



ISSN 2304-1242

П И СТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

1 / 2025

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

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

Историко-педагогический журнал



1/2025

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, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», председатель Уральской ассоциации «Василий Александрович Сухомлинский», г. Оренбург.

Члены редакционного совета:

1. *Богуславский Михаил Викторович*, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения РАО» МП РФ, 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 последиplomного 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

<i>Аллагулов А. М.</i> СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ НАУК ОБ ОБРАЗОВАНИИ.....	7
---	---

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

<i>Помелов В. Б.</i> И. Н. ЖУКОВ: ОН НАЗВАЛ СОВЕТСКИХ ДЕТЕЙ ПИОНЕРАМИ.....	13
---	----

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

<i>Саратовцева Н. В.</i> КОНСТАНТИН ДМИТРИЕВИЧ УШИНСКИЙ О ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЕ.....	40
--	----

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

<i>Помелов В. Б.</i> МАРИЯ МОНТЕССОРИ: ПЕРВАЯ ЖЕНЩИНА – ВЫДАЮЩИЙСЯ ПЕДАГОГ К 155-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ.....	48
---	----

<i>Петрашевич И. И., Петретто Д. Р., Масала К.</i> ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА В ШКОЛАХ И УНИВЕРСИТЕТАХ В РЕСПУБЛИКЕ ИТАЛИЯ.....	62
--	----

ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Тимофеев М. А.</i> ИЗ ИСТОРИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ В РСФСР В 1941–1945 ГГ.....	74
---	----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Стрельцов А. А.</i> ШКОЛА БУДУЩЕГО: ВЗГЛЯД ФАНТАСТОВ.....	92
---	----

<i>Тютюнникова Е. А., Луткин С. С.</i> СУЩНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА, ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ЕЁ РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	108
<i>Скавычева Е. Н., Бодрунова М. В.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	120
ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО О ПРОВЕДЕНИИ МЕЖДУНАРОДНОГО КОНКУРСА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ «В МИРЕ МУДРЫХ МЫСЛЕЙ ЕВГЕНИЯ НИКОЛАЕВИЧА МЕДЫНСКОГО».....	136
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	143
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	145

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

А. М. Аллагулов

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ НАУК ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Уважаемые читатели и авторы
«Историко-педагогического журнала»!

Перед Вами первый номер журнала в 2025 году. Традиционно тематика статей посвящена наиболее перспективным направлениям развития наук об образовании. Отмечу, что спектр публикаций достаточно обширен: от персоналистики до методики преподавания отдельных дисциплин.

Рубрика «Памятные даты истории образования и педагогики» открывается исследованием нашего постоянного автора, доктора педагогических наук, профессора **Владимира Борисовича Помелова**, посвященным личности видного советского педагога первой половины XX века *Иннокентия Николаевича Жукова* (1875–1948 гг.).

Автор вполне справедливо отмечает, что имя Иннокентия Николаевича Жукова никогда не находилось под гласным или негласным запретом, но, несмотря на это, советские историки образования неизменно обходили его в своих научных работах. Это обосновывается тем, что общепризнанными авторитетами в вопросе учреждения и организации деятельности пионерского движения в 1920–1930-е годы в СССР были определены другие педагоги. В предлагаемой вниманию читателя статье автор стремился по возможности всесторонне показать личность замечательного отечественного педагога первой половины XX века, раскрыть содержание его многолетних усилий в области организации детского движения, дать оценку некоторым направлениям его многогранной деятельности. Тем более что 2025 год – год 150-летия со дня рождения И. Н. Жукова.

Методологическим основанием исследования выступил аксиологический подход, рассматривающий историко-педагогическое познание как «изучение непреходящих человеческих ценностей». Система ценностей не статична, а исторична. В каждом конкретном контексте времени она обуславливается достижениями данного общества в сфере культуры в самом широком смысле этого понятия. Реализация аксиологического подхода позволяет не просто «зафиксировать» сложившиеся ценности в обществе, регионе, педагогической системе, педагогической концепции, взглядах, а выявить их движение, изменение под влиянием различных факторов (социально экономических, политических, культурных). К числу использовавшихся научно-исследовательских методов отнесены биографический и мемуарный, а также метод работы с литературой.

В статье педагог И. Н. Жуков показан как один из видных скаутмастеров и, в то же время, как организатор всесоюзной пионерской организации. Автор доказывает, что именно Жуков предложил само слово «пионер» для обозначения членов детской коммунистической организации. На наш взгляд, в исследовании И. Н. Жуков показан как литератор, автор детских приключенческих книг с педагогическим уклоном; как деятель культуры и скульптор, который своим творчеством содействовал решению актуальных для его времени задач воспитания подрастающего поколения.

Символично, но судьба Иннокентия Николаевича оказалась трагичной, как у многих великих подвижников образования. В октябре 1946 года в его мастерскую забрались хулиганы и превратили в груды обломков всё то, что создавал он последние 15 лет. Было уничтожено более ста работ мастера. Попытки восстановить мастерскую успехом не увенчались. А потом болезнь приковала его к постели. В день своей кончины 5 ноября 1948 г. Иннокентий Николаевич попросил написать на его надгробной плите следующие слова: «Любите Родину, боритесь за нее и будьте первыми в труде!». Эти слова являются ценностно-смысловой основой построения современной воспитательной системы в России в контексте сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей.

Рубрика «История отечественного образования и педагогики» представлена статьей **Н. В. Саратовцевой**, посвященной педагогическим взглядам основоположника русской научной педагогики, «учителя русских учителей» и «действительно народного педагога» *Константина Дмитриевича Ушинского* (1823–1870 гг.) об организации и деятельности воскресной школы. Автор, на основе тщательного анализ статей подвижника российского образования («Воскресные школы», «Из отчета о командировке за границу», «О нравственном элементе в воспитании» и др.), выявил важнейшее условие «хорошего устройства воскресной школы». Охарактеризовав педагогические установки Константина Дмитриевича, автор знакомит с перечнем предметов, рекомендуемых для воскресной школы.

Исследование содержит идеи педагога по ключевым проблемам преподавания. В частности, установлено, что К. Д. Ушинский подчеркивает важность специальной педагогической подготовки, без которой невозможна образовательная деятельность. «Учитель русских учителей» считал, что «не всякий, кто знает предмет, способен быть учителем». Поскольку задача учителя не просто изложить предмет, а пробудить способности исключительно всех детей. «Умение учителя знать в свой урок всех учеников есть критерий учительского достоинства» (*В. Я. Струминский*).

В статье акцентируется внимание на проблеме, над которой работал великий ученый – почему «до сих пор педагогика больше думает о том, как учить, чем о том, для чего учиться...». Автор, указывая на глубокую религиозность Ушинского, видит его ответ в области христианской педагогики. Позиция автора солидарна с мнением великого педагога о значительном нравственном влиянии воскресной школы на учащихся. Опираясь на мнение Константина Дмитриевича

Ушинского, в исследовании сделан вывод о том, что воскресные школы – «замечательное и отрадное явление», и ее поддержка со стороны церкви, государства и общества откроет «перед глазами нашими успокоительную и светлую будущность».

Рубрика «История зарубежного образования и педагогики» открывается статьей **В. Б. Помелова**, посвященной выдающемуся итальянскому педагогу *Марии Монтессори* (1870–1952 гг.). Публикация статьи приурочена к 155-летию со дня рождения первой в истории образования женщины – выдающегося и гениального педагога.

На основе реализации аксиологического научно-исследовательского подхода дается характеристика ее многогранной организаторской, писательской и методической работы выявлены и обоснованы основные идеи М. Монтессори: свободного воспитания, спонтанного развития ребенка в специально подготовленной обучающей среде, индивидуальной свободы и опоры на сенсорное развитие, отказа от классно-урочной системы, принижения активной воспитывающей роли педагога, создания педагогом авторских дидактических материалов, помощи ребенку в реализации его индивидуальной внутренней программы, экспериментальной работы как основы общения педагога с ребенком и др. В статье приводятся малоизвестные факты биографии М. Монтессори.

В заключении автор делает вывод о том, что содержащиеся в педагогическом наследии М. Монтессори идеи заключают в себе значительный гуманистический потенциал, явно недостаточно используемый современной научной и образовательной практикой.

Статья зарубежных ученых (**И. И. Петрашевич** (Республика Беларусь), **Д. Р. Петретто** (Итальянская Республика), **К. Масала** (Итальянская Республика)), раскрывает проблему становления и развития инклюзивного подхода в образовании в Республике Италия.

Реализация историко-педагогического подхода и его принципов позволили авторам выявить эволюцию становления и развития инклюзивного образования, его специфические черты и характеристики, а также практику применения инклюзивного подхода в образовательном процессе итальянских школ и университетов. На основе историко-педагогического анализа проблемы представлен процесс формирования нормативной правовой базы инклюзивного образования, выявлены и обоснованы ключевые особенности в организации образовательного процесса на основе инклюзивного подхода, уточнена специфика его реализации в Республике Италия.

Авторы констатируют, что инклюзивное образование в Республике Италии на современном этапе его развития демонстрирует действительно высокий уровень интеграции обучающихся с особыми образовательными потребностями в общество. Благодаря доступным программам, профессиональной поддержке и современным методикам каждый без исключения обучающийся получает возможность развиваться и раскрывать свой потенциал.

В статье характеризуется эффективный практический опыт внедрения инклюзивного подхода в школьной и университетской образовательных практиках

в Республике Италия. Акцентируется необходимость учёта данного опыта по организации инклюзивного образования при условии детального анализа положительных и возможных отрицательных моментов, а также реальных национальных условий и возможностей государства для их внедрения в образовательную практику.

Рубрика «История дефектологического образования» представлена исследованием нашего постоянного автора **Михаила Анатольевича Тимофеева**, кандидата исторических наук, руководителя Центра содействия развитию научных исследований в специальном образовании им. В. П. Кащенко ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», посвященным состоянию специальных учебных заведений для детей с нарушениями развития к июню 1941 г., а также повседневной жизни школы в эвакуации и в тыловых районах во время Великой Отечественной войны.

Михаил Анатольевич вполне справедливо отмечает, что 80-летие Победы Советского Союза в Великой Отечественной войне является хорошим поводом для активизации и углубления исследований по истории специального образования и дефектологической науки в этот решающий для нашей Родины период. Автор констатирует, что история жизни и деятельности для детей с нарушениями в развитии в этот период описана и изучена в самых общих чертах. Стабильная традиция исторического исследования этого сегмента жизни, опирающаяся, прежде всего, на самый разнообразный круг документальных, повествовательных источников, а также на мемуаристику и периодическую печать, не сложилась.

В качестве исследовательских задач выделены: источниковедческая – выявление и ввод в научный оборот архивного документального материала по данной проблематике; аналитическая – систематизация и анализ информации по функционированию в годы Великой Отечественной войны системы специализированных образовательных учреждений, содержащейся в документальных материалах официального и иного характера.

Особо выделяю, что в качестве источниковой базы выступили неопубликованные документы из ф. А-2306 Государственного архива РФ (фонд Наркомпроса), ф. 17 оп. 126 Российского государственного архива социально-политической истории (Отдел школ ЦК ВКП(б)), ф.44 и 78 Научного архива РАО, опубликованные официальные документы Наркомпроса (постановления, выступления представителей руководства и др.), материалы периодических изданий (Учительская газета за 1941 г., бюллетень НИИ дефектологии). Введение в научный оборот неопубликованных документов вносят значительный вклад в развитие истории педагогики.

Уверен, что научный интерес представляет история специальных школ на оккупированных фашистскими войсками территориях СССР, пропитанная подлинным трагизмом. Так, в сентябре 1942 г. фашисты расстреляли и закопали заживо 47 воспитанников Нижне-Чирского детдома для умственно отсталых детей (Сталинградская область).

Рубрика «Общая педагогика» открывается статьей **А. А. Стрельцова**, посвященной анализу взглядов отечественных и зарубежных писателей-фантастов на образование в будущем. Данный вопрос получил освещение в ряде произведений, относящихся к жанру социальной фантастики, преимущественно написанных в 1950-х–1970-х гг. Выявлено, что преобладающими являются две позиции – изоляция детей в школах-интернатах до достижения ими зрелости или машинное обучение.

В первой позиции, по мнению *И. Ефремова* и *А. и Б. Стругацких*, дети будут ограждены от возможного негативного влияния родителей и общества, и их обучение и воспитание будет доверено профессионалам – педагогам, статус которых в обществе будущего очень высок. Впрочем, тот же подход, по мнению *Р. Брэдбери* и *Н. Горькавого*, может использоваться для образовательной сегрегации – подготовки элиты, тогда как из большинства в обычных школах будут готовить законопослушных потребителей.

Во второй позиции, по мнению *А. Азимова*, необходимости в учителях и школах не будет, так как их заменит компьютер. Другие авторы, такие как *К. Булычев* и *Г. Мелентьев*, допускают замену классов группами по интересам, в том числе и разновозрастными. Согласно представлениям советских писателей, в будущем у обучающихся будет больше экскурсионно-туристических поездок, возрастёт уровень академической мобильности школьников, они будут вовлечены в проектную и научно-исследовательскую деятельность.

В исследовании **Е. А. Тютюнниковой**, **С. С. Луткина** раскрыта психологическая сущность понятия «познавательная активность» и её развитие у дошкольников. Авторы делают вывод о том, что развитие у дошкольников познавательной активности – это важная проблема в дошкольной образовательной организации, которая затрагивает все аспекты воспитательно-образовательного процесса. Она имеет огромное значение, так как является неотъемлемым условием для формирования комплексно развитой личности, а также ее самостоятельности и инициативности.

Отмечается, что дошкольное детство – это длительный период, который закладывает основы будущей личности и во многом определяет ее. Это время, когда и семья, и общество совместными усилиями создают все необходимые и доступные условия для развития ребенка. Дошкольное детство определяется как этап начала познания окружающей действительности. В современной возрастной и педагогической психологии психическое развитие ребенка рассматривается как процесс и результат усвоения культурно-исторического опыта предшествующих поколений. Познавательная активность дошкольника возникает из стремления получить новые впечатления и опыт, которое присуще каждому человеку с самого рождения. В процессе развития познавательной деятельности, основанной на этой потребности, дошкольник формирует желание узнать и открыть для себя как можно больше нового.

Статья **Е. Н. Скавычевой**, **М. В. Бодруновой** раскрывает специфику реализации проектной деятельности в дошкольных образовательных организациях,

предоставляющей детям уникальную возможность стать активными участниками образовательного процесса. Авторы делают вывод, что использование данного метода обучения позволяет детям исследовать интересующие их темы, развивает навыки работы в команде и умения критического мышления. Он позволяет малышам проявить свои творческие способности, сформировать исследовательские навыки, развить коммуникативные умения и расширить кругозор. Участвуя в проектной деятельности, старшие дошкольники становятся активными участниками образовательного процесса, могут самостоятельно изучать интересные им темы и развивать свои умения.

В статье подчеркивается, что одна из главных задач современного образования – воспитать у старших дошкольников любознательность, которая помогает ребёнку активно исследовать окружающий мир, задавать вопросы и искать ответы. Она служит основой для развития познавательного интереса, критического мышления и креативности.

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

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

В. Б. Помелов

И. Н. ЖУКОВ: ОН НАЗВАЛ СОВЕТСКИХ ДЕТЕЙ ПИОНЕРАМИ

Аннотация. В статье характеризуется личность видного советского педагога первой половины XX в. Иннокентия Николаевича Жукова (1875–1948) и дается анализ его многогранной организаторской и практической образовательной деятельности. Педагог показан как один из видных скаутмастеров и, в то же время, как организатор всесоюзной пионерской организации. Жуков предложил само слово *пионер* для обозначения членов детской коммунистической организации. И. Н. Жуков показан также как литератор, автор детских приключенческих книг с педагогическим уклоном; как деятель культуры и скульптор, который своим творчеством содействовал решению актуальных для его времени задач воспитания подрастающего поколения. Статья приурочена к 150-летию со дня рождения И. Н. Жукова.

Ключевые слова: скаутинг, пионерская организация, И. Н. Жуков, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, О. Роден, Э. А. Бурдель.

V. B. Pomelov

I. N. ZHUKOV: HE CALLED SOVIET CHILDREN PIONEERS

Annotation. The article characterizes the personality of a prominent Soviet teacher of the first half of the XX century Innokenty Nikolaevich Zhukov (1875–1948) and an analysis of his multifaceted organizational and practical educational activities is given. The teacher is shown as one of the prominent scoutmasters and, at the same time, as the organizer of the All-Union pioneer organization. Zhukov proposed the word pioneer itself to designate members of the children's communist organization. I. N. Zhukov is also shown as a writer, author of children's adventure books with a pedagogical bias; as a cultural figure and sculptor who, through his work, contributed to solving the tasks of educating the younger generation that were relevant for his time. The article is dedicated to the 150th anniversary of I. N. Zhukov.

Keywords: scouting, pioneer organization, I. N. Zhukov, A.V. Lunacharsky, N. K. Krupskaya, O. Roden, E. A. Burdel.

Введение. Имя Иннокентия Николаевича Жукова никогда не находилось под гласным или негласным запретом, но, несмотря на это, советские историки образования неизменно «обходили» его в своих трудах. Объясняется это тем, что общепризнанными авторитетами в вопросе учреждения и организации деятельности пионерского движения в 1920–1930-е гг. в СССР были «определены» совсем другие педагоги. В предлагаемой вниманию читателя статье автор стремился по возможности всесторонне показать личность замечательного отечественного педагога первой половины XX в., раскрыть содержание его многолетних усилий в области организации детского движения, дать оценку некоторым направлениям его многогранной деятельности. Это представляется особенно актуальным в год 150-летия со дня рождения И. Н. Жукова.



И. Н. Жуков

Материалы и методы. Автор активно использовался аксиологический научно-исследовательский подход, позволяющий выявлять ценностное содержание в работе изучаемой исторической личности. В силу того, что деятельность И. Н. Жукова

осуществлялась в переломный для российского государства исторический период, автором частично применялся классовый и региональный подходы. К числу использовавшихся научно-исследовательских методов относятся биографический и мемуарный, а также метод работы с литературой.

Результаты исследования. Видный российский педагог, один из организаторов скаутского и пионерского движения в нашей стране, известный скульптор и детский писатель Иннокентий Николаевич Жуков родился 5(17) октября 1875 г. в поселке Горный Зерентуй, район Нерчинского завода, ныне село в Нерчинско-Заводском районе Забайкальского края в семье титулярного советника, управляющего Горно-Зерентуйским рудником Николая Михайловича Жукова и Агриппины (Агрофены) Афанасьевны (урождённой Савинской). Иннокентий был пятым ребёнком в семье, а всего их было восемь [Помелов, 100..., 2018, с. 342]. Николай Михайлович, был сыном кузнеца, и прошёл нелёгкий трудовой путь от рудоразборщика до управляющего приисками. Был награждён бриллиантовым перстнем и орденами Св. Станислава III степени и Св. Анны III степени. Мать была правнучкой каторжанина.

Первыми учителями Иннокентия стали политические ссыльные, которые подготовили его к учёбе в Читинской гимназии. Родители стремились дать детям хорошее образование. Одна из дочерей, Анна, в замужестве Бек, стала известным в Забайкалье врачом и просветителем. Иннокентий был на 6 лет младше Анны.

В 12 лет он поступил в Читинскую мужскую гимназию.

В гимназические годы у мальчика проявился интерес не только к литературе как таковой, но и оформилось желание вносить свой «посильный вклад» в нее. Иннокентий стал редактором классного рукописного журнала «Секрет», для которого он писал заметки и стихи, набело переписывал тексты, рисовал карикатуры, выступал в качестве оформителя, художника и переплетчика. Также Иннокентий увлекся резьбой по дереву и лепкой фигурок из глины. Позднее Жуков вспоминал, что однажды ему попал в руки кусочек глины, который, как показалось мальчику, начал в его руках улыбаться. Первое, что он вылепил, была голова солдата. Позднее, к 150-летию И. А. Крылова, он вылепил его бюст в окружении многочисленных героев его басен.

В старших классах юноша стремился помогать семье. Он даже написал прошение на имя директора с просьбой разрешить давать частные уроки ученикам младших классов. В 1895 г. он окончил гимназию. В аттестате зрелости имелась такая запись: «На основании наблюдений за всё время обучения в Читинской гимназии поведение его вообще было необычное, исправность в посещении и приготовлении уроков, а также в исполнении письменных работ – весьма удовлетворительно, прилежание хорошее и любознательность особенная к изящным искусствам и поэзии» [Руденко, Общественно-педагогическая..., 2009, с. 14].

В 1895 г. И. Жуков поступил на словесное отделение историко-филологического факультета Императорского Санкт-Петербургского университета. Через два с половиной месяца ректор извещал директора Читинской гимназии об успешной учебе ее выпускников, в том числе и Жукова. Но уже вскоре Иннокентий стал активным участником забастовок, студенческих волнений и демонстраций. 4 марта 1897 г. за хранение запрещённой литературы и связь с подпольной организацией он был отправлен в известную тюрьму «Кресты», но просидел там всего три дня и был отпущен. Вторично его арестовали в 1899 г. за участие во всероссийской забастовке студентов. На сей раз политическая активность не прошла для него так легко; его исключили из университета. Более того, юношу выслали в Псков, но через два месяца, по его просьбе, отправили в родное Забайкалье, в посёлок Нерчинского Завода.

В студенческие годы он подружился со своей будущей женой Александрой Ивановной Рындиной, которую хорошо знал с детства. Она была слушательницей Бестужевских высших женских курсов и товарищем Иннокентия по забайкальскому землячеству в столице. В 1901 г. Жукову удалось восстановиться в университете. Весной 1902 г. он сдал государственный экзамен и получил, наконец, диплом.

Любимыми писателями Иннокентия Жукова с детских лет были Жюль Верн, Томас Майн Рид и Джеймс Фенимор Купер, поэтому неудивительно, что он всей душой любил географию. Преподавание этого учебного предмета стало его

профессией. Как учитель он начинал в столичных частных училищах Столбова, Е. Ф. Шрекника, Тиленкова-Фролова и во Введенском коммерческом училище (1902–1912). В одном из писем другу, Николаю Александровичу Ильинскому, он с чувством удовлетворения рассказывал о своём первом уроке, на котором, кстати, присутствовал окружной инспектор, сказавший директору: «Из этого юноши выйдет хороший преподаватель» [ЦГАЛИ..., д. 12].

В последние годы университетской жизни юноша серьёзно увлёкся искусством. Иннокентий активно занимался лепкой и рисованием в скульптурном классе ректора Высшего художественного училища при Императорской академии художеств Владимира Александровича Беклемишева (1861–1919). Среди его учеников были также ставшие впоследствии знаменитыми скульпторами А. С. Голубкина, С. Т. Конёнков, М. Г. Манизер, Л. В. Шервуд и др. В таком окружении мастерство юного самородка из Забайкалья быстро росло. Уровень работ И. Н. Жукова стал таким, что, начиная с 1906 г., он принимал активное участие в ежегодных осенних выставках в Санкт-Петербурге, которые организовывал меценат Прохор Дмитриевич Прокофьев (1871–1927); (с 1894 г. он был известен в художественных кругах под псевдонимом Роберт Ауэр). В течение семи лет Жуков участвовал в общей сложности в девяти выставках, на которых продемонстрировал столичной публике в общей сложности свыше шестисот своих работ. У него была хорошая пресса, — около

сотни публикаций и откликов. В России и за ее пределами разошлось примерно 150 тысяч открыток-фотографий. Этому периоду его жизни и участию в выставках современная искусствовед Людмила Вульфова Горбунова посвятила книгу «Скульптор Иннокентий Жуков. Осенние выставки (1906–1912)», изданную в 2012 г. [Горбунова, 2012].



И. Н. Жуков и его скульптура

В 1911 г. издатель В. Л. Древс выпустил тиражом 1000 экземпляров оригинальную книгу Жукова «Замок души моей», представлявшую собой большую подборку фотографий его скульптур. К каждой фотографии Иннокентием Николаевичем были даны комментарии белым стихом; сам автор называл свою книгу «поэмой» [Жуков, Замок..., 1913]. Спустя несколько лет она была переиздана в Чите. Участие в выставках, а также выпуск художественных открыток с изображением его скульптурных работ, принесли Жукову заслуженную известность в России, а затем и в ряде стран Европы.

Друзья помогли ему получить стипендию от Академии художеств, и в 1912 г. Иннокентий отправился в Париж, где он надеялся усовершенствовать свое мастерство. Состоялась

долгожданная встреча с Огюстом Роденом (1840–1917), которого ещё до приезда, в письме, он просил стать своим наставником. Однако ознакомившись с фотографическими изображениями работ Жукова, всемирно известный скульптор отказался от сотрудничества с российским скульптором, сославшись на свой преклонный возраст, а также на то, что Иннокентий, по его мнению, уже состоялся как мастер. По словам И. Н. Жукова, О. Роден закончил своё письмо словами: «У вас слишком большая индивидуальность, и вы потратили бы много времени напрасно в борьбе с другой индивидуальностью. Пусть вашим мэтром будет сама природа» [ЦГАЛИ, д. 7]. И. Н. Жуков стал заниматься в студии скульптора Эмиля Антуана Бурделя (1861–1929), ученика Родена, причем в одной группе вместе с будущим выдающимся советским скульптором Верой Игнатьевной Мухиной (1889–1953), создателем монументальной композиции «Рабочий и колхозница», являющейся одним из самых известных символов нашей страны.

Высоко ценили произведения И. Н. Жукова многие деятели культуры и просвещения (Э. А. Бурдель, Р. Роллан, С. Т. Конёнков, И. Е. Репин, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская и др.). О. Роден говорил о них так: «Это сильно, очень сильно», и отмечал, что видит в них невероятную мощь и экспрессию. А. М. Горький называл их талантливыми и жизненными, трогаящими сердце. Л. Н. Толстой отмечал в них большую силу выразительности.

В Париже Жуков познакомился и сдружился с большевистской эмиграцией, и, в первую очередь, с А. В. Луначарским (1875–1933), который увлёк его большевистскими идеями. Анатолий Васильевич в 1917–1929 гг. руководил народным комиссариатом РСФСР, поэтому знакомство с ним впоследствии иногда помогало И. Н. Жукову в решении некоторых организационных вопросов. В 1914 г. Жуков выехал в Санкт-Петербург; он планировал вернуться вскоре в Париж, но начавшаяся мировая война вынудила его поменять свои планы, и не позволила ему вернуться в Европу.

И. Н. Жуков начал преподавать географию в столичном сиротском институте, продолжил занятия ваянием, а также активно включился в освоение нового для себя дела, – создание скаутской организации. «Когда разруха, вызванная войной, усилилась, и стало не до выставок и скульптуры, я невольно переключил избыток творческой энергии в педагогику и увлекся системой скаутинг, как новой и живой формой организации детей», вспоминал он впоследствии [Руденко, Общественно-педагогическая..., 2009, с. 15].

Ещё в Париже он познакомился с идеями замечательного канадского писателя-натуралиста Эрнеста Эвана Сетон-Томпсона (1860–1946), ставшего впоследствии первым руководителем организации бойскаутов Северной Америки. В своем поместье под Нью-Йорком он организовал для местных мальчишек «индейскую деревню», и практиковал в работе с ними длительные игры на местности

с выслеживанием неприятеля, погонями, чтением следов и т. п. Важным источником информации по скаутскому движению для Жукова стали книги родоначальника скаутизма отставного британского полковника Роберта Баден-Пауэлла (1857–1941) «В помощь разведчикам» (1901) и «Скаутинг для мальчиков» (1908, «Scouting for boys»). В них делался акцент на военно-спортивную подготовку подрастающего поколения, и, прежде всего, на такие формы подготовки юношей как оперативная военная разведка, чтение военных карт, физическая закалка, преодоление препятствий, жизнь подростков вне цивилизации, в природных условиях и т. д. [Помелов, Скаутское..., 2015, с. 13].

Первые отряды российских скаутов появились в Царском Селе, Санкт-Петербурге, Москве, Батуме в 1908–1911 гг. Идею создания детских организации патриотической направленности поддержал сам российский Император Николай II. По его приказу Генеральным штабом была переведена и издана в России в 1910 г. книга «Скаутинг для мальчиков» под несколько другим названием «Юный разведчик. Руководство по скаутизму» [Помелов, Скаутское..., 2016, с. 81]. Эмблемой российских скаутов стала белая лилия, а девиз состоял из призыва «Будь готов!» и ответа «Всегда готов! За Россию!».

В 1914 г. в Петрограде возникло Всероссийское общество содействия мальчикам-разведчикам «Русский скаут», во главе с председателем, адмиралом Иваном Федоровичем Бострёмом, и покровительницей,

– великой княгиней Елизаветой Федоровной, сестрой императрицы [Помелов, Скаутское движение: за границей..., 2016, с. 4]. К 1917 г. в России сложилась организованная сеть скаутских объединений.

«Старший друг разведчиков России», – это звание Жуков получил в 1916 г., – воспринимал скаутизм как новое важное средство внешкольного образования и воспитания детей. Взяв за основу книги основателя мирового скаутского движения Р. Баден-Пауэлла, Жуков, с целью ознакомления со скаутизмом педагогов и родителей, на средства «Комитета общественного содействия мальчикам-разведчикам» издал собственный вариант пособия для скаутов под названием «Русский скаутизм. Краткие сведения об организации юных разведчиков» (1916) [Жуков, Русский..., 1916]. Следуя благородным идеям Сетон-Томпсона, он писал, что скаут – вовсе не военный разведчик, как это неизменно подчёркивал Баден-Пауэлл, а, прежде всего, альтруист, рыцарь, «который ищет, кому помочь». Он разъяснял цель и задачи скаутской организации в России как исключительно *рыцарской*, а не *военной*. Тем самым, в идеологическом плане он возражал Р. Баден-Пауэллу.

В то же время, И. Н. Жуков заимствовал у Р. Баден-Пауэлла идеи дисциплины, организованности, организационного деления скаутов на отряды и звенья, планирование работы с ними и др. В своей книге Иннокентий Николаевич использовал термины «пионерское звено» и «дружина» задолго до появления самой пионерской организации. Жуков редактировал журнал «Петроградский

скаут», именовавшийся как издание Первого Петроградского отряда скаутов, состоящего при обществе «Русский скаут» (1916). Таким образом, с самого начала увлечения идеей скаутизма И. Н. Жуков выделял в нём, прежде всего, игровое начало, а также возможность направить дело воспитания детей и подростков в привлекательное для каждого ребёнка русло.

Летом в 1914 и 1915 гг., под Петроградом, в селе Поповка, ныне посёлок Красный Бор Тосненского района Ленинградской области, И. Н. Жуков руководил отрядом скаутов. Его скульптурная мастерская, которая размещалась в большом, добротном сарае, служила одновременно и штаб-квартирой отряда юных разведчиков. Трижды в неделю здесь проводились занятия, в ходе которых беседы о законах и заповедях скаутов чередовались с конкретными, практическими делами, такими как постройка забора для школы, организация концерта для местного населения, раскорчёвка пней, игра-соревнование, поход на реку Ижору, ночёвки в палатках и т.д.

Педагог А. В. Вахтин вспоминал, что дети-скауты обучались стрельбе и рукопашному бою. Тем самым, осуществлялась своеобразная начальная военная подготовка. Со старшими мальчиками из Поповки И. Н. Жуков создал добровольное юношеское пожарное общество [Александрова., Педагог]. Его дочь, Ирина Иннокентьевна Жукова-Плотникова, вспоминала, что к ним сбегались дети со всего посёлка. Иннокентий Николаевич устроил во дворе те-

атр, проводил спортивные соревнования. Историк детского движения В. Г. Яковлев в воспоминаниях «Наш дядя Кеша», написанных к 90-летию со дня рождения Жукова, писал: «До сих пор помню, как лет 50 тому назад мы, мальчики и девочки, любили бегать к своему любимому «дяде Кеше». Он был учителем географии, но в свое свободное время лепил и увлекался играми с ребятами...» [Александрова., Педагог]. В декабре 1915 г. Жуков выступил с докладом «Цели и задачи скаутизма в России» на 1-м Всероссийском съезде инструкторов и лиц, интересующихся скаутизмом. Съезд утвердил материалы, которые были обязательны в работе скаутских отрядов, в том числе, молитву разведчика и законы разведчиков, которые сформулировал именно Жуков.

В сентябре 1917 г., спасаясь от свирепствовавшего в столице голода, Жуков с семьёй уехал в Читту, дабы, как выразился Иннокентий Николаевич, «спастись от питерской продовольственной разрухи» [Руденко..., 2009, с. 15]. Поселились у сестры Иннокентий Николаевича Анны Бек, незадолго до этого, в 1915 (1916?) году, овдовевшей. Здесь уже жил, переведенный на поселение отбывший каторгу младший брат Николай. Большой дом сестры был в центре города, на ул. Софийской, (по другим данным, – на Корейской улице, ныне улица Ленинградская). Рядом находились краеведческий музей, женская, мужская гимназии и 2-е высшее начальное училище, в которое Жуков устроился учителем «рисования и лепки, географии и географических искусств». Он был принят на работу

по так называемому «вольному найму», т. е. на период отсутствия постоянного сотрудника. Но ему хотелось занять более прочное положение в Чите, где Жуков планировал остаться, и поэтому 31 марта 1919 г. он даже просил совет училища предоставить ему штатное место. Одновременно он также преподавал в городской гимназии (1917–1921) и служил инструктором отдела единой трудовой школы министерства народного просвещения Дальневосточной Республики (ДВР, Чита, 1920–1922).

Читинский период в педагогической деятельности И. Н. Жукова был очень интенсивным. Он читал лекции по лепке на краткосрочных курсах по подготовке руководителей школ, устраивал праздник скаутов в городском парке столицы ДВР, вёл занятия на рабфаке, организовывал «Недели ребёнка», проводил летние лагеря, написал несколько пьес для школьных театров.

Жуков стремился внести новизну в театральные постановки. Ему было мало того, что зрители реагировали на пьесу аплодисментами; он хотел, чтобы они и сами включались в действие. Для того времени такой подход к организации сценического представления вполне выглядел как новаторский. Больше всего, по его мнению, для эксперимента подходили так называемые «судебные инсценировки», об опыте постановки которых он рассказывал в письме учителю Василию Ефремовичу Каменеву [Руденко..., 2009, с. 15]. В статье «Сценические импровизации в школе» Жуков приводил примеры придуманных им и облечённых в

форму игры упражнений, которые позволяли заинтересовывать актёров и зрителей [Жуков, Сценические..., 1921]. Пьесы И. Н. Жукова были изданы в сборнике «Новые инсценировки» [Жуков, Новые..., 1919]. Они не требовали сложных декораций, были интересны, а главное, – в них обязательно поднимались нравственные проблемы. Пьесы Жукова были известны не только в Чите; сценарий одной из них («Преступление медведя», по басне И. А. Крылова) использовал московский отряд скаутов в 1921 г. в благотворительном спектакле, который устраивался в пользу голодающих Поволжья.

И. Н. Жуков активно взялся за организацию скаутского движения. В трудные годы гражданской войны, голода и разрухи он выступил как активный пропагандист новой для того времени системы внешкольного воспитания, которую с полным основанием считал способной стать могучей позитивной преобразующей силой в плане спасения детей и молодежи от тлетворного влияния улицы, хулиганства и морального разложения. И. Н. Жуков стремился прийти скаутам и их наставникам на помощь. Он выступал в городах ДВР, пропагандируя свои педагогические идеи, вёл дискуссии на страницах общественно-педагогической газеты «Думы Забайкальского учителя» и журнала «Вестник просвещения». В этих изданиях появились его статьи «Школа и два пути воспитания» [Жуков, Школа..., 1917], «Социальное воспитание в деревне» [Жуков, Социальное..., 1921], «Родина и скаутизм» [Жуков, Родина..., 1918],

«Новые основы социального воспитания» [Жуков, Новые..., 1921] и др. Большим препятствием в развитии скаутского движения был хронический недостаток литературы. Поэтому в 1921 г. Жуков выпустил в Чите «Спутник сибирского скаута», «Программу скаутских занятий. Руководство для скаутмастеров и патрульных», брошюру, раскрывающую методику проведения длительных воспитывающих игр под названием «Стаи волчат и птенчиков».



Книга И. Н. Жукова

Под его руководством в Чите начали выходить журналы – «Забайкальский скаут» и «Забайкальский бой-скаут». Здесь публиковались статьи скаутмастеров о практике работы, хроника скаутского движения в Сибири, материалы в помощь патрульным и советы новичкам, обзор литературы для детей и подростков. В № 5, ставшем последним, «Забайкальского скаута» в разделе «Хроника» давалась информация о поездке Жукова в Иркутск для оказания помощи, после чего иркутская орга-

низация стала действовать по подобию читинской. Жуков проводил многочисленные беседы и лекции, писал статьи о скаутском движении. К нему обращались за советами скаутмастера и педагоги Сибири. В устных выступлениях и через указанные печатные органы Иннокентий Николаевич пытался убедить общественность в том, что «живое дело воспитания нуждается в их поддержке». Он отмечал также, что внешкольным воспитанием, которое достигло определённых результатов на Западе, в России занимаются мало [Руденко, Общественно-педагогическая..., 2009, с. 15].

К весне 1918 г. И. Н. Жукову удалось создать в столице ДВР Чите организацию, в которой состояли отряды бойскаутов и гёрлскаутов, «стаи волчат и птенчиков» общей численностью около 600 человек. Это были учащиеся городских училищ и гимназий. Постепенно формировался и корпус первых скаутмастеров. Однако численность отрядов к концу того же года резко сократилась. Не надо забывать о том, что в Забайкалье, как и повсюду в стране, шла гражданская война; в обществе царили товарный голод, хаос и беззаконие. Остро ощущался недостаток продуктов питания и мануфактуры. Иными словами, многим детям, занятым вместе со своими родителями поисками заработка, было просто не до того, чтобы посвящать своё время скаутским играм. Несмотря на все трудности И. Н. Жуков уделял внимание организации скаутских отрядов даже в приходских (начальных) училищах посредством наиболее ра-

циональных, на его взгляд, форм воспитания маленьких детей, а именно через создание «стай волчат и птенчиков».

Помимо Читы скаутские отряды возникли в городах Верхнеудинск и Нерчинск. Благодаря активной деятельности Жукова Чита стала своего рода центром скаутского движения не только Забайкалья, но и всей Сибири. В 1918 г. через журнал «Забайкальский скаут» Жуков обратился к скаутмастерам с предложением о проведении Всесибирского съезда и создании Сибирского руководящего центра скаутмастеров. Жуков брал на себя хлопоты в созыве этого съезда, вёл широкую переписку с сибирскими отрядами. В апреле 1918 г. здесь должен был пройти первый съезд, но этому помешали развернувшиеся на Даурском фронте боевые действия [Константинов, У истоков..., 2000, с. 94].

И. Н. Жуков объяснял успех распространения идеи и практики скаутизма тем, что эта система детской деятельности в полной мере учитывала психолого-педагогическую природу развития ребёнка, и имела в своей основе длительную воспитательную игру. Такую игру он считал очень ценным приобретением педагогики, и призывал учителей положить идею таких игр в практику внешкольного воспитания. Он постоянно обращался к игре как к форме работы с детьми, и даже выпустил в Чите двумя изданиями «Сборник кратковременных игр наиболее употребительных в школьной и скаутской практике». Большая часть этих игр носила групповой характер; они

были направлены на развитие ловкости, силы и умения ориентироваться на природе.

Так что он не ограничивался лишь пропагандой уже известных идей скаутизма, а творчески разрабатывал их применительно к местным условиям.

Это нашло наглядное выражение в разработанной им в 1918 г. длительной игре, получившей название «Забайкальский экспедиционный корпус» [Жуков, Экспедиционный..., 1923, с. 43–48]. Собрав около 700 ребят в возрасте 10–14 лет, он предложил им пройти летом через всё Забайкалье с целью изучения его географии, флоры и фауны. Жуков объявил о создании «экспедиционного корпуса». У экспедиционного корпуса появилось своё знамя, – на синем поле семь золотых звезд созвездия «Большая Медведица». Дети делились по «специальностям» на отряды разведчиков, поваров, санитаров, охотников, рыболовов, ботаников, зоологов, хроникёров, фотографов и др. Для того, быть зачисленным в отряд, необходимо было выдержать, в общем, несложный экзамен. Каждый отряд имел свой знак, который вышивался на рукаве.

С целью подготовки к длительному путешествию «дядя Кеша» предложил детям целую программу испытаний. Он организовывал походы и экскурсии по окрестностям города, во время которых собирались коллекции минералов, растений, организовывались групповые соревнования. Это своеобразное соревнование продолжалось и после завершения экскурсий при обработке собранного материала. Заклучалось оно в

том, чтобы самостоятельно найти и определить по десять забайкальских растений, насекомых, птиц, животных, рыб и т. д. В результате, дети стали больше заниматься, читать, интересоваться природой и историей края. К тому же, было объявлено, что хулиганов и курильщиков в путешествие не возьмут. Как итог, дисциплина в учебных заведениях резко повысилась.

Таким образом, скауты Жукова были не только разведчиками, но и исследователями, туристами-краеведами. Он готовился провести «великое путешествие через Забайкальскую область». Однако с приближением к Чите отрядов белогвардейского атамана Григория Михайловича Семёнова (1890–1946) Жуков был вынужден распустить свой «корпус» и отменить путешествие. Сама идея «Экспедиционного корпуса» стала первым педагогическим опытом массового вовлечения детей в длительную воспитывающую игру по изучению родного края, но завершить этот замечательный опыт помешала гражданская война.

Другим значимым педагогическим опытом Жукова стал организованный им «Картофельный конкурс». Министерство народного просвещения ДВР своим распоряжением от 22.02.1922 г. поручало И. Н. Жукову провести в пределах Забайкальской области I-й агрономический конкурс. Весной в Чите появились объявления, в которых все дети школьного возраста приглашались участвовать в этом конкурсе. Им предлагалось объединиться в группы по три человека и более, и на выде-

ленных участках самостоятельно выращивать картофель. Победители в качестве призов получали футбольный мяч и комплект книг. Сбор урожая должен был проходить в присутствии учителя школы или служащего любого учреждения, где есть печать. Члены комиссии составляли протокол и отправляли его в министерство. В объявлении также давались инструкции по выращиванию картофеля и рекомендации агронома. Конкурс вылился в крупное мероприятие, которое захватило детей и взрослых. В итоге, в министерство поступило более пятисот отчётов от коллективных участников. Тем самым, педагог реализовал на практике выдвинутые им плодотворные педагогические методы длительной ролевой игры.

В 1921 г. Жуков написал открытое письмо «старшего друга скаутов» ко всем скаутмастерам, «борющимся за новую педагогику и за новые методы внешкольного воспитания детей РСФСР», в котором раскрыл своё понимание того, какой должна быть советская детская организация. Он призывал их ставить свои педагогические опыты и вести воспитательную работу в соответствии с системой длительных воспитывающих игр.

В 1921 г. ещё проводились парады скаутов; удалось организовать летний палаточный лагерь, основанный на принципе полного самообслуживании. В этом же году Жуков получил почётное звание «Старшего друга скаутов ДВР». О размахе скаутского движения свидетельствует краткая информация, помещённая в газете «Дальневосточная правда»: «6

мая в саду им. Жуковского при огромном стечении граждан состоялся парад и торжество скаутов в честь всемирного праздника скаутов. Парад открылся гимном «Интернационала», исполненным оркестром духовой музыки, после которого И. Н. Жуковым была произнесена речь о значении скаутизма в деле воспитания молодого поколения и в борьбе с хулиганством. Парад прошёл с большим подъемом. Участвовало в нём до 400 скаутов обоего пола» [Парад..., 1921].

Описание этого же парада оставил американский журналист Дж. Вуд. Он писал: «Большинство детей вышли на парад босыми и с непокрытыми головами. Не было и следа красивых праздничных нарядов, которые в прежние времена имелись у каждого русского ребёнка. Зрелище было красочное, – поучительное и печальное одновременно. Одна женщина привела своих маленьких детей. На голове у неё была красная косынка, из такой же ткани сшиты плащаница троих маленьких девочек и костюм мальчика. Даже некоторые учителя были без обуви, а у многих изношенные ботинки были одеты на босу ногу. Во главе парада шёл военный оркестр» [Вуд, Заметки..., 2002].

Подвижническая работа по организации скаутского движения проводилась И. Н. Жуковым и его добровольными помощниками на общественных началах в условиях граж-

данской войны, огромных материальных и бытовых трудностей. В годы падения морали и нравственности, жестокости и вседозволенности они пропагандировали гуманистический, рыцарский характер деятельности скаутов; ориентировали своих воспитанников на общественно-полезные трудовые дела, изучение родного края через экскурсии, походы и экспедиции.

Однако, несмотря на большие успехи, скаутское движение во всё том же 1921 году было запрещено правительством Дальневосточной Республики, которое в своей политике ориентировалось на центральное российское руководство, и видело в скаутизме вредное буржуазное течение.

В 1921 г. И. Н. Жуков был направлен правительством ДВР из Читы в Москву в качестве полномочного представителя ДВР с эскизом памятника, автором которого был он сам. Проект памятника был посвящён четвертой годовщине Великой Октябрьской социалистической революции¹. Правительство ДВР командировало его вместе с женой в Москву. Мандат ему подписал председатель правительства Николай Матвеев. В проездных документах было подчёркнуто, что их багаж и личные вещи «никаким вскрытиям, обыскам и конфискации не подлежат» [Баринов, Главный...]. По замыслу Жукова и руководства ДВР, предполагалось установить памятник

¹ Это «благозвучное» наименование октябрьских событий, имевших место в Петрограде 25–26 октября, 7–8 ноября по новому стилю, 1917 года, появилось лишь

десять лет спустя, а до этого даже сами руководители СССР, РСФСР и ВКП(б) именовали эти события не иначе как «октябрьский переворот».

в Москве, но эта идея не нашла поддержки в Москве.

4 ноября в газете «Правда» в заметке «К Октябрьским торжествам. Дар ДВР» сообщалось: «В Москву приехал из Читы известный скульптор Иннокентий Жуков. Ко дню 4-й годовщины Октябрьской революции он привез как дар ДВР проект монументального памятника «Социальная революция». Будущий памятник представляет полуразрушенную стену, на фоне которой выступает громадных размеров лицо – это пролетариат. Над головой революционная толпа охваченных энтузиазмом рабочих и бойцов революции. По проекту величина памятника 30 саженей. Кроме того, Иннокентий Жуков передал Совету Народных Комиссаров приветственную грамоту ДВР» [Баринов, Главный...].

В Москве И. Н. Жуков оказался в гуще споров относительно будущего детского движения. Он использовал эту поездку для того, чтобы выступить на совещании в Наркомпросе РСФСР по вопросу об организации детского движения на основе длительной воспитательной игры. Он призывал руководителей российского образования увидеть в скаутинге, прежде всего, педагогическую систему, в которой умело используются особенности детского возраста. В полемике с Н. К. Крупской он призывал не использовать отдельные аспекты скаутизма, а взять его в свои руки целиком, при этом «очистив от исторического мусора» [Руденко, Общественно-педагогическая..., 2009, с. 17].

Этому же вопросу был посвящён его доклад «О бойскаутизме» на

33-м заседании научно-педагогической секции Главного учёного совета Наркомпроса РСФСР (Москва, 1922). При этом он был категорическим противником «политизации» детской организации, а государственные деятели, наоборот, всеми силами как раз и стремились именно к этому. Жуков предлагал терпимо относиться к верующим детям, а советское государство объявило борьбу религии. Он считал, что скаутизм должен оставаться игрой для детей и подростков, и «скаутизм не может и не должен иметь целью втягивать юные души, в какую бы то ни было политику с ее водоворотом страстей, политика должна быть чужда юной, еще не окрепшей душе школьника» [Богуславский, Русские..., 1991, с. 42]. Он очень надеялся на то, что «освобождённый от буржуазно-политических тенденций скаутизм может быть признан Наркомпросом как новая форма социального воспитания» [Жуков, Новые..., 1921, с. 36]. Педагог пытался совместить интересы и потребности детей и запросы государства, призывал на помощь педагогическую общественность; даже писал, по-видимому, больше выдавая желаемое за действительную реальность, что «его доклады на эту тему вызвали в педагогических кругах большой интерес» [Жуков, Новые..., 1921, с. 36]. Это придавало ему надежду на благоприятный исход в вопросе о сохранении скаутизма.

Да, его эмоциональные, полные энтузиазма и конкретных примеров, выступления, внимательно выслушивали, но одновременно и напоминали ему о том, что ещё в 1919 г. 2-я Всероссийская конференция

РКСМ в резолюции «О физическом воспитании и скаутизме» приняла решение о немедленном роспуске всех существовавших в Советской России скаутских организаций. Но И. Н. Жуков всё-таки продолжал верить в то, что вопрос о запрете системы скаутинг ещё не решен окончательно, во всяком случае, хотя бы в ДВР. Но как раз именно в Дальневосточной Республике полный запрет был осуществлён даже раньше, нежели в столице. К нему с симпатией относился старый друг А. В. Луначарский, который вспоминал общение с И. Н. Жуковым следующим образом: «Иннокентий Жуков, забравшись в глубь Сибири, явился, в буквальном смысле этого слова, инициатором нового, советского, красного бойскаутизма. Он вносил в этот бойскаутизм не только революционный дух, но и много своих милых и, по большей части, талантливых фантазий... Когда у нас стало строиться пионерство, Иннокентий Жуков был привлечён к этой работе и одно время стоял близко к самой верхушке организаторов этого дела. К нему относились с большим уважением» [Баринов, Главный...].

Между тем, ЦК РКСМ в это время взял курс на полную ликвидацию скаутского движения. Наркомпрос РСФСР занимал более умеренную позицию и пытался привлечь левых скаутмастеров на свою сторону с целью создания детской коммунистической организации. Наркомпрос в лице Н. К. Крупской привлек И. Н. Жукова, как опытного скаутмастера, к работе по созданию новой детской организации. Он считал необходимым наполнить идеи Сетон-

Томпсона и Баден-Пауэрлла новым, социалистическим содержанием. Поэтому Жуков и стремился в этот период к сотрудничеству если не с ЦК РКСМ, то хотя бы с Наркомпросом по вопросу об организации пионерского движения.

И. Н. Жуков очень тяжело переживал полный запрет скаутского движения в ДВР. Скорее всего, это было важной причиной его переезда в 1922 г. в Москву; семья оставалась пока в Чите. В отсутствие И. Н. Жукова, но по его, ранее высказанной, инициативе, в Чите, в начале 1923 г. в центральном детском доме Дальневосточного отдела народного образования была создана новая детская организация, которая получила название *юнисы*, т. е. *юные исследователи*.

Созданием этой организации педагогами Читинского детского дома была фактически воплощена в жизнь неосуществлённая Иннокентием Николаевичем идея путешествия экспедиционного корпуса. Читинский детский дом открылся в 1921 г. и объединил детей, взятых из различных приютов. Работавший там В. Н. Фалилеев вспоминал: «В прошлом дети пережили режим Мариинского приюта. Это нечто среднее между институтом благородных девиц, монастырем и тюрьмой. Старый строй приюта был разрушен, новый же только начал создаваться. Внешняя палочная дисциплина исчезла, и дети быстро превратились в подобие дикой орды. Невозможный шум, беспорядочные разнузданные крики сотни детских глоток раздавались целыми днями, не прекращаясь иногда и ночью» [Фалилеев, Педагогиче-

ская..., 1923, с. 100]. В этих невыносимых условиях у педагогов возникла идея «взять старших, наиболее трудных детей и отправить их в *путешествие* в надежде, что в новых условиях с ними будет легче справиться» [Фалилеев, Педагогическая..., 1923, с. 100]. Идея с организацией путешествия не была случайной, а фактически стала реализацией неудавшейся попытки с «экспедиционным корпусом».

Педагоги детского дома были хорошо знакомы со скаутингом, участвовали в скаутском движении, хотя вслух об этом упоминать становилось уже небезопасно. Возглавил экспедицию член Забайкальского филиала Русского географического общества М. И. Союзов. У него была богатая на события биография: заядлый путешественник, фотограф, поручик царской и Белой армий, зав. отделом географии Читинского областного краеведческого музея. Среди педагогов – участников экспедиции был П. И. Налетов, выпускник Читинской учительской семинарии, в годы гражданской войны красногвардеец и партизан, будущий доктор геолого-минералогических наук. Отправились с детьми педагоги В. Н. Фалилеев, А. Чиж и Е. Халфина, а также родственники Жукова, – его дочь Ирина и племянница Людмила Евгеньевна Андрусевич (урожд. Бек), дочь известных забайкальских исследователей и краеведов Е. В. и А. Н. Бек.

Подготовка к путешествию началась заблаговременно, ещё зимой. Дисциплина в отряде сначала держалась на стремлении детей

участвовать в экспедиции, так как после трёх предупреждений «юнис» выбывал из числа участников. Первое предупреждение получили шесть человек, второе – двое, третье – никто. Впоследствии Л. Е. Бек вспоминала: «За всё время путешествия не было ни одного случая хулиганства, нарушения дисциплины, была исключительно дружеская атмосфера» [Фалилеев, Педагогическая..., 1923, с. 110].

Для юнисов был разработан краткий устав, введена особая форма, значки. В уставе, в частности, говорилось: «Юные исследователи должны зорко и настойчиво смотреть в великую и таинственную книгу природы, разгадывать одну за другой ее загадки и тайны. Юнисы должны выполнять свои обязанности честно, аккуратно, соблюдая порядок и чистоту» [Фалилеев, Педагогическая..., 1923, с. 110]. В процессе подготовки к экспедиции её участники разделились по интересам на отряды биологов, географов, художников, историков, и овладевали навыками научно-исследовательской работы в полевых условиях.

Экспедиция состоялась летом 1923 г. По своему составу, времени проведения, протяженности она была поистине впечатляющей. Участие в ней приняли 32 юниса. Первая часть пути была пешей. Сначала юнисы отправились до расположенного в 59 километрах от Читы минерального источника «Кука», затем добрались до речки Кислый ключ, перешли мост через реку Ингода в районе посёлка Татаурово. Здесь они построили баркас и три лодки, и отсюда начался сплав по рекам Ингоде и

Шилке до старинной казачьей станции Сретенск, основанной ещё в 1689 г.

Экспедиция была довольно хорошо оснащена. Путешественники имели при себе небольшую библиотечку, включавшую необходимые учебники, справочники и географические карты, а также микроскоп, набор химикатов и геологический инвентарь. Многие из снаряжения были изготовлены при участии детей, а именно, походные костюмы и сумки, папки, сачки, прессы для сушки растений. Естественно, экспедиция находилась на полном самообслуживании. Ребята сами готовили пищу, стирали одежду. Главным содержанием экспедиции была исследовательская работа. Педагоги не стремились преподнести знания в готовом виде, а во время экскурсий и наблюдений давали им пищу для размышлений, побуждали их думать, тем самым прививая навыки исследовательской работы.

Каждый юнис работал над определённой темой, например, способы самозащиты животных, геологическое строение и растительность долины Ингоды, Шилки и т. д. Юные исследователи побывали в селе Макаеево, где в годы гражданской войны находился семёновский застенок. Л. Е. Бек вспоминала: «Туда пошли все отряды вместе, чтобы послушать местных жителей. Хозяин дома, где пленные подвергались пыткам, провёл нас в баню. Там были вбиты крючья, на которых подвешивали пленных, на стенах были большие пятна крови. Все были потрясены увиденным и услышанным» [Фалилеев, Педагогическая..., 1923, с. 112].

Помимо этого, путешественники побывали на Апселковских золотых приисках, ознакомились с историко-культурными достопримечательностями г. Нерчинска, осмотрели Шивкинские столбы (скалы у села Шивки), и даже раскапывали древние захоронения у села Мирсаново, расположенного в долине реки Шилка. В каждом поселении они стремились узнать его историю. Так, от старожилов они узнали, что Мирсаново было основано приказчиком Городищенской слободы Дмитрием Мирсановым, который построил первый дом. Заимка Мирсановская была известна уже в 1735 г. К 1764 г. на этом месте существовала целая деревня. Крестьяне были приписаны к Нерчинскому Сереброплавильному заводу. В экспедиции родился лозунг: «Вперед за знаниями для себя и других!». В ходе экспедиции с небольшими докладами и сообщениями по результатам проделанной работы педагоги и ребята выступали в г. Нерчинске, на уездных учительских курсах в поселках Шиванда и Сретенск. По возвращению в Чите они организовали выставку всего того, что они собрали в походе: образцы минералов, растений, фотографии. За 2,5 месяца, проведённые в экспедиции, ребята получили много знаний, и оправдали звание юных исследователей.

Как видно, в движении юнисов на практике были реализованы идеи И. Н. Жукова, разработанные им ещё в 1918 г. для игры «Забайкальский экспедиционный корпус». Педагоги использовали его разработки и практические советы [Жуков, Спутник...,

1921]. Жуков, в это время находившийся в Москве, был осведомлён о подготовке, проведении и итогах экспедиции, поскольку участие в ней принимали его дочь и племянница. В движении юнисов нашло своё продолжение скаутское движение, только под другим названием.

Могло ли быть будущее у этого движения? Очевидно, нет. В марте 1923 г. в Чите появилась *пионерская* организация. В 1924 г. был создан первый летний пионерский лагерь, в котором были и младшие воспитанники детского дома. Тем не менее, старшие ребята, именовавшие себя по-прежнему юнисами, совершили новый поход и сплавились от Сретенска по Шилке и Амуру. В Забайкалье наступила эпоха пионерской организации. Судьба юнисов, как и скаутов, была предрешена. По образному выражению исследователя российского скаутского движения Т. Крайнова «белая лилия скаутов сгорела в пламени пионерских костров» [Крайнов, Скауты..., 1993, с. 210].

Вся дальнейшая работа И. Н. Жукова была связана с Москвой. В это переломное для детского движения время он, как уже отмечалось, пошёл на сотрудничество с властью в деле создания новой детской организации. Несомненно, это был не простой для него выбор. Скаутское движение в стране ещё продолжало существовать. Видимо, предвидя скорый запрет скаутизма, как это уже было в ДВР, он не хотел терять накопленный опыт работы по скаутингу и пытался приспособить его к новым политическим условиям.

Скаутское движение в СССР было запрещено в 1923 г. В 1930-е гг.

в обстановке необоснованных репрессий бывшие скауты и скаутмастеры, ставшие к тому времени партийными и комсомольскими руководителями, были репрессированы «за помощь международной буржуазии».

И. Н. Жуков, вместе со своим другом Валентином Вознесенским, участвовал в работе одного из первых пионерских отрядов, который был организован на базе двух ранее существовавших «юк-скаутских» отрядов (юк – юные коммунисты) (1922). Этот отряд состоял из учащихся опытной школы, располагавшейся в Бауманском районе Москвы, и работавшей при Государственном институте физкультуры. (В этой школе студенты – будущие учителя физкультуры проходили практику).

Именно Жуковым были предложены само слово «пионеры» для обозначения участников новой детской организации, пионерский девиз «Будь готов!» и ответный клич «Всегда готов!», а также, изображение костра на пионерском значке, и сам пионерский галстук в форме треугольного лоскута алой материи. 23 марта 1923 г. Жуков был утвержден членом Главквартиры (центрального бюро) юных пионеров, и ему было присвоено звание «старший пионер РСФСР».

И. Н. Жуков принимал участие в проведении I-го Всесоюзного слёта пионеров (Москва, август 1929). Он был удостоен звания «Народный учитель». Жуков был противником политизации детского движения, и этим объясняется то, что постепенно он отошёл от активной, непосредствен-

ной работы в деятельности пионерской организации. В своем дневнике Жуков отмечал: «С 1923 года я отошел от пионерского движения. Кроме того, молодые комсомольцы, знавшие меня лично, прохладно относились к работнику буржуазного скаутского движения и не проявили инициативы привлечь меня ближе к разворачивающемуся пионердвижению».

VI съезд РЛКСМ (1924 г.) постановил в резолюции «Об очередных задачах детского коммунистического движения» «отбросить длительную игру как основу методики пионерского движения. В работе необходимо считаться, однако, с особенностями детского возраста и использовать метод игры, коллективного соревнования, воздействуя на чувства ребят» [Товарищ комсомол..., 1969, с. 69]. И. Н. Жуков писал, что термин этот (длительная игра) перестал встречаться в пионерской литературе, и пионерские организации стали рассматриваться как организации, подобные ВЛКСМ и методически стали дублировать школу, включая в свое содержание работу кружков по тем или иным направлениям.

И. Н. Жуков был способен и на совсем неожиданные «проекты». Так, он обратился в Наркомпрос с, как он сам это называл, «сумасбродным проектом невменяемого человека» об «установлении при Наркомпросе и Минпросе должностей Робинзона Крузе и его помощника Пятницы».



Рукопись И. Н. Жукова

В пользу своего предложения он приводил следующие «доводы»: «Аргументация в пользу создания этой должности. Тезис I. В настоящее время ни в одной стране мира, в том числе, ни в РСФСР, ни в ДВР, лица, стоящие во главе центральных ведомств просвещения, не являются хотя бы в малой степени близкими и дорогими духовному миру детей школьного возраста. Деятельность таких выдающихся работников просвещения, как Луначарский, импонирует лишь взрослым гражданам, оценивается только ими. Дети же школьного возраста, быть может, и знают Луначарского понаслышке, но эмоционально далеки от него: он для них чужой, не родной, не близкий участник их работы. Также чужды детям работа заведующих отделами Наркомпроса (главсоцвос, заведующие соцвосами губоно, уоно...). Этот тезис я считаю неопровержимым. Тезис II. Поскольку деятельность Наркомпроса (Минпроса) является не только просвещающей, но и воспитывающей, необходимо подобно тому, как в школе учитель не только учит, но и воспитывает, т. е. эмоционально влияет на них, импонирует им своим нравственным авторитетом, —

необходимо, чтобы Нарком или Завсоцвос или Минпрос так импони- ровал детям в государственном мас- штабе...». Понятно, что его предло- жение, мягко говоря, не нашло пони- мания в соответствующих инстан- циях.

В 1925–1931 гг. И. Н. Жуков – учитель географии в старших груп- пах (классах) школы № 41 Бауман- ского РОНО г. Москвы. В эти годы он не только «продвигал пионердвиге- ние», но и преподавал географию в школах Бауманского района № 40, 15, 41, школе института физкуль- туры. Педагог Эльза Яновна Гро- бинь, работавшая тогда в московской школе № 355, и близко знавшая И. Н. Жукова, оставила свои воспо- минания о педагоге-новаторе: «У него были свои интересные методы обучения, он учил учеников самосто- ятельно открывать что-то новое и ор- ганизовывал увлекательные заочные путешествия по карте мира. Инно- кентий Николаевич готовил много интересных наглядных пособий по предмету. Он непринужденно, легко, увлеченно заинтересовывал уча- щихся своим предметом, проводил интересные внеклассные мероприя- тия. В своей повседневной работе он учил умению наблюдать, понимать, прививал любовь к природе, развивал пытливый ум, умение самосто- ятельно вникать и познавать красоту и тайны природы. И. Н. Жуков пре- красно знал детскую психологию, любил детей, поэтому всегда был окружен ими» [Гробинь, Современ- ность..., 1975, с. 11].

«Давая уроки географии в школе, Иннокентий Николаевич

увлекал ребят, используя географи- ческие игры. «Педагогика – это не ре- месло, а творчество, искусство», – за- мечал он. В школьном зале часто по- являлись листовки с заголовками: «Географина, дочь Викторины, пред- лагает ответить на следующие во- просы: 1. Какие города вкусны по своему названию? 2. Какие реки ни- куда не впадают? 3. Из начальных букв каких городов можно составить слово «ласточка»?» Географические игры назывались Африканами, Аме- риканами и другими заниматель- ными именами. Ребята очень их лю- били, тем более, что правильные от- веты поощрялись призами.

И. Н. Жуков проводил «Геогра- фические бои» между классами. Каж- дый ученик одного класса должен был написать 3 вопроса. Листочки с вопросами раздавались в другом классе. Ребята не только подбирали ответы, но и в свою очередь придумывали свои вопросы для сопер- ника» [Руденко, Общественно-педа- гогическая..., 2009, с. 18].

В течение всей педагогической деятельности у И. Н. Жукова возни- кало много интересных мыслей и предложений о том, как, например, избавиться от шума в классе и сде- лать его рабочим; как лучше всего проводить школьные экскурсии; как обучать мимике и жестам; как запо- минать имена и отчества; как исполь- зовать фонетику в археологии, этно- графии и истории; как организовать аэроигры или полет в стратосферу; как вести школьные летописи и мно- гое другое. Все эти проекты он поме- стил в рукописной книжке «Мои за- теи и мысли на жизненном пути», ко-

торая содержит 57 предложений автора [Руденко, Общественно-педагогическая..., 2009, с. 18].

И. Н. Жуков был неутомим в работе, и самое главное было то, что у него были свои оригинальные методы обучения. Он учил детей самостоятельной работе, организовывал увлекательные путешествия по карте мира. Проводил географические игры, конкурсы, викторины и географические бои между классами. В 1928 г. с целью укрепления международных связей организовал в одной из школ кружок «Всемирных корреспондентов», в котором учащиеся изучали английский, немецкий языки и эсперанто, и писали на этом языке открытки в разные страны, а потом получали ответы от зарубежных эсперантистов.

На одной из конференций работников просвещения в 1928 г. И. Н. Жуков обратил внимание учителей на внутришкольное и межшкольное соревнование, которое, по его мнению, становилось могучим методом в воспитательной работе, и создавало заинтересованность учащихся в ее результатах. В своих педагогических опытах Жуков использовал соревнование как новый метод работы. Он был инициатором организации соревнований и ударнического движения. В апреле 1930 г. на слете просвещенцев Бауманского района И. Н. Жукову была присуждена I премия за его многогранную педагогическую деятельность, а именно за организацию ударнического движения, за работу в качестве председателя местного комитета, за выпуски бюллетеней и стенгазет в школе № 41, за проведение географических игр среди

учащихся школы, наконец, за пионерские повести и скульптурное творчество.

В 1933 г. он направил в гороно свое очередное рационализаторское предложение, имея в виду опыт передвижного детского журнала в доме по Товарищескому переулку, где он жил. По квартирам дома, где жили дети в возрасте 6–12 лет, он пустил передвижной детский журнал. Это был альбом для рисования, первая страница которого была оформлена Иннокентием Николаевичем, снабжена предисловием о желательном содержании журнала и маршрутным листом. По две страницы он отвел каждой квартире. Журнал вызвал большой интерес ребят, и все его листы были заполнены их рисунками литературным творчеством. Метод передвижных журналов он использовал и позднее, проводя агитационную работу перед выборами в Советы. Такие «странствующие» журналы он предлагал использовать как литературную форму, которая обслуживала и объединяла бы несколько отрядов или школ.

И. Н. Жуков стал автором увлекательных детских книг, написанных в жанре фантастики, героями которых были пионеры. Тем самым, Жуков стремился популяризировать деятельность пионерской организации. Первая «пионерская» повесть И. Н. Жукова «Путешествие звена Красной Звезды в страну чудес» первоначально печаталась в первом пионерском журнале «Барабан» в 1923–1924 гг. Но в нём вышла только первая половина книги. Вторая часть была дописана уже после смерти В. И. Ленина (глава «Беседа у костра

на крыше»), и вошла в отдельное издание 1924 года [Жуков, Путешествие..., 1924]. Повесть представляет собой своего рода коммунистическую утопию. Пионерское звено из города Лысогорска летом 1923 года (в последующих изданиях – 1924 года), отправляется в поход в лес.

В первый же вечер, устраиваясь на ночевку у лесопильного завода, восемь мальчишек обнаружили странный светящийся люк, который перенес ребят в 1957 год, – в мир победившей всемирной коммуны, где дети Земли, «все как один», стали пионерами. Наши герои встречаются с пионерами-ленинцами звена «Вечный костер», которых зовут так же, как и их, только «задом наперед»: пионер из 1923 г. Сережа Ступин, а пионер из будущего, – Ажерес Нипутс. Пионеры рассказывают друг другу о происшедших за 34 года изменениях в мире. Например, про то, что пламя революционного пожара перекинулось в Германию, Бельгию, Францию, Италию, Англию, Америку... и на всем пространстве земного шара развернулась смертельная и последняя борьба двух гигантов: Труда и Капитала. Несколько лет прошли в героической борьбе, и теперь красными знаменами, как цветами, украсилась вся Земля, а великий Союз Советских Социалистических Республик, вобрал в себя добровольно все народы земли и превратил ее в мирную, мировую, трудовую коммуну. Коммунистический Союз Молодежи и пионерское движение распространились по всему миру и насчитывают в своих рядах миллионы ребят, охваченных пламенным стремлением помочь в борьбе и строительстве своим

отцам и старшим братьям. Герои повести посещают Всеуральский слет, на котором они встречаются с южноамериканскими пионерами-ленинцами из Бразильской Советской Республики, которые собрались «обследовать Африку».

Пионеры из будущего рассказывали пришельцам из прошлого о своей жизни и устроили экскурсию по СССР. Ребятам представился мир «светлого будущего» со всеми его техническими достижениями: огромные города с высотными зданиями из стали и двойного стекла, фантастическая пища и высокоразвитая техника; медицина, научившаяся побеждать и предупреждать болезни; наконец, приветливые люди, которые научились использовать лучевую энергию и управлять радиолетами. К тому же, в будущем особенно развит язык эсперанто, который стал вторым родным для миллионов пионеров СССР. В итоге, «путешествие» оказывается коллективным сном. Дети, проснувшись, помимо прочего, делают такой вывод: «А всё-таки это скверно, что мы не знаем языка эсперанто, ведь для международных съездов он незаменим!».



Книга И. Н. Жукова

Другая повесть, «Приключения пионеров в Египте», вышла в 1926 г. в вышеупомянутой серии. Через два года она вышла под названием «Мертвый огонь. (Приключение юных пионеров в Египте)». (М.–Л., 1928, 111 с.). Она была написана в жанре распространенного сейчас сиквела, т. е. продолжения ранее написанного, и представляла собой популяризацию идеи длительной игры. Автор знакомит с далеким прошлым Египта, политической, экономической жизнью его народа, и одновременно, исподволь, незаметно разъясняет читателям законы юных пионеров. Действующие лица те же, что и в первой повести, – пионерское звено «Красная звезда» и собачка Шарик. И снова они оказались в том же самом волшебном Кайдаловском лесу. Только теперь они путешествуют в прошлое, в Древний Египет. Пролетая из СССР в Египет, они вспоминают историю: над Крымом, – про Перекоп и освобождение полуострова от белогвардейских войск Врангеля; потом про то, чем занимаются жители Крыма, – «татары и русские», – в мирное время, а также про то, что это всесоюзная здравница и т. д. То же самое и с границей: какие государства встречаются на пути в Египет, чем знамениты и прочее. Здесь добавляется еще и своего рода политинформация, – про то, как стоят рабочие и крестьяне, которые еще не сумели организовать и сбросить с себя ярмо капитала.

И вот перед пионерами Египет! Приключение перестает быть безопасным: пионеры становятся разведчиками: галстуки спрятаны, – точ-

нее, повязаны под рубашкой, а самолет закопан в песок. Далее идет рассказ о современном Египте, оккупированном англичанами; пионеры знакомятся с экономикой, природой и политическим строем. Во время пешего похода юные советские пионеры идут через пустыню, а во время привала на поляну, где они расположились, неожиданно приземляется аэроплан новейшей конструкции. Седой пилот представился французом-археологом Гастоном Масперо, исследователем Египта. Он пригласил ребят отправиться с ним в необычное путешествие, – в Египет времен фараонов. В сопровождении этого знаменитого египтолога, которого они запросто называют «дядя Масперо», ребята совершают путешествие в Древний Египет. И вот они уже во времена фараона Рамзеса II. Но все заканчивается хорошо, и пионеры просыпаются у костра, в Кайдаловском лесу. Оба литературных произведения представляли собой умелую популяризацию идеи и, по существу, готовые сценарии длительной игры.

Жуков стремился привлечь своих учеников к изучению языка эсперанто. Это искусственный язык, разработанный поляком Людвиком Лазарем Заменгофом (1859–1917), который верил, что его изобретению принадлежит будущее. Некоторые произведения И. Н. Жукова издавались в переводе на эсперанто, иногда, – с параллельным текстом на русском языке.

И. Н. Жуков никогда не оставлял ваяние. По оценке Луначарского он «достигал насыщенности в выражении глиной человеческих эмо-

ций». Его работы находились на территории Центрального парка культуры и отдыха им. А. М. Горького, на площади около завода «Динамо», в музеях Наркомпроса и Осовиахима, на выставках. И. Н. Жуков пропагандировал в скульптуре идею детского коммунистического движения, создавая монументальные образы пионеров и октябрят. I-му Всесоюзному слету пионеров Иннокентий Николаевич посвятил скульптуру «Октябренок», которая в день закрытия слета появилась на страницах «Пионерской правды». О ней и другой работе под названием «Октябрята» Иннокентий Николаевич писал: «Придет день, когда меня не станет, а дело моих рук, – веселые, жизнерадостные октябрята будут радостно приветствовать героические события и подвиги первой пролетарской столицы мира, а с ними и я, не существующий, и в этом моя радость» [Парад скаутов, 1921].

Скульптурное творчество Жукова в то время было уже широко известно. Он создал около тысячи произведений, и работы его неизменно находили благодарный отклик. В дневнике 1932 г. он описывает забавный случай, свидетельствующий о его популярности. Однажды во время поездки он лепил в вагоне из кусочка глины. Это помогало ему скоротать время. Ехавший с ним пассажир заметил: «Это очень талантливо, но, извините, у вас есть один недостаток: Вы подражаете Иннокентию Жукову». На это Жуков ответил: «Ну, это не такой уж большой недостаток. Иннокентий Жуков – мой близкий друг, и всю жизнь я ходил в его штанах и в его обуви».

Его скульптуры представляли собой также портреты и жанровые сценки, были полны любви к людям и иронии. Вместе с тем, в них он иногда высмеивал также людские пороки и пошлость. Так, на одной из скульптурных композиций он изобразил двух старушек, с интересом следящих за соседкой; внизу подпись: «С кем это она там гуляет?». Многие скульптуры имели такие шуточные надписи. Отличительными чертами его работ была исключительно точная передача внешних особенностей и внутреннего мира персонажей. Для достижения этой цели скульптор осуществлял тщательную проработку всех деталей. При этом он уделял особенное внимание голове и лицу своего героя, глаза которого были всегда открыты и неизменно отражали индивидуальность и характер.

В военные годы Жуков, находясь в эвакуации, стал делать из глины оригинальные курительные трубки в форме забавных физиономий или карикатурных изображений фашистов. Скульптор отправлял эти трубки на фронт и получал в ответ письма от бойцов с благодарностью. Солдаты отмечали, что весёлые трубки Жукова поднимали боевой дух и вызывали желание ещё сильнее бить врага.

Произведения Жукова хранятся в Русском музее (Санкт-Петербург), Пензенской картинной галерее, художественных музеях г. Иваново, в Иркутском областном художественном музее им. В. П. Сукачёва, в художественном и краеведче-

ском музеех г. Читы. Жуков был членом Московской организации союза художников СССР.

В 1931 г. Жуков вышел на пенсию. По ходатайству Пролетарского районного комитета ВКП(б) г. Москвы, поддержанном Н. К. Крупской, ему была назначена персональная пенсия. 23 июня 1931 г. он получил почтовую карточку от Н. К. Крупской с предложением о встрече в Наркомпросе. По предложению Крупской он стал сотрудником отдела разработки школьных учебных планов и программ Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР. В этом же году вышла его книга «Начинающий скульптор» [Жуков, Начинающий..., 1931].



Книга И. Н. Жукова

В 1940 г. на встрече в ЦК ВЛКСМ он предложил вернуться к методике системы скаутинг; в ноябре того же года он работал над проектом «Положение о Детской коммунистической организации им. В. И. Ленина», которое было принято за основу в работе с пионерами всей страны. И. Н. Жуков вел активную переписку с французским писателем Роменом Ролланом. В августе 1940 г.

встречался со знаменитым полярником, Героем Советского Союза Константином Сергеевичем Бадигиным (1910–1984).

В начале Великой Отечественной войны Жуковы были в эвакуации в г. Губаха Пермской области, но уже летом 1942 г. они вернулись в Москву.

С 1895 г. И. Н. Жуков был женат на землячке А. И. Рындиной (1878–1935). Она работала учителем русского языка и литературы. В 1908 г. за революционную деятельность была арестована, но при этом она не расставалась с 2-месячной дочкой Ириной.

В 1908–1917 гг. основанное ею издательство выпускало открытки с изображением скульптур мужа. У Жуковых было четверо детей: Георгий, Ирина, в замужестве Жукова-Плотникова, педагог и хранитель отцовского наследия; Вадим – врач отоларинголог (орпатолог) и Вероника, в замужестве Обухова, художница [Александрова, Савельев].

В 1945 г. И. Н. Жуков был награжден медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне». В 1941 г. он поступил в университет марксизма-ленинизма, но в годы войны обучение пришлось прервать, и университет он закончил в 1946 г. В 1946 (1947?) г. он занялся составлением «Хроники рода Жуковых». Его дети получили завещание продолжить ее.

Страшный удар обрушился на него в октябре 1946 г. В мастерскую забрались хулиганы и превратили в груды обломков всё то, что создавал он последние 15 лет. Было уничто-

жено более ста работ мастера. Попытки восстановить мастерскую успехом не увенчались. А потом болезнь приковала его к постели.

В день своей кончины 5 ноября 1948 г. Иннокентий Николаевич попросил написать на его надгробной плите следующие слова: «Любите Родину, боритесь за нее и будьте первыми в труде!» Это завещание адресовано внукам, потомкам, которых И. Н. Жуков мечтал видеть сильными, крепкими, умеющими не теряться ни при каких обстоятельствах. И. Н. Жуков умер в Москве, похоронен на 23-м участке Введенского кладбища.

Заключение. И. Н. Жуков ратовал за систему, «очищенную» от политических, идеологических наслоений. Он пытался совместить «новую идеологическую политику» с идеями рыцарства, и многое, на уровне конкретной группы детей, получалось. Его идеи были, в целом, востребованы при его жизни, но они остаются таковыми и по сей день. Сейчас, когда российское общество находится в поиске аксиологических идеологических ориентиров, которые бы могли быть использованы в воспитании подрастающего поколения, обращение к опыту И. Н. Жукова представляется более чем своевременным и обоснованным. Иннокентий Николаевич предложил название *пионеры*, которое немедленно прижилось на многие годы².

Ценным в наследии Жукова представляется и то, что его идеи находили адекватную методическую

проработку, т. е. были вполне реализуемы в обычной школьной практике. Обстоятельства жизни замечательного скаутмастера, широта его интересов, неистощимое стремление к постоянному совершенствованию своей работы, – все это служит замечательным примером для современного поколения российских педагогов.

Список литературы

1. Александрова, Н. А., Савельев, П. А. Педагог и скульптор Иннокентий Жуков. – Текст : электронный. – URL: <https://my.mail.ru/community/innokentiyzhukov/journal?blogsort=rating>
2. Баринов Александр. Главный скульптор ДВР. – Текст : электронный. – URL: <https://zabrab75.ru/articles/obshhestvo/glavnyj-skulptor-dvr/>
3. Богуславский, М. В. Русские скауты: кто они / М. В. Богуславский. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 1991. – № 5. – С. 42–45.
4. Вуд, Дж. Заметки американского путешественника о Чите 1920-х гг. Дальневосточная республика: пер. с англ. Т. Сухановой / Дж. Вуд. – Текст : непосредственный // Забайкалье: наука, культура, жизнь. – 2002. – № 3. – С. 49–53.
5. Горбунова, Л. В. Скульптор Иннокентий Жуков. Осенние выставки (1906–1912). – 2012 г. – 28 с. – Текст : непосредственный.
6. Гробинь, Э. Я. Современность и искусство / Э. Я. Гробинь. –

² А что же мы видим сейчас? Провозгласили «движение первых». А как следует

называть его участников? Не *двинперами* же! А как тогда, извините?

Текст : непосредственный // Школа и семья. – 1975. – № 10. – С. 10–15.

7. Жуков, И. Н. Замок моей души: Поэма / С портретом автора и иллюстрациями-репродукциями со скульптур И. Жукова; Рис. на обл. И. Крайтон. Москва : Издание В. Л. Древс. – 1913. – 52 с. – Текст : непосредственный.

8. Жуков, И. Н. Мертвый огонь. Приключения юных пионеров в Египте: Повесть с рисунками Коли Сабирова и египетского парня Фоше. Оба они были очевидцами всех событий, о которых рассказывается в этой книжке. (Библиотека юного ленинца, выпуск № 96). – Харьков: Юный ленинец, 1926. – 80 с. – Текст : непосредственный.

9. Жуков, И. Н. Начинаящий скульптор. – Москва, 1931. – 42 с. – Текст : непосредственный.

10. Жуков, И. Н. Новые основы социального воспитания / И. Н. Жуков. – Текст : непосредственный // Вестник просвещения, 1921. – № 2. – С. 36.

11. Жуков, И. Н. Путешествие звена Красной Звезды в страну чудес Харьков. Издательство «Юный ленинец», серия «Библиотека юного ленинца», 1924. – № 22. – 104 с. – Текст : непосредственный.

12. Жуков, И. Н. Родина и скаутизм / И. Н. Жуков. – Текст : непосредственный // Забайкальский скаут, 1918. – С. 7.

13. Жуков, И. Н. Русский скаутизм. Краткие сведения об организации юных разведчиков. Петербург. – 1916. – 32 с. – Текст : непосредственный.

14. Жуков, И. Н. Социальное воспитание в деревне / И. Н. Жуков.

– Текст : непосредственный // Думы забайкальского учителя. – 1921. – № 21–22.

15. Жуков, И. Н. Спутник сибирского скаута. Составлен в сотрудничестве с читинскими скаутами. – Чита, 1921. – 79 с. – Текст : непосредственный.

16. Жуков, И. Н. Сценические импровизации в школе / И. Н. Жуков. – Текст : непосредственный // Вестник просвещения. – 1921. – № 2.

17. Жуков, И. Н. Школа и два пути воспитания / И. Н. Жуков. Текст : непосредственный // Думы забайкальского учителя. – 1917. – С. 33–37.

18. Жуков, И. Н. Экспедиционный корпус (итоги одного педагогического опыта) / И. Н. Жуков. – Текст : непосредственный // Народное просвещение. – 1923. – № 6. – С. 43–48.

19. Константинов, А. В., Федосеев, А. Ю., Рафибеков, Э. М. У истоков детского движения в Забайкалье: от скаутов к юнисам / Народное образование Забайкалья: история и опыт: сб. материалов науч. конф. Чита. Изд-во ЗабГПУ. – 2000. – С. 91–97. – Текст : непосредственный.

20. Крайнов, Т. Скауты в России / Т. Крайнов. – Текст : непосредственный // Отечественная история. – 1993. – № 5. – С. 207–212.

21. Парад скаутов // Дальневосточная правда, май 1921. – Текст : непосредственный.

22. Педагогические парадоксы Иннокентия Жукова / Сост. и ред. И. В. Руденко. Тольятти: Тольяттинский государственный университет. – 2010. – 62 с. – Текст : непосредственный.

23. Помелов, В. Б. Скаутское движение : за границей и у нас, в России / В. Б. Помелов. Текст : непосредственный // Вопросы социализации, воспитания, образования детей и молодежи : вып. 6, ч. 2 / отв. ред. : А. Г. Поляков и С. А. Рябая. Киров : Изд-во «ООО «ВЕСИ», 2016. – С. 3–8.

24. Помелов, В. Б. Скаутское движение: история и сегодняшний день / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2016, № 2. – С. 78–89.

25. Помелов, В. Б. Скаутское движение: история и современность / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник гуманитарного образования. – 2015, № 3. – С. 12–18.

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

27. Руденко, И. В. Общественно-педагогическая деятельность Иннокентия Николаевича Жукова / И. В. Руденко. Текст : непосредственный // Гуманитарный вектор. – 2009. – № 1. – С.14–20.

28. Товарищ комсомол: документы съездов, конференций ЦК ВЛКСМ. – Москва, 1969. – Т.1. – С. 69. – Текст : непосредственный.

29. Фалилеев, В. Н. Педагогическая работа в 1-ой детской экспедиции ДальОНО / В. Н. Фалилеев. – Текст : непосредственный // Вопросы просвещения на Дальнем Востоке. – Чита-Владивосток, 1923. – №1. – С. 100–121.

30. Центральный государственный архив деятелей литературы и искусства (ЦГАЛИ). Ф. 2042. Оп. I. Д. 7. – Текст : непосредственный.

31. ЦГАЛИ, Ф. 2042. Оп. I. Д.12. – Текст : непосредственный.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.01

Н. В. Саратовцева

КОНСТАНТИН ДМИТРИЕВИЧ УШИНСКИЙ О ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье содержатся педагогические взгляды основоположника русской научной педагогики, «учителя русских учителей» и «действительно народного педагога» Константина Дмитриевича Ушинского (1824–1870 гг.) об организации и деятельности воскресной школы. Анализ его статей «Воскресные школы», «Из отчета о командировке за границу», «О нравственном элементе в воспитании» и др. позволил выявить непереносимое условие «хорошего устройства воскресной школы». Раскрыв педагогические воззрения Ушинского на целевые установки, автор знакомит с перечнем предметов, рекомендуемых для воскресной школы. Среди них особенное место принадлежит Закону Божию. При этом весь учебно-воспитательный процесс должен строиться на позициях православия. Статья содержит идеи ученого по вопросу преподавания. В частности, указано, что Ушинский подчеркивает важность специальной педагогической подготовки, без которой невозможна образовательная деятельность, а также важность женского труда в воскресной школе.

В статье обращается внимание на вопрос, над которым задумывался ученый: почему «до сих пор педагогика больше думает о том, как учить, чем о том, для чего учиться...». Автор, указывая на глубокую религиозность Ушинского, видит его ответ в области христианской педагогики. Позиция автора солидарна с мнением великого педагога о значительном нравственном влиянии воскресной школы на учащихся. Опираясь на мнение Константина Дмитриевича Ушинского, в статье сделан вывод о том, что воскресные школы – «замечательное и отрадное явление», и их поддержка со стороны церкви, государства и общества откроет «перед глазами нашими успокоительную и светлую будущность».

Ключевые слова: Константин Дмитриевич Ушинский, воскресная школа, религия, православие, воспитание, образование, внутреннее и внешнее устройство.

N. V. Saratovtseva

KONSTANTIN DMITRIEVICH USHINSKY ABOUT SUNDAY SCHOOL

Abstract. The article contains the pedagogical views of the founder of Russian scientific pedagogy, the "teacher of Russian teachers" and "a truly national educator"

Konstantin Dmitrievich Ushinsky (1824–1870) on the organization and activities of Sunday schools. An analysis of his articles "Sunday Schools", "From a Report on a Business Trip Abroad", "On the Moral Element in Education" and others made it possible to identify an indispensable condition for the "good organization of a Sunday school". Having revealed Ushinsky's pedagogical views on target settings, the author introduces a list of subjects recommended for Sunday school. Among them, a special place belongs to the Law of God. At the same time, the entire educational process should be built on the positions of Orthodoxy. The article contains the scientist's ideas on the issue of teaching. In particular, it is indicated that Ushinsky emphasizes the importance of special pedagogical training, without which educational activity is impossible, as well as the importance of women's work in Sunday school. The article draws attention to the question that the scientist pondered about why "pedagogy still thinks more about how to teach than about what to study for...". The author, pointing to Ushinsky's deep religiosity, sees his answer in the field of Christian pedagogy. The author's position is in solidarity with the great educator's opinion about the significant moral influence of Sunday school on students. Based on the opinion of Konstantin Dmitrievich Ushinsky, the article concludes that Sunday schools are a "wonderful and gratifying phenomenon", and its support from the church, state and society will open "a calming and bright future before our eyes".

Keywords: Konstantin Dmitrievich Ushinsky, Sunday school, religion, Orthodoxy, upbringing, education, internal and external structure.

Введение. В настоящее время к воскресной школе как к педагогическому феномену проявляется неподдельный интерес со стороны общества. Сегодня пришло глубокое осознание того, что самая главная задача после задачи устройства приходской жизни в церковном приходе – это воскресная школа, поскольку она является его будущим. Ее крайнюю важность с самого начала возникновения отмечал основоположник отечественной педагогики, православный человек и ярчайший деятель Константин Дмитриевич Ушинский. Его педагогическое наследие хранит немало ценного для организации христианского воспитания и сегодня.

Материалы и методы. В работе над статьей автором использовались современные концептуальные

подходы к отечественной истории культуры и образования; аксиологический подход, позволяющий выявить ценное в исследуемом материале; исторический подход и его принципы. Был использован комплекс историко-педагогических методов исследования – сравнительно-сопоставительный, историко-ретроспективный, герменевтический, историко-генетический методы, а также метод актуализации, обобщения и систематизации исторических фактов и опубликованных материалов.

Результаты исследования. В статье «Воскресные школы», опубликованной в «Журнале Министерства народного просвещения» в 1861 г., К. Д. Ушинский систематизировал все имеющиеся знания отечественной педагогики XIX в. об этом новом

явлении. Отметим, что великий педагог акцентировал внимание на воспитательной стороне образовательного процесса в воскресных школах [Никитская, 2008, с.123].

Признавая, что «хорошее устройство воскресной школы – одна из самых трудных педагогических задач», Константин Дмитриевич выделил неперемное условие в ее внешнем устройстве – ее основание на «совершенно свободном желании, с одной стороны, учиться, с другой – учить» [Ушинский, 1861, с.10–11].

Обратимся к внутреннему устройству воскресной школы. Удивительна дидактика К. Д. Ушинского. Он утверждал, что, обучая и воспитывая, учитель должен постоянно иметь в виду две цели, каждая из которых равноценно важна. Первая – формальная цель представляет собой развитие умственных способностей учащихся, памяти, воображения, фантазии и т. д. При этом задача учителя в большей мере заключается в развитии в ученике желания и способности добывать знания самостоятельно – «указывая, где следует дороге, но не таская их (учащихся) на помочах» [Ушинский, 1861, с.13]. Для достижения второй, названной Ушинским реальной цели необходим «разумный выбор предметов для наблюдений, представлений и соображений» [Ушинский, 1861, с.14].

Формулируя целевые установки, К. Д. Ушинский советует серьезно подойти к отбору содержания образования. Особого внимания заслуживает выбор учебных предметов. Кроме того, он рекомендует заранее продумывать «предметы бесед с учащимися» на весь учебный год и

согласовывать свое планирование с распорядителями школ.

В статье «Воскресные школы» им выделено восемь тем. Среди них [Ушинский, 1861, с.15–17]:

1. Главнейшие события ветхозаветной истории, главные и второстепенные события истории евангельской и истории Церкви, главнейшие священнодействия и обряды богослужения, главнейшие нравственные обязанности всякого человека.

2. Крупнейшие события из русской истории и те из всеобщей, которые находятся в связи с русской или историей христианской Церкви.

3. Главные физические явления: ночь, день, четыре времени года, дождь, снег, гром и т. д.

4. Различие главнейших пород животных.

5. Умственное счисление, знакомство с главнейшими геометрическими формами и свойствами этих форм, наглядное решение геометрических теорем.

6. Рисовка преимущественно с натуры.

7. Знакомство с различными ремесленными производствами.

8. Ознакомление с главнейшими техническими изобретениями посредством моделей и картин.

Ушинский отмечал, что Закон Божий – есть главный предмет, а все содержание учебно-воспитательного процесса должно быть пропущено через призму православного мирозерцания. В своей работе «О нравственном элементе в русском воспитании» он предупреждает учителей: «Как только мы захотим отделить непреходимой гранью преподавание Закона Божия от преподавания

других предметов, то хотя преподавание различных предметов и останется, но воспитание исчезнет» [Ушинский, 1857–1861, с. 47–51].

К. Д. Ушинский был уверен в необходимости изучения Библии в школе, объясняя это тем, что обращение к Священному Писанию поможет глубже понять и осознать смысл нравственных общечеловеческих ценностей.

Особый интерес ученого привлекал вопрос преподавания Закона Божия. В статье «Из отчета о командировке за границу» Константин Дмитриевич, сравнивая зарубежные (имеются в виду школы Германии и Швейцарии) и отечественные традиции преподавания Закона Божия, указывает на недостатки последних. Так, первый недостаток российской школы он видит в том, что этот предмет преподается священником. Опираясь на западный опыт преподавания Закона Божия светскими учителями, он утверждает: «Трудно представить себе более непедagogические училища, как наши духовные семинарии, где идет самое худое и схоластическое преподавание, состоящее главным образом в заучивании всего наизусть, или в различных схоластических упражнениях, давно отживших свой век» [Ушинский, 1867]. Великий педагог считал, что священники, получившие образование без должного педагогического воспитания, абстрактно и сухо будут учить своих детей.

В целом надо заметить, что «учитель русских учителей» считал, что «не всякий, кто знает предмет, способен быть учителем». Поскольку задача учителя не просто изложить

предмет, а пробудить способности исключительно всех детей. «Умение учителя знать в свой урок всех учеников есть критериум учительского достоинства» [Струминский, 1984, с. 203]. Такой критерий педагогического мастерства актуален и сегодня. По его мнению, без специальной педагогической подготовки была невозможна образовательная деятельность. Константин Дмитриевич жаждал того времени, когда в нашей стране в любой профессиональной школе будут открыты педагогические факультеты [Егоров, 1977, с. 128–129]. Педагогическое мастерство позволит «уничтожить школьную скуку», к чему призывал Константин Дмитриевич, видя в ней «источник множества детских проступков и даже пороков, шалостей, лени, капризов, отвращения от учения, хитрости, лицемерия, обманов и тайных грехов» [Блинова, 2023].

В статье «Воскресные школы» Ушинский обозначил особую роль образованных женщин в обучении и воспитании детей, поскольку «в женском характере есть удивительно размягчающий элемент, съедающий нечувствительно ту грубую кору, облекающую сердце, которая так упорно мешает развитию мальчика, брошенного в детстве» [Ушинский, 1861, с. 11]. Такая позиция видного педагога оказала в том числе весьма значительную поддержку развитию женского образования в России. Как известно, Константин Дмитриевич создал новый стандарт женского образования в нашей стране, отстаивал полноценную общую образовательную подготовку женщин.

Серьезным недостатком отечественных воскресных школ Ушинский видел разделение обязанностей педагога и священника. Следствием этого было слабое, недопустимое духовно-нравственное влияние школы на воспитанников и их «религиозно-нравственная деградация». Знакомство с западным опытом позволяло ему заметить, что «например, если на Западе в обязанности учителя входит на протяжении курса трансляция религиозной и нравственной идеи, то в России священник, порой, увлекшись схоластикой, просто не успевает этого делать, в то время как другие учителя не утруждают себя религиозно-нравственным воспитанием, считая это дело сугубо священника» [Ушинский, 1862, с.392].

Размышляя об организации школьного дела, Ушинский задавался вопросом: «До сих пор педагогика больше думает о том, как учить, чем о том, для чего учиться...» [Даренский, 2023, с.171]. Его глубокая религиозность приводила к следующим умозаключениям: «нехристианская педагогика есть вещь невыносимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результатов впереди ... в основу всего положены все истины христианства. Оно служит источником всякого света и всякой истины и указывает высокую цель всякому воспитанию» [Константин Дмитриевич Ушинский о значении].

Видевший душу человеческую предметом воспитания, великий педагог утверждал, что религиозное чувство должно развиваться вместе с

формированием самосознания воспитанника [Егоров, 1977, с. 137]. «Но на чем же может опираться нравственное развитие, если не на христианстве?» – это риторическое восклицание, по-видимому, обращено и к нам, современным педагогам [Даренский, 2023, с. 179]. «Лукавое отделение религии от жизни есть идолопоклонство, оскорбляющее религию и разрушающее жизнь», – справедливо замечает Ушинский [Василевская, 1979].

Школа, по мнению Константина Дмитриевича, должна стать преддверием Церкви. Она «учит человека сравнительно недолго, церковь поддерживает и настаивает его от колыбели до могилы» [Василевская, 1979].

К. Д. Ушинский видел в религии и образовании фундамент процветания и могущества государства. «Ведь только просвещенный религией и образованием человек, – писал К. Д. Ушинский, – составляет тот российский народ, который будет обеспечивать благоденствие России, ее силу, спокойствие и богатство» [Цит. по: Никитская, 2008, с.125]. Это замечание не потеряло своей ценности и сегодня не только для развития воскресных школ, но и для всей образовательной системы нашей страны.

Размышляя о нравственном значении воскресных школ для общества и их влиянии на воспитанников, К. Д. Ушинский отмечает, что «что бы они ни слышали в школе, чему бы они ни выучились в ней, все же это будет бесконечно нравственно выше того, что они могли бы выслушать и чему они могли бы выучиться

дома, на улице, в трактире или питейном доме...» [Ушинский, 1861, с. 7–8]. Он справедливо говорит о том, что проведение хотя бы двух часов в окружении порядочных людей, ласковое и вежливое обращение, забота будет иметь великую пользу для людей, почувствовавших вдруг, что они христиане. А это, в свою очередь, удержит их от необдуманных поступков [Дейч, 2013, с. 72].

Посещение воскресных школ, где организация педагогического процесса была построена должным образом, радовала К. Д. Ушинского. С восторгом он отзывался о педагогах этих учебных заведений: «Видно, что все эти люди... собрались сюда не шутку шутить, не из пустого любопытства, а собрались дело делать, и что это дело, для которого они пожертвовали несколькими часами единственного свободного дня своей трудовой недели, кажется им не только делом полезным, серьезным, но каким-то святым, каким-то религиозным делом» [Никитская, 2008, с.123]. Его изумляла дисциплина в школе и поведение воспитанников. О них он писал так: «Я был поражен той напряженностью внимания, без всяких усилий со стороны наставников, которую заметил в учениках воскресных школ» [Никитская, 2008, с.123].

Заключение. К. Д. Ушинский – интереснейшая личность. Он тот, кто воплотил в себе то, о чем писал в своих педагогических трудах.

Российский ученый Андрей Ильич Фурсов подметил совершенно точно, что «истинное учение педагога-философа не просто связано с христианством, а вытекает из него,

строится на нем» [Константин Дмитриевич Ушинский о значении].

Современная православная школа пытается возродить и использовать идеи православной педагогики К. Д. Ушинского. Осознана и оценена его идея о соработничестве церкви, школы и семьи для эффективного воспитания. Такое триединое сотрудничество в настоящее время понимается как «внутреннее духовно-нравственное влияние церкви на школу» [Шевчук, 2006, с. 15].

Сегодня православная школа, руководствуясь принципами православной педагогики, заложенными Ушинским, реализует их с помощью современных дидактических средств.

Учительству нельзя забыть о том, что воспитание невозможно без религиозной основы. Любые попытки альтернативных вариантов могут привести к плачевным и непоправимым результатам. По мнению К. Д. Ушинского, православие – единственная религия, которая «может стать религией великого и образованного народа...» [Василевская, 1979].

Закончить хотелось бы следующими словами Константина Дмитриевича: «Воскресные школы – замечательное и отрадное явление, из которого мы можем заключить разом с одной стороны о том, что народ наш дозрел, наконец, до той степени, когда учение его сделалось неизбежным, жизненным вопросом; а с другой стороны, что церковь наша, правительство и образованный класс, удовлетворяя сколько возможно этой потребности, открывают перед глазами нашими успокоительную и

светлую будущность» [Ушинский, 1861, с.25].

Список литературы

1. Василевская, В. Я. Учение К. Д. Ушинского о воспитании / В. Я. Василевская // Вестник Русского христианского движения. – 04/1979. – № 129. – С. 75 – 90; № 130. – С. 83–110. – Текст : электронный. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Konstantin_Ushinskij/uchenie-k-d-ushinskogo-o-vospitanii/.
2. Струминский, В. Константин Дмитриевич Ушинский // Великие русские люди: сборник / сост. В. Володин. – Москва : Молодая гвардия, 1984. – С. 183–221. – (Жизнь замечательных людей). – Текст : непосредственный.
3. Даренский, В. Простые истины Ушинского. – Текст : электронный. – URL: <https://журнальныймир.рф/sites/zhurnir/files/pdf/avvora-2023-2-171-183.pdf>
4. Дейч, Б. А. Воскресные школы в России в 50–60-е годы XIX века / Б. Дейч. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. Том II. (Психолого-педагогические науки). – С.70–75.
5. Егоров, С. Ф. К. Д. Ушинский. Книга для учащихся. – Москва, «Просвещение», 1977. – 144 с. – Текст : непосредственный.
6. Константин Дмитриевич Ушинский о значении христианства в воспитании детей. – Текст : электронный. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Konstantin_Ushinskij/konstantin-dmitrievich-ushinskij-o-znachenii-hristianstva-v-vospitanii-detej/
7. Константин Ушинский: «Уничтожьте школьную скуку!» // М. Блинова. – Текст : электронный. – URL: <https://svyatye.online/articles/obrazovanie/konstantin-ushinskiy-unichtozhte-shkolnuyu-skuku/>
8. Никитская, Е. А. Воскресная школа как феномен педагогической действительности. История и современность // Е. А. Никитская. – Текст : непосредственный // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. – 2008. – Вып. 2(9). – С. 121–132.
9. Ушинский, К. Д. Воскресные школы. Санкт-Петербург, Типография Иосафата Огризко. 1861. – 25 с. – Текст : электронный. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003565607/
10. Ушинский, К. Д. О нравственном элементе в воспитании (1823 – 1871) // Сборник «Православная Церковь и образование», Москва. – 2015. – С.47–51. – Текст : электронный. – URL: <https://kmg.edusite.ru/p29aa1.html>
11. Ушинский, К. Д. Отчет о командировке за границу (1867) / К. Д. Ушинский. – Текст : непосредственный // История дошкольной педагогики в России : хрестоматия. – Сост. Е. А. Гребенщикова, А. А. Лебеденко, Н. Б. Мчедлидзе; Ред. М. Ф. Шабаетова. – Москва : Просвещение, 1976. – С. 208–215.
12. Шевчук, С. В. Развитие идей православной педагогики в наследии К. Д. Ушинского: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шевчук

Сергей Васильевич; Ярославский
государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского. –

Ярославль, 2006. – 20 с. – Текст :
непосредственный.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.01

В. Б. Помелов

МАРИЯ МОНТЕССОРИ: ПЕРВАЯ ЖЕНЩИНА – ВЫДАЮЩИЙСЯ ПЕДАГОГ *К 155-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ*

Аннотация. Статья посвящена выдающемуся итальянскому педагогу Марии Монтессори (1870–1952). Приводятся малоизвестные факты биографии, дается характеристика ее многогранной организаторской, писательской и методической работы. Раскрываются основные идеи М. Монтессори: свободного воспитания, спонтанного развития ребенка в специально подготовленной обучающей среде, индивидуальной свободы и опоры на сенсорное развитие, отказа от классно-урочной системы, принижение активной воспитывающей роли педагога, создание педагогом авторских дидактических материалов, помощь ребенку в реализации его индивидуальной внутренней программы, экспериментальная работа как основа общения педагога с ребенком и др. Публикация статьи приурочена к 155-летию со дня рождения первой в истории образования женщины – выдающегося педагога.

Ключевые слова: Мария Монтессори, Марио Монтессори, Монтессори-школа, «дом ребенка», Международная ассоциация Монтессори.

V. B. Pomelov

MARIA MONTESSORI: THE FIRST FEMALE OUTSTANDING TEACHER *ON THE 155TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH*

Abstract. The article is dedicated to the outstanding Italian teacher Maria Montessori (1870–1952). The facts of her biography are given, and her multifaceted organizational, writing, and methodological work is characterized. The main ideas of M. Montessori are revealed: free upbringing and its spontaneous development in a specially prepared learning environment, individual freedom and reliance on sensory development, rejection of the classroom system, belittling the active educating role of the teacher, the creation of author's didactic materials by the teacher, helping the child in the implementation of his individual internal program, experimental work as the basis of teacher communication with a child, etc. The publication of the article is timed to

coincide with the 155th anniversary of the birth of the first outstanding female teacher in the history of education.

Keywords: Maria Montessori, Mario Montessori, Montessori School, "children's home", International Montessori Association.

Введение. Имя Марии Монтессори хорошо известно во всем мире, причем даже тем людям, которые крайне далеки от проблем образования. Найти объяснение этому феномену очень просто. Попробуйте назвать другого педагога, – хотя бы одного-единственного! – фамилия которого дала бы название целому типу детских образовательных учреждений, получивших распространение повсеместно в мире. Другого такого педагога, помимо Марии Монтессори, просто нет. А вот словосочетания *детский сад Монтессори*, *школа-Монтессори* давно стали для всех привычными.

Кроме того, именно Марии Монтессори было суждено нарушить монополию мужчин-ученых в науке об образовании. Важнейшим свидетельством международного признания ее заслуг стало известное решение ЮНЕСКО (1988), согласно которому всего лишь четыре педагога своими теоретическими и практическими усилиями «определили способ педагогического мышления в XX веке». Это американец Джон Дьюи, немец Георг Кершенштейнер, итальянка Мария Монтессори и советский педагог Антон Семенович Макаренко [Помелов..., 2019, с. 209].

Материалы и методы. Автор применял методы анализа научной литературы (трудов М. Монтессори), аксиологический научно-исследовательский подход, позволивший вы-

явить ценностное содержание в работах и деятельности Марии Монтессори.

Результаты исследования.

Биография и деятельность Марии Монтессори



М. Монтессори

Мария Текла Артемизия Монтессори (*Maria Tecla Artemisia Montessori*) родилась 31 августа 1870 г. в коммуне Кьяравалле (Чиаравалле), регион Марке, провинция Анкона, Королевство Италия, в интеллигентной семье. Отец, Алессандро, служил чиновником в министерстве финансов; мать, Рениль, урожд. Стоппани, также имела образование. Ее жизнь была совсем не похожа на жизнь других девочек. Сначала, как все, Мария училась в начальной школе (1876–1884), а затем в учебных заведениях, не предназначенных для девушек, – в средней технической школе «Микеланджело Буонар-

роти» (1884–1886) и столичном Техническом институте «Леонардо да Винчи» (1886–1890).

С детства М. Монтессори ощущала неравноправное положение женщины в тогдашнем итальянском обществе и стремилась, по мере сил, противостоять этой несправедливости. В 1890 г. против воли отца она решила воплотить в жизнь свое желание получить профессию врача, и спустя четыре года она одной из первых итальянских женщин получила желанный диплом. В 1896 г., – в 26 лет! – в Римском университете она защитила докторскую диссертацию, став первой в Италии женщиной – доктором медицины.



М. Монтессори в докторской мантии

С целью освоения педагогической науки она прошла в 1897–1898 гг. углубленный педагогический курс в Римском университете, включавший в себя, помимо теории методики обучения и воспитания, экспериментальную психологию и антропологию. Ее увлекала возможность прове-

дения исследований в области антропологии; для этого она посещала начальные школы, пытаясь, в процессе наблюдения за детьми, отыскать «точку опоры» для своих собственных изысканий.

В 1898 г. Мария представляла Италию на международном конгрессе женщин в Берлине, на котором она выступила с речью о правах работающих женщин; в частности, едва ли не первая, она подняла вопрос о необходимости издания законов, которые бы уравнивали зарплату мужчин и женщин за равный труд. В 1899 г. она участвовала в конгрессе женщин в Лондоне; ее принимала британская королева Виктория. В дальнейшем М. Монтессори хотя и не оставила полностью свою деятельность в защиту женского равноправия, но стала уделять основное внимание поискам ответов на волновавшие ее вопросы организации медицины, а впоследствии – и педагогики.

В начальный период карьеры М. Монтессори внимательно изучала труды французских докторов Ж. Итара и Э. Сегена, проводивших экспериментальную работу с детьми-инвалидами. Под влиянием их исследований она поступила на работу в психиатрическую клинику в Риме. В 1899–1901 гг. Монтессори – директор ортофренической школы, где практиковались учителя для работы с детьми с отставанием в развитии. Здесь она разрабатывала свой метод развития органов чувств у умственно отсталых детей. Новаторство Монтессори заключалось в том, что она использовала не только медикаментозные средства, как это было при-

нято в то время, а прежде всего разнообразный стимульный педагогический материал.

Некоторые дети, с которыми занималась Монтессори, при тестировании показывали такие же результаты, как и дети с обычным развитием. Успех метода позволил применить его в дальнейшем с соответствующими поправками и по отношению к нормально развивающимся детям дошкольного возраста. Собственно, открытие Монтессори, ее метод, – если выразиться одной фразой, – и заключается, прежде всего, в правильном подборе соответствующего дидактически обоснованного материала в работе с детьми.

В 1896–1906 гг. М. Монтессори – профессор гигиены в высшей женской школе. В 1900–1907 гг. читает курс педагогической антропологии и биологии в Римском университете (в 1904–1908 гг. – профессор университета). В ходе преподавания она опиралась на клинические наблюдения за учениками начальных школ Рима. Для апробации своей системы М. Монтессори создавала дошкольные учреждения для детей 3–6 лет, так называемые «дома ребенка» (*casa dei bambino*). Первый такой дом был открыт 6 января 1907 г. в римском квартале трущоб Сан-Лоренцо по адресу *via dei Marsi*, 58.

Опыт обучения детей педагог обобщила в своей первой книге «Метод научной педагогики, применяемый в обучении детей в домах ребенка» (1909). На титульном листе автор оставила посвящение: «Её величеству Маргарите де Савуа, королеве Италии, в надежде на дальнейшее покровительство ее величества в

усилиях по открытию домов ребенка» [Монтессори..., 2006].

В течение всего лишь нескольких лет книга «Метод...» была переведена на 20 языков. Английское издание имело название «Монтессори-метод» (1912). Его тираж (5000 экземпляров) был распродан за неделю; в списке бестселлеров в категории «non-fiction» («не художественная») книга заняла в тот год в Великобритании второе место.

В России первая книга Монтессори вышла в 1920 г. В дальнейшем вплоть до наших дней эта книга, как и другие книги Монтессори, неоднократно переиздавались, причем издатели использовали переводы не только с итальянского, но и с немецкого, французского и других языков. Это порождало изменения в названиях и самих текстах [Монтессори..., 2005]. С наибольшей полнотой идеи Монтессори представлены в издании «Полный курс воспитания» [Монтессори, 2017].

В 1909 г. в Риме М. Монтессори провела первый курс по своему методу, на котором присутствовали около 100 слушателей. Спустя год она проводит два курса по подготовке педагогов во францисканском монастыре на *via Giusti* в Риме, где находился еще один Дом ребенка. Тогда же вышла ее вторая книга – «Педагогическая антропология». В 1911 г. она оставила преподавание в университете и отказалась от частной медицинской практики, с тем, чтобы полностью сконцентрироваться на работе с детьми.

Монтессори-метод начинает применяться в школах Великобрита-

нии и Аргентины, вводится в начальных школах Италии и Швейцарии. Аналоги Монтессори-школ создаются в Париже, Нью-Йорке и Бостоне.

В 1912 г. под патронажем королевы Италии Маргариты прошел первый международный курс по педагогике Монтессори, причем занятия проходили в квартире М. Монтессори в Риме. На курс прибыли студенты из Италии и ряда европейских государств, а также из Австралии, Южной Африки, Индии, Китая, Филиппин, США и Канады. В тот же год состоялась первая поездка Монтессори в США, где при ее участии была основана «Ассоциация педагогики Монтессори». Членами Ассоциации стали известный психолог Александр Бэлл и его жена Мейбл, а также Маргарет Вильсон, дочь американского президента Вудро Вильсона.

В 1914 г. педагог проводит второй международный курс в Риме, а в Нью-Йорке выходит ее третья книга – «Руководство д-ра Монтессори». В 1915 г. М. Монтессори снова едет в США, где выступает в международном союзе детских садов и национальной образовательной ассоциации, а также проводит 3-й международный курс по обучению педагогов своей методике. На Панамериканской международной выставке в Сан-Франциско Монтессори-класс работает в стеклянном павильоне, с тем, чтобы посетители выставки могли наблюдать за работой детей и учителя.

В Нью-Йорке публикуются в виде отдельных изданий курсы лекции Монтессори, ранее прочитанные ею в национальной образовательной

ассоциации: «Моя система обучения», «Организация умственной деятельности в школе», «Обучение в связи с воображением маленького ребенка», «Мать и дитя». В 1916 г. по приглашению городских властей Барселоны она переехала в этот город, который стал местом ее работы вплоть до прихода к власти генерала Франсиско Франко в 1936 г. Здесь провела 4-й международный курс, открыла Монтессори-школу и детскую часовню. Здесь вышла ее четвертая книга – «Самообучение в начальной школе»; в английском варианте она вышла под названием «Современный Монтессори-метод».

В 1919 г. она провела курсы в Лондоне, где впервые использовался формат, ставший впоследствии стандартным: 50 часов – лекции, 50 часов – работа с материалом, 50 часов – наблюдение в классе. Спустя год она читала лекции в Амстердамском университете, где Монтессори впервые обнародовала свои идеи об образовании в средней школе. В 1921 г. прошли ее курсы в Лондоне и Милане. М. Монтессори стала активным членом основанного в этом году «Товарищества нового образования», позднее получившего название «Всемирное образовательное товарищество». Она выступила инициатором жарких споров в связи с проведением реформ в образовании.

Сочинения М. Монтессори в русском переводе выходили как в дооктябрьской России [Монтессори..., 1916], так и в первые годы советской власти [Монтессори..., 1920; Монтессори..., 1922].

Передовые русские педагоги стремились изучать методы работы

М. Монтессори. Дочь Л. Н. Толстого Татьяна Сухотина-Толстая (1864–1950) в 1914 г. издала книгу «Мария Монтессори и новое воспитание». Видный российский педагог Елизавета Ивановна Тихеева (1867–1943) в 1915 г. выпустила книгу «Дома ребенка Монтессори в Риме, их теория и практика. По личным впечатлениям». Другой известный русский педагог Юлия Ивановна Фаусек (1863–1942) в этот же год издала монографию «Месяц в Риме в «Домах детей» Марии Монтессори»³. Следует заметить, что названные педагоги не встречались с М. Монтессори, и все свои впечатления получили от посещения учреждений, работавших по ее системе.

В 1922 г. опубликована работа М. Монтессори «Дети, живущие в Неапольской церкви» (в английском варианте – «Ребенок в церкви», Лондон, 1929 г.). В Вене открылся первый дом ребенка в Австрии, работавший по методике Монтессори. Спустя год Мария посетила этот дом; впоследствии она длительное время сотрудничала с ее руководителями Лилей Рубичек (Пеллер) и Элизой Хербатчек (Браун). Ее лекции в Вене посещала основательница детского психоанализа, дочь Зигмунда Фрейда Анна. Другим значимым знакомством для Монтессори была встреча с лидером индийского движения за

независимость Махатмой Ганди, который посетил Монтессори-школу в Риме.

В эти годы Монтессори особенно много внимания уделяла работе на курсах, прежде всего, в Англии и Нидерландах; курсы давали ей материальную поддержку и большое моральное удовлетворение. В 1924 г. в Амстердаме курсы продолжались четыре месяца подряд. В 1925 г. диплом об окончании курсов в Лондоне получил ее сын Марио, пошедший по стопам матери.



Мария и Марио Монтессори

Под обаяние личности М. Монтессори подпал даже фашистский диктатор Италии Бенито Муссолини, стремившийся использовать дружбу с выдающимся педагогом с целью поднятия авторитета своего движения в среде интеллигенции. Встреча с «дуче», пришедшим к власти в 1922 г., имела своим следствием офици-

³ Спустя почти век основатель, первый председатель и эксперт Ассоциации Монтессори-педагогов России Елена Александровна Хилтунен (р. 1947) совершила познавательную поездку по следам выше-названных педагогов. Указанные работы

Сухотиной-Толстой, Тихеевой и Фаусек, а также очерк Хилтунен, вышли в 2012 г. в Санкт-Петербурге одним сборником под названием «Три путешествия в Рим к Марии Монтессори».

альное признание и широкое распространение Монтессори-школ в Италии.

Со временем расширилась география поездок М. Монтессори. В 1926 г. она была в Аргентине, выступала в Лиге Наций в Женеве с речью «Образование и Мир». В 1927 г. посетила Монтессори-школы в Ирландии; тогда же ее представили английскому королевскому двору. В 1928 г. в Германии вышла ее книга «Ребенок в семье», основанная на «жневских» лекциях 1923 года.

В 1929 г. большим событием стало окончание строительства в Риме специального центра по обучению Монтессори-педагогов. Вместе с сыном Марио в Нидерландах в тот же год. Мария основала Международную организацию Монтессори (Association Montessori Internationale, АМІ), которая действует и по сей день. Марио возглавлял эту организацию до своей смерти (1982). Штаб-квартира АМІ располагалась до 1935 г. в Берлине, после – в Амстердаме. Уже в рамках АМІ в Эльсиноре (Дания) в 1930 г. прошел 1-й Международный Монтессори-конгресс. На следующий год прошел 2-й международный Монтессори-конгресс в Ницце, на котором Монтессори прочитала лекцию «Мир и образование», опубликованную позднее международным образовательным бюро в Женеве. Вышли ее книги «Жизнь в Христе» (Рим), «Основные идеи моего метода» (Мадрид).

В 1933 г. к власти в Германии приходят нацисты. Незамедлительно уничтожается Монтессори-движение в этой стране. Однако, несмотря ни

на что, в Амстердаме проходит 3-й международный конгресс, читаются курсы в Лондоне, Дублине и Барселоне. В 1934 г. проходит 4-й международный Монтессори-конгресс в Риме. После конфликтов с фашистским режимом все Монтессори-школы в Италии прекращают существование. У М. Монтессори остается надежда на Испанию и Англию, где в 1935 г. в Барселоне публикуются ее «Психо-арифметика» и «Психо-геометрия», а спустя год в Оксфорде проходит уже 5-й международный конгресс.

Франкистский переворот вынудил педагога покинуть Барселону и перебраться в Англию, а затем в Амстердам. Нидерланды стали ее домом; учебный центр с моделью школы обустраивается в Лорене, рядом с Амстердамом. АМІ переезжает сюда. В этот период в Нидерландах было свыше 200 Монтессори-школ. Издаются книги «Секрет детства» (Лондон) и «Этапы обучения» (Брюгге, Бельгия).

Фашистская пелена, охватившая Европу, побуждает Марию Монтессори еще активнее работать, теперь уже во имя мира. На 6-м международном Монтессори-конгрессе в Копенгагене в 1937 г., девизом которого были слова «Обучать миру», она выступила с серией лекций, объединенных позже в книгу под названием «Образование и Мир» (первая публикация в Италии, 1949 г.).

Последний довоенный, 7-й по счету, Монтессори-конгресс прошел в 1938 г. в г. Эдинбурге, Шотландия. В своем выступлении в Парижском университете М. Монтессори обрати-

лась к общественности мира с призывом к миру. В 1939 г. вместе с Марио она уезжает в Индию на трехмесячный курс по приглашению Теософского Сообщества, которое использовало Монтессори-метод для победы над неграмотностью.

1940 год. Италия во второй мировой войне выступает на стороне Германии. В июне ее сына Марио задерживают в Индии как подданного вражеской стороны, а сама Мария Монтессори скрывается на территории Теософского Сообщества. Марио освобождают в августе из чувства уважения к Марии Монтессори со стороны британского наместника и в честь ее 70-летия. Но мать и сын Монтессори даже не могут покинуть Индию, пока идет война. При этом они не тратят времени даром. Здесь выходят новые книги М. Монтессори: «Ребенок» (1941) и «Переустройство в образовании» (1942). В 1939–1946 гг. непрерывно, в рамках развития «Космического плана» в сотрудничестве с Марио, проходят ее курсы в индийских городах Мадрасе, Кодайканале, Карачи и Амедабаде, а также на Цейлоне.

По окончании войны в 1946 г. Мария и Марио возвращаются в Европу: они основывают Монтессори-центр в Лондоне, возрождают Монтессори-сообщества Италии. Но их опять тянет в Индию, где так много их верных последователей, и в 1948 г. снова курсы в Амедабаде, Адияре и Пуне, лекции в Бомбее, поездка в Гвалияр, руководство открытием школы до 12 лет, посещение школы и учебного центра в Коломбо (Цейлон). В Мадрасе публикуются ее книги «Открытие ребенка», «Развить

человеческий потенциал», «Что Вы должны знать о своем ребенке» и «Воспитание ребенка». Во Франции выходит книга Монтессори «Из младенчества в отрочество»; эта книга развивает ее концепцию для начальной и средней школы.

И снова работа. Месячный курс в Пакистане. Окончательное возвращение в Европу. 8-й международный Монтессори-конгресс в Сан-Франциско. Публикация последней крупной работы – «Формирование человека». Тур в Норвегию и Швейцарию с лекциями. Речь на всеобщей конференции ЮНЕСКО во Франции. Международная конференция в Амстердаме в честь 80-летия Марии Монтессори. В 1951 г. девятый международный Монтессори-конгресс в Лондоне. Последний курс Марии Монтессори в Инсбруке, Австрия. Помимо всего прочего, М. Монтессори в последние годы жизни возглавляла институт педагогики ЮНЕСКО в г. Гамбурге.

Имя М. Монтессори широко известно во всем мире. Три года подряд (1949, 1950, 1951 гг.) ее номинируют на Нобелевскую премию Мира, но, к сожалению, безрезультатно. Мария Монтессори скончалась от кровоизлияния в мозг 6 мая 1952 г. в Нидерландах, в г. Нордвейк-ан-Зе. Похоронена на местном католическом кладбище. На ее памятнике написаны следующие, несколько необычные слова: «Я призываю дорогих всемогущих детей присоединиться ко мне для построения мира в Человеке и в Мире».

Обсуждение результатов.

**Педагогические взгляды
М. Монтессори**

Теперь обратимся к анализу педагогических воззрений Марии Монтессори, и выделим важнейшие идеи, на которых основывается система ее взглядов.

1. В теоретических работах и практической деятельности Монтессори проводила *идею свободного воспитания ребенка*. Она подвергала резкой критике традиционную школу за муштру и игнорирование естественных запросов ребенка. Она напрочь отвергала традиционные методы обучения в школе, считая их отжившими и схоластическими; резко критиковала стремление руководителей детских садов за их приверженность к консервации педагогических установок создателя дошкольных учреждений немецкого педагога Ф. Фрёбеля [Помелов..., 2012].

Монтессори определяла свободу как естественно развивающуюся внутреннюю способность ребенка выбирать *наилучшее* для себя и для других. Речь при этом не шла о вседозволенности, анархии или нарушении социальных норм. Под дисциплиной она понимала владение собой, внутреннюю способность находить баланс между тем, что хорошо как для себя, так и для окружающих.

Символом педагогики М. Монтессори стало обращение ребенка к учителю, – «Помоги мне это сделать самому», и предоставление маленьким детям возможности осуществления самостоятельных действий [Монтессори..., 2007].

2. *Идея спонтанного развития ребенка*. Работая с детьми, Монтессори постепенно пришла к выводу, что ребенок сам является творцом

своей личности; что в нем самом заложено стремление и энергия к саморазвитию [Монтессори..., 2004..., с. 7].

М. Монтессори скептически оценивала активную воспитывающую роль педагога и считала, что взрослые, навязывая детям собственные установки, тормозят их естественное развитие. Главную задачу воспитания она усматривала в создании таких условий, которые бы соответствовали потребностям ребенка, помогали выявлять его запросы и способствовали бы его самовоспитанию и самообучению.

Монтессори учила, что ребенок – уникальная и неповторимая личность, с собственным планом развития, способами и сроками освоения окружающего мира.

По ее мнению, учитель лишь помощник, в задачи которого входит научить ребенка правильно работать с материалом, а также наблюдать за достижениями малыша. И в этом проявляется свобода выбора ребенка: он волен двигаться в своем собственном темпе. Обретенная таким путем самостоятельность выступает залогом его успешной и счастливой жизни.

3. *Идея индивидуальной свободы и опоры на сенсорное развитие*.

Главное в дошкольном и младшем школьном возрасте – *сенсорное воспитание*, которое осуществляется посредством надлежащей организации окружающей среды (через ее дидактизацию) и проведение занятий с дидактическим материалом. Для тренировки органов чувств М. Монтессори требовала исключить побочные отвлекающие влияния, так, чтобы в

данную конкретную минуту тренировки проходил лишь какой-то один орган.

Например, для формирования более тонкого осязания детям завязывали глаза и давали в руки какой-либо предмет для его оценки с точки зрения ощущения и восприятия. Задача воспитателя заключалась в помощи ребенку в организации своей деятельности таким образом, чтобы творческий потенциал малыша получал максимальное развитие.

В большинстве материалов и заданий заложен принцип самокоррекции, благодаря чему ребенок сам видит свои ошибки, а не получает плохую оценку со стороны взрослого. Исключительно важную роль при этом играет специально организованное обучающее пространство.

В области сенсорного развития малыш может получить все те ощущения, которых ему по тем или иным причинам так недостает в реальной жизни. С помощью стимульных материалов, находящихся в зоне его восприятия, он развивает свое зрение, осязание, вкус, обоняние и слух, а также имеет прекрасную возможность потренироваться в различении температуры, ощутить разницу в весе и форме предметов, развить двигательную (мускульную) память.

Поэтому педагог основное внимание уделяла развитию у детей органов чувств. Задача воспитателя состоит, преимущественно, в том, чтобы поставлять ребенку «пищу» для саморазвития, создавать такое окружение, которое бы стимулировало процесс самовоспитания. Цель воспитания должна заключаться во

всемерном развитии инициативы и самостоятельности ребенка.

М. Монтессори разработала серию дидактических материалов, которые были призваны способствовать духовному становлению ребенка через развитие его моторики и сенсорики. Действуя самостоятельно, ребенок приобретает различные навыки: учится ставить цель и находить пути ее достижения, контролировать и исправлять свои ошибки. Эти материалы соответствуют спонтанному стремлению ребенка к достижению успеха, а развивающаяся моторика благотворно влияет на его общее, эмоциональное и речевое развитие.

4. Как и некоторые другие педагоги – авторы альтернативных систем обучения и воспитания, созданных в начале XX в., – *Монтессори была противницей классно-урочной системы.*

Вместо традиционных классов в ее школах работали разновозрастные группы в составе 25–30 детей, где старшие помогали младшим, что, в свою очередь, воспитывало заботливое отношение к близким и приближало климат в группе к некоему подобию домашней атмосферы. Эта идея созвучна системе немецкого педагога Петера Петерсена [Помелов..., 1997].

Основная форма обучения и воспитания, по Монтессори, – самостоятельные индивидуальные занятия детей. Коллективно проводились лишь музыкальные, гимнастические занятия и занятия по обслуживающему труду.

5. Монтессори была убеждена, что ребенок успешно развивается по

своему личному, абсолютно индивидуальному плану лишь в *специально подготовленной обучающей среде*. Она провела реформу в вопросе оборудования школьных зданий и помещений детского сада. Она отказалась от учительской кафедры и парт, заменив их легко передвигающимися столиками и стульями. Каждый ребенок на занятиях располагался так, как ему было удобно. Специальная мебель, особым образом организованная среда, – всем этим вопросам Монтессори придавала важное значение.

6. *Принижение активной воспитывающей роли педагога*. Монтессори считала, что взрослые, навязывая детям собственные установки, тормозят их естественное развитие. Она не раз слышала справедливые упреки за отрицание активной роли педагога и за недооценку игры как основного вида деятельности дошкольника, а также за преимущественное использование искусственно созданного педагогом, а не природного стимульного материала [Помелов..., 2018, с. 139]. Надо, однако, иметь в виду, что активность педагога ярко проявлялась в том, что сам процесс подготовки к занятиям и изготовление дидактических средств требовали от педагога значительных интеллектуальных усилий и больших затрат времени.

7. *Идея создания педагогом авторских дидактических материалов*. Монтессори разработала большое количество дидактических средств: кубы-вкладыши, разного рода разрезные рамки с гнездами и т. п. По существу, это было развитие «фрёбелевских даров». Работая со стимуль-

ными средствами, ребенок формирует в себе сосредоточенность, наблюдательность, внимание, терпеливость, волю, дисциплинированность и ответственность. Если в одном и том же стимульном материале нуждаются одновременно сразу два ребенка, то, естественно, у них возникает необходимость договариваться об очередности его использования или о совместной работе. И в этом случае дети получают бесценные навыки общения, учатся слушать и понимать друг друга.

8. Большое внимание М. Монтессори уделяла *упражнениям, взятым из жизни*. В первую очередь, это упражнения из области жизненной практики, которые помогают ребенку заботиться о себе, обучая его правильно застегивать пуговицы, шнуровать ботинки, чистить и резать овощи, сервировать стол и многое другое, чего мама обычно не разрешает делать дома. А в группах Монтессори дети слышат: «Ты уже взрослый и сможешь справиться с этой задачей сам». Учитель лишь показывает, как правильно обращаться со специально подобранным предметным окружением.

В процессе выполнения упражнений используются материалы, которые связаны с переливанием, пересыпанием, ношением и сортировкой предметов, то есть со всем тем, что развивает движения рук и готовит к освоению письма, чтения и осмысления математических абстракций. Все предметы должны быть настоящими, ведь в группах Монтессори дети живут не понарошку, а всерьез. Если у малыша падает на пол кувшин и вода разливается по полу, ему очевиден

результат: работает еще один принцип педагогики – автоматический контроль ошибок.

9. Обычно ребенку все время навязывается чужой и чуждый ему опыт. Монтессори же *предлагала помочь ребенку реализовать его индивидуальную внутреннюю программу*, дать ему возможность развить собственную психику и интеллект. Известно, что дети, которых родители в раннем возрасте слишком долго держали в манеже, – в прямом и переносном смысле этого слова, – развиваются хуже, чем дети, активно исследовавшие в это время мир вокруг себя, «за пределами манежа». Иными словами, ребенок, получающий больше ощущений, а значит и больший опыт, вырывается вперед.

Для малыша Монтессори-материалы – это своего рода ключ к окружающему его миру; с помощью их он упорядочивает свои хаотичные представления об окружающей его специально подготовленной среде. Находясь в ней, он упражняет свои физические и духовные силы, и всесторонне развивается.

10. *Идея создания личного пространства ребенка.* В образовательной среде ребенок знакомится с такими важными «взрослыми» понятиями, как, например, категория пространства. И это происходит не только за счет осознания того факта, что у каждого малыша в группе есть свое место. Просто, когда ребенок раскатывает коврик для работы, он обретает свое личное пространство, которое не может быть нарушено без разрешения его обладателя. Дети на уроках могли свободно перемещаться.

Классные комнаты были просторными, студийного типа, заполненными светом и воздухом. В группах Монтессори дети не сидели за партами, взирая на гордо декламирующего воспитателя. Здесь каждый занят своей работой, устроившись на коврик или за небольшим столиком.

11. *Подготовка к обучению в школе.* Работа со специальными материалами в сенсорной зоне является важным подготовительным этапом перед вступлением малыша в область математического развития. Поработав с сенсорным материалом, научившись мыслить логично и точно, ребенок без труда переводит в математические термины уже хорошо знакомые ему понятия.

Обучение началам арифметики также проходит максимально естественно: ребенок живет в подготовленной среде, насквозь пропитанной математикой. Зона математического развития содержит необходимые материалы для того, чтобы ребенок достаточно быстро и эффективно научился операциям сложения, вычитания, умножения и деления, освоил порядковый счет, то есть все то, что считается важным критерием готовности ребенка к школьному обучению.

Ребенку как носителю языка, естественно, необходима и область языкового развития, без которого невозможен полноценный интеллектуальный рост. Здесь малыш получает возможность расширить свой словарный запас, познакомиться с буквами, обводя пальчиком выпуклые буквы или рисуя на манной крупе, а также составляя слова с помощью подвижного алфавита.

12. *Экспериментальная работа как основа общения педагога с ребенком.* Она стремилась поставить обучение и воспитание на научную основу, применяя метод эксперимента везде, где только это оказывалось возможным. Для М. Монтессори начальная школа и дошкольные учреждения выступали в качестве лабораторий по изучению психической жизни детей.

Педагог, считала она, выступает в роли наблюдателя-экспериментатора, планирующего дидактическую ситуацию и оценивающего полученный результат. Любая педагогическая ситуация, возникающая в процессе обучения и воспитания, рассматривалась ею и ее последователями как впервые возникшая, а потому, требующая творческого, неординарного, экспериментального решения.

13. М. Монтессори ввела в педагогику идею *космического воспитания*. Полноценное личностное развитие не может состояться без того, чтобы у ребенка не сформировалась целостная картина мира, и эту задачу решает область космического воспитания. В доступной форме малыш знакомится с самыми сложными теориями о строении человека, географии, истории, растениях и животных. Перед ребенком разворачивается общая картина мира; он учится сознавать его целостность и воспринимать себя как частицу этого многообразного пространства.

Заключение. Краткий аналитический обзор основных положений педагогических воззрений Марии Монтессори дает основание полагать, что содержащиеся в них идеи

включают в себе значительный гуманистический потенциал, явно недостаточно используемый современной научной и образовательной практикой.

Порой можно слышать такое высказывание: "Монтессори? Это система, в которой детям позволено делать все, что им хочется. Для моего ребенка это не подходит. Я верю в дисциплину". Подобные недоразумения имеют место оттого, что иногда педагоги открывают так называемые Монтессори-группы, раньше, чем действительно осваивают основные принципы их организации и методики работы.

Некоторые идеи М. Монтессори вызывали возражения ее оппонентов еще при ее жизни. Тем не менее, сам факт того, что спустя многие десятилетия после смерти М. Монтессори ее идеи не только не потеряли своей новизны и значимости, но с годами приобретают всё большую актуальность и привлекательность в среде педагогов, стремящихся работать современно, и это обстоятельство представляется нам ярким свидетельством того, что ее учение по-прежнему важно и необходимо современной педагогике и образовательной практике.

Список литературы

1. Монтессори, М. Руководство к моему методу : С прибавлением ст. Р. Ландсберг: "Опыты школ в Англии по методу Монтессори" / Пер. Р. Ландсберг. – Москва : Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К°. – 1916. – 64 с. – 55 ил. (Библиотека нового воспитания и образования и защиты детей / Под ред. И. И. Горбунова-Посадова;

Вып. 106). – Текст : непосредственный.

2. Монтессори, М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка : Дом ребенка : перевод со 2-го итальянского исправленного и дополненного издания / С предисл. И. М. Соловьева. – 4-е изд. – Москва : За друга. – 1920. – 209 с. – 12 ил. – Текст : непосредственный.

3. Монтессори, М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / Пер. Р. Ландсберг. – Москва : Работник просвещения. – 1922. – 200 с. – 11 ил. – Текст : непосредственный.

4. Монтессори, М. Дети – другие. – Москва : Карапуз. – 2004. – 334 с. – Текст : непосредственный.

5. Монтессори, М. Дом ребёнка. Метод научной педагогики. – Москва : АСТ; Астрель. – 2005. – 269 с. – Текст : непосредственный.

6. Монтессори, М. Мой метод. Начальное обучение. – Москва : АСТ; Астрель. – 2006. – 351 с. – Текст : непосредственный.

7. Монтессори, М. Полный курс воспитания. – Москва : АСТ;

Астрель. – 2017. – 573 с. – Текст : непосредственный.

8. Монтессори, М. Помогите мне это сделать самому : статьи, советы и рекомендации. – Москва : Карапуз. – 2007. – 272 с. – Текст : непосредственный.

9. Помелов, В. Б. Основоположник дошкольного воспитания / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2012. – № 9. – С. 93–100.

10. Помелов, В. Б. Монтессори Мария / В. Б. Помелов. 100 великих педагогов. – Москва : Вече. – 2018. – С. 136–139. – Текст : непосредственный.

11. Помелов, В. Б. Петер Петерсен и его «Йена-план» / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 96–101.

12. Помелов, В. Б. Традиция гуманизма в истории зарубежного образования : монография. – Киров : ВятГУ, 2019. – 251 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.04:378.4(450)

И. И. Петрашевич, Д. Р. Петретто, К. Масала

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА В ШКОЛАХ И УНИВЕРСИТЕТАХ В РЕСПУБЛИКЕ ИТАЛИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы становления и развития инклюзивного подхода в образовании в Республике Италия. Рассматриваются эволюция становления и развития инклюзивного образования, его специфические черты и характеристики, а также практика применения инклюзивного подхода в образовательном процессе итальянских школ и университетов. На основе историко-педагогического анализа проблемы представлен процесс формирования законодательной базы инклюзивного образования, выявлены и обоснованы ключевые особенности в организации образовательного процесса на основе инклюзивного подхода, уточнена специфика его реализации в Республике Италия. В статье подчёркивается эффективный практический опыт внедрения инклюзивного подхода в школьной и университетской образовательных практиках в Республике Италия. Акцентируется необходимость учёта данного опыта по организации инклюзивного образования при условии детального анализа положительных и возможных отрицательных моментов, а также реальных национальных условий и возможностей своей страны для их внедрения.

Ключевые слова: инклюзивный подход, образовательный процесс, обучение в школе, обучение в университете, историко-педагогический аспект, Республика Италия.

I. I. Petrashevich, D. R. Petretto, K. Masala

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF AN INCLUSIVE APPROACH IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES IN THE REPUBLIC OF ITALY

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of formation and development of inclusive approach in education in the Republic of Italy. The evolution of formation and development of inclusive education, its specific features and characteristics, as well as the practice of inclusive approach in the educational process of Italian schools and universities are considered. On the basis of the historical and pedagogical analysis of the problem the process of formation of the legislative base of inclusive education is presented, the key features in the organisation of the educational process on the basis of inclusive approach are revealed and substantiated, the specificity of its implementation in the Republic of Italy is specified. The article emphasises the effective practical experience of introducing the inclusive approach in school and university educational practices in the Republic of Italy. The necessity of

taking into account this experience in the organisation of inclusive education under the condition of a detailed analysis of positive and possible negative moments, as well as the real national conditions and opportunities of their country for their implementation is emphasised.

Keywords: inclusive approach, educational process, schooling, university studies, historical and pedagogical aspect, Republic of Italy.

Введение. Формирование идеи инклюзивного образования явилось закономерным следствием развития систем образования не только в Республике Беларусь. Предоставление обучающимся с особыми образовательными потребностями возможностей для обучения и воспитания совместно со сверстниками обеспечивает также решение таких важных задач, как их социализация и интеграция в обществе. Историко-педагогический анализ проблемы становления и развития инклюзивного подхода в образовании имеет особую значимость, так как нацелен на повышение не только качества образования, но и уровня жизни общества в целом.

Материалы и методы. Исследование осуществлено на основе историко-педагогического подхода и его принципов, применение которого позволяет выявить эффективные приёмы, техники и методики работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями и организовать современный образовательный процесс с учётом их преобразования в соответствии с современными условиями [Байрамов, 2024, с. 106]. В ходе исследования авторским коллективом также был использован комплекс историко-педагогических методов исследования — анализ и

синтез, метод аналитического обобщения и метод систематизации историко-педагогического знания.

Результаты исследования. На актуальном этапе развития идей инклюзивного образования и распространения инклюзивной образовательной практики Республика Италия занимает ведущее место в их реализации в современном образовательном процессе. Опыт европейской республики, которую по праву называют пионером в деле продвижения идей инклюзии, может явиться положительным примером в деле организации образования на основе принципа инклюзии, который официально является одним из принципов государственной политики в Республике Беларусь в сфере образования как «обеспечивающей равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учётом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося (одарённого, талантливого, обучающегося, индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами)» [Закон Республики Беларусь, 2023–2024, с. 4–5].

Инклюзивное образование в Республике Италии на современном этапе его развития, можем констати-

ровать, демонстрирует действительно высокий уровень интеграции обучающихся с особыми образовательными потребностями в общество. Благодаря доступным программам, профессиональной поддержке и современным методикам каждый без исключения обучающийся получает возможность развиваться и раскрывать свой потенциал.

Историко-педагогический анализ проблемы развития инклюзивного подхода в школах и университетах Республики Италия поможет дать нам ответ на такие вопросы, как:

- Что поспособствовало развитию широкого интереса к проблемам инклюзивного образования в итальянском обществе?

- Какова динамика в разработке нормативно-правовой базы по регулированию организационных основ и практики инклюзивного образования в школьной и университетской практиках?

- Какие успехи в области развития инклюзивного образования в Республике Италия могут стать примером в реализации принципа инклюзии на актуальном этапе?

Обсуждение результатов. Историко-педагогический анализ проблемы становления и развития инклюзивного подхода в Республике Италия показывает, что процесс упразднения специальных школ и классов начался около пятидесяти лет назад, что положило начало процессу интеграции обучающихся школ и студенческой молодёжи с особыми образовательными потребностями.

В Республике Италия, в одной из первых стран, были разработаны

ещё в 1971 г. приложения к «Закону об образовании», регламентировавшие такие нормы, как:

- посещение обучающимися с особыми образовательными потребностями школ вблизи дома;

- обучение обучающихся с особыми потребностями в классах вместе со своими сверстниками;

- ограничения по наполняемости инклюзивных классов (не более 20 обучающихся);

- количество обучающихся с инвалидностью в инклюзивных классах (не более двух);

- обеспечение квалифицированной поддержкой обучающихся с особыми образовательными потребностями со стороны педагогов и разнопрофильных специалистов;

- организация работы специалистов с обучающимися с особыми образовательными потребностями по согласованным программам, т. е. соответствующим образовательному запросу таких обучающихся и др. [Алёхина, 2013, с. 15].

Поводом же для начала столь значимого общественного явления в образовании стало состоявшееся широкое обсуждение проблемы интеграции и социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями. Активным и главенствующим участником общественных дискуссий, сыгравшим значимую роль в развитии инклюзии, стала культурная и научная ассоциация «Самозащита» «Self-advocacy» [Петрашевич, 2019, с. 67]. Сам термин «самозащита», как акт отстаивания себя и своих интересов, используется в качестве названия для движения за

гражданские права людей с интеллектуальными нарушениями и нарушениями в развитии и оказание им взаимопомощи, возник в более широких движениях за гражданские права в 1960-х и 1970-х гг. и является частью движения за права инвалидов [Движение за самоадвокацию]. Организации самоадвокации получили широкое распространение и существуют сегодня по всему миру.

Обсуждение проблем инклюзии продолжалась в течение довольно длительного времени, вплоть до первой декады XX в. Результатом детального обсуждения и пристального внимания к инклюзивной проблематике стала выработка чёткого понимания необходимости обратить внимание, в первую очередь, на следующие трудности в образовательной практике школ и университетов:

- трудности в обучении у обучающихся с особыми образовательными потребностями (специфические расстройства в обучении в первую очередь),
- категории обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Развитие инклюзивного подхода в школах и университетах в Республике Италия имело различные точки соприкосновения с практикой внедрения инклюзивного образования в других странах европейского континента. Определяющей причиной тому могут быть схожие социально-экономический и социально-культурный контексты, а также исторический опыт стран в исследуемой области.

В частности, в 1980-е гг. в Италии продолжался активный процесс

обсуждения инклюзивной тематики, позволивший закрепить право всех обучающихся на посещение общеобразовательной школы.

В Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии в это время, а именно в 1978 г., в Парламент был представлен проект законодательного акта под названием «Особые образовательные потребности» «Special Educational Needs» [Зарубежные практики, 2025]. Законодательный акт преследовал цель преодоления дихотомического (означает что-то, что делится или разделяется на две части или категории, часто противоположные или взаимоисключающие [Толковый словарь Ушакова]) и классифицирующего видения «детей-инвалидов» (термин, использовавшийся в изучаемое время) в пользу повышенного внимания к их развивающим и обучающим индивидуальным потребностям и индивидуальным образовательным запросам.

Отмеченные выше события явились значимыми в истории становления и развития инклюзивного образования и существенно повлияли на выбор подходов в его организации в Республике Италия в школьном и в университетском образовании.

Дальнейшее развитие инклюзивного подхода в итальянской образовательной практике проявилось в упразднении специальных школ и классов. Данная мера, на наш взгляд, в наибольшей степени способствует повсеместному внедрению и распространению инклюзивного образования. В штат учреждений образования

(общеобразовательных школ и университетов) была введена должность учителя, специализирующегося на поддержке обучающихся с ограниченными возможностями.

Одним из первых документов, регламентировавших практическую реализацию инклюзивного подхода в образовании, является законодательный акт, более известный как «Документ Фалькуччи» (назван по имени министра образования Республики Италия Франки Фалькуччи, являвшейся министром образования с 1982 по 1987 гг.). Сопровождавший его Циркуляр № 227 (от 1975 г.), уточнил задачи инклюзивного образования, а именно: «способствовать развитию этого потенциала, является сложной, своеобразной задачей школы, учитывая, что функция эта заключается именно в том, чтобы довести до созревания, в культурном, социальном, гражданском плане, возможности развития каждого ребёнка и каждого молодого человека». В продолжение в Циркуляре № 227 отмечено, инклюзивное образование есть «... задача школы потому, что именно школа может соотнести образование с возможностями каждого ученика, превращаясь в структуру, более подходящую для преодоления состояния отчуждения, на которое в противном случае были бы обречены дети-инвалиды. Даже если школа должна рассмотреть возможность объединения усилий организаций здравоохранения и сферы услуг, направленных к одной и той же цели» [Петрашевич, 2018, с. 215–216].

Спустя два года, в 1977 г., в сфере образования Республики Италия был обнародован новый Закон

№ 517, касающийся организации инклюзивного образования. В статье 7-ой Закона № 517 говорится, что «для того, чтобы облегчить осуществление права на обучение и полное формирование личности обучающегося, в образовательные программы можно включать мероприятия междисциплинарного характера, организованные для групп обучающихся одного или разных классов» [Петрашевич, 2018, с. 216]. В данном законодательном акте закономерно нашли отражение и поддержку различные инициативы в целях реализации индивидуальных интересов в соответствии с индивидуальными потребностями обучающихся общеобразовательных учреждений образования и университетов. Законом № 517 был также определён круг профессиональных обязанностей учителя, сопровождающего инклюзивный образовательный процесс в школе: «реализацию форм интеграции и поддержки воспитанников с ограниченными возможностями осуществлять с помощью учителей ... в пределах одной штатной единицы для каждого класса, которые бы сопровождали детей-инвалидов до шести часов в неделю» [Петрашевич, 2018, с. 216].

В последующие годы в контексте инклюзивного образования была проведена работа по созданию образовательных маршрутов, включённых первоначально в школьный и университетский контекст в экспериментальном порядке. Позже такие разработанные образовательные маршруты получили более широкое распространение в повседневной

жизни. Они основывались на организации сотрудничества школы, университета и других учреждений, поддержки и обогащения образовательных ресурсов и технологий в области индивидуализации траекторий инклюзивного образования.

Фигура педагога, специализирующегося на поддержке школьников и студентов с ограниченными возможностями здоровья, начала приобретать всё большую значимость. Функция такого специалиста заключалась, в первую очередь, в разработке индивидуального образовательного маршрута обучающихся. Определение и выработка такого инклюзивного образовательного маршрута виделась во взаимодействии педагога инклюзивного образования:

- со всеми сотрудниками учреждений образования,
- с семьями обучающихся,
- с сотрудниками учреждений реабилитации и других ведомств.

Роль педагога инклюзивного образования сводилась к выполнению функций специалиста-консультанта, хотя такое определение его деятельности не охватывало все те задачи, которые решались таким специалистом. Следует отметить, что роль педагога инклюзивного образования и на актуальном этапе интерпретируется по-разному, иногда ошибочно понимается его функционал.

Дальнейший этап развития инклюзивного образования в Республике Италия связан с утверждением в 1992 г. Закона № 104, регламентировавшего право на инклюзивный подход в обучении в школьном и университетском контекстах [Петрашевич,

2018]. Закон № 104 регламентировал школьное и университетское инклюзивное образование, основываясь на концептуальной модели Международной классификации нарушений, ограничений жизнедеятельности и социальной недостаточности (с англ.: International Classification of Impairment, Disability and Handicap – ICIDH), предложенной Всемирной организацией здравоохранения (с англ.: World Health Organization – WHO). ICIDH на комплексной основе регулирует права людей с ограниченными возможностями в различных сферах их жизни [International Classification of Impairments ..., 1976]. Статьи № 12–16 Закона № 104 регулируют право таких обучающихся на образование в рамках школы и университета.

Образовательное право на инклюзивный подход в школьном и университетском образовании было детализировано спустя семь лет Законом № 17 в 1999 г. [Петрашевич, 2018, с. 225]. Абсолютным новшеством Закона № 17 является детализация права обучающихся с особыми образовательными потребностями на обучение в университетах. В частности, Законом № 17 были законодательно регламентированы следующие положения:

- установление репетиторских услуг обучающимся с особыми образовательными потребностями во всех университетах Республики Италия;
- предоставление права оказывать репетиторские услуги обучающимся с особыми образовательными потребностями педагогам, специализирующимся в области инвалидности;

– введение должности помощника ректора по координации инициатив в поддержку права на обучение обучающихся с особым образовательным запросом и т. д.

Бесспорно, центральным позитивным моментом развития и совершенствования правовой законодательной основы в области школьного и университетского инклюзивного образования является предоставление равноценных возможностей в университетском образовании, акцентирование внимания общественности и специалистов на важности учёта индивидуальных различий обучающихся в организации образовательного процесса для них. Такой действенный шаг предполагал проведение и обработку результатов образовательных рейтингов принимая во внимание:

- функциональные возможности обучающихся с ограниченными возможностями;
- помощь инструментов вспомогательных технологий,
- закрепление специального наставника.

Конечно, международным эталоном в области защиты прав людей с ограниченными возможностями является Конвенция Организации Объединённых Наций (далее – ООН) «О правах людей с ограниченными возможностями», принятая в 2006 г. [Конвенция о правах инвалидов, 2025], [Конвенция о правах инвалидов, Эталон online, 2025].

Республика Италия ратифицировала Конвенцию ООН «О правах людей с ограниченными возможностями» в 2009 г. [Конвенция о правах инвалидов, 2025].

Содержательно Конвенция ООН «О правах людей с ограниченными возможностями» в 2009 г. опирается на модель международной классификации компонентов здоровья, ограничении жизнедеятельности и функционирования (далее – МКФ) (с англ.: International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF) [International Classification of Functioning ..., 2025], Конвенция подчёркивает важность подхода о том, что инвалидность не должна рассматриваться как характеристика и атрибут человека, а, прежде всего, как результат взаимодействия с окружающей средой (природной, искусственной, т. е. созданной человеком, социальной и т. д.), которая может принести человеку вред и поспособствовать приобретению инвалидности. В рассматриваемом контексте чрезвычайно актуальна 2-я статья Конвенции ООН «О правах людей с ограниченными возможностями», которая вводит понятие о «разумном приспособлении ... и правомерных льготах на изменения и приспособления ... где есть необходимость, для того чтобы обеспечить людям с ограниченными возможностями осуществления, на основе равенства с другими, всех прав человека и всех основных свобод» [Конвенция о правах инвалидов, 2025], [Конвенция о правах инвалидов, Эталон online, 2025]. Концепция Конвенции ООН «О правах людей с ограниченными возможностями» заключается в акцентировании внимания на имеющей место проблеме и подчёркивании права таких людей на:

- индивидуализацию,

– на пользование благами окружающей среды,

– на защиту, которая даёт человеку возможность реализовать свои права и свободы и т. д.

Упомянутая нами выше 2-я статья Конвенции ООН «О правах людей с ограниченными возможностями» вводит в оборот и определяет понятие «универсальный дизайн», что подразумевает необходимость обращения особого внимания и учёта индивидуальных различий обучающихся с особыми образовательными потребностями на стадии проектирования и открывает широкое поле для дальнейшей дискуссии о внедрении в образовательный процесс школ и университетов «универсального дизайна» не только в выборе образовательного маршрута, но и в обучении в целом [Конвенция о правах инвалидов, 2025], [Конвенция о правах инвалидов, Эталон online, 2025].

Как следствие ратификации Конвенции ООН «О правах людей с ограниченными возможностями» в Республике Италия в 2010 г. Законом № 170 было закреплено право обучающихся на индивидуальный подход в период обучения в школе и (или) университете для тех обучающихся, которые имеют некоторые специфические расстройства (такие, как дислексия, дисграфия, дискалькулия и др.), тем самым обеспечивая реализацию их права на равные возможности в получении образовании [Петрашевич, 2018, с. 217].

В Законе № 170 красной линией прослеживается акцент на необходимость найти для каждой учебной дисциплины так называемую «существенную производительность», т. е.

разделить учебные дисциплины на необходимые и те, изучение которых может быть компенсировано с помощью использования инструментов вспомогательных технологий и (или) компенсирующих стратегий.

Следующим стратегическим шагом в деле осознания индивидуальных различий в образовании явился в Республике Италия выход в 2012 г. первой директивы Министерства образования «Об особых образовательных потребностях» [Петрашевич, 2018]. Тем не менее это не первый документ, затрагивающий вопросы индивидуальных различий в образовании в Республике Италия. Ранее выхода упомянутого выше документа тема обсуждалась и представлена законодательно в таких провинциях Республики Италия, как Трентино и Альто Адидже.

Следующей важной директивой, требующей акцентирования в процессе анализа проблемы развития инклюзивного подхода в школьной и университетской образовательной практике, является директива под названием «Инструменты для обучающихся с особыми образовательными потребностями и территориальной организации инклюзивной школы». Данной директивой утверждаются положения в организации инклюзивной образовательной среды, а именно «ученики с инвалидностью включаются в разнообразный контекст, где традиционная дискриминация – обучающиеся с ограниченными физическими возможностями и обучающиеся без ограниченных физических возможностей – не в полной мере отражает сложную реальность ... классов. ... Желательно

применять образовательный подход, для которого идентификация обучающихся с ограниченными возможностями происходит не на основе каких-либо сертификатов, которые, безусловно, необходимо продолжать использовать как право на ряд льгот и гарантий. В этой связи является актуальной (даже в культурном плане) диагностическая модель международной классификации компонентов здоровья, ограничения жизнедеятельности и функционирования (МКФ) ВОЗ, которая рассматривает человека в целом, с био-психо-социальной точки зрения. Модель МКФ позволяет выявить особые образовательные потребности (с итал.: *Bisogni Educativi Speciali*) обучающегося независимо от типизации. В этом смысле каждый обучающийся, постоянно или в течение определённых периодов, может обладать особыми образовательными потребностями (по причинам физического, биологического, физиологического, психологического или социального планов и т. д.), в зависимости от происхождения которых школа и университет должны реагировать адекватно и индивидуально» [Masala, 2008].

Важным следствием появления директивы «Инструменты для обучающихся с особыми образовательными потребностями и территориальной организации инклюзивной школы» является выделение нового понятия – «академические трудности», которое включает:

– известные ситуации инвалидности (представлены в Законе № 104, 1992 г.);

– специфические расстройства обучения (оформлены Законом № 170, 2010 г.).

Третья, новая, ранее не упоминавшаяся в законодательных актах, категория трудностей в обучении, которые могут носить и временный характер, связана с «физическими, биологическими, физиологическими и даже психологическими причинами, на которые школа предлагает адекватный и индивидуальный ответ» [Masala, 2008]. Инновационным, безусловно, является то, что в Республике Италия принимаются во внимание законодательно как наличие трудностей в образовании, так и переходные положения, требующие пристального внимания, связанные с причинами социального и лингвистического характера. Законодательно признаётся необходимость поиска решения перечисленных проблем в школьном и университетском контекстах. Право педагогов и педагогических советов, признаётся первостепенным в способности и возможности обнаруживать такие ситуации и создавать собственные маршруты для их решения «на основе соображений педагогического образования». Центр выявления и решения названных проблем возвращается в школьный контекст, что по праву придаёт педагогам центральную роль в их решении.

В последующие годы несколько других документов Министерства Образования Республики Италии детализировали и детальнее регламентировали процесс внедрения инклюзивного подхода в образовании в школьном и университетском контекстах.

Так, в 2015 г. Законом № 107 было гарантировано право на образование, равные возможности в обучении в школе и в университете [Petretto, 2017].

Законодательный акт от 17 мая 2018 г. определял автономию школы в деле реализации инклюзивного подхода следующим образом: «учреждения образования могут использовать все инструменты стратегического планирования, предусмотренные законодательством, как на уровне школы, так и одного класса, так как «школа обязана обеспечить предложение образования и качество образования для всех, каждый может признавать и ценить свои склонности, возможности и интересы, преодолевать трудности и ограничения, которые способствуют его росту как человека и гражданина» [Петрашевич, 2018, с. 218]. Данный документ представил собой ещё один шаг на пути к инклюзивному образованию, акцентировав, что в центре внимания должен находиться вопрос обогащения методики преподавания и обучения, направленной на успешное формирование всех обучающихся. На наш взгляд, данный призыв нацелен, хотя и не совсем явно, на приближение к модели «универсальный дизайн для обучения» (англ.: Universal Design for Learning) [International Classification of Functioning ..., 2025].

Заключение. Инклюзивное образование в Республике Италия, таким образом, начало активно развиваться с 1971 г. Именно в этом году был принят Закон № 118, который и стал основой для интеграции обучающихся с особыми образователь-

ными потребностями в образовательном процессе. В 2004 году был принят Закон № 104, который расширил гарантии и поддержку для обучающихся с особыми образовательными потребностями, предоставив им более широкий доступ к образованию.

Можно констатировать довольно длительный и разнонаправленный путь развития инклюзивного подхода в образовательной практике школ и университетов в Республике Италия. Тем не менее, можно утверждать, что лейтмотивом в распространении инклюзивного подхода в образовательной практике школ и университетов является обеспечение возможностей в реализации права на образование людям с ограниченными возможностями, специфическими расстройствами обучения и другими особыми образовательными потребностями [Masala, 2008, с. 5–34], [Petretto, 2016, с. 16–23].

Инклюзивное образование становится нормой и способствует улучшению качества обучения всех детей, независимо от их возможностей и потребностей. Такие изменения в образовательной системе Республики Италии создают более справедливую среду и способствуют социальной интеграции, что является важным аспектом развития общества в целом. Тем не менее, следует акцентировать невозможность полного копирования опыта внедрения инклюзивного подхода в образовательную практику школ и университетов, не проанализировав «положительных и отрицательных аспектов» и возможности их применения в образовательной практике своей страны [Лупенкова, 2017, с. 160].

Список литературы

1. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность / С. В. Алехина. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с. – Текст : непосредственный.
2. Байрамов, В. Д. Теоретические основы истории инклюзивного образования в России / В. Д. Байрамов, С. Н. Лещинская. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2024. – № 1. – С. 106–119.
3. Движение за самоадвокацию : Моменты из истории инвалидности / Движение за самоадвокацию / Проект ADA Legacy. – Minnesota. – Текст : электронный. – URL: <https://mn.gov/mnddc/ada-legacy/ada-legacy-moment17.html>
4. Закон Республики Беларусь от 14.01.2022 г. № 154–З «Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании». – Минск, 2003–2024. – Текст : электронный. – URL: <http://www.pravo.by>
5. Зарубежные практики. Великобритания. Электронный педагогический журнал «Вестник образования». – Москва, 2025. – Текст : электронный. – URL: <https://vestnik.edu.ru/international-experience/velikobritaniia>
6. Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13.12.2006 г.: Конвенции и соглашения. – 2025. – Текст : электронный. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
7. Конвенция о правах инвалидов: Эталон online. – Минск, 2025. – Текст : электронный. – URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=i006000074>
8. Лупенкова, Н. В. Образовательные реформы Италии: история и опыт / Н. В. Лупенкова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9. – № 3–2. – С. 155–162. – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-reformy-italii-istoriya-i-opyt>
9. Петрашевич, И. И. Историко-педагогические аспекты развития инклюзивного образования в Италии / И. И. Петрашевич, Д. Р. Петретто, К. Масала // Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : материалы науч.-практ. семинара с междунар. участием, Барановичи, 18 октября 2019 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т, редкол. : В. В. Климук (гл. ред.), М. Л. Кривуть (отв. ред.) [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2019. – С. 67–69. – Текст : непосредственный.
10. Петрашевич, И. И. Особые образовательные потребности в школе и в университете в итальянском контексте: взгляд на трудности / И. И. Петрашевич, К. Масала, Д. Р. Петретто // Образование лиц с особенностями психофизического развития : традиции и инновации : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25–26 октября 2018 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : В. В. Хитрюк [и др.]. – Минск : БГПУ, 2018. – С. 224–227. – Текст : непосредственный.
11. Петрашевич, И. И. Поддержка обучающихся с особыми образовательными потребностями в

Италии: правовой аспект / И. И. Петрашевич, К. Масала, Д. Р. Петретто // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы IV междунар. науч.-метод. конф., Минск, 18. окт. 2018 г. – Текст : электронный. – URL: <https://www.superabile.it/content/dam/superabile/documenti/2020/08/russo%20permessi%20104%20richiesti%20dal%20%20lavoratore%20con%20disabilita.pdf>

13. Толковый словарь Ушакова – Dic.academic.ru. – Академик, 2000–2025. – Текст : электронный. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/789346>

15. A manual of classification relating to the consequences of disease : Published in accordance with resolution WHA 29. 35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 1976 / World Health Organisation. – Geneva : WHO, 1980. – URL: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf;jsessionid=CC1F67959C70B947CD44B73BE74A3038?sequence=1

16. International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps : Published in accordance with resolution WHA 29. 35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 1976 / World Health Organisation. – Geneva : WHO, 1980. – URL: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y

17. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) : World Health organisation. – WHO, 2025. – URL: <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>

18. Masala, C. From disablement to enablement: conceptual models of disability in the 20th century // C. Masala, D. R. Petretto // Disability and Rehabilitation. – 2008; 30 (17): 1233–44.

19. Petretto, D. R. Conceptual models of disability and their role in the daily routine of clinical rehabilitation / D. R. Petretto, S. Vinci, I. P. Todde, P. Piras, I. Pistis, C. Masala // Rehabilitation Sciences. – 2017. – Vol. 2, No. 4. – pp. 75–81.

20. Masala, C. Psicologia dell'handicap e della riabilitazione: dal «hand in cap» / C. Masala, D. R. Petretto. – Roma : Ed. Kappa, 2008. – 209 p.

21. Petretto, D. R.: Inclusion in school and university: services provided in the State University of Cagliari / D. R. Petretto; International Conference «Inclusive processes in education», 27–28 October 2016; Ministry of Education of the Republic of Belarus and Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank. – Minsk, 2016. – 186 c.

ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376(091)

М. А. Тимофеев

ИЗ ИСТОРИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ В РСФСР В 1941–1945 ГГ.

Аннотация. В статье на основании архивных документов и материалов отдельных регионов РСФСР показано состояние специальных учебных заведений для детей с нарушениями развития к июню 1941 г., примеры повседневной жизни школы в эвакуации и в тыловых районах во время Великой Отечественной войны, приведены данные по восстановлению сети школ. Отдельное внимание уделено действиям государства по поддержке этих образовательных учреждений, решению системных проблем их функционирования.

Ключевые слова: история специальной школы РСФСР, Великая Отечественная война.

М. А. Timofeev

EPISODES FROM THE HISTORY OF SPECIAL SCHOOLS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN SOVIET RUSSIA (1941–1945)

Abstract. Based on archival documents and materials from individual regions of the Soviet Russia (RSFSR), the article shows the state of special educational institutions for children with developmental disabilities by June 1941, examples of daily school life in evacuation and in the rear areas during the Great Patriotic War, and data on the restoration of the school network. Special attention is paid to the actions of the state to support these educational institutions and solve systemic problems of their functioning.

Keywords: history of the Soviet school for disabled children, the Great Patriotic War.

Введение. 80-летие Победы Советского Союза в Великой Отечественной войне является хорошим поводом для активизации и углубления исследований по истории специального образования и дефектологической науки в этот решающий для

нашей страны период. К сожалению, в настоящее время мы не можем говорить о том, что история жизни и деятельности для детей с нарушениями в развитии в этот период описана и изучена хотя бы в самых общих чер-

тах. Стабильная традиция исторического исследования этого сегмента жизни, опирающаяся прежде всего на самый разнообразный круг документальных, повествовательных источников, а также на мемуаристику и периодическую печать, не сложилась. Причин этому много, и главные, на наш взгляд, это разбросанность материалов, фрагментарность сведений, плохая сохранность архивных фондов, обусловленная в том числе и самими событиями Великой Отечественной. И конечно, отсутствие практики поиска первоисточников и работы с ними у большинства обращающихся к исторической тематике.

Между тем, история спецшкол для глухих, слепых и умственно отсталых детей в период Великой Отечественной войны, интересная и важная не только сама по себе как этап в развитии этого сектора системы образования, позволяет осветить целый ряд системных вопросов, связанных с жизнью советского общества в целом, государственной политики в образовании, культурных и мировоззренческих парадигм, человеческих взаимоотношений. Как предмет исследования он интересен не только в плане анализа влияния войны на работу и развитие системы специального образования, но и в вопросах и проблемах ее функционирования (кадровых, материальных, методических), которые возникли ранее и не были до конца решены к лету 1941 г.

Непосредственное изучение источникового материала позволяет увидеть, с какими трудностями самого разного характера (от бытового до кадрового) столкнулись спец-

школы в этот период, как был организован и протекал образовательный процесс, воспитательная работа, как решались задачи по выполнению поставленных государством ориентиров, как на деле осуществлялась поддержка и обеспечение этих образовательных учреждений, сколько школ для указанных категорий детей было в стране перед войной, как проходил процесс их восстановления в разрушенных районах РСФСР и многое другое. Тыловая повседневность, являвшая образцы высоты человеческого духа и равнодушия, преданности профессии и ловкости военного времени, человеческого сочувствия и чиновного бюрократизма — все это сосуществовало здесь так же, как и во всем обществе.

Материалы и методы. Данная статья представляет собой частичную попытку обобщения и корректировки общих данных, в т. ч. статистических, по состоянию спецшкол для детей с нарушениями развития в РСФСР к началу военных действий, описания мер по эвакуации школ из прифронтовой зоны, жизни школ в бывших фронтовых и в тыловых районах страны (на примере годовых отчетов школ для слепых Костромской, Нижегородской, Московской областей, Ставропольского края), действий государства по восстановлению системы специального образования в областях, разоренных войной.

В качестве задач были выделены: источниковедческая — выявление и ввод в научный оборот архивного документального материала по данной проблематике; аналитическая — систематизация и анализ информации по функционированию во время

Великой Отечественной войны системы специализированных образовательных учреждений, содержащейся в документальных материалах официального и иного характера.

Источниками исследования выступают неопубликованные документы из ф. А–2306 Государственного архива РФ (фонд Наркомпроса), ф. 17 оп. 126 Российского государственного архива социально-политической истории (Отдел школ ЦК ВКП(б)), ф.44 и 78 Научного архива РАО, опубликованные официальные документы Наркомпроса (постановления, выступления представителей руководства и др.), материалы периодических изданий (Учительская газета за 1941 г., бюллетень НИИ дефектологии).

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. Сороковые годы XX века стали особым периодом в истории развития системы специальной педагогики и дефектологии в нашей стране. Один из крупнейших ученых-дефектологов и педагогов страны А. И. Дьячков выделял это время в отдельный этап развития [Дьячков, 1967, с. 3]. Традиционную работу с детьми с нарушениями в развитии дополнили и принципиально расширили реалии военного времени. В дефектологической науке «возникло новое направление – разработка теории преодоления слуховых, речевых и других нарушений,

обусловленных условиями военного времени. Создавались специальные методы обучения взрослых – ослепших, оглохших и потерявших речь, инвалидов Великой Отечественной войны. В специальных школах усилилась трудовая подготовка; учащиеся готовились к активному участию в общественно полезном труде», писал он [Дьячков, 1968, с.10].

Состояние системы специального образования в РСФСР к началу 1941 года

В 1941 год система советского специального образования вступала со значительными итогами, большими обязательствами и не менее серьезными ожиданиями. Ее развитие было продиктовано стратегической задачей, сформулированной в марте 1939 года на XVIII съезде ВКП(б): «...осуществить в третьей пятилетке всеобщее среднее обучение в городе и завершить всеобщее 7-летнее обучение в деревне и во всех национальных республиках с расширением охвата детей десятилетним обучением» [Сборник приказов и инструкций по Наркомпросу РСФСР, № 7, с.2].

Можно констатировать, что к началу Великой Отечественной войны обучением в специальных школах и классах удалось охватить основную массу детей с нарушенным слухом, зрением из числа способных усвоить программу общеобразовательной школы I–II ступени [Малюфеев, 2013, с. 220, 235]. Хотя это относится в первую очередь к районам Европейской части России, а также к большим городам и прилегающим

местностям Урала и Сибири. Неполноту охвата и неудовлетворительно поставленную на местах работу по учету этой категории детей подтверждают годовые отчеты школ периода войны, действовавшие в районах, которые не были территорией боевых действий.

Обратимся непосредственно к данным по количеству учреждений системы специального образования в РСФСР накануне трагического июня 1941 г. Точных и всеми принятых цифр в силу различных методик подсчета на сегодняшний день не существует и эту работу еще предстоит осуществить на основе официальных документальных архивных материалов, находящихся в фондах ГА РФ и РГАСПИ, обработанных по единой методике.

В пределах административных границ РСФСР, согласно официальной информации республиканского Наркомпроса, в 1940/41 учебном году в системе ведомства насчитывалось 435 специальных и вспомогательных школ с контингентом учащихся 46 302 человека. Из них в 255 школах для глухонемых обучалось 27 010 человек, в 119 вспомогательных (для умственно отсталых) – 14 679 человек. И еще 4 613 человек учились в 61 школе для слепых [Народное образование в РСФСР в 1944 году, с. 27].

В цифрах, приводимых в существующей литературе по истории специального образования и дефектологии, единства на это счет нет. Так, А. Г. Басова, без ссылок на источники, сообщает, что в 1941 г. в РСФСР была 271 школа для глухих

[Басова, Егоров, 1984, с. 245]. Возможно, имеет место смешение понятий РСФСР и СССР. Эта же цифра, 271 школа, и 31 426 учащихся фигурирует в опубликованной в 1965 г. статье Г. В. Кузнецовой [Кузнецова, 1965, с. 118]. А. И. Дьячков приводил иные цифры: 219 школ для глухих, 108 вспомогательных школ и 56 школ для слепых [Дьячков, 1967, № 4, с. 3, 5]. В. А. Феоктистова указывает 55 школ для слепых [Феоктистова, 1980, с. 47].

Скорее всего, сеть специальных школ находилась примерно в том же состоянии и испытывала те же самые проблемы, что и средняя школа. Об этом говорят материалы постановления Всероссийского совещания заведующих край(обл)оно и наркомов просвещения АССР, состоявшегося в начале 1941 года. Это и повышение уровня учителей, и техническое состояние школ, обеспеченность их оборудованием, преподавание ряда предметов, внутренний распорядок и пр. Приводимые далее материалы военного времени это лишь подтверждают.

Специальной школе в документе был посвящен отдельный пункт: «3. Принять меры к обучению всех слепых, глухонемых и умственно-отсталых детей, для чего расширить сеть специальных школ, установить систематическое руководство ими со стороны край(обл)оно и наркомпросов АССР и обеспечить перевод этих школ на односменные занятия» [Сборник приказов и инструкций..., № 7, с. 4].

Увидеть состояние дел в специальной школе на местах, далеких от

столицы, можно на примере Татарской АССР [Отчеты НКП Татарской АССР]. В 1940/41 уч. году в республике было две школы для слепых детей (средняя на 94 чел. в Свияжске и неполная средняя на 72 чел. в Елабуге) и три неполных средних вспомогательных (одна областная с интернатом на 85 чел. в Свияжске и две в Казани, русская на 92 чел. и татарская на 111 чел. Дополнительно в начале учебного года была выделена группа имбицилликов в количестве 12 чел.).

Основные проблемы, с которыми сталкивались школы: низкий процент успеваемости, несоответствие школьных помещений гигиеническим требованиям, недостаточная квалификация педагогов, недостаток или низкий уровень подготовки учителей по профобразованию.

Так, в школах слепых только 3 учителя закончили дефектологический факультет ЛГПИ им. А. И. Герцена и еще 2 имели высшее педагогическое образование. Из 30 педагогов, работавших во вспомогательных школах, только 3 имели высшее дефектологическое и 4 – законченное высшее педагогическое образование. Тем не менее, бросается в глаза их стремление постоянно повышать квалификацию, вести необходимую методическую работу. Так, педагоги вспомогательных школ проводили методические совещания, где выступали с докладами по актуальным темам, например, «Изучение умственно отсталого ребенка», «Психология умственно отсталого ребенка по Занкову» и др. Учителя внимательно изучали новые учебники и методики, а также читали статьи из

бюллетеня Научно-практического института специальных школ и детских домов НКП РСФСР (с 1943 г. – НИИ дефектологии).

Реальный процент успеваемости был низкий; например, во вспомогательных школах 73,7%. Проблемы с этим показателем, как правило, были связаны с недостаточной компетентностью и опытом педагогов, уровнем технической оснащенности учебного процесса и личными качествами некоторых учеников. Так, во вспомогательные школы очень часто поступал смешанный и не соответствующий характеру деятельности учебного заведения контингент – дети с тяжелой умственной отсталостью, переростки из детских домов с легкой степенью отсталости, которых отчисляли из д/д за плохое поведение [Отчеты НКП Татарской АССР, л. 9об].

И в школах для слепых детей, и во вспомогательных (не только в этом регионе) существовала проблема с педагогами профессионального обучения. Из-за их отсутствия в Свияжской школе слепых 9 трикотажных машин простаивали без дела и обучение не велось, а ученики вспомогательных школ хронически не могли полностью пройти программы по швейному и столярному делу «из-за недостаточной квалификации инструкторов» [Отчеты НКП Татарской АССР, л. 13].

Несмотря на кадровую специфику педагоги, помимо учебы, уделяли большое внимание формированию простейших навыков самообслуживания: в рамках кружков рукоделия незрячих девочек учили шить носовые платки, штопать и ставить

заплатки. Во вспомогательных школах в этот список добавлялось умение подмести комнату, полить цветы, вытереть пыль с предметов, пришить пуговицу.

Следует отметить, что во всех школах активно велась и иная воспитательная и внеклассная работа. Ученики посещали драмкружки, хоровой, кружок по изучению истории ВКП(б). Учащиеся школы слепых в Елабуге выступали с концертами на республиканском радио, а их коллеги из Свияжска – в районной олимпиаде по детскому творчеству.

Для некоторых школ РСФСР 1941-й год стал юбилейным. Так, 14 июня отмечала свое 50-летие Смоленская школа слепых. 26 ее воспитанников встречали праздник на летней даче школы в д. Слобода. Здесь они и встретят начало войны, отсюда двинутся в эвакуацию [Кононов, 2001, с. 46–47].

Начало войны. Эвакуация. Тыловая повседневность

Начало Великой Отечественной войны вызвало неизбежную перестройку всего уклада жизни общества, в том числе системы образования и специальной школы как ее звена. В условиях военного времени возникли серьезные затруднения в жизни и деятельности специальных школ и в развитии теоретических основ системы воспитания и обучения аномальных детей.

В обращении руководства Наркомпроса РСФСР к педагогам 29 июня 1941 года говорилось о необходимости полностью подготовиться к новому учебному году несмотря на военные действия [Учительская газета, № 79(2871) от 2 июля 1941 г.].

Приспособление к новой реальности началось незамедлительно. 3 июля вышел приказ Наркомпроса о привлечении учащихся 7–10 классов к с/х работам в военное время [Сборник приказов и инструкций..., № 15–16, с. 3–4]. И буквально через несколько дней после начала войны начинается эвакуация в глубокий тыл всех типов школ и детских домов из прифронтовых районов и районов, которым угрожало воздушное нападение. Специальные школы являлись в своем большинстве интернатными учреждениями, эвакуация которых составляла значительную сложность.

Не имея практического опыта перемещения огромных людских масс в таких условиях, организаторы эвакуации допускали летом 1941-го много ошибок. Не было мобилизационного плана, сотрудники органов власти перекладывали решение вопроса об эвакуации детей на родителей (г. Москва), не были предусмотрены врачи, педагогические кадры на местах, не решены вопросы с транспортом, горячим питанием [Отдел школ ЦК ВКП(б), Дело 2]. Встречалось и откровенное неприятие эвакуируемых со стороны местных чиновников. Учащиеся спецшкол вместе с педагогами долго добирались до конечного пункта назначения. Кто-то не выдерживал нагрузки и бросал своих коллег и учеников. Так, ученики Смоленской школы слепых попали в Пензу через полтора месяца пути под бомбежками [Кононов, 2001, с. 47–51]. Учащиеся московского Института для слепых детей были эвакуированы в г. Мензелинск (Татарская АССР) [Сизова, 2008, с. 103]. В Москву они вернутся в 1943

году. Специальные школы Ленинграда перемещаются в Омскую, Тюменскую, Челябинскую области (часть школы № 1 для глухих и школы для тугоухих). Школы Узбекистана приняли у себя эвакуированных детей – ок. 100 человек школа слепых и более 200 учеников – школа глухих [Малофеев, 2013, с. 248]. С целью организации приема эвакуированных Наркомпрос РСФСР издает 17 июля приказ № 547 «О наведении порядка по обслуживанию школьников», которым предписано обеспечить полный цикл функционирования образовательных учреждений – от количества школ и интернатов до топлива, медикаментов и пр. [Сборник приказов и инструкций..., № 15–16, с. 4]. И хотя документ относился только к Москве, Ленинграду и соседним областям, его нормы впоследствии будут транслироваться уже повсеместно. В начале августа в регионы уйдет директива Наркомата, которая предписывала организовать регистрацию всех детей, находящихся на территории, и обеспечить им образование [Учительская газета, № 93(2885) от 3 августа 1941 г.].

12 августа глава Наркомпроса РСФСР В. П. Потемкин информирует руководство страны об основных изменениях в организации работы школы: новый режим, изменения в учебном плане и программе (учеба в 3 смены и пр.) [Отдел школ ЦК ВКП(б), Дело 2]. Он будет касаться и специальных заведений тоже. 17 августа в «Учительской газете» в развернутом виде была опубликована по сути новая концепция жизни школы

в условиях войны [Учительская газета, № 99(2891) от 17 августа 1941 г.].

В целях упорядочения жизни и деятельности эвакуированных детских учреждений НКП РСФСР издал также специальное «Положение об интернатах для детей школьного возраста, прибывающих из других областей». Мера была своевременной, так как никто не рассчитывал на столь большое количество эвакуированных. На местах поначалу к ним относились по-разному. Так, в приказе Наркомпроса РСФСР № 682 от 18 сентября 1941 г. говорилось: «...Наркомпрос Татарской АССР не осознал в должной мере всей политической важности вопроса обслуживания эвакуированных детей и осуществления повседневной заботы о них. Только известной беспечностью можно объяснить тот факт, что в Татарской республике даже отсутствует точный учет эвакуированных детей и что интернаты находятся в недопустимом состоянии» [Сборник приказов и инструкций..., № 18, с. 2].

Руководствуясь этим положением и принимая во внимание особенности развития аномальных детей, коллективы эвакуированных специальных школ старались организовать учебно-воспитательный процесс, а не просто жизнь детей в интернатном учреждении. Специальные школы, расположенные в тылу, оказывали помощь школам глухонемых, слепых, вспомогательным, эвакуированным из районов военных действий. Местным властям приходилось решать целый ряд сложнейших проблем: размещение детей, организацию снабжения одеждой,

учебниками, топливом на зиму, питанием.

Война вынудила педагогов и учащихся специальных школ заниматься не совсем привычным делом. В соответствии с приказом Наркомпроса «Об улучшении подсобных хозяйств и организации с/х труда воспитанников детских домов» школы, в т. ч. и специальные, получают участки земли, скот, занимаются агротехническими работами, выращивая корнеплоды, что позволяет обогатить рацион питания учащихся.

Следует отметить, что, несмотря на значительные сложности, которые испытывали специальные школы (в том числе и эвакуированные), учебные занятия в 1941/42 учебном году начались 1 сентября.

Постановление СНК СССР от 23 января 1942 года «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» обязывало решить старую проблему с учетом *всех* детей школьного возраста и вовлечь их в образовательный процесс. Хотя на практике это было далеко не везде.

В целом же в первые годы войны сеть специальных школ в РСФСР значительно уменьшилась, — закрыто было 232 школы, в том числе в тыловых областях 30 школ. За этот период из специальных школ выбыло 25 900 учащихся [Народное образование в РСФСР в 1944 году, с.27]. Количество вспомогательных школ сократилось в два раза [Назарова, Пенин, 2007, с. 196]. Но точных цифр на сегодняшний день привести пока нет возможности: в 1942/43 учебном году Наркомпрос официально заявлял, что не располагает полными дан-

ными о движении учащихся [Народное образование в РСФСР в 1943 году, с. 5].

Весь военный период школы, располагавшиеся в тыловых областях и республиках, даже не расширившиеся за счет эвакуированных, ежедневно решали сложнейшие задачи выживания учителей и учеников, а также обеспечения учебного процесса.

Так, в Горьковской областной школе-интернате для слепых в 1943/44 учебном году училось 72 человека, по 10–12 учеников в классе [Отчет школы для слепых детей Горьковской области, л. 1]. Учебный процесс обладал своей спецификой — «как и в предыдущие годы, школа не имела твердых программ, а потому в распределении учебного материала придерживалась программы массовой школы», говорится в годовом отчете [Отчет школы для слепых детей Горьковской области, л. 2]. Из-за этого в младшей школе есть только 2 и 4 классы, материал растягивают на два года, иначе нечему будет учить в 5 классе.

Наблюдались уходившие корнями в предыдущие годы и иные трудности. В 8–9 классах не было учебников по литературе, физике, химии, алгебре, географии. Из-за отсутствия приборов и реактивов химию объясняли на словах. Не хватало (или пришли в негодность) карт по истории и географии. В результате учебный процесс и усвояемость материала протекали медленнее, многие ученики не проявляли должной активности. Изучение Конституции РСФСР как учебного предмета в школе считали преждевременным по

причине несоответствия уровню развития детей [Отчет школы для слепых детей Горьковской области, л. 5].

Из-за отсутствия специализированной программы были трудности и в преподавании физкультуры – оно велось по программе массовой школы. Хотя, как отмечалось в документе, для незрячих физкультура как предмет имеет большее значение, чем для зрячих, потому что она учит ориентировке в пространстве, навыкам правильно держать свое тело и т. п. Обучение профессиональному труду (изготовление щеток) происходило только благодаря поддержке сторонней коммерческой артели – Наркомпрос сырьем школу не обеспечивает [Отчет школы для слепых детей Горьковской области, л. 6]. Специальной учебной программы для слепых по профтруду также не было.

При этом воспитательная и внеклассная работа была поставлена на достаточно высоком уровне. Основной акцент делался на воспитание патриотизма и работу военно-оборонного характера. Обязательной была ежедневная политинформация для учащихся. Учителя часто выступали перед ними с докладами. Темы порой были политически злободневны, но в большей степени носили просветительский, историко-героический характер. Вот они: «Дмитрий Донской», «Александр Суворов», «Кто такая Жанна д'Арк», «Русские и советские имена на карте мира». Хотя были и актуальные для подростка «Сон и сновидение», «Любовь и дружба». Учителя много читали детям вслух. Как правило, это

была классика, причем дореволюционная: исторические романы Лажечникова, Загоскина, драмы Шекспира, рассказы Чехова, романы Льва Толстого [Отчет школы для слепых детей Горьковской области, л. 8–9].

Бытовых проблем также хватало. Интернат не был обеспечен санитарно-гигиеническими принадлежностями («не было зубных щеток, зубного порошка, мыла. Мытье детей проходило раз в 10 дней»), возникали проблемы с дровами для отопления. Отсутствовала брайлевская бумага («Если в отчетном учебном году с бумагой вышли из тупика тем, что исписанную бумагу мочили и гладили, то на новый учебный год от такого использования бумаги ничего не осталось»). В школе не было воспитателей (при 8 по штату). Много организационных хлопот доставляла старая проблема – невозможность комплектовать новые классы, потому что «учет слепых не ведется».

В свободное время ученики также занимались домашними работами и самообслуживанием – уборка в столовой, мытье полов, посуды, накрывали столы, стирали галстуки и носовые платки, уборка снега на улице, пила и колка дров [Отчет школы для слепых детей Горьковской области, л. 10–11].

Схожий круг вопросов был и у одной из старейших в России Костромской школы для слепых. Что характерно, отчет датирован весной 1945 года. «До сих пор все мероприятия по всеобучу еще не оправдывают себя... По начальному образованию [школа] обслуживает две области: Костромскую и Ярославскую, а [...] учащиеся собираются со всего

Советского Союза. Ни один год школа не имеет точных цифр учета слепых детей, подлежащих обучению. Это приводит к тому, что нередко в начальную школу привозят переростков даже в первый класс» [Отчет средней школы для слепых детей г. Костромы, л. 1].

В школе учился 110 человек. Питание по нормам детских домов, 400 г хлеба в день. Иногда идет неравноценная замена, более взрослым ученикам нормы явно не хватает. Дополнительные продукты дает подсобное хозяйство. Это 5 га земли и 136 рам парников. Постоянная проблема с отоплением – не хватает дров (нет возможности привезти): «Нужно 400 кубов, а отпустили 190, причем с вывозкой за 16 км или путем вылавливания собственными силами по р. Волге и распиловкой на берегу». Заниматься в холоде нельзя: «Условия обучения в школе слепых при низкой t невозможны, так как теряется осязание при чтении и застывают руки от холодных металлических приборов при письме» [Отчет средней школы для слепых детей г. Костромы, л. 2об].

Большой проблемой был вопрос снабжения учащихся зимней и летней обувью и одеждой (пальто). Местный райснаб выдавал школе одежду и обувь, не учитывая возрастную шкалу учеников – только маленькие размеры, подходящие дошкольникам и учащимся начальной школы. В то время как 76 из 110 учеников были старше 16 лет [Отчет средней школы для слепых детей г. Костромы, л. 1об].

В плане общих положений учебно-воспитательного процесса

специальная школа жила вместе со всей страной. На осуществление всеобщего обучения среди аномальных детей и на укрепление учебно-воспитательного процесса в специальных школах в условиях военного времени оказали влияние общепедагогические законоположения, которые были изданы во время войны и учитывали новые реалии.

В 1943 г. СНК СССР установил, что всеобщее обязательное обучение должно начинаться с семилетнего возраста. Это постановление было распространено и на детей с нарушениями в развитии. С 1944/45 учебного года в специальные школы стали принимать с семилетнего возраста глухонемых, слепых и других аномальных детей.

В августе 1943 г. СНК РСФСР утвердил «Правила для учащихся». В этих правилах говорилось об обязанностях учащихся, повышались требования к их поведению. В октябре Наркомат Просвещения РСФСР издал распоряжение «Об улучшении контроля за работой школ и учителей и постановки учета знаний учащихся». Это распоряжение обязывало учителей специальных школ повышать требования к знаниям учащихся. Введение цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения (январь 1944 г.) в массовых школах потребовало решения этого вопроса и в школах специальных.

В июле 1944 г. СНК СССР издал постановление «О мерах по улучшению качества обучения в школе», в котором определялась сдача экзаменов окончившими начальные, се-

милетние и средние школы. В специальных школах также были введены выпускные экзамены. А контрольные задания на выпускных экзаменах учащимся специальных школ (кроме вспомогательных) предъявлялись такие же, что и учащимся массовых школ.

Эти и многие другие официальные документы Правительства СССР и РСФСР, руководства ВКП(б) давали специальной школе возможность сохраняться и развиваться даже в тяжелейших условиях военного времени. Для педагогов-дефектологов проводились межобластные совещания (Свердловск, Куйбышев, Ярославль), где обсуждались актуальные вопросы деятельности школ – совершенствование программ обучения русскому языку глухих детей, методическая работа, идейно-патриотическое воспитание [Назарова, Пенин, 2007, с.197].

Специальная школа на оккупированных территориях

История специальных школ на оккупированных фашистскими войсками территориях СССР является для исследования самым непростым с точки зрения наличия и состояния источниковой базы. В настоящее время можно говорить о том, что, безусловно, война не пощадила большую часть специальных школ и нанесла тяжелый удар по педагогическому составу. Одна лишь сеть учебных заведений для детей с нарушением слуха на территории РСФСР потеряла за первый год войны 111 школ [Назарова, Пенин, 2007, с. 267]. Всего же в оккупированных областях Российской Федерации было разрушено более 17 000 школ, не говоря

уже об остальной инфраструктуре народного образования [Малофеев, 2013, с.214].

Воспитанников заведений для детей с нарушениями в развитии часто ожидала трагическая судьба. Так, в сентябре 1942 г. фашисты расстреляли и закопали заживо 47 воспитанников Нижне-Чирского детдома для умственно отсталых детей (Сталинградская область).

Восстановление специальных школ на освобожденных территориях. Проблема восстановления школьной сети и системы образования в целом на территориях, освобождаемых от немецко-фашистских войск и их союзников, стала одной из ключевых в деятельности партийно-политического руководства страны. Можно сказать, что ее решение началось после разгрома немцев под Москвой в конце 1941 года. Принципиальные изменения стали возможны после того, как Совет Народных Комиссаров СССР издал постановление «О неотложных мероприятиях по восстановлению хозяйства в освобожденных районах» (21 августа 1943 г.). Судя по всему, из общего числа специальных школ, существовавших до войны, на тот момент их, по официальным данным, осталось 213 [Народное образование в РСФСР в 1944 году, с. 27].

В освобожденные районы и области направляли руководителей специальных школ, которые были эвакуированы в другие районы Советского Союза, учебники, оборудование. Задачи формулировались просто: возродить школу, собрать детей и начать учебный процесс, чтобы за-

вершить в перспективе решения задачи по осуществлению среднего образования в городах и всеобщего семилетнего обучения на селе, поставленной на 1942 год третьим пятилетним планом и сорванной войной.

Вопросы восстановления на освобожденных территориях сети детских учебных заведений требовали огромных человеческих и материальных затрат. Работа шла масштабная: только в 1944 г. было восстановлено 2 437 школ по плану и 2 539 школ сверх плана. Однако оставалась масса нерешенных проблем – например, 20% учащихся не посещали школу потому, что у них просто не было одежды и обуви [Народное образование в РСФСР в 1944 году, с. 9].

Изменился и контингент учеников. Так, в отличие от детей довоенного периода ряды учащихся пополнили «дети войны», потерявшие зрение, слух, конечности в результате взрывных травм. Часто они приходили в школу уже переростками. Так, среди учеников Кисловодской школы слепых (5 класс) 50% учащихся потеряли зрение во время войны. И помимо программного материала им приходилось осваивать письмо Брайля (письмо, чтение, арифметика). Что создавало большие трудности в преподавании, потому что «специального [первого] класса для них не было возможности организовать из-за недостатка преподавателей» [Отчет Ставропольской краевой школы слепых детей, л.3об.]. В целом число таких учащихся по стране составляло 30% от общего количества слепых школьников, причем многие успели ранее закончить

несколько классов массовой зрячей школы [Феоктистова, 1980, с. 54]. Высок был и процент детей с психологическими травмами.

Весной 1943 г. в число первоочередных вышел вопрос снабжения учебниками. Страна испытывала катастрофическую нехватку учебной литературы по целому ряду причин. Во-первых, на освобождаемых территориях они были почти полностью уничтожены. По сведениям Наркомпроса РСФСР, на 16 территориях республики (Сталинградской, Курской, Ростовской областях, Ставропольском, Краснодарском краях, Калмыцкой АССР и др.) по далеко неполным данным было уничтожено свыше 50 млн. экземпляров учебников. Во-вторых, тираж выпуска новых изданий упал почти в 6 раз (с 80–90 млн. ежегодно до 1941 г. до 15 млн. по плану Учпедгиза на 1943/44 уч. г., причем даже этот тираж не был обеспечен бумагой). И, наконец, большое количество изданных ранее учебников (до 50% от ежегодного тиража) оставалось на руках у населения и использовалось не по назначению [Отдел школ ЦК ВКП(б), Дело 9]. Наркомпрос совместно с Госпланом предложил ввести новый порядок комплектования – создавать в школах собственный фонд учебной литературы и выдавать ее ученикам во временное пользование.

Специальные школы также испытывали дефицит учебников, как и всего остального, причем даже в районах, не подвергавшихся фашистской оккупации. Тем более остро стоял вопрос на освобожденных территориях. Проблемы обеспечения

функционирования школ усугублялись целым рядом других факторов – от равнодушия чиновников, финансовой политики Госбанка, географической удаленности самой школы до отсутствия дорог, топлива, электричества, котельных, обслуживающего персонала и т. д.

В качестве примера можно рассмотреть ситуацию вокруг Кисловодской (б. Ставропольской краевой) школы слепых [Отчет Ставропольской краевой школы слепых детей]. В ней, как в зеркале, отразился весь комплекс проблем, характерных для учебных заведений, вынужденно начинавших работу «с нуля». В связи с полным разрушением здания во время войны, ее директор добился перевода заведения в Кисловодск. Работу школа начала осенью 1943 г. В ней насчитывалось 40 учеников. Школьное здание не подходило по функционалу, было полуразрушено. В нем не было тепла, света, врача и медсестры, уборщиц. Учащиеся не имели постельного белья вообще; нательного был неполный комплект и то не у всех. Не было бумаги, наглядных пособий. «Отсутствие в школе электросвета также мешало работе, так как из-за недостатка незрячих учебников приходилось пользоваться зрячими учебниками, а при отсутствии света трудно было уложиться во времени, чтобы нужный материал прочитать до темноты» [Отчет Ставропольской краевой школы слепых детей, л. 3]. С 12 декабря по 10 марта занятий не было – нечем было топить печи.

На следующий учебный год ситуация несколько улучшилась. Школу перевели в другое здание, но

многие бытовые проблемы остались. Учителям приходилось стирать белье учащихся, гладить, обрабатывать его, весь 1944 г. они также боролись с зашивленностью (котельная здесь тоже была не достроена). Очень остро стоял вопрос с обеспечением питания учеников и учителей. Как правило, молочных продуктов в отпускных точках горторга нет, овощи предлагают забирать на своем транспорте, причем очень далеко от Кисловодска. При школе питаются только одиночки-незрячие учителя, остальной персонал получает сухой паек. В нем полностью отсутствуют овощи, крупа, молочные продукты [Отчет Ставропольской краевой школы слепых детей, л. 11]. И в дополнение – знакомая проблема с одеждой: выделяют только маленькие размеры, годные для дошкольников, а вместо ботинок – недолговечные чуваки [Отчет Ставропольской краевой школы слепых детей, л. 10].

Среди других трудностей (света и тут не было) учителя выделяли отсутствие брайлевской бумаги, учебников и наглядных пособий по географии, истории, естествознанию, физики, химии, математике, художественной литературы (библиотека насчитывала всего 200 книг).

Учительский коллектив школы был таков: 11 учителей на 80 учеников. Из них тифлопедагогов 5, 2 из них малоопытные. С высшим образованием 6 учителей, 2 окончили двухгодичный пединститут, 3 со средним образованием [Отчет Ставропольской краевой школы слепых детей, л. 4об.].

Однако наблюдались и положительные моменты. В 1944 году

была отработана процедура приема в школу детей – после собеседования с родителями. В 1943 году контингент был во многом случайным – в незрячие записались бродяги, нищие, беспризорники, вносившие негативный элемент в школьную жизнь (мелкое воровство, курение, грубость в отношении старших и пр.).

Как бы то ни было, коллектив школы в силу возможностей выполнял вышеупомянутые задачи и указания партии и правительства. Так, учителя и дети взяли шефство над госпиталем, где лечились военно-ослепшие. Они не только проводили концерты (примерно раз в два месяца), но и оказывали им помощь в освоении Брайля [Отчет Ставропольской краевой школы слепых детей, л.4].

С выполнением установок по организации подсобных хозяйств и работе в них было сложнее. Горсовет Кисловодска не спешил выделять обещанные 75 га земли и часть ее отдал местным жителям под огороды. Школе не выделяли семян, а скотину (3 коровы, 3 лошади и 2 осла) дали бракованную. Приобрести что-то самостоятельно школа могла только по рыночным ценам, но Госбанк подолгу задерживал платежи.

Проявилась здесь и общая для многих местностей проблема – отсутствие учета детей с нарушениями здоровья, что позволяло бы планировать ежегодный набор классов и своевременно принимать решения в области кадров. «КрайОНО и КрайВОС не занимается учетом слепых детей по краю», сообщает директор, выражая надежду на перспективную

поддержку со стороны местной администрации и чиновников образования. То же, как мы видели, происходило в целом ряде регионов.

Значительно лучше, но тоже не без проблем, обстояло дело в специальных учебных заведениях Московской области. Так, школа-интернат для слепых в Болшево вернулась в свое старое, немного пострадавшее во время войны здание из кратковременной эвакуации в Курганскую область еще в 1942 году. Круг проблем был уже знаком [Отчет неполной средней школы слепых детей г. Болшево]. Главная – переполненность школы и непригодность здания. В 1943 году в ней училось 114 человек вместо положенных 75. Классных помещений было 5, а само здание имело множество лестниц, переходов и закоулков, что затрудняло жизнь незрячих школьников. Категорически не хватало одежды и обуви – 45 пальто, сильно выношенные, большая часть малых размеров. «На всех детей имеется всего 15 пар валенок, кожаной и брезентовой обуви 80 пар». С топливом положение было напряженное, хотя из-за отсутствия топлива занятия не срывались. Температура в классах в самые сильные холода не опускалась ниже 8 градусов, в спальнях ниже 12–14 градусов.

Что касается обеспечения учебного процесса, то болшевская школа, как и остальные, испытывала дефицит учебников по Брайлю, особенно в старших классах – по некоторым предметам их было по 1–2 штуки на класс, наблюдался и недостаток учебных пособий – глобусов, геометрических фигур, приборов и пр.

Кадрами школа была обеспечена (из них 6 человек с высшим образованием), но их качество оставляло желать лучшего – ни учителя, ни воспитатели не работали над повышением квалификации.

Схожая с другими школами ситуация складывалась в области профобразования и выполнения планов. Дети старше 12 лет обучаются и работают в шеточной мастерской, но со стороны НКП не организована поставка сырья, поэтому программа хронически не выполняется.

В связи с тем, что, как и в Костромской школе, здесь наблюдалась дезорганизация в плане приема, руководство выступило с предложением производить прием детей, пропуская их через специальные врачебные комиссии.

Согласно официальным отчетам, в целом по стране, в том числе в областях, освобожденных от немецкой оккупации, процесс воссоздания школьной системы двигался, хоть и не без недостатков, но почти по плану. К 1 января 1944 г. в освобожденных районах РСФСР возобновили работу 23 805 школ [Кондакова, 1976, с. 222].

Основным затруднением в выполнении народнохозяйственного плана называлось отсутствие достаточного количества приспособленных помещений, главным образом, в областях, освобожденных от немецкой оккупации.

Успешно было выполнено задание по восстановлению сети специальных школ и обеспечению всеобщего обучения глухонемых, слепых и умственно отсталых в Курской, Архангельской, Ивановской, Кировской,

Тамбовской, Челябинской, Вологодской областях и г. Ленинграде. Неудовлетворительно выполнили план Чкаловская (н. Оренбургская), Тульская, Калининская (н. Тверская) области, Коми АССР, Алтайский край и др.

Так, например, в 1943/44 учебном году восстановлено 60 специальных школ, из которых 20 в районах, освобожденных от немецкой оккупации [Народное образование в РСФСР в 1944 году, с. 27]. К концу 1943 г. были восстановлены и начали работу 24 школы глухих [Басова, Егоров, 1984, с. 245]. Всего же количество детей, охваченных специальным обучением, по мнению некоторых исследователей, достигло в этот период десяти тысяч человек [Назарова, Пенин, 2007, с. 196. Авторы не указывают источник данных].

Распоряжением Совета Народных Комиссаров СССР № 16480-р от 11 августа 1944 г. Наркомпросу РСФСР было предложено в 1944/45 учебном году восстановить сеть специальных школ, существовавшую до июня 1941 г. В соответствии с этим распоряжением Наркомпрос приказом от 16 сентября 1944 г. № 628 обязал местные отделы народного образования приступить к восстановлению закрывшихся специальных школ и принять в них 17 310 чел.

В результате произведённой на местах работы к 15 декабря 1944 г. количество специальных школ увеличилось с 213 в 1943 г. до 278, а контингенты в них соответственно – с 18 500 чел. до 23 989. Однако план приёма в специальные школы оказался невыполненным – принято было 15 993 чел., или 81,3% к плану.

Дальнейшее развитие специальной школы будет уже происходить с учетом задач пятилетнего плана восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 гг., который советское правительство приняло после окончания Великой Отечественной войны. В нем предусматривалось создание условий для осуществления семилетнего обучения всего подрастающего поколения, что в свою очередь оказало положительное влияние и на осуществление всеобщего обучения среди детей, имеющих физические и умственные недостатки.

Обсуждение результатов. Работа по поиску, выявлению и анализу документальных материалов, связанных с деятельностью специальных школ для детей с нарушениями развития в РСФСР в 1941–1945 гг. позволила не только сделать попытку общего и основанного на исторических источниках обзора основных моментов этой темы, но и задать вектор для дальнейшей работы по формированию источниковой документальной базы исследований. Данные материалы способствуют не только восстановлению полной и достоверной картины жизни специальной школы во время Великой Отечественной войны, но и предоставляют возможность для подготовки более масштабных и системных исследований по истории специальной педагогики и дефектологии в СССР.

Заключение. На основании впервые вводимых в оборот документальных архивных материалов, описывающих повседневную жизнь и де-

ятельность школ для детей с нарушениями развития во время Великой Отечественной войны, а также широкого ряда иных источников по истории системы образования в СССР и РСФСР (официальные документы, мемуаристика, периодическая печать, статистические материалы и пр.), можно утверждать, что процессы организации учебной, воспитательной работы этих учебных заведений строились в полном соответствии с общими принципами развития системы образования, ориентировавшейся на установки партийного руководства страны, в том числе в условиях военного времени. Стоит также отметить, что во время войны был продолжен процесс формирования специализированной учебно-методической базы, призванной учитывать особенности учеников с нарушениями в развитии и обеспечить в более полной мере образовательную и воспитательную работу в этом сегменте системы школьного образования РСФСР.

Список литературы и источников **Архивные материалы,** **статистические документальные** **публикации**

1. Отдел школ ЦК ВКП(б) // РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 126.
2. Отчет школы для слепых детей Горьковской области о работе за 1943–44 уч. г. // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 75. Д. 2627.
3. Отчет Ставропольской краевой школы слепых детей о работе за 1943–44 уч. г. // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 75. Д. 2629.

4. Отчет неполной средней школы слепых детей г. Болшево о работе за 1944–45 уч. г. // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 75. Д. 2652.

5. Отчет средней школы для слепых детей г. Костромы о работе за 1944–45 уч. г. // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 75. Д. 2653.

6. Отчеты НКП Татарской АССР о работе вспомогательных школ и школ слепых детей за 1940–41 уч.г. // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 75. Д. 2352.

7. Народное образование в РСФСР в 1944 году: отчет Народного комиссариата просвещения РСФСР / составители М. П. Сазонов [и др.]. – Москва : Учпедгиз, 1945. – 223 с. – Текст : непосредственный.

8. Народное образование в РСФСР в 1943 году: (отчет Народного комиссариата просвещения РСФСР). – Москва : [б. и.], 1944. – 147 с. – Текст : непосредственный/

9. Сборник приказов и инструкций по Наркомпросу РСФСР. 1941. № 1–18.

10. Учительская газета, 1941. – №1–128.

Литература

11. Басова, А. Г., Егоров, С. Ф. История сурдопедагогики: [Учеб. пособие для дефектол. фак. пед. интов]. – Москва : Просвещение, 1984. – 295 с. – Текст: непосредственный.

12. Дьячков, А. И. Основные этапы развития советской дефектологии / А. И. Дьячков. – Текст : непосредственный // Специальная школа. – 1968. – № 1. – С. 8–14.

13. Дьячков, А. И. Основные этапы развития советской системы воспитания и обучения аномальных

детей / А. И. Дьячков. – Текст : непосредственный // Специальная школа. – 1967. – №1. – С. 3–12; № 2. С. 3–12; № 3. С. 3–8; № 4. С. 3–9; № 5. С. 3–13; № 6. С.3–12.

14. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. 2-е изд. – Москва : Академия, 2008. – 362 с. – Текст : непосредственный.

15. Кондакова, Н. И. Восстановление системы народного образования в освобождённых районах РСФСР / Н. И. Кондакова. – Текст : непосредственный // Советская культура в годы Великой Отечественной войны. – Москва : Наука, 1976. – С. 213–223.

16. Кононов, В. А. История одной школы : К 110-летию Смолен. обл. сред. шк.-интерната для слабослышащих детей. – Смоленск, 2001. – 71 с. – Текст : непосредственный.

17. Кузнецова, Г. В. Из истории специальных школ для глухих и слабослышащих детей (1930–1941) / Г. В. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1965. – № 8. – С. 117–123.

18. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. Учеб. пособие для студ. педвузов. В 2 ч. Ч.2. – Москва : Просвещение, 2013. – 320 с. – Текст : непосредственный.

19. Назарова, Н. М., Пенин, Г. Н. Специальная педагогика, в 3 тт. Т.1 История специальной педагогики. – Москва : ИЦ «Академия», 2007. – 352 с. – Текст : непосредственный.

20. Сизова, А. И. Из истории обучения слепых детей. – Москва : [б.

и.], 2008. – 301 с. – Текст : непосредственный.

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

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.02

А. А. Стрельцов

ШКОЛА БУДУЩЕГО: ВЗГЛЯД ФАНТАСТОВ

Аннотация. В статье представлены взгляды ряда отечественных и зарубежных писателей-фантастов на образование в т. н. описываемом будущем. Данный вопрос получил освещение в ряде произведений, относящихся к жанру социальной фантастики, преимущественно написанных в 1950-х–1970-х гг. Показано, что преобладающими являются две позиции – изоляция детей в школах-интернатах до достижения ими зрелости или машинное обучение. В первом случае, по мнению И. Ефремова и А. и Б. Стругацких, дети будут ограждены от возможного негативного влияния родителей и общества, и их обучение и воспитание будет доверено профессионалам – педагогам, статус которых в обществе будущего очень высок. Впрочем, тот же подход, по мнению Р. Брэдбери и Н. Горькавого, может использоваться для образовательной сегрегации – подготовки элиты, тогда как из большинства в обычных школах будут готовить законопослушных потребителей. Во втором случае, по мнению А. Азимова, необходимости в учителях и школах не будет, так как их заменит компьютер. Другие авторы, такие как К. Булычев и Г. Мелентьев, допускают замену классов группами по интересам, в том числе и разновозрастными. Согласно представлениям советских писателей, в будущем у обучающихся будет больше экскурсионно-туристических поездок, возрастёт уровень академической мобильности школьников, они будут вовлечены в проектную и научно-исследовательскую деятельность. Таким образом, настоящее исследование позволяет получить представление о том, каким виделось образование в XXI–XXIII вв., и соотнести образ школы будущего с современным состоянием и тенденциями в этой сфере.

Ключевые слова: школа будущего, Ефремов, Стругацкие, Булычев, Мелентьев, Брэдбери, Азимов.

А. А. Streltsov

THE FUTURE SCHOOL AS SEEN BY SCI-FI WRITERS

Abstract. The article presents the ideas of some Russian and foreign sci-fi writers concerning education in the foreseeable future. This issue was covered in a number of works of social science fiction, mostly published in the 1950-s–1970-s. We show, that two trends – placing children in boarding schools and machine education are predominant. The former, according to I. Efremov and the Strugatsky brothers, will shield

them from the possible negative impact of parents and the society. Education and upbringing will be vested in the teachers, whose status will be very high in the society of the future. The same approach, however, may be used as a means of educational segregation, when only the children of the elite will get proper training, whereas the majority of schools will raise law-abiding consumers, point out R. Bradbury and N. Gorkaviy. On the other hand, there will be no need in teachers and schools, according to I. Asimov, if the he second trend prevails. Such authors as K. Bulychev and G. Melentiev suggest, that classed will be replaced by interest-based groups. Soviet writers considered, that in the future school-children will have more guided tours, more academic mobility, will participate in project and research activity. So, this study shows, how the education in the XXI-XXIIIth centuries was viewed upon not long ago, and enables us to compare the vision with its current state and contemporary trends.

Key words: the school of the future, Efremov, Strugatsky brothers, Bulychev, Melentiev, Bradbury, Asimov.

Введение. Уже много лет в научных журналах и прессе поднимаются вопросы реформирования (чаще называемого словом «модернизация») образования. Эта тенденция обнаруживается и в ряде европейских государств, где предпринимаются попытки создать пусть не единое, но интегрированное образовательное пространство. Важными слагаемыми являются: цифровизация учебного процесса для создания интерактивной образовательной среды, замена бумажных учебников на электронные, переход к дистанционной и онлайн подготовке не только бакалавров, специалистов и магистров, но и учащихся средней школы. Привычное представление об учебном заведении постепенно размывается.

Всё это заставляет задуматься о том, какой будет школа спустя несколько десятилетий, или даже через сотню лет. Между тем ответы уже даны в фантастической литературе, ведь произведения этого жанра становятся своего рода «лабораторией для исследования будущего»: на страницах научно-фантастических

произведений разрабатываются возможные модели развития общества [Козинцева, 2015], в том числе и тема воспитания нового поколения.

Другое дело, что представления эти разрознены. Поэтому основной задачей является сбор всей доступной информации, представленных научно-фантастических произведениях отечественных и зарубежных авторов.

Материалы и методы. Материалами исследования являются тексты отечественных и научно-фантастических произведений, опубликованных в XX – начале XXI вв., в большинстве своём не ставшие объектом научного анализа и систематизации. Единственная известная нам попытка последнего – книга, выпущенная университетом Натальи Нестеровой [Билет в детство, 2005]. К сожалению, она не полна и, будучи антологией, не предполагает последовательного описания такого неоднозначного и расплывчатого понятия, как «школа будущего», что и представляет собой цель настоящего исследования.

*Результаты исследования.***Взгляды советских писателей**

Наиболее «традиционный» взгляд – у советских писателей-фантастов Ивана Ефремова и Кира Булычёва:

1. Сохранение школы как таковой, с разделением на этапы обучения (у Ефремова – школы нулевого, первого, второго и третьего циклов) и даже классной системы у Булычёва. Впрочем, тут не всё так просто: «У нас нет классов и нет букв. У нас в школах только группы по интересам» [Булычев, 1992] (таким образом, основной формой обучения является то, что у нас относится к внеклассной деятельности – А. С.), заявляет Алиса Селезнёва в повести «Сто лет тому вперёд», по мотивам которой снят известный фильм «Гостья из будущего», но к этому же циклу относится и рассказ «Второгодники», а друг Алисы Павел Гераскин учился в пятом классе «Б» («Пашка-троглодит»).

В романе Г. С. Мартынова «Гость из бездны» в учебном комбинате XXXIX века сохранились парты и школьная доска, по крайней мере для детей первого года обучения – десятилетних. При этом учащиеся в первый год (а всего их пять) осваивают программу средней школы XX века [Мартынов, 1962].

Классная система (6 классов – младшая школа, ещё четыре – старшая) есть и в книге Г. Гуревича «Мы – из Солнечной системы» [Гуревич, 1965]. Всех школьников обучали по единой программе и воспитывали едиными методами. По окончании каждого класса был «день большого подарка»: после окончания третьего

класса «дарили время» – часы, через год – «эфир» – на левую руку надевали радио-браслет, ещё через – «ключи от складов», то есть право получать по потребностям, в старшей школе дарили «воду» – акваланги и водяные башмаки, и «небо» – авиаранцы с комбинезоном и крыльями. Выпускники получали право голоса и право распоряжаться своей судьбой;

2. Учителя – люди, использующие более «продвинутые» ТСО (например, стереопроектор/стереовизор), в «Приключениях Электроника» старшеклассники сделали помощника для учителя Таратара: обучающий автомат «Репетитор» – белый маленький стол (парта) с матовыми экранами и разноцветными кнопками. А в романе Н. Горькавого «Астровитянка» главный компьютер школы Эйнштейна на Луне контролирует как приём в колледж, так и иногда вмешивается в процесс обучения, если возникает сложная ситуация;

3. Широко применяются формы внеклассной/внешкольной работы, – ученики в рассказах Булычёва занимаются в лабораториях и на биологической станции, у В. Малова в повестях «Зачёт по натуральной истории» и «Царские книги» школьники из XXIII века выполняют хронопроекты – задания разной сложности в прошлом [Малов, 2000]. В экспериментальной школе Уно Хедлунда на Гродосе (маленьком острове в Эгейском море) за четыре года до окончания курса (он рассчитан на 15 лет) ученики (их было всего четыре) отправились на практику в космос [Альтов, 1972].

В «Мире Полудня» братьев Стругацких «ученики имеют достаточно большую свободу в занятиях, и по собственному желанию предпочитают тратить досуг на изучение новейших физических теорий, химические эксперименты, активные игры, плавание с аквалангами», реализовано соединение обучения теоретического с прикладным – ученики занимаются в учебных мастерских; есть «телевизионные уроки», которые сопровождаются комментариями учителя [Черняховская, 2016].

Обычным делом в школе будущего являются путешествия и экскурсии: у Ефремова изучение географии и истории дополняется путешествиями, у Гуревича «в десятом классе экскурсий было больше, чем уроков – не реже раза в неделю» [Гуревич, 1965], у Аматуни для туристских походов школьников используется катамаран, а у В. Малова в «Академии биссектрисы» школьники отправляются в Африку на континентолёте (не «взаправду»).

Единственный советский автор, взгляды которого на образование были изучены в печатных изданиях [Дудюк, 1988], [Емельянов, 2017] – известный палеонтолог и писатель Иван Ефремов.

Важной частью воспитательного процесса у Ефремова являются уроки труда, чередующиеся с лекциями: школьники обучаются использованию «архаичных» технологий (старшие дети занимаются шлифовкой оптических стекол, а младшие без использования станков сооружают деревянный корабль). При этом «в части, касающейся точных и есте-

ственных наук, обучающиеся получают только самые свежие знания, основанные на последних открытиях» [Советские...].

Оканчивая школу в возрасте 17 лет, все ученики в обязательном порядке проходят психологическое тестирование, а вместо выпускных экзаменов юноши и девушки в течение трех лет совершают так называемые «подвиги Геракла»: двенадцать испытаний, которые мы бы сейчас назвали самостоятельными проектами (индивидуальными и групповыми), которые каждый выпускник изобретает для себя сам, но обязательно советуясь со старшими наставниками, «менторами». «Подвиги» имеют ярко выраженную практическую и общественно полезную направленность и обязательно должны быть трудными. Их выполнение дает человеку право на получение двухлетнего высшего образования – в соответствии с выявленными способностями и предпочтениями, которое, в свою очередь, даёт право на самостоятельную работу в избранной специальности. Впоследствии можно менять род работы, пройти обучение по ещё пяти-шести специальностям. «Новый человек» Ефремова «воспитывается и учится всю жизнь», таким образом, образование является непрерывным.

Следует отметить, что это не первая в отечественной фантастике попытка описать школу будущего. В опубликованном за полвека до «Туманности Андромеды» романе А. Богданова «Красная звезда» описаны «дома детей» на примерно триста человек, где «все возрасты соединяются вместе», но только на «для

игр и занятий», а по отделениям он спят и принимают пищу. Как объясняла воспитательница Нэлла: «Чтобы получить воспитание для общества, ребенок должен жить в обществе. Всего больше жизненного опыта и знаний дети усваивают друг у друга. Изолировать один возраст от другого – значило бы создавать для них одностороннюю и узкую жизненную среду, в которой развитие будущего человека должно идти медленно, вяло и однообразно. И для прямой активности различие возрастов дает наибольший простор» [Богданов, 2009, с. 96].

Инопланетное образование

В произведениях В. Г. Мелентьева идея вовлечения детей в производственную деятельность – трудового воспитания – реализована более последовательно. На Мёмбе [Мелентьев, 1978] есть бывшая школа, реорганизованная в клуб: старшие дети, или просто те, у которых есть определённые знания, учат тех, кому эти знания интересно получить. Образуются группы из нескольких разновозрастных учащихся, и один и тот же ребёнок может быть то учителем, то обучающимся. (У Богданова и Ефремова старшеклассники помогают младшим усваивать материал, но выступают, скорее, как помощники учителя). Следует отметить, что разновозрастные группы обучающихся есть и сейчас, но или как вынужденная мера – в малокомплектных сельских школах, или же в рамках дополнительного образования. Перерывы каждая группа делает, когда хочет. Взрослые хоть и присутствуют, но почти не вмешиваются в процесс. На стенах есть доски и экраны, есть

парты и шкафы с приборами, а вдоль стен вестибюля стоят проверочные автоматы. Учебный процесс не регламентирован и, в свободное от занятий время дети и молодёжь работают: занимаются сельским хозяйством, машинами, строят, работают в море и т. д., учатся распознавать окружающий мир. Главное, чтобы учиться было интересно, поэтому каждые пару лет меняется сфера деятельности. В традиционном смысле учёба начинается в двадцать пять-тридцать лет.

На Розовой земле [Мелентьев, 1966] есть школы, но дети учатся с четырёх с половиной лет, и почти сразу их начинают приучать к ответственности. Теория совмещается с практикой. С десяти лет они помогают студентам, потом уже работают самостоятельно у станков и приборов. «Потому что их научили и им доверяют». Если на Мёмбе реализован крайний вариант Монтессори-педагогики, то голубые люди реализуют идеи А. С. Макаренко, у которого воспитанники трудовой колонии работали за станками. Семилетних, «если они сами хотят и на это соглашаются их родители», посылают в космос. Школьная программа записана на плёнку – довольно часто встречающийся в фантастических произведениях второй половины прошлого века анахронизм. По возращению молодые люди могут или продолжить занятия космонавтикой, или попробовать себя в другой профессии.

Необходимо упомянуть одну «неземную» систему подготовки специалистов, описанную в повести

Петрония Аматуни «Парадокс Глебова». Основанием для этого может служить то, что планета Гаяна – почти «будущее я» Земли. Обучение осуществляется в школах-интернатах, по окончании которых юных гаянцев обеспечивают всем необходимым для жизни (не надо беспокоиться о жилье, где найти деньги на его оплату, еду и прочее, что причиняет немало беспокойства нашим студентам, и отвлекает их от учёбы – А. С.), но никто не станет их учить, как учили ее в школе, давать знания, не особенно считаясь с тем, хотят ли они их иметь или нет: общество обязано было дать им лишь необходимый интеллектуальный минимум. Дальше каждый из них выбирает свою дорогу в жизни, и сам будет учиться, «приобретать все, что сочтет нужным для своей профессии, завоевывать ее – пусть в специальных учебных заведениях, консультироваться у педагогов и ученых, но все-таки самостоятельно».

В высших учебных заведениях Гаяны отсутствует конкурс, нет «определенного начала или конца учебного года: весь курс можно было пройти и за пять лет, и за восемь. Не было и переходных экзаменов, по той причине, что процесс учения непрерывен и учащийся сам выбирал себе "время летних отпусков"... Успеваемость определялась машинами, но по окончании всей программы, включая практику. Ученый Совет, ознакомившись с кибернетической "записью" всего обучения молодого человека, выносил решение о допуске его (или ее) к самостоятельной работе, о чем сообщалось в Учетный Центр планеты. Зато любой гаянец, когда ему

вздумается, мог запросить кибернетику заинтересованного учебного заведения и немедленно получить абсолютно объективную оценку и характеристику любого учащегося... Таким путем ученые и научные или промышленные учреждения заранее отбирали для себя специалистов» [Аматуни, 1966].

«Интернатная» модель образования будущего

Из западных фантастов такой точки зрения придерживался Орсон Скотт Кард, но лишь отчасти. В романе «Игры Эндера» [Кард, 1996] он лишь в самом начале вскользь упоминает про школу с классами, преимущественно описывая процесс обучения в Боевой школе. Это школа-интернат казарменного типа, в которой обучающиеся годами не видят родных. С младшего школьного возраста они растут в компании других таких же кадетов в смешанных группах – «армиях», а единственные взрослые – учителя-военные. Основная мысль: «Занятия важны, но настоящая форма обучения – это игра», – компьютерная и команда на команду. В школе были несколько «армий», носящих имена различных животных (леопард, саламандра, дракон, крыса, белка, кондор, скорпион и др.), бойцы которых живут в общей спальне. Впрочем, кадетские корпуса и училища и в наши дни являются учебными заведениями закрытого интернатного типа.

Нечто похожее описывается в первой части трилогии Ника Горькавого «Астровитянка» [Горькавый, 2008]. Действие происходит в середине XXIII века. Существуют три

ступени («цикла») школьного образования, первые, две из которых – четырёхлетние, и образовательный процесс в целом не сильно отличается от того, что имеет место в наше время. Как и у Ефремова, каждый цикл учащийся оканчивает в другой школе, но у Горькавого это рекомендация, тогда как у его предшественника перевод осуществляется каждые три года.

Школы делятся на государственные и частные, и самая престижная из последних «Школа Эйнштейна» на Луне, также известная как «Лунный колледж». Это элитная школа-интернат. Обучение в ней очень дорогое, поэтому значительная часть учащихся – дети из аристократических семейств (т. н. «аристократии капитала» – чтобы основать династию, нужно заработать 100 миллиардов долларов). Выпускники школы могут поступить в любое высшее заведение без экзаменов.

В романе подробно расписано поступление по конкурсу в этот «колледж». Ежегодно по результатам чрезвычайно сложного вступительного экзамена, который длится несколько часов (в среднем пять), принимают 100 человек в возрасте 14 лет. Экзамен состоит из около 200 вопросов по 9 разным предметам, сгруппированным в три блока («сессии»): физика, литература и химия; математика, биология и генетика, история, кибернетика и астрономия, а также теста на владение английским языком (вместо баллов компьютер ставит «зачтено»). Экзамен можно сдавать как в самой школе, так и дистанционно, через специальный арендованный компьютер фирмы.

Сам экзамен является публичным – ведётся трансляция в прямом эфире с журналистским комментарием.

Обучение в колледже длится пять лет, из которых первый год – базовый, а остальные – профильные. В зависимости от выбранной специализации обучающийся проходит подготовку по одному из направлений на одном из четырех факультетов (автор произведения не разводит видят эти понятия – А. С.): физико-математический (астрономия, планетология и химия), биогенетический (биомир, психология человека), гуманитарный (искусство, экономика, политика и менеджмент) и киберинформационный.

Каждый день, а точнее в понедельник, вторник, четверг и пятницу по четыре пары лекционных и семинарских занятий, на которых обычно (в зависимости от стиля общения педагога) приветствуются дискуссии, а на истории – метод погружения. Среда – день самостоятельной работы. Все обучающиеся разделены на четыре ордена, названные в честь разных животных (сова, леопард, олень, дракон), в зависимости от черт характера (идея, подчерпнутая в септологии Дж. Роулинг – факультеты Хогвартса). У каждого ордена – отдельная башня с жилыми и рекреационными помещениями, а у каждого обучающегося – отдельная комната.

Если Кард и Горькавый описывали специализированные учебные заведения, то целый ряд других авторов стремился распространить принцип изоляции, по возможности, на всю систему образования несовершеннолетних, но мотивы для их создания могли быть разными. Один

озвучил Рэй Брэдбери в своём известном романе «451 градус по Фаренгейту»: «Срок обучения в школах сокращается, дисциплина падает, философия, история, языки упразднены. Английскому языку и орфографии уделяется все меньше и меньше времени, и, наконец, эти предметы заброшены совсем.

Когда школы стали выпускать все больше и больше бегунов, прыгунов, скакунов, пловцов, любителей ковыряться в моторах, летчиков, автогонщиков вместо исследователей, критиков, ученых и людей искусства, слово "интеллектуальный" стало бранным словом, каким ему и надлежит быть. Человек не терпит того, что выходит за рамки обычного.

Мы все должны быть одинаковыми. Не свободными и равными от рождения, как сказано в конституции, а просто мы все должны стать одинаковыми.... А книга – это заряженное ружье в доме соседа. Сжечь ее! Разрядить ружье! Надо обуздать человеческий разум.

Домашняя среда может свести на нет многое из того, что пытается привить школа. Вот почему мы все время снижали возраст для поступления в детские сады.... (в рассказе Маргарет Сент-Клер «Потребители» маленьких детей воспитывают так, чтобы они любили всё новое, готовя их к роли активных участников общества потребления – А. С.)

Ее интересовало не то, как делается что-нибудь, а для чего и почему. А подобная любознательность опасна. Начни только спрашивать почему да зачем, и если вовремя не остановиться, то конец может быть очень печальный.

Мы умеем вовремя подавлять подобные тенденции. В самом раннем возрасте...

«... Набивайте людям головы цифрами, начинайте их безобидными фактами, пока их не затошнит, – ничего, зато им будет казаться, что они очень образованные. У них даже будет впечатление, что они мыслят, что они движутся вперед, хоть на самом деле они стоят на месте. И люди будут счастливы, ибо «факты», которыми они напичканы, это нечто неизменное. Но не давайте им такой скользкой материи, как философия или социология. Не дай бог, если они начнут строить выводы и обобщения. Ибо это ведет к меланхолии! Человек, умеющий разобрать и собрать телевизорную стену, – а в наши дни большинство это умеет, – куда счастливее человека, пытающегося измерить и исчислить вселенную, ибо нельзя ее ни измерить, ни исчислить, не ощутив при этом, как сам ты ничтожен и одинок» [Брэдбери, 2013].

Что-то подобное упоминается и в романе Н. Горькавого: государственные и частные школы в плане содержания одинаковы, но в первых качество («уровень») обучения гораздо ниже. Они служат для «социальной адаптации»: «выпускники должны без проблем вписаться в общество – послушно работать на низкооплачиваемой работе и не нарушать закон» [Горькавый, 2008], вследствие чего население делится на два класса по уровню (в действительности, по качеству – А. С.) образования.

Более «человечна», если так можно назвать передачу детей от родителей-«дилетантов» учителям-

профессионалам, «Высокая теория воспитания» братьев Стругацких, которой посвящена одноимённая статья в Википедии. Дело в том, что «в своих произведениях Стругацкие не давали конкретного объяснения своей теории, однако отдельные мысли и описания, взятые из разных произведений, могут дать нам представление о том, как должно было выглядеть образование будущего, а их ответы в интервью разных лет дополняют образ составленной ими системы» [Козинцева, 2015]. Отдельные мысли по этому вопросу с встречаются в процитированной работе, а также у исследователя [Черняховская, 2016]. Следует отметить, что в романе А. Богданова «воспитателей-специалистов ... [на школу] всего трое; остальные взрослые, ... это большей частью матери и отцы ... или молодые люди, желающие изучить дело воспитания» [Богданов, 1908]).

По Борису Стругацкому, «цель ВТВ – воспитание поколения людей, главным наслаждением которых и главной потребностью является успешный творческий труд», а основная задача – «прервать цепь времен, то есть свести к минимуму, а лучше – совсем прекратить передачу «отрицательного жизненного опыта» от отцов к детям. Главной задачей учителя является обнаружить и развить в ребенке его Главный Талант, то, что он умеет лучше многих».

В этом вопросе Стругацкие являются продолжателями идей Ефремова, считавшего что «образование, собственно, и есть воспитание и что только так можно подготовить ребёнка к трудному пути человека», а

умение учить – «драгоценнейшая способность» и нет более высокого дела, поскольку учитель занимается «тонкой отделкой» души, помогает ученику подниматься выше и преодолевать себя. Также он полагал, что общественная среда – самый важный фактор для воспитания и учения человека, а «важнейшая сторона воспитания – это развитие острого восприятия природы и тонкого с ней общения», таким образом являясь последователем социоцентрического подхода в воспитании и сторонником принципа природосообразности [Высокая...].

Статья (как и теория) не закончена, и мы подробнее остановимся на ключевой роли Учителя, призванного готовить людей будущего. В повести «Полдень. XXII век» есть такие строки: «В частности, выяснилось, что в Мировом Совете – шестьдесят процентов учителей и врачей. Что учителей все время не хватает, а космолетчиками хоть пруд пруди» [Стругацкие, 2005], а в романе «Отягощенные злом, или сорок лет спустя» упоминается, что Учителей готовят в специализированных лицеях с самого детства.

Они являются, по существу, тьюторами – курируют одновременно не более 3–5 учеников в школах-интернатах, поэтому даже с учётом увеличенной продолжительности жизни людей будущего у них не бывает за весь период работы более двухсот учеников (С. П. Федосеев выпустил «в свет» сто семьдесят два человека). Учитель должен быть специалистом во всех дисциплинах. Таким образом, он не является «предметником» – это учитель-универсал,

а также воспитатель и детский психолог. При этом их должно быть много – не менее одной седьмой всего человечества [Черняховская, 2016].

Учитель может повлиять на выбор комиссии по распределению, предоставив свои рекомендации, но не всегда: в романе «Жук в муравейнике» упоминается, как тот же С. П. Федосеев, узнав о нелепом, с его точки зрения, решении комиссии, устно и письменно протестовал вплоть до регионального совета просвещения. И именно он, С. П. Федосеев, был в конце концов вызван в евразийский сектор и высечен там, как мальчишка, за попытку недостаточно квалифицированной дезавуации решения комиссии по распределению («мне предъявили там заключение четырех экспертов и как дважды два доказали, что я – старый дурак, а прав, оказывается, председатель комиссии по распределению») [Стругацкие, 2005]. Впрочем, то был особый случай.

Машинное обучение в мире будущего

Примерно в то же время, когда разворачиваются события «Мира Полдня», а если точнее, в 2157 году, происходит и действие рассказа Айзека Азимова «Как им было весело» [Азимов, 1988]. Дети школьного возраста сидят дома, словом «школа» обозначается время занятий, учитель – механический: «огромный, и черный, и гадкий, с большим экраном, на котором он показывал все уроки и задавал вопросы». В нём предусмотрена щель, куда нужно всовывать домашние и контрольные работы, написанные непременно перфораторным кодом (на момент написания рассказа

не существовало программ распознавания текста – А. С.). «Администрация» – школьный инспектор – мастер по обслуживанию и ремонту. Следует отметить, что это – едва ли не единственный «сбывшийся» вариант школы будущего – дистанционное обучение школьников стало в последние годы привычным. Правда, для этого не нужна огромная машина, и не надо использовать специальный код – файлы разных форматов можно прикрепить и отослать.

Но если в этом произведении писателя есть хотя бы учитель-автомат, то в вышедшей из-под его же пера (или, скорее, печатной машинки) повести «Профессия» [Азимов, 1989], события которой разворачиваются уже в LXV (65-м) веке, он вообще не требуется – нужные знания за несколько минут записываются в мозг с помощью специальной машины и обучающих лент.

Система устроена следующим образом: каждый год в сентябре дети, достигшие восьмилетнего возраста, проходят обследование, затем проверку на аппарате (доктор прикладывает провода ко лбу над уголками глаз, в районе висков, потом включает аппарат и раздается жужжание, а из аппарата выползает узкая лента с неким графиком). Затем ребёнку надевают на голову большой шлем обтекаемой формы, выложенный изнутри резиной, несколько небольших выпуклостей «присасываются» к черепу, и ребёнок как бы перестаёт ощущать собственное тело. Потом шлем снимают, – и ребёнок может читать. Через десять лет, в первое ноября того года, когда юношам и девушкам исполняется восемнадцать

лет, наступает День образования – поворотный день в жизни каждого. Технически процедура похожа, разница в том, что с лент переносится не отдельное умение, а весь комплекс, как бы мы сейчас это назвали, компетенций, необходимых для занятия той или иной профессией: «каждый индивидуальный мозг лучше подходит для одних видов знаний, чем для других», и доктора-операторы стараются «по возможности сочетать устройство мозга с соответствующими знаниями в пределах квоты на специалистов каждой профессии» [Азимов, 1989].

Вот как объясняет один из персонажей необходимость в такой системе подготовки кадров: «Любое торможение техники привело бы к массовому голоду и эпидемиям. Для того чтобы уровень техники не снижался и соответствовал росту населения, нужно было готовить все больше инженеров и ученых. Однако по мере развития науки на их обучение требовалось все больше и больше времени. Когда же впервые были открыты способы межпланетных, а затем и межзвездных полетов, эта проблема стала еще острее. Собственно говоря, из-за недостатка специалистов человечество в течение почти полутора тысяч лет не могло по-настоящему колонизировать планеты, находящиеся за пределами Солнечной системы. Перелом наступил, когда был установлен механизм хранения знаний в человеческом мозгу. Как только это было сделано, появилась возможность создать образовательные ленты на основе этого механизма таким образом, чтобы сразу вкладывать в мозг определенное количество,

так сказать, готовых знаний ... Это позволило выпускать тысячи и миллионы специалистов, и мы смогли приступить к тому, что впоследствии назвали "заполнением Вселенной".

Земля экспортирует образовательные ленты, предназначенные для подготовки специалистов низкой квалификации, и это обеспечивает единство культуры для всей Галактики. Так, например, благодаря лентам чтения мы все говорим на одном языке... Земля, кроме того, экспортирует высококвалифицированных специалистов, и численность ее населения не превышает допустимого уровня. Поскольку при вывозе специалистов соблюдается равновесие полов, они образуют самовоспроизводящиеся ячейки, и это способствует росту населения на тех планетах, где в этом есть необходимость. Более того, за ленты и специалистов платят сырьем, в котором мы очень нуждаемся, и от которого зависит наша экономика» [Азимов, 1989].

При этом ленты со знаниями не стандартные для определённой профессии, а немного отличаются, что ставит людей в неравные условия на майской Олимпиаде. В ходе неё «молодые люди будут состязаться друг с другом в профессиональном искусстве, борясь за места на новых планетах.

На всей Земле будет праздничная атмосфера, волнение, нетерпеливое ожидание последних новостей о результатах состязаний. Прибудут важные агенты-вербовщики с далеких планет. Победители будут увенчаны славой», и получают «распределение» на планеты класса «А». «Ко-

личество очков, набранных победителями, и призы, завоеванные континентами, нациями и городами ...будут подсчитываться на душу населения, и каждый город будет изыскивать способ подсчета, который дал бы ему возможность занять почетное место» [Азимов, 1989].

Главный герой не согласен с таким подходом (он признан механически необучаемым) и утверждает: «Ленты попросту вредны. Они учат слишком многому и слишком легко. Человек, который получает знания с их помощью, не представляет, как можно учиться по-другому. Он способен заниматься только той профессией, которой его зарядили. А если бы, вместо того чтобы пичкать человека лентами, его заставили с самого начала учиться, так сказать вручную, он привык бы учиться самостоятельно и продолжал бы учиться дальше. ... А когда эта привычка достаточно укрепитя, человеку можно будет прививать небольшое количество знаний с помощью лент, чтобы заполнить пробелы или закрепить кое-какие детали. После этого он сможет учиться дальше самостоятельно» [Азимов, 1989]. Впрочем, вербовщикам, которым нужны высокочеловеческие специалисты сейчас, а не годы спустя, это совсем не интересно. Их устраивает то, что можно быстро и массово готовить специалистов-«станков», пусть даже «новая модель» впоследствии и не подлежит обновлению.

В самом конце книги автор раскрывает скрытую от подавляющего большинства жителей Земли (и, естественно, от инопланетян) особен-

ность отбора: «мы не умеем определять, способен ли человек к творческому мышлению. Это слишком тонкая вещь. У нас есть несколько простейших способов, позволяющих распознавать тех, кто, быть может, обладает такого рода талантом. Об этих индивидах сообщают сразу после Дня чтения, как, например, сообщили о тебе. Их приходится примерно один на десять тысяч. В День образования этих людей проверяют снова, и в девяти случаях из десяти оказывается, что произошла ошибка. Тех, кто остается, посылают в такие заведения, как это... даже после отсева в День образования девять человек из десяти, попавших сюда, оказываются не совсем подходящими для творчества, и нет такого прибора, который помог бы нам выделить из этой десятки того единственного, кто нам нужен. Десятый должен доказать это сам» [Азимов, 1989]. Вошедших в «десятку» помещают в «приют для слабоумных, и тот, кто не желает смириться с этим, и есть человек, которого мы ищем.

Быть может, это жестокий метод, но он себя оправдывает. Нельзя же сказать человеку: «Ты можешь творить. Так давай, твори». Гораздо вернее подождать, пока он сам не скажет: «Я могу творить, и я буду творить, хотите вы этого или нет». Оставшиеся «девять» «проходят зарядку» и становятся социологами, психологами и т. д. Они – «второй эшелон», которые и должен донести до «первого», к которому относится и герой книги, его миссию: «Есть около десяти тысяч людей, подобных тебе, Джордж, и от них зависит технический прогресс полутора тысяч

миров» [Азимов, 1989]. Они получают знания по капле, как учились в старину, но только так можно самостоятельно и творчески мыслить.

Обсуждение результатов. Вопрос образования детей далёкого будущего является важным, что нашло отражение в некоторых произведениях, относящихся к жанру социальной фантастики. Наиболее подробно свои взгляды изложили отечественные писатели-фантасты И. Ефремов и братья Стругацкие, а также американский писатель-фантаст Айзек Азимов, своё видение будущей школы – у отечественных фантастов В. Г. Мелентьева, К. Булычёва, П. Аматоуни, А. Богданова, Г. С. Мартынова, Г. Гуревича и Н. Горькавого, а также у Р. Брэдбери и О. С. Карда. В большинстве случаев школьники будущего – земляне, но В. Г. Мелентьев и П. Аматоуни описали систему образования на других планетах, впрочем, населённых гуманоидами, почти неотличимых внешне от людей.

Некоторые вопросы, например, о возможности воспитания из каждого ребенка талантливого творца оставлен писателями-фантастами без ответа, как если бы слова Алисы Селезнёвой: «В будущем не станет обыкновенных людей. На Земле будет жить пять миллиардов исключительных, знаменитых, одаренных людей» [Булычёв, 1992] были чем-то принимаемым по умолчанию. А между тем, в «Парадоксе Глебова» упоминается «простоватый Ило», тугодум и обладатель «стыдливой» памяти, который «в мальчишеских спорах ... становился уверенным и сообразительным» [Аматоуни, 1966].

Также не прояснён вопрос «о соотношении семьи и школы в условиях, где все дети воспитываются в интернатах» [Черняховская, 2016] – многие родители были бы наверняка против, и для таких в романе И. Ефремова существует «остров матерей» (Ява). А в романе А. Богданова нередко родители временно поселяются около своих детей, а некоторые матери живут при школе по несколько лет.

Также, в произведениях авторов прошлого века почти нигде не демонстрируются полученные учащимися светлого коммунистического будущего знания. В повести Э. Зеликовича «Следующий мир» имеет место такой диалог с учащимися: «– Что такое личность? – Часть общества. – Что такое скука? – Один из тупиков буржуазного строя...» [Зеликович, 1930]. Это практически ничем не отличается от того, чему учили в младших классах Патриотической школы Арканара: «– Кто есть король? – Светлое величество. – Кто есть министры? – Верные, не знающие сомнений...» из романа братьев Стругацких «Трудно быть богом», и то, и другое напоминает раннесредневековые «учебные диалоги Алкуина»: «Пипин: Что такое письмо? Алкуин: Страж истории. Пипин: Что такое речь? Алкуин: Толкователь души» [Алкуин, 1981, с. 51]. Едва ли катехизический метод являлся уместным даже в Новое время.

Заключение. Писатели-фантасты почти не оставляют человечеству шанс на сохранение привычной для нас системы школьного и вузовского образования. Отечественные писатели обычно подчёркивают важность

труда педагога в воспитании человека будущего, тогда как, в работах «западных» писателей под вопросом оказывается сохранение профессии «учитель» и педагогики как науки. Однако это – худшая из альтернатив, и дело отделённого будущего.

До конца века нас, по всей видимости, ожидает лишь усовершенствованный вариант привычной классно-кабинетной, урочно-полиморфной системы, – возможно, в сочетании с выделением профильных групп сверстников или же разновозрастных групп «по интересам», и расширением экскурсионно-туристической, проектной и научно-исследовательской деятельности обучающихся, что уже имеет место, а также средне- и долгосрочной академической мобильности на уровне средней школы. Если же возобладает стремление сократить расходы на образование, то правительства уже в ближайшие десятилетия могут сделать начальное и среднее образование домашним (это уже наблюдается там, где люди недовольны его содержанием и/ли качеством – А. С.) и дистанционным (чат-школы), а высшее – виртуальным, высвободив миллионы квадратных метров под экономически более прибыльные «проекты». С другой стороны, сохранятся закрытые учебные заведения, обеспечивающие элитное/элитарное образование традиционного формата, с широким использованием новейших цифровых технологий. В любом случае, образование как функция – государства, местных властей или общества – сохранится.

Список литературы

1. Азимов, А. Профессия / Избранное/ А. Азимов. – Москва : Мир, 1989. – С. 157–222. – Текст : непосредственный.
2. Азимов, А. Как им было весело/ На волне космоса: антология/ сост. А. Громова. – Москва: Московский рабочий, 1988. – С. 307–310. – Текст : непосредственный.
3. Альтов, Г. (1974) Третье тысячелетие/ Г. Альтов. – Текст : электронный – URL: https://www.fantlib.ru/author/90/fantasybook/57520/altov_genrih_saulovich/trete_tyisyachetie/read/2
4. Аматауни, П. Г. Парадокс Глебова/ П. Г. Аматауни. Ростов-н/Д.: Ростовское книжное издательство, 1966. – 200 с. – Текст : непосредственный.
5. Алкуин Беседа с Пипином. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. / Сост. А.И. Пискунов. 2 изд. перераб. – Москва, Просвещение, 1981. – 512 с. – Текст : непосредственный.
6. Билет в детство. Воспитание и образование в русской и зарубежной фантастике. Антология/ сост. Н. В. Нестерова. – Москва : Университет Натальи Нестеровой, 2005. – 296 с. – Текст : непосредственный.
7. Богданов, А. А. Красная звезда /А. А. Богданов. – Москва: ТЕРРА Книжный клуб, Санкт-Петербург: Северо-Запад, 2009. – 224 с. – Текст : непосредственный.
8. Брэдли, Р. 451° по Фаренгейту/ Р. Брэдли. – Москва : Эксмо, 2013 – 272 с. – Текст : непосредственный.
9. Булычёв, К. Сто лет тому вперёд/ К. Булычев. – Ростов-н/Д:

Полиграф, 1992. – 224 с. – Текст : непосредственный.

10. Велтистов, Е. Что значит – думать? Всё о приключениях Электроника/ Е. Велтистов. – Текст : электронный – URL: <http://lib.web-malina.com/get-book.php?bid=1182&page=18>

11. Высокая теория воспитания. – Текст : электронный – URL : https://ru.wikipedia.org/wiki/Высокая_теория_воспитания

12. Горькавый, Н. Астровитянка / Н. Горькавый. – Москва : АСТ, 2008. – 507 с. – Текст : непосредственный.

13. Гуревич, Г. Мы – из Солнечной системы/ Г. Гуревич. – Москва : Мысль, 1965 – 416 с. – Текст : непосредственный.

14. Дудюк, Л. Школа будущего в романе И. А. Ефремова «Туманность Андромеды»/ Л. Дудюк – Текст : непосредственный // Тезисы докладов и сообщений на Всесоюз. науч. конференции-семинара, посвящ. творчеству И. А. Ефремова и проблемам науч. фантастики. – Николаев, 1988. – С. 44–48.

15. Емельянов, И. С. Проблемы воспитания в романе И. А. Ефремова «Туманность Андромеды» / И. С. Емельянов – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 11(77): в 3-х ч. Ч. 3 – С. 19–22.

16. Ефремов, И. Школа третьего цикла. Туманность Андромеды / И. Ефремов. – Москва : Молодая гвардия, 1976. – С. 194–206. – Текст : непосредственный.

17. Зеликович, Э. С. Следующий мир/ Э. С. Зеликович. – Текст : электронный – URL:

<https://libking.ru/books/sf-/sf-social/1096424-38-emmanuil-zelikovich-sleduyuchij-mir.html>

18. Кард, О. С. Игра Эндера. – Москва : АСТ, 1996. – 672 с. – Текст : непосредственный.

19. Косинцева, В. М. Теория воспитания молодого поколения в творчестве А. и Б. Стругацких как вариант возможной утопии для человечества/ В. М. Косинцева – Текст : непосредственный // Материалы Всероссийской научной конференции молодых ученых, посвящённой 95-летию со дня рождения Рэя Брэдбери «Проблемы современной научной фантастики». Грани науки. – 2015 – Т.3, № 3 – С. 21–24.

20. Малов, В. Царские книги / В. Малов. – Москва : Диалог, 2000 – 240 с. – Текст : непосредственный.

21. Мартынов, Г. С. Гость из бездны Г. С. Мартынов. – Текст : электронный – URL: https://books.rusf.ru/unzip/add-2003/xussr_mr/martyg10.htm?37/51

22. Мелентьев, В. Г. Голубые люди розовой земли / В.Г. Мелентьев. – Москва : Детская литература, 1966 – 256 с. – Текст : непосредственный.

23. Мелентьев, В. Г. Обыкновенная Мёмба / В. Г. Мелентьев. – Москва : Детская литература, 1978. – 255 с. – Текст : непосредственный.

24. Советские фантасты как воспитатели. – Текст : электронный – URL: <https://derrunda.ru/sovetskie-fantasty/?ysclid=lq80o16ogm25446660>

25. Стругацкие, А. и Б. В поисках Странников, или История космических свершений человечества в XXII веке, рассказанная Аркадием и

Борисом Стругацкими/ А. и Б. Стругацкие. – Москва : АСТ, 2005 – 976 с. – Текст : непосредственный.

26. Черняховская, Ю. С. Идеалы общества познания в репрезентации А. и Б. Стругацких / Ю.С. Черняховская – Текст : непосредственный

// Философия политики и права. – 2016. – № 7. – С. 180–193.

УДК 373.24

Е. А. Тютюнникова, С. С. Луткин

СУЩНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА, ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ЕЁ РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье раскрыта психологическая сущность понятия «познавательная активность» и особенности её развития у дошкольников. Она имеет огромное значение, так как является неотъемлемым условием для формирования комплексно развитой личности, а также ее самостоятельности и инициативности. Дошкольное детство – это длительный период, который закладывает основы будущей личности и во многом определяет ее. Это время, когда и семья, и общество совместными усилиями создают все необходимые и доступные условия для развития ребенка. Познавательная активность дошкольника возникает из стремления получить новые впечатления и опыт, которое присуще каждому человеку с самого рождения. Значимость выявленной нами проблемы объясняется важностью преодоления противоречия между необходимостью развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста и поиском концептуально новых средств в этом направлении. Исследование проводилось на основе методов включенного наблюдения, контент-анализа, обобщения, сравнения и конкретизации информации. Объект исследования: развитие познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста. Предмет исследования: сущностные характеристики познавательной активности дошкольника и механизмы её развития. Целью статьи является изучение сущности познавательной активности ребенка, принципов и методов её развития в дошкольном возрасте. Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении теоретического материала в рамках проблемы развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Разработанные теоретические положения дополняют и углубляют данные, существующие в возрастной психологии, относительно особенностей развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: активность, познавательная активность, познавательная деятельность, старший дошкольный возраст, уровни проявления познавательной активности, процесс познания, развитие познавательной активности.

Е. А. Tyutyunnikova, S. S. Lutkin

THE ESSENCE OF A CHILD'S COGNITIVE ACTIVITY, PRINCIPLES AND METHODS OF ITS DEVELOPMENT IN PRESCHOOL GROWTH

Abstract. The article reveals the psychological essence of the concept of "cognitive activity" and its development in preschoolers. It is of great importance, since it is an integral condition for the formation of a comprehensively developed personality,

as well as its independence and initiative. Preschool childhood is a long period that lays the foundations of the future personality and largely determines it. This is the time when both the family and society jointly create all the necessary and accessible conditions for the development of the child. The cognitive activity of a preschooler arises from the desire to gain new impressions and experience, which is inherent in every person from birth. The study was conducted based on the methods of included observation, content analysis, generalization, comparison and specification of information. Object of the study: development of cognitive activity in older preschool children. Subject of the study: essential characteristics of cognitive activity of a preschooler and mechanisms of its development. The purpose of the article is to study the essence of a child's cognitive activity, principles and methods of its development in preschool age. The theoretical significance of the study lies in the generalization of theoretical material within the framework of the problem of development of cognitive activity of older preschool children. The developed theoretical provisions complement and deepen the data existing in developmental psychology regarding the features of development of cognitive activity of older preschool children.

Keywords: activity, cognitive activity, cognitive activity, senior preschool age, levels of manifestation of cognitive activity, process of cognition, development of cognitive activity.

Введение. Современное общество требует от личности не только владения знаниями, но и, в первую очередь, способностью получать эти знания лично самому, умениями оперировать ими, размышлять без помощи других, творчески, по-новому. В дошкольном воспитании вопрос развития у дошкольников познавательной активности считается одним из актуальных. Это продиктовано тем, что взаимодействие ребенка с миром вокруг возможно благодаря его активности и деятельности, что, в свою очередь, содействует формированию у ребенка самостоятельности и инициативности. Для старших дошкольников характерен повышенный интерес ко всему, что происходит вокруг. Ежедневно дошкольники познают все новые предметы, стремятся узнать не только их названия,

но и черты сходства и различия и задумываются над простейшими причинами наблюдаемых явлений.

Проблеме развития познавательной активности у детей дошкольного возраста уделяется внимание в основных нормативных актах дошкольного образования в нашей стране. Так, федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» одним из наиболее важных требований современного образования называет такое: «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности» [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», с. 5]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве важнейшей образовательной области выделено направление развития ребенка: «По-

знавательное развитие», одной из задач которой является «развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации» [Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, 2013, с. 7], которые являются основополагающими компонентами познавательной активности дошкольников.

Важность развития познавательной активности у старших дошкольников была изучена множеством авторов, таких как: Э. А. Баранова, И. С. Вебер, Н. Е. Веракса, Е. П. Грибова, О. В. Ефремова, А. С. Микерина и другие. Их исследования подтверждают, что познавательная активность является одним из ключевых аспектов психического развития дошкольников. Эта активность формируется в период дошкольного детства и играет важную роль в познавательном развитии ребенка.

Такое внимание к познавательной активности дошкольников имеет психолого-педагогическую основу: дошкольное детство оценивается психологами и педагогами как период первоначального познания окружающего мира. Современная возрастная и педагогическая психология определяет психическое развитие ребенка как процесс и результат присвоения культурно-исторического опыта предшествующих поколений. В свою очередь, чтобы присвоить отмеченный опыт, ребенок должен быть активен, в том числе и в познавательном аспекте, что будет проявляться в соответствующей деятельности. В связи с этим мы считаем

исследование проблемы развития познавательной активности в старшем дошкольном возрасте актуальным, поскольку в данном возрастном периоде ребенок крайне активен в освоении окружающего мира.

Материалы и методы. Объект исследования: развитие познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста. Предмет исследования: сущностные характеристики познавательной активности дошкольника и механизмы её развития.

Целью статьи является изучение сущности познавательной активности ребенка, принципов и методов её развития в дошкольном возрасте.

Исследование проводилось на основе методов включенного наблюдения, контент-анализа, обобщения, сравнения и конкретизации информации.

Результаты исследования. Одной из основных мыслей, подтвержденных научными исследованиями, является то, что чувствительные периоды в формировании познавательной активности существуют и обычно приходятся на дошкольный возраст. Так, Л. С. Выготский утверждает, что возраст от 3 до 5 лет играет ключевую роль в развитии этой активности [Выготский, 2015].

Однако исследования также показывают, что ограничение самостоятельности и творчества у детей в деятельности приводит к поверхностному усвоению знаний и недостаточному уровню развития познавательной активности. Это свидетельствует о том, что познавательная активность не является врожденной и формируется на протяжении всей

жизни человека с участием общественной среды и условий воспитания.

В старшем дошкольном возрасте происходят значительные изменения в познавательных мотивах и устанавливаются стабильные структуры мотивации, которые являются основой для целенаправленного поведения. Появляется потребность в выработке и осуществлении собственных идей, а также в поиске новых способов действий благодаря развитию самостоятельной деятельности [Солдатов, 2019].

В старшем дошкольном возрасте активно развиваются познавательные мотивы, которые играют значительную роль в развитии познавательной активности. Дети получают удовлетворение от решения не только игровых, но и умственных задач, от интеллектуальных усилий, направленных на их решение. Становление познавательной активности в детском возрасте становится движущей силой для дальнейшего познавательного развития личности.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте активно развиваются познавательные мотивы, которые играют значительную роль в развитии познавательной активности. Дети получают удовлетворение от решения не только игровых, но и умственных задач, от интеллектуальных усилий, направленных на их решение. Становление познавательной активности в детском возрасте становится движущей силой для дальнейшего познавательного развития личности.

Раскрывая психологическую сущность понятия «познавательная

активность» нужно обратиться к научному определению понятия активности.

Активность – не только проявление жизни человеческой личности, но и условие ее развития. Активность – одна из основных характеристик личности, которая заключается в способности выступать источником изменений в отношениях с окружающим миром. Активность выражается в многосторонней деятельности, направленной на познание, изменение, преобразование окружающего мира, на смену собственной природы, своего психического склада.

Активность личности – самостоятельная категория, социальное явление, которое имеет специфические особенности [Зинченко, 1999].

Активность – степень взаимодействия субъекта с окружающей действительностью. Данная категория является одной из самых актуальных в исследовании природы психики, психического развития, сознания, познавательных и творческих возможностей личности [Шевченко, 2022].

В психологии личности активность рассматривается, прежде всего, в связи с понятиями «деятельность» и «поведение». Активность – важная характеристика деятельности и часто трактуется как ее синоним. Поэтому некоторые ученые фактически отождествляют активность с деятельностью.

Анализ теоретических источников по теме исследования позволил выяснить, что активность человека в научных исследованиях трактуется как понятие, охватывающее любую деятельность, и определяется

как способ существования органической материи вообще, а также как существование человека, в частности.

И. С. Вебер, исследуя природу познавательной активности детей, пришла к выводу, о том, что она является личностным образованием, «которое выражает взаимосвязь регулятивных процессов, познавательного эмоционального отношения к объекту, процессу и результатам познания» [Вебер, 2024, с. 137].

А. Н. Шевченко, рассматривая проблемы познавательного интереса в педагогике, определила познавательную активность как качество личности, «которое включает стремление ребенка к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания» [Шевченко, 2022, с. 335]. Познавательная активность как качество личности формируется при устойчивом проявлении стремления к познавательной деятельности, мотивом которой является познавательный интерес.

Познавательная активность – сложное психологическое образование, которое является процессом инициативного преобразования личностью предмета или явления с целью его познания, усовершенствования, проявления «Я» личности в познавательной деятельности.

Несмотря на различные подходы ученых к определению сущности познавательной активности, можно выделить очень много общего в определении ее признаков, это:

- готовность и стремление к энергичному овладению знаниями;
- «жажда» знаний;
- наличие устойчивого интереса;

– готовность к активному познанию;

– овладение приемами познавательной мыслительной деятельности;

– умение видеть проблему;

– сосредоточенность внимания, самостоятельность при выполнении учебных задач;

– умение мобилизовать волевые усилия на решение познавательных задач;

– умение переносить знания в другие условия;

– проявление творчества в познавательной деятельности [Грибова, 2020].

Проведенный анализ теоретической литературы свидетельствует о том, что познавательная активность является сложным системным свойством субъекта, которое интегрирует важные качественные характеристики познавательной деятельности: познавательную самостоятельность, инициативность, полноту и мобильность знаний, умений и навыков, которые формируются в этом процессе.

На основе анализа сути феномена «активность» и подходов к определению познавательной активности различными авторами мы можем сделать вывод, что под познавательной активностью личности нужно понимать качественную характеристику деятельности, которая определяется стремлением личности к успешному овладению знаниями и обусловлена при этом интеллектуальными и морально-волевыми чертами личности.

Л. И. Божович и Н. Е. Веракса выделяли стадии развития познавательной активности дошкольников.

Опираясь на их структуру и на понятия разных авторов о познавательной активности, получилось выделить следующую структуру познавательной активности (компоненты): любознательность, познавательная потребность, познавательный интерес, познавательная деятельность (теоретическая, практическая). Эти компоненты взаимозависимы, и отсутствие или малая выраженность одного из них усложняет проявление следующего [Гилева, 2023].

Когда ребенок впервые сталкивается с новой информацией, она должна, по сути, его заинтересовать, так как любознательность – неотъемлемая часть дошкольного возраста, когда ребенок уже перешел на новую ступень от любопытства к любознательности, от бессознательного стремления к познанию к сознательному познанию. При таком стремлении, дошкольник испытывает положительное эмоциональное отношение к получению новой информации. Но для активизации познавательной деятельности требуется потребность, ребенок внутренне должен ощущать нужду в познании и тогда он будет проявлять познавательный интерес к изучению окружающего мира. Это стойкое желание углубленно изучить окружающую действительность, которое выступает средством осуществления познавательной деятельности ребенка. В этом процессе удовлетворяются потребности в познании, накапливаются знания, осваиваются средства познавательной деятельности, например, такие как вопросно-исследовательская активность (теоретическая деятельность) и экспериментальная активность

(практическая деятельность). В вопросно-исследовательской активности взрослый является источником информации, а вопрос, задаваемый ребенком, средством получения информации. Это могут быть вопросы, направленные на идентификацию и выделение объекта (устанавливающие вопросы), его признаков и свойств (определяющие вопросы), его взаимосвязи с другими объектами, на установление причин и закономерностей (причинные вопросы), а также и собственные умозаключения, требующие подтверждения со стороны взрослого или опровержения (вопросы-гипотезы). В экспериментальной активности дети самостоятельно посредством проб и ошибок в практической деятельности выявляют свойства предметов и явлений [Грибова, 2020].

Э. А. Баранова, рассматривая познавательную активность дошкольников и взяв за основу уровни проявления познавательной активности по Т. И. Шамовой, выделила три уровня проявления познавательной активности:

- 1) репродуктивно-подражательный;
- 2) поисково-исполнительный,
- 3) творческий [Баранова, 2023].

На репродуктивно-подражательном уровне активность проявляется через накапливание опыта деятельности с примера другого объекта, т. е. происходит научение на опыте других. Ребенок стремится понять, запомнить и воспроизвести знание или умение, в ходе которого он овладевает способом применения

знания по образцу. В отличие от других уровней волевые усилия ребенка неустойчивы, отсутствует интерес к углубленному изучению свойств предметов (отсутствует вопрос «Почему?») [Баранова, 2023].

Поисково-исполнительная активность заключается в полу-самостоятельной активности (предполагается помощь взрослого в организации познавательной деятельности), в ходе которой ребенок анализирует и понимает задачу, поставленную перед ним, и выстраивает путь ее решения. Отличительная особенность – наличие более устойчивых волевых усилий, стимулируемых взрослым, в стремлении познать связь между изучаемыми процессами и предметами и овладеть способами применения полученных знаний. При каких-либо затруднениях ребенок не бросает начатое, а ищет альтернативные пути решения задачи.

При творческой активности ребенок инициативно и самостоятельно выявляет проблему, ставит задачи и ищет пути ее решения, продукт творческой деятельности – уникальная информация, которую ребенок добыл сам на основе прошлого опыта. Этому уровню свойственно: наличие высоких волевых усилий ребенка (рассматривается как качество личности) в поиске новых способов познания глубины изучаемых явлений и предметов, их взаимосвязей; рассогласование между той информацией и умениями, которые уже присущи ребенку и теми, которые для него новы [Баранова, 2023].

А. С. Микериной было определено три уровня развития познава-

тельной активности согласно возрасту дошкольников. Черта личности понимается как состояние субъекта, основанное на потребностях мотивах, интересах, которые определяют цель познавательной деятельности.

На первом уровне у детей появляется интерес к новым предметам, это могут быть как новые игрушки, так и незнакомые предметы. Такой характер отношения присущ детям 3–4 лет.

На втором уровне у детей имеется выборочный интерес к предметам и игрушкам, имеющим функциональные возможности, к примеру, это могут быть игрушки или предметы, использование которых возможно в нескольких ситуациях (вариативность использования). В этом случае ребенок стремится познать функциональные возможности и свойства предметов. Такое явление наблюдается у детей 4–5 лет.

На третьем уровне наблюдается активный интерес в изучении внутренних свойств предметов и процессов и попытки преобразования и демонстрации их. Это и выдвижение гипотез, и озвучивание собственных наблюдений, в случаях неуспеха интерес к изучению и добыче информации не теряется, неуспех – новый толчок, стимул познавательной активности. Характер такого поведения присущ детям старшего дошкольного возраста [Микерина, 2013].

Развитие познавательной активности – довольно сложный и последовательный процесс усвоения одних и тех же показателей на разных ступенях развития дошкольника, при котором происходит формирование

личностного образования, раскрывающего соотношение активности с деятельностью.

Обсуждение результатов.

Л. С. Выготский, рассматривая развитие познавательной активности у детей, пришел к выводу, что в ее основе лежит борьба ребенка с противоречиями в постоянно растущей потребности в познавательной деятельности и потребностью в ее удовлетворении в тот момент, когда эта потребность появляется [Выготский, 2015].

Активная познавательная направленность ребенка в старшем дошкольном возрасте является началом процесса формирования мотивации образовательной деятельности, она определяется проявлением любознательности, наблюдательности, догадливости к чему-либо, что приводит к появлению стойкой заинтересованности в окружающем мире, стремлении узнать его загадки. Такой характер действий предопределяет в дальнейшем, уже в младшем школьном возрасте, стремление к учению (развитие учебной мотивации).

Согласно Е. Г. Свистуновой, развитие познавательной активности дошкольников основывается на следующих методологических принципах.

1. Принцип уникальности личности ребенка, который ориентирован на сохранение индивидуальности каждого ребенка.

2. Принцип открытости педагога, который подразумевает уважение и принятие личности ребенка и его свободы.

3. Принцип природосообразно-

сти и творчества, который ориентирован на внутренний мир ребенка, предоставляет возможность для творческого саморазвития и самовыражения каждого участника образовательного процесса.

4. Принцип деятельностного подхода и общения, который утверждает, что ребенок познает мир, развивается и приобретает опыт через образовательно-игровую деятельность и общение.

5. Принцип развивающего содержания образовательно-игровой деятельности, предоставляющий возможность для развивающего, проблемного, поисково-исследовательского и проектного обучения, а также для свободного творчества ребенка.

6. Принцип свободы выбора, который предусматривает право ребенка выбирать содержание и форму образовательно-игровой деятельности, а также проявлять самостоятельность и инициативу.

7. Принцип среды развивающего типа, который заключается в создании благоприятной образовательной среды, учитывающей пространственно-предметный, социальный и организационно-технологический компоненты для развития познавательной активности.

8. Принцип мастерства педагога, включающий его творческий потенциал, профессионализм, умение взаимодействовать с детьми и создавать развивающую среду [Свистунова, 2020].

Существуют несколько методов развития познавательной активности, выделенных О. В. Ефремовой:

1) наглядные методы, такие

как наблюдение, которое представляет собой целенаправленное и систематическое восприятие предметов и явлений окружающего мира. Наблюдение активно взаимодействует с восприятием, мышлением и речью ребенка.

2) методы демонстрации, включая показ предметов, образцов, способов действий, а также демонстрацию картин и иллюстраций. В обучении дошкольников также используются технические средства обучения (ТСО), например, демонстрация диафильмов, кинофильмов и презентаций.

3) словесные методы, такие как объяснение и рассказ педагога, рассказы детей и чтение.

4) практические и игровые методы, включающие упражнения, игры, элементарные опыты и моделирование [Ефремова, 2023].

Перечисленные методы обладают высокой ценностью, поскольку способствуют возможности педагога структурировать процесс обучения таким образом, что дети могут самостоятельно находить решения, проверять или опровергать свои собственные идеи.

Современные исследования по вопросам познавательной активности детей старшего дошкольного возраста выявили, что для ее формирования важное значение придается объему уже полученных знаний ребенком и форме предъявления информации о том, с чем ребенок еще не знаком.

С. И. Демина представила систему познания человеком окружающего его мира в виде круга «знание»,

который имеет возможность расширяться, когда ребенок получает новые знания, круг расширяется, тем самым расстояние между «знанием» и «незнанием» постепенно увеличивается.

Такая формула позволяет рассмотреть процесс познавательной активности ребенка с нескольких сторон. С точки зрения С. И. Деминой, еще не развитая, по объему довольно небольшая область знаний дошкольника об окружающем его мире, запускает процесс снижения неопределенности, если долгое время находится в состоянии не пополнения, так как контакта с незнакомым не происходит. Если долгое время по тем или иным причинам у ребенка не происходит контакта с неизвестным, то и не происходит процесса неопределенности, когда ребенок находится в состоянии задумчивости и подсознательно стремится разрешить (объяснить себе) вопросы протекания каких-либо явлений, процессов, фактов. Это объясняется отсутствием познавательной потребности и стимулов – познавательного интереса, которые подталкивают к восполнению пробелов в знании об окружающем мире. А когда у ребенка происходит контакт с неизвестным, то неопределенность начинает тревожить ребенка и приводит к познавательной активности [Демина, 2023].

Таким образом, можно проследить закономерность: чем больше ребенок проявляет познавательных и исследовательских действий, тем больше увеличивается его интерес к процессу получения знаний, и формируется такое качество личности

как любознательность. Интерес выражается в стремлении познать новое, еще неясное, о свойствах, связях и закономерностях явлений и предметов окружающего мира.

Заключение. Подводя итог вышеописанного, следует подчеркнуть, что авторы, рассматривающие сущность познавательной активности, разделились на два лагеря, одни исследователи рассматривают познавательную активность как личностное образование, другие как деятельное состояние ребенка, при этом активное. Детьми с рождения движет любопытство, постепенно развиваясь, оно перерастает в любознательность, интерес и в дальнейшем становится познавательным мотивом в деятельности детей. Если рассматривать эти две точки зрения изолированно друг от друга, то можно почувствовать неполноценность этих подходов, так как познавательную активность невозможно рассматривать отдельно ни от деятельности, ни от качеств, свойств личности. Эмоциональный отклик на процесс познания выражается в стремлении углубленного изучения свойств явлений и предметов, в умственном напряжении по классификации и определении их взаимосвязей, в проявлении волевых усилий в процессе познания, в выраженном интересе к деятельности детей и взрослых с целью овладения их опытом. В своей статье, проведя теоретическое исследование феномена познавательной активности, мы пришли к выводу, что познавательную активность одновременно можно рассматривать и в качестве деятельности, имеющей цель и творческие средства достижения результата

цели, и как отдельное качество личности, которое выражается в осознанной позиции к овладению новыми способами действий, знаниями и умениями.

Для эффективного стимулирования познавательной активности у детей необходимо обеспечить подходящие условия, которые будут создаваться как педагогами, так и родителями. При этом важно учитывать специфические особенности детей старшего дошкольного возраста и особенности развития их познавательной активности, включая различные методы, методологические подходы, факторы и другие аспекты.

Список литературы

1. Баранова, Э. А. Особенности познавательной активности детей старшего дошкольного возраста / Э. А. Баранова. – Текст : непосредственный // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2023. – N 54(47). – С. 15–18.
2. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва : Наука, 2018. – 351 с. – Текст : непосредственный.
3. Вебер, И. С. Сущность понятия «познавательная активность» / И. С. Вебер. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2024. – N 3 (502). – С. 136–138. – URL: <https://moluch.ru/archive/502/110270/>
4. Веракса, Н. Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве: учебное пособие / Н. Е. Веракса. –

Москва : Мозаика-Синтез, 2012. – 317 с. – Текст : непосредственный.

5. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл, 2015. – 1136 с. – Текст : непосредственный.

6. Гилева, А. В. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста как показателя готовности к обучению в начальной школе / А. В. Гилева. – Текст : непосредственный // Мир педагогики и психологии. – 2023. – № 2(79). – С. 15–20.

7. Грибова, Е. П. Феномен познавательной активности в аспекте философских и психолого-педагогических исследований / Е. П. Грибова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология: сетевое изд. – 2020. – Т. 8, № 4. – С. 54–58. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN420.pdf?ysclid=lxdl7r809c214359058>

8. Демина, С. И. Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста на занятиях по робототехнике / С. И. Демина. – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2023. – № 3(123). – С. 73–79.

9. Ефремова, О. В. Активизация познавательной активности посредством ведения практической работы / О. В. Ефремова. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Калуга, 29 декабря 2023 года. Стерлитамак: Агентство международных исследований, 2023. – С. 44–46.

10. Зинченко, В. П. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 672 с. – Текст : непосредственный.

11. Косимова, М. Б. Особенности познавательной активности детей старшего дошкольного возраста / М. Б. Косимова. – Текст : непосредственный // Аллея науки. – 2021. – Т. 1, № 12(63). – С. 863–866.

12. Микерина, А. С. Методика познавательного развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / А. С. Микерина. – Москва : «Искра-Профи», 2013. – 106 с. – Текст : непосредственный.

13. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). – Текст : электронный // Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – URL: <https://www.consultant.ru>

14. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 672 с. – Текст : непосредственный.

15. Свистунова, Е. Г. Формирование познавательной активности дошкольников средствами проектной деятельности в художественно-эстетическом воспитании / Е. Г. Свистунова. – Текст : непосредственный // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2020. – № 2. – С. 150–151.

16. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез / Е. Л. Солдатова. – Ростов-на-Дону, 2019. – 361 с. – Текст : непосредственный.

17. Федеральный закон от 12 декабря 2012 г. № 273–ФЗ (ред. от 08.08.2024, с изм. от 01.09.2024) «Об образовании в Российской Федерации». – Текст : электронный // Собрание законодательства РФ. – 2012. – 31 декабря. – № 53 (ч. 1). – URL: <http://www.pravo.gov.ru>.

18. Шевченко, А. Н. Анализ сущности познавательной активности личности в психолого–педагогической литературе / А. Н. Шевченко. – Текст : электронный // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2022. – Т. 2, N 14–3. – С. 334–339. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49219075>

УДК 373.2

Е. Н. Скавычева, М. В. Бодрунова

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Проектная деятельность в детских садах предоставляет детям уникальную возможность стать активными участниками образовательного процесса. Этот метод обучения позволяет детям исследовать интересующие их темы, развивает навыки работы в команде и умения критического мышления. А также играет важную роль в образовании и развитии детей старшего дошкольного возраста. Она позволяет малышам проявить свои творческие способности, сформировать исследовательские навыки, развить коммуникативные умения и расширить кругозор.

Одна из главных задач современного образования – воспитать у старших дошкольников любознательность. Любознательность помогает ребёнку активно исследовать окружающий мир, задавать вопросы и искать ответы. Она служит основой для развития познавательного интереса, критического мышления и креативности.

Один из самых эффективных способов развить любознательность у детей – проектная деятельность. Участвуя в проектной деятельности, старшие дошкольники становятся активными участниками образовательного процесса, могут самостоятельно изучать интересные им темы и развивать свои умения.

Исследования учёных Т. А. Данилиной, М. Б. Зуйковой, Л. С. Киселёвой, Т. С. Лагоды показали, что активное интеллектуальное развитие помогает дошкольникам успешно заниматься проектной деятельностью. Это эффективно развивает их любознательность и учит их быть активными участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: проектная деятельность, опыт, взаимодействие, любознательность, оценка, учащиеся, дошкольное образование.

Е. N. Skavycheva, M. V. Bodrunova

PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING CURIOSITY IN SENIOR PRESCHOOLERS

Abstract. Project activities in kindergartens provide children with a unique opportunity to become active participants in the educational process. This teaching method allows children to explore topics of interest to them, develops teamwork and critical thinking skills. It also plays an important role in the education and development of older preschool children. It allows children to demonstrate their creativity, develop research skills, develop communication skills and broaden their horizons.

One of the main tasks of modern education is to cultivate curiosity in older preschoolers. Curiosity helps a child actively explore the world around them, ask questions and look for answers. It serves as the basis for the development of cognitive interest, critical thinking and creativity.

One of the most effective ways to develop curiosity in children is project activities. By participating in project activities, older preschoolers become active participants in the educational process, can independently study topics of interest to them and develop their skills. Research by scientists T. A. Danilina, M. B. Zuikova, L. S. Kiseleva, T. S. Lagoda showed that active intellectual development helps preschoolers successfully engage in project activities. This effectively develops their curiosity and teaches them to be active participants in the educational process.

Keywords: project activities, experience, interaction, curiosity, assessment, students, preschool education.

Введение. С введением федеральных государственных образовательных стандартов формируется новая система дошкольного образования, которая нацелена на эффективное развитие детей. Это даёт педагогам свободу в выборе форм и методов работы, которые направлены на формирование личности ребёнка. Поэтому образовательная деятельность должна быть инновационной и гибкой.

Одним из перспективных направлений работы с дошкольниками является проектная деятельность. Этот метод представляет собой инновационный подход, который должен занять достойное место в системе дошкольного образования. Он основан на тщательной проработке проблемы, результаты которой должны иметь конкретные и достижимые результаты.

Основная цель метода проектов – дать детям возможность самостоятельно приобретать знания, решая практические задачи и объединяя знания из разных областей развития. Проектная деятельность – это не просто интересное занятие для детей,

но и мощный инструмент для развития их способностей. Она помогает связать обучение с жизнью, развивает исследовательские навыки, познавательную активность, любознательность, самостоятельность, креативность, умение планировать и работать в команде. Всё это способствует успешной учёбе детей в школе. Наша главная задача – создать каждому ребёнку наилучшие условия для раскрытия его потенциала.

Актуальность проектной методики в дошкольном образовании:

– проектная методика основана на интересах детей и предполагает их самостоятельную деятельность. Дети учатся разными способами узнавать информацию об интересующих их предметах и явлениях и использовать эти знания для создания новых объектов деятельности. Это формирует у детей дошкольного возраста самостоятельную, высокомотивированную и целенаправленную познавательную деятельность.

– участие в проектах повышает самооценку детей, помогает им чувствовать себя значимыми, осознавать

свой вклад в общее дело и достигать успеха. Это способствует развитию позитивных взаимоотношений в группе детей.

– проектная деятельность меняет стиль общения взрослых и детей. Родители становятся активными участниками образовательного процесса, что приносит наилучшие результаты.

– работа над проектами учит педагогов и воспитанников работать в единой команде, а также позволяет педагогам выработать собственные алгоритмы действий для достижения поставленных целей.

Учёные Т. А. Данилина, М. Б. Зуйкова, Л. С. Киселёва, Т. С. Лагода изучали проблему проектной деятельности дошкольников. Согласно их исследованиям, активное интеллектуальное развитие позволяет дошкольникам успешно осваивать проектную деятельность, которая эффективно развивает их любознательность и учит принимать активное участие в образовательном процессе.

Т. А. Данилина определяет метод проектов как систему обучения, в которой дети приобретают знания в процессе планирования и выполнения всё более сложных практических заданий (проектов). При проектном подходе дети всегда решают какую-то проблему. Этот метод работы подходит для детей от 4 лет.

Тем не менее следует отметить, что практический опыт работы детских садов по данному вопросу недостаточно освещён в специальной литературе. Воспитатели детских садов не всегда уделяют этому вопросу должного внимания. Планирование и

реализация проектной деятельности часто носят ситуативный характер, а эффективные средства развития интереса детей к проектной деятельности недостаточно чётко определены и структурированы. Возможно, именно поэтому многие современные учреждения дошкольного образования активно внедряют проектный подход.

Материалы и методы. В работе над статьей автором использовались аксиологический и формационный научно-исследовательские подходы: первый подход позволяет выявлять в исследуемом материале наиболее ценное и значимое содержание, в то время как второй подход призван оценивать мнение ученых с психологической точки зрения в рамках изучаемой темы. Автор также применял биографический и аналитический методы, метод работы с научной литературой, теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, обобщение) и эмпирические (тестирование, проектирование).

Результаты исследования. С ранних лет детям важно прививать стремление к познанию. Без него не было бы прогресса ни в науке, ни на практике. С. И. Кудинов в своём труде «Психология любознательности: теоретические и прикладные аспекты» описывает любознательность как своеобразный показатель актуальных интересов и потребностей человека [Кудинов, 2020, с. 156].

Н. Т. Лобова в исследовании «Диагностика и стимуляция развития любознательности как профессионально важного качества личности

будущего учителя» раскрывает любознательность как сложное явление. По её мнению, она состоит из трёх компонентов: мотивации, результата и рефлексии. Мотивация – это то, что побуждает нас стремиться к знаниям. Результаты помогают оценить успешность выполнения задачи. Рефлексия же позволяет критически взглянуть на себя и свои действия. Также авторы подчёркивают, что при выполнении некоторых заданий люди могут испытывать тревогу и напряжение.

Любопытство авторы понимают как набор личностных черт, которые проявляются у человека в процессе самостоятельного поиска и обработки информации [Лобова, 2020, с. 59].

Г. Н. Морозова в своей книге «Развитие познавательных интересов детей в семье» отмечает, что любопытство имеет некоторое сходство с интересом, но оно более поверхностно и направлено на конкретный объект или деятельность [Морозова, 2022, с. 122].

С. Л. Рубинштейн в своем учебнике «Основы общей психологии» считает, что любознательность – это синоним «живого познавательного интереса», а его показателями являются количество и качество вопросов, интересующих ребенка. Он писал, что любопытство является важным элементом познавательной концентрации, отличающейся от концентрации ребенка в распознавании окружающих предметов и явлений и понимании деятельности [Рубинштейн, 2022, с. 142].

В своей книге «Проблемы познавательного процесса в педагогике» В. С. Юркевич утверждает, что любознательность является первым условием, мотивирующим сохранение познавательного интереса. Сюда входит природа познания, эмоций и активного поиска. Они выражаются в готовности личности к активной познавательной деятельности.

Понятие «любознательность» рассматривается как отчетливое любопытство, страсть к науке, знаниям и желание учиться. Он считает, что любознательность выражается как интерес к какой-либо деятельности, а также склонность к изучению какого-либо предмета [Юркевич, 2019, с. 121].

О. М. Дьяченко в своей книге «Чего на свете не бывает?» считает, что любознательность – это психическая и психологическая особенность человека, духовная потребность, проявляющаяся в стремлении познать окружающий мир. Точно так же, как у людей есть врожденная потребность работать, играть и общаться. Им также нужны знания для оптимизации. Ориентация в природной и социальной среде. Любознательность – основная составляющая успешности учебной деятельности дошкольников и школьников, способствующая их самостоятельному развитию и самостоятельному воспитанию [Дьяченко, 2021, с. 57].

Дошкольный возраст – важный период в жизни ребёнка, когда формируются основы его будущего развития. В это время активно растёт и развивается мозг, а также все основные функции организма. Именно в этот период закладываются основы

личности ребенка, и определяется его темперамент. Темперамент особенно ярко проявляется в раннем детстве и играет важную роль в дальнейшем развитии ребёнка. При воспитании необходимо учитывать особенности нервной системы ребёнка и создавать благоприятные условия для его развития. Это поможет понять особенности его темперамента, уменьшить нежелательные проявления и направить эмоциональное развитие в позитивное русло.

В дошкольном возрасте ребёнок активно исследует окружающий мир, и этот период благоприятен для развития его любознательности. Главное условие развития любознательности – воспитание активного, пытливого ребёнка с широким кругозором и добрым отношением к окружающему миру.

Развитие ребёнка дошкольного возраста определяется его физическими и умственными возможностями, а также типом мышления, характерным для этого возраста. Мышление ребёнка тесно связано с практической деятельностью и основано на описании. Поэтому методы обучения должны быть направлены на изучение конкретных объектов, их свойств и действий, которые можно с ними выполнять. Игра является основным средством развития ребёнка в этом возрасте.

Один из эффективных методов работы с воспитанниками детского сада – проектный подход, который основан на понимании индивидуальности ребёнка. Личность – это социальная оценка человека как члена общества. Но люди не всегда выражают

себя как личности. В некоторых случаях они могут действовать в соответствии с общепринятыми нормами и традициями. Например, если ребёнок небрежно ест или неправильно застёгивает одежду, взрослый старается помочь ему усвоить правила.

Проектная деятельность считается проектом только тогда, когда определённые обстоятельства делают невозможным осуществление прямых действий. В ходе проектной деятельности дошкольники рассматривают различные варианты решения задачи и выбирают наилучшее решение на основе определённых критериев.

Например, ребёнок может захотеть сделать подставку для карандашей и кисточек. Сначала он попытается представить себе несколько вариантов изготовления подставки. Поскольку в дошкольном возрасте преобладает образное мышление, варианты выполнения задания можно представить в виде картинок. Создание нескольких изображений откроет перед ребёнком множество возможностей. В процессе организации проектной деятельности дошкольники могут сравнивать различные варианты и оценивать их преимущества и недостатки. Такой подход помогает ребёнку лучше понять свои цели и контролировать процесс работы.

Дети способны создавать уникальные вещи из различных материалов. При сравнении эскизов можно учитывать как свойства этих материалов, так и количество людей, участвующих в проекте. Важно помнить, что в дошкольном возрасте детские идеи часто опережают технические

навыки. Поэтому взрослым, особенно родителям, необходимо помогать дошкольникам реализовывать их планы. Совместные занятия укрепляют взаимопонимание и доверие между детьми и родителями [Веракса, 2022, с. 6].

Суть проектного метода в работе с детьми – поддерживать их интерес к различным вопросам и проблемам. Он развивает способность познавать новое, применять знания в разных обстоятельствах, ориентироваться в потоке информации и восполнять недостающие умения и навыки.

Проектная деятельность – это активное исследование, которое мотивирует детей глубже погружаться в суть вопроса. Воспитатель больше не просто источник информации, а организатор познавательного процесса. Он вооружает детей универсальными инструментами для решения жизненных задач [Куликова, 2023, с. 131].

Отличие проектного метода от других подходов в дошкольном образовании:

- позволяет детям применять имеющиеся знания и навыки на практике;
- ставит перед детьми чёткие задачи, предлагает разнообразные задания, повышает их самостоятельность и творческий потенциал;
- вызывает интерес и личную вовлеченность в деятельность, имеющую общественное значение.

Что включает проектная деятельность:

- задания для детей в виде вопросов;
- мероприятия, ориентированные на детей;

– формы взаимодействия детей с педагогами и друг с другом;

– результаты деятельности как способ решения проблем, обозначенных детьми.

Проекты для дошкольников могут быть образовательными, исследовательскими, игровыми или творческими. Они могут быть краткосрочными (от одной недели до нескольких месяцев) или долгосрочными (от шести месяцев до нескольких лет).

Для дошкольников характерны простые тематические мини-проекты, которые обычно планируют совместно с родителями. По мере взросления ребёнок может самостоятельно определять длительность проектной деятельности.

Методология проекта включает несколько этапов, предложенных Н. Ю. Пахомовой. Только после успешного прохождения всех этапов можно говорить о том, что в детском саду реализуется проектный метод:

- погружение в проект;
- организация деятельности;
- реализация мер;
- объявление результатов [Пеньковских, 2009, с. 1].

Новые условия работы меняют роль воспитателя. Проектная деятельность подразумевает переход от передачи знаний к развитию исследовательских навыков у детей и совместному поиску решений проблем. Педагоги помогают детям находить собственные ответы, «открывать» новые знания и применять их на практике. В ходе проекта дети учатся самостоятельно искать информацию, делать выводы и представлять свои

результаты другим [Рычагова, 2023, с. 5].

Исследование демонстрирует, что проектная деятельность способствует интеграции обучения и реальной жизни. Объединение различных видов занятий помогает детям глубже понять окружающий мир. Возможность исследовать, экспериментировать и получать новые знания поддерживает интерес ребёнка к проблеме и облегчает адаптацию к изменениям в процессе обучения.

В связи с этим важно оценивать уровень любознательности у детей дошкольного возраста. Педагогам предлагаются методики для диагностики уровня развития этого качества у старших дошкольников:

– «Вопрошайка» (автор Н. Б. Шумакова). Эта методика направлена на изучение познавательной активности и способности задавать вопросы у детей. Для её проведения понадобятся две фотографии: на одной будет изображён понятный ребёнку объект (например, дети, играющие летом), а на другой – нечто неизвестное ребёнку. Предложите ребёнку поиграть: задавайте любые вопросы о предметах на картинках. В протоколе зафиксируйте имя, пол и возраст каждого ребёнка, а также его вопросы.

– «Древо желаний» (автор В. С. Юркевич). Цель этой методики – определить уровень любознательности у старших дошкольников. Расскажите ребёнку, что знаете волшебника, который может исполнить некоторые желания и перенести в любое место. Спросите ребёнка, о чём бы он попросил волшебника в первую очередь. Запишите первый

ответ ребёнка и выделите самые интересные и полезные из них.

– «Детские вопросы» (автор К. М. Ромонова). Этот метод основан на анализе вопросов ребёнка как формы проявления любознательности, а также на оценке эмоционального состояния и активности ребёнка. Кроме того, методика учитывает различные виды детской деятельности: игру, труд, художественно-эстетическое обучение (рисование, моделирование) и другие.

В рамках исследования была проведена педагогическая диагностика уровня развития любознательности у старших дошкольников на базе частного дошкольного образовательного учреждения «Умничка» города Тюмень. В исследовании приняли участие 14 детей старшего дошкольного возраста.

Выбор диагностических методик осуществлялся по принципу валидности, надёжности, дополняемости и проверяемости друг друга для подтверждения достоверности экспериментального исследования.

Опишем подробнее выбранные методики:

1. Методика «Вопрошайка» (автор Н. Б. Шумакова).

Цель: изучение познавательной активности ребенка-дошкольника, умения задавать вопросы.

Необходимый материал: две картинки. Одна должна быть близка детям по содержанию (это могут быть играющие дети, зимние развлечения и т. п.), на другой должны быть изображены незнакомые для него объекты.

Инструкция: Подберите две картинки. Одна должна быть близка

детям по содержанию (это могут быть играющие дети, зимние развлечения и т. п.), на другой должны быть изображены незнакомые для него объекты.

Предложите ребенку поиграть в игру «Вопрошайка». Скажите, что он может спрашивать обо всем, что ему хочется узнать о предметах, изображенных на картинках. В протоколах зафиксируйте имя, пол, возраст и вопросы каждого ребенка.

Обработка и интерпретация данных: полученные материалы обрабатываются по следующим критериям: широта охвата предметов, изображенных на картинках; количество вопросов, задаваемых одним ребенком; тип вопросов.

Анализ литературы показал, что Н. Б. Шумаковой были определены компоненты и уровни развития

любопытности у старших дошкольников, а именно: когнитивный, эмоциональный и деятельностный.

В рамках нашей работы нами было проведено исследование уровня развития у детей приведенных выше компонентов любопытности.

Итак, выделенные критерии и показатели развития у детей компонентов любопытности, представленные в таблице, позволили определить уровни любопытности у детей старшего дошкольного возраста.

Далее мы провели анализ вопросов и поведения детей в ходе наблюдения за ними и проанализировали развитие любопытности по трем компонентам.

На рис. 1 наглядно представлено распределение детей по уровням и компонентам любопытности.

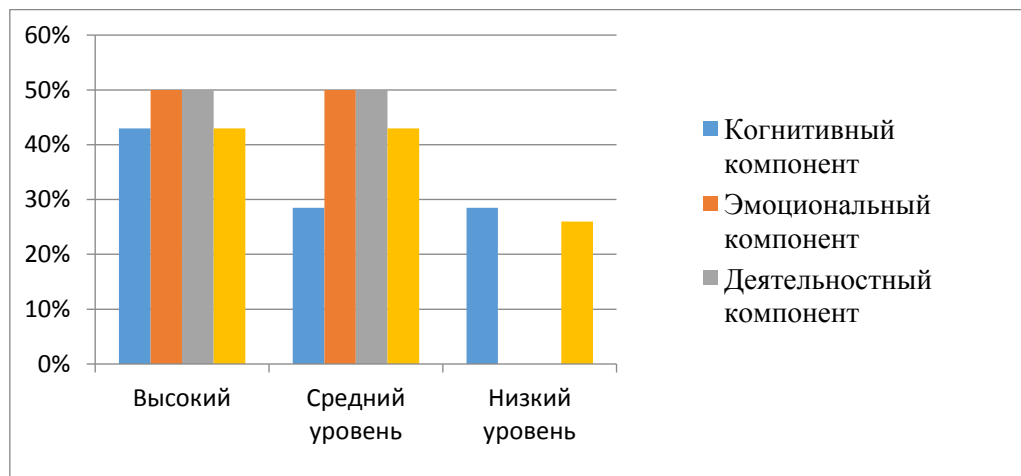


Рис. 1. Распределение детей по уровням и компонентам любопытности

С помощью методики «Вопрошайка» мы изучили уровни развития когнитивного компонента любопытности, который проявляется в характере вопросов детей.

Анализ характера вопросов и их количество позволяет сделать следующие выводы. У детей подготовительной группы когнитивный компонент любопытности проявляется в характере задаваемых вопросов. О

высокой степени сформированности данного компонента свидетельствует преобладание поисковых вопросов. О средней степени сформированности когнитивного компонента свидетельствует сочетание поисковых вопросов и вопросов уточнений.

2. Диагностическая методика «Дерево желаний» (автор В. С. Юркевич).

Цель: определение уровня любознательности детей старшего дошкольного возраста.

Необходимый материал: картинки, сопровождаемые словесными воображаемыми ситуациями.

Инструкция: исследователь сообщает ребёнку о том, что он знает волшебника, способного исполнить несколько его желаний, перенести в желаемое место и т. д. Спрашивает у ребёнка, чтобы он попросил у волшебника в первую очередь и т. д. Первые ответы ребёнка регистрируются, среди них выбираются наиболее познавательные и интересные.

Обработка и интерпретация данных: чем интереснее, необычнее и познавательнее ответ, тем выше за него балл получает ребёнок. При

этом суждения ребёнка рассматриваются по более широкой шкале, чем – высокий, средний и низкий. В шкалу входят такие показатели как «очень высокий» и «очень низкий».

Уровень познавательной потребности:

- высокий – 9 ответов и выше;
- средний – от 3 до 8 ответов;
- низкий – 2 и меньше ответов.

Качественный анализ:

– высокий уровень – стремление проникнуть в причинно-следственные связи явлений, отчетливо проявляется исследовательский интерес к миру;

– средний уровень – потребность в знаниях имеется, но привлекает только конкретная информация, причем достаточно поверхностная;

– низкий уровень – ребенок удовлетворяется односложной информацией.

Графически результаты диагностики развития любознательности детей старшего дошкольного возраста по методике «Дерево желаний» представлены на рисунке 2.

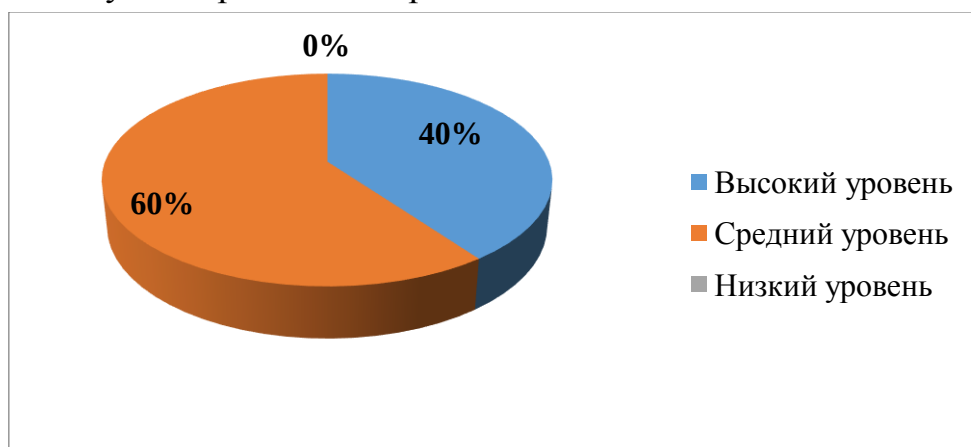


Рис. 2. Распределение уровней развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста

Согласно полученным данным, 40% детей имеют высокий уровень развития познавательной активности: при выполнении задания эти дети стремятся проникнуть в причинно-следственные связи явлений, отчетливо проявляют исследовательский интерес к окружающему миру; у 60% детей средний уровень: при выполнении задания потребность в знаниях имеется, но привлекает только конкретная информация, причем достаточно поверхностная.

3. Диагностическая методика «Детские вопросы» (автор К. М. Ромонова). В указанной методике особое внимание уделяется анализу детских вопросов как одной из форм проявления любознательности, также обращается внимание на оценку устойчивости (эмоционального состояния) и активности (активности и самостоятельности действий) детей в разных видах детской деятельности: игровой; трудовой; художественно-эстетической (рисование, лепки); исследовательской.

Цель: оценка любознательности у детей на основе содержания задаваемых ими вопросов.

Детские вопросы можно классифицировать по их содержанию и глубине проникновения в наблюдаемые явления. Так, в частности, по содержанию задаваемые детьми вопросы можно разделить на пять групп:

– первая группа – вопросы, направленные на выяснение внешних признаков предметов, например: «Какие иголки у сосны – длинные или короткие? А у елки?»;

– вторая группа – вопросы, выявляющие образ жизни животных, например: «Лисицы в норках живут, а белки где живут?», «Где бабочки ночуют?», «Чем питаются медведи?» и т. д.;

– третья группа – географические сведения, например: «Сколько здесь гор, много? Как называется эта гора?»;

– четвертая группа – об явлениях природы, например: «Какая вода в речке течет?», «Откуда идет дождь?» и т. п.;

– пятая группа – об общественных сторонах жизни, например: «Чей это парк?», «Для кого он устроен?», «Кто деревья сажал?», «Для чего тут полицейский?» и т. п.

По глубине проникновения в наблюдаемые явления, задаваемые детьми вопросы также можно разделить на четыре группы:

– первая группа – определение предмета (явления) и обозначение его словом;

– вторая группа – дополнительные знания о предмете;

– третья группа – выявление сходства или различия;

– четвертая группа – раскрытие связи и зависимости между предметами и другие объяснения.

Необходимый материал: Список вопросов: Это основной инструмент методики. Список должен включать в себя разнообразные вопросы, направленные на выявление различных аспектов личности ребенка; бланк для ответов.

Инструкция: Предложите ребёнку задавать любые вопросы, кото-

рые его интересуют. Не ограничивайте его и не сужайте тему. Записывайте вопросы ребёнка, стараясь не пропустить ни одного. Поощряйте ребёнка задавать как можно больше вопросов. Не оценивайте их и не критикуйте. Отвечайте на вопросы ребёнка честно, но адаптируйте ответы к его возрасту и пониманию. Поощряйте ребёнка к обсуждению своих вопросов и мыслей. Задавайте ему уточняющие вопросы, чтобы он мог лучше выразить свои мысли. Не прерывайте

ребёнка и не отвечайте на его вопросы, пока он не закончит их задавать. После того как ребёнок закончит задавать вопросы, обсудите с ним самые интересные из них. Поговорите о том, что они означают для него и как он может найти ответы на них.

Результаты диагностики развития любознательности детей старшего дошкольного возраста по методике «Детские вопросы» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики развития любознательности детей дошкольного возраста по методике «Детские вопросы»
Распределение вопросов детей по содержанию, %

Всего вопросов по группе в целом	О внешних признаках предметов	Об образе жизни животных	О геологических сведениях	О явлениях природы	Об общественных сторонах жизни	О строении человека и его здоровье	О человеческих взаимоотношениях
103	20	21	17	16	10	19	19
100%	19%	20%	17%	16%	10%	18%	18%

Графически результаты диагностики развития любознательности детей старшего дошкольного

возраста по методике «Детские вопросы» представлены на рисунке 3.

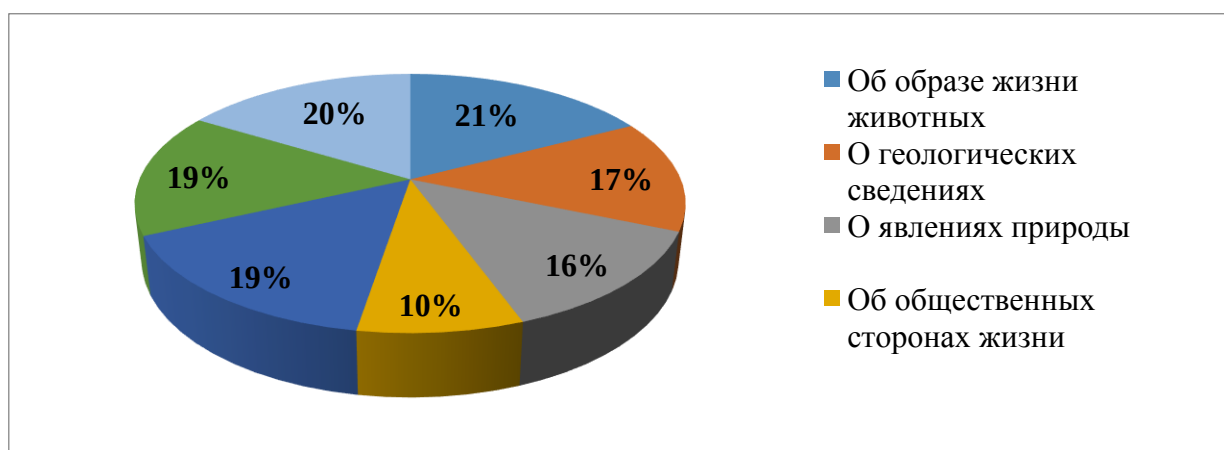


Рис. 3. Структурное распределение вопросов детей по содержанию, чел; %

Фиксируя вопросы детей, мы пришли к выводу, что целесообразно дополнить перечисленные пять категорий еще двумя: о строении человека, его здоровье и о человеческих взаимоотношениях.

В таблице 2 представлена характеристика вопросов в соответствии с их познавательной направленностью и глубиной.

Таблица 2

Характеристика вопросов по познавательной направленности и глубине, %

Определение предмета (явления) и обозначение его словом	Расширение представлений, получение дополнительных знаний о предмете	Выявление сходства или различия	Раскрытие связи и зависимости между предметами и др. объяснения
37	30	17	16

На рис. 4 наглядно представлено распределение вопросов познавательной направленности и глубине.

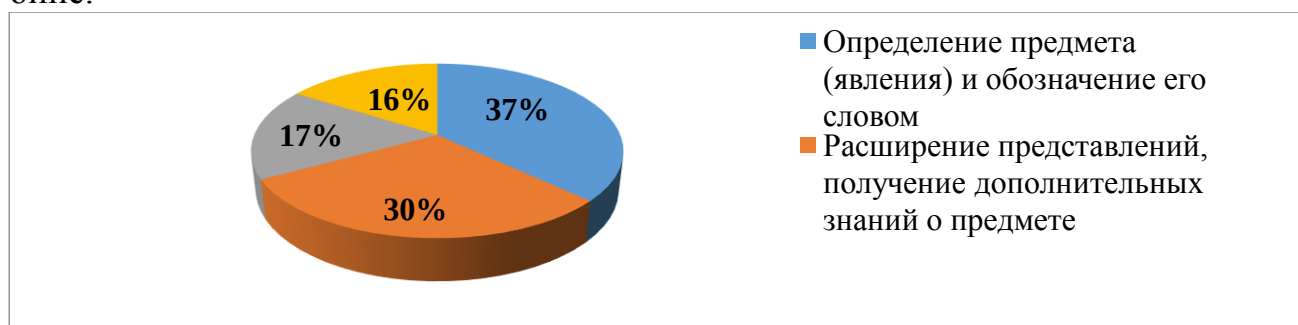


Рис. 4. Распределение вопросов детей по познавательной направленности и глубине, %

Как видим из приведенных таблиц, вопросы детей многочисленны, разнообразны по содержанию и глубине. С возрастом повышается интерес к природе и общественной жизни, а также к раскрытию сходства и различия предметов и причинной связи между ними.

Согласно полученным данным, хочется отметить, что у детей доминируют высокий и средний уровень развития любознательности,

что очень важно, ведь она стимулирует самостоятельность, инициативность и целенаправленность в решении не прагматической, а чисто познавательной задачи, порождает специфические смысловые образования и познавательные эмоции – интерес к деятельности, удовольствие от получаемых впечатлений и умственных усилий. А это очень важно для будущих первоклассников!



Рис. 5. Результаты диагностики

Количественные и качественные результаты:

– 6 детей (43 %) имеют высокий уровень развития любознательности – ребёнок проявляет осознанное внимание и интерес к предмету или деятельности, задаёт много вопросов, свидетельствующих о глубине проникновения в наблюдаемые явления. У него постоянно имеется положительное эмоциональное отношение к предмету или деятельности. Он проявляет активные и самостоятельные действия, направленные на познание предмета или деятельности, на лучшее распознавание устройства предмета, понимание его функционального назначения в исследовательской деятельности и экспериментировании.

– 6 детей (43 %) имеют средний уровень развития – ребёнок ситуативно проявляет осознанное внимание и интерес к предмету или деятельности, задаёт вопросы о внешних признаках предмета и об образе жизни. Он не всегда проявляет активные и самостоятельные действия, направленные на познание предмета или деятельности, на лучшее распознавание устройства предмета, понимание его функционального назначения в исследовательской деятельности и экспериментировании.

– 2 ребенка (14 %) имеют низкий уровень развития любознательности – ребёнок не проявляет осознанного внимания и интерес к предмету или деятельности, задаёт вопросы только о внешних признаках предмета. У ребёнка не наблюдается положительного эмоционального отношения к предмету или деятельности. Он не проявляет активных и самостоятельных действий, направленных на познание предмета или деятельности в исследовательской деятельности и экспериментировании.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что практически половина старших дошкольников имеет средний уровень развития любознательности, что свидетельствует о необходимости ее развития.

Обсуждение результатов. Поскольку в ходе диагностики было выявлено, что у практически половины детей в группе (43 % – 6 человек) отмечен средний уровень развития любознательности, то в практической части исследования разработан педагогический проект по развитию любознательности у детей старшего дошкольного возраста.

Целью проекта является развитие любознательности у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи проекта:

– предоставить детям возможность выбирать темы для исследования, чтобы стимулировать их интерес к изучению окружающего мира;

– развивать у детей старшего дошкольного возраста самостоятельность и ответственность через планирование и организацию исследовательской деятельности;

– интегрировать знания из различных областей для того, чтобы помочь детям увидеть связи между разными явлениями и понятиями;

– создать условия для сотрудничества и обмена опытом между детьми, что поможет им лучше понять разнообразие мнений и подходов к решению задач;

– оценить эффективность проекта через анализ результатов и обратную связь от участников, чтобы внести необходимые корректировки и улучшения в будущем.

Тематический план занятий

Месяц	Название	Цель	Вид проектной деятельности	Время
Тема: развитие любознательности у старших дошкольников.				
Февраль	Почему всё вокруг такое разное?	Познакомить детей с разнообразием окружающего мира, стимулировать их интерес к изучению природы и её явлений.	Исследовательский, информационный	40 мин
Март	Тайны нашего леса	Стимулировать интерес детей к изучению природы, развивать их наблюдательность и любознательность.	Информационный, исследовательский	45 мин
Апрель	Вода – источник жизни!	Стимулировать интерес детей к изучению свойств воды, её роли в природе и жизни человека.	Информационный,	45 мин
Май	Как мы можем помочь природе?	Объяснить детям, как они могут помогать природе, и стимулировать их интерес к охране окружающей среды.	Исследовательский, творческий	45 мин
Июнь	Зелёный городок	Стимулировать интерес детей к изучению экологии города, развивать	Творческий, информационный	45 мин

		их наблюдательность и любознательность.		
--	--	---	--	--

Предполагаемый результат:

– дети будут активно выбирать темы для исследований, соответствующие их интересам и потребностям. Это будет способствовать развитию их любознательности и желания изучать окружающий мир;

– дети научатся планировать и организовывать исследовательскую деятельность, что разовьет их самостоятельность и ответственность. Они смогут самостоятельно ставить цели, выбирать методы исследования и оценивать результаты.

– дети будут интегрировать знания из различных областей, что поможет им увидеть связи между разными явлениями и понятиями. Это будет способствовать формированию целостного восприятия мира и развитию критического мышления.

– дети будут сотрудничать и обмениваться опытом, что поможет им лучше понять разнообразие мнений и подходов к решению задач. Они научатся работать в команде, слушать и уважать мнения других.

Заключение. Проектная деятельность является эффективным методом развития любознательности у старших дошкольников. Она позволяет детям активно исследовать мир вокруг себя, развивать навыки исследования, анализа и критического мышления.

В процессе проектной деятельности дети учатся самостоятельно формулировать цели и задачи, планировать свою работу, собирать и ана-

лизировать информацию, делать выводы и представлять результаты своей работы. Это способствует развитию их интеллектуальных способностей, творческого мышления и умения работать в команде.

Кроме того, проектная деятельность позволяет детям проявить свою инициативу, самостоятельность и ответственность. Они учатся принимать решения, преодолевать трудности и достигать поставленных целей. Это формирует у них уверенность в своих силах и мотивацию к дальнейшему развитию.

Таким образом, проектная деятельность является важным инструментом для развития любознательности и исследовательских навыков у старших дошкольников. Она помогает им стать активными участниками образовательного процесса, научиться самостоятельно добывать знания и применять их на практике.

Однако следует учитывать, что эффективность проектной деятельности зависит от правильной организации и поддержки со стороны педагогов. Необходимо создавать условия для развития детской инициативы, предоставлять детям свободу выбора темы и методов исследования, а также оказывать им поддержку и помощь при необходимости.

В целом, проектная деятельность является перспективным направлением в развитии любознательности у старших дошкольников. Она способствует формированию у

детей ключевых компетенций, необходимых для успешного обучения и жизни в современном обществе.

Список литературы

1. Веракса, Н. Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. Для работы с детьми 4–7 лет. Серия «Библиотека программы «От рождения до школы» / Н. Е. Веракса, О. Р. Галимов. – Москва : Мозаика-Синтез, 2022. – 77 с. – Текст : непосредственный.

2. Дьяченко, О. М. Чего на свете не бывает? / О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса. – Москва : Знание, 2021. – 157[2] с. : ил.; 20 см. – (Готовимся к школе) (Педагогический факультет). – Текст : непосредственный.

3. Кудинов, С. И. Психология любознательности: теоретические и прикладные аспекты / С. И. Кудинов. – НИЦ БиГПИ, 2020. – 273 с. : ил.; 20 см. – Текст : непосредственный.

4. Лобова, Н. Т. Диагностика и стимулирование развития любознательности как профессионально значимого свойства личности будущего учителя : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. – Киев, 2020. – 192 с. – Текст : непосредственный.

5. Морозова, Н. Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье / Н. Г. Морозова. – Москва :

Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 2022. – 224 с. – Текст : непосредственный.

6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2022. – 705 с. – Текст : непосредственный.

7. Пеньковских, Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике / Е. А. Пеньковских. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2010. – С. 307–318.

8. Рычагова, Т. Г. Познавательное развитие детей старшего дошкольного возраста в условиях реализации ФОП / Т. Г. Рычагова. – Текст : непосредственный // Образовательный альманах. – 2023. – № 8 (70). – Часть 2. – С. 45–46.

9. Юревич, С. Е. Теоретические и методические основы взаимодействия воспитателя с родителями (лицами, их заменяющими): учеб. пособие для СПО / С. Н. Юревич, Л. Н. Санникова, Н. И. Левшина. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 181 с. – Текст : непосредственный.

10. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Мин-вом Образования и науки РФ от 17.10.2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : 2013. – Текст : непосредственный.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»****Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики РАО
Научное издание «Историко-педагогический журнал»****Информационное письмо**

о проведении Международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей Евгения Николаевича Медынского»

Уважаемые коллеги!

В целях празднования 270-летия Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова приглашаем принять участие в Международном конкурсе научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей Евгения Николаевича Медынского».

Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей Евгения Николаевича Медынского» приурочен к 140-летию российского учёного в области педагогики и истории педагогики, доктора педагогических наук, профессора, академика АПН РСФСР (1885–1957).

ГЛАВНЫЕ ЦЕЛИ КОНКУРСА: осмысление традиционных духовно-нравственных ценностей преемственно передающихся от поколения к поколению в виде теоретического наследия и практического опыта; стимулирование познавательной, творческой, исследовательской, проектной, интеллектуальной деятельности обучающихся; развитие устойчивого интереса обучающихся к профессионально-педагогической деятельности; создание привлекательной и открытой среды для актуальной педагогической дискуссии, ее культурных кодах и переосмысления интеллектуального наследия педагога Е. А. Медынского.

ЗАДАЧИ КОНКУРСА:

– развитие исследовательской инициативы, расширение диапазона научно-профессиональных знаний, области научного познания, свободного выбора «личностного исследовательского действия» в рамках актуализации идей Евгения Николаевича Медынского;

– формирование познавательно-эмоционального отношения к научному поиску, устойчивой мотивационной установки на проведение исследований, определяющих пути совершенствования личностно-профессионального развития;

– актуализация субъектной позиции студента-исследователя (способность генерировать идеи, активно и интеллектуально гибко комбинировать информационное многообразие способов действия, иметь независимость суждений, самостоятельно расширять границы собственных знаний, генерировать продуктивные идеи в образовательной практике) в контексте утверждения идей и представлений Евгения Николаевича Медынского, которые историко-педагогическое сообщество считает достойными для изучения и применения в современной образовательной практике.

НАПРАВЛЕНИЯ КОНКУРСА:

1. Педагогические взгляды и деятельность Е. Н. Медынского в области внешкольного образования.

2. Научная и педагогическая деятельность Е. Н. Медынского в контексте внешкольного образования в России в конце XIX-начале XX вв.

3. История внешкольного образования во 2-й половине XIX - начале XX вв. (на примере региона)

4. Историческая ретроспектива теории и практики внешкольного образования.

5. От истории к современности: система дополнительного образования (своего региона).

6. Историко-педагогический контекст становления и развития сферы дополнительного образования детей в России.

7. Проблема внешкольного образования в общественно-педагогическом движении в России конца XIX – начала XX века.

8. Е. Н. Медынский: внешкольное образование, его значение, организация и техника.

9. Е. Н. Медынский: динамика взглядов на теорию внешкольной работы.

10. Вклад отечественных педагогов в разработку теории внешкольного образования.

11. Социальная миссия внешкольного образования в СССР: историческая реконструкция советского мегапроекта.

12. Развитие дополнительного образования детей в современной реальности.

13. Неформальное и непрерывное. О развитии дополнительного образования детей.

14. Новейшая история дополнительного образования.

15. Инновации как определяющий фактор роста потенциала дополнительного образования детей в современном обществе

16. Периодизация процесса становления и развития внешкольной работы с детьми в России.

17. Дополнительное образование детей в современной школе.

18. О состоянии и перспективах развития системы дополнительного образования детей в Российской Федерации

19. Формирование профессионально значимых качеств педагога дополнительного образования.

20. Методическое наследие Е. Н. Медынского в истории отечественной педагогики.

21. Среда учреждения дополнительного образования детей как условие воспитания творческой личности.

22. Внешкольное образование как источник зарождения и развития внешкольной работы с детьми.

23. Актуализация внешкольного образования Е. Н. Медынского в условиях цифровизации образования.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ:

Кочемасова Любовь Александровна, к.п.н., доцент кафедры педагогики и менеджмента ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет».

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ:

Председатель Экспертного совета Конкурса:

Аллагулов Артур Минехатович, д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики и менеджмента ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики РАО.

Члены Экспертного совета:

Асташова Надежда Александровна, д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск.

Богуславский Михаил Викторович, д.п.н., профессор, член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения РАО» МП РФ (г. Москва).

Захарищева Марина Алексеевна, д.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», г. Глазов (республика Удмуртия).

Кекеева Зинаида Очировна, д.п.н., профессор, декан факультета педагогического образования и биологии ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста (республика Калмыкия).

Куликова Светлана Вячеславовна, д.п.н., профессор, профессор РАО, ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педаго-

гической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, ректор ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», г. Волгоград.

Оспанова Ярослава Николаевна, к.п.н., профессор, проректор по воспитательной работе, Евразийский гуманитарный институт, г. Астана (республика Казахстан).

Пономарева Елена Юрьевна, к.п.н. профессор кафедры психологии, заместитель директора по научной работе, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», г. Ялта (республика Крым).

Рындак Валентина Григорьевна, д.п.н., профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

Седова Нелля Владимировна, д.п.н., профессор кафедры истории педагогики и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

Сиренко Светлана Николаевна, к.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск (республика Беларусь).

Снапковская Светлана Валентиновна, д.п.н., профессор кафедры культурологии «Белорусский государственный университет», заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования ФНКА «Белорусы России», г. Минск (республика Беларусь).

Соловцова Ирина Афанасьевна, д.п.н., профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.

Челпаченко Татьяна Викторовна, д.п.н., профессор кафедры педагогики и менеджмента, начальник отдела научных исследований ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

Шевелев Александр Николаевич, д.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Санкт-Петербург.

УСЛОВИЯ УЧАСТИЯ И ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА КОНКУРСА

Для участия в Международном конкурсе научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей Е. Н. Медынского» необходимо: с 20 января по 20 марта 2025 г. (включительно) направить на электронный адрес организаторов конкурса konkurs.m@bk.ru следующие файлы:

– Заявку на участие (Приложение А);

– Конкурсную работу (на русском или английском языках) в объеме 5–7 страниц, оформленную по требованиям (Приложение Б).

– Справку о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований.

Письмо следует отправлять с пометкой: **Конкурс_Фамилия автора (например: Конкурс_Иванов)**. Входящие в письмо файлы необходимо назвать следующим образом:

Конкурс_заявка_Фамилия автора.doc

Конкурс_статья_Фамилия автора.doc

Конкурс_справка о заимствованиях_Фамилия автора.doc

Конкурс_оплата_Фамилия автора.doc

Квитанция об оплате представляются в виде скан-копий.

Организационный взнос в размере **400 рублей** необходимо осуществить только после утверждения материалов к публикации и получения реквизитов для оплаты. Скан-копию квитанции об оплате необходимо прислать на электронный адрес: konkurs.m@bk.ru

Конкурсная работа должна иметь авторство одного участника.

К публикации принимаются материалы конкурсной работы, содержащие не менее 50% уникального текста, соответствующие требованиям оформления, тщательно выверенные и отредактированные.

В период с **21 марта 2025 г. по 25 марта 2025 г.** работа Экспертного совета; **27 марта 2025 г.** подведение итогов работы Конкурса.

Информация и организационные материалы по проведению Конкурса размещены на сайте ОГПУ в соответствующем разделе <http://www.ospu.ru>

По итогам проведения Конкурса лучшие работы будут опубликованы в электронном сборнике и размещены в Научной электронной библиотеке Elibrary.

КОНТАКТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

400014, г. Оренбург, ул. Советская, 2, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», кафедра педагогики и менеджмента. Информацию об условиях участия и требования к оформлению материалов конкурса можно получить по электронной почте оргкомитета konkurs.m@bk.ru, телефону: 89878577768 – Л. А. Кочемасова.

Приложение А

Заявки на участие в Международном конкурсе научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей Евгения Николаевича Медынского»

Фамилия Имя Отчество <i>(полностью)</i>	
Название работы	
ФИО научного руководителя <i>(полностью)</i> , подготовившего участника, должность, ученая степень, ученое звание (при наличии), контактный телефон, электронная почта (e-mail)	

Место учебы участника (полностью) (вуз, направление подготовки, направленность/профиль, курс обучения)	
Полный адрес:	
Страна/ Индекс:	
Область/Край:	
Город	
Улица	
Дом	
Федеральный телефонный код города	
Теле%Фон/факс	
e-mail	
Электронная почта (e-mail), на который хотели бы получить диплом и другие материалы конкурса	
Дата заполнения	

Приложение Б

Требования к оформлению конкурсной работы

Редактор MicrosoftOfficeWord; шрифт «TimesNewRoman».

Основной текст — кегль 14 (кроме литературы и примечаний), интервал — 1,5, отступ (абзац) — 1,25 см, выравнивание по ширине; источники (литература и примечания) — 12 кегль; размер бумаги — А 4; ориентация книжная; расстановка переносов: автоматическая;

- размеры полей — верхнее, нижнее, левое — 20 мм, правое — 10 мм;
- номера страниц: положение (внизу страницы); выравнивание (от центра);
- источники (литература и примечания) — 12 кегль; размер бумаги — А 4; ориентация книжная; расстановка переносов: автоматическая;

- рекомендуемые символы: кавычки «....».

Сноски (на литературу) печатаются внутри текста в квадратных скобках после цитаты, выделенной кавычками (сначала указывается номер источника, а затем, после запятой — номер страницы, например: [1, с. 105]. Сноски на разные литературные источники без указания страниц, например: [2; 6; 18; 28].

Список литературы располагается в алфавитном порядке и приводится 12 кеглем в конце текста. Список литературы оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическое описание документов».

В тексте допускаются таблицы. Размер текста в таблицах 12 пт. Надписи таблиц выполняются шрифтом «TimesNewRomanСуг» 14 пт., над таблицей;

Работы, выполненные без учета требований к участию в Конкурсе не допускаются.

А.А. Иванова, 3 курс

Научный руководитель канд. пед. наук, доц. С. А. Петров
Оренбургский государственный педагогический университет

Идея защиты прав несовершеннолетних в педагогическом наследии

Текст работы.

Список использованной литературы

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

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

Бодрунова Мария Викторовна, студентка факультета психолого-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

mriya.b@mail.ru

Луткин Станислав Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

sergeich2000@mail.ru

Масала Кармело, доктор психологических наук, профессор департамента педагогики, психологии и философии университета Кальяри, Итальянская Республика, г. Кальяри.

masalacarmelo@tin.it

Петрашевич Инна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и проблем развития образования, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, г. Минск.

i.i.petrashevich@gmail.com

Петретто Донателла Рита, доктор психологических наук, профессор департамента педагогики, психологии и философии, помощник ректора в сфере социальной интеграции и прав людей с ограниченными возможностями университета Кальяри, Итальянская Республика, г. Кальяри.

donatellaritapetretto@gmail.com

Помелов Владимир Борисович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.

vladimirpomelov@mail.ru

Саратовцева Надежда Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

saratovtseva.nv@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

Стрельцов Алексей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону.

al-astr@yandex.ru

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

timofeev@ikp.email

Тютюнникова Елена Александровна, магистрант факультета психолого-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

tyutyunnikova1977@inbox.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала:
olga_kiryushina_@mail.ru.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ АВТОРОВ К ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

Журнал адресован широкому кругу читателей: научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических дисциплин, аспирантам, докторантам, соискателям ученой степени по педагогической специальности, всем тем, кто интересуется историей образования, педагогической наукой и методикой преподавания отдельных дисциплин. Форма издания журнала – электронно-сетевая.

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

Редакция журнала принимает к рассмотрению оригинальные, ранее не опубликованные авторские материалы. Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы и соответствовать правилам оформления. К публикации принимаются статьи с уникальностью текста не менее 70% (антиплагиат.ру).

Основные рубрики журнала:

1. Народное образование. Общая педагогика.
2. История отечественного образования и педагогики.
3. История зарубежного образования и педагогики.
4. История дефектологического образования.
5. Методология и методика историко-педагогического исследования.
6. Методика преподавания отдельных дисциплин.
7. Памятные даты истории образования и педагогики.
8. Научные дискуссии.
9. Исследования молодых ученых.
10. Обзоры и рецензии.
11. Хроника историко-педагогических исследований.

Внимание! При подготовке статьи для рубрики «Методика преподавания отдельных дисциплин» обязательно сделать исторический экскурс в проблему исследования в соответствии с названием журнала! В данную рубрику 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.....