



ISSN 2304-1242

П **И** СТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

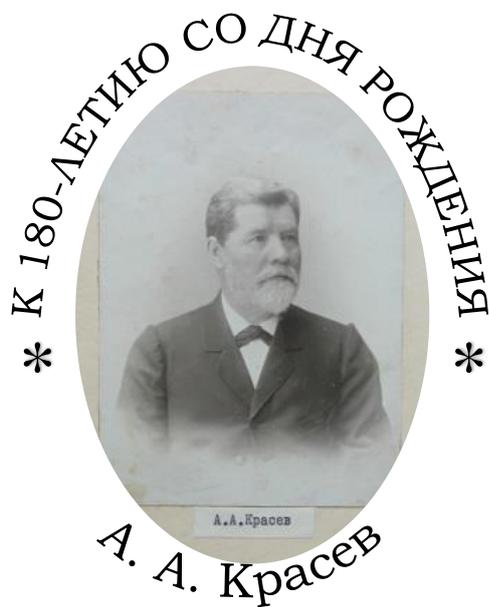
3 / 2024

ISSN 2304-1242

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

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

Историко-педагогический журнал



3/2024

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 менеджмента 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, 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. ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....7

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Помелов В. Б. НАУЧНАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ВИДНОГО РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГА А. А. КРАСЕВА
К 180-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ.....12

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Кривко Я. П. ФЕНОМЕН ДЕТСКОЙ СТЕНГАЗЕТЫ
В ЖУРНАЛЕ «ПИОНЕР»
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 20-Х ГОДОВ ХХ ВЕКА.....31

ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тимофеев М. А. «ПРИБЛИЗИТЬ ВОСПИТАНИЕ СЛЕПЫХ
К ВОСПИТАНИЮ НОРМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ»
(ВОПРОСЫ ТИФЛОПЕДАГОГИКИ
НА ВТОРОМ ВСЕРОССИЙСКОМ СЪЕЗДЕ СПОН 1924 ГОДА).....44

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Алешина С. А. ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ
РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ
ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....57

Медведева С. В., Скавычева Е. Н. МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА
КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....74

Сафронова Н. Н., Сегова Т. Д. МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....84

Сорокина Е. А., Зубарева Е. С. ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ95

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Диденко Д. А., Кирюшина О. В. ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ).....107

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....119

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....121

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

А. М. Аллагулов

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уважаемые читатели и авторы
«Историко-педагогического журнала!»

Очередной номер нашего журнала, как всегда, отражает в широком спектре насущные проблемы современного образования. Подбор статей осуществлен не только по заданным рубрикам, но и по объединяющим их ключевым идеям.

В рубрике «Памятные даты и истории образования и педагогики», которой традиционно открывается наш журнал, мы продолжаем разговор о научно-педагогических школах, представив статью нашего бессменного автора **В. Б. Помелова**, посвященную 150-летию со дня рождения видного российского педагога второй половины XIX – первой четверти XX века Александра Алексеевича Красева (1844–1921). Автор на достаточно высоком уровне дал историко-педагогическую оценку его научно-практического наследия и вклада в развитие просвещения в российской провинции.

В качестве методологической основы автором использовались региональный и аксиологический подходы, сравнительно-сопоставительный метод и метод ретроспективного анализа. Большой интерес, на наш взгляд, представляет анализ научно-публицистических трудов А. А. Красева, ставших заметным событием в российской педагогике.

Автор в статье фиксирует мысль о том, «несмотря на то, что, хотя он и являлся известным педагогическим деятелем и ученым своего времени, тем не менее его научно-педагогическое наследие не получило до сих пор существенного отражения в исследованиях историков педагогики и образования. Биографические сведения о А. А. Красеве крайне скудные. Предлагаемая статья и ставит своей целью восполнить этот пробел».

Рубрика «История отечественного образования и педагогики» представлена статьей **Я. П. Кривко**, посвященной отображению в журнале «Пионер» вопросов, связанных с детской стенгазетой второй половины 20-х годов XX века. Автор отмечает, что стенная газета постепенно стала средством воздействия на детский коллектив, выступая особой формой работы с подрастающим поколением. Выделены ведущие темы стенгазеты второй половины 20-х годов XX века: информация о деятельности отряда, кружковой работе, материалы дискуссионного характера, для обсуждения в отряде – вопросы отрядной жизни пионеров, их достижения и недостатки, отчеты о работе кружков, учебы, общественной работы отрядов, взаимодействия пионеров со своими семьями.

Содержание стенгазет к началу 30-х годов стало меняться, все чаще стали прослеживаться характерные темы 30-х годов, связанные с борьбой с кулачеством, «двурушничеством», «делячеством», вредительством и т. д. В «Пионере» стали чаще помещать примеры плохих и хороших стенгазет, с призывом «...разоблачайте, подводите опыт и итоги, пропагандируйте достижения, бичуйте недостатки». Таким образом, стенгазеты изменились и приобрели политический окрас, контроль за их содержанием и оформлением ужесточился.

Рубрика «История дефектологического образования» представлена статьей нашего постоянного автора *М. А. Тимофеева*, в которой на основании опубликованных документов Совета Народных Комиссаров РСФСР, материалов и резолюции II Всероссийского съезда СПОН, материалов Первого Всероссийского съезда по школьной санитарии, неопубликованных предложений П. М. Строева и А. Орловой по реформе системы образования для слепых 1918–1919 гг. из фондов ГА РФ, научных статей и монографии по истории специального образования З. И. Марголина, А. Г. Басовой, Х. С. Замского и других, характеризуется специфика предложений, сформулированных в первой половине 20-х гг. XX века, по формированию системы обучения и воспитания слепых детей в различных типах образовательных учреждений.

Раздел «Общая педагогика» открывает статья *С. А. Алешиной*, в которой анализируется готовность будущих педагогов к формированию метапредметных результатов обучения с помощью проектно-исследовательской деятельности. В исследовании представлен качественный историко-педагогический анализ, позволивший автору установить, что виднейшие деятели высшего педагогического образования были полны решимости подготовить педагога, нужного для школы, для общества, нацеленного на достижение метапредметных результатов обучения.

Автор отмечает, что в Оренбургском государственном педагогическом университете большое внимание уделяется практико-ориентированному подходу, направленному на то, чтобы выпускник был подготовлен к решению насущных проблем современного школьного образования, к формированию у школьников метапредметных умений. Будущие учителя овладевают педагогическими технологиями, позволяющими организовывать исследовательскую и проектно-исследовательскую деятельность.

Статья *С. В. Медведевой и Е. Н. Скавычевой* посвящена проблеме использования музейной педагогики как современной образовательной технологии в работе с детьми дошкольного возраста. Авторами доказывается, что основной задачей музейной педагогики является включение историко-культурного наследия населенного пункта в образовательную систему, создание нового уровня освоения детьми культуры и искусства на основе духовно-нравственного содержания, которое и помогает раскрыть музей.

Исследование *Н. Н. Сафроновой и Т. Д. Сеговой* направлено на решение проблемы развития читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения. Анализируются понятия «функциональная грамотность»,

«читательская грамотность», «читательская компетентность». В ходе исследования проведена диагностика уровня развития читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения. На основании полученных результатов разработан педагогический проект по развитию читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения.

В статье *Е. А. Сорокиной и Е. С. Зубаревой* представлена проблема развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. Авторы доказывают, что развитие коммуникативных умений у старших дошкольников в современных реалиях развития общества необходимо для активного взаимодействия с окружающим миром. Коммуникативные умения формируются в процессе социально-коммуникативного развития. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом. В дошкольной образовательной организации с детьми дошкольного возраста могут применяться различные виды подвижных игр, все зависит от их возраста, уровня подвижности, содержания игры и выполняемых в ней движений.

Рубрика «Методика преподавания отдельных дисциплин» включает в себя статью *Д. А. Диденко и О. В. Кирюшиной*, посвященную использованию игровых приемов обучения иностранному языку детей с нарушениями речи в начальной школе. Авторами даны методические рекомендации для педагогов по обучению иностранному языку детей с нарушениями речи на уровне начального общего образования в системе инклюзивного образования.

Уважаемые друзья! Нельзя обойти вниманием знаковое событие для всего историко-педагогического сообщества – XXXVII сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (председатель – **Михаил Викторович Богуславский**, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» МП РФ, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Почетный работник науки и высоких технологий РФ), состоявшаяся 25–28 сентября 2024 года в ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского».

В рамках сессии состоялась международная научно-практическая конференция «Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи» по итогам которой был издан сборник трудов, который посвящен формированию единой национальной суверенной системы российского образования, формированию у подрастающих поколений традиционных российских духовно-нравственных ценностей, в том числе ценностного отношения к семье.

Авторами статей проанализированы методология и историография истории педагогики и образования; историко-педагогическая персоналистика; формирование патриотических ценностей в истории отечественной педагогики; роль православной педагогики в развитии российского образования и отечественной

педагогической мысли; историко-педагогический контекст развития отечественного и зарубежного педагогического образования; учительская и учебная литература как историко-педагогический феномен; интеграция в отечественный историко-педагогический континуум образовательных ретрофеноменов Республики Крым, г. Севастополя, Донецкой народной республики, Луганской народной республики, Запорожской и Херсонской областей. Особое внимание уделено историко-образовательной регионалистике и региональным особенностям Калужской области как сосредоточия пребывания классиков отечественной художественной литературы и родины русского космизма.

Отмечу, что программа сессии была очень насыщенной и содержательной. В ходе пленарных выступлений были рассмотрены такие проблемы как процесс духовно-нравственного воспитания школьников на основе традиционных ценностей; стратегии семейного воспитания: историко-педагогические ответы на актуальные вопросы; методология исследования патриотического воспитания в российской семье; интеграция исторического и педагогического знания в подготовке современного педагога; национальные правовые основания просвещения в России; историческое просвещение как механизм формирования будущего учителя; динамика и трансформация традиционных педагогических ценностей; особенности реинтеграционных процессов системы образования Республики Крым и города-героя Севастополя; новый исторический этап развития образования: цифровая педагогика; педагогика старчества в духовном наследии Оптиной пустыни; профессионально-техническое и школьное образование в зеркале истории педагогики: к проблеме синхронистического рассмотрения; влияние современного «школьного кино» на формирование традиционных духовно-нравственных ценностей подростков; ценностно-смысловые основания образовательной политики в России; философская методология образования и воспитания; семья и ценности семейного воспитания в России в контексте историко-педагогического знания; традиции семейного воспитания как фактор развития личности; развитие национального самосознания детей в условиях семьи средствами этнопедагогики; классическое образование как ценностная основа общеобразовательной школы; истоки формирования профильных педагогических классов; развитие цифровых образовательных технологий как актуальный дискурс в истории образования.

В завершении сессии состоялась передача эстафеты ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» – организатору XXXVIII Сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО.

Еще одно событие – **II Всероссийский студенческий профессиональный конкурс «#ЯПедагог»**, который проходил с 9 по 11 октября 2024 года на базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». Цель конкурса – это повышение качества педагогического образования. Задачи: выявление и поддержка талантливых студентов; повышение престижа педагогической профессии.

Это были три увлекательных дня, наполненных разнообразными конкурсными испытаниями, игропрактиками, мастер-классом, экскурсиями по историческим достопримечательностям города Оренбурга, а также посещением Культурного центра «Эрмитаж-Евразия».

11 октября команды победителей наградила ректор Оренбургского государственного педагогического университета **Светлана Александровна Аleshina**.

I место получила команда Башкирского государственного педагогического университета им. Акмуллы.

II место присудили команде Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

III место заняла команда Глазовского государственного инженерно-педагогического университета им. Короленко.

Также наградили победителей в индивидуальном зачете.

I место отдали Виктории Резниковой, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого.

II место присудили Анастасии Янкевич, Государственный университет просвещения.

III место получил Юлиан Дак, Луганский государственный педагогический университет.

Отличившиеся будущие педагоги также получили специальные призы от партнеров конкурса. Так, например, студентке из Тулы от Общественной палаты Оренбургской области памятный подарок вручил **Артур Минехатович Аллагулов** – член Общественной палаты Оренбургской области, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и менеджмента ОГПУ, федеральный лектор Российского общества «Знание».

Ждем, дорогие друзья, новых интересных материалов. Творческого вдохновения всем!

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

В. Б. Помелов

НАУЧНАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВИДНОГО РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГА А. А. КРАСЕВА *К 180-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ*

Аннотация. В статье предпринята попытка решения проблемы раскрытия значимости теоретического и практического вклада в педагогическую науку и образовательную практику региональных деятелей образования на примере одного из видных российских педагогов второй половины XIX – первой четверти XX вв. Александра Алексеевича Красева (1844–1921). Цель статьи – дать оценку его научно-практического наследия и вклада в развитие просвещения в российской провинции, на примере Симбирской и Вятской губерний. В работе использовались региональный и аксиологический подходы, сравнительно-сопоставительный метод и метод ретроспективного анализа. Охарактеризована деятельность А. А. Красева в связи с подготовкой к Всемирной выставке в Париже (1900 г.). Выставка завершилась триумфом вятского образования и присуждением золотых медалей самому А. А. Красеву и подведомственным ему образовательным учреждениям. Осуществлен анализ научно-публицистических трудов А. А. Красева, ставших в свое время заметным событием в российской педагогической науке. Делается вывод о значимости его научно-теоретического наследия, а сам Красев характеризуется как один из видных педагогов-теоретиков своего времени. А. А. Красеву также воздается должное как руководителю вятского образования в 1888–1902 гг. Именно в бытность его директором народных училищ Вятской губернии резко увеличилась численность учащихся и количество школ.

Ключевые слова: российская система образования, Вятская губерния, Симбирская губерния, А. А. Красев, И. Н. Ульянов, Всемирная выставка в Париже (1900 г.), Вятское земство, И. С. Михеев, А. И. Анастасиев.

V. B. Pomelov

**SCIENTIFIC AND PRACTICAL ACTIVITIES
OF THE PROMINENT RUSSIAN TEACHER A. A. KRASEV
TO THE 180TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH**

Abstract. The article attempts to solve the problem of revealing the significance of theoretical and practical contributions to pedagogical science and educational practice of regional education figures on the example of one of the prominent Russian teachers of the second half of the XIX – first quarter of the XX centuries. Alexander Alekseevich Krasev (1844–1921). The purpose of the article is to assess his scientific and practical heritage and contribution to the development of education in the Russian province, using the example of Simbirsk and Vyatka provinces. Regional and axiological approaches, comparative and comparative method and method of retrospective analysis were used in the work. The practical pedagogical activity of A. A. Krasev in connection with the preparation for the World Exhibition in Paris (1900) is characterized. The exhibition ended with the triumph of Vyatka education and the award of gold medals to A. A. Krasev himself and the educational institutions subordinate to him. The analysis of the scientific and journalistic works of A. A. Krasev, which at one time became a notable event in Russian pedagogical science, is carried out. The conclusion is made about the significance of his scientific and theoretical heritage; Krasev is characterized as one of the prominent theoretical teachers of his time. A.A. Krasev is also given credit as the head of Vyatka education in 1888–1902. It was during his time as director of public schools in the Vyatka province that the number of students and the number of schools increased dramatically.

Keywords: Russian educational system, Vyatka guberniya, Simbirsk guberniya, A. A. Krasev, I. N. Ulyanov, the World's fair in Paris (1900), Vyatka zemstvo, I. S. Mikheyev, A. I. Anastasiev.

Введение. В современной историко-педагогической литературе проявляется значительный интерес к теоретико-практическому вкладу ученых-педагогов, живших не только в столичных, но также и в губернских городах, и вносящих свой неповторимый вклад в исследование различных проблем педагогической науки [Помелов, 2021, с. 89]. Во второй половине XIX – начале XX вв. существенное значение для развития этой области знания имели труды Александра Алексеевича Красева (1844–1921), ярко проявившего себя

как талантливый администратор в сфере образования и автор интересных книг на просвещенческую тематику. Несмотря на то, что, хотя он и являлся известным педагогическим деятелем и ученым своего времени, тем не менее его научно-педагогическое наследие не получило до сих пор существенного отражения в исследованиях историков педагогики и образования. Биографические сведения о А. А. Красеве крайне скудные. Предлагаемая статья и ставит своей целью восполнить этот пробел.

Материалы и методы. В работе над статьей автор использовал аксиологический научный подход, позволяющий выделить в теоретической и практической деятельности изучаемого педагога наиболее важные, позитивные стороны его подвижнических усилий, направленных на развитие педагогической науки и народного образования. Также автором применялись биографический метод исследования и метод работы с научной литературой.

Результаты исследования. А. А. Красев родился 24 февраля 1844 г. в селе Городище Юхновского уезда Смоленской губернии в семье дьякона. Он окончил местную духовную семинарию и Санкт-Петербургскую духовную академию со степенью кандидата богословия (1871). Работал преподавателем истории и латинского языка в Казанской духовной семинарии и в городском училище.



А. А. Красев

А. А. Красев более всего известен как крупный организатор народного образования. С августа 1878 г. по 1888 г. он работал инспектором народных училищ Карсунского уезда Симбирской губернии

под непосредственным руководством директора народных училищ Симбирской губернии И. Н. Ульянова. При этом жил он в губернском городе, и часто общался с Ильей Николаевичем Ульяновым. По отзывам людей, близко его знавших, Красев обладал немалым педагогическим и административным талантом, позволявшим ему квалифицированно и продуктивно инспектировать вверенные его попечению школы [Кондаков, 1964, с. 263].



И. Н. Ульянов среди инспекторов народных училищ Симбирской губернии. 1880-е гг.

Сидят (слева направо): В. М. Стржалковский, И. Н. Ульянов, И. В. Ишерский; стоят (слева направо): А. А. Красев, В. И. Фармаковский, К. М. Аммосов.

Этот период его профессиональной деятельности был, судя по всему, очень важен для становления профессиональных качеств А. А. Красева. Он стремился к накоплению и обобщению не только своего собственного педагогического

опыта, но и к тому, чтобы приблизить к этой работе учителей. Так, он собрал работы учителей в сборник под названием «Школьные наблюдения и заметки», который он пытался издать, но эта попытка не имела успеха, и сборник был размножен в нескольких экземплярах. А. А. Красев сопровождал И. Н. Ульянова в его последней инспекционной поездке по Карсунскому и Сызранскому уездам, которая состоялась 7–19 декабря 1885 г. Вместе с другим инспектором В. М. Стржалковским именно А. А. Красев заканчивал ежегодный отчет И. Н. Ульянова, который внезапно скончался 12 (24) января 1886 г. [Исэров, 2011, с. 69].

В 1888 г. А. А. Красев был переведен в Астрахань инспектором народных училищ, но пробыл там совсем недолго, и в тот же год был назначен на должность директора народных училищ Вятской губернии. Эта должность освободилась после отъезда из Вятки Сергея Андреевича Нурминского, известного просветителя нерусских народов Поволжья. А. А. Красев охотно принял предложение поехать на работу в Вятку и работал там по 18 декабря 1902 г. О Вятском крае и его людях он слышал много хорошего от ранее работавших там своих коллег-инспекторов, – от Владимира Михайловича Стржалковского, Ивана Владимировича Ишерского и вятского уроженца Владимира Игнатьевича Фармаковского [Помелов, 2016, с. 86]. За 14 лет работы на Вятской земле А. А. Красев сумел поднять учебно-воспитательную работу в школах Вятской губернии на долж-

ную высоту, отвечавшую прогрессивным идеям и требованиям того времени. Подтверждением этого служит, в частности, то обстоятельство, что за этот период в губернии существенным образом увеличилось число школ (с 875 в 1887 г. до 2475 в 1902 г.) и учащихся (с 57833 до 143873 человек), а общие расходы на образование возросли с 840051 р. до 1937796 р. [Памятная..., 1888, с. 72–73; Памятная..., 1902, с. 54–55].

В своей практической административной деятельности А. А. Красев направлял все свои усилия на открытие новых начальных и «повышенных» школ и на улучшение преподавания в них, на качественную подготовку народных учителей, на повышение квалификации инспекторов народных училищ, наконец, на создание учреждений, способствовавших совершенствованию работы школ, прежде всего библиотек [Помелов, Гуманистический..., 1998, с. 136].

Как раз в эти годы передовое вятское земство, возглавлявшееся прогрессивными деятелями (А. К. Назаров, А. П. Батуев, В. А. Садовень, Л. В. Юмашев) осуществило ряд мер, направленных на расширение образовательных возможностей для населения и повышение качества образования, в частности посредством открытия мастерской учебно-наглядных пособий. Эти меры, разумеется, находили поддержку со стороны А. А. Красева; они выражались в материальном и моральном содействии предпринимавшимся земством начинаний.

Наиболее ярким примером такого плодотворного сотрудничества губернского земства и дирекции народных училищ стала подготовка к Всемирной выставке в Париже (1900 г.) и участие в ней [Помелов, 1999, с. 229]. Россия была достаточно широко представлена на этом форуме. Особенно заметное место занимал педагогический отдел, подготовке которого предшествовала немалая подготовительная работа. Еще задолго до начала работы выставки Министерство народного просвещения разослало попечителям учебных округов циркуляр о необходимости сбора материалов, которые могли бы достойно представить Россию. Давались указания по тщательной обработке подготавливаемых материалов. Было высказано пожелание, чтобы по возможности полнее были представлены сведения о работе Московского, Нижегородского и Вятского земств, как наиболее передовых. Попечители обратились с предложениями в адрес директоров народных училищ российских губерний. А. А. Красев, в свою очередь, разослал подробные указания по школам Вятской губернии.

В итоге проделанной работы на выставку А. А. Красевым были отобраны следующие экспонаты: карты Вятской губернии и ее уездов, фотографии народных училищ, в том числе «инородческих» и их учебные планы, фотографии детей на занятиях и на отдыхе, учебники и учебные пособия, написанные вятскими педагогами, ученические работы, альбомы, статистические сведения и т. п. В частности, был представлен материал из Шурминской

школы Уржумского уезда Вятской губернии, где в то время работал передовой учитель Николай Михайлович Васнецов, кстати, родной брат знаменитых художников Виктора и Аполлинария Васнецовых. Определенный акцент в отборе материала был сделан на «инородческий» материал в связи с тем, что министерство рекомендовало готовить для международной выставки, прежде всего, то, что могло бы представить интерес для иностранцев, а в Вятской и в соседних с ней губерниях работа в области просвещения национальных меньшинств как раз имела свои достижения.

Подведение итогов Всемирной выставки стало настоящим триумфом для вятских педагогов. Двумя золотыми медалями были отмечены дирекция народных училищ, то есть фактически А. А. Красев, а также начальные училища губернии (вместе с земской мастерской наглядных пособий) [Помелов, Педагогические..., 1998, с. 118]. Следует отметить, что, помимо вятских педагогов, такими же наградами были отмечены комиссия по устройству педагогического отдела, училищный совет при святейшем Синоде, начальные училища Московской губернии, Нижегородский училищный совет, начальные училища Бердянского уезда Таврической губернии, Харьковская секция воскресных школ (руководитель Х. Д. Алчевская), Кавказский учебный округ и начальные училища Санкт-Петербурга [Помелов, 1999, с. 230].

В октябрьском номере «Журнала министерства народного просвещения» за 1900 г. был помещен

ряд статей о выставке. В них отмечалось, что Россия сыграла на ней блестящую роль, причем наибольших успехов (десять золотых медалей) добился педагогический отдел. В частности, в статье известного педагогического деятеля, уроженца Вятской губернии Владимира Игнатьевича Фармаковского (1842–1922) «Экспонаты русской школы» давалась положительная оценка вятским экспонатам.

В. И. Фармаковский писал: «Экспонаты Вятского губернского земства и Вятской дирекции народных училищ – одни из самых интересных на выставке. Карта начальных училищ дает понятие о распределении образовательных средств по разным местностям губернии. Сопровождающие ее графико-статистические материалы уясняют вполне, что сделано в Вятской губернии по части народного образования до сих пор и что остается сделать. Нельзя не отметить плодотворной деятельности земства по распространению в народе грамотности и первоначальных полезных знаний. Весьма характерно, что земство идет к цели не обычными шаблонными путями, но проявляет особенную чуткость к умственным потребностям населения и творческую изобретательность в стремлении к их удовлетворению. Так и в земских мастерских учебных пособий делается решительно все, что нужно для школ, даже столь необычные вещи, как модели из папье-маше. Все это производится не особенно чисто и изящно, но зато и стоит недорого» [Фармаковский, 1900, с. 117].

Надо полагать, что Владимир Игнатьевич Фармаковский писал об этом с особым удовольствием; ведь он сам был уроженцем Вятки, и долгие годы жил и работал здесь. Киевский учитель Иван Николаевич Жук, побывавший на выставке, особенно отмечал экспозицию Вятской губернии, которая «представила много планов, фотографий, отчетов» [Жук, 1901, с. 11].

Отметим, что на выставке оценивались, конечно, не столько сами экспонаты, сколько нашедший в них отражение вклад конкретного учебного заведения или руководителя в развитие просвещения в том или ином регионе.

Важную роль в присуждении золотой медали А. А. Красеву сыграла его книга «Краткий очерк возникновения и постепенного развития начальных народных училищ Вятской губернии с 1786 г. по 1896 г.» (Вятка, 1900), представленная на выставке в двух вариантах, – на русском и французском языках. Это было фактически второе, расширенное издание; первое было издано в 1896 г., к Нижегородской ярмарке.

В своих публикациях А. А. Красев не только отчетливо декларировал приверженность социальным и научным идеям и концепциям передовых, прежде всего российских, педагогов, но и фактически, содержанием своих произведений и благородным характером практических усилий, направленных на просвещение народа, стремился соответствовать высоким научным и моральным стандартам и демократической направленности деятельности своих кумиров, таких как

К. Д. Ушинский, что также способствовало всероссийскому признанию этого регионального педагога, прежде всего со стороны прогрессивной научно-педагогической общественности, но одновременно нередко приводило и к репрессиям со стороны властей.

В итоге, А. А. Красев был фактически отстранен от должности директора народных училищ Вятской губернии в связи с высказыванием независимых, прогрессивных взглядов и осуществлением деятельности, соответствующей этим взглядам. В 1902 г. его сменил в этой должности Андрей Иванович Анастасиев (1852–1914). За свою работу, еще в начальный период своей профессиональной деятельности, А. А. Красев был удостоен орденов Анны II-й степени и Станислава II-й степени.

В годы первой русской революции А. А. Красев недолгое время занимался политической деятельностью, и даже баллотировался, – впрочем, безуспешно, – в Государственную Думу от партии октябристов («Союз 17 октября»). В 1906 г. он выехал на постоянное место жительства в Москву и жил там до конца жизни. В последние годы жизни он особенно много публиковался; писал мемуары, статьи на темы образования и даже музыкальные и театральные рецензии. Скончался А. А. Красев в 1921 г.

Обсуждение результатов. Таким образом, для практической педагогической деятельности А. А. Красева наиболее характерными чертами были демократизм, стремление к полной профессиональной

самоотдаче в интересах просвещения народа. Истоки этого демократизма лежат в его разночинском происхождении, в постоянной близости к народу и общении с ним в процессе практической работы в Вятской и Симбирской губерниях. Демократизм А. А. Красева проявлялся и в его научном творчестве, в частности, в том, что он пытался разрешить, прежде всего, те вопросы, которые в тот период были особенно актуальны, а именно вопросы, связанные с начальным образованием народа. Этим объясняется единая социальная и методическая направленность большинства его работ.

Теперь обратимся к анализу педагогических взглядов А. А. Красева, которые он изложил в ряде книг и статей, опубликованных в местной и центральной печати. Наиболее значительными из них являются книги «Что дает крестьянину начальная народная школа. По материалам, собранным в 1885 году в Карсунском уезде Симбирской губернии» (Симбирск, 1887), «Что могут и должны давать народу наши начальные народные училища» (СПб, 1906), «Чего ждет от школы наша страна для своего обновления. К вопросу о необходимых дополнениях и изменениях в курсе начального народного обучения» (Москва, 1914).

Указанные книги выходили через длительные промежутки времени (в 1887, 1906, 1914 гг.), и это обстоятельство в определенной степени обусловило такую характерную черту, присущую каждой из них, как анализ значительного числа

рассматриваемых проблем *в развитии*. В содержании книг А. А. Красева отражен достаточно широкий спектр актуальной для того времени педагогической проблематики (организация школьного дела, методика преподавания отдельных предметов, учреждение «повторительных» школ, подготовка учительских кадров, обучение «инородцев» и др.), и раскрыты некоторые, на его взгляд, рациональные пути выхода из сложных проблем, перманентно проявлявшихся в российской системе просвещения.

Указанные книги были примечательным явлением для российской, прежде всего региональной педагогической литературы того времени. В первую очередь отметим такую их отличительную черту, как смелая негативная характеристика царской политики в области просвещения. Критический подход к анализу состояния российского общества в целом, и его системы просвещения в частности, особенно присущ для его книги «Чего ждет...».

Позорное поражение в русско-японской войне, показавшее «наличие в российском государственном и общественном организме необыкновенно глубоких и упорных повреждений», не оставило больше сомнений в том, что «культурное состояние страны находится еще на самой первой ступени своего развития» [Красев, 1914, с. 3], – считал А. А. Красев. Он с сожалением отмечал, что в России, при ее многомиллионном населении очень мало даже отдельных людей «с достаточно

стойкой, сильной и совершенно правильно очерченной духовной организацией» [Красев, 1914, с. 3].

Резкой критике А. А. Красев подверг, прежде всего, высшую и среднюю специальные школы, которые, по его словам, «утопают в массе своего научного и учебного материала», и относятся «к приложению его учащимся большей частью с одной только формальной стороны, без практического приурочивания к потребностям живой действительности». Главный недостаток системы просвещения он видел в ее неспособности охватить начальным обучением значительное большинство крестьянского населения [Там же, с. 4].

Красев был далек от мысли об удовлетворительном состоянии дела начального образования, в том числе во вверенных ему школах Вятской губернии. Причину низкого уровня обучения, и, соответственно, неудовлетворительных знаний учащихся, он усматривал, прежде всего, в бедственном положении народа. С сожалением он констатировал: «Повторяющиеся в продолжении пяти лет из года в год неурожаи хлебов вконец подорвали благосостояние крестьян, так что в настоящее время едва ли половина из них занимается хлебопашеством и имеет нужный для этого рабочий скот. Одним словом, нищета ужасная, при которой им нет времени думать о воспитании своих детей; их преследует только одна неотвязчивая мысль, – как бы не умереть с голоду» [Красев, 1887, с. 56].

Столь явно выраженный критический подход к освещению реальной российской действительности в целом, и педагогической практики в частности, более характерный для публикаций оппозиционно настроенного журналиста, нежели для облеченного немалой административной властью, но совершенно бесправного политически, чиновника, является свидетельством ясно выраженной гражданской позиции А. А. Красева. Неудивительно, что его книги замалчивались официальной российской прессой, а другой прессы, по существу, и не было. Даже демократически настроенные, прогрессивные педагогические деятели (Н. Н. Иорданский, Н. В. Чехов, В. П. Вахтеров и др.) избегали давать какие-либо комментарии в печати, видимо, с тем, чтобы не навлечь неприятностей на те издания, в которых они сами печатались.

В то же время, свидетельством признания значительной ценности его публикаций может служить, в частности, то обстоятельство, что, например, впервые опубликованная в «Журнале министерства народного просвещения» в 1908 г. его работа под названием «Чего ждет от школы наша страна для своего обновления» спустя шесть лет в переработанном виде (усилено критическое начало) была вскоре издана в Москве отдельной книгой. Тот факт, что труды провинциального автора издавались в крупных культурных центрах (Москва, Санкт-Петербург), а также и в провинции (Симбирск, Вятка), может в определенной мере служить показателем их научной и практической значимости и свидетельством

интереса, проявившегося широкой педагогической общественностью к взглядам их автора.

Другой отличительной чертой научно-педагогического творчества А. А. Красева явилось использование в его публикациях сочетания методов, получивших позднее наименование «социологических» (анкетирование, опрос, анализ характеристик и др.), в сочетании с такими методами как эксперимент, описательный и статистический методы. Это представляло собой достаточно новое явление в российской педагогической науке и публицистике того времени.

Известно, что, начиная со второй половины XIX в., губернскими учеными архивными комиссиями и статистическими комитетами велся подробный статистический учет в различных областях жизни русского государства. Однако эти данные служили, главным образом, для подготовки ежегодных отчетов губернаторов царю. Публикация части этих материалов в «Календарях и Памятных книжках... губернии на 18... год» осуществлялась обычно без каких-либо комментариев. Любое другое их использование контролировалось властями и обычно не поощрялось. Применение методов анкетирования и опроса было также малореально в силу их фактического запрета и наличия организационных сложностей. Но А. А. Красев, будучи директором народных училищ, имел возможность проводить исследования, и их результаты он использовал при написании своих работ. Так, в своих очерках он неоднократно возвращался к мысли о необходимости

введения 4-хлетнего всеобщего начального обучения. Важность осуществления этого предложения он доказывал исключительно благотворным влиянием школы на умственное и нравственное развитие крестьян. Многие положения, выдвигавшиеся ученым в своих книгах, подтверждаются данными анкет, мнениями других педагогов, статистическими сведениями. Например, вывод о позитивном нравственном воздействии школы он сопровождает выдержками из отчетов учителей, проводивших так называемые «поверочные» («повторительные») «испытания».

Свою аргументацию А. А. Красев строил, ссылаясь на результаты проводившегося им эксперимента по организации этих испытаний, имевших место в школах Карсунского уезда Симбирской губернии, и заключавшихся в том, что бывшие ученики в определенный день и час приглашались в школу, где выполняли задания школьного курса по арифметике и русскому языку. Участие в этих испытаниях приняли 2842 бывших ученика этих школ [Красев, 1887, с. 39]. Результаты превзошли все позитивные ожидания, как в плане качества выполненных письменных работ, так и в плане явки. В этой связи А. А. Красев писал: «Все бывшие ученики Лавинской школы по первому известию явились в школу группами из каждой улицы, без всякого принуждения и без повторительного оповещения со стороны сельских властей в приличной одежде, с соблюдением желательной аккуратности. Они в

порядке заняли места за партами, положили шапки в парты и уселись чинно, не позволяя себе ни на одну минуту какого-либо неприличия и небрежности» [Там же, с. 11].

Педагог также отмечает достаточно высокий нравственный уровень этих уже взрослых крестьян: «Бывший ученик, неприлично выражавшийся в моем присутствии, составляет в своем роде выродка из школьников» [Там же, с. 12]. Тем самым, он хотел подчеркнуть тот факт, что школа оказывает позитивное нравственное воздействие на учеников, и это положительное влияние сохраняется в течение многих лет даже после окончания школы. Книга А. А. Красева «Краткий очерк...», высоко оцененная экспертами на Всемирной выставке, и включавшая аналитическую характеристику истории развития системы просвещения в Вятской губернии, представляет интерес, в частности, в том отношении, что в ней нашли отчетливое отражение некоторые положения, являвшиеся достаточно новыми для историко-педагогических исследований того времени. Это, прежде всего, как уже указывалось, социологический подход автора к рассмотрению и анализу состояния просвещения в изучаемый исторический период. Указанный подход проявился, прежде всего, в том, что ученым показано влияние социально-экономических и политических тенденций общероссийского и местного масштаба на степень развития образования в регионе, анализируются исторические и современ-

ные позитивные и негативные предпосылки, предопределившие характер этого развития.

К позитивным предпосылкам автор, в частности, относил практически полное отсутствие в Вятской губернии помещичьего землевладения, исключительно активную деятельность вятских земств, многонациональность местной культуры, большое число местных «апостолов просвещения», тягу населения к знаниям, положительное отношение населения к школе и др. К отрицательным предпосылкам относились невысокий по российским масштабам уровень развития промышленности, слабое распространение транспортной сети в Вятской губернии. И это при том, что Вятская губерния являлась в конце XIX – начале XX вв. одной из самых крупных по территории в стране и занимала первое место по численности населения, опережая по этому показателю Киевскую, Московскую и Санкт-Петербургскую губернии!

В то же время в Вятской губернии отсутствовали вузы и какие-либо научные сообщества, за исключением разве что Вятской ученой архивной комиссии. Но такие комиссии создавались в обязательном порядке в каждой губернии. Все это имело своим печальным следствием, в частности, то, что «на Вятке» в тот период вообще не было крупных ученых.

Характеризуемая работа представляет собой образец рационального использования таких методов, как методы статистики, периодизации, сравнительно-сопоставитель-

ный. Ученым фактически была предложена схема анализа состояния системы просвещения в конкретном регионе, в которую включены такие показатели, как финансирование учебных заведений (бюджет и его источники), состояние хозяйственной и учебно-материальной базы и ее соответствие современным гигиеническим и дидактическим требованиям (например, наличие школьной библиотеки, наглядных пособий, столовой, интерната, приусадебного участка), учителя (их количественный состав и образовательный уровень), учащиеся (их социальное положение, материальная обеспеченность, возраст). Таким образом, вятский педагог в своих работах одним из первых среди региональных авторов использовал ряд методов, получивших со временем широкое распространение в педагогических исследованиях.

Гуманистическая направленность составляет еще одну отличительную особенность педагогических трудов А. А. Красева. В книге «Что могут и должны давать народу наши начальные народные училища» он с удовлетворением отмечал, что теперь уже не приходится агитировать крестьян за школу; они не только «охотно отдают своих детей в училища, буквально наперерыв друг перед другом» [Красев, 1906, с. 4], но и требуют от земств принятия решительных мер к устройству училищ с повышенным (четырёхлетним) курсом обучения, открытия общественных (при училищах) библиотек, сельскохозяйственных училищ, ремесленных отделений. Все

это, по его мнению, служило свидетельством постепенного формирования в вятской провинции региональной образовательной среды, было показателем роста и становления просвещенческих и культурных запросов населения.

«Устроение» начальной народной школы А. А. Красев считал начальной ступенькой устройства всей будущей России, а потому, указывая на, «на создание лучших условий для жизни и деятельности школ нужно нести весь жизненный и специально-педагогический опыт всей страны, чтобы ни одно зерно распространяемого через школы знания не могло остаться недостаточно полезным для нашего народа» [Красев, 1906, с. 21]. Однако тяжелое материальное положение народа во многом сводило на нет все усилия педагогов. А. А. Красев с сожалением отмечал: «Понятно, что при такой гнетущей бедности мальчики, по выходе из школы, скоро забывают все то, чему обучились в ней, становясь еще с детства необходимыми помощниками своим родителям в их тяжелой жизни» [Там же, с. 56]. Тяжелое материальное положение объясняет практически полное отсутствие домашних библиотек. В среднем на крестьянский двор приходилось, по данным А. А. Красева, по одному экземпляру светской и религиозной литературы. Наиболее охотно крестьяне читали Евангелие, а также лубочные сказки о Еруслане Лазаревиче, Бове Королевиче, Английском Милорде [Помелов, Педагогические..., 1998, с. 120]. Вот почему он ставил перед школой, земством и церковью задачу поднятия

грамотности и взрослого крестьянского населения, в том числе посредством расширения практики бесплатной раздачи книг населению.

Важной для того времени гуманистической идеей в педагогическом наследии А. А. Красева, и, одновременно, проявлением гуманизма его педагогических взглядов является отношение педагога к проблеме женского образования. Он убеждал оппонентов в необходимости обучения в школе девочек, чему активно противодействовали негативные стереотипы, складывавшиеся на протяжении всей истории российского образования. Он доказывал, что в житейском отношении грамотная девочка стоит несравненно выше неграмотной, находится «в большом почете у окружающих», что побуждает ее дорожить своим положением, «не ронять себя в добром имени соседей» [Помелов, Гуманистический..., 1998, с. 137]. А. А. Красев считал, что грамотная женщина принесет крестьянской семье даже больше пользы с точки зрения воспитания своих детей, нежели грамотный мужчина, направляющий обычно «пользу грамоты» лишь в житейскую, практическую сторону [Там же, с. 137].

Отстаивание А. А. Красевым позиций передовой российской педагогики в области методики обучения в начальной школе явилось еще одной отличительной особенностью его научно-педагогических работ. В качестве основных методических положений вятским педагогом выдвигались «разумный отбор и твердое очерчивание» преподаваемого материала, проведение уроков «с

чувством и настроением», эмоционально, так, чтобы их содержание западало в души учеников. Этим самым он хотел подчеркнуть, что усваиваемый материал должен иметь не только обучающий, но и воспитывающий характер. А это, во многом, достигается тем, как и под каким углом зрения освещается тот или иной факт, «как он согревается общим чувством и настроением самих преподавателей» [Красев, 1887, с. 43].

Поэтому важное значение А. А. Красев придавал не только усвоению ребенком тех или иных фактов, но и их непосредственному эмоциональному восприятию и переживанию. Ученик должен, считал автор, «на все отвечать чувствами и настроением своей собственной души, своего сердца» [Там же, с. 43]. В качестве содержательной основы обучения А. А. Красев выдвигал «всю живую природу, всю минувшую жизнь», то есть историю человечества в ее многочисленных и разнообразных проявлениях. В связи с этим, педагог придавал особенно важное значение рациональному содержательному оснащению учебного процесса. На первый план им выдвигалась «чистая реальность», под которой он подразумевал отсутствие формализма и схоластики, привлечение жизненно необходимого, актуального учебного материала. «Реалистический» подход в обучении должен был, по его мнению, способствовать осуществлению принципа интереса в обучении [Красев, 1887, с. 43]. В этой связи он подверг особенно острой критике преподавателей религиозных предметов (Закон Божий, церковно-славянский

язык, церковное пение) за догматизм, оторванность от потребностей и интересов детей.

Такого рода выводы вызвали негодование в среде законоучителей. Но А. А. Красева это не смущало; он неуклонно придерживался своей позиции. Для законоучителей, – писал А. А. Красев, – было особенно характерно высокомерное отношение к вопросам методики преподавания и отбора преподаваемого материала. В свое оправдание они обычно выдвигали довод о том, что им мешают экзамены, «низводящие слово благовестия» до уровня обыкновенного учебного предмета [Помелов, 2008, с. 121].

А. А. Красев рекомендовал тщательно отбирать и «твердо очерчивать» преподаваемый материал, вести уроки с чувством и настроением, эмоционально, так, чтобы они западали в души учеников. Целью сближения школьного обучения с жизнью он, в частности, рекомендовал проводить параллели между церковной и крестьянской жизнью. Он писал в связи с этим: «Все более поучительные события священной-библейской истории и отдельные черты из жизни священной-библейских лиц должны как можно чаще приводиться в самое живое и близкое соотношение с фактами и проявлениями действительной жизни и деятельности, взятыми по возможности из близкой детям крестьянской среды и из живых над нею наблюдений, доступных даже детскому возрасту. Все эти параллели и сопоставления всегда будут совершенно понятны для детей и будут

производить на них очень сильное впечатление как уроки, взятые не из книг, а из самой жизни» [Красев, 1906, с. 33].

Надо признать, что в педагогическом наследии А. А. Красева отсутствует стройная система в рассмотрении важнейших педагогических понятий. Но он как, прежде всего, администратор-практик, и не ставил перед собой задачу построения какой-либо системы. Тем не менее, некоторым педагогическим понятиям он дал свою трактовку. Например, принцип последовательности в обучении А. А. Красев объяснял следующим образом: «Каждая новая часть материала никогда не должна являться чем-то оторванным, обособленным, но всегда находится в более или менее живой и непосредственной связи с пройденным уже детьми материалом, служить как бы дальнейшим его продолжением и развитием» [Красев, 1914, с. 43]. Так, на уроках объяснительного чтения в 1-м классе материал берется из ближайшего окружения ребенка. Во 2-м классе учитель выводит детей за пределы родной деревни. В 3-м классе учение идет с привлечением материала общероссийского содержания, и, наконец, в 4-м классе изучаются страны света, другие государства и народы. Аналогичным образом, считал А. А. Красев, должны строиться и уроки природоведения: в 1-м классе основное внимание уделяется тому, что ближе ребенку – огородным и садовым растениям, во 2-м классе – полевым работам, в 3-м классе изучаются домашние

животные, в 4-м классе – дикие животные [Помелов, Педагогические..., 1998, с. 124].

В своих социальных и методических воззрениях А. А. Красев был близок некоторым другим ученым Средне-Волжского региона, что нашло свое отражение в материальной и моральной поддержке региональных авторов по изданию их трудов (Н. Н. Блинов, В. И. Фармаковский, И. С. Михеев и др.). Он был сторонником активного использования в обучении местного материала. В частности, подобно Н. Н. Блинову и И. С. Михееву, А. А. Красев считал, что учебный материал для объяснительного чтения должен включать, прежде всего, то, что окружает детей. А. А. Красев писал в связи с этим: «Это их маленькая сельская школа, их родной дом, огород, сад, если он имеется, родное поле, луга, лес, горы и все то, с чем сродняется ребенок с первых лет своего детства. И этого очень достаточно будет для детей на весь первый год обучения» [Красев, 1914, с. 45].

Тем самым, он разделял взгляды Н. Н. Блинова и И. С. Михеева на необходимость использования в обучении местного, локального материала. Однако хотя идея регионализма и была одной из ведущих в педагогической практике в теоретическом наследии целого ряда педагогов рассматриваемых регионов, она никогда не становилась доминирующей. Подтверждением этого утверждения служит тот факт, что директора народных училищ Вятской губернии конца XIX – начала XX вв. С. А. Нурминский,

А. Д. Сильницкий, А. А. Красев, А. И. Анастасиев и др., поддерживая местных авторов в издании и распространении их научно-педагогических и учебно-методических трудов, справедливо отдавали явное предпочтение пособиям видных педагогов российского масштаба.

Вот почему важное место в работах А. А. Красева занимало отстаивание позиций передовой российской педагогической мысли. С особенно большой теплотой он отзывался, в частности, об учебных книгах К. Д. Ушинского, чтение которых, по его словам, «вносило особенно много света и радости в школьную жизнь детей. Высокое общее настроение, каким проникнуты эти книги, изящный, благородный и в то же время чрезвычайно простой их язык, необыкновенная привлекательность и наивная прелесть сюжетов, взятых для этих изданий из природы и жизни детей, какое-то особенное приношение всего предметного содержания этих книг к складу и настроению детской мысли и души, – все это производило очень сильное впечатление на учащихся в школе детей и давало совершенно определенное и вполне желательное направление движению и развитию всех их душевных сил и способностей» [Красев, 1906, с. 61]. В процессе изучения «этого прекрасного материала» дети обогащали свой язык новыми словами и оборотами речи, развивали в себе новые чувства и настроения [Там же, с. 61].

Взгляды А. А. Красева по вопросу о преподавании русского языка в национальной школе во

многом совпадали с воззрениями И. С. Михеева и, в определенной степени, послужили основой для становления методических воззрений последнего. Так, А. А. Красев резко критиковал министерские учебные планы и программы для начальных школ 1897 г., в которых был сделан явный крен в сторону усиленного изучения этимологических и синтаксических форм.

При этом, по справедливому замечанию педагога, не в полной мере были учтены познавательные возможности основной группы населения, для которой этот материал предназначался, – крестьянских, и, в особенности, нерусских детей. Не имеющий практического значения лингвистический материал скорее поражал детей своим богатством и разнообразием, причем поражал в такой степени, с иронией замечал автор, что до выяснения его смысла и значения в применении к живой речи дело нередко уже и не доходило [Помелов, Гуманистический..., 1998, с. 138].

А. А. Красев вспоминал, как однажды во время урока его поразило искаженное ужасом выражение лица одного мальчика, услышавшего впервые слово «падеж», и принявшего его в том смысле и значении, в каком оно употребляется в крестьянской семье [Помелов, Педагогические..., 1998, с. 123].

С тем слабым влиянием, какое оказывает на образование детей изучение ими грамматических форм, еще можно бы было примириться, отмечал А. А. Красев. Однако учителя, вынужденные подчиняться требованиям программы,

находили грамматический раздел курса русского языка особенно трудным, вследствие чего отдавали ему чрезмерно много учебного времени в ущерб практическому усвоению языка. Неудивительно, что обычно бодрые и веселые на других уроках, дети снижали именно на уроках грамматики [Там же, с. 123].

То, что изложено в работах А. А. Красева по данному вопросу в плане критического анализа в общем виде, получило в трудах видного методиста И. С. Михеева конкретную методическую проработку [Помелов, 2007]. А. А. Красев противопоставлял утомительному заучиванию грамматики уроки объяснительного и выразительного чтения, ознакомление с лучшими произведениями русской литературы; отдавал предпочтение творческим работам перед рутинными формами деятельности. Так, выделяя при обучении письму такие виды работ как каллиграфическое и орфографическое письмо, диктант и творческие работы, педагог считал важнейшими из них два последних, и сетовал на то, что программа 1897 г. уделяла чрезмерное внимание первым двум видам работ. В связи с этим он отмечал: «Излишней полнотой и чрезвычайным разнообразием этого материала оказались совершенно почти затененными все более существенные отделы школьной программы по письму и, в частности, все виды более содержательных и более полезных для детей специально смысловых письменных работ» [Красев, 1887, с. 85].

При этом он критиковал методическое руководство А. И. Анастасиева «Письменные упражнения для учащихся дома и в школе» (Ч. 1. Вятка, 1904) за то, что в нем большое место занимали орфографические упражнения. Здесь А. А. Красев, по нашему мнению, допускал определенную односторонность и чрезмерную категоричность в своих высказываниях. Мы полагаем, что пособие А. И. Анастасиева, одно из лучших в те годы учебных пособий такого рода, включало обильный материал для закрепления именно орфографических навыков и поэтому «засилье орфографии» (выражение А. А. Красева) здесь было оправдано.

Сам А. А. Красев считал орфографическую правильность письма всего лишь вспомогательным средством к выполнению детьми работ «более серьезного смыслового содержания», и поэтому орфография не должна была, по его мнению, занимать «такого видного, как теперь, почти выдающегося значения» [Красев, 1906, с. 93].

Здесь, как нам кажется, А. А. Красев в определенной степени приходит в столкновение с общепризнанным дидактическим требованием «не торопиться при изучении основ». Для научного творчества А.А. Красева присущ в известной степени, если можно так выразиться, «командно-распорядительный» стиль изложения. В некоторых его материалах явно выражена безапелляционность отдельных высказывавшихся им положений и взглядов, заметно проявление некоторой односторонности при характери-

стике сложных педагогических проблем. При рассмотрении последних преобладает публицистический стиль изложения; наблюдается стремление к охвату одновременно слишком большого числа проблем, что, в итоге, сказывается на качестве их анализа. Однако, в целом публицистическая, методическая и практическая организаторская деятельность А. А. Красева представляет собой примечательную страницу в истории российского провинциального просвещения второй половины XIX – начала XX вв.

Глубокий, всесторонний и объективный анализ важнейших проблем российского просвещения, использование новых для того времени методов исследования, гуманистическая направленность педагогического наследия, следование традициям передовой российской педагогики, большой личный вклад в развитие просвещения в ряде российских губерний, – все это позволяет характеризовать деятельность А. А. Красева как содержащую значительный аксиологический и гуманистический потенциал.

Заключение. А. А. Красев внес неопределимый вклад в педагогическую публицистику. Актуальность этого научного направления для развития российской педагогической мысли ощущалась в те годы отчетливо, особенно теми педагогами, кто сам занимал какую-либо административную должность в народном образовании.

Для его работ характерны глубокое знание насущных проблем российской и, прежде всего, провинциальной школы, большая научная

убедительность содержания работ и выводов. Хотя научные воззрения А. А. Красева и его педагогическое наследие не подходят под понятие какой-то единой концепции или даже определенного направления, анализ его научно-практической деятельности позволяет выделить ряд характерных особенностей.

Прежде всего, это гармоническое сочетание научно-педагогического и учебно-методического аспектов. Другой важнейшей чертой педагогического наследия А. А. Красева является стремление выйти в своих исследованиях на всероссийский уровень, преодолеть подчас проступающий при рассмотрении научного творчества некоторых местных ученых провинциализм, проявляющийся, чаще всего, в таких характеристиках, как гиперболизация значимости своих научных достижений, излишняя категоричность утверждений, постановка местных региональных особенностей, характеризующих предмет изучения, в центр не только конкретного исследования, но и научного направления в целом, а также пренебрежительное отношение к использованию передового российского и зарубежного опыта.

Преобладающая оценка, даваемая исследователями А. А. Красеву как ученому и деятелю образования, состоит в том, что его труды и деятельность оказали существенное положительное влияние на повышение уровня подготовленности симбирских и вятских учителей, а также педагогов-практиков других российских губерний, которые знакомились с его педагогическими трудами.

Творческое наследие видного российского педагога Александра Алексеевича Красева во многом сохраняет свою значимость и в настоящее время, что подчеркивает актуальность его дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Жук, И. Н. Доклад учителя Киевского городского училища о поездке на Всемирную выставку в Париж. – Киев, 1901. – 12 с. – Текст : непосредственный.

2. Исэров, А. А. Директор народных училищ Вятской губернии Александр Алексеевич Красев : материалы к биобиблиографии // XI-е Салтыковские чтения: материалы Всеросс. научн. конф. / редкол. : Н. П. Гурьянова [и др.] – Киров. – ИД «Герценка». – 2011. – С. 68–78. – Текст : непосредственный.

3. Кондаков, А. И. Директор народных училищ И. Н. Ульянов. – Москва. – Просвещение. – 1964. – 280 с. – Текст : непосредственный.

4. Красев, А. А. Чего ждет от школы наша страна для своего обновления. К вопросу о необходимых дополнениях и изменениях в курсе начального народного обучения. – Москва. – 1914. – 82 с. – Текст : непосредственный.

5. Красев, А. А. Что дает крестьянину начальная народная школа. – Симбирск, Губернская тип., 1887. – 106 с. – Текст : непосредственный.

6. Красев, А. А. Что могут и должны давать народу наши начальные народные училища. – Санкт-Петербург. – 1906. – 138 с. – Текст : непосредственный.

7. Памятная книжка и Календарь Вятской губернии на 1889 г. – Вятка. – Губернская тип. – 1888. – 420 с. – Текст : непосредственный.

8. Памятная книжка и Календарь Вятской губернии на 1903 г. – Вятка. – Губернская тип. – 1902. – 442 с. – Текст : непосредственный.

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

10. Помелов, В. Б. Гуманистический потенциал практической деятельности и научных трудов видного вятского педагога второй половины XIX – начала XX вв. А. А. Красева / Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX вв.): материалы российской научной конференции / ред. З. И. Равкин и М. В. Богуславский. – Москва. – ИТОиП РАО. – 1998. – С. 135–138. – Текст : непосредственный.

11. Помелов, В. Б. Духовно-нравственное содержание педагогического наследия И. С. Михеева / Самобытная Вятка : актуальные вопросы духовно-нравственного воспитания: сб. научных трудов / отв. ред. и сост. А. Г. Поляков и др. – Киров. – ООО «Лобань». – 2007. – С. 42–56. – Текст : непосредственный.

12. Помелов, В. Б. Взгляды В. И. Фармаковского на обучение в трудовой школе / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2016, № 3. – С. 85–89.

13. Помелов, В. Б. Лингвистические идеи просветителя удмурт-

ского народа И. С. Михеева / Языковое образование младших школьников: опыт, проблемы, перспективы: материалы научно-практической конференции 1–2. 11. 2007 г. / под ред. О. И. Колесниковой. – Киров. – Изд-во ВятГГУ. – 2008. – С. 21–30. – Текст : непосредственный.

14. Помелов, В. Б. Педагогические и мировоззренческие взгляды А. А. Красева // Сознание – мировоззрение – мышление: сб. статей: вып. № 3 / ред. В.Ф. Юлов. – Киров, Изд-во ВГПУ, 1998. – С. 117–125. – Текст : непосредственный.

15. Помелов, В. Б. Триумф вятских педагогов на всемирной выставке в Париже / Вятская Земля в прошлом и настоящем: материалы 4-й региональной конференции / гл. ред. В. С. Данюшенков. – Киров. – Изд-во ВГПУ. – 1999. – С. 229–231. – Текст : непосредственный.

16. Фармаковский, В. И. Отдел начального обучения и воспитания на Парижской выставке 1900 г. / В. И. Фармаковский. – Текст : непосредственный // Журнал министерства народного просвещения. – 1900. – № 10. – С. 97–127.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.062

Я. П. Кривко

ФЕНОМЕН ДЕТСКОЙ СТЕНГАЗЕТЫ В ЖУРНАЛЕ «ПИОНЕР» ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена отображению в журнале «Пионер» вопросов, связанных с детской стенгазетой. Рассматриваются основные принципы создания пионерских газет, представленные в публикациях журнала «Пионер» второй половины 20-х годов XX века. Отмечается, что стенная газета постепенно стала средством воздействия на детский коллектив, выступая особой формой работы с подрастающим поколением. К середине 20-х годов XX века появляются печатные рекомендации для создания стенных газет. Основная идея школьной стенгазеты состояла в фиксации на своих страницах пожеланий учащихся, их достижений и недостатков в работе, выработка коллективных выводов, приемлемых и обязательных для всех. На страницах журнала «Пионер» проводилась обучающая работа с читателями по вопросам редакторского дела и журналистики. В статье рассмотрены технические характеристики детской стенгазеты, приводятся данные по оптимальному размеру стенгазеты, размеру заголовка, длине строк, расстояния между столбцами и т. д., что может быть использовано в современными школьниками. Проанализированы основные рубрики стенгазеты такие как передовица, информационный отдел, заметки из школьного быта, отдел юмора, почтовый ящик, наша жизнь, наука и техника и др. К ведущим темам стенгазеты второй половины 20-х годов относили информацию о деятельности отряда, кружковой работе, материалов дискуссионного характера, для обсуждения в отряде – вопросы отрядной жизни пионеров, их достижения и недостатки, отчеты о работе кружков, учебы, общественной работы отрядов, взаимодействия пионеров со своими семьями. Представлено описание специфических форм 20-х годов подачи информации в виде «живой газеты», «живого кино», проводимых в форме своеобразных спектаклей в основном без декораций, прообраза диапозитивов – «световой газеты», для которой информация наносилась на специальные пластины, которые, просвечиваясь, давали изображение на экране. Установлено, что к 30-м годам произошло смещение содержательного компонента пионерских стенгазет в сторону политизации.

Ключевые слова: стенгазета, журнал «Пионер», пионерский отряд, школа, рубрики, «живая газета», «живое кино», «световая газета».

Ia. P. Krivko

THE PHENOMENON OF THE CHILDREN'S WALL NEWSPAPER IN THE MAGAZINE "PIONEER" IN THE SECOND HALF OF THE 20S OF THE 20TH CENTURY

Abstract. The article is devoted to the reflection of issues related to children's wall newspapers in the Pioneer magazine. The main principles of creating pioneer newspapers presented in the publications of the Pioneer magazine in the second half of the 20s of the twentieth century are considered. It is noted that the wall newspaper gradually became a means of influencing the children's collective, acting as a special form of work with the younger generation. By the mid-20s of the twentieth century, printed recommendations for creating wall newspapers appeared. The main idea of the school wall newspaper was to record on its pages the wishes of students, their achievements and shortcomings in work, the development of collective conclusions that are acceptable and mandatory for everyone. On the pages of the Pioneer magazine, educational work with readers on editorial and journalism was carried out. The article considers the technical characteristics of the children's wall newspaper, provides data on the optimal size of the wall newspaper, the size of the heading, the length of the lines, the distance between the columns, etc., which can be used by modern schoolchildren. The main headings of the wall newspaper such as the editorial, the information section, notes from school life, the humor section, the mailbox, our life, science and technology, etc. are analyzed. The leading topics of the wall newspaper of the second half of the 1920s included information on the activities of the detachment, club work, materials of a debatable nature, for discussion in the detachment - issues of the detachment life of pioneers, their achievements and shortcomings, reports on the work of clubs, studies, public work of detachments, interaction of pioneers with their families. A description of the specific forms of the 1920s of presenting information in the form of a "living newspaper", "living cinema", held in the form of unique performances mainly without scenery, a prototype of slides - "light newspaper", for which information was applied to special plates, which, shining through, gave an image on the screen. It was established that by the 1930s there was a shift in the content of pioneer wall newspapers towards politicization.

Keywords: wall newspaper, "Pioneer" magazine, pioneer detachment, school, headings, "live newspaper", "live cinema", "light newspaper".

Введение. На сегодняшний день мы имеем многообразие способов и средств передачи информации, а у школьников в распоряжении такие технологии, которые еще четверть века назад казались фантастикой. Они позволяют даже детям в

кратчайшие сроки получать красочные плакаты, создавать презентации, анимацию, фильмы и т. д. Но подобная работа будет эффективной только при условии обучающей работы со стороны взрослых, предполагающей коррекцию детского творче-

ства наряду с его поощрением и развитием. Отметим также, что привлечение детей к коллективному творчеству позволяет укрепить дружеские отношения, научить работать в команде. В этой связи интерес представляет изучение такой важной части школьной жизни советского пионера как создание отрядной стенгазеты – информационного листа, чаще всего формата А1 (так называемый лист Ватмана), над заполнением которого работали непосредственно сами дети. В ней публиковалась самая разная информация о жизни отряда, поздравления, отчеты и т. д., а также карикатуры, высмеивающие недостатки отдельных пионеров. Стенгазета была мощным средством воздействия на коллектив с одной стороны, а с другой стороны, ее создание, как совместная работа, способствовало сплочиванию коллектива. Хотя редколлегия стенгазеты состояла из самих пионеров, курировали ее взрослые товарищи – вожаки, учителя. Кроме того, в периодических и непериодических изданиях регулярно печатались материалы, которые могли помочь в составлении и содержательном наполнении стенгазеты. На наш взгляд, особый интерес представляют публикации второй половины 20-х годов, когда только начал формироваться стиль пионерских стенных газет. В это время имели место наиболее конкретные и подробные советы для редколлегии по созданию газеты, а формирование нового общества порождало поток новых, нестандартных идей, которые могут заинтересовать и современного читателя.

Материалы и методы. Источниковой базой нашего исследования выступают материалы журнала «Пионер» как самого массового во второй половине 20-х годов XX века в СССР и с большим охватом читательской аудитории (тираж № 1 за 1924 года 10 000, тираж № 24 за 1929 год – 31 000 экземпляров). Это позволяло авторам статей «Пионера» проводить среди своих читателей разъяснительную работу, продвигать основные идеи в массы.

Методологической основой исследования выступает комплексный подход, включающий аксиологический, системный и исторический подходы (И. В. Блауберг, М. В. Богуславский, Э. Г. Юдин и др.)

Результаты исследования. Рассматривая феномен пионерской стенгазеты, отметим, что школьные рукописные газеты и даже журналы, содержание которых состояло в большей степени из описательных сочинений, рассказов, стихов и т. д., написанных учащимися, появились еще в дореволюционной России. С началом революционных событий начала XX века школьные газеты стали все больше приобретать политический окрас.

В СССР стенная газета постепенно стала мощным инструментом влияния на детский коллектив, партийное руководство верно оценило потенциал подобной формы работы с подрастающим поколением. К середине 20-х годов XX века появляются печатные рекомендации для создания стенных газет как для детей, так и для взрослого населения – на заводах, фабриках, предприятиях и т. д.

Так, в книге Е. Волкова «Стенная газета в школе» (1926 г.) сказано, то «стенная газета трубит об учОбе, о кружках, их посещаемости и т. п. «Выравнивается» ее внешний вид, газета становится «чище». Над «техникой» ее работает уже не один человек, а несколько. Головоломные монтажи, «занятные» заголовки украшают ее станицы» [Волков, 1926, с. 13]. Автор сформулировал основную идею школьной стенгазеты, заключающуюся в том, что «фиксируя на своих страницах пожелания учащихся, достижения и недостатки в работе, она вырабатывает коллективные выводы, приемлемые и обязательные для всех» [Там же, с. 16]. Постепенно, при поддержке со стороны средств массовой информации, стенгазета становится неотъемлемым элементом жизни советского человека.

Как было сказано выше, в направлении популяризации стенгазет активно работала редакция журнала «Пионер», в котором с первых номеров своего выхода (1924 год) стало уделяться большое внимание пионерским стенгазетам.

Например, в № 10 за 1924 год на форзаце помещены основные тезисы на тему «Что пионеры делают в школе?», среди которых не только «Пионер – примерный ученик в школе», «Пионеры устраивают школьный кооператив», также организуют игры на переменах, рассказывают о детском движении в «пустой урок», но и «Пионеры организуют стенную газету» [Что пионеры делают в школе, 1924], т. е. стенгазета становится обязательным элементом пионерской жизни.

Стенгазеты зачастую становились элементами так называемых «уголков» как отрядных, так и звеньевых. «Уголок является зеркалом, в котором отражается звеньевая работа. По этому уголку можно судить о проделанной работе и выявляется плохая сторона звена» (№ 5 за 1925 г.) [Дай слово, 1925, с. 22]. Интересно, что в этом же номере в этой же рубрике предлагалось отказаться от звеньевых уголков, так как они «...порождают среди ребят зависть и злобу» [Там же]. Вместо этого предлагалось, чтобы все ребята работали вместе на «на один общий угол», что должно было укрепить дружбу между пионерами.

Уголки создавались по месту сбора пионерского отряда, в 20-х годах это чаще всего был клуб, при котором он, собственно, и функционировал. Но даже в очень сложных материальных условиях обязательным атрибутом отряда была стенгазета – «...нам заменяет клуб школьный коридор, где у нас устроен уголок имени Ленина и звеньевые уголки...Мы сами своими силами ставили два раза спектакли, чтобы купить галстуХи, но ... результат получился плачевный» [Даже галстухов нет, 1925, с. 21], отчитывались на страницах «Пионера» читатели, указывая, что стенгазету, тем не менее, они выпускают.

Оформление стенгазеты выступало одной из ведущих тем «Пионера» в 20-х годах. И хотя значимость стенгазет постоянно подчеркивалась, их содержание, как и их оформление было, как правило, на низком уровне. Так на рисунке 1

представлена одна из лучших стенгазет, по мнению редакции журнала, опубликованная в № 7 за 1924 год. С точки зрения современного представ-

ления о подобных изданиях мы можем сказать, что ее оформление и содержательное наполнение достаточно слабое и невыразительное.

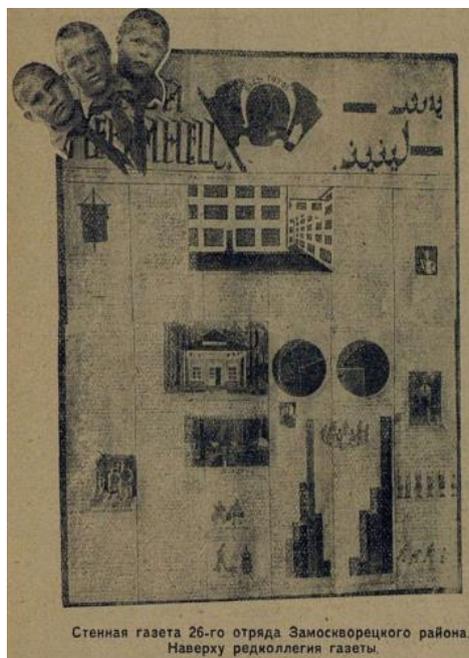


Рис. 2. Пример образцовой стенгазеты

Для преодоления сложившейся ситуации в «Пионере» стали систематически публиковаться материалы, которые должны были помочь в составлении и оформлении стенгазеты. Уже в первый же год своего существования в № 6 за 1924 год был дан клич среди читателей, чтобы те присылали «...в редакцию на отзывы свои стенные газеты и рукописные журналы; в дальнейшем мы будем давать указания, как издавать газеты и журналы» [Наши стенгазеты, 1924, с. 20].

Например, имел место тот факт, что одним из способов оформления содержания стенгазеты в конце

20-х годов предлагался фотомонтаж – «большой портрет или фигура из другого плаката при сочетании цветной бумаги, красок и определённого лозунга дают возможность быстро сделать данную работу» [Педагогическая энциклопедия, 1920, стб. 921–922], а до этого еще в 1925 году в № 8 на внутреннем развороте была помещена «Фото-газета Пионера», которая могла служить примером для пионеров (рис. 2). Мы видим, что расположение материала симметрично, оформление очень лаконично и могло быть взято за основу при создании стенгазет пионерами.



Рис. 2. Фото-газета Пионера

Интерес представляет заметка, расположенная внизу этой фото-газеты – в ней представлена реклама магазина «Пионер», в котором наложенным платежом можно заказать те или иные товары «...для вас, для вашего клуба, отряда и лагеря» [Фото-газета Пионера, 1925, с. 12–13].

Отметим, что на страницах журнала «Пионер», буквально с самых первых его номеров, велась работа по обучению школьников основам редакторского, журналистского дела, при этом пионеры-корреспонденты стали называться деткоры или пикоры. В 20-х годах переписка с читателями по вопросам присылаемых материалов велась в открытом формате. Для этого в журнале была открыта рубрика «Ответы пикорам», в которой печатались замечания, комментарии, рецензии в краткой форме на присланную пионерами корреспонденцию для печати в журнале. Например, такого содержания – «...то, что ты нам прислал, даже не называется стихами. Это просто записочка, которую трудно прочитать

потому, что она написана неряшливо», «...ты выбрал затасканные скверные мотивы», «...хорошо продумывай стихи, прежде чем их посылать» и т. д. [Ответы пикорам, 1925, форз].

Беря пример с ведущего журнала, подобные комментарии стали массово практиковаться в редколлегиях стенгазет на местах – редколлегия стенгазеты помещала довольно резкие рецензии на материалы, предлагаемые для публикации от других пионеров. Для этого в стенгазетах выделялась рубрика «Почтовый ящик». Отношение к подобной критике со стороны пионеров было очень неоднозначным, «...большинство ребят смотрели на него (на «Почтовый ящик», авт.) с презрением и после ответов в нем совершенно прекращали писать в газету» [Дай слово, 1926, с. 18]. Подобная ситуация, когда одни пионеры позволяли себе необоснованную критику других пионеров, основываясь исключительно на своем положении в отряде, имела место не только на примере ра-

боты над стенгазетами, но и наблюдалась в других областях пионерской жизни, что накладывало негативный отпечаток на всю пионерскую организацию.

Кроме этого, имели место заметки, написанные самими пионерами и посвященные реализации попыток улучшить качество своих стенгазет, например, М. Капитонова «Помогаем деревенским пикорам» (№ 11 за 1925 г. [Капитонов, 1925, с. 18]), в которой пионеры делились опытом как они создавали целые коллективы деткоров, помогали пионерским отрядам налаживать работу в стенгазетах, исправлять ошибки, чтобы они выходили «гораздо лучше».

Или же описывались специфические пионерские меры воздействия на коллектив в виде товарищеских судов – «Суд над стенгазетой» (№ 9 за 1926 г. [Заморин, 1926, с. 16]), а в № 21 за 1929 год редакция «Пионера» объявила начало суда собственноручно над самим журналом: «Ничто не может так помочь журналу улучшить свою работу, как беспощадная товарищеская критика читателя» [Всем пионерам..., 1929, с. 10]. Для чего читатели должны были выступать как свидетели защиты и свидетели обвинения, а «...“Пионер” будет отвечать за свою работу, за свои ошибки и свои достижения» [Там же]. Подобная форма борьбы за высокое качество печатного продукта безусловно интересна, однако, ее применение в современных условиях возможно и даже эффективно, но должно проводиться таким образом, чтобы не задевать личность ребенка,

стоящего за той или иной публикацией в стенгазете.

Интересно, на наш взгляд, проследить изменения в названиях школьных стенгазет. Так в 20-х годах стенгазеты среди названий стенгазет преобладали «Голос Деревни», «Смена Пионерская», «Красный Школьник» и др., а к началу 30-х годов названия несколько изменились в русле ведущей линии партии и стали более резкими – «Молодой коллективист», «Ухтомовец», «Удар» и др. Отметим, что в отряде 20-х годов могло быть несколько стенгазет, а в 30-м – чаще всего одна.

В стенгазете выделялись различные рубрики, ее наполнением занимались сами ребята. О содержании пионерских стенных газет в середине 20-х годов XX века мы сможем судить по статье «Старательные ребята», опубликованной в № 15 за 1925 год, посвященной взаимодействию пионеров города и деревенских детей: «...мы делали стенную газету «Призыв». «Нашу жизнь» написали деревенские ребята, они же писали деревенские частушки. Науку и технику, головоломки составляли вместе» [Старательные ребята, 1925, с. 15].

Обобщение требований к структуре стенгазеты второй половины 20-х годов приведено в книге М. Алексеева «Праздники в советской школе» (1929 г.): передовица, информационный отдел, «заметки из школьного быта», отдел юмора, почтовый ящик, а сами газеты разделялись на итоговые или агитационные [Алексеев, 1929, с. 24–25].

К техническим правилам создания стенгазеты редакция «Пионера»

также обращалась, в подробностях рассказывая, как лучше ее оформлять. Например, в статье «Как строить стенгазету» (№ 18 за 1925 г. [Как строить стенгазету, 1925, форз.] приводятся данные по оптимальному

размеру стенгазеты (высота 1 м и ширина 1,5 м.), размеру заголовка (не меньше $\frac{1}{4}$ высоты газеты), длины строк, расстояния между столбцами и т. д., что может быть полезным и современным школьникам при оформлении своих стенгазет (рис. 3).



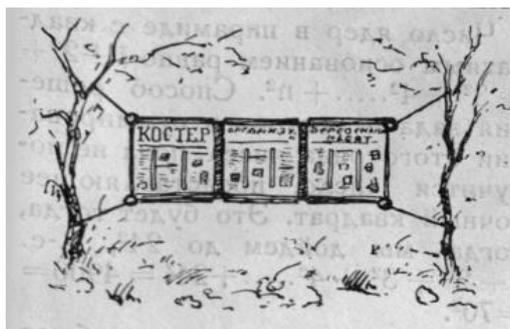
Рис. 3. Пример оформления стенгазеты

Также звучали предложения составлять стенгазету из нескольких листов-плакатов. Каждый плакат – самостоятельный раздел газеты, между собой их предлагалось склеивать материей, «чтобы газету легко было убрать, чтобы она не мялась, и чтобы в любое время ее легко было

читать» [Горлов, 1926, с. 18], представленная на рис.4 (а). Предлагалось не отказываться от выпусков стенгазеты и в походных условиях, пример такой стенгазеты приведен на рис 4 (б).



а)



б)

Рис. 4. Примеры стенгазеты:

- а) стенгазета из съемных плакатов [Горлов, 1926, с. 16],
 б) походная стенгазета [Походная стенгазета, 1928, с. 21]

Кроме стилистического оформления текста стенгазет в «Пионере» поднимались вопросы по вопросам выполнения иллюстраций к ней. Так в № 1 за 1926 год на примере портрета т. Калинина рассказывается способ так называемого «рисования по клеткам» [Как увеличивать портреты, 1926, с. 14], который был очень популярным в XX веке.

В качестве образца для подражания в № 7 за 1928 год в журнале «Пионер» появилась новая регулярная рубрика – «Бумеранг – стенная газета читателей «Пионера», которая располагалась в середине журнала и

могла быть использована для оформления отрядных уголков. В то же время в ней четко прослеживались основные рекомендуемые рубрики: темы для обсуждения в отряде по различным проблемам (о дружбе ребят между собой, воспитанию в пионерах качеств нового человека, отношению к хулиганским поступкам, о национальной розни и т. д.), карикатуры и художественные иллюстрации, краткая информация об основных достижениях отряда, кружка, описания полезных дел, которые сделали пионерские отряды, а также рассказы/стихотворения, написанные деткорами (рис. 5).



Рис. 5. Лозунг стенной газеты читателей «Пионера» № 10 «Бумеранг»

К середине 1929 года «Бумеранг» перестал существовать по причине неизбирательности публикуемого материала, ему на смену пришли тематические обсуждения отдельных вопросов, волнующих пионеров. В 30-м году в журнале «Пио-

нер» стала печататься «Стенная газета пионеров всего мира «Школьный товарищ», которая носила более политизированный характер.

В целом, к основным тематикам стенгазет 20-х годов относили, прежде всего, отображение отрядной жизни пионеров, их достижений и

недостатков, работу кружков и всей школы, часто предлагались темы для обсуждения в отряде. Направляющим вектором может служить выбор тем, которые были в приоритете, собственно, для самого «Пионера». Так, в конце 1925 года, в обращении к деткорам были перечислены четыре темы, интересующие редакцию, среди которых: как проходит личная учеба пионеров, какую общественную работу проводят отряды, как живет пионер в семье и какие достижения есть в работе отрядов, какие недостатки, что мешает работе [Ответы деткорам, 1925, обл]. Именно эти вопросы постепенно стали ведущими при создании пионерских стенгазет второй половины 20-х годов.

В то же время кроме бумажного варианта пионерской стенгазеты существовали и другие. Подобной специфической формой детского творчества была так называемая «живая газета», которая, по сути, представляла собой мини-спектакль, в основном в стихах, на важные для пионеров темы: «...не о чем-нибудь одном ведет разговор, а хоть понемногу да расскажет обо всем, что сегодня имеет особенный интерес...статейки сделаны в виде сенок с действием, частушек, живого кино, а иногда в виде настоящей детской игры» (из книги А. Афанасьевой и Л. Бермана «Пионерские живые газеты» 1928 г. [Афанасьева, 1928, с. 14]).

Журнал «Пионер» активно способствовал продвижению живых газет, для чего на его страницах печатались сценарии для постановки. Например, «Физкультурная пионерия» (№ 11 за 1925 г.), «Четвертый закон» (№ 12 за 1925 г.), «Мужицкая

смена» (№ 1 за 1926 г.) и др. Отличие «живой газеты» от спектакля авторы видели в том, что «...для постановки предлагаемого материала не требуется совершенно никаких декораций. Ставить материал можно где угодно – на сцене, на эстраде, с занавесом и без него. Можно ставить просто на полу, отгородив чем-нибудь кусок пола для сцены...Освещение годно любое» [Юрцев, 1926, с. 6].

Еще одной формой подачи информации, специфической для 20-х – начала 30-х годов было так называемое «живое кино» – мини-спектакль, в котором участники представления изображают ту или иную сцену «фильма», в то время как ведущий озвучивает происходящее. В Журнале «Пионер» также можно найти подобные сценарии, например, «Юн-Чин-Лин» (живое кино в 2-х частях) в № 14 за 1925 г., в рекомендациях к постановке которого указано, что «...на сцене, конечно, не разговаривают. Объясняются знаками, как глухонемые. Но все это нужно делать живо, быстро и весело» [Маковеев, 1925, с. 20].

А в вышеуказанной заметке «Помогаем деревенским пикорам» [Капитонов, 1925, с. 18] указана некая «световая газета», которую коллектив деткоров демонстрировал в рабочем парке. Позже в № 19 за 1928 год в «Пионере» даны подробные инструкции по созданию такого рода газет, которые фактически являются диапозитивами, которые просвечиваются при помощи фонаря. В конце 20-х годов в их основе было стекло, покрытое желатином или яичным белком, на котором тушью

или акварельными красками выполнялись рисунки или наносился текст [В помощь школьнику, 1928, с. 18–19]. Для световых газет рекомендовалось использовать больше рисунков, стихов, а формирование ее содержания вести в направлении создания юмористической газеты. Примечательен совет помнить «...только одну штуку: для световой газеты нужно иметь 60–70 пластинок. Если сделать меньше, то у зрителей только разожжете любопытство и не удовлетворите их» [Там же], что для современного читателя будет слишком утомительным просмотром.

К концу исследуемого периода в «Педагогической энциклопедии» (1929 г.) под редакцией А. Г. Калашникова уже отдельным разделом выделен текст, посвященный стенной газете. Акцент делался на качество изобразительной стороны стенгазет, которое, как отмечал автор, находилось на крайне низком уровне. Подчеркивалось, что «изобразительная же сторона играет в газете огромную роль. Как бы хорошо ни была написана газета по различным вопросам «сегодняшнего дня», но, если в ней нет момента «привлечения глаза» – красок, рисунков, карикатур, хорошо выделенных и удачно расположенных лозунгов, ваша газета не сыграет той роли, которую вы ей отводите... И чем менее культурна аудитория, тем больше газета требует изобразительного момента в своем оформлении» [Педагогическая энциклопедия, 1929, стб. 921]. Авторы подошли к вопросу обеспечения высокого качества стенгазеты с особой тщательностью – прописаны и композиционные вопросы, особенности выбора

шрифта, материалов, указаны необходимые элементы – заголовок, карикатура, поля и т. д. [Там же, стб. 921–922]. Позже в «Педагогике» (1939 г.) под редакцией И. А. Каирова было прописано, что структура пионерского отряда включает в себя в обязательном порядке кроме вожатого отряда, председателя Совета отряда и вожаков звеньев – редактора стенной газеты, который избирается пионерами на общем отрядном сборе [Педагогика, 1939, с. 456], т. е. обязательность наличия стенгазеты было по факту закреплена на официальном уровне. Отметим, что редколлегия «...обычно состоит из 3–5 человек, но в основу своей работы она кладет массовое привлечение ребят к выпуску газеты» [Просим ответить, форз].

Обсуждение результатов. К началу 30-х годов набирает силу тенденция перехода пионерских отрядов, организованных в основном при клубах, в школу, для того чтобы правильно поставить работу кружков и мастерских, а те, в свою очередь, «...помогут школе созданием оборудования, наглядных пособий и т. п.... Пионеры привлекут большее внимание партии и комсомола, свяжут школу с производством и окружающей жизнью» [Нужны ли отряды при школах, 1930, с. 5]. Этот процесс оказал влияние на содержание стенгазет, которые кроме пионерской работы отряда теперь стали уделять внимание школьным проблемам. С другой стороны, с начала 30-х годов внимание к стенгазетам вновь усилилось уже на высоком партийном уровне, например, о стенгазете стали говорить на заседаниях ЦК ВЛКСМ, о

чем регулярно сообщалось в «Пионере». В стенгазетах все чаще стали прослеживаться характерные темы 30-х годов, связанные с борьбой с кулачеством, «двурушничеством», «делячеством», вредительством и т. д. В «Пионере» стали чаще помещать примеры плохих и хороших стенгазет, с призывом «...разоблачайте, подводите опыт и итоги, пропагандируйте достижения, бичуйте недостатки» [Путешествие по стенгазетам, 1930, с. 28]. Т. е. стенгазеты несколько изменились и приобрели политический окрас, контроль за их содержанием и оформлением стал более жестким.

Заключение. Таким образом, пионерская стенгазета 20-х годов представляла собой пример самобытного детского творчества, позволяющего укрепить пионерский отряд, объединить ребят по увлечениям, проводить коррекцию негативных явлений, что может быть использовано для современного детского коллектива.

Список литературы

1. Алексеев, М. Праздники в советской школе : Методические указания и литературно-художественный материал для деревенской школы I ступени / Составили М. Алексеев и Г. Васильев ; Под ред. М. А. Алексинского. – Москва : Моск. отд. нар. образ. : Госуд. изд-во, 1929 (12-я типо-лит. "Рабочее дело" Мосполиграф). – 144 с. – Текст : непосредственный.
2. Афанасьева, А. Пионерские живые газеты / А. Афанасьева, Л. Берман. – Ленинград : Прибой, 1928. – 189, [3] с. – Текст : непосредственный.
3. В помощь школьнику – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 19 – 1928. – С. 18 – 19.
4. Волков Е. Стенная газета в школе / Е. Волков. – Москва : «Работник просвещения», 1926. – 88 с. – Текст : непосредственный.
5. Всем пионерам, школьникам, читателям, деткорам! – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 21 – 1929. – С. 10.
6. Горлов Д. Стенная газета и плакат / Д. Горлов. – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 5. – 1926. – С. 18.
7. Даже галстухов нет. – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 12. – 1925. – С. 21.
8. Дай слово. – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 21 – 1926. – С. 18 – 19.
9. Дай слово. – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 5. – 1925. – С. 22.
10. Заморин В. Суд над стенгазетой / В. Заморин. – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 9. – 1926. – С. 16.
11. Как строить стенгазету – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 18. – 1925. – форт.
12. Как увеличивать портреты – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 1. – 1926. – С. 14.
13. Капитонов М. Помогаем деревенским пикорам / М. Капитонов. – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 11. – 1925. – С. 18.
14. Маковеев К. Юн-Чин-Лин. Живое кино в 2-х частях / К. Маковеев. – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 14. – 1925. – С. 19 – 20.

15. Наши стенгазеты – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 6. – 1924. – С. 20.

16. Нужны ли отряды при школах – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 1 – 1930. – С. 5.

17. Ответы деткорам – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 23 – 1925. – обл.

18. Ответы пикорам – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 14. – 1925. – форз.

19. Педагогика / Автор. коллектив: И. А. Каиров, Н. Д. Левитов, К. И. Львов [и др.]; Под ред. И. А. Каирова; Допущено КВШ при СНК СССР в качестве учеб. пособия для пед. вузов и ун-тов. – Москва : Учпедгиз, 1939 (Ленинград). – 514 с. – Текст : непосредственный.

20. Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Эпштейна. – Москва : Работник просвещения, 1929 – Т. 1. –

1929. – VIII с., 1158 стб. – Текст : непосредственный.

21. Походная стенгазета – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 11 – 1928. – С. 21.

22. Просим ответить – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 14 – 1926. – форз.

23. Путешествие по стенгазетам – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 20–21. – 1930. – С. 28–29.

24. Старательные ребята – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 15. – 1925. – С. 15.

25. Фото-газета Пионера – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 8. – 1925. – С. 12–13.

26. Что пионеры делают в школе? – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 10. – 1924. – форз.

27. Юрцев Б. Мужичья смена / Б. Юрцев. – Текст : непосредственный. // Пионер. – № 1. – 1926. – С. 6–7.

ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.32

М. А. Тимофеев

«ПРИБЛИЗИТЬ ВОСПИТАНИЕ СЛЕПЫХ К ВОСПИТАНИЮ НОРМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ» (ВОПРОСЫ ТИФЛОПЕДАГОГИКИ НА ВТОРОМ ВСЕРОССИЙСКОМ СЪЕЗДЕ СПОН 1924 ГОДА)

Аннотация. На основании впервые вводимого в научный оборот документального материала (документы из фондов Государственного архива РФ), а также материалов и решений II Съезда социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН) рассматривается специфика предложений, сформулированных в первой половине 20-х гг. XX в., по формированию системы обучения и воспитания слепых детей в различных типах образовательных учреждений.

Реконструированы основные параметры этих проектов, показана специфика типов учебно-воспитательных учреждений, особенности профессионально-технического обучения незрячих, общего и общественно-политического воспитания, социализации выпускников школ для слепых, в первую очередь, в плане дальнейшего образования и трудоустройства.

Ключевые слова: тифлопедагогика система образования слепых в Советской России воспитание и социализация незрячих.

М. А. Timofeev

"TO BRING THE EDUCATION OF THE BLIND CLOSER TO THE EDUCATION OF NORMAL CHILDREN" (QUESTIONS OF TYPHLOPEDAGOGY AT THE IInd ALL-RUSSIAN CON- GRESS OF THE SLPM IN 1924)

Abstract. Based on the documentary material introduced into scientific circulation for the first time (documents from the files of the State Archive of the Russian Federation), as well as materials and decisions of the II Congress on the questions of Social and legal protection of minors (SLPM), the specifics of proposals formulated in the first half of the 20s of the XX century on the formation of a system of education and upbringing of blind children in various types of educational institutions are considered.

The main parameters of these projects are reconstructed, the specifics of the types of educational institutions, the features of vocational training for the blind, general and socio-political education, socialization of graduates of schools for the blind, primarily in terms of further education and employment, are shown.

Keywords: typhlopedagogy the system of education for the blind in Soviet Russia education and socialization of the blind.

Введение. Проблема становления системы образования и воспитания слепых в России в первой половине 20-х гг. XX в. является абсолютно не исследованной учеными и, вместе с тем, важной для формирования континуитета представлений об истории русской школы, отечественной педагогической мысли, дефектологической науки и специального образования.

II съезд СПОН, опираясь на предшествующую традицию, заложил основы воспитания, обучения и сопровождения незрячих в нашей стране. Положения, прописанные в его резолюциях, во многом определяют основные параметры социализации незрячих людей и в современном российском обществе.

Материалы и методы. Цель исследования – реконструкция подходов к системе образования и воспитания слепых детей в контексте процесса становления специальной педагогики в Советской России в первой половине 20-х гг. XX века. В качестве задач были выделены: источниковедческая – выявление и ввод в научный оборот архивного документального материала, а также ранее опубликованных, но забытых современными исследователями документов по данной проблематике; аналитическая – систематизация информации по теории и практике обучения и воспита-

ния незрячих, их социализации, содержащейся в выступлениях участников специализированной Тифлосекции II съезда СПОН, в привязке к существовавшему социально-педагогическим тенденциям.

Источниками исследования выступают опубликованные документы Совета Народных Комиссаров РСФСР, материалы и резолюции II Всероссийского съезда СПОН, материалы Первого Всероссийского съезда по школьной санитарии, неопубликованные предложения П. М. Строева и А. Орловой по реформе системы образования для слепых 1918–1919 гг. из фондов ГА РФ, научные статьи и монографии по истории специального образования З. И. Марголина, А. Г. Басовой, Х. С. Замского и др.

В качестве методологической основы работы использованы историко-критические подходы, а также частные специальные методы – конкретно-исторический, историко-сравнительный, содержательный анализ архивных текстовых материалов.

Результаты исследования. 26 ноября 2024 года исполнится 100 лет с начала работы Второго Всероссийского съезда социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН). События, названного поворотным не только в борьбе с детской беспризорностью и преступностью,

но и определившего изменение вектора развития советской специальной педагогики и дефектологической науки в целом. По существующей и сегодня в исторической науке традиции, которую начали целенаправленно формировать еще при подготовке съезда его участники и организаторы, значение II съезда СПОН состояло в том, что на нем призвали решительно покончить со старым, филантропическим подходом к работе с дефективными детьми, выстроить новую систему с особым учетом социального фактора воспитания, подготовить учащегося к самостоятельной трудовой и общественной жизни и «приобщить их к общественно полезной трудовой деятельности» [Резолюции, 1925, с. 28; Воспитание и обучение, 1928, с. 3]. Как писал Х. С. Замский, на II съезде СПОН «были сформулированы новые общие принципы решения теоретических вопросов воспитания аномальных детей» [Замский, 1995, с. 307; см. также: Воспитание и обучение, 1928, с. 216, 222–223].

Строго говоря, это было продолжение линии, сформулированной после Октябрьской революции 1917 года. Позволим себе привести обширную и очень показательную цитату из книги Василия Дмитриевича Иванова, первого заведующего кафедрой педагогики Вятского педагогического института, написанной им в конце 20-х годов. В ней максимально четко отразилась социально-политическая заостренность трактовки отдельных сторон новой системы специального образования, обусловленной политическими изме-

нениями в стране и, в том числе, формулировками II съезда СПОН: «... советская власть с первых дней своего существования отказалась в системе мероприятий по воспитанию физически дефективных детей от начал благотворительности. Она сразу повела борьбу за изгнание религиозно-нравственного содержания в воспитательной работе этих учреждений. Предстояла длительная и упорная борьба идеологического характера. Нужно было провести решительную перестройку старых воззрений у большинства работников этих учреждений, среди которых были особенно сильно развиты предрассудки и религиозное ханжество. Нужно было проделать сложную эволюцию от первоначального воззрения на физически дефективного ребенка как на «жалкого», «обездоленного», обреченного на иждивенство, неполноценного члена общества к признанию его социально полноценным, активным борцом и строителем нового коммунистического общества. Мало этого, нужно было научиться пронизывать всю воспитательно-образовательную работу идеями интернационального и антирелигиозного содержания, втянуть ребят в орбиту общественной жизни и классовой борьбы, вовлечь в детское коммунистическое движение. Требовалась длительная и упорная работа – целая система мероприятий» [Иванов, 1932, с. 27].

Необходимо отметить, что системная постановка учебно-воспитательной работы со слепыми детьми была, наверное, одним из самых животрепещущих и проблемных вопросов системы просвещения Советской

республики в области работы с детьми с нарушениями в развитии. Вплоть до конца 1923 года судьба образовательных учреждений для незрячих и вся тифлопроблематика в полной мере отражали ту атмосферу поиска новых форм деятельности, с одной стороны, и бюрократической, межведомственной несогласованности, с другой, которые были свойственны в этот период государственной политике в области специального образования. Общие же решения в области образования, которые принимались в 1918–1921 гг. и позволяли «увидеть учителям-практикам перспективы перестройки системы обучения и воспитания слепых, а также определить цели специальной государственной школы слепых» (Феоктистова, 1920, с. 21), не могли, по нашему мнению, в должной степени конкретизировать и определить все элементы содержания и методов обучения незрячих. О наличии «конкретного плана постановки сети учреждений дефективных детей» Н. К. Крупская скажет только в 1922 году, на Всероссийском съезде заведующих губернскими отделами народного образования [Феоктистова, 1980, с. 23]. К этому времени принципиальные вопросы межведомственного взаимодействия в вопросах обучения «телеснодефективных», в т. ч. слепых детей, будет в основных чертах решен. А пока, к 1924 году, профессиональное сообщество находилось отчасти в состоянии вечного поиска. Его хорошо выразил профессор Московского мединститута, известный офтальмолог Сергей Селиванович Головин: «Наши ста-

рые организации по борьбе со слепотой и по оказанию помощи слепым находятся теперь в состоянии более или менее полного разрушения. Новые еще только возникают. Несомненно, они должны будут считаться со старым опытом и иметь в виду результаты, достигнутые в других странах» [Головин, 1924, с. 5].

Так, после принятия 27 июня 1918 года решения о передаче с 5 июля всех учебных заведений в ведение Наркомпроса, детские дома и приюты для слепых детей продолжали оставаться до 31 декабря 1919 года в ведении Наркомата социального обеспечения, к которому они были прикреплены после изменений общественного строя в стране в конце 1917 года [Сизова, 2008, с. 89]. В марте 1919 года Первый съезд по школьной санитарии закрепляет в своих решениях работу с дефективными детьми, в т. ч. слепыми, за Наркомздравом [Первый всероссийский съезд, 1919, с. 10; Карлов, 2019; см также Положение, 18.10.1919]. А 10 декабря того же года Постановлением Совнаркома работа со слепыми детьми была передана в ведение Наркомпроса [Постановление, 10.12.1919; см также: Первый всероссийский съезд, 1919; Карлов, 2019, с. 34].

Нельзя сказать, чтоб в это время не предпринималось попыток выработать некие предложения по возможным вариантам реформы/создания системы образования и воспитания слепых. Традиционно они исходили от частных лиц, так как Наркомат просвещения в эти годы на данный вопрос внимания практически не обращал [Строев, 1918, л. 15].

4 ноября 1918 года свой проект реформы представил в Наркомпрос будущий видный деятель ВОС Павел Александрович Строев. 11 пунктов документа предполагали две ступени обучения, создание школ-интернатов, трудовое обучение, ориентированное на практические запросы общества, развитие брайлевского книгоиздания и др. А. Орлова предполагала разработать систему всеобщего и обучения для взрослых слепых, включающую организацию системы в том числе внешкольных учреждений, разработку всего комплекса учебно-методических пособий и пр. [Орлова, 1919, л.15об.].

Но вернемся непосредственно ко II съезду СПОН и обратимся к текстам прозвучавших на нем докладов по тифлотематике. В выступлениях сотрудников Наркомпроса РСФСР Отто Людвиговича Бема, Семена Сергеевича Тизанова шла речь о пересмотре генеральной линии работы учреждений социально-правовой охраны несовершеннолетних, об общих принципах социализации подростков, втягивании их в трудовую деятельность и т. п. «В области воспитания дефективных детей наша задача состоит в том, – говорил С. С. Тизанов, – чтобы связать специальную педагогику (сурдо, тифлопедагогику и пр.) с общими принципами и методами социального воспитания. Надо стремиться, по возможности, сгладить резкие различия между нормальными и дефективными детьми, необходимо помочь этим группам детей стать более или менее общественно полезными гражданами Республики» [Материалы, 1924, с.14].

И если «новое направление в развитии советской специальной педагогики» [Замский, 1995, с. 304.] и его основы, как принято считать, в дни работы съезда официально были озвучены в докладе Льва Семеновича Выготского, то в отдельных секциях рассматривались сугубо прикладные, практические вопросы работы с определенной категорией детей, в том числе с детьми, имеющими нарушения в развитии здоровья. Судя по всему, участники съезда сознательно выходили за рамки первоначального плана обсуждения вопросов беспризорности и детских домов, коснувшись «всех проблем советской дефектологии» и «коренной перестройки всей системы работы с аномальными детьми» [Замский, 1995, с. 305, 307].

Необходимо также отметить, что свою принципиальную позицию по изменению подходов к образованию дефективных детей организаторы и участники съезда частично выразили несколько ранее – в специально подготовленном и изданном к началу его работы сборнике «Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно-отсталых детей» [Вопросы, 1924]. В предисловии к книге редактор сборника (Л. С. Выготский) вынужденно констатировал, что постреволюционная перестройка специальной школы не коснулась и сейчас необходимо хотя бы *поставить вопрос* о специальной школе как вопрос социального воспитания [Вопросы, 1924, с. 3–4]. Часть статей – П. П. Почапина, А. В. Бирилева, П. Я. Ефремова – была непосредственно посвящена вопросам органи-

зации образования и воспитания слепых детей. В них поднимались вопросы структуры сети образовательных учреждений, материальной базы и оборудования, положения педагогов, проблема отбора детей, вопросы самоуправления, трудового воспитания и трудоустройства детей после школы, их дальнейшего образования.

Помимо упомянутого сборника и программного выступления Л. С. Выготского, собственно тифлопедагогическая проблематика подробно рассматривалась в выступлениях участников на съезде на «Секции по работе со слепыми детьми». На них мы и обратим внимание, поскольку в них, а также в резолюциях по докладам, так или иначе отразились установки, сформулированные в «Вопросах воспитания».

Всего на секции прозвучало 6 докладов. Внимание выступающих было сфокусировано на четырех проблемных узлах: типы учебных заведений, реализуемые программы и планы; профессионально-техническое обучение слепых детей; вопросы воспитания слепых, в том числе общественно-политического, и социализация незрячих после выхода из стен учебного заведения. Кстати, следует отметить, что охват образовательными учреждениями слепых детей на тот момент в РСФСР был крайне невелик – по информации С. С. Тизанова, в республике насчитывалось 22 учреждения, в которых обучалось 1100 человек [Материалы, 1924, с.13].

Об общих целях воспитания слепых, изменении отношения к ним шла речь в выступлении выдающе-

гося тифлопедагога, философа, психолога Александра Моисеевича Щербины [Материалы, 1924, с. 111–112]. Именно он сформулировал идею, которая найдет отражение в резолюциях Съезда, о воспитании в слепых понимании полезности их обществу и устранении чувства обособленности от других. Его доклад «К чему следует стремиться при воспитании слепых» говорил о трудностях, неизбежно встречающихся при решении этой проблемы.

Особое внимание Щербина обращал на необходимость борьбы с психологией «сепаратизма», которая свойственна незрячим и которую, к сожалению, зачастую культивировали в них сами общеобразовательные учреждения. Он особо подчеркивал важность постоянных контактов незрячих со зрячими, поскольку, по его словам, и тифлопедагоги не являются в массе своей горячими сторонниками совместного обучения слепых и зрячих, хотя такой подход дает, как заявлял он, «широкий простор для педагогического творчества» [Материалы, 1924, с. 112]. Понимая недостаток односторонней работы, он также призывал к системным трудам по изменению общественной психологии в плане восприятия слепых и их трудоспособности остальным «зрячим» обществом.

Для Щербины тема совместного обучения и, если можно так сказать, гармоничной «инфильтрации» незрячих людей в мир зрячих была не нова. Он не впервые пытался привлечь к ней внимание. Еще в феврале 1917 года в «Журнале Министерства народного просвещения» вышла его статья на тему совместного обучения

слепых со зрячими [Щербина, 1917]. В ней он как раз и делал акцент на предоставление слепым возможности обучаться в учебных заведениях всех типов вместе со зрячими: «Я считаю крайне желательным... предоставить им возможность, в каждом отдельном случае с разрешения педагогического совета или органа, его заменяющего, поступать в учебные заведения всех типов...если есть основание рассчитывать, что они будут удовлетворять требованиям, предъявляемым их зрячим товарищам» [Щербина, 1917, с. 39]. Принципу максимальной социализации незрячих А. М. Щербина будет верен до конца жизни. О ней он будет говорить и несколько лет спустя, в 1927 году, на Первом всероссийском педологическом съезде [Щербина, 1928].

В деле пропаганды он видел оправданным соединять все возможные формы печатной и устной агитации и просвещения, отводя особое место наглядности при совместном обучении и труде слепых и зрячих.

Отдельно А. М. Щербина оставался на вопросе подготовке профессиональных тифлологов. Тема была актуальна, поскольку к тому моменту располагавший специально созданной В. П. Кащенко для В. А. Гандера профильной кафедрой Педагогический институт детской дефективности был ликвидирован (1 сентября 1924 г.) и объединен с Медико-Педологическим институтом Наркомздрава. По замыслу Александра Моисеевича, такая кафедра, которую он предложил создать при одном из педвузов, должна была

обеспечить *научный* базис для улучшения быта слепых. Эта, а также существующие кафедры были призваны, по его мнению, играть роль именно научных центров, а не только структур, обеспечивавших развитие педагогической и методической мысли в работе с незрячими.

В свою очередь, Петр Георгиевич Мельников основной акцент в своем выступлении сделал на крайне важном организационном вопросе, типах и учебных планах учреждений для слепых. Напомним, что вышедшая в 1923 г. учебная программа, разработанная Государственным учебным советом для массовой школы, была принята и детскими домами для слепых. Однако попытки работать по такой комплексной программе, пусть даже и с некоторыми коррективами, оказалась не очень удачной. Поэтому к съезду СПОН представители школ слепых пришли, как считает З. И. Марголин, к выводу о необходимости перехода на новую программу в объеме первой ступени [Марголин, 1940, с.72].

В своем выступлении П. Г. Мельников попытался охватить и эту проблему, наметив пути ее решения. Невозможность быстрого выработки единого общего взгляда на работу со слепыми детьми он обосновывал отсутствием согласования позиций между различными ведомствами, Наркомпросом, Наркомздравом и Наркомсобесом, возникшим после революционных событий 1917 года [Материалы, 1924, с. 111]. Именно это и объясняло отсутствие единых программных и плановых указаний по работе в учреждениях для таких детей [Там же].

Он обратил внимание аудитории на то, что система социального воспитания, охватывая детей от 3 до 18 лет, включает в себя и соответствующую сеть учреждений для слепых. Мельников рассматривал как один из вариантов систему преемственных учреждений для слепых.

Первой ступенью в этой системе был специализированный детский сад для слепых детей, программа работы которого должна была принципиально отличаться от садов для зрячих детей [Материалы, 1924, с.111]. Второй ступенью предлагался детский дом – его работа планировалась по образцу прочих детских домов, но только с учетом специфики слепых детей [Там же].

Работа со слепыми подростками должна была строиться по более сложной схеме. Для них организовывался т. н. «Дом подростков», который должен был стать своего рода фильтром для группирования учеников по способностям, своеобразной профориентационной станцией. В нем предполагалось группировать детей по способностям, наклонностям и одаренности. Последнюю группу, одаренных детей, автор программы намечал для поступления в техникумы и вузы.

Наряду с этим в системе предусматривалось место и для детей с невысокими способностями, «тормозящими» занятия в детском доме – т. н. Дом для отстающих слепых.

В итоге программа занятий со слепыми детьми, ориентированная на программы ГУС'а, должна была охватить цикл знаний не ниже школы 1-й ступени. Однако программа, при

сохранении принципа единства (ориентир – Положение о детдоме для *зрячих* детей), допускала и известную свободу маневра – ежегодный план занятий мог «изменяться» в зависимости от местных условий [Материалы, 1924, с.111].

М. Н. Соловьев в центр своего доклада поставил специфику реализации программы ГУС'а в школах слепых 1-й ступени. Поход к определению целей и задач обучения и воспитания незрячих детей был характерен для данного исторического момента. Они были те же, что и для зрячих учеников, с увеличением акцента на развитие персональной самостоятельности [Материалы, 1924, с.115].

Указанные цели-задачи определяли и содержание программ, которые должны были носить комплексный характер, а методика преподавания предполагала широкое разнообразие. М. Н. Соловьев также предупреждал об объективных трудностях в реализации образовательного процесса в связи с наличием в программе «материала, построенного исключительно на зрении и способах для изучения только зрячих» [Там же].

В связи с общими установками организаторов съезда большое место в его работе заняли вопросы трудового воспитания незрячих учащихся. Так, А. В. Соколовский в своем докладе обозначил основные параметры профессионально-технического обучения слепых. Оно должно было решать две задачи: подготовку рабочих кадров из числа незрячих для той или иной отрасли и их социализацию. В целом же, школа для слепых, осуществляющая профессио-

нально-техническое обучение, рассматривалась им как важный источник кадров для определенных секторов советской промышленности.

А. В. Соколовский предлагал принципиально изменить основной принцип самого производственного воспитания – перейти от предметно-кустарного подхода к плановому отбору учащихся для обучения профессии и их целевой подготовке. Производственное воспитание должно гарантировать целевой отбор учащихся, учитывающий его психофизический склад, рационально организованный, практико-ориентированный процесс обучения в мастерских, стимулирующую к развитию среду. В работе учитывались и возрастные особенности – с 9 до 11 лет планировались подготовительные занятия, а с 11 до 15 уже регулярные классно-групповые по определенным специальностям [Материалы, 1924, с. 113]. Затем с 15 до 17 лет учащиеся проходили курс обучения в т. н. ремесленных классах, после чего еще год – в производственных мастерских, которые сами по себе являются обучающим элементом, вводящим слепого в систему организации производства [Материалы, 1924, с. 114].

Усиление работы в этом направлении, по мысли А. В. Соколовского, было возможно практически повсюду даже при существующей системе учебных заведений.

Тема социализации или «трудо-вой помощи» после получения незрячими учащимися образования была продолжена в выступлениях А. С. Розанова [Материалы, 1924, с. 115–117]. Напомнив участникам съезда о главной цели воспитания и

обучения незрячих – получении всестороннего общего, политического и трудового образования, которое бы дало им возможность, при некоторой поддержке государства, существовать своим трудом, он рассмотрел 12 аспектов этого процесса. По его мнению, в судьбе слепого, выходящего из учебного заведения, должны принимать участие три ведомства – Наркомпрос, Наркомздрав и Народный комиссариат по социальному обеспечению. Слепому должны быть доступны все учебные заведения – техникумы, рабфаки и университеты, куда смогут поступать талантливые незрячие. Полученные в школе трудовые навыки следует постоянно совершенствовать – для этого желательно открыть специальные техникумы для слепых или мастерские с расширенной по сравнению со школьной программой подготовки.

Отдельным пунктом А. С. Розанов выделял музыкальное образование слепых – тему очень важную, в первую очередь, для Москвы, где вопрос музыкального образования незрячих стоял на повестке дня с 1918 года (подробнее см., например, ГА РФ. Ф. А–2306. Оп. 13. Д. 38 и др.). Он предлагал открыть в Москве и Ленинграде специальные музыкальные училища для слепых, а слепым музыкантам целесообразно создать проффильное объединение.

Трудоустройству незрячих так или иначе посвящена половина пунктов. А. С. Розанов уверен, что слепые могут и должны работать в образовательных учреждениях в качестве педагогов как для зрячих, так и, в силу опыта, для незрячих учащихся. Вто-

рой вариант «образовательного» трудоустройства незрячего, по А. С. Розанову – культурный работник в сельской местности [Материалы, 1924, с. 118].

Непосредственно работе слепых на производстве отводится три пункта. Они ожидаемо отражают форматы экономической жизни, характерные для 20-х гг. прошлого века. Труд слепых, указывает А. С. Розанов, эффективно показал себя в формате инвалидной кооперации. Целесообразно использовать и кустарную форму при первичной материальной поддержке государства, считает Розанов. В целом кооперация, организация слепых в артели видится ему наиболее оправданным и эффективным со всех точек зрения выходом. Артель поможет слепому организовать свою деятельность, получить навыки управления производством, с одной стороны, а с другой – избавит его от психологии иждивенчества и «снимет» в итоге с государственных дотаций.

Кроме того, А. С. Розанов призывал к активному изучению немецкого опыта трудоустройства слепых в плане расширения перечня профессий, где может быть применен труд незрячего человека, о котором рассказал выдающийся офтальмолог С. С. Головин в своей брошюре «Современная постановка социальной помощи слепым», изданной в 1924 году. Он также ознакомил участников съезда с опытом общественно-политического воспитания слепых в областном детском доме (г. Кострома).

Резолюции, принятые по итогам работы секции, вобрали в себя

большую часть выдвинутых предложений. Были определены магистральные направления деятельности педагогов специального образования. Так, в области воспитания и образования дефективных детей специальную педагогику необходимо было «связать с общими принципами и методами социального воспитания, ставя целью помочь и этим группам детей сделаться общественно полезными гражданами Республики» [Резолюции, 1925, с. 5], а также обязательное следование принципу отбора детей в учреждения с учетом потребностей в рабочей силе или «иной трудовой общественно полезной деятельности» [Резолюции, 1925, с. 4]. Но в целом специальное образование должно было быть уложено в прокрустово ложе программы нормальной школы, хоть и с оговоркой: «В основу учебной работы должны быть положены и приспособлены всякий раз к особенностям учреждений программы ГУС'а» [Резолюции, 1925, с. 28].

Интересно, что резолютивная часть в основном приняла рекомендации и предложения, изложенные тифлопедагогами. Так, в резолюции по докладу А. М. Щербины подчеркивалась необходимость «решительно воплощать принцип социального воспитания, чтобы слепые не чувствовали оторванности и стали активными строителями новой жизни» [Резолюции, 1925, с. 29]. Было принято и его предложение приблизить воспитание слепых к воспитанию нормальных детей и расширить сеть спецучреждений для слепых». А формулировка о совместном обучении почти дословно повторила текст его

статьи из ЖМНП 1917 года: «[слепые] также имеют право поступать и в учреждения для зрячих, с разрешения руководства, если будет понятно, что они смогут выполнить основные требования, которые в них предъявляют для зрячих учеников» [Резолюции, 1925, с. 30].

Остальная часть резолюции фактически повторяла другие его предложения: создание особого фонда на приобретение пособий для незрячих и на дополнительные выплаты персоналу, пропаганда вопроса трудоспособности и доверия к слепым, в т. ч. среди преподавателей и широких народных масс, проведение ряда экспериментальных исследований по использованию труда слепых в промышленности, организация издания специальной литературы для слепых и отдельного журнала. И, что было крайне важно для поддержки дефектологической науки, организация «научно-исследовательской кафедры тифлологии для всестороннего изучения жизни слепых в прошлом и настоящем, а равно для изыскания наиболее целесообразных мер для улучшения их быта...».

В отношении докладов Мельникова и Соколовского были определены типы детских учреждений для слепых: детский сад-интернат для детей от 3 до 7 лет; детский дом-школа для детей от 7 до 13–14 лет, дом слепых подростков от 14 до 19 лет и дом отсталых слепых (эти два типа в областных городах были обязательны). Школьные занятия в детском доме строятся по программе школ I ступени ГУСа. Дом подростков должен

был стать учреждением с профессиональным уклоном, а те, кто проявит способности, могли поступать в школу II-й ступени для слепых и продолжать образование совместно с зрячими в техникумах, профессиональных школах и вузах [Резолюции, 1925, с. 31].

Учебные планы учреждения для слепых должны были иметь уклон в сторону профессионально-технического образования. Кроме того, рекомендовалось уделить особое внимание вопросу ликвидации безграмотности среди слепых подростков.

Что касается судьбы незрячих после окончания школы, то здесь съезд проявил завидное единодушие: решению этого вопроса «должны помогать все структуры – партийные, государственные, общественные. И здесь должно быть налажено четкое взаимодействие незрячего с обществом слепых, которое и должно выступить инициатором такого взаимодействия» [Резолюции, 1925, с. 31]. При этом дело выпуска печатной продукции и учебных пособий для слепых съезд предлагал передать в ведение Наркомпроса [Резолюции, 1925, с. 31].

Обсуждение результатов. В целом, можно полностью согласиться с тезисом З. И. Марголина о том, что перед школой слепых на съезде и по его итогам были поставлены «общие со всеми учреждениями социального воспитания задачи» [Марголин, 1940, с.77]. Вместе с тем, проведенный анализ документального материала позволил выявить специфику становления системы обучения и воспитания слепых, ранее

не бывшую предметом исторического исследования.

Научная публикация итогов изучения этих материалов способствует не только реконструкции важного эпизода истории отечественной науки и педагогики, но и предоставляет практический материал для организации работ в этом направлении сегодня с учетом предшествующего опыта российской тифлопедагогики.

Заключение. На основании впервые вводимых в оборот, а также редко используемых материалов 20-х гг. XX в., обращавшихся к проблемам обучения и воспитания слепых детей, можно утверждать, что II Съезд СПОН, будучи рубежным мероприятием в деле формирования системы специальной педагогики и становления отечественной дефектологии, принял большинство сформулированных его участниками-тифлопедагогами положений, направленных на создание новой матрицы обучения и воспитания слепых, учитывающей достижения дореволюционной педагогики, но, в большей степени, ориентированной на ключевые общественные и политические задачи текущего момента.

Список источников и литературы

1. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно-отсталых детей: сб. статей и материалов / под ред. Л. С. Выготского. – Москва : Отдел СПОН Главсоцвоса Наркомпроса РСФСР, 1924. – 157 с. – Текст : непосредственный.

2. Материалы ко Второму Всероссийскому съезду социально-правовой охраны детей и подростков и детских домов, 26 ноября 1924 г.:

Разработ. отд. СПОН и Детдомов Главсоцвоса и подсекцией социально-правовой охраны детей и подростков Науч.-Педагогической секции Гос. ученого совета. – Москва : [б. и.], 1924. – 176 с. – Текст : непосредственный.

3. Орлова, А. Взрослые слепцы перед вопросом всеобщего обучения // ГА РФ. Ф. А–1575. Оп. 6. Д. 182. Л. 14–15 об.

4. Первый Всероссийский съезд по школьной санитарии. – Москва : Нар. ком. здрав., 1919. – 16 с. – Текст : непосредственный.

5. Положение о согласовании функции Наркомздрава и Наркомпроса в деле охраны здоровья детей, 14 октября 1919 г. // Сборник декретов и постановлений рабоче-крестьянского правительства по народному образованию. – 1920. – № 2. – С. 164–165. – Текст : непосредственный.

6. Постановление Совета Народных Комиссаров о согласовании функций Наркомпроса и Наркомздрава в деле воспитания и охраны здоровья дефективных детей, 12 декабря 1919 г. // ГА РФ. Ф. А–1575. Оп. 6. Д. 182. Л. 5. – Текст : непосредственный.

7. Резолюции по докладам Второго Всероссийского съезда социально-правовой охраны несовершеннолетних, 26 ноября – 1 декабря 1924 г. – Москва : [Госмастерская Педагогич. Театра], 1925. – 37 с. – Текст : непосредственный.

8. Строев, П. А. Проект реформы школы слепых // ГА РФ. Ф. А–482. Оп. 11. Д. 12. Л. 15–18 об. – Текст : непосредственный.

9. Щербина, А. М. Необходимость социального подхода при изучении особенностей слепых // Основные проблемы педологии в СССР. (По тезисам Первого всерос. педологич. съезда 27/ХІІ-1927 г. – 3/І – 1928 г.). – Москва : Оргбюро Съезда, 1928. – С.144–145. – Текст : непосредственный.

10. Басова, А. Г. История сурдопедагогики: [Учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов] / А. Г. Басова, С. Ф. Егоров. – Москва : Просвещение, 1984. – 295 с. – Текст : непосредственный.

11. Воспитание и обучение физически дефективного ребенка: сб. статей / под ред. С. С. Тизанова и Л. В. Занкова. – Москва – Ленинград : ГИЗ, 1928. – 63 с. – Текст : непосредственный.

12. Головин, С. С. Современная постановка социальной помощи слепым. – Москва : изд-во В. В. Думнов, 1924. – 32 с. – Текст : непосредственный.

13. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: Приложение: Дневник Е. К. Грачевой. – Москва : НПО «Образование», 1995. — 400 с. – Текст : непосредственный.

14. Иванов, В. Д. Развитие педагогики трудного детства до и после Октябрьской революции. – Москва – Ленинград : Учпедгиз, 1932. – 88 с. – Текст : непосредственный.

15. Карлов, С. В. Социальное положение незрячих в России накануне октября 1917 г. и в первые годы

Советской власти // Манускрипт. – 2019. – Т.12. вып.6. – С. 30–39. – Текст : электронный.

16. Марголин, З. И. История обучения слепых. – Москва : Учпедгиз, 1940. – 136 с. – Текст : непосредственный.

17. Сизова, А. И. Из истории обучения слепых детей. – Москва : [б. и.], 2008. – 301 с. – Текст : непосредственный.

18. Умственная отсталость, слепота и глухонмота: Психофизиология. Педагогика. Профилактика: [Сборник] / Под ред. Я. Р. Гайлиса, Л. В. Занкова, С. С. Тизанова. – [Москва]: Долой неграмотность, [1927]. – 320 с. – Текст : непосредственный.

19. Феоктистова, В. А. История советской тифлопедагогики, школы слепых и слабовидящих. – Ленинград : [ЛГПИ им. А. И. Герцена], 1980. – 70 с. – Текст : непосредственный.

20. Щербина, А. М. О совместном образовании слепых со зрячими / А. М. Щербина. – Текст: непосредственный // Журнал Министерства народного просвещения. Новая серия. – Ч. LХVІІ. – 1917. – Февраль. – С. 34–39. – Текст : непосредственный.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 377.1

С. А. Алешина

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется готовность будущих педагогов к формированию метапредметных результатов обучения с помощью проектно-исследовательской деятельности. Историко-педагогический анализ позволил автору установить, что виднейшие деятели высшего педагогического образования были полны решимости подготовить педагога, нужного для школы, для общества, нацеленного на достижение метапредметных результатов обучения. Отмечено, что исследовательская и проектно-исследовательская деятельность является той педагогической технологией, которой овладевают будущие педагоги всех специальностей. В Оренбургском государственном педагогическом университете большое внимание уделяется практико-ориентированному подходу, направленному на то, чтобы выпускник был подготовлен к решению насущных проблем современного школьного образования, к формированию у школьников метапредметных умений. Студенты овладевают педагогическими технологиями, позволяющими организовывать исследовательскую и проектно-исследовательскую деятельность. Успешность овладения зафиксирована в том числе и в практико-ориентированных выпускных квалификационных работах, демонстрирующих способность формировать у школьников метапредметные умения, добиваться метапредметных результатов обучения в ходе проектно-исследовательской деятельности, применяя инновационные педагогические технологии.

Ключевые слова: метапредметные результаты обучения, исследовательская деятельность, проектно-исследовательская деятельность, инновационные профессиональные задачи, Василий Яковлевич Струминский.

S. A. Aleshina

READINESS OF FUTURE TEACHERS TO FORM META-SUBJECT LEARNING OUTCOMES USING PROJECT-RESEARCH ACTIVITIES

Abstract. The article analyzes the readiness of future teachers to form meta-subject learning outcomes using project-research activities. Historical and pedagogical analysis allowed the author to establish that the most prominent figures in higher pedagogical education were determined to prepare a teacher needed for the school, for the

society aimed at achieving meta-subject learning outcomes. It is noted that research and project-research activities are the pedagogical technology that future teachers of all specialties master. At the Orenburg State Pedagogical University, much attention is paid to a practice-oriented approach aimed at preparing a graduate to solve pressing problems of modern school education, to form meta-subject skills in schoolchildren. Students master pedagogical technologies that allow them to organize research and project-research activities. Successful mastery is recorded, including in practice-oriented final qualification works, demonstrating the ability to form meta-subject skills in schoolchildren, to achieve meta-subject learning outcomes in the course of project-research activities, using innovative pedagogical technologies.

Keywords: meta-subject learning outcomes, research activities, project-research activities, innovative professional tasks, Vasily Yakovlevich Struminsky.

Введение. Современная государственная политика в последние годы претерпевает значительные изменения [Аллагулов, 2023; Аллагулов, 2021; Механизмы реализации..., 2023]. В соответствии с этим фактом миссией Оренбургского государственного педагогического университета является подготовка выпускника, способного проектировать профессиональную деятельность, решать традиционные и инновационные профессиональные задачи, создавать современные продукты и услуги, гибко адаптироваться к условиям изменяющейся конъюнктуры. Эта установка определяет то быстрое реагирование нашего вуза на центральную задачу современного обучения, поставленную перед школьными педагогами Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС ООО), – формирование метаумений, т. е. универсальных компетентностей. Метапредметные умения должны «вооружить» школьника теми универсальными способами деятельности, которые обобщённо можно назвать «умением учиться», что важно не только для

учёбы, но и для вхождения в самостоятельную жизнь. Сегодня под метапредметными (компетентностными) результатами образовательной деятельности подразумевают «способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенных обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов» [Файн, 2015].

Перечисленное важно для отечественной школы, а значит, и для отечественной системы высшего педагогического образования. И это «постоянная величина» для ОГПУ. В истории института, на стадии его становления – в начале 1920-х годов вплотную встала проблема, которая с высоты сегодняшнего дня вполне «вписывается» в подведение под систему тогдашнего образования в качестве методологической основы и системно-деятельностного подхода, и необходимости метапредметных результатов, основанных на метаумениях. Позволим себе краткий экскурс в эпоху двадцатых годов прошлого века. В 1919 году в Оренбурге начал работу Оренбургский институт

народного образования (ИНО). Во главе института встал выдающийся педагог, энтузиаст новой трудовой советской школы В. Я. Струминский, вошедший в историю страны как историк педагогики [Алешина, 2019].

Василий Яковлевич чётко определил цель: ИНО берётся за подготовку учителя для «школы Октября, которая есть, прежде всего, школа жизни, действия и самостоятельности». Будущий педагог должен быть готов к тому, что «... в трудовой школе учащийся не только лицо воспринимающее, но и перерабатывающее, видоизменяющее, передающее. Ученик определяет цель работы, вырабатывает план, распределяет работу, организует её; он исследует, добывая необходимый материал; ученик прорабатывает добытое, учитывает, проверяет, устанавливает, иллюстрирует в диаграммах, планах, моделях, зарисовках, в индивидуальных и коллективных рассказах устно и письменно» [Редакционная статья, 1925].

Таким образом, виднейшие деятели высшего педагогического образования, в том числе и в Оренбурге, были полны решимости подготовить педагога, нужного для школы, для общества, нацеленного на достижение «метапредметных результатов обучения».

Экономические и социокультурные условия 1920-х гг. не позволили развить идеи передовых методистов, теоретиков и практиков педагогической науки. Сегодня наблюдается отход от огульного «шельмования» инноваций указанной эпохи и поворот к выявлению ценного в исто-

рическом опыте. Тем более, что Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования установил чёткие требования к сформированности личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы (ООП) ФГОС СОО].

Материалы и методы. Готовность к введению ФГОС, как и любого профессионально значимого знания, формируется в ОГПУ при организации учебной, воспитательной и практической деятельности. «Индикатором» того, что наш вуз выпускает тех специалистов, которые в условиях ФГОС могут помимо прочего, выступать конструктами неожиданных педагогических ситуаций, заданий, требующих метапредметных умений, инициаторами и модераторами школьных проектно-исследовательских работ и т. п., служат даже «сухие» строки: Выпуск 2022 года составил 441 человек (372 – бакалавриат, 47 – магистратура).

Для выпускников 2022 года поступила 441 вакансия от органов управления образованием Оренбургской области. Заявки на выпускников нашего университета поступили от управления образования города Набережные Челны, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Байконура, Мурманской области, пограничного управления ФСБ России по республике Карелия.

Потребность в педагогических кадрах в области очень велика. Самыми востребованными в Оренбургской области остаются следующие специальности: учитель иностранного языка (87 вакансии); учитель

математики (86 вакансии); учитель русского языка и литературы (66 вакансий); учитель начальных классов (36 вакансий).

Выпуск студентов, обучавшихся в соответствии с договорами о целевом обучении в 2022 году, составил 25 человек.

Анализируя процесс подготовки будущих учителей в стенах нашего вуза в свете их готовности к метапредметному подходу, остановимся на том, как проходит их подготовка к умению организовывать исследовательскую и проектно-исследовательскую деятельность. Это обусловлено двумя главными факторами: во-первых, программа проектной и учебно-исследовательской деятельности в контексте ФГОС является обязательным компонентом ООП ООО, а во-вторых, исследовательский подход в обучении, по мнению авторитетных специалистов, предоставляет хорошие возможности для достижения метапредметных результатов.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследовательская и проектно-исследовательская дея-

тельность является той педагогической технологией, которой овладевают будущие педагоги всех специальностей, включая студентов-историков. Подчеркнём, что в «Ядре высшего педагогического образования» (одобрено Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 25 ноября 2021 г.) одной из категорий профессиональных компетенций названа следующая: Разработка основных и дополнительных образовательных программ. ОПК 2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельных их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий). Один из индикаторов достижения данной компетенции прописан следующим образом: «ОПК-2.3. Осуществляет отбор педагогических и других технологий, в том числе информационно-коммуникационных, используемых при разработке основных и дополнительных образовательных программ и их элементов».

В «Ядре» выделен и такой тип задач профессиональной деятельности, как проектный.

Таблица 1

Типы задач профессиональной деятельности

Тип задач профессиональной деятельности: проектный			
ПС 01.001 ОТФ 3.2 Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ	ПС 01.001 ТФ В/03.6 Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования	ПК-5. Способен организовывать индивидуальную и совместную учебно-проектную деятельность обучающихся	ПК-5.1. Демонстрирует знание принципов проектирования, владения проектными технологиями. ПК-5.2 Разрабатывает и реализует индивидуальную и

		щихся в соответствующей предметной области	совместную учебно-проектную деятельность обучающихся в соответствующей предметной области. ПК-5.3. Использует передовые педагогические технологии в процессе реализации учебно-проектной деятельности обучающихся в соответствующей предметной области.
--	--	--	--

Исследовательско-проектный подход подразумевает овладение будущими педагогами общими и частными методами научного исследования и умения применить их, выстраивая учебную и внеучебную, поисково-творческую деятельность.

Важно научить студента понять суть, содержание исследовательского подхода, его потенциал в плане формирования у учащихся научного мировоззрения, активизации познавательного интереса, самостоятельности.

Этот процесс в ОГПУ опирается на ту фундаментальную базу, которая вначале формирует исследователя – будущего педагога, а затем будущего педагога как учителя, способного внедрить в школьный образовательный процесс исследовательский подход.

Продемонстрируем данное заявление на примере подготовки учителей-историков.

В учебном плане по программе бакалавриата (44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в модуле учебно-исследовательской и проектной деятельности представлены следующие разделы:

- 1) методы исследовательской / проектной деятельности;
- 2) методы количественного и качественного анализа данных;
- 3) учебная практика (научно-исследовательская работа / получение первичных навыков научно-исследовательской работы).

В свою очередь учебная дисциплина «Методы исследовательской деятельности» (профиль подготовки История и обществознание) среди прочих компетенций формирует те, которые позволяют осуществить поиск, критический анализ и синтез информации. Особо отметим компетенцию ПК-5, отвечающую за способность организовывать индивидуаль-

ную и совместную учебно-проектную деятельность обучающихся в соответствующей предметной области.

Документы ФГОС профессионального образования нацеливают на необходимость усиления практической направленности подготовки педагогических кадров, на то, что педагогическая практика должна закреплять и углублять теоретические знания студентов.

Практическая подготовка при реализации учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) организуется посредством проведения практических занятий, практикумов, лабораторных работ и иных аналогичных видов учебной деятельности, предусматривающих участие обучающихся в выполнении отдельных элементов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Организация практической подготовки в ФГБОУ ВО «ОГПУ» на всех этапах ее проведения направлена на обеспечение непрерывности и последовательности овладения обучающимися профессиональными навыками и компетенциями, обозначенными в соответствующих образовательных программах.

Продолжая ссылаться на студентов-историков, обратим внимание на учебную (архивную, музей-

ную) практику. Целью учебной (архивной, музейной) практики является углубление и закрепление теоретических знаний по дисциплинам предметно-методического модуля (истории России, источниковедению) в процессе овладения основами архивного и музейного дела, приобретение навыков, компетенций и опыта профессиональной деятельности при работе с архивными документами и музейными экспонатами.

Получив компетенции, отвечающие за поиск, критический анализ и синтез информации, за способность формировать развивающую образовательную среду для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения средствами преподаваемых учебных предметов, выпускник педагогического вуза будет способен применить указанные компетенции на практике и, возможно, внести свой вклад в изменение содержания обучения на основе принципов метапредметности.

Наше предположение основано на реальных результатах, а именно – на успешно защищённых выпускных квалификационных работах 2023 года, где в качестве объекта исследования взяты темы, напрямую связанные с «выходом» на метапредметные результаты. Вот некоторые из них.

Таблица 2

Перечень тем выпускных квалификационных работ

Герцен Руслана Адыргереевна	ОБ-ИО-51	Организация опытно-поисковой работы по развитию интереса у обучающихся к изучению истории с использованием интерактивных технологий
Халдабаева Регина Владимировна	ОБ-ИО-52	Проектная деятельность как средство развития критического мышления на уроках

		всеобщей истории (новейшая история) (10 класс)
Лясковская Ольга Игоревна	ОБ-ИО-52	Областной исторический диктант Оренбуржья как форма популяризации истории в школе
Красиенко Татьяна Витальевна	ОБ-ИО-51	Дискуссия на уроках всеобщей истории в 10 классе по теме: «Великая французская революция и её последствия для Европы»

В качестве удачного примера приведём тематический урок, в котором студентке удалось задействовать сформированные метаумения, добиться метапредметных результатов, продемонстрировать то, что у учащихся выявлено:

- освоение основ теоретического мышления, куда относят овладение понятиями, систематизацией, обобщением, доказательной базой, классификацией;

- работа с информацией (анализ, синтез, оценка аргументация);

- критическое мышление (умение ориентироваться в фактах, оценивать информацию и т. п.);

- творческое мышление;

- регулятивные умения (умение ставить и задавать вопросы, обосновывать гипотезу, цель, способы действий, анализ и коррекция своей деятельности).

Опыт проведения тематического урока «Ю. А. Гагарин в Оренбурге» (технология «Онлайн лаборатория знаний и смыслов»)

Цель: способствовать саморазвитию и самовоспитанию личности старшеклассников на основе гуманистических ценностей, с ориентацией на идеалы гражданского общества,

на патриотические содержательные линии в оренбургском краеведении.

Задачи:

- развивать интерес старшеклассников к новейшей истории своей страны, своего края;

- стимулировать познавательную и творческую активность в изучении источников, посвящённых «оренбургским страницам» в жизни Ю. А. Гагарина;

- научить учащихся работать по технологии «биограмма» (интерактивная творческая форма реконструкции биографии личности, организованная во временном порядке как последовательность биографического повествования, но с акцентом на актуальные для цели исследования проблемы, «точка невозврата» – ситуация нравственного выбора, определившая масштабы исторической личности) применительно к выдающимся личностям, героям нашего Отечества;

- использовать указанный подход как основу для поисково-информационной и проектно-исследовательской деятельности старшеклассников.

Целевая аудитория: учащиеся 9–11 классов.

Материалы и оборудование:
проектор, экран, компьютер, подключённый к сети интернет, пакет MS Office.

Тема урока «Оренбург дал мне крылья ...»

Примерный тематический план урока.

1. Экскурсия в дом-музей Юрия и Валентины Гагариных – вводная, мотивационная беседа, направленная на самоопределение старшеклассников в условиях музейной среды.

2. Выбор темы для составления своей части «биограммы».

3. «Знаете, каким он парнем был? ...» – обобщающая дискуссия, продолжение поисково-информационной и проектно-исследовательской деятельности на основе музейных экспозиций, выставок обозначенного музея и виртуальной экскурсии по музею Гагарина (Мемориальный музей – заповедник Ю. А. Гагарина).

Сценарий

Мотивация

Отправляемся в Дом-музей имени Юрия и Валентины Гагариных.

Мы подошли к зданию на улице Чичерина. Здесь расположен Дом-музей имени Юрия и Валентины Гагариных. Напомню вам фразу, произнесённую Юрием Алексеевичем: «Многое дал мне Оренбург – и семье, и власть над самолётом».

Полёт Гагарина в космос сделал наш Оренбург сопричастным и к истории космонавтики, и к биографии такого родного, близкого, народного героя, каким был Юрий Алексеевич.

Как пишет Вильям Савельзон: «Этот город, бывший для Юрия не просто точкой на карте, обернулся зданием авиационного училища на набережной, где его казарма, классы и тренажёры, аэродромом в степи за Уралом, парком «Тополя», где он познакомился на танцах с Валей, домом тестя на улице Чичерина, где гуляли свадьбу, друзьями на всю жизнь».

Я приглашаю вас познакомиться с выставками Дома-музея, с артефактами и документами, при помощи которых можно проследить не только «оренбургский период» в жизни Юрия Алексеевича, но и его дальнейшую судьбу, его подвиг. Вероятнее всего, наш урок в музее станет отправной точкой для того, чтобы узнать как можно больше о Ю. А. Гагарине, об Оренбурге 1950–60-х гг., о лётном училище, о тех друзьях, с которыми он познакомился в Оренбурге, о его семейной повседневности. Тем множество, все они интересны, познавательны и важны для осознания нашей с вами гражданской идентичности. Дополнить информацию я предлагаю с помощью виртуальных экскурсий, представленных объединённым Мемориальным музеем-заповедником, а также литературой, списки которой будут вам представлены.

Организация самостоятельной работы

Для того, чтобы познакомиться с этапами биографии Ю. А. Гагарина, хочу предложить вам способ, пришедший к нам из арсенала методов интеллектуальной биографии – этот способ носит название биограмма. Он позволяет разделить массив биографических данных на отдельные

категории, а потом записать их, анализируя. Для этого учителем предложена таблица.

Таблица 3

Задания для индивидуальной работы с музейными (и виртуальными) выставками и биографией

Задания для индивидуальной работы с музейными (и виртуальными) выставками и биографией	Периоды				
	1	2	3	4	5
1. Определитесь с временными рамками Оренбургского периода жизни Ю. А. Гагарина.					
2. Как вы назовёте этот период?					
3. Перечислите артефакты, представляющие этот период в указанных выставках.					
4. Проведите реконструкцию образа Ю. А. Гагарина в выбранный вами период жизни, опираясь на источниковый материал.					
5. Что вас заинтересовало? На какие вопросы вы бы захотели получить ответы? Зафиксируйте их.					

Далее учитель предлагает обсудить вопросы согласно заданию 5. Их должно быть не менее трёх. Ориентироваться в составлении вопросов надо на то, чтобы они помогли раскрыть феномен личности Ю. А. Гагарина, показать его с позиции «человек в истории».

После того, как будут выполнены все задания, необходимо чётко и лаконично презентовать суть своей деятельности в группе. Приветствуется использование компьютера и проектора.

Подведение итогов

Вопросы для дискуссии:

1. Было ли на выставках представлено то, что помогло вам по-новому взглянуть на личность Ю. А. Гагарина?

2. При составлении биограммы вы уловили мысль о том, что информация, которую вы почерпнули, ценна лично для вас?

3. Какие факты из жизни Ю. А. Гагарина вас более всего заинтересовали? В каком направлении вы бы начали свою проектную деятельность по проблеме, связанной с Ю. А. Гагариным?

Первый опыт такого тематического урока, проведённого с учащимися 10 класса, показал большой потенциал как самих учащихся в плане самостоятельной познавательной деятельности, так и их креативность, желание больше узнать о своём городе, людях, прославивших его, а также показал потенциал этой формы урока.

Нами были предложены задания по выбору периодов «оренбургских страниц» в истории жизни и деятельности Ю. А. Гагарина, а также по их обозначению. Мы с удивлением обнаружили, что «оренбургский период» был поделён дробно и обоснованно: «Первое впечатление от Оренбурга у Юрия Гагарина и первые месяцы обучения в ЧВАУЛ», «Что предшествовало «Оренбургскому периоду» в жизни Юрия Гагарина. Его знаниевый и практический багаж»; «Покорение неба»; «Молодые курсанты в оренбургской повседневности», «Оренбург как старт к первому полёту человека в космос» и другие. В плане хронологии чёткого деления не получилось, но мы и не стремились к этому. Гораздо важнее было «открытие» Гагарина как героя и как человека для представителей нового поколения.

С перечислением артефактов проблем не возникло: практически каждый выбранный период был обеспечен визуальным рядом.

В конце урока учащиеся подготовили свои сообщения, в которых попытались представить свою реконструкцию образа первого человека космоса. Этот образ получился у них на самом деле «живым», близким, наделённым теми чертами, в которых молодые люди отчасти видели если не себя, то представителей поколения своих бабушек и дедушек.

Мы хотим подробнее остановиться на одном сообщении, которое затем вошло в проект. Группа ребят выбрала для себя не совсем ожидаемый ракурс, они назвали его «Юрий и Валентина». Первоначальным им-

пульсом стало то, что мы на предыдущих уроках довольно подробно останавливались на проблеме «история повседневности». Речь шла об историческом содержании фотографий, об историке И. Нарском с его исследованием «Проблемы и возможности исторической интерпретации семейной фотографии на примере детской фотографии 1965 года из г. Горького» [Белгородская, 2018]. Учащиеся рассматриваемой группы очень внимательно отнеслись к опыту новосибирских гимназистов, которые осуществляют исследовательскую деятельность на основе изучения одежды [Лейбова, 2012].

Оренбургским ученикам пришли на помощь рекомендации использовать вещи как «улики», позволяющие восстановить образ и картинку повседневной жизни, особенности менталитета представителей выбранной для изучения эпохи. Ценным стал посыл следующего плана: наиболее перспективным направлением (и плодотворным!) является сочетание культурной истории с историей памяти, с устной историей. При этом необходимо учитывать условия, подчёркнутые пионером «истории памяти» П. Нора: «память живёт по своим законам, которые, в сущности, враждебны истории ... Когда мы изучаем историческую память, мы, по сути, занимаемся историей символического типа» [Нора, 1991, с. 20]. Исходя из этого предупреждения появляются новые вопросы – почему люди именно так запоминают прошлое? И другие, подобные. Уяснив, что реконструкция прошлого путём обращения к одежде может прохо-

доть в таких направлениях, как: идеология, повседневная жизнь, культурная и материальная среда, ребята остановились на двух последних, хотя идеология «пробивалась» через быт и повседневность.

Если фотографий и вещей, принадлежавших как Юрию Алексеевичу Гагарину, так и Валентине Горячевой (Гагариной) было достаточно, то вот устная история представляла только в воспоминаниях, а они далеко не всегда соответствовали замыслу наших учеников – в силу литературной обработки, в силу времени их публикаций. У воспоминаний есть и ещё один фактор, который обрисовал Вильям Савельзон в своей зарисовке «Летать любит»: «...Пишущий о людях замечательных подвержен двум опасностям: или, по Маяковскому, «облить елеем» своего героя, причислить к лику святых, или, наоборот, писать, будто наблюдая в замочную скважину: ага, он и выпить был при случае не дурак, и женщин любил, и вообще какой он герой?

Однако истина не любит ни розового, ни чёрного. А в случае с Юрием Гагариным надо видеть и ещё одну силу, воздействующую на взявшегося писать – народное мифотворчество...» [Савельзон, 2000].

Проект «Юрий и Валентина» ребята решили разбить на несколько блоков:

1. Каким Ю. А. Гагарин увидел Оренбург «образца 1955 года»?

2. Какова была традиция встреч молодёжи Оренбурга (традиционные «места памяти» – танцплощадки, парки, Зауральная роща)?

3. Традиции «ухаживания» у молодых людей второй половины

1950-х гг., включая музыку, поэзию, моду, памятные символические подарки, цветы и т. д. «Показ» избранных семьям. «Вхождение» в семью на правах жениха (невесты).

4. «Социальный лифт» молодых людей (учёба – работа – учёба – карьера).

5. Свадьба (традиции застолья, контингент друзей, родственников, ритуалы, свадебные аксессуары).

Первый блок проекта «оттолкнулся» от воспоминаний Ю. А. Гагарина в переложении М. Залюбовской «Знаете, каким он парнем был» (отрывок из документальной повести). Автор описывает чувства Юрия Гагарина на подъезде к Оренбургу в 1955 году: «Предчувствие больших перемен в жизни возбуждало, постукивание вагонных колёс доставляло удивительное наслаждение. В кармане лежало два свидетельства (было и третье – его выдало Люберецкое ремесленное училище – тоже с отличием). Он получил их почти одновременно: диплом об окончании индустриального техникума и диплом Саратовского аэроклуба, в котором значилось: самолёт Як – отлично, мотор – отлично, самолётовождение – отлично [...]».

Этот текст сопровождался слайдами с изображением документов Юрия Гагарина, с объяснением что такое ремесленное училище, какую роль они занимали в системе профессионального образования, их полувоенный (и полурежимный) характер.

Далее вновь – текст от первого лица молодого человека, чьей мечтой было поступление в Чкаловское военное лётное училище: «На душе

было радостно и тревожно: как же теперь сложится его судьба? Оренбургское лётное училище – одно из старейших в стране...».

Ю. Гагарин на перроне вокзала г. Оренбурга, скорее всего, выглядел бы так же, как и все приезжие середины 1950 – начала 1960-х гг.

У Ю. А. Гагарина был повод для смеха – по Оренбургу действительно шествовали верблюды и их облик никого не смущал. Гагарину автор приписал реплику: «теперь я верю, что мы на границе Европы и Азии...».

Наиболее интересным нам в проекте представляется попытка реконструировать облик современниц Валентины Горячевой, а следовательно – и её самой. Для этого ребята выбрали вариант «устной истории» и сопоставления. У одной из учениц бабушка практически одновременно училась в медицинском училище (которое в Оренбурге было принято назвать «на Ленинской»), и всем становилось понятно, где учиться студент и тот высокий статус, который был у этого училища, несмотря на уровень среднего медицинского образования).

Ребята сопоставили жизненный путь современниц – Валентины Горячевой и Ларисы Пацковской. Их выводы чрезвычайно интересны и раскрывают не только повседневность оренбурженок конца 1950-х гг., но и черты советской истории.

Ребят заинтересовала встреча Ю. Гагарина со своей будущей женой, которая произошла в парке «Тополя». В беседе с Пацковской (Фатуновой) Ларисой Витальевной было

выяснено, что танцплощадок в городе было довольно много, но девушки посещали далеко не все, поскольку «местная молодёжь» мужского пола зачастую (особенно на окраинах города) устанавливала свои правила, далёкие от хороших манер. Но и «Тополя» не были таким уж популярным местом для курсантов. Последние предпочитали вечера, проводимые непосредственно в стенах военных училищ («Лётки» и «Зенитки»). Причины были отчасти и те же, но нужно сказать, что танцевальные вечера в военных училищах приходили на «балы невест». Девушки были в основном студентками вузов г. Оренбурга, особенно «котирировались» «невесты» из педагогического института. Они были в своей массе скромны, воспитаны и интеллигентны.

Но здесь есть одно «но» – Валя Горячева, как и Лариса, в то время не была студенткой, она работала телеграфисткой на Главпочтамте. И вот здесь появляется в ученическом проекте новый сюжет – реальность «социального лифта». Они сопоставили повседневность Валентины с уже известной Ларисой. Первая – городская девочка, окончившая 11-ти летнюю школу, но выбравшая работу служащей. Вторая также окончила школу, но в районном центре (выросла в семье советских служащих), не поступив в вуз, пошла вместе с коллективом таких же, не прошедших по конкурсу, в техническое училище и получила специальность токаря. В 1958 году вышла замуж за своего сверстника, уехала в Норильск по «комсомольской путёвке», родила в 1959 году дочь. Вернувшись в Оренбург,

по решению семейного совета Лариса без труда поступает в известное медицинское училище в 1960 году, а в 1963 году (учась очно) получает диплом фельдшера.

Валя Горячева также, уже встречаясь с Юрием Гагариным, следуя резонам семейного совета, поступает в то же училище и с успехом проходит в нём обучение. Несмотря на то, что у одной героини нашей истории уже была семейная жизнь, а у другой – ещё только приближение к ней, общее несомненно было. Мы считаем, что возможность (при желании и старании) получить достойное образование и перейти на другой статус, было одним из достижений советской системы.

Поскольку обучение было очным, Ларисе пришлось жить в общешитии, но родители (и муж, служивший 3 года в армии), дали «добро». Решение Вали поддержал Юрий. Поэтому в студенческой жизни обеих героинь было много общего. На внеучебных мероприятиях они вместе со сверстниками участвовали в спортивных мероприятиях, принимали участие в кружках, в самодеятельности. У девушек были традиции, соответствующие канонам времени.

Валя Горячева подарила Юрию Гагаринову фотографии с трогательными, назидательными и на взгляд современных молодых людей подписями: «Юра, помни, что кузнецы нашего счастья – это мы сами. Перед судьбой не склоняй головы. Помни, что ожидание – это большое искусство. Храни это чувство до самой счастливой минуты». Как пишет ав-

тор, за этим последовало предложение руки и сердца [Залюбовская, 1980].

Ребята узнали, что эта традиция – подписывать фотографии – была стойкой. И привели пример из личного архива Л. В. Пацковской.

Несколько вопросов вызвали сюжет с тем как Юрий Гагарин, судя по воспоминаниям, очень быстро был «принят» семьёй Горячевых. Патриархальные традиции были строги – знакомство с родителями оттягивалось до того, как девушка и юноша окончательно решали скрепить свой союз. Но с другой стороны – от знакомства до свадьбы прошло целых два года. Старшеклассники предположили, что «введение» в семью столь быстрыми темпами было обеспечено следующими факторами:

- 1) отрывом от родины, курсантским статусом Юрия;
- 2) обаянием самого Юрия, его надёжностью и харизматичной составляющей;
- 3) «правильностью» кандидатуры для умной, красивой, воспитанной девушки.

А вот знаменитые «горячевские беляши» вопросов не вызвали. Ребятам была предложена публикация Е. И. Рабекиной Истоки современного застольного этикета // Преподавание истории в школе. – 2012. – № 4. – С. 40–43, где автор закрепила русский обычай следующими словами: «Гостевой порядок, взявший основы из традиционного христианского обычая гостеприимства – накормить и обеспечить в доме безопасность – постепенно сам стал фундаментом для гостевого этикета».

Особенно притягательным, познавательным и интересным для слушателей и участников проекта стал раздел, посвящённый свадьбе молодых людей.

Свадьба у авторов описана как «настоящая, уральская, многолюдная». А Валя в роли невесты – «праздничная, лёгкая, что-то в лице её появилось неожиданно новое – то ли от причёски, то ли от блеска глаз».

Авторы проекта обратились как к «устной истории», так и к публикации Наталии Лебиной «Свадьбы в эпоху космоса и коммунизма» [Лебина, 2012]. Информация, представленная в статье, позволила вникнуть в особенности свадеб поры конца 1950-х гг. К тому времени стали появляться Дворцы бракосочетания (в Оренбурге такой Дворец открылся только 30 декабря 1965 года по адресу Пионерская, 9 в здании, принадлежавшем купцу В. Мякинкову).

«Женские» журналы времён второй половины 1950-х гг. («Работница», «Крестьянка», «Селянка») зафиксировали возросшее внимание девушек к свадебной моде. Те, в свою очередь, призывали «отречься» от бытовавших долгое время традиций – «Если весь уклад нашей жизни, влияние религии делали бракосочетание обременённой массой ненужных обычаев, то в наши дни всё больше и больше завоёвывают право на существование празднование свадьбы «по-новому»... В отличие от прошлого, когда свадебные платья ограничены и цветом (только белым), и определённым фасоном (строгим, наглухо закрытым), мы считаем, что свадебные платья должны быть са-

мого разнообразного характера, в соответствии с внешностью и возрастом невесты, а также с учётом обстановки, её окружающей». Так в ответе были соблюдены и стремление к демократизации, и антирелигиозные призывы.

Молодые оренбурженки в исследуемый период, несомненно, находились под впечатлением сцен из популярных кинофильмов. Так, например, в 1959 году на экраны кинотеатров вышел фильм «Отчий дом». Героиню играла Люсьена Овчинникова. Там ярко была представлена свадьба, где невеста – в белом платье, с цветами в причёске и т. д.

В 1957 году вышел фильм «Дело было в Пенькове». Там свадьба была представлена архаично, но притягательно для представительниц определённых слоёв оренбуржцев.

Постепенно у горожан-молодёжён стал закрепляться обычай шить либо покупать особые наряды. Кино запечатлело невест с фатой и в белом платье в фильмах «Девять дней одного года», «Я шагаю по Москве». Но остались и такие воспоминания – поэт-шестидесятник Евгений Рейн так описал наряд своей невесты: «...тесно облегающая абрикосовая кофточка из нежнейшего джерси на мелких пуговках и суперширокая стёганая юбка цвета тёмного кагора ... парижский туалет». Но провинциалки тоже не хотели сдавать своих позиций. Лариса Пацковская на своей свадьбе (1958 год) была одета в подобную кофточку, только жёлтого цвета и в моднейший сарафан серого цвета, пошитый местной «модисткой» по выкройкам, не уступавших Парижу.

Описание свадебного стола в доме Горячевых вполне адекватно нормам среднего слоя горожан того периода. Подобное учащиеся нашли в воспоминаниях О. В. Куратова «Хроники русского быта. 1950 – 1990 гг.». Меню было такое:

- 1) солёные огурцы, помидоры, грибы;
- 2) свежие овощи;
- 3) винегрет;
- 4) сельдь (1 кг);
- 5) колбаса варёная (2 кг);
- 6) студень (около 3 кг.);
- 7) сыр (1 кг);
- 8) блины;
- 9) тушёный картофель со свиной;
- 10) тушёный кролик с рисом (4 шт.);
- 11) голубцы с мясом и рисом;
- 12) Котлеты с картофельным пюре;
- 13) пирожки с мясом;
- 14) пирог сладкий;
- 15) яблоки, груши, виноград;
- 16) водка;
- 17) вино креплёное;
- 18) чай.

Всё это для свадьбы на 25–26 человек. Свадьба же в доме Горячевых была настолько многолюдной, что пришлось сделать импровизированный стол, сняв дверь с петель и поставив её на козла. Так было увеличено и пространство торжества. Отец же Валентины – Иван Степанович – смог продемонстрировать не только широту свадебного пира, но и свои кулинарные таланты (он был шеф-поваром).

Проект ещё не закончен. Он оказался настолько интересен для со-

временных юношей и девушек своими сюжетами поисками ответов на вопросы, желанием услышать ещё не одну «устную историю», что мы ждём продолжения начатого.

Заключение. Начиная работу с опорой на технологию «Онлайн лаборатория значений и символов» при проведении тематического урока «Ю. А. Гагарин в Оренбурге», мы ориентировались на следующие педагогические принципы:

– воспитательный потенциал исторического образования, его исключительная роль в формировании российской гражданской идентичности и патриотизма, духовно-нравственном становлении личности, устойчивой мотивации к овладению основами наук, осознанного стремления к успешной творческой самореализации в жизни и профессии;

– историко-антропологический подход, формирующий личностное эмоционально-ценностное восприятие прошлого и настоящего, ответственное и деятельное отношение к проектированию своего будущего;

– межпредметная интеграция учебных дисциплин (история, физика, астрономия, биология и др.), создающая возможности для комплексного анализа каждого этапа освоения человеком воздушного пространства Земли и космоса;

– системно-деятельностный подход, который основывается на включении обучающегося в познавательную и коммуникативную деятельность и предполагает, что личностное развитие школьника происходит не тогда, когда он воспринимает «готовое знание», а открывает

его в процессе собственной и сознательной деятельности и занимается смыслотворчеством.

Таким образом, в Оренбургском государственном педагогическом университете большое внимание уделяется практико-ориентированному подходу, направленному на то, чтобы выпускник был подготовлен к решению насущных проблем современного школьного образования, к формированию у школьников метапредметных умений. Студенты овладевают педагогическими технологиями, позволяющими организовывать исследовательскую и проектно-исследовательскую деятельность.

Успешность овладения зафиксирована, в том числе и в практико-ориентированных выпускных квалификационных работах, демонстрирующих способность формировать у школьников метапредметные умения, добиваться метапредметных результаты обучения в ходе проектно-исследовательской деятельности, применяя инновационные педагогические технологии.

Список литературы

1. Алешина, С. А. Актуальность подготовки педагогических кадров в Оренбургской губернии в начале XX века (к 100-летию со дня основания вуза) / С. А. Алешина. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–4. – С. 15–18.
2. Аллагулов, А. М. Воспитательный потенциал предметной подготовки будущего учителя в условиях современной образовательной политики / А. М. Аллагулов, Р. Р. Хисамутдинова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20, № 4. – С. 63–78.
3. Аллагулов, А. М. Воспитательный потенциал урочной и внеурочной деятельности в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского / А. М. Аллагулов. – Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2023. – № 4. – С. 26–35.
4. Аллагулов, А. М. Развитие воспитательного идеала в отечественной педагогике в контексте современных проблем воспитания детей и молодежи / А. М. Аллагулов. – Текст : непосредственный // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Саранск, 07–09 октября 2021 года. – Волгоград: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования "Волгоградская государственная академия последипломного образования", 2021. – С. 231–235.
5. Белгородская, Л. В. Фотография девять на двенадцать с наивной подписью «на память»... Как историку научиться понимать смысл фотографий / Л. В. Белгородская, Н.

В. Барсукова. – Текст : непосредственный // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 8. – С. 36–43.

6. Редакционная статья // Вестник просвещенца. Оренбург, 1925. – № 1. – С. 3. – Текст : непосредственный.

7. Залюбовская, М. Знаете, каким он парнем был / М. Залюбовская // Гагарин и гагаринцы / сост. Л. Н. Большаков, В. И. Дубровкина. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во. – 1980. – 255 с. – Текст : непосредственный.

8. Лебина, Н. Свадьбы в эпоху космоса и коммунизма. Городская брачная обрядность / Н. Лебина. – Текст : непосредственный // Родина. – 2012. – № 1. – С. 84–88.

9. Лейбова, Е. К. Одежда как источник для изучения истории повседневности XX века / Е. К. Лейбова. – Текст : непосредственный // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2012. – № 9. – С. 61–66.

10. Механизмы реализации воспитательного потенциала предметной подготовки будущих учителей / А. М. Аллагулов, Т. В. Челпаченко, И. В. Игнатушина [и др.]. – Оренбург : Агентство Пресса, 2023. – 154 с. – Текст : непосредственный.

11. Нора, П. Проблематика мест памяти // Франция – памяти / П. Нора, М. Озуф, Ж. де-Пюимен, М. Винок. – СПб : Питер, 1999. – С. 20. – Текст : непосредственный.

12. Савельзон, В. «Летать любит». Гагарин Юрий Алексеевич (1934–1968) / В. Савельзон // Оренбургская история в лицах. 50 портретов на фоне эпохи. Оренбург : Южный Урал. – 2000. – С. 246.

13. Файн, П. А. Формирование метапредметных результатов в соответствии с требованиями ФГОС ООО при исследовательском подходе в обучении / П. А. Файн. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. № 5 (май). – Часть II. – С.126–139.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // Приложение к Приказу Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования». – Текст : электронный. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.

УДК 373.2

С. В. Медведева, Е. Н. Скавычева

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья создана с целью рассмотрения актуальности использования музейной педагогики как современной образовательной технологии, которая может быть использована в работе с детьми дошкольного возраста.

При изучении теоретического материала было определено, что музейная педагогика рассматривается как технология педагогической деятельности в образовательных областях «Познавательное развитие» и «Социально-коммуникативное развитие», представленных в Федеральной образовательной программе дошкольного образования, поскольку способствует ознакомлению детей с историческим, культурным, географическим своеобразием родного края, а также формированию культурной идентичности ребенка, осознанию себя как человека, живущего в определенный социально-исторический период, принадлежащего к определенной культуре и обществу.

Основной задачей музейной педагогики является включение историко-культурного наследия населенного пункта в образовательную систему, создание нового уровня освоения детьми культуры и искусства на основе духовно-нравственного содержания, которое и помогает раскрыть музей.

В настоящее время популярно создание и использование мини-музеев в дошкольных образовательных организациях как отдельное направление дошкольной музейной педагогики. В экспозициях в мини-музее детского сада могут быть представлены макеты, созданные родителями воспитанников и педагогами. Мини-музей в детском саду способствует воспитанию в детях ценностного отношения к искусству родного города, расширению представлений о промышленности города, о природных условиях и географическом положении города, а также об особенностях культуры и выдающихся земляках.

Была собрана информация о создании музейных экспозиций в детских садах Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада «Росток» города Нижняя Салда Свердловской области, отобраны фотоматериалы выставочных экспозиций на базе детских садов «Памяти военных лет», «Минералы Уральских гор», «Русская изба», «Покорение космического пространства». Приведенные примеры создания выставочных экспозиций на базе мини-музеев в детском саду наглядно показывают, что данная технология в настоящее время не только пользуется популярностью, но и активно применяется педагогами дошкольных образовательных организаций с целью разностороннего развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: музейная педагогика, современные педагогические

технологии, дошкольное образование, мини-музей.

S. V. Medvedeva, E. N. Skavycheva

MUSEUM PEDAGOGY AS A MODERN TECHNOLOGY IN THE HANDS OF A PRESCHOOL TEACHER

Abstract. The article was created in order to consider the relevance of using museum pedagogy as a modern educational technology that can be used in working with preschool children.

When studying the theoretical material, it was determined that museum pedagogy is considered as a technology of pedagogical activity in the educational fields of "Cognitive development" and "Social and communicative development", presented in the Federal Educational Program of Preschool Education, since it contributes to solving the problems of familiarizing children with the historical, cultural, geographical originality of their native land, as well as the formation of a child's cultural identity awareness of oneself as a person living in a certain socio-historical period, belonging to a certain culture and society.

The main task of museum pedagogy is to include the historical and cultural heritage of the settlement in the educational system, to create a new level of development of culture and art by children on the basis of spiritual and moral content, which helps to reveal the museum.

Currently, the creation and use of mini-museums in preschool educational organizations is popular, as a separate area of preschool museum pedagogy. The exhibits in the mini-museum of the kindergarten can feature models created by the parents of pupils and teachers. The mini-museum in the kindergarten helps to educate children in a valuable attitude to the art of their hometown, to expand their understanding of the city's industry, about the natural conditions and geographical location of the city, as well as about the peculiarities of culture and outstanding countrymen.

Information was collected on the creation of museum expositions in kindergartens of the Municipal Autonomous Preschool Educational Institution kindergarten "Sprout" in the city of Nizhny Salda, Sverdlovsk region, photographic materials of exhibition expositions on the basis of kindergartens "Memory of the war years", "Minerals of the Ural Mountains", "Russian Hut", "Conquest of Outer space" were selected. The given examples of the creation of exhibitions on the basis of mini-museums in kindergarten clearly show that this technology is currently not only popular, but also actively used by teachers of preschool educational organizations for the purpose of versatile development of preschool children.

Keywords: museum pedagogy, modern pedagogical technologies, preschool education, mini-museum.

Введение. На современном этапе развития образования в Российской Федерации педагоги дошкольного образования обращаются к разнообразным технологиям организации образовательного процесса, которые могут способствовать решению задач всестороннего развития и воспитания детей дошкольного возраста. Одной из таких технологий является музейная педагогика. Музейная педагогика как современная педагогическая технология в настоящее время изучается многими исследователями. В работе Л. С. Тимофеевой дается определение музейной педагогике как направления работы музея с детьми, организованное по образовательным программам для детей дошкольного и школьного возраста [Тимофеева, 2012, с. 273].

Изучением музейной педагогики занимались такие отечественные ученые, как:

– Б. А. Столяров, который рассматривал историю становления музейной педагогике и возможности ее применения в работе с детьми дошкольного и школьного возраста, особенности организации детских выставочных экспозиций [Столяров, 2014];

– Т. Г. Данищенко, которая рассматривала музейную педагогику как одну из эффективных технологий всестороннего развития ребенка дошкольного возраста и указывала на возможность создания мини-музеев в дошкольных образовательных организациях [Данищенко, 2022];

– Е. Б. Алимпиева, которая рассматривала музейную педагогику как средство преимущественно нрав-

ственного воспитания дошкольников, формирования у детей представлений о своей родине, знаний об особенностях родного края, об истории возникновения памятных объектов малой родины [Алимпиева, 2009];

– С. Л. Троянская, которая видела возможности музейной педагогики в формировании культурной личности, владеющей основными моральными ценностями и нравственными нормами, в развитии самоидентификации ребенка как гражданина, как члена социума [Троянская, 2014].

Чаще всего музейная педагогика рассматривается как технология ознакомления детей с историей родины, формирования у детей представлений о малой родине, о родном городе, о его культуре, истории создания и развития, национальных ремеслах, видах народного декоративно-прикладного искусства, промышленности и так далее [Алимпиева, 2009, с. 75].

В данном аспекте музейная педагогика рассматривается как технология педагогической деятельности в образовательных областях «Познавательное развитие» и «Социально-коммуникативное развитие», представленных в Федеральной образовательной программе дошкольного образования [ФОП ДО, 2023], поскольку способствует ознакомлению детей с историческим, культурным, географическим своеобразием родного края, а также формированию культурной идентичности ребенка, осознанию себя как человека, живущего в определенный социально-исторический период, принадлежащего к определенной культуре и обществу.

Материалы и методы. В ходе исследования музейной педагогики как современной технологии работы с детьми дошкольного возраста был использован метод изучения и анализа психолого-педагогической и методической литературы.

Были проанализированы исследования, позволяющие раскрыть понятие музейной педагогики и опыт ее использования современными педагогами дошкольных образовательных организаций. Обобщение информации, сравнение данных, полученных современными исследователями, позволили сделать выводы о сущности музейной педагогики и возможности ее использования педагогами дошкольных образовательных организаций.

Также была собрана информация о создании музейных экспозиций в детских садах Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада «Росток» города Нижняя Салда Свердловской области, отобраны фотоматериалы выставочных экспозиций на базе детских садов «Памяти военных лет», «Минералы Уральских гор», «Русская изба», «Покорение космического пространства».

В исследовании Б. А. Столярова музейная педагогика определяется как образовательная область воспитания, включающая в себя регуляцию взаимодействия человека с предметно-культурным миром. Основной задачей музейной педагогики, по мнению автора, является включение историко-культурного наследия населенного пункта в образовательную систему, создание но-

вого уровня освоения детьми культуры и искусства на основе духовно-нравственного содержания, которое и помогает раскрыть музей [Столяров, 2014, с. 13].

Музейная педагогика как технология работы с детьми дошкольного возраста основывается на следующих принципах:

- ориентация на духовно-нравственное развитие личности ребенка;
- интеграция разных форм и методов работы в процессе организации деятельности детей по освоению духовно-нравственного содержания образования;
- использование игровых методов, адекватных возрасту детей;
- интерактивность процесса овладения детьми информацией;
- доступность содержания образовательной деятельности для дошкольников [Харитоновна, 2014, с. 24].

О. В. Миновская отмечает, что многообразие технологий музейной педагогики наиболее перспективно при формировании представлений у детей дошкольного возраста о малой родине, так как позволяет: формировать у ребенка уважение и эмоциональное отношение к собственному городу, его жителям и культуре; в доступной и наглядной форме усваивать знания культурного наследия города; воспринимать общественные нормы в аспекте культурно-исторических традиций; развивать у ребенка гордость за принадлежность к населению родного города, формировать патриотические чувства и духовно-нравственные качества [Миновская, 2017, с. 278].

Музейная педагогика широко использует возможности мини-музеев в условиях детского сада, так как такой музей дает детям возможность создавать экспонаты, рассматривать их, обследовать, рассказывать о них [Миновская, 2017, с. 279].

В образовательном процессе дошкольной организации можно проектировать сценарии посещения музеев со старшими дошкольниками по различным тематикам. Также можно устраивать литературные музеи, по типу «Книжкин дом», организовывать выставочные экспозиции по народным промыслам, по истории промышленных предприятий города, по историческим событиям, происшедшим в городе.

В настоящее время популярно создание и использование мини-музеев в дошкольных образовательных организациях как отдельное направление дошкольной музейной педагогики. В экспозициях в мини-музее детского сада могут быть представлены макеты, созданные родителями воспитанников и педагогами. Мини-музей в детском саду способствует воспитанию в детях ценностного отношения к искусству родного города, расширению представлений о промышленности города, о природных условиях и географическом положении города, а также об особенностях культуры и выдающихся земляках [Данищенко, 2022, с. 26].

С. Л. Троянская отмечает, что музей в дошкольной образовательной организации должен не только хранить и показывать экспонаты, но и способствовать формированию активности ребенка в познавательной

деятельности, направленной на освоение истории и культуры своего города. Для этого в дошкольных образовательных организациях создается особое воспитательно-образовательное пространство, в котором педагогами реализуются специальные музейно-образовательные, культурно-творческие программы, экскурсионно-выставочная и клубная работа, апробируются музейные педагогические технологии [Троянская, 2014, с. 29].

Использование музейной технологии педагогами дошкольных образовательных организаций требует ориентации на особенности детской аудитории, а также соотношения тематики и содержания организуемых выставок тематическому планированию образовательной программы детского сада. В мини-музее в детском саду экспозиция создается как ансамбль предметов, памятников культуры или искусства, объединенных общим смыслом и несущих смысловую нагрузку. Все, что представлено в мини-музее, должно быть доступно детям не только для наблюдения, но и для обследования. Восприятие представленных в мини-музее экспонатов усиливают за счет использования художественного слова, детской литературы, мультипликационных фильмов, звуковых эффектов и так далее. Это позволяет воздействовать на эмоциональную сферу восприятия и поддерживать интерес дошкольников к изучению темы и инициативу в познавательной деятельности.

Рассмотрев литературу по использованию музейной педагогики в дошкольном образовании, мы можем

выделить преимущество музейной педагогики как педагогики открытой среды, позволяющей в интеграции музейных экспонатов, психологического формирования духовно-нравственной культуры, музееведения и исторических знаний о малой родине посредством направленной совместной деятельности участников образовательных отношений целенаправленно строить процесс формирования представлений о родном городе у детей дошкольного возраста. В данной совместной деятельности реализуются основные формы работы с дошкольниками в условиях дошкольной образовательной организации – игра, предметная деятельность, трудовая деятельность, коммуникативная деятельность, образовательная деятельность.

Посредством музейной педагогики у детей пробуждается творческая инициатива, познавательный интерес, развивается эмоционально-чувственная сфера личности, что приводит к формированию устойчивых и широких представлений о родном городе.

Результаты исследования. В ходе исследования был проведен анализ опыта педагогов по организации мини-музеев в детском саду. Приведем несколько примеров организации мини-музеев на базе детских садов Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Росток» города Нижняя Салда Свердловской области.

Мини-музей «Памяти военных лет». Вниманию детей была представлена экспозиция фотографий во-

енных лет: улиц, боевой техники, замечательных личностей города – тружеников тыла и воинов. В рамках посещения экспозиции дети посмотрели документальные кадры военных лет и изготовили поделки боевой техники.

Ознакомление дошкольников с природой Урала и окрестностей города Нижняя Салда проходило в рамках создания экспозиции мини-музея «Минералы Уральских гор». Дети смогли познакомиться с образцами горных пород, узнали о самоцветах, которыми богаты Уральские горы, совместно с педагогами создавали коллекции камней.

Ознакомление детей дошкольного возраста с бытом русского народа проходило при помощи создания мини-музея «Русская изба». Детям были представлены экспонаты старинной домашней утвари, мебели, которая была в крестьянских избах, предметов интерьера. В ходе проведения выставки было организовано чаепитие с использованием самовара и традиционной выпечки: пряников и баранок.

Приведенные примеры создания выставочных экспозиций на базе мини-музеев в детском саду наглядно показывают, что данная технология в настоящее время не только пользуется популярностью, но и активно применяется педагогами дошкольных образовательных организаций с целью разностороннего развития детей дошкольного возраста.

Музейные экспозиции в детском саду позволяют создать атмосферу того времени или события, о котором рассказывают детям, позво-

ляют детям сформировать свой личный опыт взаимодействия с объектами природы, культуры, быта, ремесла родного города, что очень важно для формирования национальной и культурной идентичности ребенка, формирования самосознания, мировоззрения и интереса к историческому прошлому своей малой Родины.

С целью ознакомления детей с историей России и с современностью в мини-музеях детских садов создаются экспозиции на более масштабные темы. К примеру, экспозиция «Покорение космического пространства», в ходе которой дети смогли увидеть, как изменились космические аппараты, посмотреть познавательное видео об освоении космоса и изучить современные достижения в области исследований космических объектов. Также в ходе выставки дети посетили интерактивные занятия по созданию моделей космических объектов и исследовательской техники, примерили костюм космонавта, изготовленный педагогами, прошли квест «Космические путешествия».

Подобные выставочные экспозиции на базе мини-музеев детского сада позволяют не только познакомить дошкольников с историей, но и привить интерес к разнообразным профессиям, расширить кругозор детей, сформировать специфические интересы.

Участие детей в мероприятиях, приуроченных к выставкам, например, в квестах или акциях, в создании рисунков и поделок, позволяет им научиться работать в команде, спо-

собствует развитию коммуникативных умений, стремления к взаимодействию со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

Обсуждение результатов. По итогам исследования основ музейной педагогики в дошкольных образовательных организациях нами был разработан педагогический проект.

Цель проекта: ознакомление детей дошкольного возраста с историей промышленности города Нижняя Салда.

Задачи проекта: сформировать представление о промышленных предприятиях города Нижней Салды у старших дошкольников, развивать познавательный интерес, воспитывать патриотические чувства.

Условия реализации проекта: проект включает в себя организацию выставочной экспозиции на базе детского сада. Для организации мини-музея предполагается оборудование отдельного помещения, в котором, помимо стеллажей с выставочными экспонатами, расположено интерактивное оборудование (мультиборд или персональный компьютер, оснащенный интерактивной доской), позволяющее познакомить детей с фрагментами видео на тему выставочных экспозиций, а также организовать дидактические игры. В проекте предполагается проведение шести занятий с детьми старшего дошкольного возраста (один раз в неделю). Продолжительность каждого занятия 30 минут. К организации данного мини-музея в детском саду необходимо подключить градообра-

зующие предприятия, а также родителей воспитанников, которые смогут познакомить детей с интересными фактами о трудовой деятельности.

Оборудование: фото с металлообрабатывающих предприятий города (Нижнесалдинский металлургический завод, Научно-исследовательский институт машиностроения), макеты плавильных печей, макеты и фото продукции заводов (ракетные

двигатели, рельсы), примеры продукции, выпуск которой завершён в настоящее время (например, алюминиевая посуда, которая выпускалась до 1982 года), примеры рабочей одежды, макет химической лаборатории, видеофрагменты с описанием деятельности разных специалистов производства, интерактивные игры «Кто такие металлурги?», «Специальности НИИМаш».

Таблица 1

Тематический план занятий

№ п/п	Тема	Форма проведения	Количество часов
1	Профессия металлург	Предварительное обсуждение с детьми профессии металлурга	1
2	Заводы города Нижняя Салда	Посещение выставочной экспозиции	1
3	Промышленность на заводах	Просмотр детьми видеофрагментов	1
4	Профессии наших родителей	Беседа с представителями профессий ракетного производства	1
5	Кто такие металлурги?	Проведение командной интерактивной игры	1
6	Делаем ракеты	Практическая деятельность по итогам мероприятия (создание ракет из бумаги)	1

Занятие 1. Профессия металлург.

Цель: формирование представлений о металлургии как промышленной отрасли.

Оборудование: иллюстрации с изображением металлургического производства, фотоальбом «Профессии наших родителей».

Ход: обсуждение с детьми профессии металлурга, изучение пред-

приятий города Нижняя Салда, беседы о профессиях родителей по фото из альбома.

Занятие 2. Заводы города Нижняя Салда.

Цель: ознакомление детей с заводами города.

Оборудование: выставочная экспозиция.

Ход: посещение выставочной экспозиции и подробное ознакомле-

ние детей с экспонатами, рассказ воспитателя о возникновении заводов в городе, о том, какая продукция выпускается и где она используется, о масштабах выпуска продукции, о значении деятельности предприятий на уровне страны и города, показ примеров (фото) об основных процессах производства (плавление, заливка в формы, сварка, сборка).

Занятие 3. Промышленность на заводах.

Цель: формирование представления о об основных процессах производства.

Ход: просмотр детьми видеофрагментов, на которых показаны сами предприятия, плавильные печи, транспорт внутри заводов, процессы плавки и сборки.

Занятие 4. Профессии наших родителей.

Цель: развитие патриотических чувств, формирование представлений о профессиях родителей.

Ход: обсуждение с детьми профессий родителей, работающих на металлообрабатывающих предприятиях города, беседа с представителями профессий ракетного производства.

Занятие 5. Кто такие металлурги?

Цель: закрепление знаний о металлообрабатывающей промышленности в городе.

Оборудование: интерактивные игры «Кто такие металлурги?», «Специальности НИИМаш».

Ход: проведение командной интерактивной игры с использованием мультимедийного оборудования «Кто такие металлурги?», «Специальности НИИМаш».

Занятие 6. Делаем ракеты.

Цель: формирование познавательного интереса к деятельности специалистов ракетного производства.

Оборудование: бумага, шаблоны, ножницы, клей.

Ход: обсуждение с детьми посещения выставки, практическая деятельность по итогам мероприятия (создание ракет из бумаги).

В результате данного мероприятия предполагается, что дети дошкольного возраста не только ознакомятся с деятельностью промышленных предприятий города, но и заинтересуются профессиями металлургической области, расширят представления о профессиональной деятельности своих родителей.

Заключение. Таким образом, музейную педагогику можно определить как инновационную технологию, создающую условия для погружения личности ребенка дошкольного возраста в специально-организованную предметно-пространственную среду, основной целью которой является приобщение к культурно-историческому наследию, традициям родного города, патриотическому воспитанию личности, развитию духовно-нравственных качеств человека.

Нами был изучен опыт организации мини-музеев в детских садах города Нижняя Салда Свердловской области, который показал, что музейная педагогика активно применяется в дошкольном образовании. По итогам изучения опыта организации выставочных экспозиций в детских садах нами разработан собственный пе-

дагогический проект проведения выставки «Промышленность Нижней Салды», в ходе которой предполагается ознакомление детей дошкольного возраста с работой металлообрабатывающих предприятий города (Нижнесалдинский металлургический завод, Научно-исследовательский институт машиностроения). Это позволит не только сформировать у детей более широкие представления о родном городе, но и заинтересовать дошкольников областью металлургии, сформировать представления о трудовой деятельности родителей, развить познавательный интерес, связанный с дальнейшим изучением родного города и воспитать патриотические чувства дошкольников.

Список литературы

1. Алимбиева, Е. Б. Патриотическое воспитание средствами музейной педагогики / Е. Б. Алимбиева. – Текст: непосредственный // Региональное образование 21 века: проблемы и перспективы. – 2009. – № 1. – С. 75–76.
2. Данищенко, Т. Г. Интеграция музейной педагогики с различными видами деятельности дошкольников / Т. Г. Данищенко. – Текст: непосредственный // Вестник научных конференций. – 2022. – № 11. – С. 26–27.
3. Миновская, О. В. Квест в музейной педагогике / О. В. Миновская. – Текст: непосредственный
4. Столяров, Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика / Б. А. Столяров. – Москва: Высшая школа, 2014. – 216 с. – Текст: непосредственный.
5. Тимофеева, Л. С. Музейная педагогика или педагогика музея: формирование понятийно-категориального аппарата / Л. С. Тимофеева. – Текст: непосредственный // Филология и культура. – 2012. – № 2. – С. 278–291.
6. Троянская, С. Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетенции / С. Л. Троянская. – Ижевск: Научная книга, 2014. – 131 с. – Текст: непосредственный.
7. Харитонов, А. А. Становление социокультурного опыта ребенка 5–7 лет в музейной образовательной среде / А. А. Харитонов. – Москва: Флинта, 2014. – 116 с. – Текст: непосредственный.
8. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 30 сентября 2022 г. № 874). – Текст: электронный. – URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf.

// Инновационные технологии в современном образовании: сборник трудов научной конференции. – Москва: Научный консультант, 2017. – С. 278–283.

УДК 373.3

Н. Н. Сафронова, Т. Д. Сегова

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения. Рассматриваются понятия «функциональная грамотность», «читательская грамотность», «читательская компетентность».

Развитие читательской грамотности обучающихся начальной школы является актуальной проблемой в сфере образования. В современном обществе навыки понимания прочитанного у младших школьников значительно снизились. Многие ученики имеют трудности при выполнении заданий и сталкиваются с проблемами понимания содержания текстов. Чтение является одним из основных навыков, необходимых для успешной учебы и развития ребенка, важно уделять этому аспекту должное внимание в образовательной системе и обеспечивать поддержку со стороны родителей и педагогов. Уроки литературного чтения являются важной частью учебного процесса младших школьников. Педагог начальных классов должен владеть не только различными приёмами и методиками, но и подбирать определённые задания, направленные на формирование метапредметных результатов в области читательской грамотности обучающихся.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме развития читательской грамотности младших школьников, мы выявили проблемы, которые возникают при чтении текстов и письме на уроках литературного чтения, дали определения терминам «функциональная грамотность», «читательская грамотность», «читательская компетентность» с точки зрения учёных и методистов.

Проведена диагностика выявления уровня развития читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения. На основании результатов нами был разработан педагогический проект по развитию читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения. Проект может быть рекомендован к использованию в образовательных организациях, что повысит уровень развития читательской грамотности обучающихся четвертого класса на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: читательская грамотность, методы и приёмы развития читательской грамотности, младшие школьники, уроки литературного чтения.

N. N. Safronova, T. D. Segova

METHODS AND TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF READING LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN LITERARY READING LESSONS

Abstract. The article actualizes the problem of the development of reading literacy of younger schoolchildren in literary reading lessons. The concepts of "functional literacy", "reading literacy", and "reading competence" are considered. The development of reading literacy of primary school students is an urgent problem in the field of education. In modern society, the reading comprehension skills of younger schoolchildren have significantly decreased. Many students have difficulty completing assignments and face problems understanding the content of texts. Reading is one of the basic skills necessary for the successful study and development of a child, it is important to pay due attention to this aspect in the educational system and provide support from parents and teachers. Literary reading lessons are an important part of the educational process of younger students. A primary school teacher should know not only various techniques and techniques, but also select certain tasks aimed at forming meta-subject results in the field of students' reading literacy.

Analyzing the psychological and pedagogical literature on the problem of the development of reading literacy in younger schoolchildren, we identified the problems that arise when reading texts and writing in literary reading lessons, defined the terms "functional literacy", "reading literacy", "reading competence" from the point of view of scientists and methodologists.

Diagnostics was carried out to identify the level of development of reading literacy of younger schoolchildren in literary reading lessons. Based on the results, we have developed a pedagogical project for the development of reading literacy of younger schoolchildren in literary reading lessons. The project can be recommended for use in educational organizations, which will increase the level of development of reading literacy of fourth grade students in literary reading lessons.

Keywords: reading literacy, methods and techniques for the development of reading literacy, primary school children, literary reading lessons.

Введение. В современном мире текст играет важную роль в нашей жизни. Каждый день мы сталкиваемся не только с книжными текстами, но и с рекламными, телевизионными и интернет-текстами, которые зачастую строятся по иным законам в отличие от книжных. Современное общество ставит перед млад-

шими школьниками все более высокие требования в области читательской грамотности и развития умений чтения. Каждый человек индивидуален, но повседневные жизненные задачи, которые встречаются на пути, будут успешно решены, если человек понимает информацию, умеет ее извлекать и обрабатывать.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) требует формирования функциональной грамотности младших школьников, одним из компонентов которой является читательская грамотность. ФГОС НОО требует от выпускников начальной школы овладения познавательными и коммуникативными УУД, а именно: грамотно работать с текстом, выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления, воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения, выражать свою точку зрения и уважать чужое мнение. К регулятивным универсальным учебным действиям выпускника начального образования относятся: самоконтроль, самоорганизация и анализ своей учебной деятельности.

Проблема, связанная с развитием читательской грамотности обучающихся в начальной школе, является одной из актуальных и обсуждаемых в теории и практике обучения. В настоящее время эту проблему рассматривают такие ученые и методисты, как А. М. Новиков, Н. Н. Сметанникова, Г. А. Цукерман, Е. Л. Гончарова, Т. А. Чабанова, М. М. Безруких, М. И. Кузнецова, О. Л. Обухова и другие.

Целью данной статьи является раскрытие основных понятий читательской грамотности и описание эффективных методов и приёмов, направленных на развитие читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения.

Материалы и методы. Исследование направлено на выявление уровня развития читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения.

При проведении данного исследования были использованы такие методы, как словесные – чтение произведений, беседа; наглядные – обучающимся были представлены иллюстрации по теме урока; игровые методы – кроссворды для закрепления знаний по тексту.

Были использованы приёмы, направленные на формирование читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения: приём: «Круглый стол», «Чтение с остановкой», «Логические цепочки», «Тонкий и толстый вопрос», «Ключевые слова», создание проблемных ситуаций, физминутка, мультимедийные презентации.

Базой исследования является МАОУ СОШ № 3 г. Кировград Свердловской области.

Результаты исследования. А. М. Новиков в своём педагогическом словаре отмечает, что «грамотность – это владение человеком навыками устной и письменной речи согласно нормам литературного языка. Грамотность имеет и более широкое толкование – как определенная степень владения знаниями в той или иной области и умениями их применять» [Лутошкина, 2018].

Доктор психологических наук, эксперт PIRLS Г. А. Цукерман в статье разделяет понятия «чтение» и «читательская грамотность», говоря о том, что «чтение, особенно в педа-

гогическом контексте, нередко понимается как декодирование – перевод букв в звуки». Понятие «читательская грамотность – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [Хушбахтов, 2021].

Н. Н. Сметанникова считает, что «читательская компетентность – это качество сохранения прочитанного, сформированное на основе общей культуры человека, обеспечивающее возможность решения возникающих учебно-академических, социальных и профессиональных задач адекватно ситуациям в широком социальном взаимодействии и образовательно-профессиональной деятельности». Н. Н. Сметанникова указывает также, что «читательская компетентность является личностным качеством человека, сформированным на базе его интеллектуальных (мыслительных) способностей и личностных свойств» [Сметанникова, 2016, с. 58].

Е. Л. Гончарова даёт следующее определение читательской компетентности: «способность превращать содержимое текста в содержание личного опыта читателя». PISA на сегодняшний день является одним из распространённых и известных способов, благодаря которому можно измерить уровень читательской грамотности [Гончарова, 2017].

Во ФГОС НОО и ФООП НОО отражена важная роль учебного предмета «Литературное чтение».

Требования ФГОС НОО к читательской грамотности описаны в планируемых результатах освоения междисциплинарной программы «Чтение: работа с текстом», а также в планируемых результатах освоения учебных программ по всем предметам в начальной школе. Главной целью при изучении предмета «Литературное чтение» является развитие читательских компетенций.

Кандидат педагогических наук, автор учебной литературы для школьников и педагогов М. И. Кузнецова отмечает, что «читательская грамотность российских младших школьников имеет как достижения, так и дефициты. Выпускники начальной школы показывают хороший уровень осознанного чтения при работе с художественными и информационными текстами, но в сравнении с информационными текстами результаты немного ниже» [Кузнецова, 2015].

Лауреат Премии Президента РФ в области образования М. М. Безруких в своей работе представила динамическую структуру читательской грамотности. По мнению Марьяны Михайловны, читательская грамотность на разных этапах включает в себя перечень умений от примитивного понимания прочитанного до повторной работы над формой текста.

Динамическая структура читательской грамотности М. М. Безруких включает в себя: элементарное чтение, т. е. безошибочное чтение, понимание слов и смысл прочитанного предложения; грамотное чтение вслух и про себя, речь идёт о понимании всего содержания текста, владение навыками выделения главной

мысли текста, то есть понимание связанности событий и их последовательности, умение без труда находить необходимую информацию, пересказывать содержание произведения (грамотный читатель) [Безруких, 2017].

Рассмотрим уровни читательской грамотности выпускника начальной школы:

– Высокий уровень. Обучающийся владеет навыками самостоятельного понимания, оценивания информации художественного и справочного текстов, которые соответствуют их опыту и уровню знаний; самостоятельно добывает информацию, тем самым расширяет свой опыт и знания из письменных источников, излагает свои мысли и сопереживает.

– Средний уровень. Обучающемуся необходима помощь педагога при выполнении анализа текста и поиске информации.

– Низкий уровень. Обучающийся не понимает смысл прочитанного текста, где описываются знания, мысли, чувства человека, тяжело воспринимается помощь педагога [Сметанникова, 2016].

Педагог начальных классов должен владеть не только различными приёмами и методиками развития читательской грамотности, но и давать задания, которые направлены на формирование метапредметных результатов в области читательской грамотности обучающихся. Всё это поможет достичь высокого уровня читательской грамотности.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО наиболее распространёнными технологиями являются:

проектная технология, личностно-ориентированная технология, технология критического мышления, технология проблемного обучения, игровая и здоровьесберегающая технология. Современные школы всесторонне используют электронные учебники для повышения эффективности образовательного процесса. Компьютеризация стала неотъемлемой частью современной школьной жизни, она заменяет классические учебники и открывает новые возможности для учеников и педагогов. Электронные учебники позволяют привлечь внимание учеников к процессу обучения. Интерактивные элементы, видеоматериалы, аудиозаписи и интерактивные задания делают учебник живым и увлекательным. В связи с этим в школах активно применяется информационно-коммуникационная технология [Новиков, 2016].

Рассмотрим приёмы, используемые в целях формирования читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения:

– Проектная технология. Приём: создание творческого продукта.

– Личностно-ориентированная технология. Приёмы: «Круглый стол», «Знатоки», «Самый умный».

– Технология критического мышления. Приёмы: «Чтение с остановкой», «Синквейн», «Мозговой штурм», «Уголки», «Написание творческих работ», «Создание викторины», «Логические цепочки», «Тонкий и толстый вопрос», «Корзина идей», «Кластер», «Ключевые

слова», «Лови ошибку».

– Технология проблемного обучения. Приём: создание проблемных ситуаций.

– Игровая технология. Приёмы: «Крестики-нолики», «Дерево мудрости», «Своя игра».

– Здоровьесберегающая технология. Приём: физминутка.

– Информационно-коммуникационная технология. Приёмы: мультимедийные презентации, интернет-тестирование, видео уроки.

Методы, направленные на развитие читательской грамотности, делятся на словесные (рассказ, чтение, беседа, опрос); наглядные (иллюстрации, схемы, таблицы, карты, презентации); игровые (кроссворды, отгадывание загадок, настольные игры, составление ребусов); театрализация; импровизация (синквейн, моноспектакль, ролевые игры).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что данные методы и приёмы способствуют повышению учебной мотивации у младших школьников, положительно влияют на эмоциональное состояние, помогают обучающимся развивать навыки чтения и понимания текста, а также прививают им интерес к чтению. Учителя могут использовать данные методы и приёмы в своей работе с детьми, чтобы помочь им развивать языковые навыки, воображение и критическое мышление.

Практическое исследование проблемы формирования читательской грамотности проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа

№ 3 г. Кировграда Свердловской области. Исследование проводилось среди обучающихся 4 «А» класса. В исследовании приняли участие 27 человек, из них 12 девочек и 15 мальчиков в возрасте от 12 до 13 лет. Целью исследования являлось определение уровня сформированности читательской грамотности у обучающихся 4 класса.

Для проведения исследования использовалось учебно-методическое пособие «Литературное чтение. 4 класс. ФГОС» (Автор – О. Н. Крылова). Данное пособие направлено не только на проверку техники чтения, но и на выработку у младших школьников умений понимать прочитанное, находить нужную информацию, сопоставлять и анализировать информацию, полученную из текста.

Методика включала в себя 9 заданий, с выбором ответа и свободно-конструируемым ответом, каждое из которых оценивалось баллами. Задания были направлены на понимание текста, умение находить, интерпретировать и обобщать информацию, анализировать содержание и структуру текста.

На первом этапе обучающиеся читали текст, отведённое время на чтение 1 минута. По окончании времени обучающиеся ставят отметку и считают количество прочитанных слов. Максимальное количество слов в тексте – 115. Если обучающийся прочитал текст до конца, но минута не кончилась, начинает читать заново;

На втором этапе дети должны были ответить на вопросы, которые направлены на понимание текста, умение находить, интерпретировать

и обобщать информацию, анализировать содержание и структуру текста. Всего предлагалось выполнить 9 заданий с выбором ответа и свободно-конструируемым ответом.

На третьем этапе по окончании времени обучающиеся завершают

выполнение заданий и сдают работы.

На четвертом этапе педагог собирал работы, анализировал и оценивал их.

Результаты оценивания техники чтения представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Результаты техники чтения

Анализируя результаты техники чтения, можно отметить, что в целом техника чтения в данном классе в пределах нормы. 37% (10 обучающихся) получили оценку «5», так же, 37% (10 обучающихся) получили оценку «4», 19% (5 обучающихся) получили оценку «3» и лишь

7% (2 обучающихся) получили оценку «2».

На втором этапе работы были предложены задания к тексту. Результаты представлены на рис. 2.



Рис. 2. Результаты исследования умения обучающихся четвертого класса работать с текстом

Анализ результатов, полученных в ходе обработки ответов обучающихся, показал, что 48% обучающихся (13 человек) показали высо-

кий уровень читательской грамотности. Из них 3 человека набрали высокий балл – это 16 из 16 возможных. 15 баллов набрали 4 человека, 14 бал-

лов – 6 человек. Ребята без затруднений справились со всеми заданиями, они умеют анализировать, обобщать информацию, понимают прочитанное.

У 37% обучающихся (10 человек) средний уровень развития читательских умений. Ребята находят необходимую информацию в тексте, но испытывают трудности в заданиях, где требуется составить предложение из взятых из текста слов. Они затрудняются выбрать изображения по теме текста.

В ходе обработки результатов исследования мы выяснили, что 15% обучающихся 4 класса (4 человека) имеют низкий уровень читательской грамотности. Анализируя задания, в которых допущены ошибки, можно сделать вывод, что обучающиеся с трудом могут определить заголовок текста, который будет наиболее полно отражать содержание текста, также не могут дать ответ на вопрос, выбрав предложение из текста.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что в классе необходимо развивать читательские умения при работе с текстом, предлагать детям больше заданий, в которых они испытывают трудности, что поможет повысить уровень читательской грамотности обучающихся начальной школы. Для этого нами был разработан педагогический проект с использованием разных текстов и заданий к ним, особое внимание уделяется заданиям, в которых обучающиеся допускают ошибки.

Обсуждение результатов. Во время разработки педагогического проекта, направленного на развитие

читательской грамотности обучающихся на уроках литературного чтения, мы определили следующие цели и задачи:

Цель: повысить уровень развития читательской грамотности обучающихся 4 класса на уроках литературного чтения.

Задачи:

1. Формировать умения обобщать и выделять главную мысль в тексте.
2. Развивать умения чтения и письма через работу с разными видами текста.
3. Развивать навык поиска необходимой информации в тексте.
4. Формировать умение составлять предложения из слов.

Проект рассчитан на младших школьников и разработан на основе образовательной программы «Школа России», рассчитан на реализацию в III четверти учебного года (2 месяца). Продолжительность одного урока 40 минут.

Педагогический проект был построен на основе следующих принципов:

- принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей;
- принцип сознательности и активности обучения;
- принцип наглядности обучения;
- принцип доступности в обучении;
- принцип систематичности и последовательности;
- принцип научности;
- принцип связи теории с практикой.

Проект содержит тематический

план, состоящий из 12 уроков
литературного чтения направленных

на отработку определённых заданий.

Таблица 1

№ п/п	Раздел / тема урока	Ожидаемые результаты
1,2	Произведения о животных и родной природе М. М. Пришвин «Выскочка» С. А. Есенин «Лебёдушка»	Умеют находить необходимую информацию в тексте, выделяют слова и предложения в тексте, сравнивают, обобщают. Умеют составлять план по тексту, выделять главную мысль, составляют план по содержанию текста.
3,4	Произведения о детях А. П. Чехов «Мальчики» К. Г. Паустовский «Корзина с еловыми шишками»	Умеют находить информацию в тексте, обобщать и интерпретировать её. Умеют составлять план по тексту, выделять главную мысль, понимают о чём речь в тексте. Умеют анализировать действия героев, находят в тексте ответы на вопросы. Умеют придумывать продолжение рассказа. Умеют сравнивать героев, определяют последовательность событий.
5,6	Пьеса С. Я. Маршак «Двенадцать месяцев» С. Г. Козлов «Снежный цветок»	Умеют ориентироваться в тексте, в понятиях: пьеса, действие, персонажи, диалог, ремарка, реплика. Умеют анализировать действия героев, находят в тексте ответы на вопросы. Умеют составлять план по тексту, выделять главную мысль.
7,8	Юмористические произведения Н. Н. Носов «Витя Малеев в школе и дома» В. Ю. Драгунский «Что любит Мишка»	Различают жанры литературы. Находят в тексте ответы на вопросы, составляют портретную характеристику персонажей с приведением примеров из текста. Умеют придумывать продолжение рассказа. Составляют предложения взятых из текста слов.
9,10	Зарубежная литература Марк Твен «Том Сойер» Х. К. Андерсен «Дикие лебеди»	Умеют устанавливать цели чтения, работают с текстом, находят описания героя, сравнивают, дают оценку героям. Анализируют сюжет сказки, определяют последовательность событий.

		Умеют составлять вопросы к тексту. Отвечают на вопросы по тексту.
11,12	Библиографическая культура (работа с детской книгой и справочной литературой) Книга-произведение, сборник сочинений, справочные издания.	Умеют находить необходимую информацию в справочной литературе, обобщать, анализировать, составлять аннотацию на любое произведение.

К каждому уроку были разработаны конспекты для педагога, подготовлены задания и вопросы для детей.

В ходе реализации проекта обучающиеся познакомились с произведениями (приведёнными в таблице 1), ожидаемые нами результаты были достигнуты. Сформированы соответствующие умения и навыки. Уровень сформированности читательской грамотности в классе заметно вырос.

Заключение. Таким образом, в современном информационном обществе, где доступ к информации стал более лёгким, развитие читательской грамотности у младших школьников играет важную роль. Чтение является не только основой образования, но и ключевым навыком для успешной адаптации в современном мире. Учителя играют важную роль в развитии читательской грамотности школьников, создавая стимулы для чтения и обеспечивая доступ к качественным книгам. Развитие читательской грамотности – это большой вклад в будущее детей, который поможет им успешно адаптироваться в информационном обществе.

Разработанный и реализованный педагогический проект является эффективным инструментом по развитию читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения. Интеграция различных методов и приемов обучения, а также учет возрастных и психологических особенностей обучающихся позволили создать благоприятные условия для формирования прочных знаний и умений в области читательской грамотности. Проект может быть использован учителями начальной школы в рамках урока литературного чтения.

Список литературы

1. Безруких, М. М. Психологические особенности обучения письму и чтению и современные требования к обучению (ФГОС). 2017. – 15 с. – Текст : непосредственный.
2. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса / Е. Л. Гончарова. – Москва: Школа – Пресс, 2017. – 183 с. – Текст : непосредственный.
3. Кузнецова, М. И. Современная система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников / М. И. Кузнецова. –

Москва : Центр «Вентана-Граф». 2015. – 423 с. – Текст : непосредственный.

4. Лутошкина, В. Н. Формирование читательской грамотности младших школьников: учебно-методическое пособие / В. Н. Лутошкина, Е. Н. Плеханова. – Красноярск, 2018. – 270 с. – Текст : непосредственный.

5. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2016. – 268 с. – Текст : непосредственный.

6. Образовательные технологии по ФГОС. – Текст : электронный. – URL: http://medvedsosh1.narod.ru/Doc/fgos/METODIKA/obrazovatelnye_tekhnologii_po_fgos.pdf

7. Сметанникова, Н. Н. Как разорвать замкнутый круг // Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения / сост. Е. И.

Кузьмин, О. К. Громова. – Москва, 2016. – С. 53–61. – Текст : непосредственный.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 31.05.2021 г. № 286. С изменениями и дополнением от 18.07.2022. – Текст : электронный. – URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf

9. Хушбахтов, А. Х. Терминология «педагогические условия» / А. Х. Хушбахтов // Молодой ученый. – 2021. – № 23. – С.1020–1022. – Текст : непосредственный.

10. Цукерман, Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Результаты обучения чтению в российской начальной школе (по данным международного проекта PIRLS) // Начальное образование. – 2015. – № 3. – С. 8–32. – Текст : непосредственный.

УДК 373.3

Е. А. Сорокина, Е. С. Зубарева

ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В настоящее время одной из серьезных проблем российской педагогики является проблема развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. Важность этого вопроса зависит от окружения ребенка и общества, в котором он находится. Особенно эта проблема углубляется, если в социуме не хватает хорошего уровня воспитания, доброты, языковой культуры, дружелюбия. Поэтому в процессе воспитания дошкольников необходимо уделять должное внимание решению задач по развитию коммуникативных умений, которые включают в себя умение вступать в беседу, умение общаться, легкость установления контактов, умение вести переговоры, быть самостоятельным и отстаивать свою позицию. Коммуникативное развитие ребенка в социуме направлено на познание традиций семьи, общества и государства, а также социокультурных норм. Дошкольный период считается важным звеном для формирования основных структур личности.

Ребенок дошкольного возраста, который недостаточно коммуникабелен (не может общаться, не принимается сверстниками, поскольку не умеет организовать свою коммуникацию), зачастую чувствует себя отвергнутым окружающими. Как следствие, это может привести к занижению самооценки, неуверенности в себе, ребенок может замкнуться, стать тревожным, в некоторых случаях даже агрессивным. В дошкольном возрасте ведущий вид деятельности – игра. Поэтому особое влияние на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников оказывает игровая деятельность, в частности подвижная игра. На основе результатов проведенного исследования была выявлена эффективность подвижных игр в процессе развития коммуникационных умений у старших дошкольников.

Ключевые слова: игра, подвижная игра, старший дошкольный возраст, коммуникации, коммуникативные умения.

E. A. Sorokina, E. S. Zubareva

OUTDOOR PLAY AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS

Abstract. Currently, one of the serious problems of Russian pedagogy is the problem of developing communicative skills in preschool children. The importance of this issue depends on the environment of the child and the society in which he is lo-

cated. This problem is especially deepened if the society lacks a good level of upbringing, kindness, language culture, and friendliness. Therefore, in the process of educating preschoolers, it is necessary to pay due attention to solving tasks for the development of communicative skills, which include the ability to engage in conversation, the ability to communicate, the ease of establishing contacts, the ability to negotiate, be independent and defend your position. The communicative development of a child in society is aimed at learning the traditions of the family, society and the state, as well as socio-cultural norms. The preschool period is considered an important link for the formation of basic personality structures.

A preschool child who is not sociable enough (cannot communicate, is not accepted by peers because he does not know how to organize his communication) often feels rejected by others. As a result, this can lead to low self-esteem, self-doubt, the child may withdraw, become anxious, and in some cases even aggressive. In preschool age, the leading type of activity is play. Therefore, play activities, in particular outdoor play, have a special impact on the development of communication skills in older preschoolers. Based on the results of the study, the effectiveness of outdoor games in the development of communication skills in older preschoolers was revealed.

Keywords: game, outdoor game, senior preschool age, communication, communication skills.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования устанавливает целевые ориентиры на завершающем этапе дошкольного уровня образования, а именно, у ребенка должны быть развиты коммуникативные умения [ФГОС ДО].

Проблемы, связанные с развитием коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, изучались многими педагогами и психологами, в числе которых можно назвать Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. А. Леонтьева, М. И. Лисину, В. С. Мухину, Е. О. Смирнову, Е. Е. Шулешко и других. Ученые отмечали, что развитые коммуникативные умения создают прочную основу для разностороннего развития детей. М. И. Лисина, В. А. Петровский, Е. Е. Шулешко и другие указывали на значе-

ние коммуникативных умений в период перехода из дошкольного учреждения в школу. Отсутствие базовых умений вызывает у ребенка затруднения в общении со сверстниками и взрослыми, что приводит к крайней тревожности и в целом нарушает образовательный процесс. Развитие коммуникативных умений является приоритетной основой обеспечения непрерывности общеобразовательного образования в детском саду и начальной школе, необходимым условием успешности образовательной деятельности, основным направлением социального и личностного развития.

С одной стороны, процесс формирования и развития коммуникативных умений у старших дошкольников – это нормальный процесс, который обязательно происходит на определенном этапе жизни каждого человека. С другой стороны, это

очень сложный процесс, зависящий от воспитателей, родителей (законных представителей), окружения ребенка в целом. Коммуникативные умения не развиваются естественным путем. Во многом это результат проведения систематической психолого-педагогической работы с детьми.

Общеизвестно, игра является основным видом деятельности дошкольников. Поэтому игровая деятельность позволяет развивать детей в физическом, умственном, духовно-нравственном отношении.

Целенаправленно организованная игровая деятельность содержит разносторонние возможности для формирования коммуникативных способностей. Играя и выполняя различные игровые роли, дети учатся видеть события с разных позиций, учитывать действия и интересы других, соблюдать нормы и правила.

Подвижные игры дают ребенку путь к познанию окружающего его мира, являются эмоциональным источником, а также служат одним из средств воспитания и развития. Игры способствуют активному мышлению, расширяют кругозор, раскрывают представления об окружающей действительности, совершенствуют все психические процессы, способствуют переходу организма ребенка на более высокую степень развития.

Благодаря подвижным играм дошкольники могут решать проблемы, возникающие в процессе взаимоотношения между друг другом. В процессе игры дошкольники учатся договариваться, слушать и слышать друг друга, разрешать конфликтные ситуации, сдерживать агрессивные реакции.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена тем, что дошкольный возраст формирует основу для дальнейшего умственного, физического и нравственного развития ребенка. Без надлежащих коммуникативных умений ребенок не сможет общаться со своими сверстниками и взрослыми, и как следствие, он не сможет полноценно развиваться. Одним из средств развития коммуникативных умений у старших дошкольников могут стать подвижные игры.

Целью данной статьи является рассмотрение возможностей подвижных игр в развитии коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Материалы и методы. Исследования основывалось на системном подходе к пониманию предмета, что позволило избежать одностороннего мышления. С помощью теоретических методов исследования (анализ, синтез, дедукция, обобщение, сравнение и систематизация) нами проанализирована проблема развития коммуникативных умений у старших дошкольников, определены особенности и возможности подвижных игр в развитии данного процесса. Кроме того, применялись эмпирические методы, позволяющие изучить динамику развития коммуникативных умений у старших дошкольников до и после применения подвижных игр в условиях дошкольной образовательной организации.

Результаты исследования. В процессе исследования выявлено противоречие между необходимостью развития коммуникативных

умений у детей старшего дошкольного возраста и недостаточно изученными возможностями подвижных игр в реализации данного процесса.

На основании вышеизложенного нами была обозначена цель исследования, заключающаяся в определении возможностей подвижных игр в развитии коммуникативных умений у старших дошкольников.

Для достижения данной цели мы сформулировали следующие задачи: проанализировать особенности развития коммуникативных умений у старших дошкольников, определить возможности подвижных игр в данном процессе, апробировать подвижные игры, направленные на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников, проанализировать полученные результаты исследования.

Коммуникативные умения понимаются разными учеными по-разному. Так, Н. Ф. Долгополова рассматривает коммуникативные умения как комплекс интеллектуальных действий, которые позволяют человеку проявлять в процессе взаимодействия с социумом [Долгополова, 1998]. С точки зрения С. Л. Рубинштейна, коммуникативные умения является отражением коммуникативных способностей человека в процессе приобретения определенных знаний и умений, а также навыков, которые закрепляются в общении [Рубинштейн, 1999].

По мнению Ю. А. Каляевой, коммуникативные умения – это способ совершения интерактивных действий, влияющих на готовность человека к коммуникации [Каляева, 2002].

В. Д. Ширшов под коммуникативными умениями понимает набор коммуникативных действий, базирующийся на готовности человека к общению, который способен адекватно применять свои знания коммуникации для отображения и изменения окружающей действительности [Ширшов, 1994].

А. В. Мудрик характеризовал коммуникативные умения как личностное качество человека, проявляющееся через способность разбираться в собеседниках, деятельности, явлениях, и позволяющее оптимизировать межличностное общение [Мудрик, 2001].

С точки зрения Н. М. Косовой, коммуникативные умения являются способностью человека контролировать собственную деятельность для разрешения определенной задачи коммуникации [Косова, 1989].

В своем исследовании Е. Л. Черкасова считает, что коммуникативные умения являются синкретичным понятием, сочетающим в себе общие и социальные психологические, а также специальные профессиональные личностные качества [Черкасова, 2011].

Л. Я. Лозован под коммуникативными умениями понимает способы совершения коммуникативных действий, которые человек освоил, опираясь на свои коммуникативные потребности и ценностные ориентации, что показывает его готовность к коммуникации [Лозован, 2007].

Таким образом, под коммуникативными умениями мы будем понимать коммуникативные действия, совершаемые человеком в процессе межличностного общения.

Как многоаспектно понимание коммуникативных умений, так и неоднозначна их структура. К примеру, Б. Ф. Ломов выделял в коммуникативных умениях следующие составляющие: информационно-коммуникативная (то есть умение фиксировать и передавать получаемую информацию), перцептивная (то есть умение воспринимать собеседника в процессе межличностного общения) и интерактивная (то есть умение взаимодействовать с собеседником в процессе какого-либо вида деятельности) [Ломов, 1979].

А. А. Бодалев в структуре коммуникативных умений выделяет аналогичные компоненты (информационный, перцептивный и интерактивный), а именно, принятие и передача получаемой информации, адекватность оценки самого себя и собеседников в коммуникации, а также разрешение конфликтов, возникающих в коммуникации [Бодалев, 2002].

С точки зрения Л. Р. Мунировой, коммуникативные умения сочетают в себе следующие: информационно-коммуникативные (непосредственно умение взаимодействовать в процессе коммуникации, разбираться в собеседниках, а также уметь соотносить вербальное и невербальное общение), регуляционно-коммуникативные (то есть умения координировать действия самого себя и собеседника, решать коллективные вопросы, проводить оценку результатов межличностной коммуникации), аффективно-коммуникативные (связаны с умением делиться эмоциями, чувствами, оказывать заботу к собеседнику в коммуникативном взаимодействии) [Мунирова, 1992].

Совершенно иную структуру приводит М. В. Белянина, которая выделяет вербальные и невербальные коммуникативные умения, то есть умения выражать эмоции чувства словесно, выразительно говорить, правильно применять интонацию в речи, а также умения подкреплять речь правильной жестикой, мимикой и т. п. [Белянина, 1996].

Е. М. Алифановой в коммуникативных умениях выделяются такие умения, как установка контакта с собеседником, обмен информацией, поддержка обратной связи с собеседником на основе личностных качеств [Алифанова, 2001].

Изучив различные точки зрения на структуру коммуникативных умений, мы можем констатировать, что коммуникативные умения содержат информационную, перцептивную и интерактивную составляющие, позволяющие воспринимать собеседника и полученную от него информацию, обеспечивающие их межличностное взаимодействие, разрешение конфликтов в процессе коммуникации в совместной деятельности.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать следующий вывод. Процесс общения является сложной и многогранной деятельностью, в которой происходит установление контакта между субъектами. Любой субъект коммуникации должен обладать коммуникативными умениями, чтобы его коммуникативная деятельность была эффективной. Развитие коммуникативных умений у дошкольников является важной и ответственной работой как в дошколь-

ном учреждении, так и в семье. В современных условиях развития общества развитие коммуникативных умений является необходимым условием становления личности, умеющей активно взаимодействовать с окружающим миром.

Исследование уровня развития коммуникативных умений у старших дошкольников проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения г. Верхняя Салда, детский сад № «Золотая рыбка» в течение сентября-декабря 2023 года. В исследовании приняло участие 15 детей 5–6 лет.

Исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и итоговый.

Единой методики к выявлению уровня развития коммуникативных умений в педагогической науке нет, тем не менее, разными учеными предлагаются различные методики для изучения коммуникативной сферы дошкольников.

Так, Г. М. Андреева в качестве выявления уровня развития навыков общения предлагает изучать три аспекта общения: непосредственно коммуникативный, то есть навыки аргументации своего мнения, анализа высказываний; перцептивный, то есть навыки восприятия информации, а также адекватности ее интерпретации, и понимания скрытых смыслов высказываний; интерактивный, то есть навыки организовать процесс общения, вести его и навыки увлечь за собой [Андреева, 2005].

Исследователь М. И. Лисина опирается на превалирующую форму

общения, чтобы определить соответствие/несоответствие развития коммуникативных навыков возрастным нормам дошкольников. В качестве форм она выделяет деловое, познавательное или личностное общение [Лисина, 1974].

А. В. Петровский предлагает оценивать сами отношения, которые могут быть личностно-смысловыми, эмоционально-оценочными или функционально-ролевыми [Петровский, 1996].

А. М. Щетинина указывает, что при исследовании сферы общения дошкольников необходим комплекс методик, которые направлены на выявление взаимоотношений дошкольника со сверстниками/взрослыми, но и на выявление особенностей личностной и эмпатийной сфер. Педагог выделяет следующие группы диагностических методик:

1 группа – «Я – сам» – методики данной группы позволяют изучить у детей особенности их самооценки, а также их личностных характеристик;

2 группа – «Исследование эмпатийной сферы» – методики этой группы позволяют исследовать особенности эмпатийной сферы дошкольников, являющейся основой для формирования самооценки, ее развития, а также для развития взаимоотношений и взаимных оценок детьми;

3 группа – «Я – другие» – методики данной группы направлены на выявление сформированности у детей социокультурных способов коммуникации, а также поведения без

конфликтов и насильственных воздействий с другими людьми [Щетинина, 2000].

В процессе развития коммуникативных умений у старших дошкольников необходимо всю педагогическую деятельность направлять на взаимодействие ребенка с самим собой, с собеседником, с группой в целом. Поэтому при исследовании уровня развития коммуникативных умений необходимо обращать внимание на следующие показатели: способность дошкольников сотрудничать, способность осуществлять диалог с партнером, способность воспринимать себя как полноценного члена коллектива.

В качестве диагностического инструментария для проведения исследования по выявлению уровня развития коммуникативных умений у старших дошкольников были выбраны три методики, каждая из которых имеет свои критерии оценки:

1. **Методика «Лабиринт» (Л. А. Венгер)** – направлена на оценку следующих критериев: способность видеть действия партнера; согласованность действий партнеров; осуществление взаимоконтроля; осуществление взаимопомощи; отношение к итогу.

– высокий уровень способности сотрудничать (4 балла) – в процессе деятельности у детей наблюдается сотрудничество для достижения общей цели, дошкольники оказывают взаимопомощь, сопереживают невыполнению задания или радуются выполнению партнером задания;

– средний уровень способности сотрудничать (2–3 балла) – дети взаимодействуют друг с другом, но взаимодействие зависит от складывающейся ситуации, дети стараются договориться или согласовать действия, но совместные усилия не приносят общего результата, в деятельности есть ошибки, но в то же время наблюдается некоторое планирование совместных действий, также имеет место активное общение;

– низкий уровень способности сотрудничать (0–1 балл) – отсутствие какого-либо сотрудничества, дошкольники не обращают внимания на действия других детей, либо подражают действиям, копируя их, у детей нет решений для поставленной задачи, их внимание сосредоточено на самих машинках (играют с ними, нарушают инструкции), с другими детьми не общаются.

2. **Методика «Способность детей к партнерскому диалогу» (А. М. Щетинина)** – направлена на определение способности вести диалог с партнером.

– высокий уровень способности осуществлять диалог с партнером (8–9 баллов) – дошкольник спокойно и терпеливо выслушивает партнера, находит легко общий язык и проявляет эмпатию;

– средний уровень способности осуществлять диалог с партнером (5–7 баллов) – дошкольник внимательно слушает партнера и может договориться, но не особо проявляется сопереживание к партнеру, либо проявляется нетерпеливость, неспособность договориться с партнером, эмоции не всегда были адекватны;

– низкий уровень способности осуществлять диалог с партнером (3–4 балла) – у дошкольника проявляется лишь один из критериев.

3. Методика «Два домика» (А. М. Щетинина) – направлена на выявление способности воспринимать себя как часть коллектива.

– высокий уровень – дошкольник распределяет и себя, и большинство членов коллектива в красивый яркий дом – положительное отношения к самому себе и другим членам коллектива;

– средний уровень – дошкольник распределяет себя и нескольких детей из группы в красивый яркий дом – положительное восприятие к

себе и избирательное отношение к другим членам коллектива;

– низкий уровень – дошкольник определяет себя в некрасивый дом, что говорит о замкнутости, низкой самооценке и противопоставление себя к группе; или в красивый яркий дом, но при этом остальных членов коллектива к некрасивый, что говорит о негативном отношении всех членов коллектива и конфликтном положении; дошкольник воспринимает себя негативно, так же, как и всех других членов коллектива.

Обсуждение результатов. На основании результатов трех методик был выявлен общий уровень развития коммуникативных умений у старших дошкольников (таблица 1).

Таблица 1

Результаты первичной диагностики уровня развития коммуникативных умений у старших дошкольников

Уровень	Количество детей, чел.	Удельный вес, %
Низкий	3	20
Средний	10	66,7
Высокий	2	13,3
Итого	15	100

Результаты диагностики на констатирующем этапе исследования показали, что только у двоих детей (13,3% выявлен высокий уровень развития коммуникативных умений, у 10 детей (66,7%) – средний уровень, у троих детей (20%) – коммуникативные умения развиты на низком уровне.

Среди возникших трудностей в совместной деятельности, которые

возникали у старших дошкольников, можно отметить неумение слышать и слушать друг друга, детям было сложно договориться, а также спланировать совместные действия, чтобы достичь поставленной цели. Также у некоторых детей стоит выделить неумение/нежелание идти на компромисс. Чувство эмпатии было мало выражено, либо вовсе отсутствовало. Стоит отметить и тот факт,

что в группе есть один дошкольник, который находится в конфликте со всей группой дошкольников, этот ребенок не желал общаться, решать поставленную задачу, у ребенка низкая самооценка, он не воспринимает себя членом коллектива.

Подводя итоги констатирующего этапа исследования, можно сказать, что уровень развития коммуникативных умений у старших дошкольников находится на низком и среднем уровне (общий показатель

87,7%). Кроме этого, выявлены проблемные аспекты коммуникативной сферы дошкольников. В связи с этим нами был составлен комплекс подвижных игр, направленный на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников.

На формирующем этапе исследовательской работы в процесс обучения были включены подвижные игры. В таблице 2 представим комплекс подвижных игр для развития коммуникативных умений у старших дошкольников.

Таблица 2

Комплекс подвижных игр для развития коммуникативных умений у старших дошкольников

Период	Показатель коммуникативных умений		
	Способность детей сотрудничать	Способность осуществлять диалог с партнером	Способность воспринимать себя как полноценного члена коллектива
Сентябрь	– «Найди свой цвет» – «Птички и птенчики» – «Цветные автомобили»	– «Жмурки» – «Каравай» (русская народная мелодия) – «Кошка и мышка»	– «Трамвай» – «Пчелки и ласточка» – «Козочки и волк» (музыка из к/ф «Звуки музыки»)
Октябрь	– «Охотники и утки» – «Гуси-лебеди» – «Хор животных»	– «Коршун» – «Мыши в кладовой» – «Лиски»	– «Ручеек» – «Лошадки» – «Крокодилы»
Ноябрь	– «Светофор» – «Волшебный клубок» – «Нос к носу»	– «Как у тетушки Марии» – «Слепец и поводырь» – «Птицы»	– «Поварята» – «Воробышки и кот» – «Хлоп-хлоп, убегай!»
Декабрь	– «Игра в снежки» (музыка контраданс Л. Бетховена)	– «Кошки-Мышки» (музыка Г. Гладкова) – «Серый волк» – «Змея»	– «Барашек» – хоровод «Калинка» (русская народная мелодия)

	– «Цифры» – «Веселый паровозик»		– «Хитрый лис»
--	------------------------------------	--	----------------

Целью итогового этапа исследовательской работы было подтверждение эффективности комплекса подвижных игр по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников МАДОУ «Детский сад № 5 «Золотая рыбка». В связи с этим

была проведена повторная диагностика уровня развития коммуникативных умений у старших дошкольников с помощью ранее использованных диагностических методик, адаптированных под условия исследовательской работы (таблица 3).

Таблица 3

Результаты итоговой диагностики уровня развития коммуникативных умений у старших дошкольников

Уровень	Количество детей, чел.	Удельный вес, %
Низкий	0	0
Средний	9	60
Высокий	6	40
Итого	15	100

Результаты диагностики показали, что у 9 детей (60%) выявлен средний уровень развития коммуникативных умений, у 6 детей (40%) – высокий уровень. Низкий уровень развития коммуникативных умений не был выявлен. В процессе диагностики дети проявляли способность к сотрудничеству в совместной деятельности, они слышали друг друга, умели договариваться и планировать совместные действия для достижения поставленной цели. Все дети проявляли эмоции при выполнении заданий диагностики. Нам удалось повысить самооценку детей, у которых в начале исследовательской работы она была заниженной. Дети стали уверенней, стали чувствовать себя частью коллектива, но требуется продолжить работу в данном направлении.

Таким образом, по итоговым результатам исследования заключаем, что подвижные игры имеют значительный потенциал в развитии коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Заключение. Подводя итог проведенного исследования, можно сделать вывод, что развитие коммуникативных умений у старших дошкольников в современных реалиях развития общества необходимо для активного взаимодействия с окружающим миром. Коммуникативные умения формируются в процессе социально-коммуникативного развития. Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом. В дошкольной образовательной организации с детьми дошкольного возраста могут применяться различные виды по-

движных игр, все зависит от их возраста, уровня подвижности, содержания игры и выполняемых в ней движений. Для организации и проведения подвижной игры педагог должен осуществить подготовку площадки, детей к игре, организовать игроков, объяснить им правила, технику безопасности, осуществлять руководство и контроль за ходом игры. Обязательно в конце игры кратко подвести ее итоги, указать на ошибки и отметить положительные моменты.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. – Текст : электронный. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 05.12.2023).
2. Алифанова, Е. М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр / Е. М. Алифанова. – Волгоград, 2001. – 168 с. – Текст : непосредственный.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2005. – 302 с. – Текст : непосредственный.
4. Белянина, М. В. Формирование коммуникативных умений у студентов факультетов начальных классов педвузов средствами иностранного языка / М. В. Белянина. – Москва : Просвещение, 1996. – 189 с. – Текст : непосредственный.
5. Бодалев, А. А. Психология общения: Избранные психологические труды. – 2-ое издание / А. А. Бодалев. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с. – Текст : непосредственный.
6. Долгополова, Н. Ф. Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета / Н. Ф. Долгополова. – Оренбург, 1998. – 133 с. – Текст : непосредственный.
7. Каляева, Ю. А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов школы-интерната / Ю. А. Каляева. – Магнитогорск, 2002. – 144 с. – Текст : непосредственный.
8. Косова, Н. М. Формирование коммуникативной активности будущего учителя / Н. М. Косова. – Москва, 1989. – 15 с. – Текст : непосредственный.
9. Лисина, М. И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослыми / М. И. Лисина – Текст : непосредственный // Развитие общения у дошкольников. – Москва : «Педагогика», 1974. – С. 113–152.
10. Лозован, Л. Я. Методика педагогического общения: Учебно-метод. пособие / Л. Я. Лозован. – Новокузнецк: Изд-во Куз ГПА, 2007. – 33 с.
11. Ломов, Б. Ф. Категория деятельности и общения в психологии / Б. Ф. Ломов – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 47–68.
12. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие /

А. В. Мудрик. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с. – Текст : непосредственный.

13. Мунирова, Л. Р. Опыт зарубежной школы в формировании у учащихся умений общения / Л. Р. Мунирова – Текст : непосредственный // Материалы научной сессии по итогам научно-исследовательской работы МПГУ им. В. И. Ленина за 1991. Серия: пед. науки. – Москва : Изд. «Прометей» МПГУ им. В. И. Ленина, 1992. – С. 59–61.

14. Петровский, А. В. Психология о каждом и каждому о психологии / А. В. Петровский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : РОУ, 1996. – 334 с. – Текст : непосредственный.

15. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн / состав. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб :

Питер Ком, 1999. – 720 с. – Текст : непосредственный.

16. Черкасова, Е. Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: Изучение, диагностика, развитие / Е. Л. Черкасова. – Москва : Национальный книжный центр, 2011. – 192 с. – Текст : непосредственный.

17. Ширшов, В. Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы / В. Д. Ширшов. – Екатеринбург, 1994. – 128 с. – Текст : непосредственный.

18. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с. – Текст : непосредственный.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

УДК 372.881.1

Д. А. Диденко, О. В. Кирюшина

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Аннотация. В связи с тем, что в современном обществе всё большее внимание уделяется вопросам инклюзивного образования, которое предполагает обеспечение равного доступа к обучению и развитию для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей и способностей, в статье рассматриваются некоторые вопросы обучения иностранному языку детей с нарушениями речи в начальной школе в системе инклюзивного образования. Несмотря на определенные трудности в общении, обучении и адаптации в обществе дети с нарушениями речи также обладают потенциалом и способностями к изучению иностранного языка. В статье приводятся классификации речевых нарушений, игровые приемы обучения иностранному языку детей с нарушениями речи в начальной школе, а также методические рекомендации для педагогов по обучению иностранному языку детей с нарушениями речи на уровне начального общего образования в системе инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, речевые нарушения, игровые приемы обучения иностранному языку.

D. A. Didenko, O. V. Kiryushina

GAME TECHNIQUES FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENTS AT THE LEVEL OF PRIMARY SCHOOL (IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION)

Abstract. Due to the fact that in modern society increasing attention is being paid to the issues of inclusive education, which involves ensuring equal access to learning and development for all children, regardless of their individual characteristics and abilities, the article discusses the issues of teaching a foreign language to children with disabilities speech in primary school in the inclusive education system. Despite certain difficulties in communication, learning and adaptation in society, children with speech impairments also have the potential and ability to learn a foreign language. The article

provides classifications of speech disorders, game techniques for teaching a foreign language to children with speech impairments in primary school, as well as methodological recommendations for teachers on teaching a foreign language to children with speech impairments at the level of primary general education in the inclusive education system.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, speech disorders, game techniques for teaching a foreign language.

Введение. Одной из важнейших задач современного образования является обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в частности, детей с нарушениями речи. Нарушения речи могут быть вызваны различными факторами, такими как врождённые аномалии, травмы, заболевания и другие причины. Они могут проявляться в разных формах и отражаться на способности восприятия информации, коммуникации и, в целом, на успеваемости ученика.

Одним из важных аспектов развития детей с нарушениями речи является изучение иностранного языка, потому что иностранный язык может стать мощным инструментом для расширения кругозора, развития коммуникативных навыков, успешной социальной адаптации и повышения самооценки особых детей. Несмотря на трудности обучения иностранному языку детей с нарушениями речи представляется возможным организовать работу с такими детьми при использовании правильно подобранных методов и приемов работы в системе инклюзивного образования.

Материалы и методы. При проведении данного исследования были использованы такие методы, как анализ научной педагогической, психологической и методической литературы, описательный метод. Они

позволили уточнить ключевые понятия данного исследования «инклюзивное образование», «дети с особыми образовательными потребностями», «ограниченные возможности здоровья», проанализировать классификацию речевых нарушений, выявить игровые приемы обучения детей с речевыми нарушениями иностранному языку на уровне начального общего образования. Кроме того, были изучены свежие статистические данные из официальных открытых источников Минпросвещения РФ и Федеральной службы государственной статистики.

Результаты исследования. Согласно последним статистическим данным, в России на сегодняшний день более миллиона обучающихся с ОВЗ, то есть детей, имеющих временные или постоянные отклонения в физическом и/или психическом развитии и нуждающихся в специальных условиях обучения [Официальный сайт Минпросвещения РФ]. Таким образом, данная категория детей является детьми с особыми образовательными потребностями, требующими специальных методов и приемов обучения, адаптации рабочих программ дисциплин, комплексного подхода к организации образовательного процесса со стороны учителей, родителей, психологов, дефектологов, администрации школы.

К основным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья, согласно классификации известных дефектологов В. А. Лапшина и Б. П. Пузанова, относятся:

1. Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие).

2. Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие).

3. Дети с нарушением речи (логопаты).

4. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата.

5. Дети с умственной отсталостью.

6. Дети с задержкой психического развития.

7. Дети с нарушением поведения и общения.

8. Дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью) [Лапшин, 1990].

Данная классификация является самой используемой в практической деятельности специалистов. Как видно из приведенной классификации, среди детей с ОВЗ выделяют отдельную, довольно многочисленную, группу детей с различными нарушениями речи. Причем по оценкам специалистов, количество детей с нарушениями речи увеличивается с каждым годом, как в нашей стране, так и во всем мире.

Прежде всего, следует ознакомиться с общепринятой классификацией речевых нарушений, которой чаще всего придерживаются педагоги и врачи, занимающиеся проблемой нарушения речи. Так выделяют:

1. Психолого-педагогическую классификацию, в которую входят нарушение средств общения (фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), общее недоразвитие речи (ОНР) – алалия, афазия) и нарушение применения средств общения (заикание).

2. Клинико-педагогическую классификацию, которая делится на нарушение устной речи, в которую входят:

1. Дислалия – нарушение звукопроизношения при сохранном слухе и интеллекте.

2. Ринолалия (носовая речь) – нарушения звукопроизношения и тембра голоса из-за анатомического дефекта периферического отдела речевого анализатора.

3. Дизартрия – нарушение звукопроизношения и просодической (интонация, мелодика, ритм, высота) стороны речи при недостаточной иннервации мышц, обеспечивающих речевую функцию.

4. Дисфония – нарушение голоса (воспаление голосовых связок – ларингиты).

5. Заикание – нарушение темпа и ритма речи из-за судорог мышц речевого аппарата.

6. Алалия – отсутствие или недоразвитие речи из-за органического повреждения мозга до 3-х летнего возраста.

7. Афазия – отсутствие или распад речи в результате органического повреждения головного мозга после 3-х лет.

8. Тахилалия – патологически ускоренный темп речи, повтор и пропуск слогов при сохранных грамма-

тическом, лексическом и фонетическом аспектах речи. В чистом виде встречается редко – чаще в составе других речевых нарушений.

9. Брадилалия – патологически медленный темп речи вследствие поражения головного мозга. Чаще встречается в составе других речевых нарушений.

А также нарушения письменной речи:

1. Дисграфия – расстройство письменной речи, проявляющееся в специфических часто повторяющихся ошибках.

2. Дислексия – недостаточность чтения. Ошибки восприятия букв.

3. Дизорфография – невозможность автоматического применения на практике правил языка [Центр речевой неврологии].

Дети с нарушениями речи, согласно вышеупомянутой классификации, имеют недостатки в развитии внимания, мышления и памяти. Их внимание ограничено и неустойчиво, краткосрочная память и способность запоминания снижены. Нарушения речи влияют на психическое развитие, затрудняя логическое мышление, анализ, синтез и сравнение информации. Также у этих детей замедлено развитие двигательных навыков, наблюдается физическая слабость [Чиркина, 2012].

Однако, если речевые нарушения не являются тяжелыми, то ребёнок вполне может обучаться в условиях инклюзивного образования. При этом крайне необходимо создать команду единомышленников – учителей, одноклассников, родителей,

логопеда, психолога. Общими усилиями можно создать для особого ребёнка благоприятную для его развития среду и способствовать его активному включению в жизнь общества.

Идея инклюзивного образования как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование, принадлежит Л. С. Выготскому, который ещё в 30-е гг. XX в. одним из первых обосновал необходимость такого подхода для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребёнка дефекта [Выготский, 1999, с. 4].

Разделяя позицию Л. С. Выготского, британский педагог Р. Рейтер заметил: «Данные со всего мира доказывают, что включение людей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс помогает им избежать неравенства и несправедливости. Более того, изменения в системе образования помогут осознать, что это полезно для всех обучающихся. Это приведет к более гуманным и равноправным обществам по всему миру» [Ризер, 2008, с. 101].

«Инклюзивное образование – это термин, который означает, что вся система образования учитывает необходимые для принятия меры, чтобы обеспечить надлежащее обучение всех детей. В основу инклюзивного образования положены принципы, которые исключают любое ущемление прав обучающихся, обеспечивают равное отношение ко всем людям, но создают безбарьерную среду, то есть особые условия

для детей с ограниченными возможностями здоровья» [Петрова, 2018, с. 245].

Для соблюдения и сохранения основной идеи вышеупомянутого определения, инклюзивное образование должно опираться на следующие принципы:

1. Ценность ребёнка не зависит от его способностей и достижений.

2. Каждый ребёнок способен чувствовать и думать.

3. Каждый ребёнок имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

4. Все дети нуждаются друг в друге.

5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

6. Все дети нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

7. Разнообразие усиливает все стороны человеческой жизни [Белова, 2012, с. 15].

Инклюзивное обучение – это принципиально иное видение проблемы обучения людей с особыми образовательными потребностями. И оно для своей успешной реализации призвано решать следующие задачи:

1. Адаптировать учебную среду под общие и индивидуальные потребности детей.

2. Обеспечить индивидуальный педагогический подход.

3. Выстроить учебу с учетом особенностей детей, но не в ущерб другим детям.

4. Объединить учебу в школе и социальную адаптацию.

5. Оказывать психолого-педагогическую помощь семьям.

6. Вовлечь родителей в обучение; обеспечить взаимодействие образовательного обучения с родителями детей для решения общих задач.

7. Повышать квалификацию учителей.

8. Формировать толерантное отношение учеников и общества в целом к людям с физиологическими и психологическими особенностями [Староверова, 2019, с. 75].

Введение с 2016 года ФГОС для детей с ОВЗ гарантирует особым детям возможность равных условий для получения образования в рамках общеобразовательной школы. При включении ребёнка с ОВЗ в образовательный процесс при реализации концепции инклюзивного образования педагог должен учитывать все особенности развития ученика, составлять программу индивидуального развития и отслеживать динамику развития ребенка. Обучение может быть модифицировано в соответствии с потребностями обучающихся на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии. В классе ограничение на количество детей с ОВЗ составляет 2–4 человека, с применением технологии разноуровневого обучения для эффективной дифференциации материала и методов обучения. Педагог должен придерживаться гуманистических принципов, применять личностно-ориентированный подход и быть наставником. Инклюзивное образование требует использования активных форм обучения, включающих проблемные коммуникативные ситуации и различные методы достижения взаимопонимания и поддержки

среди обучающихся [Смирнова, 2017].

Рассмотрим подробнее особенности обучения иностранному языку детей с нарушениями речи.

Важно отметить, что сами по себе особенности речевого развития ребенка не могут стать препятствием для изучения иностранного языка. Просто для особых детей главной целью изучения языка станет не практическое пользование им, а общее развитие памяти, внимания, мышления, речи, социализация, активизация познавательной деятельности. Богатейший потенциал иностранного языка как учебного предмета будет содействовать развитию и воспитанию обучающихся: развитие интеллектуальных функций, улучшение артикуляции, развитие эмоционально-волевой сферы, формирование самооценки и др.

Приоритетом в обучении иностранному языку детей уже на уровне начального общего образования является овладение ими четырьмя видами речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение). Задания по всем четырём видам речевой деятельности в классах для детей с ОВЗ должны порождать и развивать репродуктивную и продуктивную деятельность обучающихся. В процессе реализации каждого вида речевой деятельности требуется определенный набор операций, позволяющих двигаться от замысла обучаемого к тексту (чтение и письмо) или от текста к обучаемому (аудирование и говорение) [Открытый урок].

Ни для кого не секрет, что иностранный язык относится к наиболее сложным школьным дисциплинам.

Если же ребенок имеет ограниченные возможности здоровья, то трудности изучения иностранного языка многократно возрастают. Дети с речевыми нарушениями зачастую боятся урока иностранного языка, молчат, отказываются взаимодействовать с учителем и одноклассниками, не выполняют определенные задания.

Каким же образом можно включить их в работу и снять их психологические и коммуникативные барьеры? На помощь придут игровые приемы обучения иностранному языку. На уровне начального общего образования дети еще очень любят играть, несмотря на то, что ведущим видом деятельности уже становится обучение. Игры раскрепощают любого ребенка, мотивируют его к деятельности, создают дружелюбную обстановку на уроке и способствуют установлению хороших отношений в детском коллективе. Игры способствуют непринужденному усвоению материала, учат работе в команде, повышают умственную активность, снимают усталость.

Применение игровых приемов на уроках иностранного языка в начальной школе способствует:

- запоминанию материала во время работы;
- развитию творческого потенциала ребенка;
- развитию мыслительной деятельности;
- социальной адаптации детей.

Иностранный язык для особых детей – это скорее не средство общения, а способ познания мира и важнейший инструмент общего развития.

Обсуждение результатов. Детям с нарушениями речи сложно научиться читать на иностранном языке. Многие из них плохо читают по-русски, наблюдается побуквенное чтение, пропуск букв, строк. У таких детей языковая интерференция при изучении иностранного языка затягивается. Они долгое время могут читать некоторые английские буквы на русский манер. Дети также могут путать при чтении буквы иностранного алфавита, имеющие похожие элементы [Жукова, 2017].

В связи с этим, стоит отметить, что обучение иностранному алфавиту и звукам проводится в игровой и соревновательной форме, постепенно готовя обучающегося к чтению. Для этого разработаны игры на изучение и закрепление иностранного алфавита:

1. «Волшебный мешочек»: дети достают из непрозрачной сумочки буквы и называют их. Если сумочка достаточно велика, то ребенок может попытаться угадать, опустив в нее обе руки и не подглядывая.

2. «Поиск букв» – в этой игре детям предлагается найти спрятанные буквы алфавита на картинке или в комнате, а также назвать их.

3. «Алфавитный пазл» – напечатать или нарисуйте все буквы алфавита на отдельных карточках. Обрежьте каждую букву на несколько частей. Попросите ребенка собрать пазл, состоящий из всех букв. Во время игры, ребенок может повторять звуки каждой буквы и повторять их название.

Обучение детей с нарушениями речи аудированию на иностранном языке является неотъемлемой

частью их образования и развития. Несмотря на сложности, с которыми они сталкиваются, владение навыком понимания иностранного языка на слух улучшает их академический и социальный рост. Такой вид обучения развивает слуховые способности у детей, способствуя улучшению их речи и более точному восприятию звуков и интонаций иностранного языка.

При обучении аудированию на уроках иностранного языка детей с нарушениями речи необходимо включать в занятия упражнения на развитие фонематического слуха. Для детей с нарушениями речи это является основным компонентом в процессе изучения иностранного языка. Для эффективного развития фонематического слуха необходимо применять игры и упражнения, которые помогут детям понять и запомнить звуковую структуру нового языка:

1. Игра «Звуковая лестница». Разделите класс на небольшие группы. Учитель произносит слова с определенными звуками. Дети должны слушать и располагать карточки с данными звуками по возрастающей сложности. В процессе игры учитель дает комментарии и объяснения.

2. Игра «Собери слово». Учитель показывает детям картинки или карточки с определенными предметами. Дети должны выбрать нужные буквы и составить слова, описывающие данные предметы. Игра помогает детям узнавать и запоминать звуки и звуковую структуру слов.

3. Игра «Угадай звук». Учитель произносит слово или звук и

просит детей назвать, какой звук они услышали. Данная игра развивает способность детей слушать и различать звуки речи.

Развитие фонематического слуха также способствует успешному развитию у детей навыка говорения, восприятия иноязычной речи и иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и реальной готовности осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка, другими словами способности к речевому общению. Стоит отметить, что педагогу на начальном этапе обучения иностранному языку детей с нарушениями речи нужно обращать внимание на то, что в своём родном языке дети не используют большой запас слов, часто делают грамматические ошибки и не строят длинные предложения. Поэтому для них сложно построить грамматически правильные предложения на чужом языке и для этого им нужно оказывать помощь.

В качестве поддержки иноязычной речи ребёнка с речевыми нарушениями можно использовать:

1. Стимулирующие реплики. Например, на реплику-стимул: «Wie heißt er?» («Как его зовут?») (показывается фотография человека), может последовать разная реакция, например: «Iwan Alexandrowitsch» («Иван Александрович»); «Sein Name ist Iwan Alexandrowitsch» («Его зовут Иван Александрович»); «Ich weiß es nicht» («Я не знаю»).

Для того чтобы обучение реагированию не было формальным и

носило коммуникативную направленность, можно использовать игру «Пинг-понг».

Учитель: Besuchst du gerne die Schule?

Ученик: Ja, ich besuche gerne die Schule.

Учитель: Zeichnest du gerne?

Ученик: Nein, ich male nicht gerne.

Данная игра проводится в быстром темпе и помогает обучающимся разрабатывать правильную реакцию на разные стимулирующие вопросы. Учитель начинает игру, а затем передает ее управление детям. Этот процесс повторяется в течение всего начального этапа обучения, так как он является основой для развития навыка общения. Учитель стремится сформировать эту важную компетенцию через диалог и обсуждение различных вопросов.

В обучении говорению также поможет игра «Угадай дела другого». Учитель просит учеников, например, отгадать, где была Маша в субботу и просит детей озвучить свои предположения. В это время Маша внимательно слушает и называет того, кто правильно назвал её действия. Тем самым тот, кто угадал, становится ведущим игры и может сам задавать вопросы про своих одноклассников.

Учитель: Wo war Mascha am Samstag? («Где была Маша в субботу?»)

Ученики: Mascha war am Samstag im Laden; im Park; im Garten. («Маша была в субботу в магазине; в парке; в саду»).

2. Обучение посредством диалога-образца. Дети слушают диалог

либо в звукозаписи, либо в исполнении учителя. Затем дети слушают его еще раз с опорой на печатный текст и отрабатывают чтение, то есть воспроизводят его. Далее обучающиеся заучивают диалог и воспроизводят его по памяти. Затем учитель предлагает обучающимся слова для подстановки. Таким образом, происходит воспроизведение диалога с модификацией.

Например:

– Olaf ist heute nicht in der Schule.

– Was ist mit ihm passiert?

– Er ist krank.

В данном диалоге можно предложить ученикам заменить имя и последнюю реплику, например, «Es geht ihm nicht gut» («Ему не хорошо»), «Ich weiß es nicht» («Я не знаю»).

Игры также являются эффективным средством для обучения письму детей с нарушениями речи. Они позволяют детям улучшить навыки письма, развить мелкую моторику и укрепить связь между звуками и буквами.

1. Игра «Собери слово». Принцип игры заключается в том, чтобы дети составляли слова из отдельных букв. Для этой игры необходимо подготовить набор картонных букв, которые можно перемешать. Дети должны собирать буквы, чтобы составить правильное слово. Это поможет им учиться распознавать и помещать буквы в правильном порядке, а также развивает их визуальное восприятие и навыки концентрации.

2. Игра «Словесная змейка». Цель этой игры – помочь детям закрепить навык написания слов. Для

игры необходима доска или лист бумаги, на котором нужно нарисовать длинную "змейку". Вдоль змейки нужно расположить ячейки с изображенными буквами, которые дети должны использовать, чтобы составить слово. Каждый раз, когда дети правильно составляют слово, они продвигаются по змейке. Эта игра помогает детям развивать навыки написания слов, запоминать буквы и практиковать правильный порядок предлогов.

3. Игра «Картонные буквы». Дети должны изготовить набор картонных букв, а затем использовать их для составления слов. Изготовление картонных букв может стать интересным заданием для детей. Набор картонных букв можно сделать, изготовив их из разноцветного картона. Затем дети должны использовать эти буквы, чтобы создавать слова, после чего можно устроить конкурс на лучшее слово. Эта игра помогает детям учиться сочетать буквы и развивает их навыки визуального восприятия.

Приведенные игровые приемы обучения иностранному языку детей с нарушениями речи на уровне начального общего образования действительно помогают ученикам овладеть каждым видом речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение).

Заключение. При работе с детьми с нарушениями речи на уроках иностранного языка на уровне начального общего образования важно также соблюдать ряд общих методических рекомендаций:

1. Осуществляйте индивидуальный подход к каждому ребёнку. Индивидуальный подход позволяет

учителю адаптировать методы обучения с учётом особенностей ребёнка, способствует развитию уверенности, обнаружению и коррекции проблем, улучшению понимания иностранного языка, учитывает уровень знаний и способности ребёнка к обучению.

2. Визуализируйте преподаваемый материал. Используйте графические материалы, картинки, схемы и другие наглядные средства для обучения. Визуализация активизирует зрительный канал восприятия, улучшает внимание и концентрацию, помогает овладеть языком на уровне слушания, говорения, чтения и письма, способствует созданию комфортной обучающей среды, развитию самооценки и мотивации.

3. Применяйте игровой подход в обучении. Игровой подход стимулирует активность и желание учиться, укрепляет мотивацию и самооценку, способствует развитию коммуникативных навыков и положительного отношения к изучаемому языку и процессу обучения.

4. Реализуйте разнообразные методы обучения с учетом индивидуальных потребностей детей с нарушениями речи. Коммуникативный, аудиовизуальный, игровой и другие методы позволяют адаптировать обучение, учитывая особенности ребёнка, и эффективно преодолевать речевые преграды. Они помогают развивать различные навыки и умения, делают уроки интереснее благодаря игровым элементам, способствуют активному усвоению материала и комплексному развитию речевых навыков. Различные методы увеличивают мотивацию детей, делают

процесс обучения увлекательным, помогают преодолеть трудности и добиться успешных результатов.

5. Постепенно увеличивайте сложность заданий и упражнений. Это позволяет детям с нарушениями речи постепенно привыкать к новым понятиям, закреплять основы языка и развиваться систематически. Увеличение сложности помогает улучшать память, когнитивные способности, расширять словарный запас и улучшать коммуникационные навыки. Постепенное увеличение сложности учебного материала также создаёт баланс между вызовом и поддержкой, повышает мотивацию и самооценку детей, так как они видят прогресс в своих навыках.

6. Регулярная практика и повторение материала являются неотъемлемыми для обучения иностранному языку детей с нарушениями речи на уровне начального общего образования. Они способствуют закреплению изученного материала, развитию навыков общения, улучшению произношения и расширению словарного запаса. Это также помогает детям чувствовать себя уверенно и видеть собственный прогресс, что мотивирует их на дальнейшее обучение.

7. Индивидуальные коррекционные занятия позволяют учителю учитывать особенности каждого ребёнка, адаптировать материал и методики. Это помогает детям с нарушениями речи усваивать язык и развивать коммуникативные навыки. Такие занятия обеспечивают детальную проработку сложных аспектов языка и помогают детям установить

цели и стратегии для преодоления трудностей.

8. Взаимодействие с родителями имеет ключевое значение в обучении. Родители помогают разработать индивидуальный подход, являются главными мотиваторами и создают поддерживающую атмосферу. Обмен информацией о прогрессе ребенка позволяет своевременно корректировать образовательный процесс.

9. Создание и сохранение позитивной обстановки в классе при обучении иностранному языку детей с нарушениями речи в начальной школе имеет огромное значение. Позитивная атмосфера снижает стресс и тревожность, способствуя лучшему усвоению языка. Она развивает коммуникативные навыки, повышает интерес и мотивацию к изучению иностранного языка, помогает детям выражать мысли, задавать вопросы и исправлять ошибки. Позитивная обстановка также способствует развитию самооценки и самоуважения через взаимную поддержку и поощрение. Она стимулирует взаимопонимание и сотрудничество между детьми с нарушениями речи и их сверстниками, развивая навыки успешного общения.

10. Систематическая оценка детей позволяет преподавателю объективно оценивать уровень языковых навыков и прогресс, особенно у детей с нарушениями речи. Оценка помогает определить нуждающиеся в поддержке аспекты учебной программы, следить за прогрессом и мотивировать детей. Видя свои достижения, дети становятся более заинтересованными и мотивированными, что

позитивно влияет на обучение в целом. Систематическое оценивание также выявляет индивидуальные особенности каждого ученика, что позволяет индивидуализировать образовательный процесс и достичь наилучших результатов.

Вышеперечисленные рекомендации могут применяться учителями иностранных языков в работе с детьми с нарушениями речи на уровне начального общего образования, так как они во многом предвосхищают возникновение возможных трудностей при обучении иностранному языку детей с нарушениями речи.

Данные игровые приёмы и рекомендации для учителей иностранного языка, обучающихся детей с лёгкими речевыми нарушениями, могут способствовать успешному освоению школьной программы по предмету «Иностранный язык». Важно отметить, что при обучении детей с ОВЗ, в частности, с нарушениями речи, важна совместная работа учителя, логопеда, психолога, а также родителей. Совместная работа всех заинтересованных сторон в образовательном процессе ребёнка с ОВЗ повышает эффективность обучения, в полной мере способна учитывать особенности его индивидуального развития, а также поможет добиться результатов в более короткие сроки.

Список литературы

1. Белова, Н. Ю. Социально-педагогические условия формирования межличностных отношений дошкольников в инклюзивных группах : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по

областям и уровням образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Белова Наталья Юрьевна ; Московский гуманитарный педагогический институт. – Москва, 2012. – 26 с. – Текст : непосредственный.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с. – Текст : непосредственный.

3. Жукова, И. А. Обучение детей с нарушениями речи чтению текстов на английском языке в начальной школе / И. А. Жукова. – Текст : электронный // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2017. – № 2. – С. 53–56. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obucheniye-detey-s-narusheniyami-rechi-chteniyu-tekstov-na-angliyskom-yazyke-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 01.06.2024).

4. Лапшин, В. А. Основы дефектологии: учебное пособие / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – Москва, 1990. – 143 с. – Текст : непосредственный.

5. Открытый урок : официальный сайт. – Москва. – Текст : электронный. – URL: <https://urok.1sept.ru>.

6. Петрова, А. А. Организация иноязычного инклюзивного образования в условиях современной школы / А. А. Петрова, Н. А. Рунгш. – Текст : непосредственный // Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования / Под ред. Н. В. Кормиловой, Н. Ю. Шугаевой. – Чебоксары : Издательство Чуваш-

ский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2018. – С. 242–248.

7. Ризер, Р. Внедрение инклюзивного образования / Р. Ризер. – Лондон : Руководство Содружества по реализации статьи 24 Конвенции ООН о правах инвалидов, 2008. – 212 с. – Текст : непосредственный.

8. Смирнова, С. А. Какой он – инклюзивный урок? С. А. Смирнова. – Текст : электронный // Повышение профессиональной компетенции педагогов в условиях введения ФГОС обучающихся с ОВЗ. Сборник материалов участников областной научно-практической конференции. – 2017. – С. 15–19. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vurpkg> (дата обращения: 12.05.2024).

9. Староверова, М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ / М. С. Староверова. – Москва : Владос, 2019. – 167 с. – Текст : непосредственный.

10. Центр речевой неврологии ДокторНейро : официальный сайт. – Москва. – Текст : электронный. – URL: <https://www.doctorneiro.ru/> (дата обращения: 24.05.2024).

11. Чиркина, Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей / Г. В. Чиркина. – Текст : электронный // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 155–166. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17788830> (дата обращения: 22.05.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алешина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, ректор ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

aleshina_s_a@mail.ru

Аллагулов Артур Минехатович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и менеджмента 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

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

daria.didenko.02@mail.ru

Зубарева Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

Zes0@mail.ru

Кирюшина Ольга Викторовна, 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.

olga_kiryushina_@mail.ru

Кривко Яна Петровна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

yakrivko@yandex.ru

Медведева Светлана Владимировна, старший воспитатель МАДОУ «Росток», студентка 3 курса факультета психолого-педагогического образования,

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.
svetamed04@mail.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

Сафронова Наталья Николаевна, студентка 5 курса факультета психолого-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.
safronova.natalia2012@yandex.ru

Сегова Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.
segova_td@mail.ru

Скавычева Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.
elenatrubina2010@yandex.ru

Сорокина Екатерина Александровна, МАДОУ № 5 «Золотая рыбка», воспитатель, г. Нижний Тагил.
sorokin.aleksandr.2013@mail.ru

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

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 пойдут статьи об истории преподавания отдельных дисциплин, о генезисе какой-то определенной методики или технологии преподавания, ее историческом и современном аспектах и т.д.

Для публикации материалов необходимо в адрес редакции направить:
- заявку на публикацию статьи;

- текст статьи.

Файлы именуются по фамилии автора: Иванов_заявка, Иванов_статья.

В **заявке** на публикацию указываются: сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая потом будет публиковаться в журнале. Следует также указать контактный телефон.

При наличии двух и более авторов необходимо представить информацию о каждом.

Требования к оформлению материалов

Текст статьи должна предварять следующая информация:

- *УДК* (<https://teacode.com/online/udc/>);
- *Направление статьи (рубрика журнала)*;
- *ФИО автора*;
- *Заголовок (название работы должно четко соответствовать ее содержанию и отражать поставленную проблему; правильно сформулированная тема должна включать направленность, объект, предмет исследования)*;
- *Аннотация (250–300 слов)*;
- *Ключевые слова (7–10 слов)*.

Все данные указываются на русском и английском языках.

Текст статьи

Текст статьи настоятельно рекомендуется разбивать по разделам: ***введение, материалы и методы, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение***. Объем – 12–25 стр. Статьи принимаются на русском, английском, немецком и французском языках.

Статья должна быть набрана в редакторе Microsoft Word (*.doc или *.docx). Формат А4; шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: все по 2 см. Отступ 0,75.

Текст статьи должен быть вычитан автором, который несет ответственность за научный уровень публикуемого материала.

Литература

Литература – рекомендуемое количество: 10–20 источников, включающие современные исследования (в том числе статьи из отечественных и зарубежных журналов), опубликованные за последние пять лет.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется согласно ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок», ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

Ссылки оформляются согласно ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Например: [Иванов, 1999, с. 56], [Теория метафоры, 1990, с. 67], [Лаккофф, 2001; Чудинов, 2001].

Материалы, не соответствующие вышеуказанным требованиям, не рассматриваются.

Поступившие в редакцию материалы не возвращаются. Гонорары не выплачиваются.

За содержание статьи ответственность несет автор (авторы) статьи.

Публикация бесплатная. Материалы принимаются на электронный адрес olga_kiryushina@mail.ru.

Примеры оформления библиографических записей в списке литературы

Книги одного автора

Скляревская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Скляревская. – Санкт-Петербург : Наука, 1993. – 151 с. – Текст : непосредственный.

Книги двух авторов

Будаев, Э. В. Метафора в политической коммуникации / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Москва : Наука : Флинта, 2008. – 248 с. – Текст : непосредственный.

Книги трех авторов

Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова : учебное пособие. – 2-е изд. – Москва : Дрофа, 2000. – 288 с. – Текст : непосредственный.

Книги четырех авторов

Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 245 с. – Текст : непосредственный.

Книги пяти и более авторов

Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды / А. Н. Швецов, А. А. Суконщиков, Д. В. Кочкин [и др.]. – Курск : Университетская книга, 2017. – 196 с. – Текст : непосредственный.

Книги под заглавием

Теория метафоры : сборник научных статей / Под ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Прогресс, 1990. – 512 с. – Текст : непосредственный.

Диссертации

Кушнерук, С. Л. Когнитивно-дискурсивное миромоделирование в британской и российской коммерческой рекламе : специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Кушнерук Светлана Леонидовна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2016. – 567 с. – Текст : непосредственный.

Авторефераты диссертаций

Величковский, Б. Б. Функциональная организация рабочей памяти : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Величковский Борис Борисович ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2017. – 44 с. – Текст : непосредственный.

Многотомное издание в целом

Голсуорси, Д. Сага о Форсайтах : в 2 томах. / Д. Голсуорси ; перевод с английского М. Лорие [и др.]. – Москва : Время, 2017. – Текст : непосредственный.

Статьи из журналов

Серио, П. От любви к языку до смерти языка / П. Серио. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. – 2009. – № 29. – С. 118–123.

Вепрева, И. Т. Перегрузка / И. Т. Вепрева, Н. А. Купина. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 3. – С. 119–122.

Влияние психологических свойств личности на графическое воспроизведение зрительной информации / С. К. Быструшкин, О. Я. Созонова, Н. Г. Петрова [и др.]. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 136–144.

Статьи из сборников, книг

Кибрик, А. А. Функционализм / А. А. Кибрик, В. А. Плунгян. – Текст : непосредственный // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / Под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой, И. А. Секериной. – Москва : Издательство МГУ, 1997. – С. 276–339.

Электронные ресурсы локального доступа

Основы системного анализа и управления : учебник / О. В. Афанасьева, А. А. Клавдиев, С. В. Колесниченко, Д. А. Первухин. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2017. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

Романова, Л. И. Английская грамматика : тестовый комплекс / Л. Романова. – Москва : Айрис : MagnaMedia, 2014. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст. Изображение. Устная речь : электронные.

Электронные ресурсы сетевого распространения

Яницкий, М. С. Ценностная детерминация инновационного поведения молодежи в контексте культурно-средовых различий / М. С. Яницкий. – Текст : электронный // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 26–37. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13024552>.

Пример оформления статьи

УДК 377.5

Т. М. Щеглова

**ИЗ ИСТОРИИ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

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

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

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

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

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

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

T. M. 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.....