала: «В нашем доме из знакомых отца бывали, главным образом, его сослуживцы-инспектора народных училищ, зав. чувашской школой И. Я. Яковлев, много сделавший для народного образования среди чувашей...» [Алпатов, 1956, с. 72].

Симбирская чувашская школа строилась на базе начального училища, имела 3 класса с двухгодичным обучением в каждом классе. Обучение в школе велось на русском языке. На учебу принимались чувашши, отчасти мордва, крещеные татары, а также 20–25 % русских, так сказать «для закваски», по выражению Яковлева. Эти дети были особенно полезны «инородцам» как носители русского языка. В тесном

общении школьников между собой языки других народов усваивались особенно быстро. Жили все, – учителя и учащиеся, – одной семьей. Детей дворян, купцов и даже мещан не было.

Хотя обучение в школе велось на русском языке, родной язык учащихся находил широкое применение во время педагогической практики, проводившейся в начальном училище при школе, в хоровом пении и в переводческой деятельности, которой лично руководил Яковлев. В учебный план входили закон божий, русский и церковно-славянский языки, логика, арифметика, геометрия, история, география, физика, химия, минералогия, естествознание, чистописание, черчение, рисование, педагогика, сельское хозяйство, труд и пение.

Наибольшее внимание уделялось русскому языку. На русском языке проводились специальные разговорные уроки и объяснительное чтение. На русском и чувашском языках школьный хор исполнял народные песни. В 1913 г. была поставлена опера «Иван Сусанин». Мало того, что пение было в школе обязательным предметом, И. Я. Яковлев стремился каждого ученика научить играть на скрипке. Педагогике в 3 классе вел сам И. Я. Яковлев. Русский язык изучался наглядно-переводным методом. Учащиеся часто писали диктанты, изложения и сочинения на русском и чувашском языках.

Стремление И. Я. Яковлева как можно лучше поставить обучение русскому языку объяснялось его желанием сблизить чувашей с рус-

скими, чтобы чувашские дети могли сознательно впитывать в себя передовую русскую культуру. Он горячо любил свой народ, и старался честно служить ему.

Учебная работа в школе сочеталась в различных формах с физическим трудом (в столярной, токарной, кузнечной и переплетной мастерских, а также на ферме). Хорошо были поставлены в школе преподавание математики, географии, истории. Кроме того, проводились занятия по сельскохозяйственному труду. «Сельскохозяйственный труд является таким предметом, на котором народный учитель ближе всего может сойтись с крестьянином, и своими познаниями, разумным советом; своим примером может принести ему посильную пользу и вызвать доверие к научным знаниям» [Яковлев, 1948, с. 51–52].

Председатель училищного совета Симбирской земской управы В. Н. Назарьев, экзаменовавший учащихся Симбирской чувашской школы, писал: «Впечатление, вынесенное мной, было самое отрадное, — это было очевидное торжество новой школы, поборовшей невероятные трудности, сопряженные с обучением русскому языку чувашей» [Назарьев, 1876, с. 19].

В 1916 г. в Симбирской школе обучалось 335 человек, в том числе 192 мальчика и 143 девочки. Всего Центральную чувашскую учительскую школу за полвека окончили около тысячи учащихся, многие из которых стали проводниками русской и чувашской культуры среди населения Поволжского региона. Он добивался удлинения до 4 лет срока

обучения в школе, причем мотивировал это тем, что учащимся приходилось изучать два языка.

В качестве инспектора И. Я. Яковлев дважды в год совершал объезды всех школ, и за одну поездку посещал более 20 школ. Давал учителям и заведующим школ указания, вел нравственные беседы с учащимися. Обращал внимание на хозяйственное состояние школ. Здесь, в Симбирске, у И. Я. Яковлева родился сын Алексей (18(30).12.1878–30.07.1951), который впоследствии стал видным историком, членом-корреспондентом Академии наук СССР (1929). За первое же самостоятельное исследование Алексею Яковлеву, первокурснику историко-филологического факультета Московского университета, известный русский историк Василий Осипович Ключевский поставил высшую оценку «весьма удовлетворительно» и присудил золотую медаль на конкурсе студенческих работ.²

² Алексей Яковлев оказался одним из тех, кто пострадал по так называемому «Академическому делу», сфабрикованному в 1929 г. ОГПУ, в результате которого были арестованы представители элиты историков Ленинграда, Москвы и ряда других городов. Как участника «заговора академиков», Алексея Ивановича арестовали в августе 1930 г., и сослали в город Минусинск. Это событие совпало со смертью Ивана Яковлевича. Впоследствии, в 1933 г., Алексей Яковлев был реабилитирован и со снятием судимости возвратился в Москву. В 1938–1951 гг. он работал старшим научным сотрудником Института истории АН СССР. Его труд был оценен правительством. За книгу «Холопы и холопство в Московском государстве в 17 веке» в 1943 г. он был удостоен Сталинской



А. И. Яковлев

И. Я. Яковлев занимался изданием религиозной, а также светской и научной литературы. В качестве примера можно привести классическое произведение К. И. Иванова «Нарспи», балладу М. Ф. Федорова «Арсюри», сборник «Рассказы из русской истории», научно-популярные брошюры для населения «Как уберечься от холеры», «Советы матерям при оспопрививании детей», «Глазная болезнь трахома», «О чуме» и др.

И. Я. Яковлев содействовал созыву учительских съездов и педагогических курсов. В итоге, в 1882 г. состоялся первый съезд учителей Цивильского уезда. В 1883 г. прошли еще два съезда: в селе Аликове для учителей Ядринского уезда (ныне Аликовского района) и в селе Бичурино (ныне Мариинско-Посадского района) при двухкласс-

премии 2-й степени. Денежную составляющую премии в размере 100000 р. он отдал на учреждение в Чувашии (Мариинский Посад) и Мордовии (Атяшево) двух приютов для детей-сирот воинов, погибших на фронте.

ном училище для учителей Чебоксарского уезда. В 1884 г. прошел учительский съезд при Симбирской учительской школе. На съезде обсуждались следующие актуальные вопросы: об организации библиотечек, о самостоятельных работах учащихся, о выборе книг для чтения, о привлечении девочек в школу, о времени приема учеников в школу, об устройстве приходящих из других селений учащихся, о дисциплине, о наказаниях и наградах.

12 (24) января 1886 г. скоропостижно скончался И. Н. Ульянов. И. Я. Яковлев тяжело переживал смерть своего великого друга и наставника. «Вчера в пять часов, после кратковременной болезни скончался Илья Николаевич Ульянов. Нас всех эта неожиданность очень поразила. За полтора часа я был у него и долго с ним разговаривал, писал Яковлев Н. И. Ильминскому [Яковлев, 1948, с. 42].

В 1887 г. после ареста и казни Александра Ульянова Яковлевы были немногими в Симбирске, кто не отвернулся от семьи Ульяновых. После смерти И. Н. Ульянова активизировались враги просвещения «малых» народов. В 1890-х гг. симбирский архиепископ Никандр Молчанов на страницах церковных журналов выступил с рядом статей против И. Я. Яковлева. Инспектор В. А. Казаринов, земский начальник Яковичский и попечитель Казанского учебного округа Спешков обрушились на Яковлева и дело его жизни. Все они стремились очернить саму идею обучения российских «инородцев» на их родных языках. Спешкову удалось добиться в 1903

г. ликвидации должности инспектора чувашских школ, которую И. Я. Яковлев занимал в течение 28-ми лет. После этого Иван Яковлевич целиком отдался руководству Симбирской чувашской школой.

Некоторые ученики школы вошли в историю российской истории и культуры. Расскажем об одном из них. К таковым относится, прежде всего, Константин Васильевич Иванов (1890–1915). После окончания Белебеевского городского училища он учился в Симбирске под началом И. Я. Яковлева. Константин много читал. Выезжая домой на каникулы, записывал семейные предания и воспоминания стариков-односельчан, тексты заговоров, народных молений. Все это впоследствии пригодилось ему в литературной работе. По просьбе И. Я. Яковлева он работал над переводами «Псалтыри» и других религиозных текстов. На революционные события 1905–1907 гг. он откликнулся «чувашской марсельезой» («Вставай, подымайся, чувашский народ!»).



К. В. Иванов

За участие ряда учащихся в революционных митингах Яковлева

даже вынудили распустить 1-й класс, в котором как раз и учился Иванов. Позднее, когда волнения стихли, он привлек Константина для работы в комиссии по переводу к изданию книг на чувашском языке. Он переводил стихотворения М. Ю. Лермонтова «Узник», «Волны и люди», «Парус», «Горные вершины», «Утёс», «Чаша жизни» и др., произведения Н. А. Некрасова, А. В. Кольцова, А. Н. Майкова, К. Д. Бальмонта, Н. П. Огарева.

В 1907–1908 гг. Иванов создал целый ряд оригинальных произведений: трагедию «Шуйттан чури» («Раб дьявола»), баллады «Тимёр тылă» («Железная мялка»), «Тăлăх арăм» («Вдова»), завершил поэму «Нарспи». 40-летнему юбилею Симбирской чувашской учительской школы К. В. Иванов посвятил стихотворение «Хальхи самана» («Наше время»). В 1908 г. в Симбирске вышла подготовленная им книга «Чăваш халапĕсем» («Сказки и предания чуваш»).

В 1907–1908 гг. издаются его сказки, баллады и поэма «Нарспи», которая считается наиболее совершенным из всех его поэтических творений. В ней повествуется о трагической любви бедняка Сетнера к девушке Нарспи, дочери богатых родителей. Глубокая ненависть к социальной несправедливости, мечта об освобождении чувашского народа от оков морали старого общества, — это основные мотивы творчества поэта. В 1909 г. К. В. Иванов сдал экзамен в Симбирской мужской гимназии на звание учителя рисования. Он готовил либретто для оперы «Нарспи», переводил «Песнь пес-

ней», создавал декорацию к сценам из оперы «Жизнь за царя». Смерть от туберкулеза в возрасте всего лишь 24-х лет прервала его творческий путь.

И. Я. Яковлев был не только талантливым педагогом, но и прекрасным семьянином. Его жена, Екатерина Алексеевна была дочерью российского православного миссионера-монголоведа Алексея Александровича Бобровникова (1821–1865), который вошел в историю как первый и единственный заведующий противобуддийского отделения Казанской духовной академии, сподвижник

Н. И. Ильминского, и как автор классической «Грамматики монгольско-калмыцкого языка», первого перевода эпоса Джангар на русский язык. В семье Ивана Яковлевича и Екатерины Алексеевны были, помимо сына Алексея, также дочь Лидия, по мужу Некрасова (1881–1942), ставшая филологом, искусствоведом, этнографом, переводчиком с английского и немецкого языков, и младший сын Николай (1883–1949), горный инженер, военный конструктор и музыковед³.

³ Внуки И. Я. и Е. А. Яковлевых: Ольга Алексеевна Яковлева, кандидат исторических наук; Иван Алексеевич Яковлев, доктор физико-математических наук, профессор; Екатерина Алексеевна Павлова (Некрасова), доктор искусствоведения; Анна Алексеевна Некрасова, профессор Государственного института театрального искусства. Правнуки: Алла Борисовна Покровская, народная артистка РФ; Александр Борисович Покровский, концертмейстер Московской консерватории; Владимир Всеволодович Павлов, заслуженный артист РФ; Екатерина Всеволодовна Пав-



Л. И. Некрасова

Умер И. Я. Яковлев 23 октября 1930 г. в Москве, похоронен на Ваганьковском кладбище столицы. Благодарная память о выдающемся просветителе сохраняется в народе. Его имя присвоено Бичуринской и Аликовской средним школам, Батыревскому и Ульяновскому педагогическим училищам; его именем названы улицы в ряде городов и населенных пунктов.

Богатое педагогическое наследие И. Я. Яковлева остается востребованным и сейчас. Для народов Среднего Поволжья, прежде всего чувашского народа, И. Я. Яковлев остается символом беззаветного служения народу, примером для современного поколения педагогов. Автором данной статьи И. Я. Яковлев включен в число 100 великих педагогов всех времен и народов [Помелов, 100 великих..., 2018, с. 298].

лова, пушкинист, кандидат искусствоведения, заслуженный работник культуры РФ; Франсуаза Варе, профессор медицины (Франция).

Список литературы

1. Алпатов, Н. И. Педагогическая деятельность И. Н. Ульянова / Н. И. Алпатов. – Москва : Учпедгиз. – 1956. – 198 с. – Текст : непосредственный.
2. Аммосов, К. М. Низшие училища / К. М. Аммосов. – Текст : непосредственный // Журнал министерства народного просвещения. – 1876. – № 4. – С. 71–82.
3. И. Я. Яковлев : сб. материалов // Под ред. Ф. Н. Петрова. – 1948. – Чувашгосиздат. – 218 с. – Текст : непосредственный.
4. К вопросу об устройстве училищ для инородческих детей Казанского учебного округа. – Текст : непосредственный // Журнал министерства народного просвещения. – 1867. – № 4. – С. 68–76.
5. Краснов, Н. Г. Выдающийся чувашский педагог-просветитель : монография / Н. Г. Краснов. – Чебоксары. – 1992. – 270 с. – Текст : непосредственный.
6. Краснов, Н. Г. И. Я. Яковлев и его потомки / Н. Г. Краснов. – Чебоксары. – 1998. – 352 с. – Текст : непосредственный.
7. Макаров, М. П. Чувашский педагог И. Я. Яковлев / М. П. Макаров. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1953. – № 6. – С. 66–77.
8. Назарьев, В. Н. Современная глушь / В. Н. Назарьев // Вестник Европы. – 1876. – №2. – С. 16–24. – Текст : непосредственный.
9. Помелов, В. Б. Видные национальные просветители Среднего Поволжья / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 5. – С. 38–42.
10. Помелов, В. Б. Н. И. Ильминский: «Апостол просвещения» средневожских народов / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2018. – № 2. – С. 102–108.
11. Помелов, В. Б. Особенности просвещения татарского народа в конце XIX – начале XX веков / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки». – 2019. – Т. 5. – № 3. – С. 248–255.
12. Помелов, В. Б. Первая мужская гимназия в Вятской губернии / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник ВятГГУ. – 2011. – №1(1). – С. 155–163.
13. Помелов, В. Б. Просветитель Иван Яковлевич Яковлев / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2017. – № 3 (16). – С. 158–162.
14. Помелов, В. Б. Просветительство как педагогический феномен / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 26–31.
15. Помелов, В. Б. Просветитель чувашского народа Н. И. Золотницкий и его деятельность в Вятской губернии / В. Б. Помелов // Вторые Спасские чтения : мат-лы Всерос. научно-практ. конф. (Киров, 12–13 ноября 2015 г.) : // редкол. : С. Н. Будашкина, Н. И. Зорин [и др.]. – Киров. – ИД «Герценка». – 2015. –

С. 25–31. – Текст : непосредственный.

16. Помелов, В. Б. Региональные особенности развития народного образования в российской провинции во второй половине XIX в. – 1917 г. : монография / В. Б. Помелов. – Киров. – 1998. – 292 с. – Текст : непосредственный.

17. Помелов, В. Б. 100 великих педагогов / В. Б. Помелов. – Москва : Вече. – 2018. – 418 ч. – Текст : непосредственный.

18. Руднева, Л. С. Оказывал всякое содействие / Л. С. Руднева // Ульяновская правда. – 1991. – 27 июля. – Текст : непосредственный.

19. Сергеев Т. С. Илья Николаевич Ульянов и просвещение народов Поволжья / Т. С. Сергеев. – Чебоксары. – 1972. – 29 с. – Текст : непосредственный.

20. Сергеев, Т. С. Научно-педагогическое наследие И. Н. Ульянова и современность : монография / Т. С. Сергеев. – Москва : МГГУ. – 2009. – 388 с. – Текст : непосредственный.

21. Снессарев, Н. Симбирск / Н. Снессарев // Новое время. – СПб. – 1894. – 10 марта. – Текст : непосредственный.

УДК 371

Г. И. Смагина

**АКАДЕМИЯ НАУК И ВОСПИТАНИЕ НАСЛЕДНИКОВ ПРЕСТОЛА В
РОССИИ XVIII ВЕКА
К 300-ЛЕТИЮ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК**

Аннотация. Процесс создания и развития образовательной модели подготовки будущих российских императоров заслуживает особого внимания. Статья посвящена роли Академии наук в воспитании будущих российских наследников престола. Вопросы разработки содержания образования и методики преподавания для таких учащихся рассматриваются на примере обучения будущего императора Петра II, специально для которого впервые был составлен образовательный план и созданы учебники.

Ключевые слова: Академия наук, Г. Б. Бильфингер, Х. Гольдбах, Петр II, учебник.

G. I. Smagina

**ACADEMY OF SCIENCES AND THE EDUCATION OF HEIRS TO THE
THRONE IN RUSSIA IN THE 18TH CENTURY
TO THE 300th ANNIVERSARY OF THE RUSSIAN ACADEMY
OF SCIENCES**

Abstract. The creation and development of an educational model for future Russian emperors deserve special attention. The article describes the role of the Academy of Sciences in the education of the heirs to the Russian throne and addresses the subject of the elaboration of syllabi and teaching techniques. As an example, the author of the paper takes the education of the future emperor Peter II: the first Crown Prince, for whom teachers developed an educational plan and compiled special textbooks.

Keywords: Academy of Sciences, Georg Bernhard Bilfinger, Christian Goldbach, Peter II, textbook.

Введение. Традиции широкого участия академического сообщества в сфере образования и распространения знаний были заложены еще в первые годы существования Петербургской Академии наук [Смагина, 1996].

Многие академики в XVIII в. выполняли обязанности учителей и воспитателей в царской семье или в семьях высокопоставленных чинов-

ников Российской империи. Академик Х. Ф. Гросс был наставником детей графа А. И. Остермана, академики Г. З. Байер и И. С. Бекенштейн – будущего президента Академии наук барона И. А. Корфа, академик Г. В. Крафт – сына Э. И. Бирона. Адъютант В. Е. Адодуров обучал русскому языку будущую императрицу Екатерину II. Адъютант Г. Н. Теплов был воспитателем-

наставником графа К. Г. Разумовского, будущего президента Петербургской Академии наук.

В 1742 г. Елизавета Петровна проявила заботу о воспитании и образовании своего племянника, будущего императора Петра III и назначила академика Я. Я. Штелина наставником к наследнику престола. Впоследствии к Штелину неоднократно обращались «высокопоставленные особы» с просьбами составления планов воспитания и обучения их детей, известны, рекомендации, разработанные академиком для молодых графов Н. П. Шереметьева и И. Г. Чернышева.

Подробный учебный план с методическими рекомендациями, советами по формированию библиотеки и кабинета редкостей, необходимых в процессе обучения, и маршрут заграничного путешествия составил академик Г. Ф. Миллер для обучения молодого барона А. С. Строганова.

Академик Ф. У. Т. Эпинус был учителем физики Екатерины II (в бытность ее великой княгиней), учителем Павла I и его супруги Марии Федоровны, учителем их сына Александра Павловича. Эпинус написал учебник «Краткое понятие о физике для употребления... князя Павла Петровича», вышедший анонимно в русском переводе в конце 1760 г. Впоследствии эта книга была названа первым русским учебником начального естествознания.

Академик Н. Я. Озерецковский был наставником и руководителем внебрачного сына Екатерины II графа А. Г. Бобринского. Академик П. С. Паллас в течение многих лет пре-

подавал естественные науки, а академик В. Л. Крафт – физику будущему императору Александру I и его брату Константину. Подобные примеры можно продолжить.

Материалы и методы. Ведущими методами исследования выступали анализ научных и публицистических источников, биографический, сравнительно-исторический, проблемно-хронологический и системный методы.

Любопытно отметить, что такое важное направление в деятельности Академии наук, как просветительское, формировалось параллельно со становлением самой Петербургской Академии наук.

Результаты исследования. 15 августа 1725 г. первые пятеро приехавших ученых и президент Академии Лаврентий Блюментрост были представлены императрице Екатерине I в Санкт-Петербурге в Летнем дворце. Аудиенция началась с того, что Блюментрост провел академиков по Летнему саду и показал им великолепные фонтаны и скульптуры, затем маршал М. Д. Олсуфьев приветствовал их от имени императрицы, князь А. Д. Меншиков подвел к ним юного царевича, будущего императора Петра II, со словами, что вверяет им его образование. Потом их повели в царские покои, где за столом стояла Екатерина I, обе ее дочери, герцог Голштинский (муж Анны Петровны) и другие знатные особы. Здесь академики Яков Герман и Георг Бернгард Бильфингер произнесли перед императрицей речи, первый на французском, второй на немецком языке. Затем ученых ожидало в соседней комнате угоще-

ние. Императрица была к ним милостива [Летопись, 2000, с. 41].

27 декабря 1725 г. проводилось первое публичное собрание Академии. Это было торжественное открытие Академии наук. Императрица Екатерина I не смогла прибыть на него, так как была зима, было холодно, а дом, в котором проходило собрание, не отапливался. Но собрание было проведено с большой парадностью. Присутствовали дочь Петра Анна Петровна и ее супруг герцог Голштинский, иностранные дипломаты, придворные, высшие сановники – всего человек четырехста. Академику Бильфингеру в такой памятный день была предоставлена честь выступить с научным докладом. Он говорил о задачах Академии и об успехах науки в определении долгот с помощью магнитных наблюдений [Смагина, 2003, с. 84].

Еще в 1726 г., когда будущему императору Петру II – сыну царевича Алексея Петровича – было только 11 лет, императрица Екатерина I назначила его наследником престола [Анисимов, 1994; Павленко, 2006]. И сама императрица, и князь А. Д. Меншиков, связывавший с ним далеко идущие честолюбивые планы (он предполагал окончательно закрепить свое влияние, женив Петра на своей дочери Марии), решили всерьез заняться обучением внука Петра Великого. Их выбор пал на конференц-секретаря Петербургской Академии наук, академика-математика Христиана Гольдбаха (1690–1764). Гольдбах был человеком чрезвычайно широких интересов и знаний, одним из самых разносторонних ученых своего времени

[Юшкевич, 1983].

11 августа 1726 г. князь Меншиков пригласил Гольдбаха в свой загородный дворец в Ораниенбауме, где они провели вечер за беседой и игрой в шахматы, а спустя две недели через президента Академии наук Л. Блюментроста Гольдбаху было сделано предложение стать воспитателем великого князя Петра Алексеевича. Сначала он отказался, но уговоры продолжались. Дважды, в октябре и декабре, его приглашал к себе вице-канцлер граф А. И. Остерман. 11 января 1727 г. императрица через Блюментроста повторила свое предложение, но Гольдбах снова отказался. И только 26 апреля, когда Екатерина была уже тяжело больна, он ответил на новые настойчивые предложения согласием. По его желанию в контракте, заключенном с ним 1 мая, ему вменялось в обязанность не обучение, а только надзор за воспитанием. Через несколько дней Гольдбах был представлен великому князю и его сестре Наталье Алексеевне [Юшкевич, 1983, с. 75].

После кончины императрицы Екатерины I юный император по настоянию Меншикова переселился в его дворец на Васильевском острове, и Гольдбах переехал туда. Начались регулярные занятия, хотя по контракту это не входило в обязанности академика. 21 мая 1727 г. академик Бильфингер демонстрировал физические опыты молодому императору и сыну Меншикова. 25 мая состоялось обручение Петра II с дочерью Меншикова. Академики поздравляли их с помолвкой. Гольдбах произнес приветствие на латинском языке, И. С. Бекенштейн – на немец-

ком, Блюментрост – на русском. Противники усиления князя Меншикова, в частности семья Долгоруких, втягивали юного императора в развлечения и охоту. Занятия стали редкими, а после ссылки Меншикова в сентябре 1727 г. вовсе прекратились. Но молодой император и его сестра полюбили Гольдбаха и не отпускали его. Когда в январе 1728 г. двор переехал в Москву, Гольдбаху пришлось последовать за ними. Занимался он теперь больше не с Петром, а с его сестрой, живо интересовавшейся науками, – руководил ее чтением, преподавал ей математику. Но и эти занятия прервались внезапно. 22 октября 1728 г. великая княжна Наталья умерла.

Из письма Гольдбаха Остерману от 6 июля 1727 г. становится известно, что президент Академии Блюментрост с пониманием встретил новое назначение Гольдбаха и высказал пожелания академикам, чтобы они составили по своим наукам учебники для юного императора: «вкратце выбрать из наук самое нужное ради государя, а именно: из истории и нравоучения, с главнейшими правилами математики, все это легким способом изъяснить» [Материалы, 1885, т. 1, с. 345]. Причем эти учебники, уточняет Гольдбах, должны быть написаны на французском и немецком языках, что будет способствовать «обучению наук самих, так и обоих языков».

В начале 1728 г. царский двор переехал в Москву, где 25 февраля в Успенском соборе прошла коронация [Долгова, 2012]. А через 2 года, в ночь с 18 на 19 января 1730 г. 14-

летний император скончался.

Блюментрост, отбывая в Москву (как лейб-медик, он был обязан сопровождать императорский двор; именно поэтому четыре года президент руководил Академией заочно), 12 января 1728 г. распорядился завершить написание для малолетнего императора учебников по математике и политической истории и как можно скорее сдать их в печать. Еще дважды (14 февраля и 28 августа 1728 г.) Блюментрост повторил свое распоряжение: чтобы каждый академик по своей науке составил «систему» или книгу и подготовил её к изданию. Кроме того, он велел созывать внеочередные собрания Академической конференции для утверждения рукописей в печать, чтобы не происходило задержек с публикацией [Копелевич, 1993, с. 113]. Но не все академики откликнулись на требования Блюментроста, они ссылались на то, что о составлении учебников в их контракте ничего не говорилось. И лишь академики Якоб Герман, Жозеф-Николя Делиль и Теодор Зигфрид Байер откликнулись на просьбу президента и в очень короткие сроки составили учебники, которые уже в конце 1728 г. были изданы. Следует заметить, что единичные случаи специального написания учебников для членов царской фамилии встречались и ранее, например, по заказу царя Алексея Михайловича была составлена азбука для царевича Федора Алексеевича, но таких масштабов в истории образования ещё не было.

Учебник по математике для Петра II на французском языке в 3 томах подготовили академики Герман и Делиль. Учебник (*Abrégé des Mathématique pour l'usage de Sa Majesté Impériale de toutes les Russies*) был издан в 1728 г. Одновременно эту книгу перевел на русский язык учитель Академической гимназии и великолепный знаток французского языка, переводчик И. С. Горлицкий [Пекарский, 1870, с. 404]. Так как учебник стал первым переводным изданием в Академии, к работе над ним подошли весьма ответственно: Горлицкий читал свои русские переводы на нескольких заседаниях Конференции в присутствии авторов и всех академических переводчиков. В 1728 г. русское издание в трех частях (429 с.) вышло в свет под названием «Сокращение математическое ко употреблению Его Величества Императора всея России». В первой части, написанной Германом, излагались 4 арифметических действия, давалось понятие о дробях, пропорциях и т. д., содержались сведения по геометрии и тригонометрии. Вторая часть, автором которой был Делиль, посвящена астрономии и географии. Здесь говорится о Солнце, планетах, сторонах света, градусной сетке, о солнечных системах Птолемея и Коперника, даются краткие сведения о некоторых государствах и разных частях света. В третьей части, автором которой был Герман, речь идет об укреплении городов и военных объектов.

Учебник, или, точнее, учебники, так как это были три разных учебника, написаны в традиционной

для того времени форме вопросов и ответов. Во французском варианте, в первой и третьей частях, написанных Германом, присутствовали иллюстрации – гравированные таблицы. В первой части их было 8, в третьей части – 18. Каждая глава учебника открывалась изящной виньеткой с изображением Минервы и амура. Гравюры и виньетки были выполнены И. Я. Шумахером, братом известного советника академической Канцелярии И. Д. Шумахера. В русском переводе виньетки и гравюры отсутствуют.

Любопытно отметить и следующее: каждый учебник имел посвящение. Первая часть была посвящена графу Андрею Ивановичу Остерману, члену Верховного тайного совета, президенту Коммерц-коллегии и вице-канцлеру Российской империи. Вторая часть – графу Гавриилу Ивановичу Головкину. Граф Головкин состоял в ближайшем окружении Петра I, был первым канцлером России, первым президентом иностранной коллегии. После смерти Петра I граф сохранил доверительные отношения с Екатериной I, именно ему императрица передала на сохранение завещание, которым назначала наследником престола Петра II, а графа Головкина – одним из опекунов молодого императора.

Третья часть посвящалась князю Василию Владимировичу Долгорукову. Князь Долгоруков, несмотря на расположение к нему Петра I, не особенно сочувственно относился ко многим его реформам, и примкнул к сторонникам царевича Алексея. Когда в 1718 г. над царевичем прохо-

дил суд, Долгоруков был лишен чинов и сослан в Соликамск. Только в день коронации Екатерины I, 7 мая 1724 г., ему разрешили вернуться. Императрица назначила его главным командующим войсками на Кавказе. При Петре II князя Долгорукова вызвали в Москву, произвели в фельд-маршалы и назначили членом Верховного тайного совета.

В русском издании, вышедшем в том же году, что и французский оригинал, все три посвящения отсутствовали.

Учебник по древней истории для Петра II составил академик-историк Байер. Любопытно отметить, что Байеру поручили написать учебник по-немецки, что для него оказалось непривычным: еще в школьные годы он «отвык мыслить по-немецки и начал думать по-латыни, когда писал» [Пекарский, 1870, с. 191]. Кроме того, как человека творческого, его тяготила заданная схема построения учебника: ему предписывалось излагать историю непременно в вопросах и ответах. Книга (*Auszug der älteren Staatsgeschichte zum Gebrauch Petri II.*) была напечатана в 1728 г. на немецком языке (431 с.). На русский язык она не переводилась. В учебнике Байера стояло посвящение князю Дмитрию Михайловичу Голицыну, одному из образованнейших людей своего времени. Он был отправлен для обучения за границу и изучал «навигацкие науки» в Италии. Затем он служил посланником в Константинополе и Польше, был губернатором Киева, с 1718 г. – президентом Камер-коллегии и сенатором. После кончины Петра I он возглавлял

группировку, стремившуюся возвести на престол Петра II вместо Екатерины I.

Обсуждение результатов. Следует заметить, что в последней трети XVII в. в Европе усилился интерес к проблемам воспитания и образования молодого поколения и появился ряд интересных и ярких философско-педагогических сочинений.

Английский философ и педагог Джон Локк (1632–1704) свои педагогические взгляды изложил в трактате «Некоторые мысли о воспитании» (1693 г.) и др. [Локк, 1988]. Педагогическая система Локка ориентирована на воспитание «делового человека» и «джентльмена». Она органически сочетает в себе три аспекта: физическое воспитание, воспитание души (или нравственное воспитание) и образование.

Проблемы воспитания привлекали внимание и великого немецкого философа Готфрида Вильгельма Лейбница (1646–1716). Так, в 1685 г. появилось его сочинение «Письма о воспитании принца» [Leibniz, 1986]. Лейбниц создает свою схему воспитания наследников престола, ведущее значение в которой приобретает «совершенство характера и духовное образование юного государя». В первую очередь юный принц, будущий правитель, должен быть Человеком, что выражается в четырех основных «добродетелях»:

1. Благочестие, правосудие, благотворительность и серьезное исполнение обязательств.

2. Духовная и интеллектуальная свобода, обеспечивающая непоколебимость характера и действий.

3. Справедливость, уравновешенность, гарантирующая приоритет «внутреннего» над «внешним» в оценках и суждениях.

4. Самообладание.

Во вторую очередь для воспитания принца имеет значение его образование в качестве будущего чиновника и военного, в третью – его духовное и культурное воспитание.

Безусловно, при работе над этим сочинением Лейбниц вспоминал теплые дружеские отношения с одним из выдающихся немецких политиков – бывшим министром курфюршества Майнц И. Х. фон Бойнебургом (1622–1672) и годы, проведенные в Париже в качестве наставника его сына Филиппа Вильгельма фон Бойнебурга (1656–1717), будущего губернатора Эрфурта⁴.

В 1695 г. генерал-лейтенант Александр фон Дона-Шлобиттен (1661–1720) составляет инструкцию для воспитания прусского кронпринца и будущего первого короля Пруссии Фридриха Вильгельма I (1688–1740, король Пруссии с 1713 г.) [Im Dienste Preußens, 2001, с. 57–58].

В период становления картины мира Нового времени важное значение для философов и педагогов обретает также воспитание и образование женщин, которые практически наравне с мужчинами становятся ге-

роями философских трактатов. Так, французский писатель, философ и теоретик феминизма Франсуа Пулен де Барр (1647–1725) пишет в 1674 г. работу о воспитании женщин для искусства и науки; французский писатель Франсуа Салиньяк де ла Мот Фенелон (1651–1715) сочиняет в 1687 г. трактат о воспитании девиц; шевалье Тротти де Ла Шетарди (ум. ок. 1700) составляет в 1697 г. Инструкцию для воспитания юных принцесс. Можно привести и много других примеров.

Необыкновенной популярностью в Европе пользовался роман «Похождения Телемака», изданный в 1699 г. Автором его являлся уже упомянутый французский писатель и епископ Франсуа Салиньяк де ла Мот Фенелон (1651–1715), воспитатель старшего внука короля Людовика XIV – герцога Бургундского. Для чтения юного герцога Фенелон сочинил несколько книг, среди них был и «Телемак». В романе речь идет о юноше Телемаке, сыне Одиссея (Улисса), который в сопровождении богини Афины, принявшей образ Ментора, отправляется на поиски своего отца, не вернувшегося с войны. Сюжет странствия по свету помогает увидеть страны с разными типами государственного правления, услышать наставления Ментора, который в различных жизненных ситуациях учит Телемака благородным поступкам, и в целом способствует восприятию читателем нравоучительного и философского содержания книги.

В России XVIII в. «Похождения Телемака» также были широко распространены: почти в каждой

⁴ Лейбниц в качестве наставника требовал от юного Ф. В. Бойнебурга, чтобы он занимался историей и упражнялся в языке и стиле, для этого он заставлял юношу читать политические сочинения французских авторов, делать экстракт прочитанного и переводить. Лейбниц с похвалой отзывался о способностях и памяти воспитанника, но, тем не менее, сетовал на то, что молодой Бойнебург проявлял слишком мало усердия в занятиях [Фишер, 2005, с. 106–109].

частной и более или менее крупной общественной библиотеке имелся этот роман. Барон Г. Гюйссен включил произведение Фенелона в круг обязательного чтения царевича Алексея Петровича. Роман Фенелона неоднократно переводился на русский язык. Первый рукописный перевод появился еще в петровское время: в 1724 г. он был выполнен офицером Адмиралтейства А. Ф. Хрущевым (1691–1740) [Фенелон, 2011], но был опубликован «по особливому высочайшему соизволению» Елизаветы Петровны лишь в 1747 г. («Похождения Телемака, сына Улисса, сочинено г-ном Фенелоном...». СПб, 1747). 2-е и 3-е издания этого перевода выходили в 1767 и 1782 гг. До конца века было опубликовано еще 4 перевода «Телемака», в том числе стихотворный перевод В. К. Тредьяковского («Телемахида», 1766), И. С. Захарова (1786), П. С. Железнякова (1788–1789) и Ф. П. Лубяновского (1797–1800).

Но вернемся к проблемам образования Петра II. Еще в июле 1727 г. в уже упомянутом письме Гольдбаха к Остерману ученый высказал некоторые методические рекомендации. Ознакомившись с уровнем знаний юного императора, Гольдбах отмечал, что Петр обладает определенными начальными знаниями, «но без надлежащего порядка и довольственного понятия» и этот недостаток могут исправить только «будущее прилежание и старание». Гольдбах прекрасно сознавал, что никакие «добрые намерения и приложенный труд» учителей и воспитателей «успеху никакого

иметь не будут», если воспитанник сам не поймет, что несколько часов в день он должен заниматься изучением наук. В то же время в обязанности воспитателей должно входить: «вкоренить Его величеству приятную любовь к его подданным, и отеческое попечение о благополучии государственном, отвращая при том его с надлежащею осторожностью от всего, что великому монарху не пристойно быть может» [Материалы, 1885, т. 1, с. 351].

Далее Гольдбах предложил составить расписание занятий и рекомендации по содержанию каждого предмета и утвердить этот документ Остерману и Верховному тайному совету. Для выполнения задания по составлению «Расположения учений» для юного императора был выбран академик Бильфингер, который имел практический педагогический опыт и был знаком с передовыми педагогическими теориями своего времени.

18 июня 1729 г. «Расположение учений» или Инструкция об обучении императора Петра II, составленная в Петербургской Академии наук на немецком языке и получившая одобрение графа А. И. Остермана, была отправлена в Академию с кратким указанием президента Академии Блюментроста: «Оное как можно наискорее в печать отдать». На немецком языке книга была напечатана в том же году в типографии Академии наук (Einrichtung der Studien Ihres Kayserl. Majest. Petri des Andern Kayser und Souverains von ganz Russland etc. [СПб, тип. Академии наук] б. г. [1729]. S.55).

Со смертью молодого императора работа над созданием учебников не приостановилась. На русский язык «Расположение учений» перевел адъютант Академии В. Е. Адодуров. Русский вариант был издан тиражом 1200 экз. и, видимо (так как на книге не указан год издания), в 1731 г. [Бильфингер, [1731]].

«Расположение учений», составленное Бильфингером, состоит из 11 разделов. В 1-м содержатся общие рекомендации к обучению, далее речь идет о содержании обучения и приводится перечень предметов, предназначенных для обучения юного императора. 2-й и 5-й разделы посвящены древней и новой истории, 3-й – политическим наукам, 4-й – военному искусству, 6, 7, 8 и 9-й разделы содержат объем необходимых знаний по физико-математическим и естественным наукам и гражданской архитектуре, 10-й – содержит сведения «о приличных или ко украшению потребных науках», 11-й раздел, который называется «О разложении дней и часов», представляет собой, используя современную терминологию, расписание уроков [Смагина, 2015, с. 127–175].

Открывает «Расположение учений» рассуждение Бильфингера о том, что, создавая рекомендации по воспитанию и образованию, всегда следует помнить, для кого они создаются, и именно это определяет содержание и методы обучения. В данном случае, писал Бильфингер, речь идет о самодержавном императоре, т. е. Петре II, но еще очень юном.

«Все учение состоит отчасти в изучении языков, – отмечал Бильфингер, – отчасти же в изучении наук и художеств». Изучение иностранных языков играло важную роль в воспитании наследников престола. По инструкции Бильфингера изучались новые и древние языки. Новые или «живые языки», к которым относятся немецкий и французский, так как «почти общего употребления великое перед прочими первенство имеют», нужны государю для общения с представителями других народов, «и сие за украшение почитается, когда кто какие чужие языки знает; в многих же случаях оно и пользу приносит». Здесь ставится в пример Петр I, который «с чужестранными служителями и художниками собственным их языком говорить умеет и всемиловитейше соизволит». Кроме французского и немецкого языков, Бильфингер рекомендует изучать и латинский язык, который «всегда за признак добро воспитанного и ученого государя почитается».

Среди наук, приемлемых для государя, есть такие, которые «пространно предлагать должно», и такие, «из которых токмо главнейшие вещи показываются». К первым, Бильфингер относит те, «которые к счастливому правлению государства во время войны и мира всегда употребляются». Сюда входят три: современная история государств, особенно граничащих с Россией, политические (раскрывающие различные способы правления государствами, права и обязанности правительства, гражданские законы) и военное искусство.

К знаниям, которые государь должен был изучать «в сокращении», Бильфингер причисляет древнюю историю, физико-математические и естественные науки, астрономию, географию, а также «основания всех махин, кораблеплавания, водяных художеств и сим подобных, отчасти же их приятными представлениями и познанием естества и его таинств, ум увеселяющих». Завершает перечень обязательных наук гражданская архитектура, геральдика и генеалогия знатных фамилий.

Бильфингер считает, что по каждой из названных наук нужна хорошая книга, чтобы «не токмо все сие добрым порядком совершить, но чтоб и прошедшее со временем паки без труда вспамятовать». И вот такие учебные пособия, построенные по принципу вопросов и ответов, могут быть созданы и изданы в Академии наук.

Составляя «Расположение учений», Бильфингер руководствовался принципами педагогической науки того времени. Так, следовало, чтобы «не утруждать» юного императора, обязательно чередовать занятия с отдыхом или развлечением. «Никакого учения более часа не продолжать», – писал Бильфингер и рекомендовал воспитателям после окончания учебных занятий как поощрение разрешать Петру самому выбирать развлечение. Ученый советовал «чтением и письмом весьма не отягчать» ученика, а стараться организовать обучение в виде разговора. Далее Бильфингер раскрывает содержание некоторых перечисленных предметов обучения.

Завершается Инструкция расписанием занятий. Занятия рекомендуется проводить пять раз в неделю с понедельника по пятницу, два урока в первой половине дня (с 9 до 10 и с 11 до 12 часов) и один урок после обеда (с 3 до 4 часов).

Кроме инструкции, Бильфингер должен был составить для императора учебник по новейшей истории. По свидетельству академика Г. Ф. Миллера, им были написаны статьи о Швеции, Польше и Дании, но издание книги не состоялось, возможно, потому, что в январе 1731 г. Бильфингер покинул Россию.

И в немецком оригинале, и в русском переводе книги Бильфингера имеется своеобразное приложение, хотя этот текст трудно назвать приложением. Это инструкция, написанная сподвижником Петра Великого архиепископом Новгородским Феофаном Прокоповичем для юного Петра II под названием: «Мнение преосвященного Феофана архиепископа Новгородского, каким образом и порядком надлежит багрянородного отрока наставлять в христианском законе».

Заключение. «Расположение учений», составленное академиком Бильфингером для юного императора Петра II, интересно тем, что представляет собой одну из первых попыток в России определения круга знаний и предметов, необходимых для будущего императора. Образовательный план, предложенный Бильфингером, был составлен с учетом европейского педагогического опыта и значительно расширял рамки традиционного обучения наследников престола в России.

Об авторитете Гольдбаха в вопросах воспитания наследников престола вспомнила Елизавета Петровна. В 1742 г. императрица привлекла академика к составлению плана обучения своего племянника, будущего императора Петра III, а в 1760 г. – своего внучатого племянника великого князя Павла Петровича (будущего императора Павла I).

Таким образом, в начале XVIII в. в России происходит осознание необходимости специальной подготовки наследников престола и только начинает складываться модель воспитания царствующей особы. На протяжении века она менялась и трансформировалась и на исходе века, в эпоху Екатерины II, когда в недостатке воспитания видели причину всех пороков, сложилась в совершенно новую образовательную модель, воплотившуюся в воспитании и обучении будущего императора Александра I.

Список литературы

1. Анисимов, Е. В. Петр II / Е. В. Анисимов. – Текст: непосредственный // Вопросы истории. – 1994. – № 8. – С. 61–74.
2. Бильфингер, Г. Б. Расположение учений его императорского величества Петра Второго императора и самодержца Всероссийского, и прочая, и прочая, и прочая / Г. Б. Бильфингер. — [Санкт-Петербург : Тип. Акад. наук], б. г. – 82 с. – Текст: непосредственный.
3. Долгова, С. Р. Коронация Петра II и дома А. Д. Меншикова в Москве и Петербурге / С. Р. Долгова. – Текст: непосредственный // Петровское время в лицах / Под ред. В. В. Мещерякова, И. В. Саверкиной. – Санкт-Петербург: Издательство Государственного Эрмитажа, 2012. – С. 135–140.
4. Копелевич, Ю. Х. Лаврентий Блюментрост и вопрос об обязанностях академиков / Ю. Х. Копелевич. – Текст: непосредственный // Вопросы истории естествознания и техники. – 1993. – № 2. – С. 112–114.
5. Летопись Российской Академии наук в 4 т. – Т. 1: 1724–1802 / Отв. ред. Н. И. Невская. – Санкт-Петербург: Наука, 2000. – 994 с. – Текст: непосредственный.
6. Локк, Д. Некоторые мысли о воспитании / Д. Локк // Сочинения в 3 т. – Т. 3. – Москва: Время, 1988. – С. 407–614. – Текст: непосредственный.
7. Материалы для истории имп. Академии наук: в 10 томах. – Т. 1: 1716–1730. – Санкт-Петербург: Тип. Акад. наук, 1885. – IV, 732 с. – Текст: непосредственный.
8. Павленко, Н. И. Петр II / Н. И. Павленко. – Москва: Молодая гвардия, 2006. – 279 с. – Текст: непосредственный.
9. Пекарский, П. П. История имп. Академии наук в Петербурге. – Т. 1 / П. П. Пекарский. – Санкт-Петербург: Тип. Акад. наук, 1870. – 774 с. – Текст: непосредственный.
10. Смагина, Г. И. Академия наук и российская школа. Вторая половина XVIII в. / Г. И. Смагина. – Санкт-Петербург: Наука, 1996. – 164 с. – Текст: непосредственный.
11. Смагина, Г. И. Немцы в Академии наук / Г. И. Смагина. – Текст: непосредственный // Природа. – 2003. – № 9. – С. 83–88.

12. Смагина, Г. И. Учился ли император Петр II и чему? «Расположение учений Петра II в политическом и академическом контекстах эпохи» / Г. И. Смагина, М. Б. Лавринович. – Текст: непосредственный // «Регулярная академия учреждена будет...»: Образовательные проекты в России в первой половине XVIII века / Под ред. И. И. Федюкина, М. Б. Лавринович. – Москва: Новое издательство, 2015. – С. 127–175.

13. Фенелон, Ф. Похождение Телемака: русский рукописный перевод 1724 г. / Ф. Фенелон. / Лингвистическое издание памятника подг. В. М. Кругловым. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2011. – 357 с. – Текст: непосредственный.

14. Фишер, К. История новой философии: Готфрид Вильгельм Лейбниц: его жизнь, сочинения и учение / К. Фишер. – Москва: АСТ, 2005. – 734 с. – Текст: непосредственный.

15. Юшкевич, А. П. Христиан Гольдбах / А. П. Юшкевич, Ю. Х. Копелевич. – Москва: Наука, 1983. – 225 с. – Текст: непосредственный.

16. Im Dienste Preußens: Wer erzog Prinzen zu Königen? – Berlin: Stiftung Stadtmuseum, 2001. – 255 S. – Текст: непосредственный.

17. Leibniz G. W. Lettre sur l'éducation d'un prince / G. W. Leibniz. Sämtliche Schriften und Briefe. Reihe IV: Politische Schriften. Bd. 3 (1677–1689). – Berlin-Darmstadt; Leipzig: Academy of Science, 1986. – S. 542–557.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37

М. В. Богуславский, Т. С. Дорохова

ДИНАМИКА ФУНКЦИЙ УЧИТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XX–XXI ВЕКОВ

Аннотация. В статье рассматривается динамика функций учителя в период XIX – первой четверти XXI вв. В начале статьи дается сравнительный анализ понятий «учитель» и «наставник». Далее представлены факторы, влияющие на изменение функций российского учительства в различные исторические периоды. Данные изменения связываются с модернизационными волнами в российском образовании и методологически обосновываются социокультурным подходом. В результате выявляется, что на протяжении всей истории функционал российского учительства в значительной степени расширяется от обучения до создания условий для успешной позитивной социализации учащихся.

Ключевые слова: учитель, наставник, функции учителя, обучение, воспитание, образование, модернизация, догоняющая модернизация, возвратная модернизация, инновации, ретроинновации.

M. V. Boguslavsky, T. S. Dorokhova

DYNAMICS OF TEACHER FUNCTIONS IN RUSSIAN PEDAGOGY OF THE XX–XXI CENTURIES

Abstract. The article discusses the dynamics of the teacher's functions in the period of the 19th – the first quarter of the 21st centuries. At the beginning of the article, a comparative analysis of the concepts of "teacher" and "mentor" is given. The following are the factors influencing the change in the functions of Russian teachers in different historical periods. These changes are associated with modernization waves in Russian education and are methodologically substantiated by the sociocultural approach. As a result, it is revealed that throughout history the functionality of Russian teachers has been expanding to a large extent from teaching to creating conditions for the successful positive socialization of students.

Keywords: teacher, mentor, teacher functions, training, upbringing, education, modernization, catch-up modernization, return modernization, innovation, retroinnovation.

Введение. 2023 год объявлен президентом Российской Федерации годом педагога и наставника. Поэтому чрезвычайно значимо в этом плане изучение динамики образа и деятельности Российского учительства в историко-педагогическом опыте.

Материалы и методы. Использование автором работы аксиологического подхода позволило выявить ценностные основания динамики функций учителя в период XIX – первой четверти XXI века, а исследовательские методы (биографический, сравнительный) позволили решить поставленные задачи.

Результаты исследования. Для начала определим, чем отличается учитель от наставника. Как ни странно, многие не различают этих феноменов как на понятийном, так и на функциональном уровнях. Возможно, эта позиция восходит к XIX веку. Так, в словаре В. В. Даля понятие «педагог» определено в контексте родового понятия «педагогика» – наука о воспитании и обучении детей и молодежи [Даль, 1979, с. 27]. В свою очередь, в словаре дано определение понятий «воспитатель» (восходит к «воспитывать» – заботиться о вещественных и нравственных потребностях воспитуемого; в высшем значении – «научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно» [Горохова, 2016, с. 249] и «обучатель» («учитель, наставник, мастер») [Даль, 1978, с. 629]. К слову, интересное определение в словаре Даля дано понятию «учительница» – «жена учителя» [Даль, 1980, с. 528]. Такое ограниченное определение в XIX веке ис-

пользовалось по отношению к женщинам, работающим в педагогической сфере, которых в современном российском образовании – больше 80%. Наставник («наставитель») – это «учитель или воспитатель, руководитель» [Даль, 1978, с. 474]. Таким образом, в словаре В. В. Даля понятия «учитель» и «наставник» рассматриваются как синонимы. Такой же подход находим в словаре С. И. Ожегова. Понятие «наставник» здесь представлено как «учитель, руководитель» [Ожегов, 1952, с. 348], а учитель – «лицо, которое обучает чему-нибудь, преподаватель» [Там же, с. 782].

Однако в современном образовании и педагогической науке между рассматриваемыми феноменами есть существенные отличия. Более того, данные отличия прослеживаются уже в советской педагогике. Так, в Советском энциклопедическом словаре наставничество связывается, во-первых, с коммунистическим воспитанием, во-вторых, с профессиональной подготовкой молодежи на производстве передовыми опытными рабочими, мастерами, инженерно-техническими работниками. При этом упоминается о различных формах наставничества, которые существовали в СССР с 1930-х гг. и особенно распространились в 1970-е гг., когда был учрежден почетный знак «Наставник молодежи». В свою очередь, учитель, согласно данному словарю, рассматривается как профессионально подготовленный специалист, осуществляющий образование, обучение и коммунистическое воспитание в школе [Советский энциклопедический словарь, с. 874].

Иначе говоря, наставничество здесь понимается как одна из функций учителя.

В документах, регламентирующих современное образование, также прослеживаются подобные отличия. Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», учитель – это педагогический работник, который «выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности», то есть развивает у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формирует гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, культуру здорового и безопасного образа жизни [Федеральный закон об образовании]. При этом понятие «наставник» в законе отсутствует. Оно определено в утвержденной распоряжением Министерства просвещения РФ «Методологии (целевой модели) наставничества», согласно которой наставник должен иметь успешный опыт в достижении жизненного, личностного и профессионального результата и готов поделиться данным опытом с наставляемым для его успешных самореализации и саморазвития [Распоряжение...]. Т. е. педагог-наставник не только занимается обучением и воспитанием, но и сопровождением наставляемого.

Чрезвычайно важно, что Министерство просвещения Российской Федерации в Год педагога и наставника ведет подготовку проекта федерального закона о наставничестве, который станет нормативной право-

вой основой для развития института наставничества [Минпросвещения России...]. Издание данного закона позволит глубже проанализировать сходства и отличия между функционалом учителя и наставника. Но, резюмируя, отметим, что учитель формирует учебно-воспитательный процесс, обеспечивая образовательный, воспитывающий и развивающий характер для личности, на которую направлена его деятельность, в то время как наставник сопровождает другого в процессе социализации, не просто передает знания о чем-то, но еще и является его проводником в коллектив и в профессиональную сферу [Дорохова, Аксиологические..., 2022].

Вернемся к анализу динамики образа учителя на протяжении XX–XXI века. Главной особенностью данного процесса является постоянное обогащение функций учителя. Причем ключевые изменения происходили преимущественно в период основных модернизационных волн в российском образовании. Отметим, что российские модернизации носят парный характер и могут быть дифференцированы на догоняющие (носят вестернизаторский характер, ориентированы на западные ценности и западные образовательные феномены) и защитные (или возвратные, ориентированы на традиционные ценности и российские образовательные феномены). К догоняющим можно отнести следующие: первой четверти XVIII в., начала XIX в., 1915–16 гг., 1920-х гг., 1980–90-х гг.; а к защитным: 1830–40-х гг., 1870–80-х гг., 1930–50-х гг., а также современную, начавшуюся в

2010-х [Богуславский, 2012, с. 105]. Модернизационные волны характеризуется внедрением в систему образования новых форм, методов, технологий (инноваций или ретроинноваций) [Богуславский, 2022], что, в свою очередь, приводило к изменению функционала учительства.

Методологически эти изменения обоснованы социокультурным подходом, а именно – историческими особенностями времени, насыщенностью событиями, изменением политических, социально-экономических, культурных условий.

В XIX веке главной функцией российских учителей было обучение. При этом большинство классиков российской педагогики, в частности Константинович Дмитриевич Ушинский, доказывали, что нельзя только обучать, необходимо еще и воспитывать. В это время новацией было обогащение функции обучения воспитанием.

В начале XX века наряду с обучением и воспитанием в педагогике появилось третье ключевое слово – это образование. Однако тогда оно понималось не в современном значении – как сумма воспитания и обучения (подобная трактовка зафиксирована в законе «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный закон об образовании]). Оно понималось (от исходного «образ») как «созидание, сотворение личности». В связи с этим во время догоняющих модернизаций начала XX века, в особенности в 1920-е гг., расширяется функционал учительства, в который включается

целый ряд гуманистических задач. Это и поддержка личности учащихся, и сопровождение, и выявление их индивидуальных особенностей, а также работа с семьей, работа в социальной сфере.

Особенно активно это проявляется в советской педагогике 1920-х годов, где учитель становится основной фигурой в организации педагогической деятельности в образовательном учреждении. Неслучайно в этот период в педагогической науке выделяются новые теоретические направления (социально-педагогическое, педологическое и другие). Так, советский ученый А. П. Пинкевич, рассматривая структуру общей педагогики, разделил ее на три составляющие: дидактику, педологию и историю педагогики. Социальная педагогика в 20-е гг. XX в. только приобретала самостоятельный статус. Тем не менее, некоторые авторы порой отождествляли педологию и социальную педагогику. Так, например, в «Педагогической энциклопедии» (1927 г.) при перечислении функций педологов последних именуют социальными педагогами [Педагогическая энциклопедия].

Для советской педагогики характерно усиление регламентирующей и контролирующей роли государства. То есть к первоначальным функциям в рассмотренный период добавилось более десятка новых. Однако под влиянием социокультурных факторов, в том числе модернизационных процессов, часть функций на время нивелировалась или возвращалась. Так, например, в 1930-е годы с началом очередной

догоняющей модернизации они опять свелись в основном к задачам обучения и воспитания. Но они многомерно расширились в годы Великой Отечественной войны, когда учителя в полном смысле этого слова спасали детей и несли на себе оберегающие и социальные функции, которые доминировали над обучением. Достаточно вспомнить такие примеры, как подвиг Матрены Вольской, учителя, члена партизанского отряда на Смоленщине, которая сумела собрать и провести через линию фронта в тыл детей из нескольких деревень, тем самым спасла им жизнь [Тихомиров, 2018]. В блокадном Ленинграде продолжали работать школы, где совершали свой каждодневный подвиг учителя, такие как Ксения Владимировна Ползикова-Рубец, завуч и преподаватель истории в Образцовой школе Октябрьского района, которая была настоящим примером для многих учеников. Один из выпускников 1941 года М. Х. Лазарев посвятил Ксении Владимировне свою книгу «Исповедь нерадивого школяра» и в память о ней опубликовал ее блокадный дневник. Издания сегодня хранятся в музее Второй Санкт-Петербургской гимназии [Уроки мужества]. Таких примеров можно привести сотни.

В период 1950–60-х годов учитель был неотделим от решения задач, которые стояли перед государством. В первую очередь, это восстановление экономики и преодоление последствий войны, поэтому чрезвычайно важной функцией стало трудовое воспитание учащихся. Под руководством учителей дети и

подростки собирали макулатуру и металлолом. В школах строили мастерские, разводили сады и огороды, где каждый день работали учителя и учащиеся.

В 1960-е гг. начался период технической революции, что также отразилось на системе образования. Финансирование школ, технологизация привели к тому, что СССР стал лидировать во всех областях науки по коэффициенту интеллектуальности (значимому показателю уровня развития образования), в начале 1970-х годов входил в число наиболее развитых в этом отношении стран мира. Отчасти это стало возможным, благодаря деятельности учителей, чьи функции дополнились необходимостью реализовывать развивающее обучение.

1980-е годы – с одной стороны, время начала догоняющей модернизации, с другой – активизации деятельности педагогов-новаторов. В этот период вся педагогическая общественность знала имена Виктора Федоровича Шаталова (автор-разработчик системы обучения с использованием опорных сигналов – взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков и формул с кратким выводом), Евгения Николаевича Ильина (создатель оригинальной концепции преподавания литературы на основе педагогического общения), Софьи Николаевны Лысенковой (автор методики опережающего обучения), Шалвы Александровича Амонашвили (один из классиков гуманной педагогики), Симона Львовича Соловейчика и Владимира Абрамовича Караковско-

го (основоположники педагогики сотрудничества).

Обсуждение результатов.

Интересно, что на современном этапе развития образования вновь возрос интерес к наследию педагогов-новаторов. Это может быть связано с особенностями модернизационной волны, во многом определяющей развитие современного образования. Ее можно отнести к догоняющим модернизациям, которая, в свою очередь, характеризуется такими ретроинновационными феноменами, как стандартизация, единые учебники, единое содержание образования. В этих условиях зоной педагогического творчества становятся формы, методы, технологии образования, что актуализирует наследие педагогов-новаторов. К значимым ретроинновациям можно отнести также повышение значимости классного руководства и наставничества.

Заключение. Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что функционал современного учителя в значительной степени обогатился за предыдущие периоды. Сегодня учитель:

– создает условия для самостоятельного овладения учащимися знаниями, умениями и навыками посредством использования разнообразных форм, методов и приемов обучения, повышающих степень активности учащихся [Богуславский, 2012];

– выявляет индивидуальные особенности каждого обучающегося для помощи учащимся в самовоспитании;

– владеет современными методами развивающего контроля и оце-

нивания образовательных результатов учащихся;

– создает условия для постоянного саморазвития учащихся;

– обеспечивает охрану жизни и укрепление здоровья детей и молодежи;

– реализует конструктивное взаимодействие с родителями учащихся и лицами их заменяющими;

– организует взаимодействие с социальными партнерами для овладения учащимися актуальными социальными ролями;

– выполняет управленческую функцию.

Фактически современный учитель предстает в образе консультанта, модератора, психолога, наставника.

Список литературы

1. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография / М. В. Богуславский. – Москва : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с. – Текст : непосредственный.

2. Богуславский, М. В. Современная образовательная политика как фактор актуализации историко-педагогического знания / М. В. Богуславский. – Текст : непосредственный // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века: сб. науч. трудов международной научно-практич. конференции – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО; под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. – Вологда: Издатель-

ство: «Волгоградская государственная академия последипломного образования», 2022. – С. 10–17.

3. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография / М. В. Богуславский. – Москва : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с. – Текст : непосредственный.

4. Горохова, В. Ю. Изменение роли учителя в современной школе / В. Ю. Горохова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 14. – С. 528–530.

5. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Т. 1. – Москва : «Русский язык», 1978. – 699 с. – Текст : непосредственный.

6. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Т. 2. – Москва : «Русский язык», 1979. – 779 с. – Текст : непосредственный.

7. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Т. 3. – Москва : «Русский язык», 1980. – 555 с. – Текст : непосредственный.

8. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Т. 4. – Москва : «Русский язык», 1980. – 683 с. – Текст : непосредственный.

9. Дорохова, Т. С. Аксиологические основания социально-педагогической деятельности (историко-педагогический анализ) / Т. С. Дорохова. – Текст : непосредственный // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века: сб. науч. трудов международной научно-

практич. конференции – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО; под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. – Вологда:

Издательство: «Волгоградская государственная академия последипломного образования», 2022. – С. 34–39.

10. Дорохова, Т. С. Методологические основания реверсивного наставничества в профессиональной деятельности педагогов / Т. С. Дорохова, Ю. Н. Галагузова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 5. – С. 154–162.

11. Минпросвещения России разрабатывает проект федерального закона о наставничестве. Текст : электронный. – URL : <https://edu.gov.ru/press/6730/minprosv escheniya-rossii-razrabatyvaet-proekt-federalnogo-zakona-o-nastavnichestve/>.

12. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Москва : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1952. – 848 с. – Текст : непосредственный.

13. Педагогическая энциклопедия. – Москва : Изд-во «Работник просвещения», 1927. – Т. 1. – 588 с. – Текст : непосредственный.

14. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего

профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися. Текст : электронный. – URL : <https://docs.edu.gov.ru/>.

15. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова, С. М. Ковалева [и др.]. – Москва : «Советская Энциклопедия», 1979. – 1600 с. – Текст : непосредственный.

16. Тихомиров, С. Е. Учитель и его роль в современном образовательном процессе / С. Е. Тихомиров. – Текст : непосредственный // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2018. – Т. 13. – Ч. 1. – С. 535–538.

17. Уроки мужества: О подвигах педагогов в годы Великой Отечественной войны должно быть известно каждому. Текст : электрон-

ный. – URL : <https://rg.ru/2023/05/17/uroki-muzhestva.html>.

18. Учителя – герои Великой Отечественной войны. Текст : электронный. – URL : <https://rosuchebnik.ru/material/uchitely-a-geroi-velikoy-otechestvennoy-voyny/>.

19. Федеральный закон от 29.12.2012 №173-ФЗ (ред. от 24.06.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями вступил в силу с 1.07.2023). Текст : электронный. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/82d348bfa91f54b262e7b00b71659c9f5c69e2ad/.

УДК 371

З. У. Колокольникова

РАЗВИТИЕ ИДЕИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX И XX ВВ.

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена характеристике идеи национальной школы в теории и практике отечественной школы. Ее цель – проследить развитие идеи национальной школы в трудах отечественных педагогов, показать ее многоаспектность. *Материалы и методы.* Материалами исследования выступают работы отечественных педагогов второй половины XIX и XX вв. В работе автором используются методы: хронологический, сравнительно-сопоставительный анализ, работа с источниками. *Результаты.* Статья включает в себя три раздела. В первом разделе обобщены идеи народности и национальной школы в дореволюционный период. Второй раздел посвящен развитию идеи национальной школы в советский период. В заключительном разделе показаны современные трактовки идеи национальной школы. Рассмотрены роль родного языка, соотношения национального и общероссийского в условиях многонационального государства, воспитания уважительного отношения к культуре и представителям других этносов. *Заключение.* В заключении делается вывод о необходимости проведения дальнейшей исследовательской работы в обозначенном проблемном поле.

Ключевые слова: национальная школа, национальное образование, национальное воспитание, народная школа, народная педагогика.

Z. U. Kolokolnikova

DEVELOPMENT OF THE IDEA OF A NATIONAL SCHOOL IN RUSSIAN PEDAGOGY OF THE SECOND HALF OF THE XIXTH AND XXTH CENTURIES

Abstract. The article is devoted to the characterization of the idea of the national school in the theory and practice of the national school. Its purpose is to trace the development of the idea of a national school in the works of domestic teachers, to show its multidimensional nature. Materials and methods. The research materials are the works of Russian teachers of the second half of the XIXTH and XXTH centuries. The author uses the following methods: chronological, comparative analysis, work with sources. Results. The article includes three sections. The first section summarizes the ideas of the nationality and the national school in the pre-revolutionary period. The second section is devoted to the development of the idea of a national school in the Soviet period. The final section shows modern interpretations of the idea of the national school. The role of the native language, the ratio of national and all-Russian in the conditions of a multinational state, education of respect for culture and repre-

sentatives of other ethnic groups are considered. Conclusion. In conclusion, the conclusion is made about the need for further research work in the designated problem field.

Keywords: national school, national education, national upbringing, folk school, folk pedagogy.

Введение. Идея национальной школы достаточно широко отражена в работах отечественных педагогов. Особое внимание теоретиков и практиков к этой проблеме произошло на волне общественно-педагогического движения 60-х гг. XIX века. В истории отечественной педагогики исследование национальной школы является достаточно актуальной научной проблемой. Становление национальной школы в отдельных регионах нашей страны являются предметом историко-педагогических исследований: В. А. Асочаков, С. А. Капсаргина, К. М. Патачаков, С. М. Тотышев, О. Г. Ултугашева (Хакасия); И. Л. Борзенко, Г. П. Вайгульт, В. И. Матис (Алтай); И. П. Малютин (Башкортостан); П. В. Габов (Коми), Н. К. Елаев, Ц. Ц. Дугарова, Б. Ч-Ц. Хасаранов (Бурятия); А. Б. Захаров (Мордовия), Г. Р. Ганева (Татарстан), Р. З. Алмаев, Р. Т. Латыпов, (Урал); В. В. Бибилова, О. А. Гюнтер, З. У. Колокольникова, С. Н. Ценюга (Восточная Сибирь); Н. В. Подшивалова (Крайний Север); М. В. Зиатова, И. С. Окладников, Ф. Ф. Шамахов (Западная Сибирь) и др.

Анализ исследований по истории развития национальной школы России выявил необходимость различать национальную школу в мононациональной среде (например, татарская школа в Татарстане) и

многонациональной среде в условиях компактного проживания этноса (татарская школа в Восточной Сибири).

Научная электронная библиотека eLibrary.ru при запросе «развитие идеи национальной школы» выдала всего три результата. Статьи Т. Н. Хабеева [Хабеев, 2009] и Ю. В. Филиппова [Филиппов, 2012], изданные в 2009–2012 гг., посвящены развитию национальной идеи в отечественной педагогике. Статья О. А. Гюнтер и С. Н. Ценюга посвящена развитию идей национального образования в дореволюционный период развития отечественной науки [Гюнтер, 2022].

В диссертациях и монографиях, посвященных национальной школе, дается характеристика содержания обучения, организации учебно-воспитательного процесса, динамики школ и количества учащихся, подготовки педагогов. Основным вектором для анализа развития и становления национальной школы является, чаще всего, обучение на родном языке. Однако, в развитии идеи национальной школы, помимо обучения на родном языке, выделяются и другие аспекты ее построения, которые при историко-педагогическом анализе не всегда отражены в исследованиях. В статье мы делаем попытку рассмотреть развитие самой идеи национальной

школы, показать ее многоаспектность.

Материалы и методы. Материалами исследования выступают работы отечественных педагогов второй половины XIX и XX вв. В работе автором используется совокупность принципов объективности, историзма и диалектического метода. Исследовательские методы (хронологический, сравнительно-сопоставительный анализ, работа с источниками) позволили решить поставленные задачи.

Результаты исследования. Анализ развития идеи национальной школы в отечественной педагогике невозможно начать без понимания истоков. В трудах многих ученых с мировым именем разрабатывались основные направления методологии и практики народной и национальной школы. Проблематике национального образования посвящены многочисленные труды патриархов народной педагогики – Я. А. Коменского и А. Дистверега. Я. А. Коменский (1592–1670) считал основополагающими элементами воспитания (которое он не отделял от образования) обучение на родном языке («усовершенствования в родном языке каждого народа») [Коменский, 1875, с. 239], изучение основ национальной религии и отечественной истории («... перечислить наиболее важные перемены в судьбах человеческого рода в главнейших государствах, в церкви, различные обычаи и события из жизни целых народов и отдельных деятелей», «историю обрядов – о различных религиозных обрядах у народов, историю всеобщую, т. е. историю всего мира и

главнейших народов, преимущественно историю своего отечества: все в сжатом виде, но не пропуская ничего необходимого») [Коменский, 1875, с. 247–255]. Образовательный процесс должен был опираться на дидактическую составляющую народной педагогики. Великий педагог, убежденный в возможности объединения всех наций, был уверен, что ключ к этому лежит во взаимосвязи национальных, межнациональных и общечеловеческих ценностей. В своем труде «Великая дидактика» он отмечал, что «написал его сначала на моем родном языке (по-чешски) на пользу моему родному народу», затем «перевел его на латинский язык, для того чтобы труд мой принес всеобщую пользу», так как «природа истинно добрых людей влечет всех к взаимному соучастию» [Коменский, 1875, с. 1]. Он отмечал, что «наш всеобщий метод имеет в виду не одну только безмерно любимую нимфу – латинский язык, но ищет пути к развитию равным образом и родных языков всех народов» [Коменский, 1875, с. 239]. А. Дистверег (1790–1866) выступал за создание единой народной (национальной школы). Педагог был уверен, что состояние культуры, условия места и времени рождения и жизни напрямую влияют на уровень развития личности и это необходимо брать в расчет при определении методов воздействия на ученика. Так возник общепедагогический принцип культуросообразности, суть которого заключается в необходимости учитывать исторически достигнутый уровень культуры народа и воспитательный идеал общества: «...в вос-

питании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика» [Дистервег, 1956. с. 136–203].

Нужно отметить, что в трудах Я. А. Коменского и А. Дистервега идеи народной и национальной школы, построенной на основе сообразности культуре народа, были сформулированы в условиях мононациональной структуры общества. С одной стороны, эти идеи позволяли педагогу учитывать культуру общества и опираясь на ее знание решать задачи воспитания и обучения, а с другой стороны – позволяли воспроизводить и сохранять национальную культуру. Нужно понимать, что в трудах Я. А. Коменского идея обучения на родном языке, во многом представляет собой противопоставление идее обучения в начальной школе на латинском языке. В работах Коменского и Дистервега не обсуждаются аспекты взаимодействия национальных культур в многонациональном обществе.

В истории отечественной педагогической мысли вопросы национального образования стали возникать во второй половине XIX вв. в учениях основоположников народной педагогики. К. Д. Ушинский (1823(24)–1870), является основателем отечественной школы научной педагогики, он разработал авторскую концепцию, построенную на идее народности, единстве обучения и воспитания. В логике его идей, об-

разование и воспитание должны были полностью соответствовать традициям, присущим той или иной народности, учитывать менталитет, язык, культуру, хозяйственные особенности. В своей работе «О необходимости сделать русские школы русскими» он пишет, что «русский человек всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится» [Ушинский, 2015, с. 501]. Он придавал огромное значение изучению родного языка как инструмента развития личности, разработал методику его изучения с привлечением всего спектра средств народной педагогики (природа, сказки, фольклор, игры, потешки и песни и др.) К. Д. Ушинский был уверен, что образование должно строиться на постижении родной культуры посредством национального языка, традиций и восприятия культуры иных народов и мировой культуры в целом. Он считал, что российский (русский) народ должен идти вперед самобытным путем: «Чувство народности настолько сильно в каждом, что при общей гибели всего святого и благородного, оно гибнет последнее» [Ушинский, 1988, с. 253]. Развивая идею народности, К. Д. Ушинский естественно подошел к вопросу о существовании многих народностей. В поисках начала, объединяющего их он приходит к религии (христианству, православию), как к идее стоящей над идеей народности. Подготовка педагога, который опираясь на идеи народности мог бы решать задачи воспитания детей, является важной составляю-

щей всей его педагогической концепции.

Е. Н. Водовозова, Н. А. Корф, А. С. Симонович, Д. Д. Семенов и др. видные отечественные педагоги поддерживали идею народности в воспитании подрастающего поколения и реализовывали ее в своей педагогической практике. Взгляды К. Д. Ушинского относительно концепции национального образования развивали С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев, П. И. Ковалевский, Л. Н. Толстой и др. В их работах мы видим подтверждение идей Ушинского о роли языка, народной культуры и народных традиций в воспитании, значение приобщения к национальным ценностям, строительство народной школы и системы национального воспитания. В отличие от зарубежных концепций, отечественная педагогика всегда функционировала в условиях многонационального государства, поэтому идеи приобщения к общечеловеческим ценностям, а образование как способ и средство познакомить ребенка с ними, становятся предметом научных дискуссий в педагогическом сообществе. Например, П. И. Ковалевский (1849(50)–1923(31)) в работе «Педагогические размышления. Национальное воспитание» размышлял о национальном воспитании как обязательном компоненте народного образования, основанном не только на изучении родного языка и национальной культуры, но и изучении народных ремесел и быта. Некоторые обвиняли его в том, что под идеей национального образования он транслировал мысль о русификации в лучших традициях теории

официальной народности. Однако, П. И. Ковалевский писал: «Проповедуя, однако, народную любовь и преданность русским детям, никогда не следует оскорблять и детей других наций, входящих в состав нашей Родины. Нужно относиться к ним дружески и любовно, как к братьям [...] они должны видеть с нашей стороны такие отношения, какие существуют между братьями одной семьи» [Ковалевский, 1993, с. 193]. Русскому народу, по его мнению, отводилась роль связующего звена в многообразии этносов, проживающих в России. Дискуссия о соотношении этнического (национального) и общероссийского компонентов в воспитании подрастающего поколения остаются острым дискуссионным вопросом и сегодня.

Рассуждая о развитии идеи национальной школы, важно обозначить идеи Н. И. Ильминского (1822–1891) – миссионера, педагога инородческих школ. На его идеях базировалась концепция национальной образовательной политики России (Правила к образованию инородцев 1870 г.). Инородческая (туземная) школа воспринималась как наиболее эффективный метод христианизации и просвещения инородческого населения, т. е. итоговой целью все же была интеграция в русскоязычное пространство. Революционными взгляды Н. И. Ильминского были потому, что миссионерская и преподавательская деятельность, проводилась на родном языке учеников, учителями должны быть либо представители народа, знающие русский язык, либо русские учителя, владеющие инородческим наречием. Гос-

ударственная национальная политика России второй половины XIX века была ориентирована на ассимиляцию инородцев, поэтому организация обучения с учетом этнических, культурных, мировоззренческих особенностей, помогала бы смягчить эти процессы. Взгляды Ильминского поддерживали многие педагогической практики и реализовывали их в повседневной педагогической деятельности. Например, в миссионерских отчетах священников Енисейской губернии (М. Сулова, В. Заводовского, Г. Кайдалова, священников из числа местных жителей – Катановых, Штыгашева, Чесмочакова) активно занимавшиеся преподавательской деятельностью, описываются живые примеры восторженного отношения инородческого населения к службам на родном языке, использованию его в проповеди и обучении. [Гюнтер, 2014, с. 240–245].

Идеи Н. И. Ильминского остаются актуальными и сегодня, когда школы наполнены детьми-инофонами, а процессы адаптации и ассимиляции идут достаточно сложно. Русскоговорящие педагоги, знающие родные языки мигрантов немногочисленны, и в школах чаще всего посредником (переводчиком) выступает старшеклассник, говорящий на родном языке ребенка-инофона. Вопрос подготовки педагогических кадров из числа представителей этносов, мигрирующих в Россию, вновь приобретает свою актуальность и возвращает нас к опыту подготовки национальных педагогических кадров в 1920–40-е годы.

В 1918 г. с победой Октябрьской революции произошла смена

идей и принципов государственной политики просвещения, изменились целевые установки образования, коренной перестройке подверглась вся система образовательных учреждений. Национальное образование обрело самостоятельность. Равный доступ к образованию получили все этносы молодой советской республики, что было закреплено в соответствующих документах (Положение о единой трудовой школе (1918) и Постановление НКП «О школах национальных меньшинств» (1918)). Национальные школы были общеобразовательными, обучение велось на родном языке с обязательным изучением русского языка либо на русском языке с обязательным изучением родного языка или появлялись смешанные (двуязычные) школы в которых обучение велось на двух языках. Проблематика национальной школы широко освещалась в трудах советских педагогов. И это неудивительно, поскольку образование воспринималось как один из эффективных методов реализации национальной политики, роль которой в многонациональном советском государстве была неизменно высока.

В. Н. Сорока-Росинский (1882–1960) был близок в своих суждениях о национальной школе к концепции К. Д. Ушинского. Его педагогические взгляды базировались на идеях народности («историческая народность есть самое и самое прекрасное создание Божие на земле и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника; ... основания воспитания и цель его, а следовательно, и главное его направление различны у

каждого народа и определяются народным характером, тогда как педагогические частности могут свободно переходить от одного народа к другому» [Сорока-Росинский, 1991, с. 64], он придавал большое значение традициям национального образования и воспитания. По мнению Сорока-Росинского, национальная школа – это способ воспитания поколений, духовно близких к родной культуре и способных ее созидать. Школа способна воспитать сопричастность к нации и чувство патриотизма, раскрыть творческую суть ученика. При этом национальное образование не должно впадать в крайности, приобретая националистический или, наоборот, космополитический характер. Обучающийся должен осознавать свою национальную сущность и с уважением относиться к носителям иных этнических традиций и задача школы – воспитать эти качества [Сорока-Росинский, 1991, с. 84].

В творчестве А. С. Макаренко (1888–1939) неизменно проходит мысль об использовании в практической образовательной и воспитательной деятельности элементов народной педагогики, выстраиванию ее алгоритмов с учетом национальных и культурных особенностей обучающихся. Антон Семенович призывал опираться на продуктивный педагогический опыт народа, сформировавшийся с учетом культурных, мировоззренческих, социальных, хозяйственных условий его исторического пути. Он считал, что народная педагогика способна обогатить даже самую новаторскую и

современную педагогическую концепцию.

В повседневность трудовых коммун внедрялись элементы, свойственные национальной школе – использование родного языка как инструмента обогащения народной культуры, народных игр как элементов воспитания, переосмысленных национальных трудовых традиций как основы трудовой деятельности [Макаренко, 2003, с. 719]. Концепция Макаренко, базировавшаяся на основе коммунистической философии, в реалиях многонационального Советского государства, не выделяла приоритетность одной нации над другой, принципы педагогики Макаренко интернациональны.

В какой-то мере последователем Макаренко можно считать В. А. Сухомлинского. Создатель авторской методики «Школы радости», которой были присущи определенные аспекты, свойственные национальной школе, он привносил прогрессивные элементы народной педагогики в педагогический и воспитательный процесс. Сам Василий Александрович характеризовал школу как «колыбель народа», поэтому систематически применял на практике отдельные удачные методы народной педагогики. Признавая основополагающее значение коллектива в формировании личности, он подчеркивал, что задача педагогического воздействия – сформировать осознание сопричастности к уникальности и неповторимости своего народа (как одной из форм коллектива). Познавательная деятельность должна строиться с учетом национальной психологии, воспитательная практика – с уче-

том творческих национальных традиций, национального искусства («шли национальные костюмы»), игр, обрядности, фольклора, труда и природы.

Особое место отводилось использованию родного языка. В. А. Сухомлинский утверждал, что красота и величие, выразительность родного слова – это важнейшее средство воздействия на ребенка. В педагогической практике использовались весьма оригинальные формы деятельности для исследования национальных особенностей других народов – заочные путешествия и переписка школьников со своими сверстниками из других республик («У нашего школьного коллектива давняя дружба с белорусскими школьниками Кормянского района Гомельской области. Раз в год, обычно в сентябре, в начале занятий, составляется коллективное письмо друзьям, в котором каждый пионерский отряд рассказывает обо всем хорошем, что им сделано, пере жито. Эта традиция – хорошее средство воспитания чувства интернациональной дружбы» [Сухомлинский, 1969, с. 92]. Уважение к представителям других национальностей – важный ориентир в концепции В. А. Сухомлинского: «На одном из стендов «Человеческая красота» был помещен портрет семьи узбекского кузнеца Шаахмеда Шамахмудова, усыновившего в годы Великой Отечественной войны 14 сирот из семей 12 национальностей» [Там же, с. 334]. В сочетании все эти приемы формировали уважительное отношение к национальным особенностям других народов с раннего детства [Сухомлинский, 1985, с. 269].

На современном этапе в отечественной педагогике происходит трансформация понятий национального образования и национальной школы. Национальное образование воспринимается как важная составляющая государственной образовательной политики, призванная обеспечивать сохранение, воспроизводство и интеграцию национальной культуры народов России, формирование общероссийского и мирового поликультурного пространства как единства многообразия.

Происходит постоянный поиск эффективных моделей национального образования, направленных на формирование общечеловеческих и национальных ценностей, учитывающих этнопедагогические, этнопсихологические особенности обучающихся, экономические, политические, социальные и культурные реалии российского и мирового сообщества. Отсутствие четкого понимания роли национального компонента в образовании, необходимость осмысления и оценки практической значимости предлагаемых моделей национальной школы, ставят данный вопрос в число актуальных.

Особого внимания заслуживает концепция Г. Н. Волкова (1927–2010), основоположника отечественной этнопедагогике, Его взгляды на значение национального образования, заключаются в том, что оно составляет основу воспитания, а не только способ [Волков, 1999, с. 168].

Применение исторически сложившейся, традиционной практики обучения и воспитания того или иного народа в сочетании с современными научными подходами, с учетом

национальных, социокультурных, конфессиональных, этнопсихологических особенностей ученика – обязательное условие успешного результата педагогического воздействия. Волков был уверен, что полноценное формирование личности невозможно без приобщения к культуре собственного народа, а национальная школа – это способ сохранения, преумножения и трансляции национальной культуры. Народная педагогика, реализуемая с учетом национальных особенностей, способна дать не только классические предметные знания, сформировать культуру, мировоззрение, творческий потенциал ученика, но заложить этические и морально-нравственные качества личности.

Волков утверждал, что этнопедагогика – это педагогика этнического самовоспитания, созидающая личность патриота, сына народа с высоко развитым чувством национальной гордости и человеческого достоинства, а образование с доминантным национальным компонентом – залог успешного межэтнического диалога. Задача этнопедагогики – обеспечение единства индивидуальных этнических и общечеловеческих ценностей [Волков, 1999, с. 168].

В современном российском научно-педагогическом сообществе вопросы национального образования одним из первых поднял В. С. Библер (1918–2000) – создатель авторской концепции «Школа диалога культур». Владимир Соломонович рассматривал обучение как способ воспитания «культуроемкой личности», роль школы, соответственно, становилась культуuroобразующей. Так же, согласно концепции, изучение основ нацио-

нальных и мировых культур – обязательное условие для достижения образовательных целей, воспитания толерантности [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 528].

В развитии идей Библера, Р. С. Бозиев [Бозиев, 2017, с. 52–63] и С. В. Куликова [Куликова, 2011, с. 38–42] характеризуют национальное образование как основу для формирования общероссийской культуры, обеспечения единства страны в условиях культурного разнообразия, диалога региональных, общероссийской и мировой культур. Национальная школа помогает воспитывать чувство толерантности и развивает национальное самосознание.

Н. К. Елаев под национальной школой подразумевает систему образования, в которую, помимо традиционных базовых компонентов, включено изучение родной культуры и языка. В этом случае, образование будет служить способом сохранения и трансляции этнокультурных особенностей посредством воспитания ее носителей [Елаев, 1995, с. 45–47].

А. Я. Данилюк полагает, что национальная школа – это ключевое звено системы школьного образования, которое позволяет постигать основы национальной культуры в контексте мировой и общероссийской и развивать ее, поскольку, сохранение в развитии – это действенный принцип, способный обеспечить жизнеспособность национальной культуры [Данилюк, 1997, с. 69]. Передача национальных духовных традиций возможна в системе изучения основных гуманитарных дисциплин. И в этом контексте национальная школа

выполняет важнейшую социальную функцию.

Г. И. Вайгульт, исследуя цели и задачи национальной школы в России, одновременно обозначает ее проблемы, определяет условия успешного развития: государственная и общественная поддержка, закрепленная в законодательных актах на федеральном уровне и уровне субъектов; ориентация на реальные этнокультурные потребности субъектов и расширение развития пространства этносов; системный подход в реализации идей национальной школы; полноценное обеспечение кадрами, учебными и методическими материалами, способными обеспечить этнокультурную направленность образования [Вайгульт, 2004, с. 209].

В. И. Матис, автор трудов о закономерностях функционирования национальных школ в условиях современного российского общества, рассматривает ее как специфический этносоциокультурный феномен. Он

полагает, что современная отечественная национальная школа находится в стадии перехода от компенсирующего типа к поликультурному и это сопряжено с определенными сложностями. Национальная школа необходима как способ сохранения этнической самоидентификации, облегчения социализации [Матис, 1999, с. 215].

В. В. Коренева разрабатывает идеи позитивной толерантности обучающихся в поликультурной среде региона как условия успешной адаптации детей-мигрантов. Само понятие позитивной толерантности по своему содержанию достаточно близко к формированию уважительного отношения к культуре другого этноса и их представителям [Коренева, 2023, с. 29–33].

Все вышеобозначенные идеи мы обобщили, систематизировали и отразили в таблице 1.

Таблица 1.

Развитие идеи национальной школы в отечественной педагогике второй половины XIX и XX вв.

Период	Представители	Основная идея	Национальная школа (НШ)
Дореволюционный	К. Д. Ушинский	Народность	Родной язык Средства народной педагогики (фольклор, сказки, игры и др.) Уважение к другим народностям, восприятию культуры иных народов
	П. И. Ковалевский	Национальное воспитание	Родной язык и национальная культура, народные ремесла и быт Уважение (дружески, любовно, братски) Русский язык и русский народ - связующее звено в многообразии этносов России
	Н. И. Ильминский	Интеграция в русскоязычное пространство	На родном языке (педагог знающий язык и культуру традиции ученика)

Советский	В. Н. Сорока-Росинский	Народность	Понимать свою национальную сущность и с уважением относиться к носителям иных этнических традиций
	А. С. Макаренко	Интернационализм	Использование родного языка, как инструмента обогащения народной культуры, народных игр, национальных трудовых традиций интернационализм как уважительное отношение к другим народам
	В. А. Сухомлинского	Интернационализм	Родной язык, национальные традиции, национальное искусство и игры, фольклор, труд и природа интернационализм
Современный	Г. Н. Волков	Этнопедагогика	Единство индивидуальных этнических (инструменты НШ и народной педагогики) и общечеловеческих ценностей
	В. С. Библер	Диалог культур толерантность	Изучение основ национальных и мировых культур, воспитания толерантности
	Р. С. Бозиев, С. В. Куликова	Толерантность, национальное самосознание	Воспитание чувства толерантности и развитие национального самосознания
	Н. К. Елаев	Школа как трансляция этнокультурных особенностей	Изучение родной культуры и языка. НШ как способ сохранения и трансляции этнокультурных особенностей
	А. Я. Данилюк	Школа как сохранение и развитие национальной культуры	Основы национальной культуры в контексте мировой и общероссийской
	Г. И. Вайгулт	Этнокультурная направленность образования	Ориентация на реальные этнокультурные потребности субъектов и расширение развития пространства этносов
	В. И. Матис	Сохранение этнической самоидентификации	Отечественная НШ находится в стадии перехода от компенсирующего типа к поликультурному НШ необходима как способ сохранения этнической самоидентификации, облегчения социализации (адаптации).
	В. В. Коренева	Позитивная толерантность	Формирование уважительного отношения к другим этническим культурам и их представителям

Из таблицы 1 видно, что в до-революционный период существовали две линии в развитии идеи национальной школы: официально поддерживаемая политика по отношению к инородческим школам

(Н. И. Ильминский) и идея народности (К. Д. Ушинский). Несмотря на отличие целевых ориентиров, стержнем идей в этот период, сближающих их стало признание необходимости обучения на родном языке

ке. Активно велась разработка педагогического инструментария, основанного на средствах народной педагогики. Вопросы места национальной школы в многонациональной России становятся предметом активного обсуждения. Основной позицией педагогической общественности к началу XX века выступает знание культуры других этносов и братского отношения к ним, при этом русский этнос выступает в роли старшего брата.

В советский период права всех этносов на образование уравниваются, дано право на обучение на родном языке всем этносам. Создание национальной школы, позволяющей изучать родной язык и национальную культуру. Нужно отметить, что в 1920-е годы многие этносы не имели своей письменности, учебников, отсутствовало кадровое обеспечение национальных школ. В этих условиях, параллельно со строительством национальной школы, в педагогической теории и практике обозначаются важнейшие ориентиры на формирование уважительного отношения и дружбы между народами Советского Союза, разрабатываются способы и формы воспитания интернационализма. Русский язык приобретает роль языка межкультурного общения на пространстве Советского Союза.

Современный этап развития идеи национальной школы в России характеризуется наличием большого количества идей и концепций (этнопедагогика, толерантность, диалог культур, национальное самосознание, этническая самоидентификация (идентичность), позитивная толе-

рантность и др.), которые находятся на этапе своего становления. Национальная школа сегодня, это чаще всего общеобразовательная школа с обучением на русском языке, с практиками обучения инофонов и воспитания толерантного отношения к представителям различных этносов. Школа становится местом знакомства с национальными культурами, их сохранения и развития. Трансформация идеи толерантности как отношения в рамках нормативного взаимодействия между представителями этносов, постепенно перерастает в идеи позитивной толерантности, которые близки к идеям формирования уважительного отношения к представителям других национальностей.

Заключение. В результате исследовательской работы нам удалось решить поставленные при написании статьи задачи. Не претендуя на законченность и скорее обозначая проблемное поле, мы сделали попытку рассмотреть развитие идеи национальной школы от обучения нерусских народов русскому языку с целью их интеграции, к созданию школы, позволяющей узнать, сохранить и развить национальный язык и культуру. Особняком стоит проблема соотношения национального и общероссийского в условиях многонационального государства, воспитания отношения между этносами (уважения-толерантности). Все эти позиции задают многоаспектность в изучении национальной школы. Однако выделенные аспекты обозначенной проблематики еще далеко не исчерпаны. Необходимо проведение

дальнейшей исследовательской работы.

Список литературы

1. Бозиев, Р. С. Методология исследования образования в национальных регионах России / Р. С. Бозиев. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2017. – №1. – С. 52–63.
2. Вайгульт, Г. П. Этнопедагогическая подготовка учителя к работе в национальной школе (На материале Республики Алтай): специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вайгульт Галина Павловна; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2004. – 209 с. – Текст : непосредственный.
3. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – Москва : Академия, 1999. – 168 с. – Текст : непосредственный.
4. Гюнтер, О. А. Дневники миссионеров Русской православной церкви как источник изучения этнографии коренных народов Енисейской губернии (середина XIX – начало XX в.) / О. А. Гюнтер. – Текст : непосредственный // Социокультурное освоение Сибири. Материалы Сибирского исторического форума. Красноярск, 2–5 декабря 2014 г. – Красноярск: Резонанс, 2014. – С. 240–245.
5. Гюнтер, О. А. Развитие идей национального образования в трудах историко-педагогического сообщества России в 1860–1917 гг. / О. А. Гюнтер, С. Н. Ценюга. – Текст : непосредственный // Вопросы национальных и федеративных отношений. – 2022. – № 3 (84). – С. 686–695.
6. Данилюк, А. Я. Понятие и понимание русской национальной школы / А. Я. Данилюк. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 68–71.
7. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 256 с. – Текст : непосредственный.
8. Елаев, Н. К. Настоящее и будущее бурятской национальной школы / Н. К. Елаев. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 45–47.
9. Коменский, Я. Великая дидактика / Я. Коменский. – Санкт-Петербург : Типография А. М. Котомина, 1875. – 281 с. – Текст : непосредственный.
10. Ковалевский, П. И. Педагогические размышления. Национальное воспитание / П. И. Ковалевский. – Текст : непосредственный // Опыты православной педагогики: Хрестоматия Сост. А. Стрижев, С. Фомин. – Москва : Педагогика, 1993. – С. 177–196.
11. Коренева, В. В., Педагогические условия интеграции мигрантов и формирование позитивной этнической идентичности обучающихся в поликультурной образовательной среде / В. В. Коренева, Л. А. Жарич. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 4. – С. 29–33.
12. Куликова, С. В. Становление и развитие национального образования в России: историко-теоретический аспект / С. В. Куликова. – Текст : непосредственный //

Известия ВГПУ. – 2011. – № 8. – С. 38–42.

13. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко – Москва: ИТРК, 2003. – 719 с. – Текст : непосредственный.

14. Матис, В. И. Немецкая школа в регионах России / В. И. Матис. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999. – 215 с. – Текст : непосредственный.

15. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. – Текст : непосредственный.

16. Сорока-Росинский, В. Н. Путь русской национальной школы / В. Н. Сорока-Росинский. – Текст : непосредственный // Педагогические сочинения. – Москва : Педагогика, 1991. – С. 55–124.

17. Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1969. – 369 с. – Текст : непосредственный.

18. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский; сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик. – Изд. 5-е. – Москва : Политиздат, 1985. – 269 с. – Текст : непосредственный.

19. Ушинский, К. Д. Русская школа / Сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой / Отв. ред. О. А. Платонов. – Москва: Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с. – Текст : непосредственный.

20. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский. – Текст : непосредственный // Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1. Сост. С. Ф. Егоров. – Москва : Педагогика, 1988. – 416 с. – С. 194–256.

21. Филиппов, Ю. В., Хабеев Т. Н. Процесс становления русской школы как начальный этап развития отечественной национальной идеи в педагогике / Ю. В. Филиппов, Т. Н. Хабеев. – Текст : непосредственный // Приволжский научный журнал. – 2012. – № 2 (22). – С. 229–232.

22. Хабеев, Т. Н. Национальная идея в отечественной педагогической мысли XIX – начала XX вв. / Т. Н. Хабеев. – Текст : непосредственный // Журнал научно-педагогической информации. – 2009. – № 1. – С. 55–73.

УДК 37.013

А. Н. Шевелев

«СЛОЖНЫЕ МОМЕНТЫ» БИОГРАФИИ К. Д. УШИНСКОГО

Аннотация. В статье делается попытка наметить перспективы исследований биографии К. Д. Ушинского для современной отечественной истории педагогики, что представляется важным в год 200-летнего юбилея К. Д. Ушинского и связанной с ним актуализации его педагогического наследия в Год педагога и наставника. Доказывается необходимость более сложной, отказывающейся от привычных советских и дореволюционных идеологием в трактовках факторов, влиявших на педагогическую деятельность К. Д. Ушинского, системы исследований его биографии. В статье рассматриваются некоторые варианты дальнейшего изучения биографии великого российского педагога: альтернативы его жизненного пути, взаимодействие Ушинского с представителями государства в вопросах развития отечественного образования, исследование становления «феномена Ушинского» в отечественном педагогическом сознании в разные исторические эпохи, вплоть до современности. Статья может заинтересовать всех, интересующихся историей отечественного дореволюционного образования

Ключевые слова: Константин Дмитриевич Ушинский, история педагогики и образования, историко-педагогическая персоналистика, педагогические наследие, год педагога и наставника.

A. N. Shevelev

«DIFFICULT MOMENTS» OF THE BIOGRAPHY OF K. D. USHINSKY

Abstract. The article makes an attempt to outline the prospects for researching the biography of K. D. Ushinsky for the modern national history of pedagogy, which seems important in the year of the 200th anniversary of K. D. Ushinsky and the associated actualization of his pedagogical heritage in the Year of Teacher and Mentor. The need for a more complex, abandoning the usual Soviet and pre-revolutionary ideologies in the interpretations of the factors that influenced the pedagogical activities of K. D. Ushinsky, the system of research on his biography is being proved. The article considers some options for further studying the biography of the great Russian teacher: alternatives to his life path, Ushinsky's interaction with state representatives in the development of domestic education, a study of the formation of the "Ushinsky phenomenon" in the domestic pedagogical consciousness in different historical eras, up to the present. The article may interest everyone interested in the history of the domestic pre-revolutionary about.

Keywords: Konstantin Dmitrievich Ushinsky, history of pedagogy and education, historical and pedagogical personalism, pedagogical heritage, Year of teacher and mentor

Введение. Биография великого российского педагога, 200-летие которого страна отмечает в этом году, предоставляет не меньше поводов для размышления исследователей его творчества, чем привычный и многократно производимый анализ его педагогических идей. Сам по себе такой анализ «наследия», без критического осмысления биографического контекста, становится чаще всего лишь «цитатником», когда в произведениях К. Д. Ушинского находят подходящие афоризмы для авторитетного подтверждения любых самых противоречивых педагогических инициатив современности.

Но и сама биография великого педагога не может быть понята вне общеисторического и историко-образовательного контекста, в котором Ушинскому приходилось творить. Отношение к образовательной ситуации России и ее школы середины 19 века в огромной степени зависит от идеологических предпочтений исследователей, избавиться от которых окончательно в принципе невозможно, как бы последующие авторы не стремились к научной объективности. Они погружены в контекст не только изучаемой, но и современной им эпохи и потому мыслят о прошлом, невольно задействуя современные аналогии. Однако, это всего лишь аналогии и степень их соответствия реальности прошлого нуждается в специальной рефлексии. Например, последователи Ушинского из либерально-

демократического лагеря дали начало традиции восприятия его деятельности лишь как непрерывной борьбы с педагогическим консерватизмом царской школы и офицозно-бюрократического управления ею, что во многом справедливо, но все же лишь отчасти и не столь односложно [Фролков, Острогорский, Песковский, Демков, Ельницкий, Чернышев]. Именно эта направленность в отношении к Ушинскому оказалась максимально выгодна и развита в СССР, когда Ушинский превратился в работах советских исследователей едва ли не «в борца с режимом», положившим на это всю свою недолгую жизнь (кстати, для того времени 47 лет была достаточно продолжительная жизнь даже для представителей образованного общества, не говоря уже о простолюдинах).

Материалы и методы. Сегодня мы можем взглянуть на биографию Ушинского более беспристрастно, попытавшись разобраться в некоторых сформировавшихся исторически, необычайно устойчивых спорных моментах, которые задают поле для новых исследований по теме «К. Д. Ушинский». Такое исследовательское поле объективно сужено, так как практически все известные материалы по биографии Ушинского уже введены в научный оборот и рассчитывать на появление новых источников информации вряд ли приходится. Остается переосмысление, когда и почему сформировалась

та или иная оценка того или иного биографического сюжета и как она может интерпретироваться. В конце концов, прекрасные биографии Ушинского, принадлежащие перу В. Я. Струминского, В. К. Зажурило, А. Н. Иванова, С. Ф. Егорова и Э. Д. Днепровы выстроены в той же логике: сперва подробнейшая и обоснованная подборка фактов, а затем явно идеологизированные советские оценки-выводы, столь мало объясняющие современному читателю, но являющиеся обязательным требованием советской эпохи [Ганелин, Струминский, Иванов, Зажурило, Ушинский].

В блестящей программной статье в «Учительской газете» от 14.02.2023, посвященной 200-летию К. Д. Ушинского, член-корреспондент РАО М. В. Богуславский воспроизводит следующую сюжетную рамку, отгалкиваясь от которой можно пытаться «нащупать устойчивые паттерны историографии», биографические идеологемы, связанные с Ушинским, созданные тремя (дореволюционным, советским и постсоветским) поколениями ее исследователей и транслирующие более поздние представления об Ушинском на его биографию [Богуславский, 2023]. Попробуем на основе выдержек из этой статьи, наиболее отражающей современное состояние исследований творчества великого педагога, обосновать некоторые сомнения, касающиеся его биографии.

Результаты исследования.

О предрасположенности

К. Д. Ушинского

к педагогической деятельности

«Все это разожгло в душе молодого человека яркий огонь здоровых амбиций. Осознавая свои незаурядные способности (где бы он ни учился, **всегда выделялся** среди учеников), Ушинский все отчетливей понимает свою благородную миссию – наперекор неблагоприятным обстоятельствам способствовать прогрессу Родины» [Богуславский, 2023].

Но такая активная гражданская позиция была свойственна в те годы не только Ушинскому и касалась не только педагогического служения. Скорее, срабатывало противоречие репрессивной николаевской эпохи и культурного взрыва национального самосознания пушкинского века 1830–1840-х годов, преддверия будущих реформ. Вера Ушинского в прогресс и просвещение несомненна, но как общее, свойственное образованной молодежи тех лет явление. А вот готовность Ушинского именно к педагогической деятельности требует специального изучения. Он, несомненно, был отлично готов к работе преподавателя вуза. Но проблемы начальной и средней школы того времени в молодые годы были ему не знакомы. Впрочем, в те годы хорошая предметная подготовка, полученная в гимназии и университете, воспринималась как достаточная для педагогической работы в любом учебном заведении.

По поводу увольнения Ушинского из Ярославского лицея

«Однако подобные передовые взгляды (К. Д. Ушинского – Ш. А.) не разделяли учебное начальство и некоторые коллеги. В последовавших доносах К. Д. Ушинский обвинялся в политической неблагонадежности. За ним был установлен негласный надзор. Причем молодому профессору даже не смогли инкриминировать что-то конкретное. Просто попечитель лицея порекомендовал удалить его, предвосхищая возможные проблемы. Все это в итоге привело к тому, что в 1849 году Константин Дмитриевич вынужденно оставил профессорскую кафедру в Демидовском юридическом лицее. Так в первый, но, к сожалению, далеко не в последний раз Константин Дмитриевич столкнулся с основным противоречием его деятельности: благородное и успешное стремление модернизировать и усовершенствовать то поприще, к которому он прикладывал в данное время свои таланты, в итоге неизбежно приводило его к очередному профессиональному и жизненному краху» [Богуславский, 2023].

Уволен был из Демидовского лицея не только Ушинский, но и еще два молодых преподавателя, явно не за конкретные обвинения, а превентивно, «на всякий случай» и в контексте общей политики преследований, которая в процессе дела петрашевцев коснулась всех университетов.

Личный крах для Ушинского состоял в том, что ему не довелось стать вузовским преподавателем.

Работать учителем начальной школы ему не доверили, а вот чиновником департамента МВД оказалось работать можно, что трудно вписывается в общую картину «закрытых перед Ушинским дверей». Психологически стать чиновником для Ушинского было тяжело, несмотря на льготный и позволяющий развиваться режим (работа дома, подготовка аналитических отчетов для МВД и параллельные занятия журналистикой).

О назначении в Гатчинский сиротский институт и возвращении Ушинского в педагогику

«Судьбу уже отчаявшегося Константина Дмитриевича кардинально изменил воистину счастливый «новогодний подарок». Помогла случайная встреча на Невском проспекте под новый, 1854 год с бывшим коллегой по Демидовскому лицее, высоко ценившим дарования Ушинского и пообещавшим ему помочь найти новую работу. И 1 января 1854 года Константин Дмитриевич увольняется из Департамента иностранных вероисповеданий, так как его пригласили на должность преподавателя русской словесности и законоведения в Гатчинский сиротский институт. Через год он становится инспектором (завучем) этого заведения. Так Константин Дмитриевич получил наконец возможность вновь заняться любимым делом» [Богуславский, 2023].

Встреча с Петром Владимировичем Голохвастовым, бывшим руководителем Демидовского лицея, под руководством которого Ушинский там и работал до увольнения и который был уволен оттуда сам, а

теперь стал директором Гатчинского сиротского института и формировал свою «команду», действительно вернула Ушинского в педагогику, чего могло бы и не произойти.

И такая встреча была в жизни Ушинского не единственной. Попасть в МВД в 1849 году Ушинскому удалось благодаря покровительству П. Г. Редкина, своего научного руководителя в МГУ, и С. С. Ланского, руководившего МВД и подбиравшего в ведомство образованные и способные кадры и, кстати, по совместительству, почетного попечителя Демидовского лицея и Смольного женского института. Переход Ушинского в Смольный женский институт, его выбор инспектором из нескольких кандидатов, его последующую заграничную научную командировку трудно представить без покровительства со стороны императрицы Марии Александровны, что является темой для особого и еще не осуществленного исследования. Наконец, пост главного редактора Журнала Министерства народного просвещения Ушинский получил благодаря энергичной поддержке прогрессивного министра просвещения Е. П. Ковалевского. Уволенный при другом министре Е. В. Путятине, Ушинский вновь приглашался на этот пост уже в 1862 году, но сам от него отказался в пользу своего друга Ю. С. Рехневского, который продолжал руководство ведущим педагогическим органом страны вплоть до 1866 года при министре А. В. Головнине, высоко ценившем Ушинского и дважды приглашавшем его вернуться к руководству журналом.

Поэтому вряд ли речь может идти лишь о счастливом стечении жизненных обстоятельств. Самодержавный режим не был единым, представлял сложные сочетания группировок консерваторов и прогрессистов в условиях десятилетия подготовки Великих реформ, эпохи, которая сама по себе была важнейшим фактором, обеспечившим Ушинскому известность. Без такой внешней поддержки Ушинский скорее всего канул бы в неизвестности или точно был бы потерян для отечественной педагогики, избрав другую профессиональную стезю.

О заграничной научной командировке Ушинского

«Поскольку просто уволить известного и любимого образованной Россией педагогического деятеля было не очень корректно, то внешне все было обставлено трогательной заботой властей о его здоровье – отправкой для работы и лечения за границу. К. Д. Ушинский был послан в Европу «для обозрения заграничных женских учебных заведений и подготовки учебника по педагогике. Командировка, а, по сути, ссылка продолжалась до 1867 года. Однако и эту вынужденную эмиграцию мыслитель старался по максимуму использовать на пользу отечественного образования» [Богуславский, 2023].

«Ссылка» происходила вместе с семьей и домочадцами – учителем детей, прислугой, с оплатой из казны переездов, лечения и бытовых расходов. При этом, больной Ушинский, по собственному признанию, мог работать не более трех месяцев из 12 ежегодно, остальное время бо-

лел [Струминский, 1960, с. 174]. Да и работал он не столько по прямому заданию «своего гранта» (учебник по педагогике для женских учебных заведений России на основе изучения зарубежного педагогического опыта), сколько над теми темами, которые ему казались по понятным причинам главными («Детский мир», «Родное слово», сбор материалов для главного труда «Человек как предмет воспитания»). Как сегодня отнеслись бы к такому «гранто-соискателю»? Ушинскому же год за годом в течение пяти лет продлевают заграничную командировку: только ли из удобства для власти его «вынужденной эмиграции», то есть Ушинского власть опасается? Если да – то чем он был так опасен для власти? Быть может, участием в обсуждении проекта школьной реформы 1864 года? Но она и так стала предметом широкого общественного обсуждения как в России, так и в Европе, причем, обсуждения, инициированного властью. Или из уважения к былым заслугам Ушинского и в надежде на появление мощного педагогического эффекта от таких льготных условий «ссылки» в виде эпохального педагогического труда, каким стали два тома «Человека как предмета воспитания», хотя третий, основной и собственно педагогический, том так и не был Ушинским закончен? Но, логично тогда предположить, что власть была очень дальновидна: кто мог тогда гарантировать, что Ушинский не умрет за границей, не написав и эти два тома?

На основе приведенных выше примеров-вопросов, которые очевидно должны возникнуть у внима-

тельного и знакомого с темой читателя биографий великого педагога, можно констатировать, что среди основных стереотипов, сложившихся к сегодняшнему дню в историографии и требующих дальнейшего научного осмысления:

– уверенность биографов Ушинского в его почти мессианской предрасположенности к педагогическим занятиям, основанных на его выдающихся способностях и потому не создающих в его биографии никаких жизненных альтернатив (Ушинский – вузовский преподаватель и ученый, журналист и публицист, чиновник и администратор);

– реализация Ушинским своего педагогического предназначения вопреки постоянным правительственным гонениям (увольнения Ушинского из Демидовского лицея в Ярославле и Смольного института, с поста редактора Журнала Министерства народного просвещения, вынужденная заграничная эмиграция-ссылка под видом научной командировки), хорошо вписывающаяся в этическую формулу «атлета жизненной борьбы», преодолевающего все препятствия;

– определение причин популярности Ушинского среди современников и потомков, среди педагогического и образованного сообщества дореволюционной России. Когда возник феномен Ушинского – при его жизни, только с 1880-х годов и далее? Почему среди множества представителей общественно-педагогического движения второй половины XIX века – талантливых и заметных педагогических журналистов, ученых, подготовивших со-

лидные научно-педагогические труды, известных своей деятельностью практиков образования, Ушинский, проработавший как практик педагогики совокупно 12 лет, написавший фундаментальный трехтомник, два необычайно популярных, но отнюдь не единственных учебных пособия и 15–20 программных педагогических статей, ставится современниками и потомками на недостижимую высоту как основатель национальной педагогики?

Автор надеется быть правильно понятым. Доказывать величие Ушинского с точки зрения автора этих строк не нужно и он, скорее, нуждается лишь в том, чтобы о нем вспоминали не только в связи с юбилеями, а разрабатывали его научно-педагогическое наследие (в том числе и биографическое) с научных и объективных позиций, по возможности уходя от идеологического клиширования, свойственного каждой новой исторической эпохе. Постановка же проблемных вопросов всегда является непременной частью любого научного исследования.

Итак, рискнем усомниться в привычных оценках некоторых биографических сюжетов, связанных с К. Д. Ушинским, исходя из тех же, что и для предыдущих авторов, источников и фактов.

Ушинский как педагог-практик

Константин Дмитриевич Ушинский за свою жизнь трижды выступал как педагог-практик, работая в известных учебных заведениях страны. С 1846 по 1850 год молодой выпускник юридического факультета Московского университета (воз-

раст – 23 года), Ушинский работал в качестве преподавателя (профессора) «юридических и камеральных наук» Демидовского лицея в г. Ярославль, фактически считавшегося «филиалом» юридического факультета МГУ. То есть Ушинский начал свою практическую деятельность в качестве педагога как вузовский преподаватель, «читавший» такие дисциплины, как государственное и финансовое право, энциклопедия законоведения. Вероятно, он пользовался большой популярностью среди студентов, так как именно ему были поручены подготовка и произнесение публичной актовой речи (по сути, лекции) «О камеральном образовании», где Ушинский изложил свое видение реформирования высшего юридического образования. Такое доверие может трактоваться не только как свидетельство популярности молодого магистра среди студентов, но и свидетельствовать о доверии к нему как к преподавателю и ученому со стороны лицейского руководства, которое тогда возглавлял П. В. Голохвастов, с которым Ушинский еще будет работать в дальнейшем.

Одним из поводов к увольнению Ушинского из Демидовского лицея в 1848 году стало его и еще двух молодых преподавателей нежелание представлять новому лицейскому начальству для предварительной проверки свои будущие лекции, от разрешенного текста которых теперь нельзя было отклоняться. Итак, Ушинский был не единственным, кто подвергся преследованиям в опасной для молодых российских вольнодумцев ситуации 1848 года.

Превентивным чисткам подвергались и другие вузы (в частности, МГУ) и увольнение Ушинского, прикрытое просьбой уволить его из лица по собственному желанию по состоянию здоровья, скорее стало лишь частью общей компании. Увольнение было связано не столько с доносами и инкриминированием конкретных прегрешений, сколько с общей перестраховкой в ситуации смены руководства лица (замены покровительствующего Ушинскому Голохвастова на другого, более жесткого и нацеленного на репрессивный для преподавателей и студентов курс директора).

После перерыва, когда Ушинский работал чиновником и журналистом (1849–1853), он был приглашен своим бывшим начальником – директором Демидовского лица, а ныне директором Гатчинского сиротского института (средняя профессиональная школа-интернат по подготовке будущих чиновников из числа сирот), П. В. Голохвастовым сперва в качестве преподавателя словесности и законоведения, но, вскоре, в качестве заместителя по учебной части (инспектора классов). Ушинский проработал в Гатчине с 1854 по 1859 годы, фактически, реформировав институт. Под его руководством была ликвидирована неуспеваемость (массовое второгодничество), начали работу учительские конференции (аналог современных методических объединений), пересматривались учебные программы, особенно по русскому языку. Парадоксально, но именно он предложил ограничить использование наглядных пособий (на них пе-

рестают обращать внимание дети, если пособия постоянно присутствуют в классе) и фундаментальной (преподавательской) библиотеки института учениками в силу их неготовности работать с неадаптированной к возрасту литературой. Своими обоснованными, но непривычными подходами Ушинский вызвал недовольствие и жалобы со стороны коллег (как предшествующих, например, известного петербургского педагога П. С. Гурьева, так и последующих, например, сменившего его на посту инспектора А. В. Панченко).

Именно в Гатчине Ушинский задумал хрестоматию, облегчающую освоение учениками родного языка (в дальнейшем его знаменитый «Детский мир»), именно здесь он стал осваивать найденную в запыленных шкафах педагогическую литературу («от Базедова и Песталоцци до Дистервега и Шмидта»), написав статью «О пользе педагогической литературы», сделавшей впервые его имя известным широкой публике.

Знакомство с императрицей Марией Александровной (официальной покровительницей учебных учреждений Мариинского ведомства) и подготовка по ее просьбе четырех писем о воспитании наследника престола, обеспечили выбор Ушинского из нескольких кандидатов на новый пост инспектора классов Смольного института (1859–1862). Правительству был нужен деятель, способный апробировать давно задумываемую, но никак не осуществляемую реформу закрытых женских институтов. Благодаря Ушинскому срок обучения в них был сокращен, в Смольном зарабо-

тала команда молодых преподавателей, приведенных Ушинским, были изменены программы преподавания разных предметов, перевод из класса в класс стал зависеть теперь не от возраста воспитанницы, а от ее успехов в учебе. Родной язык был поставлен в центр преподавания. Ушинский разработал программу и лично преподавал педагогику в выпускном педагогическом классе Смольного института (в реальности, педагогические классы появились в женских институтах до него, в 1845 году). Немногие сохранившиеся свидетельства говорят о нем как о преподавателе строгом, принципиальном, справедливом, порядочном, нервно-эмоциональном и непременно запоминающемся.

В 1862 году из-за интриг и развивающейся болезни (хроническим воспалением легких в диагнозах того времени именовался туберкулез, определенный как заразная болезнь только в 1882 году, то есть через 12 лет после смерти Ушинского), он покинул Смольный, уехав в заграничную командировку. На этом завершилась его деятельность в качестве педагога-практика, которая внешне казалась не велика. Но и задача Ушинского по развитию практического образования заключалась не в приобретении богатого педагогического опыта, а в инициировании образовательных изменений, с чем он и справлялся в короткие сроки на каждом из трех этапов своей практической деятельности в образовании.

Ушинский – журналист

В 1848 году в Ярославле, работая преподавателем Демидовского

лицея, Ушинский редактировал неофициальную (научно-просветительскую) часть местной газеты «Ярославские губернские ведомости». Полученное в Новгород-Северской гимназии и Московском университете образование и неустанное его самообразовательное пополнение позволяло Ушинскому использовать знание латыни и трех основных европейских языков как переводчику, обладать широкой эрудицией в области права, истории, географии, словесности, то есть быть энциклопедистом. Ушинскому приходилось писать и редактировать статьи самого широкого содержания, не имевшие прямого отношения к образованию и педагогике.

Журналистом Ушинский продолжил быть после приезда в Петербург, когда стал работать чиновником Министерства внутренних дел (1850–1854). Порученная Ушинскому там аналитическая работа не требовала постоянного присутствия и оставляла время для научных занятий, что увлекло (требовался и дополнительный заработок) Ушинского на стезю журналистики. Местом его журналистско-переводческой работы с 1852 года стали популярные журналы того времени «Вестник географического общества» (1852–1854), «Современник» (1852–1854) и «Библиотека для чтения» (1854–1856). Здесь Ушинского использовали как составителя обзоров российских и зарубежных журналов, поручая готовить материалы, которые даже не публиковались под его именем. Вместе с тем, издатель «Библиотеки для чтения» А. В. Старчевский в своих воспоминаниях

считает, что, поручив Ушинскому перевод статьи об американском образовании, он тем вызвал его интерес к педагогике. Правда, «вспомнил» он об этом только через 12 лет после смерти великого педагога.

С 1857 года Ушинский выступает как автор самостоятельных педагогических статей. В «Журнале для воспитания» он публикует свою статью «О пользе педагогической литературы», принесшей ему известность в обществе на волне общественного подъема и интереса к вопросам народного просвещения. Пиком его деятельности как журналиста стало редактирование главного педагогического органа страны – Журнала Министерства народного просвещения (1860–1861). Речь шла о его принципиальном изменении, превращении из научно-энциклопедического, безликого, в журнал собственно педагогический. Программу Ушинского для журнала многие встретили в штыки, так как он рассматривал журнал как теоретико-педагогический, ищущий научные основы педагогики, а не практический. Однако, смена министра просвещения (Е. П. Ковалевского сменил Е. В. Путятин) привела к добровольному уходу Ушинского с этого поста, куда ему неоднократно в последующие годы предлагали вернуться.

В дальнейшем Ушинский был связан с журналистикой уже как автор, публиковавший свои статьи во многих педагогических журналах того времени.

Ушинский в заграничной командировке

Увольнение Ушинского из Смольного института сопровождалось вызвавшей большой резонанс в обществе «смольнинской историей». При этом, его педагогические способности ценились не только в прогрессивных общественных кругах, но и в правительственных сферах. Покровительство императрицы Марии Александровны и фактического руководителя Ведомства учреждений императрицы Марии принца П. Г. Ольденбургского (еще одна важная тема для исследований), а также министров народного просвещения А. С. Норова, Е. П. Ковалевского, А. В. Головина, обеспечили Ушинскому не отставку, а лишь смену сферы педагогической деятельности, которая позволила ему сосредоточиться на занятиях теоретической педагогикой. Ушинский с семьей был командирован в Европу за казенный счет для изучения опыта постановки женского образования за рубежом. Поводом для командировки было и лечение тяжело больного Ушинского у европейских врачей.

Сегодня такую командировку трудно трактовать как «наказание и ссылку». Да, Ушинский оказался в значительной степени выключен из педагогических споров по вопросам готовящейся реформы образования, лишен привычного круга общения с соратниками. С другой стороны, заграничная пятилетняя, периодически продлеваемая вне просьб самого Ушинского командировка (1862–1867) представляла сочетание почти непрерывной борьбы великого педагога с непрекращающейся болезнью и постоянной научной работы. В реальности этот смертельно боль-

ной человек, который имел полное моральное право заниматься спасением собственной жизни, ни на минуту не прекращал свою педагогическую деятельность. При первой возможности он посещал женские учебные заведения Швейцарии, Германии, Франции, Бельгии, составляя по результатам изучения их опыта подробные отчеты, публиковавшиеся на родине. В лихорадочной спешке он писал и редактировал свои педагогические труды (Родное слово, Человек как предмет воспитания, статьи). Дважды (в 1863 и 1864 годах) Ушинский приезжал в Петербург, где сразу погружался в атмосферу борьбы о путях реформирования народной и средней школы, выступая с докладами в Петербургском педагогическом обществе и со статьями в педагогических журналах как сторонник реальной, а не классической (основанной на преподавании латыни) школы, что также нуждается сегодня в специальном исследовании, ранее частично проводившемся только в 1945 году Ш. И. Ганелиным, но являвшимся основным спорным вопросом о развитии отечественной средней школы.

Для Ушинского время его заграничной командировки стало самым плодотворным периодом научно-педагогической деятельности, сделавшей его в восприятии общественности основателем самобытной российской национальной научной педагогики. И трудно сказать, как бы мы сегодня воспринимали Ушинского, не сложись его судьба именно таким образом.

Ушинский и Петербург

Имя великого русского педагога связано с разными местами: Тулой, где он родился, Новгород-Северским, где прошло его детство, Москвой и Ярославлем, где он учился и начал преподавать, Петербургом, где протекала основная часть его деятельности, с Беве и Женевой в Швейцарии и Гейдельбергом в Германии в годы заграничной командировки. Завершилась жизнь Ушинского на Украине, будучи связанной с хутором Богданка (владением жены Ушинского) на Черниговщине, Киевом (где семья приобрела дом) и Одессой, где Ушинский скончался в 1870 году.

«Худ ли, хорош Питер, но я с ним сжился сердцем: в нем протекла самая существенная часть моей жизни, много прочувствовано и горя и радости, и много проработано; там я таскался без куска хлеба, и там я составил состояние...там я был не ведом ни одной душе и там я приобрел себе имя, надеюсь, честное, – и вот почему слеза у меня наворачивается, когда я вспоминаю Петербург и что, по всей вероятности, мне уже более не увидеть его», – писал Ушинский своему другу педагогу Я. П. Пугачевскому перед смертью [Зажурило, 1979, С. 75].

Несколько мистическим образом начало и конец жизни Ушинского в Петербурге связаны с окрестностями Владимирской церкви (ныне у станции метро Владимирская, в обиходе – Пять углов): здесь в 1849 году по приезде в Петербург молодой чиновник Ушинский делил квартиру с приятелями в Поварском переулке, в доме Сычева у Владимирской церкви. И здесь же семья Ушинского жи-

ла в последние его годы (1867–1870) после возвращения из заграничной командировки (по адресу улица Большая Московская, 8, в доме Ожеровского на углу с Малой Московской). Неподалеку в течение четырех лет Ушинский работал чиновником Министерства внутренних дел (1849–1853), посещая Департамент иностранных вероисповеданий МВД по адресу набережная Фонтанки, 57.

Конечно, к петербургским адресам Ушинского следует отнести Гатчинский сиротский институт (Гатчина, Большой пр. (ныне проспект 25 октября), 2), в комплексе зданий которого Ушинский пять лет проживал с семьей, и Смольный институт (Воспитательное общество благородных девиц), где семья Ушинского пять лет квартировала во флигеле института. Эту квартиру (Пальменбаховская ул., ныне ул. Смольного, 5) за Ушинскими начальство Смольного оставило на несколько лет и после его отъезда в заграничную командировку. Здесь, в Смольном институте, после возвращения из-за границы учились дочери Ушинского. Связан Ушинский и с Павловском, где жила его семья во время недолгих возвращений из-за границы.

Другие петербургские адреса связаны с деятельностью великого педагога. Чаще всего, это адреса редакций журналов, в которых он работал: «Журнала для воспитания» по адресу Банковский пер., 1 (напротив Львиного мостика); Журнала Министерства народного просвещения по ул. Троицкой, ныне Рубиншейна, 13, ныне театр Зазеркалье; «Народная

школа» по адресу Большой пр. Петроградской стороны, 49 (в ныне не существующем здании Введенской гимназии, теперь на этом месте находится отель «Введенский»); Журнала «Педагогический сборник» по адресу ул. Торговая (ныне ул. Союза Печатников), 9. Есть и адреса квартир соратников Ушинского, где он часто бывал и где обсуждались педагогические вопросы: квартира Л. Н. Модзалевского на ул. Фурштатская, ныне ул. Лаврова, 33 или квартира В. И. Водовозова (Климов пер., 5, кв. 24.). Сохранились и адреса официальных учреждений, связанных с именем Ушинского, которые он неоднократно посещал: здание Министерства народного просвещения по ул. Росси, 1/3 или здание Опекунского совета Ведомства учреждений императрицы Марии на улице Большой Мещанской (ныне ул. Казанская), 7.

Круг Ушинского

Дружеский, семейный круг, круг соратников, круг знакомств... Все эти локации и входящие в них персоналии могут расширяться бесконечно на протяжении жизни великого человека. Тем более, что архивные материалы, связанные с Ушинским, сохранились плохо (в отличие от многочисленных исследований его биографии и творчества): утрачены в годы гражданской войны материалы, связанные с работой Ушинского в Ярославле, еще до революции был утилизирован архив Гатчинского сиротского института, в знаменитом пожаре Апраксина двора в 1863 году погиб архив МВД, где Ушинский работал чиновником.

Чаще всего, говорят о соратниках Ушинского по Смольному институту, об «ушинцах» как группе молодых педагогов, которых Константин Дмитриевич лично подбирал для этой работы и многие из которых стали в дальнейшем известны, оставили свои воспоминания об Ушинском.

Но сам Ушинский в переписке в разгар своей педагогической деятельности (1850-е годы) воспринимал себя одиноким человеком, находящимся вне общественно-политических течений и споров того времени. Попытки приписать Ушинскому либо патриархально-консервативные, либо радикальные воззрения уже давно развенчаны его биографами, но, все равно, вырванные из контекста отдельные цитаты великого классика становятся аргументом в современных спорах. В чем же причина одиночества Ушинского?

Когда в 1859 году Ушинский сформировал в Смольном институте команду молодых преподавателей, которых он лично отбирал из числа практически тогда никому не известных петербургских педагогов, он окружил себя людьми, для которых сам он был представителем старшего поколения (людей 1840-х годов), несмотря на незначительную с нашей точки зрения возрастную разницу. Самому Ушинскому было в то время «под 40», в то время как они были в возрасте молодого Ушинского, приехавшего преподавать в Ярославль (в среднем 25 лет). Да и продолжительность жизни тогда была гораздо меньшей, взрослость воспринималась существенно

раньше, чем сегодня, сорокалетний был уже почти стариком.

Кто же вошел в дружеский педагогический круг «ушинцев»? Наиболее известны среди них оставившие в дальнейшем воспоминания об Ушинском: будущий автор гимназической хрестоматии по отечествоведению, созданной по примеру «Детского мира» Ушинского, преподаватель географии Первой петербургской гимназии Д. Д. Семенов; будущий создатель и редактор журнала «Русская старина», а пока преподаватель истории Сухопутного кадетского корпуса М. И. Семевский; будущий автор первой отечественной истории педагогики, соавтор Ушинского по сборнику «Родное слово» Л. Н. Модзалевский, тогда только закончивший историко-филологический факультет Петербургского университета и начавшего преподавать в Третьей мужской гимназии и Мариинском женском училище; преподаватель словесности в Первой гимназии, в будущем известный методист-словесник, автор детских хрестоматий по истории и литературе, общественно-педагогический деятель В. И. Водозовов. Только последний был сверстником Ушинского. Большинство приведенных Ушинским преподавателей работали в Таврической (барона Косинского на углу Таврической и Тверской улиц) и других петербургских воскресных школах, которые представляла своеобразный центр передовой педагогики того времени.

Менее известны такие члены этого дружеского кружка коллег по Смольному как личный друг Ушин-

ского, с которым тот постоянно находился в дружеской переписке, преподаватель естествознания и коллега Ушинского по Гатчинскому институту Я. П. Пугачевский; молодой преподаватель словесности, в будущем известный профессор СПбГУ О. Ф. Миллер; учитель математики В. Ф. Буссе, которые продолжили преподавание в Смольном и после ухода Ушинского.

Продолжателями педагогических идей Ушинского можно в большей степени считать его современников В. Я. Стоюнина (методиста словесности, автора учебных пособий для начальной и средней школы, сторонника, как и Ушинский, реальной средней школы), деятелей начального школьного образования Н. Ф. Бунакова, В. П. Вахтерова, А. Н. Острогорского, историков русской педагогики П. Ф. Каптерева и М. И. Демкова, оценивших вклад и место наследия Ушинского в ней. В СССР же практически любого педагогического деятеля связывали с идеями и наследием «гениального российского педагога». Но Ушинский-символ и Ушинский-реальный исторический деятель похоже еще долго будут нуждаться в новых объективных исследованиях.

У великого педагога были гимназические и университетские друзья, с которыми он вел переписку, велики его контакты в журналистской среде. Но сейчас, ради исторической справедливости, хотелось бы остановиться на тех, кто стал для Ушинского опорой для его становления в педагогике, о тех, кто не относим к «прогрессивному и демократическому лагерю», на чем

всегда делала акцент дореволюционная и, в особенности, советская историография, занимавшаяся биографией Ушинского. Таких людей в жизни великого педагога было несколько.

В жизни Ушинского было три человека, определивших его образование: мать, давшая сыну домашнюю образовательную подготовку, директор Новгород-Северской гимназии И. Ф. Тимковский, создавший учебное заведение, позволившее Ушинскому поступить в Московский университет и его профессор П. Г. Редкин, известный педагог, порекомендовавший Ушинского для работы в Ярославле, поддержавший уволенного оттуда Ушинского при устройстве на работу как чиновника и, в дальнейшем, его соратник по Петербургскому педагогическому обществу, председателем которого он являлся.

В советские годы было принято вскользь говорить о поддержке Ушинского высокого уровня чиновниками от образования: П. В. Голохвастов дважды приглашал Ушинского в руководимые им учебные заведения (Демидовский лицей и Гатчинский сиротский институт); С. С. Ланской был не только товарищем (заместителем) и впоследствии министром внутренних дел, но и почетным опекуном этих учебных заведений и Смольного института, поэтому хорошо знал Ушинского не только как чиновника, но, прежде всего, как педагога, которого постоянно поддерживал в тяжелые для Ушинского годы. Пост редактора Журнала Министерства народного просвещения предложил Ушинско-

му известный геолог, открывший богатства Донбасса, и по совместительству министр просвещения Е. П. Ковалевский. Ушинского не только преследовали, но и помогали ему по мере возможностей министры просвещения А. С. Норов, А. В. Головин, И. Д. Делянов (будущий министр, а в году деятельности Ушинского попечитель Петербургского учебного округа).

Требует специального изучения тема явно имевшего место покровительства Ушинскому со стороны царствующей императрицы Марии Александровны, руководившей деятельностью учреждений Мариинского ведомства, где и работал Ушинский и главноуправляющего этим Ведомством П. Г. Ольденбургского. Сегодня очевидно, что имя Ушинского могло кануть в неизвестность после каждого из двух профессиональных кризисов (увольнение из Ярославля и Смольного). Но всякий раз удар смягчался и вряд ли этот феномен может быть объясним только счастливым стечением обстоятельств. Похоже, что, по крайней мере, часть властных элит понимала значение, способности и ценность Ушинского.

Обсуждение результатов. Чем более велик человек, тем больше мифов рождает вокруг его жизни и деятельности общественное сознание во взглядах современников и потомков. Понимание значения Ушинского современники начали осознавать достаточно рано. Первые работы о нем публиковали близкие ему люди: Ю. С. Рехневский (университетский друг, соратник по Журналу Министерства народного

просвещения), А. Ф. Фролков (секретарь Ушинского, помогавший его вдове систематизировать личный архив педагога), Д. Д. Семенов и Л. Н. Модзалевский, работавшие с Ушинским в Смольном институте, А. В. Старчевский и А. А. Чумиков, вспоминая Ушинского-журналиста. Первые биографии Ушинского, написанные как исследования, а не как воспоминания современников, принадлежат перу М. Л. Песковского (способствовавшая началу популярности Ушинского как главного дореволюционного педагога России) и В. И. Чернышева (первая научная биография Ушинского, появившаяся лишь спустя 40 лет после его кончины, когда многие материалы и свидетельства очевидцев были утрачены). С начала XX века и на всем его протяжении любое отечественное историко-педагогическое сочинение уже не проходило без упоминания имени Ушинского и таких исследований становилось все больше. Главными биографическими исследованиями наследия Ушинского стали в советское время труды В. Я. Струминского, С. Ф. Егорова, Э. Д. Днепра.

Среди наиболее распространенных мифологем точная дата рождения Ушинского (что определяло «удобство» юбилейных торжеств), социальная принадлежность его к помещикам, владевшим крепостными и вступавшая в противоречие с растиражированным образом разночинца-демократа, отношение Ушинского к революционной демократии середины XIX столетия (уход Ушинского из редакции журнала

«Современник»); причины увольнения Ушинского из Демидовского лицея, часто трактовавшиеся советскими популяризаторами как преследование борца с официальной педагогией.

И таких мифов, требующих знания фактов биографии педагога, а не подстраивания их под канонизированный каждой эпохой образ Ушинского множество (в советскую эпоху Ушинский представлялся едва ли не революционером в педагогике, едва ли не «борцом с режимом», в постсоветские времена – все чаще как глубоко верующий православный педагог, однако, имевший свою, не совпадавшую с официальной позицию относительно школьного православного воспитания, чем и аргументировались его обвинения чуть ли не в безбожии).

Заключение. Анализ источников показал, что в биографиях К. Д. Ушинского присутствуют мифы более глобального порядка, которые сформировались, как ни странно, именно благодаря столь частому обращению к его наследию. Главный из них состоит в том, что Ушинский как бы «возник из ниоткуда» и после него столь же значимой фигуры в отечественной педагогике не было (аналогичные метаморфозы свойственны и другим юбилярам 2023 года – А. С. Макаренко и В. А. Сухомлину). Распространен миф об Ушинском как слабом педагоге-практике, занимавшемся исключительно вопросами педагогической теории, базировавшейся к тому же на идеях зарубежных педагогов.

Таким образом, каждой эпохой создавался «свой Ушинский», подчас не имевший ничего общего ни с реальными фактами, ни с объясняющей эти факты эпохой, в которой Ушинскому довелось творить. Поэтому, несмотря на 200-летний юбилей и, казалось бы, всестороннюю проработку доступных источников, биографические исследования деятельности К. Д. Ушинского необходимо продолжать: хотя бы ради того, чтобы современная эпоха определилась со своим образом «Нашего все...».

Список литературы

1. Богуславский, М. В. Наше все... Константин Дмитриевич Ушинский. К 200-летию со дня рождения творца русской национальной педагогики / М. В. Богуславский. – Текст : непосредственный // Учительская газета. – № 7 (10972) от 14 февраля 2023 года. – С. 12–13.
2. Ганелин, Ш. И. Ушинский и средняя школа / Ш. И. Ганелин. – Текст : непосредственный // Советская педагогика, 1945. – № 12. – С. 68–76.
3. Демков, М. И. Русская педагогика в главнейших ее представителях / М. И. Демков. – Текст : непосредственный. – Москва : типограф. Тихомирова, 1898. – Гл. 22. К. Д. Ушинский. – С. 24–269.
4. Ельницкий, К. В. Русские педагоги второй половины 19 столетия / К. В. Ельницкий. – СПб : типограф. Д. Д. Полубояринова, 1904. – 167 с. – Текст : непосредственный.
5. Жизнь и наследие К. Д. Ушинского: межвузовский сб. науч. трудов / под ред. А. И. Иванова. –

Ярославль, 1986. – Текст : непосредственный.

6. Зажурило, В. К. Ушинский в Петербурге / В. К. Зажурило. – Ленинград : Лениздат, 1979. – 171 с. – Текст : непосредственный.

7. Иванов, А. Н. Ушинский в Ярославле: исследования и доклад о научно-педагогической и литературной деятельности / А. Н. Иванов. – Ярославль, ЯГПИ, 1963. – 492 с. – Текст : непосредственный.

8. Иванов, А. Н. К. Д. Ушинский – гимназист, студент, профессор / А. Н. Иванов. – Ярославль, Верхне-Волжское кн. Издательство, 1973. – 238 с. – Текст : непосредственный.

9. Острогорский, В. П. Константин Дмитриевич Ушинский // Острогорский В. П., Семенов Д. Д. Русские педагогические деятели. – Текст : непосредственный. – Москва, 1887. – Раздел 10. – С. 94–103.

10. Песковский, М. Л. К. Д. Ушинский, его жизнь и педагогическая деятельность: биографический очерк / М. Л. Песковский. – СПб : типограф. Ю. Н. Эрлиха, 1893. – 80 с. – Текст : непосредственный.

11. Струминский, В. Я. Очерк жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского (биография) / В. Я. Струминский. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 348 с. – Текст : непосредственный.

12. Ушинский, К. Д. Педагогическая антропология (Т. 1). Русская школа (Т. 2). / состав., науч. ред. Э. Д. Днепров. – Москва : Издательство УРАО, 2002. – 416 с. – Текст : непосредственный. Фролков, А. Ф. Константин Дмитриевич Ушинский. Краткий биографический очерк / А. Ф. Фролков. – СПб : типограф. М. М. Стасюлевича, 1881. – 65 с. – Текст : непосредственный.

13. Чернышев, В. И. Разыскания об К. Д. Ушинском / В. И. Чернышев. – Текст : непосредственный // Русская школа. – 1912. – № 2, отд. 1. – С. 1–26.

14. Шевелев, А. Н. Константин Дмитриевич Ушинский / А. Н. Шевелев // Россияне: кн. для чтения по истории Отечества 19 – начала 20 веков. – Ч. 2. На ниве культуры. – СПб : СПбГУПМ, 1994. – 266 с. – Текст : непосредственный.

ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.112.4

М. А. Тимофеев

РОЛЬ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ В. П. КАЩЕНКО

Аннотация. На основании впервые вводимого в научный оборот источникового материала (документы из фондов Научного архива РАО) и опубликованных работ В. П. Кащенко рассматриваются его взгляды на трудовое обучение и роль производительного труда в воспитании-обучении и социализации учащихся с ОВЗ. Установлено влияние русской педагогической традиции (К. Д. Ушинский и др.) на формирование взглядов В. П. Кащенко на значение труда в педагогическом процессе, учет современного ему зарубежного опыта по организации, содержанию и методикам преподавания трудовых дисциплин. Показана позиция Кащенко по вопросам трудового обучения при обсуждении вопросов организации образовательных учреждений для дефективных детей в 1908–1912 гг., практика организации трудового воспитания в школе-санатории в учебное и каникулярное время. Рассмотрена эволюция взглядов по данной проблематике в связи с политическими переменами в России 1917 года и в контексте общих взглядов Кащенко на процесс воспитания-обучения, отразившаяся в неопубликованных трудах 20-х гг. XX века, в итоговой работе «Педагогическая коррекция» и сочинениях 1930-х гг.

Ключевые слова: трудовое воспитание ручной труд В. П. Кащенко воспитание-обучение и социализация учащихся с ОВЗ.

М. А. Timofeev

THE ROLE OF LABOR EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF VSEVOLOD P. KASHCHENKO

Abstract. Based on the archival records introduced into scientific circulation for the first time (documents from the collections of the Russian Academy of Education Scientific Archive) and published works by Vsevolod P. Kashchenko, his views on labor training and the role of productive labor in the upbringing, training and socialization of students with disabilities are considered. The influence of the Russian pedagogical tradition (Konstantin D. Ushinsky, etc.) on the formation of Kashchenko's views on the importance of labor in the pedagogical process, taking into account

contemporary foreign experience in the organization, content and methods of teaching labor disciplines. The article shows Kashchenko's position on labor training when discussing the organization of educational institutions for defective children in 1908–1912, the practice of organizing labor education in a sanatorium school during school and vacation time. The article considers the evolution of views on this issue in connection with the political changes in Russia in 1917 and in the context of Kashchenko's general views on the process of education and training, reflected in unpublished works of the 20s of the XX century, in the final work "Pedagogical Correction" and writings of the 1930s.

Keywords: labor education manual labor Vsevolod P. Kashchenko education-training and socialization of students with disabilities

Введение. Трудовое воспитание-обучение детей с проблемами психического и физического развития всегда занимало ключевое место в педагогической системе, теории и практике Всеволода Петровича Кащенко (1870–1943). Он рассматривал его назначение не только как средство коррекции личности, но и как путь профессионального образования и социального воспитания, как фактор, способствующий развитию положительных творческих способностей таких детей.

Материалы и методы. Цель данного исследования – реконструкция взглядов В. П. Кащенко на цели и роль трудового обучения в коррекции ребенка с проблемами, в первую очередь, психического развития. В ходе ее достижения решались две задачи: источниковедческая – выявление и ввод в научный оборот архивного документального материала по данной тематике; аналитическая – воссоздание, на документальной основе, в хронологической последовательности исторической эволюции теории и практики в области трудового воспитания-обучения, сформулированными и реализованными В. П. Кащенко в ходе

научно-исследовательской и опытно-педагогической работы с дефективными детьми.

Источниками данного исследования служат опубликованные речи, статьи, монографические работы В. П. Кащенко, а также ранее не использовавшиеся рукописные материалы периода 1908–1935 гг. из фондов Научного архива Российской академии образования (фонд 139. В. П. Кащенко). Архивные документы вводятся в научный оборот впервые.

В качестве научной основы работы использованы историко-критические подходы, в т. ч. в отношении привлекаемых источников, а также частные специальные методы – конкретно-исторический, историко-сравнительный, контент-анализ архивных текстовых материалов и документов личного характера.

Результаты исследования. Взгляды В. П. Кащенко на трудовое обучение детей с дефектами развития и практика их реализации в стенах собственного санатория-школы, а после 1917 г. в рамках Дома изучения ребенка, Медико-педагогической клиники и Медико-педагогической станции, а также отражение в выступлениях, статьях и

книгах разных периодов, вне зависимости от продиктованных общественными реалиями изменений, в своей основе испытали сильное влияние двух важных факторов.

Первый – это опосредованная связь с традициями русской педагогической мысли в области общих подходов к трактовке роли труда в образовательном процессе. Подобно многим психологам и дефектологам – своим ровесникам, В. П. Кащенко пришел в профессию не через педагогику, а через медицину. Именно поэтому на его взгляды (и формулировки) оказали большое влияние и те специалисты-медики, в окружении которых он находился, и те корифеи русской педагогической и общественной мысли, некоторых из которых (но не всех) он упоминает в своих трудах.

Так, он в самом начале своего пути ссылается на мнение Н. И. Пирогова, говоря о всеобщем, но дифференцированном обучении [Кащенко, Лечебно-воспитательное, 1912, с. 37]. Упоминает Л. Н. Толстого, говоря о необходимости разнообразия видов работ для дефективного ребенка [Кащенко, 1928, л. 2]. И нигде, говоря о труде, не цитирует, например, К. Д. Ушинского. Хотя у последнего тема трудового обучения и воспитания детей (хоть и не дефективных) является предметом тщательного разбора и толкования.

Так, в своей книге «Человек как предмет воспитания» К. Д. Ушинский отводит огромную роль труду как средству саморазвития ученика. Для него труд – это, прежде всего, «самосознательная де-

ятельность» [Ушинский, 1950, с. 251]. И он обладает целым набором основополагающих черт:

- труд необходим для жизни;
- труд – естественная потребность;
- труд воспитывает уважение к труду;
- труд формирует понятие «жизнь – это труд»;
- труд – это стимул самовыражения, творчества и удовольствия;
- труд необходим для воспитания упорства в достижении цели, воспитания характера;
- труд – это источник свободы и независимости;
- труд необходим для воспитания самостоятельности;
- труд – это метод лечения.

Многие из этих черт найдут свое отражение и в публичных выступлениях В. П. Кащенко, и в его системе воспитания-обучения дефективных детей, причем как до 1917 г., так и после. Что лишний раз подтверждает тезис о том, что общетеоретическая платформа взглядов педагога на роль труда в работе с его воспитанниками имеет самые тесные связи с русской педагогической традицией.

И вторым фактором, оказавшим сильнейшее влияние на его отношение к роли труда в воспитании-обучении дефективных детей, стала, безусловно, зарубежная поездка в ряд европейских стран для изучения практики создания и функционирования специальных учебных заведений. В ходе нее В. П. Кащенко ознакомился с опытом учебных заведений Германии, Бельгии, Англии, Нидерландов и других стран.

Безусловно, активное приятие В. П. Кащенко зарубежной практики в деле образования, в первую очередь, умственно-отсталых и слепых детей имело под собой и «домашние» основания. Начиная с конца 80-х гг. XIX в., в России наблюдался активный интерес к зарубежной педагогике в этом направлении, что широко отразилось и в педагогической периодике. Такие издания, как «Слепец», «Вестник воспитания» и др. часто публиковали переводные материалы, обзоры, новости по специальной педагогике, рецензии на книжные новинки европейских и американских авторов. Можно предположить, что Кащенко был хорошо знаком с этим массивом литературы еще до своей поездки, которая позволила ознакомиться и изучить на месте эти педагогические тенденции и новации. К ссылкам на зарубежную статистику и опыт, в том числе в области трудового обучения дефективных детей, он будет очень часто прибегать в последующие несколько лет.

Выступая осенью 1908 года в Москве перед деятелями местного образования и попечительства над отсталыми детьми, уже после ознакомительной поездки в Западную Европу, В. П. Кащенко отмечал, что трудовое обучение является одной из важнейших отличительных черт вспомогательной школы от нормальной. Оно играет колоссальную и, по многим параметрам, определяющую роль в коррекции личности ученика. «Руч[ному] труду придается всюду и везде, это признано аксиомой, колоссальное педагогическое значение», писал он. Труд является

базисом для всех «учебно-воспитательных и образовательных воздействий на отсталого ребенка» [Кащенко, 1908, л. 2 об.].

Он отмечает, что трудовому обучению в специальной школе Западной Европы отводится больше времени, чем общетеоретическим занятиям. Тематическое разнообразие занятий по ручному труду характерно для учебных заведений этого профиля начала прошлого столетия. Это картонажные и переплетные работы, плетение, изготовление щеток, портняжное, малярное дело, садоводство, плетение корзин. Все это, по мнению Кащенко, позволяет не просто сообщить учащемуся специальной школы базовые трудовые навыки, но и социализировать его, обучив «настоящим ремеслам, которые дали бы по выходе из школы возможность иметь заработок».

Многообразно, по Кащенко, и педагогическое значение ручного труда. Он оказывает положительное влияние на самосознание и психику ребенка, влияет на развитие интеллекта. Укрепляет его внимание и волю, а выполнение комбинаций разноплановых физических движений «приучает мозг посылать точные и определен[ные] импульсы мышечным волокнам», «развивает руку и глаз, заставляет мысли работать» [там же, л. 2 об-3]. В традициях русской педагогической мысли В. П. Кащенко характеризует ручной труд как средство воспитания самостоятельности, желания трудиться, приучения к порядку, пунктуальности, внимательного отношения к делу. Особо надо отметить положительное персонализирующее воздействие

ручного труда – повышение уровня самосознания «трудного ребенка», снижение чувства ущербности, культивировавшегося у него со стороны сверстников и учителей в нормальной школе. Он становится «пригодным к жизни» и иногда делает руками вещи гораздо лучше, чем его нормальные сверстники, пишет В. П. Кащенко [Там же].

Такая позиция по вопросу трудового обучения, с небольшими отступлениями, была характерна для Кащенко вплоть до 1917 года. Он следовал ей как в повседневной деятельности своей санатория-школы (с конца 1908 г.), так и в пропаганде необходимости обучения отсталых детей на страницах печати и в публичных выступлениях. Впервые на всероссийском уровне Всеволод Петрович озвучил эти тезисы о роли труда в работе с «трудными детьми» на III съезде российских психиатров 4 января 1910 года. В своем докладе он рассматривает ручной труд уже как один из ключевых, базисных принципов «лечебной педагогики». Он еще раз делает акцент на многовекторном влиянии ручного труда. С одной стороны, отмечает Кащенко, полученные профессиональные навыки позволят ребенку по окончании из школы зарабатывать на жизнь. С другой, ручной труд положительно влияет на развитие его интеллекта, внимание и волю. При этом трудовое обучение (как и иное) должно осуществляться индивидуально, с помощью «специальных мероприятий», учитывающих способности и возможности учащегося [Кащенко, 1911, с. 733].

23 ноября 1910 года, выступая с докладом на публичном заседании Московского общества борьбы с детской смертностью, посвященном Н. И. Пирогову, он особо отмечает «громадную педагогическую пользу» ручного труда для подготовки дефективных детей к жизни. Кащенко еще раз перечисляет те его виды, с которыми ему приходилось сталкиваться в ходе изучения зарубежного опыта, дополняя его возможностями отечественных реалий. Это столярный, сапожный, портняжный труд, переплетные работы и плетение корзин. Отдельную группу составляют профессии сельхознаправленности: садоводство, огородничество, уход за животными и др. [Кащенко, 1912, с. 43].

Он вновь подчеркивает три главных, по его мнению, функции ручного труда: образовательное, воспитательное, которое оказывает активное воздействие на психоэмоциональную сферу ребенка, способствуя формированию у него веры в себя, внимания, воли и самостоятельности в действиях, и, по его терминологии, «профессиональное» – когда ребенок обучается «ремеслу, которое впоследствии дает ему верный заработок» [Там же, с. 43–44].

Отметим, что в этот исторический период польза труда для личности ребенка является доминантой в построениях В. П. Кащенко. Хотя и об общественной значимости обучения дефективных детей он также говорит, но исключительно как о некоем общечеловеческом ориентире, в целом, имея в виду их полезность для общества [Кащенко, Речь на открытии, л. 8]. Об этом же говорится

и в рекламном проспекте, выпущенном после открытия санатория-школы. Формирование у ребенка трудовых привычек обозначено в нем в качестве одной из основных задач, решение которой, наряду с другими, поможет «подготовить их к правомерной и полезной жизни в семье и обществе» [Санаторий-школа, с. 6] Однако пока этот тезис большого развития не получает (ситуация изменится после 1917 г.).

Эти же тезисы Всеволод Петрович собирался озвучить в ходе своего выступления 28 декабря на Всероссийском съезде деятелей по воспитанию, обучению и призерению глухонемых, проходившего с 27 по 31 декабря 1910 года в Москве. Однако в связи с отъездом в Санкт-Петербург на Первый всероссийский съезд по экспериментальной педагогике, проходивший в столице в эти же дни, доклад не состоялся [текст однако был напечатан в Трудах съезда; фрагмент о роли труда см. Кащенко, Дефективные, 1911, с. 321].

Два года спустя в специально написанной для школьной энциклопедии статье о дефективных детях В. П. Кащенко, придерживаясь прежних тезисов, уже детализирует описание значимости ручного труда для развития мышечной моторики, дает краткие рекомендации по проведению занятий с простыми предметами, направленных на развитие пространственного восприятия, проекции, затрагивая вопросы дидактики. Он ставит ручной труд рядом с гимнастикой – разница только в группах мышц, над развитием которых работает учащийся. «При [гим-

настике] стараются вовлечь в работу весь мышечный аппарат, при ручном же труде влияют на определенную группу мышц, которые необходимо развивать до известной степени совершенства», пишет Кащенко. Элементарный ручной труд позволяет развивать кисть, что очень важно для дефективных детей, которые в обычных учебных заведениях сильно страдают из-за отсутствия или недостаточности навыка. «Детей, неспособных к таким актам, как хватание, обвиняют в упрямстве, лени и т. п.» [Кащенко, Россоломо, 1912, с. 414].

После приобретения предварительных навыков дефективных детей можно обучать изготовлению простых предметов из картона, дерева и пр. Методика преподавания должна учитывать специфику развития ребенка – в частности, проблемы с усвоением пространственных отношений, когда «простое измерение представляет огромное затруднение» [Там же]. Здесь определенную помощь могут сыграть методики, практикуемые в детских садах, отмечает Кащенко. Например, «наклеивание цветных полос на бумагу...постройки из фребелевских кирпичиков простых предметов (стол, стул...укладывание палочек) способствуют формированию представлений о предмете, развивают чувство проекции и др.

Роль трудового обучения, помимо неоднократно упоминавшегося в более ранних выступлениях В. П. Кащенко тезиса о воспитании воли, самостоятельности, охоты к труду, заключается еще и в том, что в ходе трудового обучения у ребенка

формируется желание достичь определенного результата.

Практика повседневной работы «Санатория-школы для дефективных детей д-ра Кащенко» всецело отвечала этим тезисам. «Весь педагогический процесс в школе-санатории был пронизан сенсомоторным, коррекционным и трудовым воспитанием» [Азбукин, 1947, с. 103].

К сожалению, в связи с отсутствием документальной источниковой базы по учебному процессу этого заведения о результатах трудового обучения мы можем судить по косвенным источникам, дающим возможность для их частичной реконструкции. Склонность и отношение к ручному труду выявлялись на самом первом этапе, в ходе исследования потенциального ученика [Кащенко, Краткий план, л. 1]. В дальнейшем, уже в процессе обучения, занятиям трудом и смежным с ним изобразительным искусствам уделялось достаточно много времени – три часа в младших группах и два часа в старших ежедневно [Санаторий-школа, 1913, с. 13]. Группы для занятий трудом не превышали 3–6 человек, иногда даже занимались с одним ребенком [Там же, с. 15].

Занятия трудом проходили во второй половине дня в специально оборудованных мастерских. Виды ручного труда в школе-санатории были разнообразны: «столярный, токарный, работа лобзиком, выжигание по дереву, выдавливание по металлу, фотография, корзиночный, картонажный и папочный, переплет, плетенье из ниток, проволоки, веревок, обжигание изделий из глины,

художественная отделка сделанных детьми вещей, рукоделие и т. п.... Летом часть перечисленных занятий заменяется работами в саду и огороде» [Там же, с. 19].

Материальные результаты трудового обучения своих подопечных В. П. Кащенко демонстрировал в марте 1912 г. в Москве на Международной учебно-промышленной выставке «Устройство и оборудование школы», где санаторий-школа выставлялась с отдельной экспозицией. В 4-м отделе были выставлены работы учеников, сделанные ими на занятиях по ручному труду – «столярному, резьба по дереву, работа лобзиком, картонажному, папочному, переплетному, выжиганию по дереву, выдавливанию по металлу, керамика, работа ножом, художественной отделке работ, плетенью: из соломки, ниток, проволоки» [Каталог, 1912, с. 25].

На летних каникулах, когда учащихся вывозили на природу, они занимались теми видами производительного/физического труда, навыки которого они получали в санатории-школе. Конечно, нагрузка соответствовала их способностям и физическим возможностям. Это была и колка дров, и работа в огороде, и простые плотницкие работы. При этом педагоги строго соблюдали принцип занимательности и целесообразности труда, ключевой для системы Кащенко. «Ребенок должен и может научиться, когда это позволит его возраст (т. е. когда перестанет быть только ребенком), работать и находить в труде то высшее наслаждение, которое дается радостным сознанием побежденных трудностей

и приближения к намеченной цели» [Из жизни, с. 71].

После 1917 года трактовка В. П. Кащенко специфики трудового обучения отсталых детей, безусловно, претерпевает изменения. Строящаяся новая система общественных отношений диктует иные акценты: стремление государства регламентировать и регулировать все стороны жизни, резкий рост социополитической составляющей в идеологии повседневности, поиск (на этом фоне) новых форм и путей развития образования выдвигают на первый план примат общественного, социального.

Тема труда и трудового воспитания трудных детей в постреволюционные годы отразилась в нескольких трудах Всеволода Петровича. Судя по написанной совместно с Г. В. Мурашевым книге «Исключительные дети» (1926), все эти годы общая практика трудового воспитания-обучения коренных изменений не претерпела. Находившиеся в составе Клиники Медико-педагогической станции Наркомпроса РСФСР (такое название б. санаторий-школа официально носила с 1 октября 1923 г.) дети так же занимались ежедневно во второй половине дня по 2 часа трудом или художественным творчеством; да и виды работ оставались те же (столярные, выжигание, плетение и пр.) [Кащенко, 1926, с. 115]. Летние выезды, предусматривавшие большой объем физической активности и ручного труда (до 1917 г. – в Финляндию и другие регионы страны), в первой половине 20-х гг. были заменены выездами в летнюю колонию в Подмосковье. Правда, в середине 20-х

гг. трактовка ручного труда несколько видоизменяется – он становится как бы подчиненным художественному творчеству. Так, в статье «Педагогическая Клиника Медико-педагогической Станции. Наркомпрос. Отдел опытных учреждений» Кащенко пишет о том, что задача коррективных трудовых мастерских – пробудить у ребенка интерес к труду, способствовать коррекции анализаторов (зрения и осязания), двигательных процессов [Кащенко, Педагогическая клиника, 1926, с. 18]. Появляются и тезисы, обусловленные временем – работа в мастерских создает благодатную почву «для коррекции социальных инстинктов детей и для развития их коллективистических навыков» [там же, с. 19].

К тематике трудового воспитания, роли труда и вообще возможностей отсталых детей обучаться тем или иным видам трудовой деятельности В. П. Кащенко обращается и после вынужденного ухода с поста руководителя Медико-педагогической станции в 1927 году. Так, в очередной совместной работе с Г. В. Мурашевым «Педология исключительного детства» он дает краткую систематизацию возможностей трудового обучения для разных групп умственно отсталых детей. Только одна группа, легко отсталые «могут быть приспособлены к ремесленному труду, земледельческому труду, уходу за скотом, к легким формам фабричного труда». Средне отсталые способны лишь к механическому усвоению некоторых простейших трудовых процессов, считает он. Глубоко отсталые неспособны

ни к какому труду [Кащенко, 1929, с. 32]

Квинтэссенция *общих* взглядов на труд сформулирована им в книге «Педагогическая коррекция», созданной во второй половине 1920-х гг. (издана в 1992 г.), и в неопубликованном докладе «Значение физического производительного труда для исключительных детей» (1928). Обе работы становятся своего рода подведением итогов по вопросу роли трудового обучения и труда в жизни «особого ребенка». В этом контексте труд как метод коррекции важен как для общего социального воспитания ребенка с трудным характером, так и для исправления отдельных форм его поведения.

Трудовую деятельность ребенка он рассматривает исходя из главенства социального фактора, необходимости действовать согласно целям советской педагогики. И формирование у исключительного (в этот период В.иП. Кащенко использует уже этот термин) ребенка неких профессиональных умений, обучение определенному специализированному виду трудовой деятельности необходимо рассматривать еще и «с точки зрения коллективистского воспитания, формирования социально активной личности» [Кащенко, 1994, с.186]. «Известное положение о том, что лишь в процессе коллективного труда [...] человек становится человеком здесь полностью подтверждается».

Свободно-творческий труд стимулирует развитие, способствует переформированию отрицательных задатков в общественно полезные проявления личности. Он, подчерки-

вает Кащенко, вырабатывает систематичность и выдержку в работе, отвлекает от негативных социальных интересов и развивает новые, коллективная же работа способствует росту общей активности ребенка. И все вышеперечисленное как метод трудовой терапии направлено на *оздоровление личности* учащегося [Там же, с. 88].

В тезисах к докладу 1928 г. В. П. Кащенко (как и К. Д. Ушинский) выдвигает на первый план индивидуальный подход и отсутствие шаблонизации образования, дифференциацию детей (начиная со стадии изучения психофизического развития и особенностей характера), самое широкое использование принципа наглядности в обучении и, конечно же, роль труда, в том числе производительного физического, как средства развития «особого ребенка».

Для Кащенко это значение заключается в следующем. Труд является полем для культивирования разнообразных интересов технических, научных, художественных; воспитывает уверенность в себе; развивает упорство и настойчивость; приучает к аккуратности, систематичности; воспитывает выдержку, терпение, усидчивость; пробуждает самосознание личности; воспитывает социальные навыки; воспитывает уважение к труду; создает гармонию между «хочу» и «могу».

Труд способствует формированию таких умений и навыков, как самообслуживание; развивает способность ориентироваться в ситуациях, внимание и наблюдательность; заставляет учитывать обстоятельства

и интересы других людей; формирует первые профессиональные навыки; формирует осмысление и познание окружающей жизни (в т. ч. вещного мира, мира отношений и пр.). И так же, как у Ушинского, для Кащенко труд – это метод лечения [Кащенко, 1928, л. 1–2].

Впоследствии В. П. Кащенко уже не будет писать развернутых характеристик трудового обучения «исключительных детей», поскольку эта тема как практическая, прикладная деятельность, основанная на личном опыте, уйдет из его жизни и сферы приложения сил. Лишь в середине 1930-х в одном из набросков промелькнет тезис об обязательном наличии оборудованных мастерских во вспомогательной школе [Кащенко, 1933, л. 1].

Обсуждение результатов. Исследование в Научном архиве РАО фондов коллекции архивных документов, связанных с В. П. Кащенко, позволило выявить ряд оригинальных документальных материалов, способствующих воссозданию более полной реконструкции взглядов этого педагога, ученого-дефектолога и организатора образования на роль трудового воспитания-обучения детей с ОВЗ. Достигнутые результаты с точки зрения научно-исследовательского континуума формируют очередной эпизод в исследовании и написании, с опорой в т. ч. на документальные источники, истории отечественной дефектологической науки и образования в 1917–1940 гг. а также эволюции педагогической теории и практики в деятельности В. П. Кащенко. Данная работа открывает также пер-

спективы для продолжения выявления, создания и введения в научный оборот (и общественное информационное пространство) документальной базы по истории специального образования и дефектологической науки.

Заключение. В своем развитии взгляды В. П. Кащенко на трудовое воспитание-обучение «особых» детей, роль ручного и производительного труда в их коррекции прошли два больших этапа, разграниченных революционными событиями в России осени 1917 г. На первом этапе, 1908–1917 гг., им были сформулированы общие принципы, разработаны и успешно внедрены в рамках санатория-школы формы и методы трудового обучения подростков.

На втором этапе, в 1917–1927 гг. и последующее время, В. П. Кащенко сохранил базовые положения своего видения цели, особенностей и форм трудового воспитания отсталых детей. Вместе с тем, он, в соответствии с требованиями времени, вносит более явную социальную составляющую (коллективизм, подготовку учеников быть активными и полезными членами общества), отчасти подчиняя сам процесс трудового воспитания творческой компоненте в образовательной программе. Основное же назначение труда он видит в психологической и личностной коррекции, физическом развитии ребенка, его профессиональной образовании и самой широкой социализации.

Источники

1. Из жизни санатория-школы / Текст : непосредственный. – Вестник воспитания. – 1914. – № 3. – С. 54–77.
2. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция : книга для учителя, 2-е изд. / В. П. Кащенко. – Москва : Просвещение, 1994. – 224 с. – Текст : непосредственный.
3. Кащенко, В. П. Исключительные дети / В. П. Кащенко, Г. В. Мурашев. – Москва : Работник просвещения, 1926. – 128 с. – Текст : непосредственный.
4. Кащенко, В. П. Педагогическая Клиника Медико-педагогической Станции. Наркомпрос. Отдел опытных учреждений / В. П. Кащенко, Г. В. Мурашев. // Кащенко, В. П., Мурашев, Г. В. Педагогическая клиника. – Москва : Издание Медико-Педагогической Станции, 1926. – С. 7–29.
5. Кащенко, В. П. Значение физического производительного труда для исключительных детей [1928] // Научный архив РАО. Ф. 139. Оп. 1. Д. 130.
6. Кащенко, В. П. «Лечебно-воспитательное попечение о дефективных детях» с диапозитивами / В. П. Кащенко. – Текст : непосредственный // Отчеты и труды Московского общества борьбы с детской смертностью за 1910–1911 годы. Москва : [б. и.], 1912. – С. 37–49.
7. Кащенко, В. П. Выступление на собрании, посвященном открытию специальных школ для отсталых детей [1908] // Научный архив РАО. Ф. 139. Оп. 1. Д. 138.
8. Кащенко, В. П. Дефективные дети школьного возраста и всеобщее обучение / В. П. Кащенко. – Текст : непосредственный // Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и призрению глухонемых, состоявшегося с 27 по 31 декабря 1910 года в Москве. – Москва : Типография Моск. Гор. Арнольдо-Третьяковского учил. глухон., 1911. – С. 315–328.
9. Кащенко, В. П. Дефективные дети, их обучение и воспитание / Г. И. Россолимо, В. П. Кащенко. – Текст : непосредственный // Практическая школьная энциклопедия / Под ред. Н. В. Тулупова и П. М. Шестакова. – Москва : Изд. Журн. «Для народного учителя», 1912. – С. 404–423.
10. Кащенко, В. П. К вопросу о воспитании-обучении дефективных детей / В. П. Кащенко. – Текст : непосредственный // Труды Третьего съезда отечественных психиатров (с 27-го декабря 1909 г. по 5-е января 1910 г.). – СПб : Тип. Первой СПб Трудовой артели, 1911. – С. 727–735.
11. Кащенко, В. П. Краткий план исследований дефективного школьника [1909?] // Научный архив РАО. Ф. 139. Оп. 1. Д. 225. Л. 1–2.
12. Кащенко, В. П. Организационные особенности вспомогательной школы (подготовительные материалы) [1933] // Научный архив РАО. Ф. 139. Оп. 1. Д. 109.
13. Кащенко, В. П. Педология исключительного детства / В. П. Кащенко, Г. В. Мурашев. – Текст : непосредственный // Педагогическая энциклопедия / Под ред. Калашникова А. Г., при участии Эпштейна М. С. – Москва : Издательство «Работник просвещения», 1929. – Т. 1. – С. 191–214.

14. Кашенко, В. П. Речь на открытии Московского отдела Международной выставки «Устройство и оборудование школы» в гимназии имени И. и А. Медведниковых [1912] // Научный архив РАО. Ф. 139. Оп. 1. Д. 139.

15. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Т. 2 / К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 9. – Москва : АПН РСФСР, 1950. – 628 с. – Текст : непосредственный.

Список литературы

1. Азбукин, Д. И. Общественно-педагогическая деятельность В. П. Кашенко до и после Великой Октябрьской социалистической революции / Д. И. Азбукин. – Текст : непосредственный // УЗ МГПИ им. В. И. Ленина. Том XLIX.

Дефектологический факультет. Вып. 3. / Под ред. Д. И. Азбукина. – Москва : МГПИ, 1947. – С. 101–109.

2. Каталог московского отдела выставки «Устройство и оборудование школы» 20–31 марта 1912 года. Гимназия имени И. и А. Медведниковых; Московское отделение Императорского русского технического общества / Текст : непосредственный. – Москва, 1912. – С. 25–26.

3. Санаторий-школа для дефективных детей д-ра В. П. Кашенко. – Москва : Друкарь, [б. г., 1909?]. – 8 с. – Текст : непосредственный.

4. Санаторий-школа для дефективных детей в завед[овании] д-ра В. П. Кашенко. – Москва : Городская типография, 1913. – 30 с. – Текст : непосредственный.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

УДК 372.881.111.1

З. И. Трубина

РАЗВИТИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА БАЗЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье описаны теоретический и практический аспекты методики формирования soft skills у школьников на уроках английского языка. Soft skills полезны во всех сферах деятельности и связаны с эмоциональным интеллектом. Мягкие навыки относятся к личностным чертам, беглости языка, дружелюбию и креативности. Гибкие навыки дополняют жесткие навыки, которые являются, по сути, требованиями той или иной профессии. Цель данной статьи – изучение теоретических аспектов развития гибких навыков у школьников и представление методических рекомендаций по развитию гибких навыков в рамках реализации современных технологий обучения на уроках английского языка. Методические рекомендации представляют собой задания, развивающие на том или ином этапе их выполнения определенные гибкие навыки по концепции «4К»: креативность, кооперацию, критическое мышление и коммуникацию. Для создания условий, способствующих формированию soft skills, рекомендуется использование наиболее эффективных приемов современных педагогических технологий обучения, таких как информационно-коммуникационные, игровые, технология критического мышления, проектная и проблемная технологии. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в методике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: soft skills, hard skills, компетенции, иностранный язык, формирование навыков, педагогические технологии, приемы обучения.

Z. I. Trubina

SOFT SKILLS DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING ON THE BASIS OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Abstract. The paper describes the theoretical and practical aspects of the methods of developing soft skills of schoolchildren in English lessons. Soft skills are useful in all fields of activity and are related to emotional intelligence. Soft skills relate to personality traits, fluency of language, amicability and creativity. Soft skills

complement hard skills, which are, in fact, the requirements of a particular profession. The purpose of this paper is to study the theoretical aspects of the development of soft skills of schoolchildren and to present methodological recommendations for the development of soft skills using modern teaching technologies in English lessons. Methodological recommendations are given in the form of tasks, developing certain soft skills according to the concept of "4K": creativity, cooperation, critical thinking and communication. To create conditions for the development of soft skills, it is recommended to use the most effective techniques of modern teaching technologies, such as Information and communication technology, game technology, critical thinking technology, project and problem-based technologies. The practical significance of the research lies in the fact that the results can be used in the course of foreign languages teaching methodology.

Keywords: soft skills, hard skills, competencies, foreign language, forming skills, teaching technologies, techniques.

Введение. В нашем стремительно развивающемся мире все большее значение приобретают навыки, которые не связаны напрямую с профессиональными знаниями, а являются общими и востребованными во многих сферах жизни, такими как коммуникация, управление временем, адаптивность и т. д. Эти навыки называются soft skills, то есть гибкие навыки.

Изучение возможностей развития гибких навыков на занятиях по иностранному языку имеет большую актуальность для личностного роста и успешной карьеры обучающихся в будущем, а также может принести значимые результаты в области образования.

На данный момент существует множество различных исследований, посвященных развитию гибких навыков коммуникации. Из особо ярких представителей отечественных исследователей можно выделить: В. В. Гузеева, М. В. Кларина, В. М. Жураковскую, Л. В. Загрекову, В. А. Слостенина, Г. К. Селевко, А. А. Миролубова и пр.

В статье делается попытка рассмотреть и описать методическую целесообразность и эффективность использования приемов современных педагогических технологий на уроках иностранного языка для развития у обучающихся гибких навыков.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что в ней уточняются возможности применения приемов современных педагогических технологий к обучению иностранным языкам, изучена сложная дифференцированная структура гибких навыков коммуникации, представленная несколькими компонентами.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования основных положений исследования при внедрении приемов современных технологий обучения иностранным языкам для развития гибких навыков у обучающихся основной школы.

Материалом исследования послужили основные педагогические работы отечественных учёных

(Г. М. Андреева, Л. Г. Антонова, С. Н. Бацунов, В. О. Виноградова, Э. Ф. Зеер, Е. П. Ильин, А. В. Карпов, Н. В. Клюева, Л. К. Раицкая, Е. В. Слизкова, Е. В. Тихонова, А. Э. Цымбалюк, Л. Н. Степанова). В зарубежных исследованиях soft skills рассматриваются в работах D. Almog, A. Asperin, R. Athayde, E. Chell, S. Cranfield, A. Fixsen и др.

Теоретическую основу исследования составили также основные научные подходы к коммуникации и общению как деятельности (Б. Г. Ананьев, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов); как к форме взаимодействия субъектов (В. М. Бехтерев, А. А. Бодалев, В. Н. Мясищев). Теоретическое обоснование реализации современных технологий обучения отражены в работах Ю. К. Бабанского, М. А. Данилова, И. Ф. Харламова и др. Проблемы методологии и теории современных технологий обучения отражены в работах С. И. Архангельского, С. В. Багаевой, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунского, Л. В. Ереминой, Н. Д. Никандрова, Н. Ф. Талызиной, О. К. Тихомирова, А. В. Тугая, А. Г. Шмелева и др.

Для реализации цели исследования использовались следующие методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, логическая аргументация, доказательство, обобщение, обоснование, синтез, рефлексия, описание.

Результаты исследования и их обсуждение. Психологи подразделяют навыки людей на две группы: hard skills и soft skills. Определения

данных понятий в некоторой степени разнятся в зависимости от источника, но в самом общем виде hard skills – это набор навыков, которые можно определить количественно и наглядно продемонстрировать. Soft skills можно трактовать как универсальные навыки, которые не поддаются количественному измерению. В русскоязычном варианте наиболее удачными эквивалентами обсуждаемых понятий представляются «твёрдые» и «гибкие» навыки соответственно [Корытова, 2022, с. 134].

Так, hard skills (англ. “твёрдые навыки”) – это набор профессиональных навыков и умений, связанных со специализированной стороной деятельности. Такие навыки можно продемонстрировать, они относятся к обязательным требованиям при приеме на работу, их указывают в должностных инструкциях. Soft skills (англ. “гибкие навыки”) связаны не с конкретным видом деятельности, а с коммуникациями для эффективного взаимодействия с людьми. Их часто называют «личными качествами», подчеркивая прямую зависимость между soft skills и характером человека, его темпераментом и личным опытом. В современной науке гибкие навыки рассматриваются в контексте универсальных характеристик, необходимых субъекту для достижения личностно значимых целей [Колдун, 2017, с. 2].

По мнению Л. Н. Степановой, к гибким навыкам можно отнести развитые коммуникативные навыки, высокий уровень саморегуляции, критическое мышление, умение убеждать, лидерство, креативность и

т. д. [Степанова, 2019, с. 15]. Особую актуальность развитие soft skills приобретает для лиц юношеского возраста, успешность и конкурентоспособность которых и обеспечивается их наличием.

В эпоху повсеместной информатизации и компьютеризации коммуникативность играет ведущую роль в процессе образования и становления личности. Гибкие навыки являются универсальными компетенциями, и они необходимы для каждого человека: будь то школьник, студент или уже взрослый, работающий человек. Навыки общения, взаимодействия, умение вести переговоры, договариваться, навык публичных выступлений, умение грамотно отвечать на вопросы по теме, высказывать своё мнение, приводить примеры и контраргументы, деликатно отстаивать свою точку зрения – это то, что отличает человека от машины или от робота. Именно развитие гибких навыков помогает сформировать подобную личность, готовую и адаптированную к реалиям современной эпохи.

Благодатной почвой для развития гибких навыков являются занятия по иностранному языку. Английский язык – это язык международного общения, он открывает перед обучающимися мир новых возможностей и новых контактов. На занятиях по английскому языку школьники учатся общаться друг с другом на неродном для них языке, стараются научиться доносить свою точку зрения до собеседника, участвуют аргументированному спору, а также узнают о культуре других народов, что научит их быть терпи-

мыми и открытыми к различию культур и мнений.

Таким образом, изучение возможностей развития гибких навыков имеет большую актуальность для личностного роста и успешной карьеры, а также может принести значимые результаты в области образования.

Наиболее популярным направлением развития гибких навыков является концептуальная модель «4К», в которой представлены основные ключевые навыки, необходимые для обучения в современном мире. В них входят: коммуникация, кооперация, креативность, критическое мышление [Хромова, 2022].

Навык коммуникации представляет собой следующие умения: легкость установления контакта, умение договариваться, поддержание разговора, навыки публичных выступлений, убедительная аргументация своей позиции; отстаивание своих интересов; преодоление конфликтов; эффективное слушание, навык задавать вопросы; осознанное использование невербальных способов коммуникации.

Еще один навык, навык кооперации, подразумевает под собой: навык объединения в группу для решения задачи, навык работы в команде, навык организации командной работы.

Следующий навык по концепции «4К» – это критическое мышление, и он включает в себя: навык и умение выносить обоснованные оценки, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам, наблюдательность, способность к интерпретации,

анализу, выведению заключений, способность давать оценки.

И, наконец, креативность вбирает в себя следующие навыки: продуктивность (способность к производству объектов творчества), гибкость (способность находить новые решения и умение эффективно использовать имеющийся в наличии исходный материал, а также быстро изменять свое мышление и поведение в зависимости от ситуации), оригинальность (навык выдвижения новых, необычных и неожиданных идей, которые существенно отличаются от уже известных), умение решать сложные задачи.

Современные педагогические технологии обучения иностранному языку способствуют формированию гибких навыков, среди них можно назвать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), технологию критического мышления, проектную технологию, технологию проблемного обучения и игровые педагогические технологии.

Использование ИКТ позволяет создавать интерактивные и многокомпонентные образовательные среды, где учащиеся могут развивать свои навыки и получать обратную связь. Такие технологии улучшают доступность образования и обучения, позволяют находить эффективные решения в педагогической практике. Использование таких технологий сегодня может существенно повлиять на эффективность учебного процесса и на развитие личности учащихся.

Технология проблемного обучения помогает развить критическое и логическое мышление, способ-

ность решать проблемы в нестандартных ситуациях. Данная технология основана на повседневных проблемах и задачах, с которыми сталкивается учащийся в реальной жизни. Такое обучение предусматривает создание на занятии проблемных ситуаций и обсуждение возможных подходов к их решению, в ходе которых обучаемые учатся применять ранее усвоенные знания и приобретенные навыки и умения и овладевают опытом (способами) творческой деятельности.

Одним из эффективных способов развития гибких навыков является использование игровой технологии. Игры помогают учиться быстро принимать решения, анализировать информацию, работать в команде, находить нестандартные решения и решать проблемы. Они способствуют развитию коммуникативных навыков, улучшают координацию движений и восприятие информации, развивают творческое мышление и интуицию.

В первую очередь, это требует от нас построения занятий, которые позволяют обучающимся применять свои знания не только в пределах учебной программы, но и в различных жизненных ситуациях. Для этого можно использовать различные игры, в том числе ролевые, для того, чтобы обучающиеся могли потренировать коммуникативные навыки в решении нестандартных задач.

Например, на уроке иностранного языка мы можем использовать такой игровой прием как «Пресс-конференция», в ходе которой обучающиеся примеряют на себя роль журналистов и какой-либо извест-

ной личности. Журналисты задают вопросы, на которые должна ответить известная личность.

Можно предложить и такую коммуникативную игру, где дается несколько афоризмов известных личностей, а обучающимся необходимо выразить и обосновать свою точку зрения по поводу того или

иного высказывания, при этом используя в ответе различные грамматические конструкции.

Приведем фрагменты технологической карты урока английского языка по УМК Spotlight 9, задания в которой представляют собой применение приемов игровой технологии обучения по теме «Искусство».

<p>Этап закрепления с проговариванием во внешней речи 10 мин</p>	<p>Обеспечение систематизации знаний и способов действий в памяти учащихся.</p>	<p>И, Г</p>	<p>And now let's have another game. Its name is "press-conference". One of you is to sit in front of the class and pretend to be one of the famous artists. With these words "Hello! I'm *some artist". Today I'm ready to answer all your questions" you will answer some questions from your classmate-interviewers. You can discuss the questions which you will ask with all the partners of your group.</p> <p>Примеры вопросов:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. How did you start your career as an artist? 2. What techniques and painting styles do you prefer? 3. How do you choose the topics for your artworks? 4. Where do you find inspiration for your works? 5. How long does it usually take to create one painting? 6. What materials do you use to create your works? 7. How would you describe your artistic style? 8. What role does your creative work play in your life? 9. What types of projects do you enjoy creating the most? 10. How do you believe art influences society and culture? <p>For each asked and answered question you gain 1 point. Do your best!</p>	<p>Выполняют задания</p>
<p>Этап актуализации и фиксации индивидуального затруднения в пробном учебном действии 10 мин</p>	<p>Актуализация знаний через пробное учебное действие.</p>	<p>Г, И</p>	<p>The first exercise is:</p> <p>What artists do you know? Name me some of them and a piece of art which she or he created. Can you remember any aphorisms written by the artist? For each author, his/her artwork, aphorisms I'll give you 1 point. The more you name the more points you'll have.</p> <p>The next one.</p> <p>Here you can see four aphorisms of different authors. Each of them has his own vision of art. Do you understand its meaning? Which do you prefer more? Why? (While answering use your active vocabulary on the topic "Art", degrees of comparisons and such phrases as (would) prefer/would rather/sooner). Учитель выводит опорные фразы и сами афоризмы на доске.</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Art is the most intense mode of individualism that the world has known» - Oscar Wilde • «The purpose of art is to make the invisible visible» - Paul Klee • «Art is a way of recognizing oneself» - Louise Bourgeois • «Art is a language that speaks to the soul» - Unknown • "Art is the ultimate form of freedom, allowing us to express ourselves without fear or judgment» - Unknown. <p>For each used appropriate construction and for the whole speech you can gain no more than 5 points.</p>	<p>Выполняют задания</p>

Еще одним шагом в развитии гибких навыков является осознание важности умения мыслить критически. Технология развития критического мышления позволяет обучающимся овладеть различными способами интегрирования информации, научить вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепочки доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

Для этого крайне важно создать проблемную ситуацию, которая будет способствовать развитию этих гибких навыков. При работе с проблемной ситуацией необходимо умение критически мыслить, анализировать и оценивать информацию, а также принимать решения, основываясь на имеющихся ресурсах.

Например, в ходе занятия по иностранному языку можно применить прием «Корзина идей», взятый из технологии развития критического мышления. Данный прием предполагает разные формы работы – и индивидуальную, и групповую. Более того, он позволяет высказывать любые суждения – без их оценивания и анализа. В общую «корзину» скидывается все, что имеет отноше-

ние к теме урока: идеи, имена, даты, факты, предположения, термины и т. д. На этапе рефлексии можно снова обратиться к «Корзине идей», чтобы подвести итог урока. Прием «Корзина идей» предлагается для проведения на этапе вызова. То есть на начальном этапе урока, когда происходит процесс актуализации знаний по теме – «вызываются» из памяти учащихся всё, что имеет отношение к заявленной теме, происходит обобщение накопленного опыта и подготовка к восприятию нового материала.

Более того, для развития гибких навыков можно создать дискуссию по какой-либо теме. В условия также можно включить обязательное использование новой лексики и грамматического материала при ответе. Далее следует распределить участников на группы, которые будут вести дискуссию между собой по определенной теме по заданной траектории «контраргумент/аргумент».

Приведем фрагменты технологической карты урока английского языка на основе УМК Spotlight 9, задания в которой представляют собой применение приемов технологии критического мышления по теме «Искусство».

<p>Этап актуализации и фиксации индивидуального затруднения в пробном действии 7 мин</p>	<p>Подготовка мышления учащихся, организация осознания ими внутренней потребности к построению учебных действий и фиксирование каждым из них индивидуального затруднения в пробном действии.</p>	<p>Ф И Г Ф</p>	<p>Применение приема «Загадка».</p> <p>I can be a portrait, a landscape or an abstract work, I am found in museums and galleries, and sometimes in private homes with a perk. My creators wield brushes or chisels in their hands, And use colors, shapes, and lines to make me grand. What am I? (A work of art (picture))</p> <p>So, guess what is the topic of our lesson?</p> <p>Использование приема «Корзинка идей».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Тезисно записать все имеющиеся знания по теме индивидуально • Обсуждение написанного в группах • Работа с классом 	<p>Отгадывают загадку.</p> <p>Называют тему урока.</p> <p>Индивидуально записывают все, что знают по теме.</p> <p>Обсуждают написанное в группах.</p> <p>Весь класс обсуждает идеи, анализирует их и «складывает в корзину» на доске.</p>
<p>Этап включения в систему знаний и повторения 8 мин</p>	<p>Повторение и закрепление ранее изученного и подготовка к изучению следующих разделов курса, выявление границы применимости нового знания и использование его в системе изученных ранее знаний, повторение учебного содержания, необходимого для обеспечения содержательной непрерывности, включение нового способа действий в систему знаний.</p>	<p>Ф Ф Г И</p>	<p>Создать дискуссию по вопросам по теме с использованием новой лексики и грамматического материала. Распределить участников на 4 группы. Две группы будут вести дискуссию между собой по определенной теме по заданной траектории, и две другие группы будут также вести дискуссию по другой теме. После распределения вопросов, каждая группа готовит на него аргумент или контраргумент в течение нескольких минут. Затем все члены группы по очереди высказывают свои доводы «противоборствующей» группе.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Is performance art a legitimate form of art, or is it just attention-seeking? • Is graffiti art or vandalism? • Is modern art valuable or overrated? • Should art be censored or have limitations placed on it? <p>Учитель следит за дискуссией. Задаёт уточняющие вопросы, направляет учеников.</p>	<p>Разбиваются на группы. Выбирают вопросы. В группах обсуждают аргументы. Выступают с аргументами против «противоборствующей» группы.</p>

И еще одной технологией, призванной развивать гибкие навыки, является проектная технология. Суть этой технологии заключается в том, что ученик сам должен активно участвовать в получении знаний. Проектная технология – это практические творческие задания, требующие от учащихся их применения для решения проблемных заданий. Овладевая культурой проектирования, школьник приучается творчески мыслить, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ним задач. Таким образом, проектная технология характеризуется высокой коммуникативностью; предполагает выражение учащимся своего собственного мнения, чувств, активное включение в реальную деятельность; творческую составляющую работы, самостоятельность, активность.

Так, например, на уроках, посвященных теме «Искусство», учитель в конце ее изучения может предложить обучающимся создать проект по их любимому произведению искусства. В проектах учащиеся могут затрагивать историю создания произведения и другие интересные аспекты. В конце выступления ученикам необходимо выразить свое мнение и отношение к произведению, о котором они рассказывали в проекте. Например, одними из тем проектов могут быть такие известные произведения искусства как «Мона Лиза или «Джоконда» Леонардо да Винчи, «Поцелуй» Густава Климта, «Рождение Венеры» Сандро Боттичелли или другие известные шедевры мирового искусства.

Кроме того, важной задачей является создание условий для поддержки обучающихся в их желании развиваться. Преподаватель должен быть готов поддержать ученика, если он совершил ошибку, а также поощрять их в их успехах. Не менее важно при этом также соблюдать баланс между критикой и похвалой, чтобы обучающиеся чувствовали себя поддержанными и мотивированными.

Поэтому, чтобы эффективно развивать гибкие навыки, необходимо выстроить хорошие отношения с обучающимися, создать атмосферу доверия и поддержки. Необходимо быть готовым к нестандартным ситуациям, поощрять инициативу и любопытство, а также помогать обучающимся становиться более гибкими и адаптироваться к новым условиям.

Заключение. В настоящее время в науке существует множество современных педагогических технологий, которые необходимо использовать в процессе обучения школьников иностранному языку для достижения наилучших результатов, формирования развития тех или иных навыков. В рамках данной статьи мы рассмотрели несколько примеров педагогических технологий и особенности их применения при обучении иностранным языкам.

Формирование гибких навыков на уроках английского языка является важным аспектом развития личности ученика в основной школе. Гибкие навыки помогают ученикам успешно адаптироваться к быстро меняющемуся миру, эффективно решать проблемы, критически мыс-

лить, осуществлять самооценку и саморегуляцию своей деятельности, работать в команде и достигать поставленных целей.

На уроках английского языка учителям следует активно использовать приемы современных технологий обучения, направленные на развитие гибких навыков, так как уроки иностранного языка являются благоприятной средой для формирования и развития социальных навыков. Воздействовать на их развитие помогают такие виды деятельности на уроке, как работа в команде, рефлексия, проектирование, сотрудничество и самооценка.

Поэтому, развитие гибких навыков на уроках английского языка является актуальной задачей для современной образовательной системы и позволяет готовить выпускников к успешной адаптации в современном мире.

Разработанные методические рекомендации могут быть использованы в образовательных учреждениях на уроках иностранного языка для формирования и развития гибких навыков учащихся.

Список литературы

1. Анчугова Е. В. Современные образовательные технологии по ФГОС НОО / Е. В. Анчугова. – Текст : непосредственный // Международный центр образования и педагогики. – 2022. – № 1. – С. 1–12.
2. Валиулина, И. Е. Приемы технологии развития критического мышления, способствующих развитию коммуникативных УУД обучающихся / И. Е. Валиулина, С. А. Задкова. – Текст : непосредственный

// Вестник научных конференций. – 2017. – № 2–1 (18). – С. 27–29.

3. Ваулина, Ю. Е. Spotlight 9. Student's book. Английский в фокусе 9 класс / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс : учебник для общеобразовательных учреждений. – 5-е изд. – Москва : Просвещение, 2010. – 245 с. – Текст : непосредственный.

4. Ганпанцурова, О. Б. Формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология (психологические науки)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ганпанцурова Ольга Борисовна ; Новосибирский государственный педагогический университет. – Ярославль, 2021. – 211 с. – Текст : непосредственный.

5. Жураковская, В. М. Технология обучения: история и современность / В. М. Жураковская. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. – 2007. – № 4. – С. 29–37.

6. Зайцева, К. С. Формирование компетенций «4К» обучающихся профессиональных образовательных организаций : методические рекомендации / К. С. Зайцева, Н. А. Панов. – Санкт-Петербург : Издательство «ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2021. – 34 с. – Текст : непосредственный.

7. Иванов, Е. М. Применение современных педагогических технологий в процессе обучения английскому языку в рамках ФГОС. Современные педагогические техноло-

гии в общеобразовательной школе / Е. М. Иванов. – Текст : непосредственный // Конструирование современного урока. – Санкт-Петербург : Издательство ГБОУ СОШ № 176, 2017. – С. 23–41.

8. Иванова, С. В. Новые педагогические технологии в обучении иностранным языкам / С. В. Иванова, А. В. Малова. – Текст : непосредственный // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков / Под ред. С. В. Ивановой, А. В. Маловой. – Чебоксары : Издательство Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 38–42.

9. Колдун, И. М. Инфоподдержка вашей карьеры. Что такое hard и soft skills : официальный сайт. – Москва. – URL: <https://enjoy-job.ru/edu/business-edu/chto-takoe-hard-soft-skills/> (дата обращения: 08.04.2023). – Текст : электронный.

10. Корицова, О. М. Заглядывая в завтрашний день развитие «гибких» навыков на уроках английского языка / О. М. Корицова. – Текст : непосредственный // ВВО. – 2022. – № 6 (39). – С. 134–136.

11. Пахомова, Н. Ю. Технология проблемного обучения на уроках английского языка / Н. Ю. Пахомова. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2017. – № 2. – С. 142–146.

12. Репич, Е. Б. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. Б. Репич. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – № 1. – С. 99–102.

13. Саркисян, Ю. А. Игровые методы обучения иностранным языкам / Ю. А. Саркисян. – Текст :

непосредственный // E-Scio. – 2022. – № 5 (68). – С. 459–464.

14. Степанова, Л. Н. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов / Л. Н. Степанова, Э. Ф. Зеер. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2019. – № 8. – С. 65–89.

15. Хромова, А. С. Четыре навыка будущего, которые помогут в учёбе и карьере / А. С. Хромова. – Текст : электронный // Фоксфорд. – 2022. – URL: <https://media.foxford.ru/articles/4-future-skills> (дата обращения: 08.04.2023)

16. Цымбалюк, А. Э. Психологическое содержание soft skills / А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова. – Текст : непосредственный // Ярославск. пед. вестник. – 2019. – № 6. – С. 120–127.

17. Яшина, М. Е. Технология проблемного обучения старшеклассников иностранному языку на современном этапе / М. Е. Яшина, Л. Р. Закирова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76–1. – С. 338–341.

УДК 372.881.111.1

А. И. Макарова, О. В. Кирюшина

СОЗДАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме создания благоприятного психологического климата в обучении иностранному языку в начальной школе. Благоприятная атмосфера на занятиях по иностранному языку способствует большей эмоциональной вовлеченности обучающихся в учебный процесс, повышению интереса к изучаемому иностранному языку, развитию иноязычной коммуникативной компетенции и повышению качества иноязычного образования в целом. В статье описаны компоненты психологического климата в обучении иностранному языку, раскрыта роль благоприятного психологического климата для успешного овладения иностранным языком с опорой на исследования отечественных и зарубежных авторов. Далее представлены результаты проведенного исследования психологического климата и приемов его создания на уроках иностранного языка в начальных школах г. Артемовский Свердловской области, а также приведены некоторые методические рекомендации, способствующие созданию благоприятного психологического климата в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: благоприятный психологический климат, психологическая среда, комфортная обстановка, приемы создания благоприятного психологического климата.

A. I. Makarova, O. V. Kiryushina

CREATING A FAVORABLE PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE LEVEL OF PRIMARY GENERAL EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the problem of creating a favorable psychological climate in teaching a foreign language in primary school. A favorable atmosphere in foreign language classes contributes to a greater emotional involvement of students in the educational process, an increased interest in the foreign language being studied, the development of foreign language communicative competence and improving the quality of foreign language education in general. The article describes the components of the psychological climate in teaching a foreign language, reveals the role of a favorable psychological climate for successful mastery of a foreign language based on the research of domestic and foreign authors. The following are the results of a study of the psychological climate and methods of its creation in foreign language lessons in primary schools in Artemovsky, Sverdlovsk region, and also

some methodological recommendations that contribute to the creation of a favorable psychological climate in teaching a foreign language.

Key words: favorable psychological climate, psychological environment, comfortable atmosphere, techniques for creating a favorable psychological climate.

Введение. В настоящее время создание благоприятного психологического климата в обучении иностранному языку является одним из важнейших аспектов образовательного процесса. Достижение иноязычной коммуникативной компетенции, главной стратегической цели обучения любому иностранному языку, не представляется возможным без создания определённой атмосферы, способствующей раскрепощению обучающихся и преодолению ими коммуникативных и психологических барьеров. Не только современный УМК, аудиовизуальное сопровождение учебного процесса, методические правильно спланированный урок, но и позитивная атмосфера на занятиях способствует эффективному усвоению сложного иноязычного материала, повышению внутренней мотивации к изучению иностранного языка, улучшению коммуникативных умений в разных видах речевой деятельности и развитию социальной компетенции обучающихся. Именно поэтому создание благоприятного психологического климата в обучении иностранному языку представляет собой безусловную ценность. Особенно важным в этом отношении представляется уровень начального общего образования, ведь именно в начальной школе закладываются основы владения иностранным языком, формируется устойчивый интерес к данной учебной дисциплине.

Материалы и методы. При проведении данного исследования были использованы такие методы, как изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы, опрос, метод статистической обработки данных, описательный и сопоставительный методы.

Базой исследования являются несколько школ города Артемовский, Свердловской области (МАОУ СОШ № 8, МБОУ СОШ № 9, МАОУ СОШ № 12).

Результаты исследования. Под психологическим климатом понимают совокупность взаимоотношений, ценностных ориентаций и настроений, преобладающих в коллективе и оказывающих влияние на его функционирование, взаимодействие и развитие [Карпов, 2003].

Понятие психологического климата освещалось в трудах многих советских и российских психологов, таких как Е. С. Кузьмин, В. М. Шепель, В. Н. Багмет, В. J. Fraser, D. L. Fisher, С. Ames, Е. А. Skinner и др.

В основе психологического климата лежат определенные компоненты, которые формируют его сущность и влияют на общую атмосферу и отношения в определенной группе.

Рассмотрим основные компоненты психологического климата.

1. Эмоциональная обстановка

Эмоциональная обстановка является одним из ключевых компо-

нентов психологического климата. Она определяется общим настроением и эмоциональным состоянием участников коллектива. Положительная эмоциональная обстановка способствует комфорту, взаимопониманию и сотрудничеству, тогда как отрицательная обстановка может создавать напряжение, конфликты и негативное влияние на мотивацию и результативность учащихся [Карпов, 2003].

2. Взаимоотношения и коммуникация

Взаимоотношения и коммуникация между участниками коллектива играют важную роль в формировании психологического климата. Качество взаимоотношений, уровень доверия, открытость к общению и эффективность коммуникации влияют на уровень комфорта, вовлеченности и сотрудничества в школьной среде [Жигалкин, 1999].

3. Ценностные ориентации и нормы

Ценностные ориентации и нормы, принятые в коллективе, формируют основу психологического климата. Общие ценности, установки и правила определяют ожидания и поведение участников коллектива. Если ценности и нормы соответствуют потребностям и целям школьников, то психологический климат будет более благоприятным и поддерживающим [Куприянов, 2011].

4. Поддержка и эмоциональная безопасность

Важным компонентом психологического климата является поддержка и эмоциональная безопасность, которые оказываются участ-

никами коллектива. Поддержка со стороны учителя и одноклассников, понимание, уважение и толерантность создают условия для эмоционального благополучия и развития учащихся [Черемных, 2008].

5. Участие и вовлеченность

Активное участие и вовлеченность учащихся в образовательный процесс также оказывают влияние на психологический климат. Когда дети ощущают, что их мнение уважают, и их идеи и инициативы принимаются во внимание, это способствует их мотивации, самооценке и эмоциональной удовлетворенности [Камаева, 2014].

Предложенные компоненты, на наш взгляд, в полной мере раскрывают сущность психологического климата, который заключается, прежде всего, в комплексе эмоциональных, мотивационных, социальных и психологических характеристик, которые определяют взаимодействие и общение в группе.

Зарубежные исследования также подтверждают важность благоприятного психологического климата на уроках иностранного языка. Например, исследование В. Дж. Фрейзера и Д. Л. Фишера показало, что положительный психологический климат на уроках английского языка коррелирует с повышенной мотивацией и академической успешностью учащихся. "Classroom climate represents dynamic relationships within the classroom and shows how a child experiences educational, psychological, social and physical aspects of classroom environment. In fact, it represents the psychosocial classroom climate" [Fraser and Fisher,

1982]. Кроме того, исследование К. Амеса указывает на связь между позитивным психологическим климатом и лучшими результатами учащихся. “The importance of student perceptions in depicting classroom climate is well-recognized and evidenced by the shift away from observational approaches to studying classroom processes. However, more recently attention has been directed toward the role of individual student perceptions and interpretations referred to this as the personal meaning of classroom events and later suggested that classroom climate may be more appropriately conceived of as “psychological environment” [Ames, 1992].

Исследование А. Дж. Мартина и М. Доусона подчеркивает взаимосвязь между психологическим климатом в классе, мотивацией, вовлеченностью и академическими достижениями обучающихся. Они обнаружили, что благоприятный психологический климат на уроках английского языка способствует повышенной мотивации учащихся и их академическому прогрессу. “To the extent that relationships are a vital underpinning of student motivation, engagement, and achievement, teachers who frame practice in relational terms are more likely to foster motivated, engaged, and achieving students” [Martin & Dowson, 2009].

Поскольку отношения являются жизненно важной основой мотивации, вовлеченности и достижений учащихся, учителя, которые изучают и воспроизводят такую практику, с большей вероятностью будут способствовать развитию мотивирован-

ных, вовлеченных и достигающих успехов учащихся. Действительно, поддержка со стороны учителя является неизменно влиятельным фактором мотивации и достижений обучающихся. Учителя с более высоким уровнем эмпатии и «душевной теплоты», как правило, проявляют большее доверие к учащимся.

Другие исследования А. Дж. Мартина и М. Доусона также подтверждают взаимосвязь эмпатии, доброжелательности учителя и мотивированности учащихся к учебному процессу: “when teachers are more controlling, students tend to show less mastery motivation and lower confidence. Teachers who are not perceived as warm typically evince lower motivation and achievement among students” [Martin & Dowson, 2009]. Чем выше уровень психологического комфорта между учеником и учителем, тем в большей степени проявляется образовательная успешность того или иного ученика.

Американский ученый Эллен Скиннер изучала взаимосвязь между эмоциональной вовлеченностью и отторжением в классе. Она подчеркивает важность благоприятного психологического климата в формировании эмоциональной вовлеченности учащихся и уменьшении отторжения на уроках английского языка. Так, например, Эллен Скиннер провела исследование среди 805 учеников 4–7 классов, которое показало, как поддержка учителя и атмосфера в классе снижали градус негативных настроений и увеличивали вовлеченность. По ее мнению, основные аспекты эмоциональной вовлеченности: удовольствие, интерес,

позитивная энергия, отсутствие скуки [Скиннер, 2008]. Данное исследование доказывает важность благоприятного психологического климата на уроках английского языка, в особенности у младших школьников. Данный период развития является очень значимым для формирования благоприятного психологического климата, так как именно в начальной школе от взаимоотношений в классе зависит психологическое состояние и настроение самого учащегося. Существенным фактом также является то, что у учащихся часто возникают проблемы с мотивацией к обучению, потому что дети, осознавая тот факт, что они не понимают предмет с самого начала, не видят смысла стараться изучать его в последующем. Именно поэтому необходима помощь ученику на начальном этапе изучения иностранного языка, чтобы повысить продуктивность его образовательной деятельности с помощью создания благоприятного психологического климата.

С целью изучения психологического климата нами было проведено исследование в нескольких школах города Артемовский Свердловской области (МАОУ СОШ № 8, МБОУ СОШ № 9, МАОУ СОШ № 12). В опросе приняли участие учащиеся двух классов, получающие начальное образование (4 «а» и 4 «б»), а также учителя английского языка представленных школ. При проведении исследования были использованы следующие измерительные материалы:

1. Анкета «Как определить состояние психологического климата в классе» (Л. Г. Федоренко).

2. Опросник для педагогов иностранного языка «Исследование знаний педагога о психологическом климате на уроках иностранного языка».

Результаты исследования выявили явные различия во взаимоотношениях в двух классах. После обработки всех данных мы разделили ответы по каждому классу и отдельно посчитали результаты каждого ученика. Мы выяснили, что в 4 «а» классе преобладает благоприятный психологический климат (большинство ответов учащихся набрали от 7 до 14 баллов); ученики умеют взаимодействовать друг с другом, учитель их поддерживает и помогает в конфликтных ситуациях. Это создает комфортную и безопасную обстановку для учебы и развития.

Напротив, в 4 «б» классе (ученики набрали от 14 до 25 баллов) преобладает враждебная, скорее агрессивная атмосфера, в которой дети чувствуют себя некомфортно и небезопасно. Наличие такого психологического климата может негативно сказываться на учебном процессе и благополучии учащихся.

В нашем исследовании объектом выступает психологический климат на уроке иностранного языка, поэтому мы предприняли попытку составления собственного опросника для исследования «знаний педагога о психологическом климате на уроках английского языка». Приведем некоторые результаты апробации данного опросника среди

практикующих учителей английского языка.

На один из самых важных вопросов опросника «Как Вы создаете

благоприятный психологический климат на уроках английского языка?» педагоги ответили следующим образом (рис. 1).

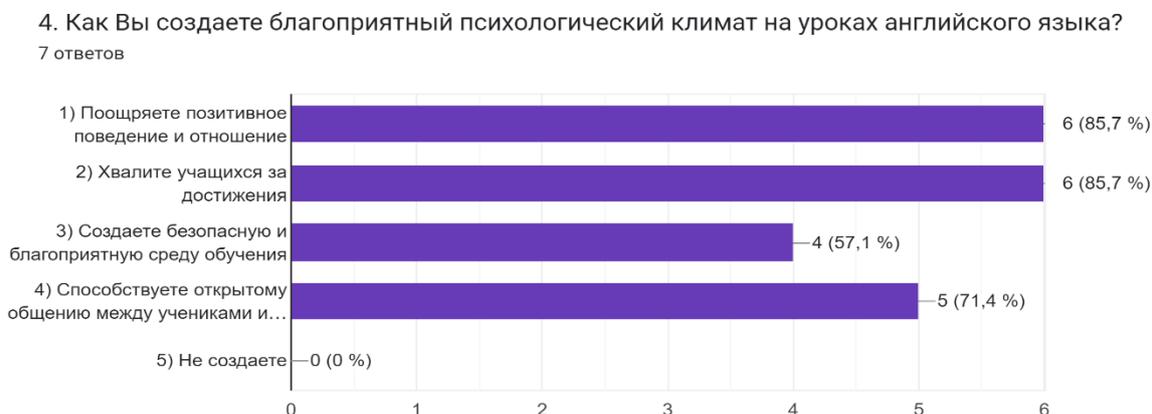


Рис. 1. Результаты опроса педагогов о приемах создания благоприятного психологического климата на уроке

Большинство педагогов (85,7%) отметили, что они поощряют позитивное поведение и отношение учащихся. Это включает поддержку и признание достижений учеников, которые способствуют формированию положительной самооценки учеников, а также стимулируют их мотивацию. Также 85,7% педагогов указали, что они хвалят учащихся за достижения. Похвала является мощным инструментом, который помогает укреплять самооценку учеников и создавать благоприятный климат на уроке.

Важным аспектом, отмеченным 71,4% педагогов, является способствование открытому общению

между учениками и учителем. Это может включать создание атмосферы взаимного доверия, уважения и поддержки, где ученики могут свободно выражать свои мысли, идеи и вопросы. Такой подход, по нашему мнению, способствует формированию сильных товарищеских связей в классе и развитию коммуникативных навыков обучающихся.

Отвечая на вопрос о том, как педагоги справляются с ситуациями на уроке иностранного языка, когда ученики испытывают эмоциональные трудности, опрошенные указали следующие варианты действий, представленные на рис.2.

10. Как Вы справляетесь с ситуациями, когда учащиеся испытывают эмоциональные или психологические трудности во время уроков английского языка?

7 ответов

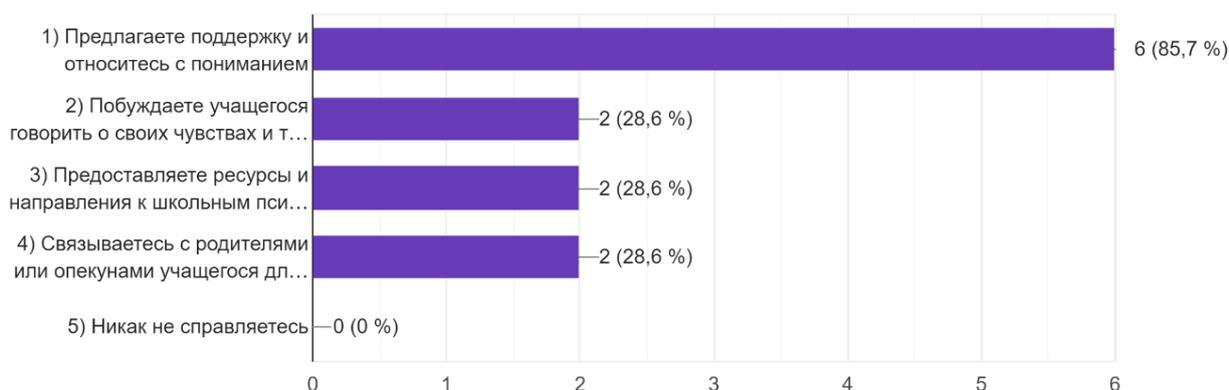


Рис. 2. Результаты опроса педагогов о способах разрешения психологических трудностей учеников

Разнообразие подходов к преодолению эмоциональных и психологических трудностей свидетельствует о гибкости и индивидуальном подходе педагогов к учащимся. Предоставление поддержки, открытый диалог, обращение к специалистам и взаимодействие с родителями – все это приводит к созданию благоприятного психологического климата в обучении.

Таким образом, проведя исследование психологического климата на уроках английского языка в начальной школе, мы пришли к некоторым выводам.

В 4 "а" классе преобладает благоприятный психологический климат, когда ученики умеют взаимодействовать друг с другом, и учитель оказывает им поддержку, тогда как в 4 "б" классе наблюдается враждебная атмосфера, в которой ученики чувствуют себя некомфортно и небезопасно.

Учителя английского языка в целом осведомлены о понятии «психологический климат» и применяют некоторые приемы его создания. Однако, необходимо применять более разнообразные практические приемы поддержания и улучшения благоприятного психологического климата на уроках английского языка. В связи с этим мы хотели бы предложить некоторые методические рекомендации по созданию и поддержанию благоприятного психологического климата на занятиях по иностранному языку в начальной школе.

Обсуждение результатов. Целью обучения иностранному языку младших школьников является развитие их иноязычной коммуникативной компетенции, то есть умения общаться на иностранном языке. Однако усвоение иностранного, в нашем случае английского языка, в учебной среде, а не в естественной языковой среде, представляет собой

значительные трудности. Чтобы стимулировать учеников к изучению английского языка, необходимо создавать такие условия, в которых они будут стремиться слушать английскую речь, пытаться говорить на английском языке и наслаждаться выполнением упражнений и заданий. Важным аспектом в обучении является установка детей на положительное отношение к изучению языка, которое достигается путем создания комфортной обучающей среды.

Учителям иностранного языка необходимо максимально сосредоточиться на развитии иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, так как высокий уровень данной компетенции положительно влияет на самооценку и эмоциональный комфорт ученика. Низкая самооценка может привести к скованности, которая часто связана с боязнью ошибиться и отрицательно сказывается на усвоении языка. Также важен уровень тревожности при изучении иностранного языка: как высокий, так и низкий уровень тревожности могут затруднить успешное освоение языка.

Для создания благоприятных условий для речевого общения на уроках, целесообразно использовать речевые разминки, связанные с изучаемым материалом. Вот один из примеров такой речевой разминки:

Учитель: *"Hello, everyone! Let's start our English lesson with a vocabulary warm-up. I'll say a word, and you need to come up with a word that starts with the last letter of the word I said. Let's begin!"*

Учитель: *"Cat."*

Ученик 1: *"Tiger."*

Учитель: *"Rat."*

Ученик 2: *"Turtle."*

Учитель: *"Eagle."*

Ученик 3: *"Elephant."*

Учитель: *"Fantastic! Now, let's continue with the next word:"*

Учитель: *"Zebra."*

Ученик 4: *"Alligator."*

Учитель: *"Great! Keep it up, everyone!"*

В данной разминке использованы простые слова и фразы, подходящие для уровня начальной школы. При необходимости можно варьировать сложность и длину фраз в зависимости от уровня подготовки учеников.

Создание подходящей психологической атмосферы на уроке английского языка также включает в себя проведение урока, который захватывает учащихся, стимулирует их познавательный интерес, творческую мыслительную активность. Среди различных методов организации занятий игры и игровые ситуации вызывают наибольший интерес у младших школьников, так как они приближают речевую деятельность к естественному поведению, развивают навыки общения, эффективно отработывают языковой материал и обеспечивают практическую направленность обучения. Использование игровых форм работы способствует созданию благоприятного психологического климата на уроке и мотивируют учащихся на активную деятельность на уроке.

Игра № 1: *"Simon says"*
(Саймон говорит)

Цель игры: практика понимания инструкций на английском языке и выполнение действий.

Правила:

1. Выберите одного из учеников в роли "Саймона" (лидера).

2. Саймон дает инструкции, начиная со слов "*Simon says*". Например: "*Simon says touch your nose*" (Саймон говорит: коснись носа) и демонстрирует движение.

3. Ученики должны выполнить действие только тогда, когда инструкция начинается со слов "*Simon says*". Если инструкция не начинается с этих слов, ученики не должны выполнять действие.

4. Если ученик выполнил действие, не начинающееся с фразы "*Simon says*", он выбывает из игры.

5. Игра продолжается до тех пор, пока не останется только один ученик, который становится следующим "Саймоном".

В данной игре все равны, и она доступна каждому ученику, включая тех, кто не обладает достаточными знаниями в языке. Кроме того, слабый ученик в языковой подготовке может стать лидером в игре, где находчивость и сообразительность иногда важнее, чем знания предмета.

Игра № 2: "*I Spy*" (Я вижу)

Цель игры: практика описания объектов на английском языке и развитие словарного запаса.

Правила:

1. Один из учеников начинает игру, говоря: "*I spy with my little eye, something that is...*" (Я вижу маленьким глазком, что-то, что...)

2. Ученик описывает объект, используя только его характеристики или цвет. Например:

"I spy with my little eye, something that is green" (Я вижу маленьким глазком, что-то зеленое).

3. Остальные ученики должны задавать вопросы, чтобы угадать, о каком объекте идет речь. Вопросы должны быть сформулированы на английском языке. Например: "*Is it a tree?*" (Это дерево?)

4. Ученик, угадавший объект, становится следующим, и игра продолжается.

В данной игре мы можем наблюдать чувство равенства, атмосферу вовлеченности и радости, а также ощущение выполнимости задания, которые помогают ученику преодолеть стеснительность, связанную с использованием неродного языка. Такой подход к одному из элементов проведения урока позволяет ученику работать в группе, укрепляет его психологически и способствует формированию благоприятного психологического климата.

Помимо использования игровых форм работы, есть и другие разнообразные приемы, которые могут содействовать созданию благоприятной психологической атмосферы на уроке английского языка.

1. Прием «Похвала»

Он направлен на укрепление уверенности ученика путем адекватной похвалы за его достижения. Важно, чтобы похвала была соразмерна конкретным усилиям и прогрессу учащегося. Например, ученик успешно выполнил задание по чтению вслух. Учитель может похвалить его, отметив, как четко и понятно он прочитал текст, и поощрить его продолжать развивать

навык чтения. В таких ситуациях будет уместным использование таких слов, как "well done!", "you've done a great job!", "you're making significant progress!".

2. Прием «Авансирование»

Данный прием предполагает предварительное информирование ученика о предстоящей самостоятельной или контрольной работе и обсуждение того, что ему нужно будет сделать. Это помогает подготовить ученика к выполнению задания, создавая у него психологическую установку на успех и уверенность в собственных силах. Как пример, перед самостоятельной работой по определенной теме учитель объясняет задание, демонстрирует примеры и предлагает ученикам составить собственный план, по которому они будут работать.

3. Прием "Эврика"

"Эврика" направлена на создание условий, при которых школьник самостоятельно открывает новые для себя возможности и получает интересные результаты. Учитель стимулирует ученика к творческой деятельности, поддерживая его открытия и предлагая новые задачи для развития. Тем самым, школьник мотивирован не только на изучение интересного для себя материала, но и на вовлечение в процесс усвоения иностранного языка. Примером может служить ученик, который изучает тему о научных открытиях и изобретениях. Учитель предлагает ему выбрать известного либо любимого ученого или изобретателя и рассказать о его открытии или изобретении. Ученик узнает новую информацию и может предложить свои

идеи или размышления на основе этой информации.

Данные приемы не только повышают уровень мотивации к изучению английского языка, но и развивают творческий потенциал каждого ученика. Эти два компонента идеально работают в симбиозе и уже с раннего возраста прививают младшим школьникам любовь к английскому языку.

В последнее время здоровьесберегающим технологиям отводят важное место в школьном образовании. Применение здоровьесберегающих технологий на уроках английского языка помогает создать благоприятную физическую и эмоциональную среду для учеников. Преподаватели могут выбирать и адаптировать эти приемы в зависимости от особенностей и потребностей своих учеников. Рассмотрим некоторые элементы здоровьесберегающих технологий, которые должным образом встроится в урок английского языка.

1. Физические паузы

Регулярные физические паузы (так называемые физминутки) помогают предотвратить телесную напряженность и стимулируют активность мозга. Например, учитель может провести короткую физическую разминку в середине урока, чтобы разогреть мышцы и улучшить кровообращение. Это способствует улучшению концентрации и энергетическому состоянию учеников. Приведем пример такой физминутки:

Название физминутки: "Stretch and Relax".

Описание физминутки: учитель проводит следующие упражнения на английском языке и говорит ученикам повторять за ним:

- *Reach for the sky*: ученики встают, поднимают руки вверх и стремятся к небу, растягивая свои тела.

- *Touch your toes*: ученики наклоняются вперед, пытаясь коснуться пальцами ног.

- *Shoulder rolls*: ученики медленно крутят плечами вперед и назад.

- *Neck stretches*: ученики наклоняют голову вправо, потом влево, стараясь растянуть шею.

- *Deep breaths*: учитель приглашает учеников глубоко вдохнуть и медленно выдохнуть, расслабляясь во время выдоха.

По окончании физминутки учитель благодарит учеников и приглашает их снова приступить к уроку с ощущением расслабленности и готовности к дальнейшей работе. Такие расслабляющие физические минутки помогают ученикам снять напряжение и улучшить концентрацию внимания, что может быть особенно полезно во время интенсивных уроков английского языка.

2. Использование музыки и ритма

Музыка и ритм могут оказать положительное влияние на настроение и эмоциональное состояние учащихся. Преподаватель может использовать музыкальные фрагменты или песни на английском языке, которые будут стимулировать двигательную активность или создавать расслабляющую атмосферу. Это способствует эмоциональному вы-

ражению обучающихся, повышению мотивации и созданию позитивной обстановки на уроке. Также учитель может включить спокойную музыку и произносить текст: *Sit comfortably. Close your eyes. Breathe in. Breathe out. Let's pretend it's summer. You are lying on a sandy beach. The weather is fine. The light wind is blowing from the sea. The birds are singing. You have no troubles. No serious problems. You are quiet. Your brain relaxes. There is calm in your body. Nothing diverts your attention. You are relaxing. (Pause) Your troubles float away. You love your relatives, your collage and your friends. They love you too. Learn to appreciate every good thing. The Earth is full of wonders. You can do anything. You are sure of yourself, that you have much energy. You are in good spirits. Open your eyes. How do you feel?*

3. Мотивация к здоровому образу жизни

Преподаватель может акцентировать внимание обучающихся на здоровом образе жизни и включать его в контекст уроков английского языка. Например, можно провести урок на тему "Здоровое питание" и обсудить важность правильного питания на английском языке. Также можно организовать здоровый перекус на перемене, где ученики принесут фрукты или овощи, а затем на уроке поделятся информацией о них на английском языке. Это позволяет связать изучение языка с здоровыми привычками и способствовать осознанию важности здорового образа жизни.

Как мы можем наблюдать, здоровьесберегающие технологии

отлично вписываются в концепцию благоприятного психологического климата, так как здоровье непосредственно включает в себя благополучное психологическое состояние.

Заключение. В ходе проведенного исследования было выявлено, что большинство учителей иностранного языка осведомлены о таком важном понятии, как «психологический климат» и применяют некоторые приемы его поддержания в учебном процессе по иностранному языку. Что касается обучающихся, то результаты проведенного исследования на параллели 4 классов оказались различными, что позволило нам разработать и предложить некоторые методические рекомендации по созданию и поддержанию благоприятного психологического климата на занятиях по иностранному языку.

В целом, использование приемов создания благоприятного психологического климата на уроках иностранного языка способствует улучшению качества обучения, повышению мотивации и эмоционального благополучия учеников. Преподаватели, следуя этим рекомендациям, могут создать положительную и поддерживающую атмосферу, где каждый ученик чувствует себя ценным и готов к активному участию в процессе изучения иностранного языка.

Список литературы

1. Багмет, В. Н. Психологический климат и межличностные отношения в коллективе / В. Н. Багмет. – Текст : непосредственный // Ново-

сибирский педагогический вестник. – 2007. – №3. – С. 25–27.

2. Жигалкин, И. Б. Психология трудового коллектива / И. Б. Жигалкин. – Москва : Наука, 1999. – 323 с. – Текст : непосредственный.

3. Камаева, Г. А. Психологический климат в организации / Г. А. Камаева. – Москва : Эксмо, 2014. – 157 с. – Текст : непосредственный.

4. Карпов, А. В. Психологический климат в организации / А. В. Карпов. – Москва : Политиздат, 2003. – 276 с. – Текст : непосредственный.

5. Кузьмин, Е. С. Основы социальной психологии / Е. С. Кузьмин. – Москва : Просвещение, 1963. – 406 с. – Текст : непосредственный.

6. Куприянов, А. В. Психологический климат в организации: теория и практика / А. В. Куприянов. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 378 с. – Текст : непосредственный.

7. Ковалько, В. И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер / В. И. Ковалько. – Москва : Вако, 2007. – 237 с. – Текст : непосредственный.

8. Черемных, Л. П. Психологический климат и межличностные отношения в коллективе / Л. П. Черемных. – Москва : Эксмо, 2008. – 239 с. – Текст : непосредственный.

9. Шепель, В. М. Социальное управление производственным коллективом / В. М. Шепель. – Москва : Мысль, 1976. – 256 с. – Текст : непосредственный.

10. Ames, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation / C. Ames. – Journal of Educational Psychology, – 1992. – № 84 (3). – 271 p. –

URL:

http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjerias/goal.pdf

11. Fraser, B. J. Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment / B. J. Fraser & D. L. Fisher. – American Educational Research Journal, – 1982. – № 19 (4). – 518 p. – URL: <https://citationsy.com/archives/q?doi=10.3102/00028312019004498>.

12. Martin, A. J. Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice / A. J. Martin & M. Dowson. – Review of Educational Research, – 2009. – № 79 (1). – 365 p. – URL:

<http://edci6300introresearch.pbworks.com/f/Martin+and+dowson+2009+interpersonal+relationships.pdf>.

13. Skinner, E. A. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? / E. A. Skinner, C. Furrer, G. Marchand, & T. Kindermann. – Journal of Educational Psychology, – 2009. – №100 (4) – 71 p. – URL: <https://web.pdx.edu/~thomas/Skinner%20Furrer%20Marchand%20Kindermann%202008%20jer.pdf>.

14. Федоренко, Л. Г. Анкета «Как определить состояние психологического климата в классе» – URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/anketa-psikhologicheskii-klimat-klassa.html>.

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

Дорохова Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

70571@mail.ru

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, г. Нижний Тагил.

olga_kiryushina_@mail.ru

Колокольникова Зульфия Ульфатовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института педагогики, психологии и социологии СФУ ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

kolokolnikova_zu@mail.ru

Макарова Алена Игоревна, студентка 5 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

alyonamakarova@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

Смагина Галина Ивановна, доктор исторических наук, главный научный сотрудник Санкт-Петербургского филиала ФГБУН «Институт истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова РАН», г. Санкт-Петербург.

galsmagina@yandex.ru

Тимофеев Михаил Анатольевич, кандидат исторических наук, руководитель Центра содействия развитию научных исследований в специальном образовании им. В. П. Кащенко ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», г. Москва.

timofeev@ikr.email

Трубина Зоя Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

zoek@mail.ru

Шевелев Александр Николаевич, доктор педагогических наук, профессор ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», заведующий кафедрой педагогики и андрагогики, заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Санкт-Петербург.

san0966@mail.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. История дефектологического образования.
5. Методология и методика историко-педагогического исследования.
6. Методика преподавания отдельных дисциплин.
7. Памятные даты истории образования и педагогики.
8. Научные дискуссии.
9. Исследования молодых ученых.
10. Обзоры и рецензии.
11. 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 подойдут 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 именуется 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.

ный.

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, горнозаводских школ на Урале, школ фабрично-заводского обучения (ФЗО), профтех-школ, ремесленных училищ, профессионально-технических училищ (ПТУ), средних профтехучилищ (СПТУ) к непрерывному профессиональному образованию: техникум/колледж – вуз – аспирантура.

Текст статьи.....