

**Владимирский государственный университет**

**РАЗЫСКАТЕЛЬ ИСТИНЫ Ф. А. ФРАДКИН.  
СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ  
В ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ПОЛЕ  
Ф. А. ФРАДКИНА**

**Материалы всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием, приуроченной к 90-летию со дня рождения  
профессора кафедры педагогики, члена-корреспондента РАО  
Феликса Ароновича Фрадкина (1933 – 1993)**

**14 марта 2024 г.  
Владимир**

**Владимир 2024**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

РАЗЫСКАТЕЛЬ ИСТИНЫ Ф. А. ФРАДКИН.  
СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ  
В ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ПОЛЕ  
Ф. А. ФРАДКИНА

Материалы всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием, приуроченной к 90-летию  
со дня рождения профессора кафедры педагогики,  
члена корреспондента РАО  
Феликса Ароновича Фрадкина (1933 – 1993)

14 марта 2024 г.

Владимир

*Электронное издание*



Владимир 2024

ISBN 978-5-9984-2176-1

© ВлГУ, 2024

© Коллектив авторов, 2024

УДК 37.0

ББК 74.0

***Редакционная коллегия:***

**С. И. Дорошенко**, д-р пед. наук, доцент (*отв. редактор*)

**Е. Ю. Рогачева**, д-р пед. наук, профессор (*член редколлегии*)

**Л. И. Богомолова**, канд. пед. наук, доцент (*член редколлегии*)

*Издание входит в специализированную информационную систему РИНЦ*

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

**Разыскатель истины Ф. А. Фрадкин.** Современная педагогика и образование в теоретико-методологическом поле Ф. А. Фрадкина [Электронный ресурс] : материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, приуроченной к 90-летию со дня рождения проф. каф. педагогики, чл.-кор. РАО Феликса Ароновича Фрадкина (1933 – 1993). 14 марта 2024 г., Владимир / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2024. – 247 с. – ISBN 978-5-9984-2176-1. – Электрон. дан. (3,39 Мб). – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод DVD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Сборник включает в себя материалы, представленные на всероссийскую научно-практическую конференцию с международным участием, приуроченную к 90-летию со дня рождения профессора кафедры педагогики, члена-корреспондента РАО Феликса Ароновича Фрадкина (1933 – 1993), которая состоялась 14 марта 2024 г. в г. Владимире.

Адресован учёным, преподавателям, студентам, а также всем интересующимся вопросами педагогики и психологии.

ISBN 978-5-9984-2176-1

© ВлГУ, 2024

© Коллектив авторов, 2024

# СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	7
------------------	---

## Раздел 1

### **ФЕЛИКС АРОНОВИЧ ФРАДКИН: УЧЁНЫЙ И НАСТАВНИК**

*Л. И. Богомолова*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ 20 – 30-х ГОДОВ ХХ ВЕКА.....	9
--	---

*С. И. Дорошенко, С. В. Романова*

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ФЕЛИКСА АРОНОВИЧА ФРАДКИНА .....	17
--	----

*Е. Ю. Рогачева*

УЧАСТИЕ Ф. А. ФРАДКИНА В МАКАРЕНКОВЕДЕНИИ.....	22
--	----

*А. Н. Акиншина*

ФЕЛИКС АРОНОВИЧ ФРАДКИН КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ИСТОРИИ ПЕДОЛОГИИ В РОССИИ.....	29
--	----

*Г. Б. Корнетов*

НАСТАВНИЧЕСТВО – САМЫЙ ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПЕРЕДАЧИ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ.....	34
---	----

*С. С. Невская*

СОТРУДНИЧЕСТВО С ЛАБОРАТОРИЕЙ «МАКАРЕНКО-РЕФЕРАТ»: 1989 – 2011.....	44
--	----

*Юлий Фрадкин, Евгения Штейнгольд, Катя Свердлова*

КАК ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ МОЖЕТ ПОМОЧЬ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ НОВЫХ МЕТОВ ЛЕЧЕНИЯ .....	55
--	----

*Л. А. Романова*

ИДЕЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ КАК ОБЩЕНАУЧНЫЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН .....	57
--	----

*С. В. Романова*

ФЕЛИКС АРОНОВИЧ ФРАДКИН – СУДЬБА В НАУКЕ.....	65
---	----

**Раздел 2**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Ф. А. ФРАДКИНА**  
**В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ИСТОРИИ**  
**И ТЕОРИИ ПЕДАГОГИКИ**

- Е. Н. Селиверстова*  
НАУЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАЗВИВАЮЩЕМ  
РЕЗУЛЬТАТЕ ОБУЧЕНИЯ: ВЗГЛЯД С ПОЗИЦИЙ  
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ 1950-х – начала 1960-х гг. .... 71
- А. В. Вавилова*  
РИТМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:  
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ ..... 80
- А. Р. Гаджиева*  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ..... 87
- Л. И. Губернаторова*  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ В КОНТЕКСТЕ  
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ..... 93
- С. И. Дорошенко, Н. С. Дудкин*  
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ:  
СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ..... 101
- С. И. Дорошенко, С. В. Романова*  
ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАНИЕ» В ИСТОРИКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ СВЯТИТЕЛЯ  
ФЕОФАНА ЗАТВОРНИКА ..... 107
- Т. В. Егорова*  
РОДИТЕЛЬСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ ..... 114
- Е. Г. Жаркова*  
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-  
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕРВОЙ ОПЫТНОЙ  
СТАНЦИИ С. Т. ШАЦКОГО ..... 120
- Е. В. Игнатьева*  
К ВОПРОСУ ПЕРИОДИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА  
НАД МОЛОДЫМИ ПЕДАГОГАМИ В РОССИИ И США ..... 128

<i>Е. Н. Ионова, Е. Ю. Рогачева</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛАТИНОАМЕРИКАНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В США.....	135
<i>Д. Ю. Левщанова, Н. И. Смаковская</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО МУЖСКОЙ ГУБЕРНСКОЙ ГИМНАЗИИ ГОРОДА ВЛАДИМИРА В 1833 – 1849 ГОДАХ: ПО МАТЕРИАЛАМ ИСТОРИЧЕСКИХ ЗАПИСОК П. Н. СТРАХОВА, А. В. ЗАХАРОВА.....	142
<i>Е. С. Малик</i> ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ КОМСОМОЛЬСКОЙ И ПИОНЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИЙ (НА МАТЕРИАЛАХ ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ 1922 – 1929 гг.).....	148
<i>С. Р. Мамедова, Е. Ю. Рогачева</i> КЕЙС-МЕТОД: ИСТОРИЯ ПРОИСХОЖДЕНИЯ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ.....	156
<i>Н. В. Нестерова, Е. Н. Малова</i> ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА .....	164
<i>Я. А. Окунева, Г. А. Молева</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	170
<i>А. А. Паняшин</i> ПОТЕНЦИАЛ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНОГО КУРСА «ИСТОРИЯ РОССИИ» В РАМКАХ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	177
<i>А. А. Паняшин, Е. Ю. Рогачева</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ.....	183
<i>Е. Ю. Рогачева, В. И. Качалова</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ АНГЛИСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ.....	187

<i>Е. Ю. Рогачева, А. Д. Чеснокова</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ .....	193
<i>Е. Ю. Рогачева, Е. С. Швецова</i> ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ИМИТАЦИОННЫХ МЕТОДОВ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ .....	199
<i>С. В. Романова</i> ИССЛЕДОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В.Н.ШАЦКОЙ В ХХІ ВЕКЕ.....	205
<i>А. С. Рязанцева, Е. Ю. Рогачева</i> ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ЭКСКУРСИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ .....	210
<i>А. А. Тесленко, Н. И. Евсюкова</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ АНТОНА СЕМЕНОВИЧА МАКАРЕНКО .....	218
<i>Л. К. Фортובה, А. М. Юдина</i> РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ .....	223
<i>А. В. Хиль</i> ИСТОРИЯ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ.....	229
<i>Е. Г. Хохрунова, С. И. Дорошенко</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	234
<i>О. А. Шеремет, С. И. Дорошенко</i> СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ И ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ.....	238
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....</b>	<b>243</b>

## ПРЕДИСЛОВИЕ

14 марта 2024 года на кафедре педагогики Педагогического института ВлГУ прошла Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Разыскатель истины Ф.А. Фрадкин. Современная педагогика и образование в теоретико-методологическом поле Ф.А. Фрадкина». Конференция была приурочена к 90-летию со дня рождения профессора кафедры педагогики, члена корреспондента РАО Феликса Ароновича Фрадкина (1933-1993).

На кафедре педагогики, где трудился Ф. А. Фрадкин, сегодня работают ученики и последователи, защитившие свои кандидатские диссертации под его руководством: Л. И. Богомолова, С. И. Дорошенко, Л. А. Романова, Е. Ю. Рогачева. На кафедре педагогики и психологии дошкольного и начального образования работает В. М. Блинов, также защитивший диссертацию под руководством Ф. А. Фрадкина.

На конференции педагоги и ученые делились воспоминаниями о Феликсе Ароновиче и размышлениями о судьбе педагогической науки и школы. Форма проведения конференции была очно-заочной.

После приветственных слов заместителя директора Педагогического института Ксении Михайловны Богровой выступила с воспоминаниями и размышлениями д.п.н., профессор, заведующая кафедрой педагогики Е. Н. Селивёрстова. Конференцию вела доктор педагогических наук профессор Елена Юрьевна Рогачева, защищавшая свою кандидатскую диссертацию под руководством Феликса Ароновича.

Очень тепло гости встретили видео-выступление сына Феликса Ароновича, психотерапевта Юлия Феликсовича Фрадкина, который сейчас живет и работает в США.

В ходе работы конференции состоялась презентация монографии «Разыскатель истины» Феликс Аронович Фрадкин. Современная педагогика и образование в теоретико-методологическом поле Ф. А. Фрадкина (к 90-летию со дня рождения)» [1], изданной под редакцией Е. Ю. Рогачевой. В монографию вошли статьи и воспоминания о Ф. А. Фрадкине его учеников и коллег: Б. М. Бим-Бада, В. М. Блинова, Л. И. Богомоловой, С. И. Дорошенко, А. В. Духавневой, Г. Б. Корнетова, Г. Ю. Максимовой, Е. Ю. Рогачевой, А. А. Романова, Е. Н. Селивёрстовой. Авторы получили подарочные экземпляры монографии.



В работе конференции приняли участие преподаватели, исследователи и аспиранты из Владимира и Владимирской области, Москвы и Московской области, Нижнего Новгорода, Нью-Джерси (США), а также учителя Владимирских школ и студенты Педагогического института ВлГУ. Всего в дискуссии (в том числе, заочной) приняли участие 143 человека из разных регионов страны.

Работники библиотеки пединститута библиограф Мария Алексеевна Путинцева и зав. читательным залом №1 Вера Ростиславовна Шикина оформили стенд с трудами Ф. А. Фрадкина и статьями о нем.

С докладами, посвященными вкладу Феликса Ароновича Фрадкина в развитие методологии и истории педагогики, а также с воспоминаниями выступили д.п.н., профессор Елена Юрьевна Рогачева, д.п.н., доцент, профессор Светлана Ивановна Дорошенко, к.п.н., доцент Любовь Ивановна Богомолова, д.п.н., профессор Елена Николаевна Селивёрстова, к.п.н., доцент Владимир Михайлович Блинов, к.п.н. доцент Лариса Ивановна Губернаторова, аспиранты Александра Николаевна Акиншина и Елена Сергеевна Малик, студент Игорь Алексеевич Тимошук.

В предлагаемом вниманию читателей сборнике материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Разыскатель истины Ф.А. Фрадкин. Современная педагогика и образование в теоретико-методологическом поле Ф.А. Фрадкина» статьи публикуются в авторской редакции. Позиция автора может не совпадать с мнением редколлегии.

*Редколлегия*

### **Литература**

1. «Разыскатель истины» Феликс Аронович Фрадкин. Современная педагогика и образование в теоретико-методологическом поле Ф. А. Фрадкина (к 90-летию со дня рождения), монография / под ред. проф. Е.Ю. Рогачевой. М.: Издательский проект «А» и «Б», 2024. 128 с.

# Раздел 1

## ФЕЛИКС АРОНОВИЧ ФРАДКИН: УЧЁНЫЙ И НАСТАВНИК

УДК 37.01

Л. И. Богомолова

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ 20 – 30-х ГОДОВ XX ВЕКА

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности методологии истории педагогики 20 – 30-х годов XX века. Показано их применение к исследованию проблемы педагогических принципов на примере принципа связи воспитания с жизнью. Анализируется понимание данного принципа сторонниками «теории отмирания школы».

**Ключевые слова.** Методология истории педагогики, принципы педагогики, принцип связи воспитания с жизнью, «теория отмирания школы».

L. I. Bogomolova

### METHODOLOGICAL FEATURES OF STUDYING PEDAGOGY OF THE 20 – 30'S OF THE XX CENTURY

**Abstract.** The article examines the features of the methodology of the history of pedagogy in the 20-30s of the twentieth century. Their application to the study of the problem of pedagogical principles is shown using the example of the principle of connection between education and life. The understanding of this principle by supporters of the “theory of the withering away of school” is analyzed.

**Key words:** methodology of the history of pedagogy, principles of pedagogy, the principle of the connection between education and life, “the theory of the withering away of the school”.

Интерес к истории педагогики возникает тогда, когда в образовании начинают проявляться кризисные явления, которые требуют научного и практического решения. Однако есть исследователи, которые считали и считают, что изучение истории важно не только теми уроками, которые мы можем из нее извлечь, но ценно и само по себе. К таким исследователям принадлежал и Феликс Аронович Фрадкин, и принадлежит большинство его учеников и последователей.

Изучая систему методологических педагогических принципов, Феликс Аронович выявил необходимость изучения понимания их сущности и реализации разными учеными-педагогами. В своем диссертационном исследовании он выделил три основных подхода к интерпретации таких принципов как историзм, партийность и научность. Это позволило ему сущностно и детально описать процесс становления педагогического знания в послереволюционные годы XX века и создать универсальную модель историко-педагогического исследования.

Опираясь на выявленную им модель, мы в своей диссертации исследовали функционирование такого педагогического принципа как принцип связи воспитания с жизнью. Важно отметить, что мы использовали понятие «воспитание» в широком смысле, в том смысле, в котором трактовала его Н.К. Крупская. Это, с нашей точки зрения, важно и имеет существенное значение для историко-педагогических исследований. Использование для обозначения проблем историко-педагогических исследований современной терминологии представляется спорным.

В понимании сущности принципа связи воспитания с жизнью в 200-30-е годы можно выделить три основных подхода: «иллюстративный», сторонники которого считали необходимым связывать содержание образования с примерами из жизни; «изучения жизни и участия в ней»; «воспитание и обучение непосредственно в процессе жизни». Выделение и описание специфики обнаруженных подходов и является особенностью методологического подхода, разработанного Ф.А. Фрадкиным.

Реализация в наших исследованиях указанного подхода и позволяет описать всю сложность педагогических процессов рассматриваемого периода. Для иллюстрации обратимся к описанию одного из таких направлений, в котором отразилась специфика понимания принципа связи воспитания с жизнью. Им стал подход сторонников "теории отмирания школы" (В.М. Познер, М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин и др.). Возникновение этого подхода относится к первым годам советской власти, но наибольшего расцвета и влияния он достигает к концу 20-х годов.

Выступая на II Всероссийском съезде учителей-интернационалистов с речью о новой школе и ее строительстве, Полянский Н. говорил о том, что создать новую школу, связанную с жизнью, – это означает «выбросить самое понятие школы и самое понятие учителя и поставить вопрос об организации общественной жизни молодежи..., необходимо выбросить и три устоя старой школы: институт класса, институт урока и институт предмета, если же останется хоть один из них, то новой школе не быть» [7, л.4]. Развивая эту идею, он предлагал создать дом теоретической и прикладной физики, дом биологии,

дом социологии, дом психологии и т.д. «Новый педагог уже не будет сидеть в этих сереньких классах за партами, а скажет: сегодня я работаю со школьниками, не преподаю и даже не читаю школьникам, – это тоже старый термин, а именно работаю вместе с ними. Работаю по такому-то вопросу, а этот вопрос относится к физике, значит, мне нужно войти в физический дом. И когда новые институты будут созданы, то работа пойдет по самому лучшему педагогическому принципу – «кто во что горазд» [7, л. 13].

Сторонники пролеткультовских идей противопоставляли серьезным педагогическим исследованиям, в которых утверждался принцип связи воспитания с жизнью, только декларативные заявления о том, что старую школу нужно уничтожить и растворить воспитание в жизни. Революционные преобразования в области воспитания и создания новой школы они видели не в изменении содержания, форм и методов школьной работы, а в полном разрушении школьной системы.

По мнению сторонников «теории отмирания школы», в условиях глобальных изменений в стране соответственно должно было меняться и все дело образования. Меняться школа должна стихийно в соответствии с теми изменениями, которые происходят в жизни. Жизнь сама, по их мнению, подскажет, какой должна быть школа. «Создать школу-коммуну может только стихийный процесс социалистического переустройства всей жизни» [5, с. 4], поэтому единственно верным средством и методом этого преобразования является введение школы в производительный труд, растворение воспитания в жизни. Эти идеи получили свое дальнейшее развитие в 20-е годы в соответствии с изменявшимися социально-историческими условиями и уровнем развития педагогической науки, но суть понимания принципа связи воспитания с жизнью сводилась сторонниками этого направления к отрицанию ведущей роли школы, к ее фактическому слиянию с жизнью. Их последователи, украинские педагоги во главе с Я.П. Ряппо предлагали не просто сделать школу политехнической, но и призывали к как можно более ранней профессионализации, объявляли необходимым закрыть общеобразовательные школы II ступени, заменив их профессиональными. Оправдывая выбранный путь ранней профессионализации отсутствием условий для создания единой трудовой политехнической школы, считая ее абстракцией, общей схемой, идеалом, они отрицали общее образование как не отвечающее требованиям революционного времени. Н.К.Крупская, соглашаясь с тем, что школа действительно далека от идеала, не могла согласиться с требованием "стереть с лица земли" все школы II ступени, "Мне близко и понятно это радикальное требование, но согласиться с ним я не могу, потому что это средство очень упрощено и недостаточно ... радикально. Можно закрыть единым росчерком пера школы II ступени, но старая учеба,

весь дух средней школы прекрасно возродится и в рабфаках, и в профшколах, и в школах рабочей молодежи" [3, с.21]. Основная задача воспитания в рамках описываемого подхода была в общем виде сформулирована В.Н. Шульгиным в 1923 году и затем получила дальнейшее развитие: "Освобождение ребенка из-под власти учителя, введение его в строительство и изучение широкой общественно-трудовой жизни не только страны, но и мира через комсомол и его организации. Это же требование воспитать борца и строителя говорит о том, что мы должны центром нашего внимания сделать труд, как предмет изучения, труд как метод, труд как основу нашей жизни, ибо изучая труд, мы сможем легко проследить шаг за шагом историю человеческой жизни» [9, с.15 – 16]. Изучение современности должно происходить непосредственно в труде совместно со взрослыми, т.к., по его мнению, в книгах описан вчерашний день, а производство, труд меняются каждый день, и оперативно изучить современность можно только в совместном со взрослыми труде на фабрике, заводе, в колхозе и т.д. "Если книга есть сконцентрированная мысль о человечестве, то она издается в 7-8 изданиях без переработки, а фабрика постоянно видоизменяется. Она вся в процессе Она вся в движении. Она легче всего связывается с миром труда. Вот почему нам необходимо ввести этот труд"[9, с. 16].

Стремление воспитать новое поколение в процессе непосредственного участия в окружающей жизни порой приводило сторонников "теории отмирания школы" к неадекватно поставленным целям, способам решения проблемы. Так, например, в соответствии с задачами воспитания они приходят к отрицанию систематического, научно обоснованного содержания образования, отдавая предпочтение выполнению задач сегодняшнего дня в совместном со взрослыми труде, осуществляя, таким образом, непосредственную связь воспитания с окружающей жизнью, полагая, что жизнь сама поставит необходимые вопросы перед детьми.

Представители данного подхода для решения рассматриваемой проблемы предлагали «создать вместо старой школы учебы школу-производство, где основа – разнообразнейший труд (общественно-политический, производственный), где огромная самостоятельность в получении знаний, где есть единство, плановость воздействия» [10, с.23]. Аналогично для сельской местности – школа-совхоз или школа-колхоз. Исходя из положения о том, что ребенок, главным образом, воспитывается не в стенах школы, а воспитывает его среда, уклад жизни, работа окружающих, они приходят к выводу о том, что школа как особое воспитательно-образовательное учреждение не нужна, достаточно педагогизировать среду, производство, сельское хозяйство и дети будут учиться и воспитываться в процессе работы так же, как и взрослые, чередуя виды труда, переходя из одного производства в другое, от работы на фабрике

к работе в поле, ребенок будет знакомиться с основами производства, приобретать нужные знания и навыки.

Наиболее полное отражение такое понимание принципа связи воспитания с жизнью нашло в работах Е.Я. Шульгина «К вопросу о системе народного образования», «О целях школы» и др. Начать работу по созданию новой системы воспитания, отвечающей требованиям принципа, он предлагает с разрушения старой школы учебы. «Школа-производство – первый удар по старой системе. Но не единственный. В деревне... в районах сплошной коллективизации стихийно возникли и продолжают расти колхозные университеты» [10, с.9].

В системе воспитания, созданной В.Н. Шульгиным, нет четко разработанного содержания образования, школьников учат все и всему, что сегодня оказывается нужным. «Надо научить прекрасно работать всех. Теперь не может быть в коммунах, колхозах специалиста, который в то же время не был бы учителем... Обязан учить. Иного выхода нет. Мы должны готовить кадры из тех, кто работает... на основе работы, в связи с ней. Это основное в школе-предприятии» [10, с.12]. Аналогично организован педагогический процесс и в колхозном университете. Продолжая фантазировать, он представляет воспитание в социалистическом городе как постоянное участие в труде и жизни этого города. Дети – «маленькие рабочие», «крестьяне», «политические деятели», «общественные работники» и т.п. Это для них основное, и не игра, не забава это, а труд, Поэтому они и «ученые», впрочем как все. Все учатся в социалистическом городе... Все учатся работая. Здесь нет принципиальной разницы. И не верно думать, что ребята должны больше «учиться, а взрослые работать». Не верно это, так как лучший способ учебы – работа» [10, с.19], Обучение продолжается затем по радио и в кино, в клубе, на выставке и т.д.

Такая позиция В.Н. Шульгина вызывала у педагогов-марксистов критическое отношение. А.В. Луначарский видел ошибочность его позиции в требовании слить жизнь и работу детей и взрослых, в отказе учитывать возрастные и индивидуальные особенности личности ребенка: «Тов. Шульгин совершенно не уделяет внимания детям дошкольного возраста, так как до чрезвычайности занят тем, чтобы подтянуть ребенка к взрослому. Он говорит: «Ребенок учится на нормальном труде как член профсоюза; надо подвести ребенка ко взрослому». Некоторые приходят в ужас от того, что есть люди, которые предлагают «вернуть ребенку его детство». А, по-моему, ужаснее то, что дети слишком быстро становятся взрослыми. Я не предлагаю, конечно, «не говорить детям о политике», я только утверждаю, что есть разница между жизненными процессами взрослых и детей» [6, с.81].

Отвечая на критику о том, что представители «теории отмирания школы» не учитывают возрастных особенностей ребенка, его интересов, М.В. Крупенина и В.Н. Шульгин в книге «В борьбе за марксистскую педагогику» утверждали, что дети так же, как и взрослые учатся на своем практическом опыте, только «размеры эти миниатюрные, ближе, проще, да и опыта у ребят меньше. Вот это и надо учитывать, вот на это надлежит делать поправку. И только» [2, с.30]. Отсутствие в понимании принципа связи воспитания с жизнью такого элемента как связь с возрастом, индивидуальными особенностями ребенка, его интересами приводит этих педагогов к тому, что они рассматривают ребенка как взрослого, только маленького, не столь сильного и обладающего лишь меньшим опытом.

Подобные представления о путях реализации принципа носили явно прожектерский характер, отвлекали учителей массовой школы от целенаправленной работы, дезориентировали их. В своих воспоминаниях П.П. Блонский дает им следующую оценку: «В.Н. Шульгин настаивал, что школа должна работать по «методу проектов», причем «проект» должен быть единым для всей школы, для всех возрастов, например, состоять в участии школы в осуществлении промфинплана правительства для всей страны на данный год. Я слышал, как он в восторге публично говорил, что, придя в одну школу, он почти не увидел в ней учеников, так как они разошлись кто куда помогать проводить промфинплан. Невежество свивало себе гнездо в школе...» [1, с.173].

Так же однозначно, как и вопрос о содержании воспитания и обучения, решается вопрос и о методах воспитания и обучения, когда единственно приемлемым для советской школы объявляется то метод проектов, то метод соцсоревнования и ударничества.

Особенно широкое распространение и поддержку «теория отмирания школы», ее трактовка содержания принципа связи воспитания с жизнью имела в конце 20-х – 1930 году. Так, например, в журнале «На путях к новой школе» появляется множество статей, освещающих теорию и практику работы по методу проектов, предложения об организации бесшкольной работы школы и т.д.

В этих статьях выдвигались требования включить школу в выполнение промфинплана, строительство народнохозяйственных объектов и т.д. Другими словами, школа должна была перестроить свою работу так, чтобы слиться с производством, стать его неотъемлемой частью. «Участие в классовой борьбе в рядах пролетариата и участие в интенсивном социалистическом строительстве требуют от школы перехода: а) от класса-группы к рабочим группам, от класса комнаты для уроков - к мастерской, к рабочей комнате; б)

от сидячих педагогическо-дидактических комплексов к хозяйственно-политическим организующим моментам, с выделением в этом новом комплексе стержневых трудовых тем, которые должны быть темами участия в социалистическом строительстве; в) от "развернутых бесед" (словесных методов) - к методу проектов, где в основу кладется труд (как принцип) и самостоятельное исследование» [4, с.41].

Необходимо отметить, что метод проектов, способствовавший проявлению активности, самостоятельности детей, находил в конце 20-х годов широкую поддержку у педагогов. В это время на заседаниях научно-педагогической секции обсуждается проблема осуществления перехода в преподавании на метод проектов. Но связь воспитания с жизнью понимается сторонниками «теории отмирания школы» буквально: содержание проектов сливается с задачами, стоящими перед обществом, о чем свидетельствует содержание предполагаемых проектов: «Наладим правильный уход за скотом в нашем колхозе и добьемся увеличения удоиности коров. Разведем сою. Заложим силосную яму в колхозе, внесем свою долю участия в разрешение кормового вопроса. Улучшим содержание скота в колхозе. Радиофицируем клуб рабочих. Организуем постоянное культурное обслуживание рабочих нашего завода, нашей фабрики в помощь промфинплану. Поможем проведению кампании по выборам советов в нашем избирательном округе, добьемся 100% явки избирателей. Поможем выполнению и перевыполнению контрольных цифр по хлебозаготовкам в нашей деревне и т.д.» [8, л.37]. Такое широкое включение общественно полезной деятельности в содержание работы школы приводило к снижению внимания к собственно образовательным задачам школы, систематические научные знания подменялись фрагментарными сведениями о своей деревне или соседнем заводе.

В ходе дискуссии на этом же заседании П.П. Блонский предостерегал от необоснованного применения метода проектов, напоминая, что подобная абсолютизация в предыдущие годы лабораторным методом не дала желаемых результатов, «потому что на практике довольно часто это превращалось в книжно-учебный метод задавания уроков без предварительных объяснений малодеятельным учителем при пассивных учениках. И вот, слушая, как говорят с таким увлечением о методе проектов, невольно боишься, чтобы и с методом проектов не случилось что-либо подобное, что иногда случалось с таким хорошим методом, как лабораторный метод...» [8, л.152].

Таким образом, интерпретация одного из основных педагогических принципов в 20-30-е годы была неоднозначной и довольно противоречивой. Вокруг понимания его сущности и способов реализации шла борьба мнений и аргументаций. Это еще раз подтверждает актуальность проблемы разработки



методологии исследования этого периода, с учетом его специфики. И еще одно важное замечание необходимо сделать. Оно касается того, что историко-педагогические исследования невозможно осуществлять без тщательного анализа первоисточников и обязательного цитирования, так как авторские интерпретации вне исторического контекста не всегда соответствуют смыслу высказываний педагогов прошлого.

### Литература

1. Блонский П.П. Мои воспоминания. М.: Педагогика, 1971. 175с.
2. Крупенина М.В. В борьбе за марксистскую педагогику / Научно-педагогический институт методов школьной работы. М.: Работник просвещения, 1929. 185 с
3. Крупская Н.К. В поисках новых путей : Сборник статей / Н. К. Крупская. М.: Работник просвещения, 1924. 242 с.
4. Марков В. О социалистической реконструкции школы // На путях к новой школе. 1930. №1. С.38 – 44.
5. Познер В.М. Единая трудовая школа: Доклад В. М. Познера. М.: Изд-во Всерос. центр. испол. ком. сов. р., с., к. и к. д., 1918. 15 с.
6. Спорные вопросы марксистской педагогики: Стенограмма расширенного заседания Коллегии Наркомпроса 3/ХІІ 1928 г. 2-е изд. М.: Работник просвещения, 1929. 88 с.
7. Стенограмма заседаний ІІ Всероссийского съезда союза учителей-интернационалистов 12 – 19 января 1919 // ГА РФ. Фонд Р 5501.Опись 1. Дело 29.
8. Стенограммы, доклады и тезисы к ним Пленума Научно-педагогической секции ГУСа 20 апреля 1931 г. и стенограмма доклада тов. Гасилова об итогах педагогической дискуссии 26 марта 1931 г. // ГА РФ. Фонд Ф298. Опись 1. Дело 43.
9. Шульгин В. Н. О целях школы // На путях к новой школе. 1923. №5. С. 9 – 18.
10. Шульгин В.Н. К вопросу о системе народного образования // Педагогика переходной эпохи / Под ред. В. Н. Шульгина. М.: Работник просвещения, 1930. 303 с.

С. И. Дорошенко

С. В. Романова

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ  
ФЕЛИКСА АРОНОВИЧА ФРАДКИНА**

**Аннотация.** В статье анализируется историко-педагогическое наследие Феликса Ароновича Фрадкина. Выделяются авторские позиции Ф. А. Фрадкина, связанные с пространством развития личности в отечественной педагогике, с бинарностью технологического и антитехнологического подходов, с проблемами «исключительного детства», методологическими возможностями оценки социального контекста развития педагогических и педологических идей.

**Ключевые слова:** Феликс Аронович Фрадкин, история педагогики, педология, методология.

S. I. Doroshenko

S. V. Romanova

**HISTORICAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE  
FELIX ARONOVICH FRADKIN**

**Annotation.** The article analyzes the historical and pedagogical heritage of Felix Aronovich Fradkin. The author's positions of F. A. Fradkin are highlighted, related to the space of personal development in domestic pedagogy, to the binary nature of technological and anti-technological approaches, to the problems of “exceptional childhood,” and to the methodological possibilities of assessing the social context of the development of pedagogical and pedological ideas.

**Key words:** Felix Fradkin, history of pedagogy, pedology, methodology.

18 декабря 2023 года исполнилось бы 90 лет Феликсу Ароновичу Фрадкину, выдающемуся историку отечественной педагогики. Феликс Аронович стремился к сближению историко-педагогического знания и инновационного развития педагогической теории. Расцвет исследовательского творчества Ф. А. Фрадкина пришёлся на 1980-е – начало 1990-х годов прошлого века. Это было время переосмысления педагогического опыта XX века, открытия новых имён, а также выработки пути развития отечественного образования XXI века. Именно в этот период оказались востребованными результаты исследований школы и педагогики 1920-х годов, педологии, педагогической технологии, со-

циальной педагогики. Эти результаты не просто удовлетворяли академический интерес узкого круга специалистов. Они лежали в основание процесса модернизации отечественного образования.

Одним из первых направлений такой модернизации в начале XXI века стало формирование в школах авторских воспитательных систем. Предполагалось, что каждая школа должна созидать воспитательную систему, при этом приветствовалась неповторимость, своеобразие этих систем. На этом фоне актуализировался педагогический опыт XX века: опытные станции Наркомпроса, деятельность педагогов-новаторов. Историко-педагогические обобщения Ф. А. Фрадкина оказались востребованными и прямо обогащающими образовательную практику.

Между прочим, прямо связать политические перестроечные процессы и процесс инновационного развития отечественного образования нельзя. Многие инновации, на которых зиждется современная педагогическая теория, произошли в советский период. Но уже тогда для Феликса Ароновича было очевидно, что результаты историко-педагогических исследований «с колёс» не могут внедряться в образовательную деятельность. Вопрос о возможности-невозможности прямого перенесения исторического опыта на новую культурную или социально-историческую почву был одним из ведущих вопросов для Ф. А. Фрадкина. Чаще всего ответ на него давался отрицательный. Но вместе с тем, результаты историко-педагогических исследований в это «время революционных перемен» неподконтрольно авторам этих исследований влияли на обновление, перестройку содержания, ценностных оснований образования.

Обозначим несколько ориентиров, которые, на наш взгляд, позволяют увидеть связь между результатами историко-педагогической рефлексии, осуществленной в трудах Ф. А. Фрадкина, и современным развитием педагогики.

Значимым историко-педагогическим вкладом в развитие теории воспитания предстаёт осмысление Феликсом Ароновичем пространства развития личности в отечественной педагогике [5]. Обращаясь к вопросу создания внешней пространственно-эстетической среды (архитектуры, ландшафта, природного окружения), он призывал не просто к комфорту, но к созданию пространственных условий существования воспитательной системы. Внешнее пространство развития личности в историко-педагогических обобщениях Ф. А. Фрадкина, апеллирующего к опыту С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко, А. С. Макаренки, Г. А. Рошаля, Л. Н. Толстого, предстаёт изоморфным внутреннему пространству развития личности, включающему в себя взаимодействие с семьёй, школой, общественностью, субкультурой. При этом подчёркивается мысль о невозможности объединить их в единый комплекс. «Задача, – пишет

Ф. А. Фрадкин, – заключается не в том, чтобы..., как недавно говорили, скоординировать влияние семьи, школы и общественности. Эта задача нереальна и чревата тяжёлыми последствиями. Сегодня необходимо научить ребёнка прислушиваться к полифонии голосов, принимая или отвергая их, научиться противостоять лжи и наглости окружающей действительности» [5, с. 117].

Важный ориентир развития истории педагогики и образования связан с развивавшейся в творчестве Ф. А. Фрадкина идеей педагогической технологии. В статье «Педагогическая технология в исторической перспективе» [4] следует обратить внимание прежде всего на то, что Феликс Аронович признавал возможность трактовки воспитания как «наития, творческого озарения, интуитивного постижения, влияния на мир другого человека». Кроме того, Ф. А. Фрадкин подчеркивал: «Любая педагогическая технология связана с личностью создателя и несёт на себе её отпечаток» [4, с.11]. Педагогическая технология «по Фрадкину» варьируется в зависимости от концептуальных оснований, обладает ярко выраженным своеобразием, по которому можно реконструировать воспитательную систему в целом.

В поле внимания Ф. А. Фрадкина постоянно находилась проблема воспитания детей с особыми возможностями здоровья, а также с девиантным поведением. До некоторой степени это было связано с историческим периодом, который он изучал: педагогика XX века, особенно в его первой трети, решительно повернулась к проблемам патологии, к образу «трудного» ребенка. Не случайно классиком (хотя и не сразу) становится А. С. Макаренко, детская литература пестрит образами «бунтарей», которые, выбиваясь из детской среды плохим поведением, непослушанием, ложью, своеволием, а также плохой успеваемостью, оказываются в результате лучше, благороднее и, конечно, успешнее своих более благонаправленных и благополучных сверстников (например, Чук и Гек А. Гайдара, гимназисты «Кондуита и Швамбрании» Л. Кассиля, Динка В. Осеевой). Оставив в стороне вопрос о справедливости такой позиции, отметим наличие общности указанного акцента в педагогике начала XX и начала XXI вв.

Позиция Ф.А. Фрадкина выражается в первостепенном обращении к серьезному исследованию физического и психического здоровья ребенка, влияния на него социального окружения. Стоит подчеркнуть, что Феликс Аронович связывал возникновение педологии – науки о целостном изучении ребёнка – не только с развитием объективных проблем в образовании и с логикой внутринаучного поиска, но и с «традиционным вниманием к миру «маленького человека», отчетливо проявившегося в произведениях Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, А. М. Горького», с «постоянной тревогой русской интеллигенции за будущее России» [3, с. 8].

Аналогию с современными школьными проблемами можно осуществить, обращаясь к комментариям Ф. А. Фрадкина по поводу трудностей гимназического обучения. «Гимназический курс был перегружен материалом, вызывал переутомление и болезненные состояния. Многие гимназисты оказывались пациентами психоневрологов, которые понимали глубокую связь их болезней с психологическими, физическими и социальными перегрузками. Статистические данные указывали на корреляцию нервно-психических срывов с числом лет, проведённых гимназистом за партой».

Вопросы адаптации и освоения социальных ролей были одними из ключевых в системе методологических ориентиров, создававшихся Ф. А. Фрадковым в процессе историко-педагогических исследований.

Ф. А. Фрадкин видел и постоянно акцентировал параллели между различными направлениями развития отечественной и зарубежной педагогики (и педологии). Одним из способов резюмирования в его статьях становится неожиданная цитата, содержащая оценку анализируемого феномена отечественной педагогики западным учёным. Например, рассуждая о рефлексологической концепции в педологии, он пишет: «Как заметил американский учёный Скиннер: «В 1917 году русские нуждались в признании условного рефлекса для укрепления своей идеологии, и они сделали Павлова национальным героем» [6, с. 24].

Обобщим изложенные идеи Феликса Ароновича Фрадкина (далеко не все).

- В историко-педагогическом наследии Ф. А. Фрадкина подчеркивается значимость неповторимого внешнего и внутреннего пространства развития личности, недопустимость некритического смешения различных типов и форматов педагогического взаимодействия, ценность отдельных, не снимаемых комплексными влияниями, факторов и субъектов полифонического взаимодействия в процессе становления духовного мира ребёнка.

- Ф. А. Фрадкин признавал и исторически обосновывал право на существование и развитие как технологического подхода, предполагающего унификацию и транслируемость педагогических влияний, так и антитехнологического, интуитивистского подхода, основанного на педагогической импровизации.

- Ф. А. Фрадкин подчёркивал приоритет индивидуальной медицинской и психологической (педологической) поддержки представителей «исключительного детства».

- Способом историко-педагогической рефлексии в творчестве Ф.А. Фрадкина предстаёт резюмирование (оценивание) историко-педагогического опыта с позиции представителей зарубежной педагогики.

- Признавая некорректной прямую трансляцию результатов историко-педагогических исследований в новую социально-культурную или историческую ситуацию, Ф. А. Фрадкин осмысливал возможность и даже неизбежность такой трансляции в условиях инновационных преобразований в образовании и осуществлял историко-педагогическую рефлексия с акцентом на современные потребности развития отечественной педагогики.

### Литература

1. Малинин В. И. От составителей / В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин // С. Т. Шацкий: работа для будущего: Докум. Повествование: Кн. Для учителя / Сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
2. Рогачёва Е. Ю. «Педагогика активности» Джона Дьюи в Мексике // Между прошлым и будущим: теория и история педагогики XXI века. Владимир: Изд-во ВлГУ, ВИТ-принт, 2014. 300 с.
3. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность. М.: Знание, 1991. 80 с.
4. Фрадкин Ф. А. Педагогическая технология в исторической перспективе // История педагогической технологии: Сб. науч. трудов / Отв. ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкин; сост. С. И. Мезенцева. М.: Нии ТиИП АПН РСФСР, 1992. С. 3 – 12.
5. Фрадкин Ф. А. Представление о пространстве развития личности в отечественной педагогике // Воспитательная система школы: осмысление опыта и перспективы развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Владимир, октябрь 1993 г.) / Сост. А. В. Гаврилин, Ю. А. Ковалёв, Н. Л. Селиванова. Владимир: Владимирский институт усовершенствования учителей, 1993. С. 115 – 117.
6. Фрадкин Ф. А. Технология формирования личности в рефлексологической педагогике / Ф. А. Фрадкин, А. В. Гаврилин // История педагогической технологии: Сб. науч. трудов / Отв. ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкин; сост. С. И. Мезенцева. М.: Нии ТиИП АПН РСФСР, 1992. С. 23 – 35.

## УЧАСТИЕ Ф. А. ФРАДКИНА В МАКАРЕНКОВЕДЕНИИ

**Аннотация:** в статье раскрыт аспект макаренковедения как международного феномена и доказывается, что доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО Ф.А. Фрадкин принимал активное участие в изучении педагогического наследия «учителя советских учителей». Подчеркивается актуальность идей А.С. Макаренко в наше время.

**Ключевые слова:** макаренковедение, педагогическое наследие, международный феномен, актуальность.

E. Yu. Rogacheva

## F. A. FRADKIN'S PARTICIPATION IN MAKARENKO STUDIES

**Abstract:** the paper deals with the aspect of Makarenko Studies as an international phenomenon. It is proved that doctor of educational sciences, professor, a member-correspondent of Russian Academy of Education F.A.Fradkin took an active part in studying educational legacy of “The Teacher of Soviet Teachers”. The relevance of A.S.Makarenko’s ideas nowadays is stressed.

**Key words:** Makarenko studies, educational legacy, international phenomenon, relevance.

Одной из ярких страниц педагогического наследия доктора педагогических наук, члена корреспондента РАО Ф.А. Фрадкина (1933-1993) следует считать его труды по Советской педагогике. По оценке коллеги и друга Феликса Ароновича академика Бориса Михайловича Бим-Бада, вклад Феликса Ароновича в изучение Советской педагогики трудно переоценить. «В отечественной культуре советского периода Феликс Фрадкин обнаружил поучительные истории великих взлетов и позорных падений мысли и дела; бережно и тактично, объективно и научно достоверно (он был лучшим знатоком архивных материалов по истории советской педагогики) восстанавливал он страницу за страницей действительные труды, сомнения, свершения, подвиги и несчастья П. Блонского, Н. Крупской, А. Макаренко, С. Шацкого, М. Скаткина, В. Гмурмана и многих других героев и мучеников советской педагогики. Он заложил фундамент методологии, теории педагогики, истории научных дискуссий; он сделал предметом историко –прогностических изысканий воспитательные системы; он начал строить теорию истории образования. Но все это служило практике. Феликс постоянно возвращался мыслью к началу своего

педагогического пути – к работе учителем, а после – директором сельской школы. Слишком близки ему были заботы и страхи, слишком понятны слабые и сильные стороны рядового учителя, чтобы он позволил себе заниматься “чистой”, неприкладной наукой» [1, с.35].

В данной статье мы остановимся на очень значимом аспекте деятельности Ф.А. Фрадкина в период конца 1980-х и начала 1990-х годов, а именно активном участие в освоении и разработке наследия А.С. Макаренко. Это отмечается как отечественными, так и зарубежными специалистами в области истории педагогики и образования [2].

Ф.А. Фрадкин внес существенную лепту в макаренковедение как феномен международного порядка. Тем самым он вошел в проблемное поле педагогической компаративистики. Ведь именно сравнение как научный метод позволяет выявлять органические связи между различными социальными феноменами, характеристику их взаимозависимости, что открывает путь к широким обобщениям и получению новых научных знаний. То, что Макаренко стал предметом международного внимания в XX веке очевидно. Как заметил немецкий историк, педагог-компаративист О.Анвайлер «Педагогика XX столетия имеет немного деятелей, чье значение выходит за узкие рамки их родины. Может быть, их только четыре: американец Джон Дьюи, итальянка Мария Монтессори, немец Георг Кершенштейнер и – украинец и советский гражданин А.С. Макаренко». В США уже в 1968 г. Р. Улич, а позднее в 1985 году Г. Силвер, У. Бронфенбренер, Дж. Боуэн интенсивно изучают наследие Макаренко. Как отметил Дж. Боуэн, «Значение Макаренко в том, что он более энергично и более страстно, чем многие из нас, пытался сделать мир более привлекательным местом для жизни. И мы на Западе... не можем не признать величие его вклада». В Польше в 1950-1960 гг. наследие А.С.Макаренко становится предметом таких ученых как А. Левин, М. Брониковская, С. Бентковский, Л. Хмай, в Венгрии в период – 1960-1970 гг. его изучали Ф. Патаки, О. Вага Н. Чакыров, в Румынии А.Данчули(1972), в Югославии в 1950-1970 гг. П. Негован, в Болгарии Р.Теодосич(1956г.),в 1956 году о нем писал во Вьетнаме Хоан Туи, О. Поблетте де – Эспиноза в Чили (1962),а в Китае в 1959 г. Нгуен Ши, У. Шиин, Чжан Фансюй. Не остались в стороне и японские исследователи А.С.Макаренко. Ими в 1960х годах становятся Т. Ягава, Х. Хироши, С. Тучешицу. В 1974 году идеями Макаренко заинтересовался Х.Расмуссен, в Италии с 1969 по 1976гг. работы А.С.Макаренко попадают в центр внимания итальянских ученых Г. Лаэнг, Г. Коваллини, П.Д. Амброссио.



Французский ученый Арагон писал: «...Гениальность Макаренко так велика и его заслуги перед историей так грандиозны, что только новое поколение их оценит...». По мнению норвежского исследователя А. Ронне «Педагогическая поэма»... беспрецедентна... ничто не в силах остановить ее заражающего влияния, и ничто не может лишить ее будущего».

В 1968 году в Научно-исследовательском центре сравнительной педагогики университета в Марбурге, которым руководил Л.Фрезе, его усилиями была создана лаборатория «Макаренко-реферат». Лаборатория «Макаренко – реферат». Ее основными сотрудниками были Хиллиг, З. Вайтц, И. Виль. Среди трудов этой Лаборатории 3 серии: 1. Опускула Макаренкиана; 2. Макаренко материалы; 3. Макаренко Архив. С 1976 лаборатория издавала собрание сочинений М. с параллельной публикацией факсимильных текстов и их переводом на нем. яз. (к 1982 вышло 8 книг). Произведения М. изданы на большинстве языков стран Зап. Европы и Азии. С 1989 года началось плодотворное сотрудничество лаборатории «Макаренко-реферат» с российской научной группой по изучению наследия А.С. Макаренко, которой руководила С.С. Невская. В этом же году решилась судьба международной макаренковской ассоциации. Документы о создании ассоциации были подписаны в Марбурге, переданы в Москве в Президиум Академии. Так, в 1990-е годы были созданы Российская, Украинская и Международная ассоциации А.С. Макаренко. Гетц Хиллиг неоднократно избирался Президентом Международной ассоциации. За многие десятилетия своего существования лаборатория Макаренко-реферат внесла огромный вклад в международное макаренковедение, осуществив выход в свет более 300 научных трудов на немецком, русском и украинском языках. В 1982 году вышли первые два тома нового Педагогического собрания сочинений А.С. Макаренко в 8 томах (1982-1986). После завершения работы, предстояла повторная архивная работа по восстановлению купюр, исключенных по цензурным соображениям того времени из уже изданного Собрания сочинений. Было принято решение: восстановить сокращенные тексты для переиздания нашего Собрания сочинений на немецкий язык (Берлин, издательство «Volk und Wissen», 1-3 тт.). Были подготовлены 5 томов, но увидели свет только первые три тома, так как изменилась политическая ситуация в Германии... Российская академия образования (в лице М.И. Кондакова, А.В. Петровского, В.В. Давыдова и Н.Д. Никандрова) сохранила научную группу по изучению наследия А.С. Макаренко и поддерживала её работу многие годы. В конце 1980-х шла активная работа в области макаренковедения. Созданная А.С. Макаренко социально-личностная, жизненно ориентированная педагогика актуальна и перспективна. В Москве действуют: Педагогический музей

А.С. Макаренко (основан в 1983, открыт в 1992), штаб-квартира Международной ассоциации Макаренко А.С. (создана в 1991). «Макаренковские лаборатории» работают в Полтавском государственном педагогическом ин-те (с 1985), Нижегородском государственном педагогическом университете (с 2003); музеи Макаренко открыты в Кременчуге, поселке Подворки, селе Ковалёвка (Полтавская обл.) и др.

Знаково то, что Ф.А.Фрадкин выступал в роли рецензента собрания сочинений А.С. Макаренко (1984-1986). В 1988 году к столетию со дня рождения А.С. Макаренко Феликс Аронович подготовил работу «В поисках новых педагогических путей» [5, 64]. В 1988 году была подготовлена и наша совместная статья с Ф.А.Фрадкиным «Фальсификация педагогического наследия А.С.Макаренко зарубежными педагогами [6]. В тот период иного названия придумать было невозможно. Все статьи, связанные с зарубежными авторами, начинались со слов «Критика зарубежных идей», «Фальсификация...» и т.д., это были знаки «холодной войны».

Нельзя не признать, что если публикации 1980х в области отечественного макаренковедения еще отражали конфронтацию научного мира Востока и Запада, то после поражения «советско-социалистической» системы в СССР, как верно отметил специалист по наследию А.С.Макаренко А.А.Фролов, в начале 1990-х макаренковедческая работа приобрела новые, широкие возможности ее обогащения историческим и современным педагогическим опытом мирового значения [7].

В 1989 году в Марбурге состоялась юбилейная международная конференция, в которой принимали участие ученые из СССР и других социалистических стран. Сохранилась фотография участников 6-ого Международного симпозиума на тему: «Современное состояние и перспективы макаренковедения»(28 апреля - 2 мая 1989 года на фоне Замка Раушхольцхаузен под Марбургом (ФРГ), копию которой любезно подарила в Мемориальный кабинет в ВлГУ, посвященный члену-корреспонденту РАО Ф.А. Фрадкину С.С. Невская, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

Отрадно, что Феликс Аронович был в составе делегации и по возвращению с радостью поделился интересными моментами, связанными с этой поездкой. Вспомнилось, как рад был Феликс Аронович тогда в 1990-е годы познакомиться с научными исследованиями немецких коллег в дни работы конференции, он с восторгом рассказывал нам о своих встречах с немецкими исследователями наследия А.С. Макаренко. Правда, он очень сожалел о том, что

не мог вступать в диалог с представителями других культур без помощи переводчика, так как не владел иностранными языками. Он так сетовал на то, что советские профессора значительно уступали дореволюционным в том, что не знали иностранных языков, ссылаясь на талант П.П. Блонского. Это так мешало наметившемуся в 1990-е годы важному диалогу с зарубежными коллегами, с которыми можно было бы поделиться интересными архивными разысканиями.

С 1992 г. почти ежегодные макаренковедческие конференции проходили с международным участием. С докладом «Педагогическая технология А.С. Макаренко: эволюция или качественно новый шаг?» Ф.А. Фрадкин выступил на международной конференции «Наследие А.С. Макаренко и современные преобразования в педагогической теории и практике» (Нижний Новгород, 1992 г.). На этом форуме присутствовали более 100 человек из разных регионов России. Среди участников был известный исследователь наследия А.С. Макаренко в Германии Г. Хиллиг. Это выступление Ф.А. Фрадкина, а также доклад «Официальная советская педагогика 20-30-х гг.» в марте 1993 года на международной конференции «Наследие А.С.Макаренко и современность» (Москва, РАО), посвященной 105 летней годовщине со дня рождения классика советской педагогики, вызвали неподдельный интерес присутствовавших представителей разных стран, в том числе и немецких коллег. Феликс Аронович запланировал совместные проекты с Хиллигом. Помню, как Феликс Аронович с восторгом объявил, что весной 1993 года были открыты для изучения материалы 5-й описи фонда А.С. Макаренко в РГАЛИ (бывшего ЦГАЛИ), которую Г.С. Макаренко завещала сделать доступной через 30 лет после ее кончины. Имеющиеся там письма, дневниковые записи А.С. Макаренко, содержание его записных книжек и других материалов стали публиковаться С.С. Невской и Г. Хиллигом. 18 марта 1993 г. в Российской Академии образования было подписано соглашение между макаренковской научной группой (рук. С.С. Невская) Института развития личности РАО и лабораторией «Макаренко-реферат» Центра сравнительной педагогики Марбургского университета о реализации проекта: «Научная подготовка к изданию книги “Переписка А.С. Макаренко с женой”» в 2-х томах, и переписка с приемным сыном. Этот проект был реализован. Жаль, что в 1993 году Ф.А.Фрадкин внезапно покинул этот мир. Он бы непременно участвовал в проектах по макаренковедению.

Очень важно, что педагогическое наследие А.С.Макаренко и сегодня является актуальной темой, привлекает внимание отечественных и зарубежных историков-педагогики. Анатолий Аркадьевич Фролов -профессор Мининского Нижегородского Педагогического Университета является руководителем Научной школы «Методология педагогики: наследие А.С. Макаренко и

современность». Он долгие годы изучал наследие Макаренко и внес неоценимый вклад в отечественное макаренковедение. Он был знаком с Ф.А. Фрадким. Очень признательна Анатолию Аркадьевичу за то, что он подарил мне несколько томов, касающихся результатов его кропотливой работы над наследием А.С. Макаренко. Он был частым участником Конференций историков педагогики на базе Академии Социального Управления и о выступал в научной дискуссии, отстаивая идеи А.С.Макаренко как великого педагога и социального реформатора. Постоянно организуются в наше время и Макаренковские Среды, в рамках которой мне удалось выступить в Сезоне 2020/2021 гг. (14 апреля 2021) на тему «Советский Джон Дьюи и американский Антон Макаренко», получив приглашение Президента Макаренковской Ассоциации Татьяны Федоровны Кораблевой. Это был и мой посильный вклад в дальнейшее развитие макаренковедческой тематики моего учителя Ф.А. Фрадкина. В 2020 году в монографическом номере испанского журнала «Время, пространство и образование» была включена отдельная глава ««Советский Джон Дьюи и американский Антон Макаренко» [4]. В Вестнике ВлГУ была опубликована статья о великих педагогах XX века Джоне Дьюи, Г. Кершенштейнере, А.С. Макаренко, внесших большой вклад в теорию и практику трудовой школы[3]. В 2023 году, который был объявлен Годом Наставника и педагога, во многих университетах России прошли памятные конференции и круглые столы, в тематике которых фигурировало педагогическое наследие Антона Семеновича Макаренко. На конференции, посвященной памяти Ф.А. Фрадкина ко дню его 90-летия со дня рождения, были подготовлены доклады, в которых речь шла о вкладе Ф.А. Фрадкина в изучение наследия А.С. Макаренко.

### Литература

1. Бим-Бад Б.М. Разыскатель истины Феликс Фрадкин // Мир образования. 1996. № 9. С. 35
2. Богуславский М.В. Российское образование в диалоге педагогических цивилизаций // Научные идеи Ф.А.Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса. Материалы международной научной конференции «Историко-педагогическое знание; прошлое, настоящее, будущее (18-19 ноября 2008). Владимир: ВлГУ 2008. с.80.
3. Рогачева Е. Ю. Великая "трудовая тройца" XX века: Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер, Антон Макаренко // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2022. № 50 (69). С. 25 – 36.

4. Yelena Rogacheva American Makarenko and soviet Dewey: a search for pedagogical renewal/Monograph Espacio,Tiempo y Educatio Vol.8,No2(2021)Social movements and currents of pedagogical renewal (19<sup>th</sup>- 20<sup>th</sup> century), Fahrenheit, Salamanka, Spain, pp.5-17/ WEB of Science, ESC; SCOPUS Q2 , SJR 2020 - 0.14
5. Фрадкин Ф.А. В поисках новых педагогических путей (к 100-летию со дня рождения А С. Макаренко). М.: Знание. 1988. 64 с.
6. Фрадкин Ф.А., Рогачева Е.Ю. «Фальсификация педагогического наследия А.С. Макаренко зарубежными педагогами». Владимир, 1988.
7. Фролов А.А. Социальное значение педагогики А.С. Макаренко // Российское образование. 2015. №2. С.59 – 66.

**ФЕЛИКС АРОНОВИЧ ФРАДКИН КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬ  
ИСТОРИИ ПЕДОЛОГИИ В РОССИИ**

**Аннотация:** Статья посвящена труду Ф. А. Фрадкина «Педология: мифы и реальность». Работа открыла забытую науку педологию для современных историков образования. Ряд идей педологов перекликается с психолого-педагогическими детерминантами начала XXI века.

**Ключевые слова:** Феликс Аронович Фрадкин, педология.

**FELIX ARONOVICH FRADKIN AS A RESEARCHER OF THE HISTORY  
OF PEDOLOGY IN RUSSIA**

**Abstract:** The article is devoted to the work of F. A. Fradkin "Pedology: myths and reality". The work opened up the forgotten pedology to modern historians of education. A number of ideas of pedologists echo the psychological and pedagogical determinants of the beginning of the XXI century.

**Key words:** Felix Aronovich Fradkin, pedology.

Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения школьников в качестве фундамента опираются на научные открытия начала XX века. В 1990-е годы Феликс Аронович Фрадкин первым из отечественных историков педагогики обратился к педологии. «Изменения в обществе, подготовившие судьбоносные и драматичные социальные реформы 1990-х годов, продуцировали интерес Феликса Ароновича к педологии – научному направлению первой трети XX века, вобравшему в себя многие теоретические достижения отечественной педагогики и психологии и одновременно отразившему всю трагичность и противоречивость эпохи 20 – 30-х годов XX века» [1, с. 92 – 93].

Педология основывается на возрастном подходе к процессам обучения и воспитания. Сам термин был введён для обозначения науки, основной целью которой было разработать такую модель образования, которая могла бы подготовить ребёнка к реалиям современной жизни. Потребность реформирования гимназического образования в конце XIX – начале XX вв., достижения отечественной физиологической школы обуславливали интерес к педологии в дореволюционной России. Отечественная педология развивалась в рамках кросскультурного диалога под влиянием зарубежных исследований (С. Холл,

Э. Мейман и др.) в русле иных зарубежных влияний, таких, как метод проектов [2], комплексное обучение (в том числе, с использованием метода проектов [3]). Во многом идея и практика трудовой школы [4] были связаны с достижениями и рекомендациями педологии. Реформирование системы образования стало особенно актуальным вопросом для большевиков. После революции первоочередной задачей новой власти стало построение новой системы образования. Перед школой нового типа было поставлено ряд задач: воспитание должно было осуществляться в рамках идеологии марксизма, а образование стать общедоступным для представителей разных сословий и классов. Наркомпрос для достижения поставленных задач обратился к педологии, взлёт которой наблюдался на протяжении 20-х гг. XX века.

Исследованию истории педологии и посвящена брошюра Ф. А. Фрадкина «Педология: мифы и действительность» [6], которой посвящена данная статья. «В те годы общество «Знание» по многим направлениям действовало в авангарде научных и художественных исследований, «продвигая» новаторские идеи и эмпирический материал, который не мог быть включен в вузовские курсы, не мог быть издан в жанре монографии или учебного пособия. Результаты исследования Феликса Ароновича стимулировали работу по восстановлению исторической справедливости по отношению к педологическим исследованиям» [1, с. 93].

Брошюра рассказывает об истории отечественной педологии, начиная от зарождения в дореволюционной России до трагического падения в 1930-х гг. Основой повествования послужил целый пласт исторических источников, которые можно разделить на группы. К первой группе можно отнести сочинения видных педологов (П. П. Блонский, А. Б. Залкинд, Л. С. Выготский и др.), развивавшие методологический аппарат и теорию педологии. Второй блок источников позволяет раскрыть отношение власти к педологии. Это постановления Наркомпроса и ВЦИКа, сочинения и речи видных большевиков: Н. И. Бухарина, А. В. Луначарского, Н. К. Крупской. Постановления партии, сочинения и выступления видных большевиков дают понять, какие именно цели и задачи перед педологией ставила государственная власть, решение каких социальных проблем она видела в развитии педологии. Отдельным блоком стоит выделить материалы периодической печати: журналы «На путях к новой школе» и «Педология», газету «Правда». На страницах изданий сохранена информация о деятельности педологических обществ, о векторе развития педологии как науки в Советской России, о взаимодействии власти и педологии. Именно страницы специальных изданий сохраняют научные публикации видных педологов.

Изначальным направлением теоретической и опытной работы российских педологов в начале XX столетия была адаптация гимназистов к условиям

реальной жизни. Нужно было сделать их полезными обществу, вернуть физическое и психологическое здоровье. Перед педологией стояла задача учесть и развить индивидуальные задатки каждого ребёнка и подготовить его к жизни в обществе [6, с. 11 – 12].

1920-е годы стали временем расцвета педологии. В это время оформляются основные течения в рамках педологии: физиологическое, рефлексологическое, биогенетическое и социогенетическое. Представители физиологического направления (В. П. Кащенко, А. Ф. Лазурский) настаивали на идее индивидуального подхода к воспитанию личности. Приверженцы направления критиковались за то, что изучают ребёнка вне контекста средовых факторов. Рефлексологи (И. А. Арямов, А. А. Дернова-Ярмоленко, Ю. П. Фролов) пытались связать психическую деятельность с физиологией высшей нервной системы. Для них ребёнок был автоматом, реагирующим на стимулы внешней среды. Приверженцы рефлексологической теории опирались на научные труды видных физиологов (И. М. Сеченов и В. М. Бехтеров). Ярким приверженцем биогенетической концепции развития ребёнка был П. П. Блонский. Биогенетики в своих исследованиях опирались на идею, что ребёнок в своём развитии проходит все основные стадии как биологической эволюции, так и культурно-исторического развития человечества. Социогенетики (С. С. Моложавый, А. С. Залужный, А. Б. Залкинд) были оппонентами биогенетиков. Определяющую роль в воспитании личности социогенетическая теория отводила внешним факторам. Они критиковались в основном за преувеличение роли среды.

В 1920-е годы перед педологией была поставлена задача срочно разработать эффективные системы воспитания нового человека – строителя социализма. Связано это было с произошедшими социальными и экономическими изменениями (кризис НЭПа). Эта задача была поставлена на съезде педологов 1927-1928 гг. Педология должна была стать научным фундаментом педагогики [6, с. 19]. В эти годы началось финансирование и открылись педологические лаборатории.

Ф. А. Фрадкин на основе источников называет преграды, появившиеся на пути педологии:

- нехватка компетентных педологов в исследовательских лабораториях, кабинетах, учебных учреждениях; противоречия между педагогами и педологами (часто педагоги не были согласны с «диагнозами» и методами педологов по работе с детьми с особенностями развития);

- покровительство Н. И. Бухарина: когда начались политические обвинения Бухарина, то на педологию, действовавшую под его покровительством,



хлынула волна критики. В частности, критике были подвергнуты «теория равновесия» и взаимосвязь педагогики и педологии. Педологи были вынуждены отказываться от своих научных позиций только потому что они шли вразрез с политикой партии;

- падение авторитета политических деятелей, поддерживавших педологию (Н. И. Бухарин, Н. К. Крупская).

В конечном итоге всё это привело к разгрому педологии как науки. «Педологам поставили в вину некритическое использование буржуазных идей в ущерб развитию марксистской науки о детях... Педологов обвинили в политическом двурушничестве, саботаже правительственных директив... Педологов и педагогов открыто натравливали друг на друга» [6, с. 66 – 71].

Исследование Ф. А. Фрадкина – краткий исторический очерк развития отечественной педологии. Значение этой работы заключается в привлечении внимания к педологии, к её богатейшему эмпирическому материалу, к методологическому аппарату. «Результаты исследования Феликса Ароновича стимулировали работу по восстановлению исторической справедливости по отношению к педологическим исследованиям. Более того, результаты этого историко-педагогического экскурса до некоторой степени (к сожалению, далеко не в должной мере) повлияли на процесс формирования социально-психологической службы в школах России 1990-х годов» [1, с. 93].

Исследования в области педологии стали фундаментом не только для современных историков образования, но и для дидактов. Ф.А. Фрадкин вслед за педологами отмечал, что ключ к познавательной активности – интерес ребёнка [6, с. 11]. Интерес ребёнка и его познавательная активность стали основой инновационных дидактических поисков уже во второй половине XX века [5]. Так уникальные выводы исследователей-педологов перекликаются с выводами исследователей второй половины XX – начала XXI веков. Те задачи, которые ставились перед педологами в начале прошлого столетия, и спустя век не потеряли своей актуальности. Современные образовательные стандарты сегодня говорят о необходимости воспитания такой личности, которая готова творчески решать возникающие в процессе жизнедеятельности проблемы. И сегодня важнейшая задача – сохранить физическое и ментальное здоровья школьника. Глубокое исследование личности школьника, выработка индивидуальных способов психолого-педагогической поддержки актуализируются на новом уровне, в том числе, на основе ретроинновации – обращения педологическому знанию 1920-30-х гг.

## Литература

1. Дорошенко С. И. Между прошлым и будущим: 80 лет со дня рождения Феликса Ароновича Фрадкина // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: педагогические и психологические науки. 2014. № 16 (35). С. 91 – 95.
2. Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И. Метод проектов в контексте педагогической компаративистики 1920-1930-х годов // Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы. Материалы международной научно-практической конференции. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 135 – 140.
3. Дорошенко С. И. Структурирование междисциплинарного проекта: дидактические ориентиры // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли. Сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции. Составитель А. А. Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2018. С. 361 – 368.
4. Рогачева Е. Ю. Великая «Трудовая троица» XX века: Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер, Антон Макаренко // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2022. № 50 (69). С. 25 – 36.
5. Селивёрстова Е. Н. Идея субъектности в дидактическом наследии И. Я. Лернера: связь веков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 3 (39). С. 42 – 54.
6. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность М.: Знание, 1991. 79 с.

**НАСТАВНИЧЕСТВО – САМЫЙ ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ  
ПЕРЕДАЧИ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ**

**Аннотация.** Без поддержки и развития живого общения участников образовательного процесса, без использования устного слова в деле обучения и воспитания новых поколений, без опоры на традиционный, уходящий своими корнями в глубь тысячелетий институт наставничества, весьма затруднительно эффективно решать те грандиозные педагогические задачи, которые встают перед социумом, государством, отдельным человеком в стремительно меняющемся постиндустриальном информационном обществе знаний эпохи пандемии коронавируса.

**Ключевые слова:** постиндустриальное информационное общество; образование XXI века; живое общение наставника и ученика; устное слово педагога; наставничество.

**MENTORING – THE MOST EFFECTIVE TOOL FOR TRANSFERRING  
KNOWLEDGE AND SKILLS**

**Abstract.** Without the support and development of real-life communication between the participants of the educational process, without the use of the spoken word in teaching and educating new generations, without relying on the traditional, rooted in the depth of millennia, institution of mentoring, it is very difficult to effectively solve the daunting tasks of education that face the society, the state, the individual in the rapidly changing post-industrial information society of knowledge of the coronavirus pandemic era.

**Keywords:** postindustrial information society; education of the XXI century; real-life communication between a mentor and a student; spoken word of the teacher; mentoring.

Пандемия коронавируса, накрывшая человечество на рубеже 2019–2020 годов, существенно ускорила цифровизацию образования, внедрение дистанционных (дистантных) форм и методов обучения, информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогическую практику, то есть ускорила те процессы, которые к этому времени уже стали неотъемлемыми атрибутами всё более и более стремительно развивающегося постиндустриального информа-

ционного общества знаний. В этих условиях на рубеже второго и третьего десятилетий XXI века проблема живого общения наставника и ученика, воспитывающей и обучающей силы устного слова педагога не просто отошла на второй план, а как бы и вовсе почти сошла на нет. Всё внимание государства, органов управления образованием, образовательных организаций, учителей и преподавателей, а также тех, кто занимается подготовкой и переподготовкой педагогических кадров, вот уже полтора года сфокусировано на совсем иных вопросах – вопросах информатизации и цифровизации образования, обеспечения эффективного и общедоступного дистанционного обучения.

В 2021 году я попытался привлечь внимание к огромному педагогическому потенциалу живого общения и устного слова в процессе образования человека. И посвятил этой проблеме серию статей [36; 37; 38], а также монографию «Устное слово и письменная речь в деятельности наставника: педагогическая интерпретация диалога Платона “Федр” в эпоху ИКТ и цифровизации образования» [41]. В этих работах, исходя из признания огромного значения обращения к педагогическому прошлому для осмысления характера и особенностей современной педагогической реальности, а также понимания, что перспективы дальнейшего развития теории и практики образования не могут быть осмыслены без историко-педагогического контекста [6; 12; 19; 27; 30; 33; 40], я обратился к идее великих древнегреческих мыслителей, философов и педагогов Сократа и Платона о том, что главным средством содействия постижению человеком истинного знания и формирования его духовного стержня является устное слово наставника-собеседника, звучащее в процессе живого общения учителя и ученика.

Проведенное мною исследование позволило обосновать три следующие идеи. Во-первых, «ориентированное на внутреннее состояние ученика здесь и сейчас, привязанное к конкретной ситуации устное слово наставника, учитывающее имеющийся у воспитанника жизненный опыт и его актуальные интересы, степень готовности его души к постижению истинного знания, является эффективным, действенным и результативным педагогическим инструментом влияния на рост и развитие обучающегося». Во-вторых, «устная речь, живое слово не имеют сколько-нибудь серьезных альтернатив в деле решения задач, связанных с “возращением души” человека, с решением той проблемы, которая многими справедливо признается главной и основной в деле образования людей». И, наконец, в-третьих, «образование, основанное на живом речевом общении собеседников, один из которых ведет другого (других), направляет его рост и развитие, содействует его погружению в культуру, в пространство социального бытия, обретению им нового опыта мышления и переживания, способствует его самореализации и саморефлексии, может и должно широко

и систематически дополняться использованием письменных текстов и развитием письменной речи, а также включением образующихся в различные виды индивидуальной и совместной практической деятельности, в том числе и в деятельность по преобразованию окружающего мира. Очевидно, что и использование ИКТ также дает возможность быстро и успешно решать многие педагогические задачи, более того, решать такие задачи, которые, в принципе, не могут быть сколько-нибудь приемлемо решены какими-либо иными средствами» [26].

22 мая 2021 года на выдающуюся роль живого общения в образовании человека обратил внимание Президент Российской Федерации В. В. Путин. В приветствии участникам онлайн-марафона «Новое знание» он констатировал, что стоящие перед современным обществом задачи «определили новый технологический уклад и цифровая революция, появление онлайн-реальности и искусственного интеллекта, а ещё быстрота изменений в окружающем нас мире, новые скорости освоения знаний, которые прямо определяют успех и конкурентоспособность и каждого человека, и страны в целом». Отмечая, что «знания должны вновь стать одной из важнейших ценностей общества», В. В. Путин особо подчеркнул, что «при всех колоссальных ресурсах современных технологий ничто не заменит живого общения, а наставничество всегда было и остаётся самым эффективным инструментом передачи знаний и навыков [46]. Осмысливая высказанный Президентом РФ тезис и делая из него соответствующие выводы, следует иметь в виду, что в живом педагогическом общении особое место несомненно принадлежит устному слову.

Тот факт, что глава Российского государства в условиях стремительно ускоряющейся политики цифровизации всех сфер жизни общества начала III тысячелетия затронул проблему, которая на протяжении последних десятилетий находилась вне фокуса интересов органов управления образованием, является важным сигналом как для теоретиков и практиков образования, так и для управленцев всех уровней. Приведенные слова В. В. Путина свидетельствуют о том, что для высшего руководства страны стало очевидно: без поддержки и развития живого общения участников образовательного процесса, без использования устного слова в деле обучения и воспитания новых поколений, без опоры на традиционный, уходящий своими корнями в глубь тысячелетий институт наставничества, весьма затруднительно эффективно решать те грандиозные педагогические задачи, которые встают перед социумом, государством, отдельным человеком в трансформирующемся буквально на глазах постиндустриальном информационном обществе знаний эпохи пандемии коронавируса. В таких нестабильных и напряженных социальных условиях с

особой острой встает задача формирования компетентного субъекта, обладающего необходимыми знаниями и, что самое важное, имеющего прочный духовно-нравственный стержень. В связи с этим можно выделить ряд научно-практических и организационных проблем, которые требуют первоочередного осмысления и разрешения в перспективе дальнейшего развития образования.

Во-первых, это проблема, связанная с концептуализацией, проектированием и реализацией приоритетных инновационных процессов в современном образовании. В условиях динамично меняющейся современной цивилизации инновации как таковые уже стали неотъемлемым и принципиально важным атрибутом её развития. И общество в целом, и его образовательные институты с рубежа XX–XXI веков безусловно признаются инновационными, то есть речь идет об инновационном обществе и инновационном образовании [17; 21; 39]. Сегодня педагогические инновации в мировом и отечественном образовании преимущественно концентрируются вокруг решения проблем его цифровизации и стандартизации. Однако при разработке инноваций не менее важно обратить внимание на создание и внедрение таких педагогических новшеств, которые бы в полном объеме обеспечивали использование потенциала живого общения наставника и ученика, силу устного слова в обучении и воспитании каждого человека. При этом существенно важно добиться того, чтобы при создании таких инноваций бездумно не отрицались уже существующие традиции решения подобных вопросов, а также накопленный человечеством педагогический опыт в этой сфере. И исторические традиции, и конкретный исторический опыт необходимо переосмысливать и использовать применительно к новым ситуациям [2; 4; 5; 13; 14; 16; 19; 25; 32]. В частности, речь идет об инновационном переосмыслении традиции и опыта вербального обучения [24].

Образец высокоэффективного вербального обучения, образец использования устного слова как важнейшего инструмента развития собеседника дал Сократ, строивший свою педагогическую деятельность наставника только и исключительно на основе живого общения наставника со своим учеником. В диалогах Платона в полном объеме представлены и раскрыты возможности созданного Сократом так называемого метода майевтики («повивального искусства»), являющегося и по сей день не превзойденной формой организации проблемного обучения как способа «порождения» самим обучающимся истинного знания [29; 35]. Сегодня авторы предлагают использовать майевтику Сократа в современных моделях гуманистического образования, широко использующих живое общение наставника и ученика [44].

Во-вторых, это проблема проектирования и реализации таких моделей образовательного процесса, в которых живое общение наставника и ученика,

устное слово учителя органично сочетается с другими способами организации и осуществления педагогической деятельности. К таким способам прежде всего относятся: а) полномасштабное привлечение письменных текстов и связанных с их использованием различных методов учебно-воспитательной работы; б) особо значимое сегодня применение средств ИКТ и дистанционных форм обучения; в) участие лиц, получающих образование, в развивающей их деятельности по изменению и улучшению окружающего мира, например, в социально-педагогических проектах и в обучении через труд [8; 28; 48; 49; 51]. Причем, как правило, именно живое общение и устное слово оказываются, если в принципе возможно их использование, системообразующим стержнем, обеспечивающим целостное сочетание (единство) всех способов организации педагогического процесса в рамках целостных моделей образовательного взаимодействия.

В-третьих, это проблема внесения в содержание педагогического образования всех форм и уровней таких компонентов, которые бы способствовали формированию и развитию у учителей, преподавателей, воспитателей компетенций, позволяющих им грамотно и эффективно общаться со своими питомцами, использовать вербальные методы в их обучении и воспитании, продуктивно осуществлять наставническую деятельность. Для этого, в частности, необходимо более широко использовать достижения педагогической антропологии, психологии, конфликтологии [3; 7; 10; 11; 21; 22; 31; 42; 43; 45], обеспечивая соответствующую теоретическую и практическую подготовку студентов и слушателей. Наставник должен уметь понимать и чувствовать своих учеников и воспитанников, улавливать их внутреннее состояние и их актуальные интересы, налаживать с ними контакт и продуктивно взаимодействовать, предотвращать и разрешать возможные конфликты, учитывать их способности и потребности, содействовать разрешению их внутренних проблем, поддерживать их самоактуализацию и самореализацию...

В-четвертых, это проблема разворота педагогического образования к тем конкретным педагогическим теориям, системам, практикам, которые прямо и непосредственно ориентированы на человека-воспитуемого, рассматривают его как активного, самостоятельного, ответственного субъекта учебно-воспитательного процесса. Возможности и роль отдельного человека в жизни общества резко возросли с возникновением постиндустриальной информационной цивилизации и продолжают возрастать по мере ее непрерывного ускоряющегося развития. Именно поэтому сегодня важнейшая задача так называемого формального образования – обеспечить выявление и максимальную реализацию потенциала каждого обучаемого в социально приемлемых формах с

помощью эффективных педагогических технологий. Многочисленные современные технологии образования, методики обучения и воспитания, как, впрочем, и опыт истории, убедительно свидетельствуют о том, что эта задача успешнее всего решается там и тогда, где и когда живое общение наставника и ученика, устное слово учителя и воспитателя занимают важное место в процессе педагогического взаимодействия. С этой точки зрения в начале III тысячелетия для дальнейшей модернизации педагогического образования огромный интерес представляет традиция свободного воспитания, которая может стать источником для множества современных педагогических инноваций [1; 9; 15; 18; 23; 34; 47; 50]. Подавляющее число представителей свободного воспитания видели в живом общении наставника и ученика исходную точку построения всей педагогической работы в образовательном учреждении.

Обозначенные выше проблемы, так же, как и намеченные векторы их решения, во многом не вписываются в ту политику реформирования и модернизации образования, которая существует в нашей стране с середины 1990-х годов и всё более усиливается сегодня. Хочется надеяться, что указание Президента РФ В. В. Путина на необходимость повышения роли наставничества и живого общения в педагогическом процессе будет способствовать переосмыслению того, каким образом следует организовывать обучение и воспитание людей всех возрастов в третьем десятилетии XXI века.

И это переосмысление уже началось, о чем, в частности, свидетельствует тот факт, что 2023 год официально объявлен в Российской Федерации Годом педагога и наставника. Перед педагогической общественностью поставлены задачи развивать институт наставничества, повышать его эффективность. Условием этого является обращение к тому опыту, который накопило человечество за многие тысячелетия использования этого института для решения самых разных задач воспитания и обучения новых поколений. И в этом контексте оказывается особенно важным обращение к идеям и опыту тех великих мыслителей и практиков образования прошлого, которые дали ключи к пониманию характера и особенностей этого института, показали, как он должен использоваться в педагогической деятельности.

### Литература

1. Астафьева Е. Н. Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурылина // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38–53.
2. Астафьева Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. С. 62–66.



3. Астафьева Е. Н. Изучение педагогических конфликтов в контексте педагогического наследия прошлого // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 101–113.
4. Астафьева Е. Н. Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 3. С. 49–51.
5. Астафьева Е. Н. Инновации и традиции в педагогическом прошлом и настоящем // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 6. С. 41–45.
6. Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. 2016. № 4. С. 56–58.
7. Астафьева Е. Н. Конфликтологическая интерпретация манипуляции и поддержки в педагогике // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 3–8.
8. Астафьева Е. Н. Модель российской общественно активной школы в контексте концепции преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 1. С. 44–56.
9. Астафьева Е. Н. Осмысление представлений Николая Чехова о свободной школе с точки зрения передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 3. С. 24–31.
10. Астафьева Е. Н. Педагогико-антропологический контекст межличностных конфликтов // Управление современной школой. Завуч. 2013. № 8. С. 48–55.
11. Астафьева Е. Н. Педагогические подходы в контексте стратегий поведения в конфликте // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. 2017. № 1. С. 27–32.
12. Астафьева Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. 2016. № 2. С. 59–62.
13. Астафьева Е. Н. Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 5. С. 15–22.
14. Астафьева Е. Н. Ретроинновации в теории и практике образования: варианты интерпретаций // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 2. С. 41–49.
15. Астафьева Е. Н. Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 80–99.

16. Астафьева Е. Н. Традиции и инновации в образовании: взгляд российских ученых (2000-е – 2010-е гг.) // Историко-педагогический журнал. 2019. № 4. С. 139–151.
17. Астафьева Е. Н. Трактовка педагогических инноваций и педагогической инноватики в отечественной науке (2000-е – 2010-е гг.) // Историко-педагогический журнал. 2019. № 2. С. 44–57.
18. Астафьева Е. Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века // Историко-педагогический журнал. 2016. № 1 С. 115–129.
19. Астафьева Е. Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4. С. 18–27.
20. Астафьева Е. Н., Лубский А. А. Трактовка отечественными исследователями рисков в современной инновационной образовательной деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 2. С. 6–16.
21. Бим-Бад Б. М. Антропологическое основание теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения. М.: Издательство Российского открытого университета, 1994. 36 с.
22. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 223 с.
23. Валеев А. А. Свободное воспитание: многообразие практической реализации концепции // Вестник Башкирского университета. 2007. Т. 12, № 4. С. 155–158.
24. Ильин Г. Л. О вербализации современного образования // Школьные технологии. 2011. № 4. С. 3–9.
25. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2019. Т. 1. 208 с.
26. Историко-педагогический ежегодник. 2021 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. М.: АСОУ, 2021. 255 с.
27. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования. Материалы Двенадцатой Международной научной конференции. Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2016. 256 с.

28. Йоханссон М., Йенсон Й. Лицом к реальности. Обучение через предпринимательство / Пер. с англ. О. Рева. Москва: Ломоносовъ, 2009. 192 с.
29. Козлова Е. П. Диалог Сократа и его педагогический потенциал // Альманах современной науки и образования. 2001. № 9 (52). С. 66–72.
30. Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 68–83.
31. Корнетов Г. Б. Образование человека в контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса: монография / Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2020. 245 с.
32. Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49). С. 15–40.
33. Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики образования: монография. М.: АСОУ, 2016. 172 с.
34. Корнетов, Г. Б. К. Н. Вентцель – выдающийся представитель свободного воспитания в России / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 3 (43). С. 91–119.
35. Корнетов Г. Б. Майевтика Сократа: у истоков порождающей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 46–56.
36. Корнетов Г. Б. Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 1. Содержание мифа Платона об изобретении письменности и его актуализация в эпоху инновационно-коммуникационных технологий // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 1. С. 16–27.
37. Корнетов Г. Б. Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 2. Трактовка мифа Платона в работах Ж. Деррида и М. Фуко // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 2. С. 33–45.
38. Корнетов Г. Б. Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 3. Трактовка мифа Платона в российских исследованиях 2000–2010-х годов // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 3. С. 19–30.

39. Корнетов Г. Б. Национальный проект «Образование»: инновационный контекст // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 5. С. 6–14.
40. Корнетов Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 90–106.
41. Корнетов Г. Б. Устное слово и письменная речь в деятельности наставника: педагогическая интерпретация диалога Платона «Федр» в эпоху ИКТ и цифровизации образования: монография. М.: АСОУ, 2021. 241 с.
42. Лубков А. В. Педагогическое образование России: современное состояние, опыт, проблемы и перспективы // Наука и школа. 2019. № 5. С. 41–49.
43. Лубский А. А. Проблемы развития российского педагогического образования в начале III тысячелетия: подходы отечественных исследователей // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 4. С. 6–17.
44. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / Перевод с англ. М. Бендет. М.: ИД ВШЭ, 2014. 192 с.
45. Подготовка педагогических кадров для системы высшего образования в условиях реализации компетентностно-ориентированных образовательных стандартов: сборник научных трудов и методических материалов / под ред. Г. Б. Корнетова и др. М.: АСОУ, 2017. 195 с.
46. Путин В. В. Приветствие участникам онлайн-марафона «Новое знание». URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/65632> (дата обращения: 12.06.2023).
47. Свободное воспитание: хрестоматия / сост. Г. Б. Корнетов; Российский открытый университет. М.: Издательство РОУ, 1995. 222 с.
48. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
49. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 815 с.
50. Степанова И. В. Теория «свободного воспитания»: из прошлого в будущее // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С. 153–166.
51. Эпштейн М. М. На исторических перекрестках. Метод проектов. Санкт-Петербург: Образовательный центр «Участие», 2011. 56 с.

*Статья С.С. Невской посвящена деятельности немецкой лаборатории Макаренко-реферат. Именно С. С. Невская долго сотрудничала с Л. Фрезе и Г. Хиллигом. Профессор Ф. А. Фрадкин познакомился с Г. Хиллигом лично на одной из международных конференций и даже планировал совместные проекты. На фотографии, помещенной в статье С. С. Невской у замка Раушхольцхаузен под Марбургом, профессор Ф. А. Фрадкин в первом ряду слева. Однако внезапный уход из жизни в 1993 году Ф. А. Фрадкина прервал их диалогическую цепочку. Об участии Ф. А. Фрадкина в макаренковедении говорится в статье его ученицы профессора Е. Ю. Рогачевой «Участие Ф. А. Фрадкина в макаренковедении как международном феномене».*

**УДК 37.06**

**С. С. Невская**

**СОТРУДНИЧЕСТВО С ЛАБОРАТОРИЕЙ «МАКАРЕНКО-РЕФЕРАТ»:  
1989 – 2011**

**Аннотация.** Посвящается памяти Л. Фрезе (1924-1994) и Г. Хиллига (1938-2019). 9 ноября 1994 года в возрасте 70-ти лет умер профессор марбургского университета Леонгард Фрезе. В 1968 году в Научно-исследовательском центре сравнительной педагогики университета, которым руководил Л.Фрезе, его усилиями была создана лаборатория «Макаренко-реферат». За многие десятилетия своего существования лаборатория внесла огромный вклад в международное макаренковедение, осуществив выход в свет более 300 научных трудов на немецком, русском и украинском языках. После смерти Л. Фрезе, руководителем лаборатории стал Гетц Хиллиг.

**Ключевые слова:** Макаренко-реферат, Леонгард Фрезе, Гетц Хиллиг.

**S. S. Nevskaya**

**COOPERATION WITH THE MAKARENKO-ABSTRACT LABORA-  
TORY: 1989 – 2011**

**Annotation.** Dedicated to the memory of L. Frese (1924-1994) and G. Hillig (1938-2019). On November 9, 1994, Leonhard Frese, a professor at the University of Marburg, died at the age of 70. In 1968, at the Research Center of Comparative Pedagogy of the University, which was headed by L. Frese, the Makarenko-Abstract laboratory was created through his efforts. Over the many decades of its existence, the laboratory has made a huge contribution to international Makarenko studies, publishing more than 300 scientific papers in German, Russian and Ukrainian. After the death of L. Frese, Goetz Hillig became the head of the laboratory.

**Keywords:** Makarenko-abstract, Leongard Frese, Goetz Hillig.



*Л. Фрэзе, 1962 г.*



*Г. Хиллиг*

6 июня 2019 года на 82-м году жизни после тяжёлой болезни умер Гетц Хиллиг – иностранный академик Российской академии образования и Украинской академии педагогических наук, доктор педагогических наук, заведующий Марбургской лабораторией «Макаренко-реферат». Для международного макаренковедения – это невосполнимая утрата.

Заслуги Л. Фрэзе и Гетца Хиллига в области педагогики ещё предстоит по достоинству оценить. Однако бесспорно: международное макаренковедение в лице Леонгарда Фрэзе и Гётца Хиллига получило совершенно новый импульс в изучении наследия А.С. Макаренко. Благодаря трудам лаборатории «Макаренко-реферат» читатель смог впервые ознакомиться с неизвестными ранее архивными документами о жизни и деятельности А.С. Макаренко, с воспоминаниями Виталия Семеновича – брата Макаренко, семейной перепиской, массивом восстановленных текстов педагогических статей Антона Семеновича Макаренко, документальными источниками о колонии и коммуне, статьями о соратниках А.С. Макаренко, о друзьях и врагах педагога, о судьбе чекистов – членов Правления коммуны им. Ф.Э. Дзержинского.

Учитывая особенности кардинальных изменений в политической и экономической жизни России, а также воссоединения Восточной и Западной Германии в конце XX – начале XXI столетий, историю научного сотрудничества с лабораторией «Макаренко-реферат» (1989-2011) следует предварить информацией о событиях, которые привели меня к решению работать в области изучения наследия А.С. Макаренко.

Заочное знакомство с немецкими учёными из ФРГ состоялось ещё в 1981 году благодаря Либору Пеха, который помогал немецким макаренковедом из Марбурга в работе над полным Собранием сочинений А.С. Макаренко. Чехословацкий учёный часто приезжал в наш институт «Общих проблем воспитания» Российской академии образования в лабораторию «Теории и методов воспитания», которой руководил доктор педагогических наук, профессор Лев

Юльевич Гордин. В эту лабораторию я перешла в 1981 году, оставив семилетнюю организационную работу в диссертационном совете института.

Следует сказать и о причинах перехода в ведущую лабораторию института.

В 1979 году, сдав все кандидатские экзамены и имея публикации о педагогическом школьном коллективе, по совету заведующей лабораторией Людмилы Ивановны Новиковой, мною было принято решение поступать в очную аспирантуру и работать по творчеству Л.Н. Толстого. В это же время поступило предложение от Георгия Николаевича Филонова (в те годы директора института) возглавить рабочую группу по сверке текстов к новому Педагогическому собранию сочинений А.С. Макаренко, а затем защитить диссертацию по наследию Антона Семеновича.

Решение пришло сразу, так как ранее, готовясь к кандидатскому экзамену по педагогике, с карандашом в руках прочитала семитомное собрание сочинений Макаренко. Сильное влияние на меня как учителя-филолога оказала «Педагогическая поэма». И если в годы трехлетней работы в школе (1972-1974 гг. – в толстовских местах, а третий год – в экспериментальной школе РАО в Москве) мои педагогические предпочтения были отданы работам В.А. Сухомлинского, то теперь, изучая труды А.С. Макаренко, представление о воспитательной работе в школе в корне изменилось: труды Антона Семеновича несли в себе мощь и силу воспитания Человека-гражданина с большой буквы.

Итак, аспирантуру и защиту кандидатской (1988 г.), а затем докторской (2006 г.) диссертаций пришлось отложить и с 1981 по 1986 гг. «похоронить» себя в архивах Москвы. Уже в 1982 году вышли первые два тома нового Педагогического собрания сочинений в 8 томах (1982-1986).

После завершения работы, предстояла повторная архивная работа по восстановлению купюр, исключенных по цензурным соображениям того времени из уже изданного Собрания сочинений. Было принято решение: восстановить сокращенные тексты для переиздания нашего Собрания сочинений на немецкий язык (Берлин, издательство «Volk und Wissen», 1-3 тт.). Были подготовлены 5 томов, но увидели свет только первые три тома, так как изменилась политическая ситуация в Германии...

Российская академия образования (в лице М.И. Кондакова, А.В. Петровского, В.В. Давыдова и Н.Д. Никандрова) сохранила научную группу по изучению наследия А.С. Макаренко и поддерживала её работу многие годы.

Как было отмечено выше, Л. Пеха неоднократно встречался со мной в Академии, рассказывал о немецкой лаборатории «Макаренко-реферат», о Леонграде Фрезе, Гетце Хиллине, Ирене Виль, Вайте. Но, конечно же, больше

всего он рассказывал о замечательной семье Гетца Хиллига, о его супруге, о трёх сыновьях, о самоотверженной научной работе Хиллига, который часто приезжал в Москву для работы в архивах СССР, о его настойчивом желании встретиться со мной.

В Академии не одобрили предстоящую встречу с Гётцем Хиллигом по двум причинам: во-первых, мы «из разных лагерей», во-вторых, в архивах мне разрешено было работать по подлинникам, а немецкому коллеге – в основном по копиям документов (и именно поэтому, по словам Л.Ю. Гордина, они искали встречи). И так получилось, что по чистой случайности в течение шести лет (1981-1986 гг.) моя работа в архивах никогда не пересекалась с работой Г. Хиллига. Если я была в архиве литературы и искусства, то Гётц Хиллиг был в архиве А.М. Горького – о нашей работе мы догадывались по подписям в журналах архивов.

В 1988 году, когда в Российской Академии образования торжественно отмечалось столетие со дня рождения А.С. Макаренко, мне никто не сообщил о том, что «нелегально» нашу конференцию посетили макаренковеды из ФРГ. Но по разным причинам моей встречи с ними так и не произошло ...

В следующем 1989 году в Марбурге состоялась юбилейная международная конференция, в которой принимали участие ученые из СССР и других социалистических стран. Я благодарна сотрудникам лаборатории «Макаренко-реферат» за то, что они пригласили меня персонально. С этого года берёт начало плодотворное сотрудничество лаборатории «Макаренко-реферат» с российской научной группой по изучению наследия А.С. Макаренко, которой мне доверили руководить. В этом же году решилась судьба международной макаренковской ассоциации. Документы о создании ассоциации были подписаны в Марбурге, а в Москве я передала их в Президиум Академии. В 1990-е годы были созданы Российская, Украинская и Международная ассоциации А.С. Макаренко. Гетц Хиллиг неоднократно избирался Президентом Международной ассоциации.

Сотрудница лаборатории «Макаренко-реферат» Ирена Виль была моим гидом во время Международного макаренковедческого симпозиума 28 апреля – 2 мая 1989 г. в Марбурге. Две недели после конференции мы провели в беседах и поездках по окрестностям Марбурга. Нас объединила Львовская земля, где прошло моё детство и юность Ирены Петровны. Позже наши встречи и беседы проходили в Москве и в Марбурге.

Незабываемыми остались в памяти встречи с профессором Леонгардом Фрёзе. Это человек легенда, о нём следует сказать особо. В мае 1989 года произошло моё первое знакомство с семьёй Фрёзе. Приглашение в гости для меня было неожиданным.



На фотографии – участники 6-ого Международного симпозиума (28 апреля – 02 мая 1989 г., замок Раушхольцхаузене под Марбургом).



Слева направо: З. Вайтц, Г. Хиллиг, С. Невская, Л. Фрэзе, В. Борисенков, И. Вилль. Марбург, 1989 г.

Дети Л. Фрэзе уже были взрослые и жили отдельно. Квартира Леонгарда и его супруги Ренаты Фрэзе находилась на окраине Марбурга, почти в лесу, у подножия горы. Большая профессорская квартира приятно поразила: просторная комната с большой лоджией с видом на старинный Марбург. Здесь нас принимали. С гордостью показал Фрэзе свой кабинет. Меня удивила необычная обстановка: огромный стол и стул стояли у стены вблизи двери, и, если сидеть за столом, открывался вид на всю большую светлую комнату. Везде книги, рукописи... Это было святое место учёного...



На приёме у Фрэзе были мои соотечественники (участники конференции), д-р Уве Ценкер, и сотрудники лаборатории «Макаренко-Реферат»: Зигфрид Вайт, Ирена Виль, Гётц Хиллиг.

Запомнилась беседа о событиях в мире, о наследии Макаренко с Уве Ценкером, который хорошо знал не только русский язык, но и историю СССР. Позже мы встречались с ним в Москве, в Марбурге, и трудно было представить, что этого талантливого учёного скоро не станет. А в далеком 1989 году для всех нас открывались радужные перспективы совместного научного творчества и общения.

Вторая моя встреча с семьёй Л. Фрэзе состоялась во время моей стажировки в 1992 году. Приём у Фрэзе был тёплым, незабываемым: разговоры, весёлый смех, мечты о совместных публикациях (только что вышла переписка А.С. Макаренко с М. Горьким – это была первая работа с моим участием). И трудно было догадаться, как тяжело было состояние ученого: никто тогда не мог предположить, что жить ему оставалось только два года.

Жизненный путь Леонгарда Фрэзе был сложным. Он родился 9 февраля 1924 г. в Запорожье в семье ненонитов. В Запорожье он закончил среднюю школу.



Родители Л. Фрэзе

Во время войны юноша попал в плен. По национальности он был немцем, поэтому ему не грозил плен – «его солдатом направили на войну». В первом бою Леонгард Фрэзе был ранен в ногу. Затем была больница, ампутация ноги.

В моих дневниках сохранились записи воспоминаний Ренаты Фрэзе. Во время наших встреч Рената передала фотографии супруга. Вот что она рассказала:

– Нашу историю нельзя назвать романтической. Встретились мы летом 1974 года. Леонгард Фрёзе был пациентом физиотерапевтического отделения. Ему должны были ещё дальше ампутировать ногу, так как рана не заживала. Лечащий врач считал, что при помощи физиотерапии, кожной пластики можно попробовать спасти ногу. Рената заведовала кабинетом физиотерапии, занималась пациентом, учила его ходить по-другому. Пациент не был привычен к тому, чтобы ему кто-то давал команды. Но ему пришлось слушаться. Сначала мы очень сильно ругались, так как до этого он не получал от женщин помощи. Реабилитационный курс стал началом наших отношений. Мы оба были свободны. Я приехала в Марбург и сначала работала в санатории «Солнечный луч». У меня была дочь Кадула 4-х лет от первого брака, а у Фрёзе – была дочь, сын и приёмная дочь. Жена от него уехала, дети остались с отцом.

Рената и Леонгард прожили вместе 20 лет. Разница в возрасте составляла 21 год, но Рената этого не чувствовала и не замечала. По её словам, Леонгард был человеком с очень мягким сердцем и умел подарить людям счастье. Она признавалась, что её захватил его юмор, его стремление увидеть в жизни забавное, комичное. Причём увидеть не в людях, а в жизни, в окружающей среде. Он однажды сказал, что умение смеяться определяет нашу жизнь, делает радость жизни. Ещё в нём всегда присутствовало высокое уважение к женщине. Рената призналась, что в немецких мужчинах этого нет.

Следует подчеркнуть, что для Л. Фрёзе семья была святыней. О детстве Леонгарда Фрёзе мало что известно, он, по словам Ренаты, не любил рассказывать о себе, уходил от расспросов на личные темы, но всё-таки чувствовалось, что оно ему дорого. Он очень хотел узнать о судьбе своих близких. У него были три сестры – Мария, Луиза и Эдит – и брат Эрнст (умер в 2000 году). Брат приезжал в Германию.

Заслуживает внимания тот факт, что Рената и Леонгард Фрёзе придерживались в семейной жизни правила: дом для отдыха, а не для решения проблем, связанных с работой. При нашей последней встрече, уже после смерти мужа, Рената рассказала:

– Я не могла ему помочь в делах, а только могла создать радость и семейный покой. Он был тяжело больным человеком. В 1979 году в Америке ему была сделана операция на сердце. Очень любил свою собаку, гулял с ней, отдыхал, она была всегда с ним. Последние перед смертью пять лет Леонгард очень медленно сдавал, два раза в год лежал в кардиологической клинике. Последний год особенно страдал, не мог вставать. Сидел на стульчике с колёсами. Два раза была остановка сердца, но я сумела оживить его. Дома был даже прибор для дыхания. И никто об этом не знал, не знал о его ухудшающемся состоянии. Он очень хотел, чтобы приходило больше людей, было больше

встреч, больше радости. Он общался с коллегами, вёл переписку. В 1994 году педагогическая общественность Германии отметила 70-летие профессора Фрёзе. В его честь прошла конференция в Марбургском университете.

Умер Л. Фрёзе 9 ноября 1994 года ночью во сне. Ему было 70 лет.

В юбилейном сборнике «25 лет лаборатории «Макаренко-реферат» о Л. Фрёзе написано следующее:

«Учёные-педагоги ФРГ обратили своё внимание на Макаренко относительно рано, благодаря переводам его работ, появившиеся в ГДР с 1949 года. <...> Леонгард Фрёзе, ведущий представитель раннего этапа западногерманской интерпретации наследия Макаренко, непосредственно принадлежал к кругу Х. Нооля, к которому нужно причислить также и Элизабет Хаймпель. Благодаря его происхождению и знанию русского языка он был особенно способен к научной деятельности в области макаренковедения. Самый молодой среди членов «Геттингенской тройки», он, однако, – как ему в те годы, пожалуй, и было положено – последним (в 1954 г.) начал выступать перед общественностью с публикациями и докладами, посвящёнными педагогике Макаренко, а также стал проводить на соответствующую тему занятия со студентами. <...> Л. Фрёзе, преподававший ... в Гамбурге, Западном Берлине и Мюнстере, стал “родоначальником” тех специальных научных исследований жизни и творчества Макаренко, которые с середины 60-х годов связаны с именем Марбургского университета. В этот вуз он был приглашен в качестве профессора и руководителя кафедры педагогики в 1961 году, и здесь работал до момента его перевода на пенсию (1989)».

Книги и статьи профессора Леонгарда Фрёзе были посвящены проблемам сравнительной и общей педагогики, педагогической антропологии и педагогической этики, истории педагогики; он писал о Песталоцци и о Макаренко.

Профессор Ф.А. Фрадкин, с которым мы познакомились в Марбурге в 1989 году и поддерживали дружеские научные связи до его неожиданной смерти, одним из первых наших ученых по справедливости оценил работу сотрудников лаборатории – Л.Фрёзе, Г. Хиллига, З. Вайтца, И. Вилль. Он писал:

«Они приступили к изданию академического сочинения А.С. Макаренко, выпустили несколько томов, которые своей научной добросовестностью и глубиной анализа представляют образцы работы над текстом. Ученые провели несколько международных симпозиумов и издали уникальные материалы о творчестве талантливого педагога. И всю эту работу сделали несколько человек, с уважением относящихся к творчеству выдающегося педагога и его великой родине. Основатель лаборатории – доктор Леонгард Фрёзе, мягкий, добрый и вместе с тем энергичный и настойчивый человек, который в

условиях холодной войны в послевоенной Германии смог добиться выделения средств для исследования творчества советского педагога. Свою любовь к великой культуре русского народа (сам он родился и вырос в Днепропетровске) Фрезе пронёс сквозь войну, госпиталь, ненависть и страх побежденных нацистов». (Советская педагогика, 1991, №11, стр. 93-94).

Сотрудничество российской научной группой по изучению наследия А.С. Макаренко с лабораторией «Макаренко-реферат» было официально закреплено соглашениями.

18 марта 1993 г. в Российской Академии образования было подписано соглашение между макаренковской научной группой (рук. С.С. Невская) Института развития личности РАО и лабораторией «Макаренко-реферат» Центра сравнительной педагогики (рук. Л. Фрезе, затем Г. Хиллиг) Марбургского университета о реализации проекта: «Научная подготовка к изданию книги “Переписка А.С. Макаренко с женой”» в 2-х томах, и переписка с приемным сыном. Этот проект был реализован.

27 апреля 1995 года в Президиуме РАО (Москва) было подписано ещё одно соглашение о научном сотрудничестве между научной группой Института развития личности РАО и лабораторией «Макаренко-реферат». В наши планы входило: 1) издания нового полного международного Академического собрания сочинений А.С. Макаренко; 2) создание научной биографии А.С. Макаренко. Однако этим планам так и не суждено было исполниться.

В 1996 году на конференции в Берлине состоялась презентация двух томов книги: «“Ты научила меня плакать...” (переписка А. С. Макаренко с женой. 1927-1939)».



Берлин 1996 г. Г. Хиллиг, С. Невская.

Презентация двух томов книги:

«“Ты научила меня плакать...”

(переписка А. С. Макаренко с женой. 1927 – 1939)» (М.,1994).

Наше сотрудничество носило характер поисковой работы в области новых фактов из жизни и деятельности А.С. Макаренко, а находки публиковались в немецкой и русской сериях «Неизвестный Макаренко»



*OPUSKULA MAKARENKO*  
*«НЕИЗВЕСТНЫЙ МАКАРЕНКО»*

Немецкая серия «OPUSKULA MAKARENKO» и сегодня остается реликтовым изданием. В этой серии публиковались и наши совместные открытия: восстановленная по первоисточникам «Переписка А. С. Макаренко с М. Горьким» (Марбург, 1990, на русском и немецком языках); «“Ты научила меня плакать...” (переписка А. С. Макаренко с женой. 1927–1939)» в 2 т. (Москва, 1994); «Переписка А. С. Макаренко с двумя читательницами (1938–1939)» (Марбург, 1995, на русском и немецком языках); «Переписка Г.С.и А. С. Макаренко с сыном (1927–1939)» (Марбург, 2001).

В каждом выпуске российской серии «Неизвестный Макаренко» также содержатся неизвестные архивные документы о жизни и деятельности А.С. Макаренко. Так, впервые опубликованы: уникальная и ранее неизвестная переписка А.С. Макаренко с писателем А.О. Авдеенко, пьеса «Ньютоновы кольца» и отрывки из незавершенного романа «Пути поколения». Последний 19-ый выпуск серии «Неизвестный Макаренко» был посвящен памяти Маргариты Дмитриевны Виноградовой, которая стояла у истоков отечественного макаренковедения, была бессменным участником данной серии и моим большим другом.

В феврале 2018 года исполнилось 80 лет со дня рождения немецкого ученого-макаренковеда Г. Хиллига. К этому времени были изданы фундаментальные труды ученого. Через год он умер в Берлине.



Благодаря многолетней работе над сверкой текстов А.С. Макаренко в последние годы мне удалось опубликовать восстановленные тексты художественных произведений А.С. Макаренко и работы по наследию педагога.

Такова в общих чертах история многолетнего сотрудничества с лабораторией «Макаренко-реферат». Хочется верить, что это сотрудничество принесло ощутимую пользу для начинающей свой путь в науке, и в частности, в области макаренковедения, талантливой молодёжи.

Юлий Фрадкин  
Евгения Штейнгольд  
Катя Свердлова

## КАК ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ МОЖЕТ ПОМОЧЬ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ НОВЫХ МЕТОВ ЛЕЧЕНИЯ

**Аннотация:** Транскраниальная фотобиомодуляция (ФБМ) может уменьшить симптомы аутизма. Рандомизированное, двойное слепое плацебо-контролируемое исследование.

**Ключевые слова:** двойное слепое плацебо-контролируемое исследование.

Yuliy Fradkin  
Evgenia Shteingold  
Katya Sverdlova

## HOW PSYCHOANALYTICAL PSYCHOTHERAPY CAN HELP WITH NEW TREATMENTS

**Abstract:** Transcranial photobiomodulation (TPB) may reduce autism symptoms. Randomized, double-blind, placebo-controlled study.

**Keywords:** double-blind, placebo-controlled study.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это расстройство нервного развития, характеризующееся снижением социального функционирования, повторяющимся поведением, невнимательностью и языковыми нарушениями. До сих пор отсутствует надежное лечение детей с аутизмом, особенно детей с невербальным статусом. Фотобиомодуляционная терапия (ФБМ) – это безопасный, неинвазивный, безболезненный терапевтический метод, основанный на большом количестве исследований, начиная с 1960-х годов (Mester et al., 1971). ФБМ в основном использует либо видимый красный свет (от 600 до 700 нм), либо невидимые, ближние инфракрасные длины волн света (обычно 810 нм, 830 нм, вплоть до 1064 нм) для восстановления поврежденных или умирающих клеток и тканей (Ferraresi et al., 2015). Эффект транскраниальной терапии особенно важен при аутизме, поскольку лечение улучшает функциональные связи между кортикальными ядрами нейронных сетей, таких как префронтальная кора, левая/правая угловая извилина и гиппокамп, передняя ост-



ровковая часть, дорсолатеральная префронтальная кора. Мы применили фото-биомодуляцию к детям 2–6 лет с РАС для улучшения речевых и социальных функций. Мы включили 30 детей с диагнозом средней или тяжелой степенью аутизма, включая задержку речевого развития в рандомизированное двойное слепое контролируемое клиническое исследование. Среди зарегистрированных участников были монозиготные близнецы: два невербальных мальчика Джей и Леон, возрастом 5 и 7 лет.

Мальчики участвовали в поведенческом анализе (АВА) и в речевой терапии до начала исследования. В результате рандомизации Джейн оказался в группе лечения, а Леон получал плацебо. После десяти сеансов Джей стал более разговорчивым и начал искать способы социального взаимодействия с другими детьми и родственниками. Он начал комментировать свои действия и стал лучше смотреть в глаза окружающим его детям и взрослым. Родители были довольны успехами Джей и были рады видеть, что их взаимодействие с ним значительно улучшилось как в вербальной, так и в невербальной модальностях. В результате лечения Джейн был переведен в более продвинутую группу детского сада и начал произносить такие слова, как «мяч», «тренироваться» и «есть». К сожалению, родители с разочарованием отметили, что Леон оставался невербальным и продолжал ограниченно общаться со своим подрастающим братом-близнецом. Нам понадобилось провести несколько терапевтических (психоаналитических) встреч с родителями, чтобы объяснить и помочь родителям с новой динамикой во взаимоотношениях близнецов. Новые методы лечения, такие как ФБМ, могут вызвать непредвиденные проблемы у родителей детей с тяжелой формой заболевания и дефицитом общения. Психоаналитические подходы хорошо применимы для того, чтобы помочь родителям справиться с расхождениями в результатах лечения и дать родителям, осуществляющим уход, лучшее понимание того, как вести себя в эпоху новых медицинских достижений.

### Литература

1. Mester, E., Spiry, T., Szende, B., & Tota, J. G. (1971). Effect of laser rays on wound healing. *The American Journal of Surgery*, 122(4), 532–535.
2. Ferraresi, C., Parizotto, N. A., Pires de Sousa, M. V., Kaippert, B., Huang, Y.-Y., Koiso, T., Bagnato, V. S., & Hamblin, M. R. (2015). Light-emitting diode therapy in exercise-trained mice increases muscle performance, cytochrome c oxidase activity, ATP and cell proliferation. *Journal of Biophotonics*, 8(9), 740–754.

## ИДЕЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ КАК ОБЩЕНАУЧНЫЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

**Аннотация.** В статье уточнена и содержательно раскрыта общенаучная и психолого-педагогическая сущность понятий «преемственность», «принцип преемственности», «идея преемственности» и их место в понятийной системе современной педагогики.

**Ключевые слова:** идея преемственности, принцип преемственности, зона актуального развития, зона ближайшего развития.

## THE IDEA OF CONTINUITY AS A GENERAL SCIENTIFIC AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PHENOMENON

**Abstract.** The article clarifies and meaningfully reveals the general scientific and psychological-pedagogical essence of the concepts of "continuity", "principle of continuity", "idea of continuity" and their place in the conceptual system of modern pedagogy.

**Key-words:** the idea of continuity, the principle of continuity, the zone of actual development, the zone of immediate development.

*Человек, по словам Б. П. Вышеславцева, – самое интересное, удивительное и неисчерпаемое по разнообразию своих способностей создание. Свидетельством этой исключительности является, прежде всего, способность и усилие человека творить и созидать новые формы и законы своего бытия, сообщать смысл процессу своего становления, предпочитая тот или иной закон существования, превосходить самого себя, ориентируясь на некий жизненный идеал, опосредованный ценностями культуры. Сказанное имеет непосредственное отношение к **Феликсу Ароновичу Фрадкину**, жизнь которого – живое свидетельство извечной устремленности человеческого духа к идеалам Истины, Добра и Красоты. Его уникальность как ученого в том, что наряду с научными изысканиями, параллельно с выработкой новых и развитием уже известных теорий, его ищущая, чуткая ко всякому настроению мысль формировала свое, цельное и оригинальное мировоззрение, свой взгляд на историю образования. Мы же, его ученики, через созданную им «Школу молодого ученого» приобщались к таинству научного творчества, а точнее –*

*сотворчества. Спектр научных интересов Феликса Ароновича, общая культура и эрудиция как человека и ученого были столь широки, что каждый из его учеников смог реализовать себя в той сфере научных изысканий, в которой лежали его собственные интересы и способности. И всегда рядом с нами был наш Учитель и Друг. Он всегда был открыт к конструктивному диалогу не только на уровне со-знания, но и на уровне сердца. Эта открытость, даже какая-то по-детски чистая доверчивость души, делала его особенно уязвимым рядом с людьми, нравственно нечистоплотными. Но эта же открытость делала его особенно привлекательным для всех, кто близко знал Феликса Ароновича, прежде всего для его коллег и учеников. То, что многие из нас состоялись как ученые-исследователи, безусловно, заслуга Ф. А. Фрадкина. Для большинства людей, знавших Феликса Ароновича, он был и остается непревзойденным авторитетом в плане высочайшей внутренней культуры, образованности и порядочности.*

Проблема преемственности в образовании является в настоящее время одной из наиболее дискутируемых. Это обусловлено, прежде всего, теми парадигмальными изменениями, которые происходят в последние десятилетия в российском образовании и настоятельно требуют новых подходов к его организации. Как показывает анализ литературы, многие методологические и общепедагогические аспекты проблемы преемственности не получили полного и аргументированного решения, и ее изучение представлено целым рядом направлений.

Проблема преемственности в науке представляет собой сложный комплексный феномен, интегрирующий в себе множество относительно самостоятельных аспектов. Преемственность является объективной и всеобщей связью в развитии природы, общества и человеческого мышления. Ни одна из важнейших смысловых характеристик развития как целенаправленного, необратимого и закономерного изменения материальных и идеальных объектов не может быть рационально объяснена вне использования идеи преемственности. Без преемственности невозможно продвижение вперед во всех областях человеческой деятельности, ибо «последующая стадия в развитии зависит от предыдущей, которую она отрицает и вместе с тем сохраняет». В методологическом плане преемственность носит общенаучный характер и является одним из важнейших проявлений закона отрицания отрицания, а также таких законов и процессов диалектики, как всеобщность связей, переход количественных изменений в качественные, соотношение эволюционных и революционных процессов и т.д.

Интерес к феномену преемственности проявляли ещё древнегреческие философы, пытающиеся объяснить с его помощью окружающий мир и человека, который его познаёт. Занимались преемственностью и средневековые мыслители. Благодаря их трудам, к идее преемственности стали относиться как к общественной категории. Значительный вклад в теоретический анализ преемственности в связи с диалектической концепцией развития внес Г. Гегель, обосновавший объективную необходимость преемственности в развитии и выявивший роль диалектического отрицания, предполагающего не только отмену, снятие, но и сохранение, удержание и развитие того, что было достигнуто на предыдущей ступени развития. Именно Г. Гегель показал, что «снятое есть некое вместе с тем и сбереженное, которое лишь потеряло свою непосредственность, но отнюдь не уничтожено вследствие этого» [3, с. 97].

Философская трактовка понятия преемственность отражает «связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы» [5, с. 21]. Таким образом, преемственность в философском подходе рассматривается как методологический принцип.

Большую роль идея преемственности имеет и в социологии. Особую значимость она приобретает в условиях изменения социокультурных ориентиров общества. В контексте общественной жизни преемственность понимается как передача социокультурных ценностей и их усвоение последующими поколениями. Как отмечает А. А. Попов, «социокультурный подход в понимании преемственности основывается на том, что социализация последующего поколения происходит через преемственную связь с прошлыми поколениями, которая реализуется через взаимодействие традиций и инноваций. Традиции можно трактовать как стереотипы поведения, ставшие эффективными инструментами выживания в течение нескольких поколений. Они характерны для обществ, слабо реагирующих на изменения окружающей среды. Инновации, напротив, возникают там, где традиции противоречат изменившейся среде обитания. В таком случае они становятся догмой, т.е. правилом, обязательным для исполнения, но не несущим определенную смысловую нагрузку. В определенном смысле, новые поколения отрицают предыдущий опыт, но в процессе жизни накапливают собственный опыт существования, которой, спустя время, становится традицией, передающейся новому поколению. Таким образом, преемственность можно рассматривать как содержательную основу связи поколений между собой» [5, с. 22].

Велико значение идеи преемственности и для культурологии. Благодаря преемственности поколений происходит накопление, хранение, передача и

трансформация социального опыта. Поэтому культурологи, как правило, рассматривают преемственность в совокупности с такими родственными для нее категориями, как культурное наследие, социальная память, культурное развитие, традиция и т.п.

В контексте сказанного, интересны подходы к пониманию идеи преемственности, предложенные Э. А. Баллером, разработавшим в 1980-е годы концепцию культурного наследия. Понимая под культурным наследием в широком смысле слова «совокупность результатов материального и духовного производства прошлых исторических эпох». В более узком смысле – «совокупность доставшихся человечеству от прошлых эпох культурных ценностей, подлежащих критической оценке и пересмотру, развитию и использованию в контексте конкретно-исторических задач современности, в соответствии с критериями социального прогресса», Э. А. Баллер определял преемственность как «связь между различными этапами или ступенями развития, как бытия, так и познания...» [1, с. 360]. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность, по его словам, тем самым «обуславливает сущность целого» [1, с. 360]. Таким образом, Э. А. Баллер рассматривает преемственность как исторический и социокультурный феномен, отражающий целостность культуры, дающий возможность интерпретации и осмысления культурного наследия с точки зрения современности. Согласно его позиции, культура любой исторической эпохи всегда, в каждый данный момент и включает культурное наследие и творит его. Это позволяет сделать вывод, что создание культурных ценностей, сохранение и их использование – это единый и неразрывный процесс: созданное сегодня уже завтра может стать частью культурного наследия. Так осуществляются процессы преемственности в культуре.

Э. А. Баллер предложил классификацию преемственности как социокультурного феномена. На основании формы и содержания, непрерывности и дискретности, качественных и количественных признаков, им были выделены следующие виды преемственности:

1) горизонтальная преемственность – преемственность на одном уровне, имеющая место в процессах количественных изменений в рамках данного, относительно устойчивого качества;

2) вертикальная преемственность – преемственность на разных уровнях, связанная с качественными изменениями;

3) поступательная преемственность в процессе прогрессивного изменения, состоящая в сохранении и развитии на качественно новых уровнях положительных результатов, достигнутых на предыдущих этапах;

4) инволюционная преемственность, особенность которой состоит в том, что сохранение определенных качеств изменяющегося объекта сопровождается, вместе с тем, исчезновением, утратой тех или иных признаков, некоторых результатов, достигнутых ранее в процессе поступательного развития [1].

Таким образом, как философская и общенаучная категория «преемственность» предстает как одно из проявлений развития, как способ существования и универсального свойства материи и сознания, идея преемственности отражает общие и существенные связи, присущие всем развивающимся явлениям и процессам.

С психологической точки зрения преемственность выступает как проявление потребности в познании и самопознании, развитии и саморазвитии, самопознании и самосовершенствовании личности. Она основывается на возрастных и психологических закономерностях развития личности, т. е. в основе идеи преемственности заложены природные и психологические предпосылки развития человека.

Преемственность в образовании – это методологический и общепедагогический принцип, направленный на сохранение целостности педагогического процесса и обеспечение взаимосвязи между всеми его компонентами, детерминирующий единство подходов к формированию системных общенаучных и специальных знаний и реализуемый на основе последовательного развития и совершенствования содержания образования.

В приложении к педагогической теории и практике, «горизонтальная преемственность» понимается как взаимосвязь и взаимообусловленность основополагающих компонентов учебно-воспитательного процесса в рамках одного учебного заведения или на одном этапе (уровне) образования. Результат «горизонтальной преемственности» является последовательность в изучении материала, сформированность целостного знания, обусловленная единством образовательных технологий.

«Вертикальная преемственность» предполагает взаимосвязь между разнообразными учебными учреждениями или разными уровнями образования. Результат «вертикальной преемственности» – это подготовка к обучению на последующей ступени, иными словами, «выход» с предыдущего уровня должен органично состыковываться со «входом» на следующий.

В понятийной системе современной педагогики такие понятия как «преемственность», «идея преемственности», «принцип преемственности» в большинстве своём имеют одно и то же значение. Если попытаться дифференцировать эти термины, то понятие «преемственность» имеет более широкий смысл, представляющий, в частности, философскую категорию.

«Идея преемственности» практически является синонимом «преемственности», подразумевая под собой выполнение «принципов преемственности», которые являются более узкими, частными понятиями. Так, большинство исследователей рассматривают преемственность в обучении как дидактический принцип, «предусматривающий определенный порядок и последовательность в освоении знаний, достижении понимания и формировании знаний. Каждый элемент учебного материала должен быть логически связан с ранее усвоенными, а каждая новая ступень обучения должна опираться на предыдущую и готовить к освоению нового, к переходу на более высокую ступень в развитии интеллектуальных способностей» [4, с. введение 459]. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и Е. Н. Шиянов выделяют принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения и подчеркивают, что «преемственность касается содержания обучения, его форм и способов, стратегий и тактик взаимодействия субъектов в учебном процессе, личностных новообразований учащихся» [6, с. 174]. «Преемственность, – отмечают они, – предполагает построение определенной системы и последовательности процесса обучения. ...Системность и последовательность позволяют прогнозировать усвоение того или иного учебного материала, их сопоставимость и ценность» [6, с. 175].

В контексте сказанного, преемственность рассматривается как подготовка учащихся к сознательному и прочному усвоению нового материала, построенного при опоре на ранее изученном, использовании имеющихся у учащихся знаний, умений и навыков, жизненного опыта. Новые знания не просто добавляются к старым, для того, чтобы быть осознанными, они должны войти в тесный контакт с уже имеющимися знаниями, умениями и навыками.

Эту особенность реализации идеи преемственности в процессе обучения теоретически обосновал выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский, утверждавший, что обучение на каждой ступени должно вестись не столько на достигнутом уровне, сколько в «зоне ближайшего развития». Л. С. Выготский показал, что для умственной деятельности учащегося свойственны две зоны: уровень актуального развития и зона ближайшего развития. Уровень актуального развития характеризует завершённые циклы в развитии учащегося и проявляется в той работе, которую он способен выполнять без посторонней помощи. Однако этот уровень не даёт полного представления о развитии учащегося. Важно учесть зону ближайшего развития, в которой последний может осуществить решение задач лишь с помощью взрослого. Л. С. Выготский писал: «То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает на зону его ближайшего развития. ... То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно.

... Таким образом, зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывающее не только уже достигнутое в развитии, но и находящееся в процессе созревания» [2, с. колумбийском 447-448]. Проблема взаимосвязи обучения и развития может быть правильно решена при ориентации не только на завершённые циклы развития, но и на те, которые находятся в стадии становления. Для успешности обучения важно в зоне ближайшего развития умело и целенаправленно управлять познавательной деятельностью учащегося, направлять ее в нужное русло, предоставлять детям возможность самостоятельно дорабатывать, совершенствовать свои знания, умения и навыки. Зона ближайшего развития со временем превращается в зону актуального развития. При этом возникает перед учащимися новая зона ближайшего развития. Обучение, основанное на принципе преемственности, строится таким образом, чтобы в зоне ближайшего развития учащиеся могли бы получать помощь от учителя, а в зоне актуального развития они должны самостоятельно совершенствовать полученные знания, вырабатывать умения и навыки. Таким образом, можно сказать, что хорошо организованное обучение представляет собой взаимосвязанную и целенаправленную смену зон развития учащихся.

Образовательный процесс, как единство процессов обучения и воспитания, призванный обеспечить целостное развитие личности будет эффективным, если он учитывает преемственность в психическом развитии человека и опирается на психические закономерности протекания педагогического процесса. Исходной базой для осуществления преемственности на психологическом уровне является изучение закономерностей психического развития обучающихся на рубеже различных возрастных этапов, последовательно сменяющих друг друга. Чтобы добиться успеха в обучении надо создать необходимые психологические условия для обеспечения готовности школьников к обучению и одновременно с этим – предпосылки для овладения основами учебной деятельности, усвоения новой социальной роли, актуальной для того или иного возрастного периода. С психологической точки зрения преемственность будет заключаться в формировании определенного уровня готовности к обучению на следующей возрастной ступени, а также в обеспечении условий для благоприятной адаптации к этой ступени обучения. При этом преемственность понимается не как простое увеличение, усложнение организации учебной деятельности учащихся, а как непрерывный процесс перехода количественных изменений в качественные, обеспечивающий закономерную плавность развития учащихся.



Подводя итог вышесказанного, следует отметить, что идея преемственности представляет собой сложный многоплановый общенаучный и психолого-педагогический феномен, требующий дальнейшего изучения.

### Литература

1. Баллер Э. Преемственность // Философская энциклопедия; Гл. ред. Ф. В. Константинов. Т.4. М.: Сов. Энциклопедия, 1967. С. 360.
2. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 3. С. 5 – 368.
3. Гегель Г. Ф. Наука логики М.: Изд-во «Мысль», 1998. 172 с.
4. Махмутов М. И., Безрукова В. С. Специфические принципы в процессе осуществления общеобразовательной и профессиональной подготовки // Научные основы межпредметных связей в средних профтехучилищах: сб. науч. тр. Л.: Госпрофобр. СССР, 1986. С. 29 – 41.
5. Попов А. А. Различные подходы к изучению понятия преемственности // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 20-22.
6. Сластенин В. А. Общая педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина: в 2 ч. М.: Гум. изд. Центр ВЛАДОС, 2002. Ч. 1. 288 с.

**С. В. Романова**

**ФЕЛИКС АРОНОВИЧ ФРАДКИН – СУДЬБА В НАУКЕ**

**Аннотация:** Статья посвящена жизни и научной деятельности Феликса Ароновича Фрадкина, члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора. Затрагиваются аспекты работы Феликса Ароновича в Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, научной и педагогической деятельности во Владимирском государственном педагогическом институте (университете). Подчеркивается, что Ф. А. Фрадкин – основатель историко-педагогической школы, воплотившей идеи, методологические подходы, мировоззренческие искания конца XX века.

**Ключевые слова:** Феликс Аронович Фрадкин, история педагогики, Владимирский государственный педагогический институт (университет).

**S. V. Romanova**

**FELIX FRADKIN – DESTINY IN SCIENCE**

**Abstract:** The article is devoted to the life and scientific work of Felix Aronovich Fradkin, corresponding member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, professor. Aspects of Felix Aronovich's work in the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education, scientific and pedagogical activities at the Vladimir State Pedagogical Institute (University) are touched upon. It is emphasized that F. A. Fradkin is the founder of the historical and pedagogical school, which embodied the ideas, methodological approaches, and ideological quests of the late twentieth century.

**Key words:** Felix Aronovich Fradkin, history of pedagogy, Vladimir State Pedagogical Institute (university).

Феликс Аронович Фрадкин родился 18 декабря 1933 года в г. Баку. Его детство прошло в условиях трудных послевоенных лет, когда страна восстанавливалась после разрушительной войны. Юность Феликса была наполнена стремлением к знаниям и саморазвитию. Благодаря усердию и целеустремленности, он смог преодолеть трудности и получить достойное образование. Стремление к познанию и стремление к самосовершенствованию были основными чертами характера молодого человека, которые легли в основу его буду-

щей педагогической и научной деятельности. Детство и юность Феликса Ароновича сформировали его как личность и подготовили к серьезным испытаниям, с которыми ему пришлось столкнуться в будущем [15].

После окончания мужской гимназии он поступил в Азербайджанский педагогический институт. По окончании института работал учителем в школе, в интернате, некоторое время был директором школы. Накопленный опыт педагогической деятельности стал основанием для психолого-педагогических исследований, формирования сферы научных интересов.

В 1966 году педагогическая и научная деятельность Феликса Ароновича продолжилась во Владимирском государственном педагогическом институте им. П.И. Лебедева-Полянского. Активная исследовательская деятельность, организаторские качества личности Ф.А. Фрадкина способствовали тому, что Владимир к началу XXI века стал одним из ведущих центров отечественной историко-педагогической науки. Научную школу Ф. А. Фрадкина исследуют его ученики и последователи Л. И. Богомолова [2], С. И. Дорошенко [4], Е. Ю. Рогачева [15] и др.

В 1966 году Феликс Аронович защитил кандидатскую диссертацию «Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР», которая была посвящена деятельности С.Т. Шацкого. Педагогическое наследие С. Т. Шацкого, В. Н. Шацкой и других педагогов-ученых начала XX в. оставалось в поле зрения Ф. А. Фрадкина на протяжении всей его педагогической и научной деятельности. Ученики и последователи Феликса Ароновича развили и углубили научный интерес к наследию С. Т. Шацкого и В. Н. Шацкой. Так, в трудах С. И. Дорошенко наследие В. Н. Шацкой исследуется с позиций становления теории музыкально-эстетического воспитания личности [3; 5; 7; 9]. В трудах учениц Ф. А. Фрадкина С. И. Дорошенко и Л. А. Романовой осуществлено уточнение периодизации музыкально-педагогической деятельности В. Н. Шацкой [13].

В 1980-е годы Феликс Аронович обратился к проблемам методологии историко-педагогического исследования. В Москве в 1981 году вышла его монография «Принцип историзма в советской теории педагогики (1917-1941 гг.)» [19]. В 1986 году Ф.А. Фрадкин защитил докторскую диссертацию «Методологические принципы формирования советской педагогической теории (20-30-е гг.)». Труды этих лет были посвящены проблемам детерминации социально-исторических влияний, внутринаучных тенденций развития педагогики.

Социальные реформы 1990-х годов, судьбоносные изменения в обществе, направили профессиональные интересы Ф.А. Фрадкина к педологии как обобщающей психолого-педагогической науке о ребенке. Педология вобрала

в себя многие теоретические достижения отечественной и зарубежной педагогики и психологии. Результаты педологических исследований Феликса Ароновича, а также историко-педагогических исследований, связанных с судьбой этой науки, были обобщены в брошюре общества «Знание» «Педология: мифы и действительность» [18]. Эта работа является желанием ученого восстановить историческую справедливость по отношению к педологическим исследованиям ученых-педагогов начала XX века.

Феликс Аронович сочетал научную работу с активной и плодотворной преподавательской деятельностью. Во Владимирском государственном педагогическом институте (университете) он читал курс истории педагогики, который в те годы был отдельным предметом и изучался в течение двух семестров, целый учебный год. Студенты отмечали, что лекции Феликса Ароновича существенно отличались от традиционных академических лекций. Он строил свой курс на вопросах к историческим деятелям, на проблемах, которые решались в каждый исторический период по-своему, на вопросах к современной молодежи, для которых исторические личности становились собеседниками, живыми людьми. Так проходило формирование и становление научной школы Феликса Ароновича Фрадкина.

Представители научной школы Ф. А. Фрадкина и их ученики продолжили научные поиски в русле изысканий своего учителя, развивая ряд актуальных направлений историко-педагогического поиска: компаративистские исследования в педагогике рубежа XIX – XX вв. [14], исследования в сфере истории музыкально-эстетического воспитания [8; 10], в области театрально-эстетического воспитания начала XX века [12]; исследование диалогового принципа в методологии историко-педагогического познания [1], исследование технологий обучения и воспитания первой трети XX века [6; 11], исследование педагогики Российского Зарубежья [16], исследование влияния педагогики первой трети XX века на советскую дидактику 1970-80-х годов [17].

Под руководством Феликса Ароновича аспиранты защищали диссертации, в дальнейшем становились докторами наук. Ф.А. Фрадкин выпустил плеяду выдающихся преподавателей высшей школы: М. Денисова, Е. Рогачева, Л. Богомолова, А. Гаврилин, А. Сулин, С. Дорошенко, Г. Павличкова, В. Блинов, И. Карапетян, Т. Филановская, О. Аринина, Л. Романова. Бывшие аспиранты Ф.А. Фрадкина (Е.Ю. Рогачева, А.В. Гаврилин, Т.А. Филановская, С.И. Дорошенко) стали докторами наук, и уже их ученики продолжают традиции научной школы Феликса Ароновича. Некоторые ученики Ф.А. Фрадкина не успели завершить свою работу при жизни научного руководителя, но, тем не менее, справедливо считают себя представителями его научной школы: это А.В. Духавнева, В.П. Лисицкая и многие другие.

Жизненный путь Ф.А. Фрадкина прервался в 1993 году. В том же году он стал членом корреспондентом РАН. Также была выпущена книга «Воспитательная система С. Т. Шацкого» (в соавторстве с Г.А. Малининым) [20]. В некрологе, помещенном в «Учительской газете» (11 января 1994 года) Б.М. Бим-Бад писал: «Он из тех, чья подлинная радость и награда – в упорном труде думания».

Феликс Аронович Фрадкин внёс существенный вклад в развитие истории педагогики и методологии историко-педагогического познания. Его наследие продолжает жить в трудах молодых ученых, продолжающих его исследовательскую линию и развивающих научные направления, заложенные им.

### Литература

1. Богомолова Л. И. Развитие диалога в отечественной педагогике во второй половине XIX века: от приёма обучения к методологическому принципу // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: педагогические и психологические науки. 2020. № 42 (61). С. 9 – 19.
2. Богомолова Л. И. Феликс Аронович Фрадкин: педагог и ученый // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: педагогические и психологические науки. 2019. № 37 (56). С. 9 – 16.
3. Дорошенко С. И. В. Н. Шацкая – создательница теории музыкально-эстетического воспитания // В сб.: Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования. Брянск, 2023. С. 46 – 51.
4. Дорошенко С. И. Между прошлым и будущим: 80 лет со дня рождения Феликса Ароновича Фрадкина // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: педагогические и психологические науки. 2014. № 16 (35). С. 91 – 95.
5. Дорошенко С. И. Музыкально-педагогическое наследие В.Н. Шацкой: традиции и новации // В сб.: Историко-педагогический потенциал непрерывного педагогического образования: традиции и новации. Сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции. Московский педагогический государственный университет, Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. М., 2023. С. 89 – 94.

6. Дорошенко С.И. Структурирование междисциплинарного проекта: дидактические ориентиры // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли. Сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции. Составитель А. А. Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2018. С. 361 – 368.
7. Дорошенко С.И. В.Н. Шацкая: создание теории музыкально-эстетического воспитания // В сб.: Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики // Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Оренбург, 2023. С. 355 – 359.
8. Дорошенко С.И. История музыкального образования во Владимирском крае: диалог со столицей и формирование музыкально-образовательного пространства: монография. Владимир, 2011. 216 с.
9. Дорошенко С.И. Прогностический потенциал музыкально-педагогического наследия В. Н. Шацкой // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. № 2. С. 140 – 151.
10. Дорошенко С.И. Теория музыкального воспитания первой трети XX века в контексте развития отечественной педагогики // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 1. С. 153 – 164.
11. Дорошенко С.И., Дорошенко Ю.И. Метод проектов в контексте педагогической компаративистики 1920-1930-х годов. В сборнике: Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы. Материалы международной научно-практической конференции. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 135 – 140.
12. Дорошенко С.И., Корсунова Т.Н. Роль театрального искусства в эстетическом воспитании школьников XIX – начале XX вв. // В сборнике: Наследие христианской церкви: богословие, история, культура. Материалы III Международной научно-богословской конференции. Владимир, 2022. С. 55 – 60.
13. Дорошенко С.И., Романова Л.А. К вопросу о периодизации музыкально-педагогической деятельности В. Н. Шацкой // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2022. № 51 (70). С. 9 – 20.

- 14.Рогачева Е. Ю. Великая «Трудовая троица» XX века: Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер, Антон Макаренко // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2022. № 50 (69). С. 25 – 36.
- 15.Рогачева Е. Ю. Фрадкин Феликс Аронович // Владимирская энциклопедия: биобиблиографический словарь. – Владимир, 2002. – С. 458.
- 16.Романова Л. А. Проблема отбора целей и средств воспитания в педагогической концепции В.В. Зеньковского // Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы. Материалы международной научно-практической конференции. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 127 – 134.
- 17.Селивёрстова Е. Н. Идея субъектности в дидактическом наследии И.Я. Лернера: связь веков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 3 (39). С. 42 – 54.
- 18.Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность. М.: Знание, 1991. 80 с.
- 19.Фрадкин Ф. А. Принцип историзма в советской теории педагогики (1917 – 1941 гг.). М.: МГПИ, 1981. 96 с.
- 20.Фрадкин Ф. А., Малинин Г. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. М.: Прометей, 1993. 173 с.

**Раздел 2**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Ф. А. ФРАДКИНА В КОНТЕКСТЕ  
СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ПЕДАГОГИКИ**

УДК 371.3

**Е. Н. Селиверстова**

**НАУЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАЗВИВАЮЩЕМ  
РЕЗУЛЬТАТЕ ОБУЧЕНИЯ: ВЗГЛЯД С ПОЗИЦИЙ  
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ 1950-х – начала 1960-х гг.**

**Аннотация:** Научные представления отечественной дидактики 1950-х – начала 1960-х гг. о сущности и качественных характеристиках развивающего результата обучения были обусловлены особенностями способа научной проблематизации, который был свойственен педагогике рассматриваемого периода. Можно выделить два подхода к пониманию качественных характеристик развивающего результата обучения. В рамках первого подхода развитие логического мышления школьников соотносилось преимущественно с его содержательными характеристиками. В рамках второго подхода развитие логического мышления понималось как обучение школьников осознанному и произвольному осуществлению логических операций.

**Ключевые слова:** качественные характеристики развивающего обучения, дидактика 1950-1960-х гг.

**E.N. Seliverstova**

**SCIENTIFIC CONCEPTS ABOUT DEVELOPMENT  
LEARNING OUTCOME: PERSPECTIVE PERSPECTIVE  
DOMESTIC DIDACTICS of the 1950s – early 1960s**

**Abstract:** Scientific ideas of domestic didactics of the 1950s - early 1960s. about the essence and qualitative characteristics of the developmental learning outcome were largely determined by the peculiarities of the method of scientific problematization, which was characteristic of the pedagogy of the period under review. There are two approaches to understanding the qualitative characteristics of the developmental learning outcome. Within the framework of the first approach, the development of logical thinking in schoolchildren was correlated primarily with its content characteristics. Within the second approach, the development of logical thinking was understood as teaching schoolchildren to consciously and voluntarily carry out logical operations.



**Key words:** qualitative characteristics of developmental education, didactics of the 1950 – 1960s.

Научные представления отечественной дидактики 1950-х – начала 1960-х гг. о сущности и качественных характеристиках развивающего результата обучения были в существенной степени обусловлены особенностями способа научной проблематизации, который был свойственен педагогике рассматриваемого периода. В качестве важнейшего источника выделения дидактических проблем исследователи отмечают состояние школьной практики, подвигавшее дидактику к научному обоснованию и разработке вполне конкретных вопросов обучения, значимых с точки зрения преодоления обнаруженных в практике недостатков – преодоление второгодничества, неуспеваемости и формализма в знаниях учащихся [16, с. 210]. Поэтому в силу вполне объективных обстоятельств результаты разработки развивающей роли обучения оказывались в *подчиненном положении* по отношению к доминантной дидактической проблематике – обоснованию и разработке способов организации обучения, направленного на сознательное усвоение школьниками знаний. Так, Груздев П. Н., выделял проблему воспитания «правильного мышления» учащихся в качестве *необходимого условия* формирования у школьников глубоких знаний. «Если учитель обращает внимание лишь на одну сторону учения, на то, что усвоил ученик из заданного, – подчеркивал он, в связи с этим, – и забывает вторую сторону (т. е. развитие умственных способностей учащихся – Е.С.), то он противоречит себе в том смысле, что не достигает высоких результатов и в усвоении знаний. ... Воспитание правильного мышления учащихся является важнейшей составной частью более общей задачи советской школы – воспитания всесторонне развитого строителя коммунистического общества» [4, с.126].

Несмотря на общее признание высокой теоретической значимости вопроса о развивающей роли обучения, содержательная интерпретация развивающего результата обучения в рамках дидактических исследований вплоть до конца 1950-х гг. рассматривалась скорее как *практическая, а не теоретическая задача*. Изучение качественных характеристик развивающего результата обучения ориентировалось на обобщение эмпирического по своей сущности опыта педагогической практики, который к тому времени интенсивно накапливался в отечественной педагогике в связи с разработкой путей достижения более глубокого, сознательного и прочного усвоения учащимися знаний [См., к примеру: 20; 2; 5 и др.].

В силу этого обоснование развивающей роли обучения, по существу, сводилось к требованию соблюдения логической строгости и последовательности в усвоении школьниками научного знания. Поскольку именно логическое мышление рассматривалось в педагогике 1950-х гг. как средство, обеспечивающее внутренние предпосылки и реальную возможность для сознательного усвоения учащимися научных понятий в процессе осмысления и обобщения отдельных явлений и фактов, то и качественные характеристики развивающего результата обучения выстраивались преимущественно в аспекте развития *логического мышления* школьников. В этом плане достаточно показательным является тот факт, что в связи с исключением в 1955 г. логики как самостоятельного предмета из учебного плана средней школы в Академии педагогических наук были разработаны методические указания о развитии логического мышления в процессе преподавания общеобразовательных предметов [18]. Эти материалы были опубликованы в виде методического письма, которые были еще раз переизданы во второй половине 1950-х гг.

Педагогические выводы о сущности и способах формирования логического мышления школьников строились на основе полученных психологами знаний об условиях и психологических механизмах развития мышления учащихся в процессе усвоения ими учебного материала [14; 10; 9 и др.]. Понимая логическое мышление как мышление последовательное – от простого к сложному, от близкого к далекому, от общего к частному, от известного к неизвестному, – педагогика исходила из того, что качественные характеристики логического мышления, рассматриваемого в качестве развивающего результата обучения, не могут ограничиваться только содержанием тех выводов, которые делают школьники в процессе логически выстроенных рассуждений. Наряду с этим педагогика все в большей мере начинала обращать внимание на особенности механизмов аналитико-синтетической деятельности школьника и рассматривать их как показатель развитого логического мышления.

В зависимости от доминировавших в дидактике 1950-х – начала 1960-х гг. ориентаций на акцентирование содержательных или процессуальных аспектов мышления можно выделить **два подхода** к пониманию качественных характеристик развивающего результата обучения. **Первый** начал складываться еще в конце 1940-х гг. и в полную силу обнаружил себя в первой половине 1950-х гг. **Второй** же начал складываться в первой половине 1950-х гг. и в полной мере утвердился к началу 1960-х гг. XX века.

В рамках **первого подхода** развитие логического мышления школьников соотносилось преимущественно не с процессуальными характеристиками мышления, предполагающими формирование у школьников соответствующих

*мыслительных умений*, которые обеспечивали осознанное и произвольное осуществление мыслительных операций, а с его содержательными характеристиками, предполагающими направленность обучения на достижение собственно предметных результатов в процессе усвоения учебного содержания. При этом сами способы и приемы мышления, хотя и принимались во внимание учителем для того, чтобы логически обоснованно выстроить учебный материал, но все-таки оставались *за пределами целенаправленно формируемого у школьников опыта*. В рамках этого подхода развивающий результат обучения ставился в прямую зависимость только от *умения учителя* создать в обучении условия для напряжения «активной умственной деятельности, развертывающейся на основе усвоения знаний» [2, с. 14; 3; 15; 18 и др.]. Поэтому очевидно, что развивающий результат обучения характеризовался в категориях деятельности учителя и был представлен через умение учителя обеспечивать выделение и усложнение логической структуры содержания учебного материала; системную организацию знаний в голове школьников; «приучение» школьников к логическому мышлению за счет демонстрации учителем образцов правильного выполнения отдельных логических операций (анализа, систематизации и обобщения) непосредственно в процессе собственных объяснений учебного материала.

По сути дела, по отношению к деятельности школьника логика использовалась как *эмпирически необходимый инструмент* мыслительной деятельности, без обоснования необходимости специального формирования у них логических знаний как обязательной *методологии познавательной деятельности*. Очевидно, это объясняется прежде всего уровнем разработанности проблемы развития мышления в психологии начала 1950-х гг., для которого было характерно недостаточно четкое выделение зависимости отдельных качественных результатов рассуждения от используемых при этом способов мышления. Поэтому, когда вне специального внимания школьников оставалось раскрытие способов мышления, на их долю вполне очевидно выпадала участь либо вообще игнорировать процессуальные аспекты мышления и осуществлять познавательную деятельность стихийно, либо использовать их «в меру собственной догадки», «по интуиции», а не в соответствии с их истинной логической структурой. Такой подход фактически не приводил к развитию логического мышления, поскольку не предполагал специальных усилий по целенаправленному совершенствованию мыслительных операций в направлении придания им свойств осознанности и произвольности.

Таким образом, развивающий результат обучения в дидактике первой половины 1950-х гг. не рассматривался в контексте динамических характери-

стик деятельности ученика. Он понимался как следствие преимущественно *постоянного побуждения извне, основанного на внешних усилиях учителя, «добивающегося»* активного мышления учащихся» (Г.И. Терехова) за счет разнообразия приемов активизации процесса усвоения школьником учебного материала.

Сводя проблему развития мышления, разрешение которой в существенной мере предполагало ориентацию на внутреннюю активность самого субъекта по освоению новых форм и способов логического мышления (его *самодвижение*), к *внешнему возбуждению* такой мыслительной активности школьников, которая необходима для усвоения предлагаемого учителем учебного материала, дидактика первой половины 1950-х гг. по существу *отождествляла* процессы *развития мышления и активизации мыслительной деятельности* учащихся. Поэтому в качестве принципиального дидактического механизма достижения в обучении его развивающего результата рассматривалась разработка и накопление педагогических приемов, содействовавших возбуждению извне мыслительной активности учащихся. А качество развивающего результата обучения оценивалось с внешних позиций – с точки зрения используемого учителем арсенала приемов обучения, активизирующих мышление школьников.

Такой подход исключал из поля зрения дидактики аспект *качественного совершенствования* умственного опыта учащихся, состоящего в переводе школьников от неосознанных мыслительных действий к осознанным способам осуществления аналитико-синтетической деятельности. Обозначенная особенность состояния дидактического знания фиксировалась и в терминологии, которой пользовались исследователи. В частности, для характеристики развивающего результата обучения в большей мере использовались термины *«привычка мыслить»*, *«привычка рассматривать явления в связи с другими явлениями»* [2, с.15], *«привычка задавать вопросы»* [15, с.32], *«привычка сравнивать»* и т. п. При этом практически не встречалась такая терминология, в которой фиксировался соответствующий опыт осознанного осуществления необходимых способов аналитико-синтетической деятельности: *«умение мыслить»*, *«умение рассматривать явления в связи с другими»*, *«умение задавать вопросы»*, *«умение сравнивать»*.

Вместе с тем расширение практики использования накопленного фонда разнообразных приемов внешнего побуждения школьников к активной мыслительной деятельности все чаще приводило исследователей к осознанию того, что даже активное усвоение результатов продемонстрированного учителем процесса рассуждения (как следствие показа готовых образцов движения мысли, изложения *итогов* мыслительной деятельности) по существу лишает

учащихся возможности мыслить и рассуждать *самостоятельно*. Так, Брейтерман М.Д., анализируя качество получаемого в обучении развивающего результата, подчеркивал: «Невозможно пройти мимо того факта, что несмотря на усилия учителей в систематическом демонстрировании перед учениками образцов логического рассуждения и умозаключения, сами учащиеся этими приемами мышления овладевают все же в такой слабой степени, которая отнюдь не соответствует ни планам учителя, ни тем требованиям, которые предъявляются школе» [3, с.45].

Сама практика обучения убеждала в ограниченности сложившихся в дидактике взглядов на понимание качественных характеристик развивающего результата обучения и толкала педагогику к изменению методологических подходов на основе более глубокой психологической обоснованности педагогических решений о развивающей роли обучения. В этом смысле большой вклад внесла научная дискуссия по проблеме взаимоотношения развития и воспитания, которая состоялась в середине 1950-х гг., когда на страницах журнала «Советская педагогика» был опубликован ряд материалов, обсуждавших проблему сущности и психологических механизмов развития ребенка в условиях обучения. Они акцентировали внимание педагогов-исследователей на положении о том, что умственное развитие «не сводится к усвоению, к простому количественному накоплению знаний, умений и навыков. Оно характеризуется и качественными изменениями умственной деятельности детей, переходом от низших к высшим ее ступеням» [12, с.63]. При этом подчеркивалось, что переход к высшим ступеням умственной деятельности связан с осознанностью и произвольностью школьника в осуществлении мыслительных операций.

Положения, выделенные психологами, ориентировали педагогику на изменение научной схемы понимания качественных характеристик развивающего результата обучения под углом зрения мыслительной деятельности самих учащихся, которая характеризовалась не только результатами усвоения (что усвоено), но и в существенной мере способами их приобретения, т. е. приемами осуществления аналитико-синтетической деятельности.

Серьезное обновление базовых теоретических установок дидактики в понимании качественных характеристик развивающего результата обучения со всей отчетливостью проявилось к середине 1950-х гг. В это время было издано два документа, имевших программный характер [18; 19], в которых подчеркивалось, что целенаправленное достижение планируемого учителем результата развития логического мышления школьников, основанное на использовании многообразных приемов активизации их мышления, приобретает мало конкретный характер, если во внимание не принимается вопрос об обучении

учащихся «технике мышления», предполагающей понимание школьниками внутренних механизмов мыслительной деятельности.

Таким образом, в отечественной дидактике середины 1950-х гг. вследствие более глубокого психологического обоснования механизмов развития школьников в обучении начинал выработываться **второй подход** к осмыслению способов развития логического мышления как самостоятельного развивающего результата обучения. В рамках этого подхода развитие логического мышления понималось как обучение школьников *осознанному и произвольному осуществлению логических операций*, как проблема формирования у них соответствующих *логических умений*, которыми они могли свободно пользоваться не только при непосредственном руководстве учителя, но и в процессе самостоятельного усвоения любого учебного содержания [21; 19; и др.]. Иными словами, качество развивающего результата обучения стало в большей степени соотноситься не столько с информационными, сколько с деятельностными усилиями учителя, направленными на разъяснение школьникам того, *что надо делать* в процессе анализа, сравнения, обобщения, высказывания суждений по аналогии, установления различных зависимостей и т.п., а также по стимулированию умственной самостоятельности школьников и обучению их применению этих логических знаний в процессе построения собственных рассуждений.

Подобные внутринаучные обстоятельства способствовали утверждению тенденции рассмотрения проблемы активизации мыслительной деятельности *в связи* с проблемой самостоятельности школьников в обучении и организации их самостоятельной работы [7; 17; 8 и др.]. Это способствовало обновлению педагогических характеристик развивающего результата обучения, акцентируя внимание на идеи о том, что именно самостоятельная работа служит важнейшим внутренним условием получения продуктивных развивающих результатов обучения. В частности, подчеркивалось, что более высокий уровень развития школьника, определяемый становлением у него творческой активности, невозможен без создания в обучении ситуаций постоянного нарастания уровня его самостоятельности [17].

Рассмотрением самостоятельной познавательной деятельности школьников как пространства достижения развивающего результата обучения, стимулировало дидактику к поиску внутреннего механизма реализации познавательной самостоятельности, который представлялся как *умение учиться* [6; 8; 13 и др.]. На основе фактов экспериментального обучения было подтверждено, что формирование этого умения выступает в качестве дидактического механизма достижения развивающего результата обучения, а само умение – в качестве важнейшей педагогической характеристики развивающего результата

обучения. «В процессе овладения подобным умением, – отмечала А.А.Люблинская, – совершается развитие всех умственных способностей детей и особенно их мышления» [13, с.96].

Вместе с тем следует подчеркнуть, что в педагогике конца 1950-х гг. состав данного умения был определен лишь в самом первоначальном варианте на уровне обозначения набора основных учебных умений, необходимых школьникам для овладения новыми знаниями – умение наблюдать, слушать, думать над воспринимаемым учебным материалом, понимать то, что написано в книге и ли сказано учителем, решать различные задачи, применяя известные правила, приемы и действия, а также умение доказать правильность выбранного решения [1, с.22]. Заметим, что новое понятие еще не претендовало на то, чтобы занять свое определенное место в структуре понятийной системы педагогической науки. И все-таки оно привлекало интерес дидактов к разработке проблемы познавательной самостоятельности в качестве теоретической основы для многомерного описания развивающего результата обучения [22 и др.]. Отметим, однако, что обозначенная линия педагогической интерпретации развивающего результата обучения будет до конца реализована лишь в дидактике 70-х – 80-х гг.

### Литература

1. Ананьев Б.Г. Задачи и особенности учебно-воспитательной работы в I классе // Первоначальное обучение и воспитание детей / Под ред. Б.Г. Ананьева и А.И. Сорокиной. М.: АПН РСФСР, 1958. С. 7–30.
2. Борисенко Н.Ф. К вопросу о развитии мышления учащихся в процессе обучения // Сов. педагогика. 1953. № 7. С.13-22.
3. Брейтерман М.Д. Развитие логического мышления учащихся при решении задач // Математика в школе. 1952. № 3. С.42-46.
4. Груздев П.Н. Вопросы воспитания и обучения. М., 1949. 171 с.
5. Данилов М.А. К вопросу о методах обучения в советской школе // Сов. педагогика. 1956. № 10. С. 87–101.
6. Дидактика. Под ред. М.А.Данилова и Б.П.Есипова. М., 1957. 518 с.
7. Есипов Б.П. Проблема улучшения самостоятельной работы учащихся на уроках // Сов. педагогика. 1957. №8. С. 9–21.
8. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М.: Учпедгиз, 1961. 239 с.
9. Зыкова В.И. Очерки психологии усвоения начальных геометрических понятий. М., 1955. 164 с.
10. Калмыкова З.И. Процессы анализа и синтеза при решении арифметических задач // Известия АПН РСФСР. Вып. 61. М., 1954. С. 206–232.

11. Кириллова Г.Д. Обучение учащихся умению сравнивать // Сов. педагогика. 1959. №7. С.57-66.
12. Костюк Г.С. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка // Сов. педагогика. 1956. № 12. С. 60-74.
13. Люблинская А.А. Умственная деятельность ребенка в процессе первоначального обучения // Первоначальное обучение и воспитание детей / Под ред. Б.Г. Ананьева и А.И. Сорокиной. М.: АПН РСФСР, 1958. С. 95–133.
14. Менчинская Н.А. Психология усвоения понятий // Известия АПН РСФСР. Вып. 28. М., 1950. С.3-16.
15. Огородников И.Т. Сущность и закономерности процесса обучения // Сов. педагогика. 1953. № 5. С.19-33.
16. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941-1961 гг. / Е.А.Волков, Т.А.Маркова, В.В.Реутова и др. М.: Педагогика, 1988. 270 с.
17. Пименова Л.М. О формировании у старшеклассников самостоятельности и активности как черты личности // Сов. педагогика. 1959. №5. С.63-71.
18. Развитие логического мышления в процессе обучения в начальной школе. Методическое письмо. М.: Учпедгиз, 1956. 103 с.
19. Развитие логического мышления учащихся в процессе преподавания математики в средней школе // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. М., 1957. № 12. С. 14–18.
20. Скаткин М.Н. Изучение и обобщение опыта школ и учителей. М.: Учпедгиз, 1950. 104 с.
21. Соловьева Е.Е. О путях повышения логической культуры учащихся // Сов. педагогика. 1956. № 6. С.13-24.
22. Титова Н.Ф. О некоторых условиях воспитывающего влияния обучения на развитие учащихся // Сов. педагогика. 1959. №5. С.72-78.



## РИТМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

**Аннотация:** В статье рассмотрены исторические аспекты развития ритмического образования в России, начиная с его первых проявлений в XIX веке и до современности. Описаны основные этапы развития ритмики в России, освещены важные моменты в истории создания и развития ритмических школ и учреждений.

**Ключевые слова:** ритмика, ритмическое образование, хореография, музыкальное образование, история образования.

## RHYTHMIC EDUCATION IN RUSSIA: HISTORY AND MODERNITY

**Abstract:** The article examines the historical aspects of the development of rhythmic education in Russia, from its first manifestations in the 19th century to the present. The main stages of the development of rhythmic education in Russia are described, important moments in the history of the creation and development of rhythmic schools and institutions are highlighted.

**Key words:** rhythm, rhythmic education, choreography, music education, history of education.

Историко-педагогическое наследие Ф. А. Фрадкина, памяти которого посвящена конференция, обращено прежде всего к концу XIX – началу XX вв. Именно в этот период, как отмечают исследователи его творчества Л. И. Богомолова [1], С. И. Дорошенко [5], Е. Ю. Рогачева [15], осуществлялись новаторские прорывы в педагогике, которые определили развитие этой науки на протяжении всего XX века. Менялись не только методики преподавания отдельных предметов. Возникали новые образовательные области. В частности, ритмика как предмет, как раздел художественного образования и содержательно, и методически сложилась именно на рубеже XIX – XX вв.

Сегодня положение ритмики в художественном образовании таково, что она часто ассоциируется с танцами. Ритмика входит в программу обучения детей хореографии в первые 1-2 года как подготовительная дисциплина. Она также является неотъемлемой частью занятий в детских садах, а вот в начальной школе носит характер необязательной внеурочной деятельности. Такая ситуация была не всегда.

Цель данной статьи – проследить путь развития ритмики как учебного предмета, элемента музыкального и хореографического образования, своеобразной области художественной деятельности. Развитие ритмики в нашей стране начинается с конца XIX века.

Изучение источников по данной теме позволило сделать вывод, что тема ритмического образования и воспитания интересовала и продолжает интересовать многих ученых, педагогов и психологов. В частности, для подготовки статьи, были использованы материалы публикаций Е. В. Васениной [2], Н. Л. Вашкевич [3], Е. Г. Жарковой [12], А. Г. Овдиенко [13], И. В. Табацкой [17], А. Н. Хасановой [19], Н. В. Штольдер [20].

Интерес к ритмике связан с тем, что в современном обществе стоит вопрос воспитания гармонично развитой и тонко чувствующей, способной на глубокий эмоциональный отзыв личности. Кроме того, изучение исторического пути ритмики может помочь формированию новых идей и способов ее преподавания.

Автором идеи и первых элементов методики, которую потом назвали ритмикой, является Франсуа Дельсарт, оперный певец XIX века [19]. Дельсарт разрабатывал систему ритмических движений для своих учеников, то есть это была профессиональная театральнo-музыкально-ритмическая подготовка, направленная на передачу эмоций, чувств в не очень сложных, но выразительных движениях.

Далее развитие элементов ритмики пошло в направлении физического воспитания. Специально для женщин Ж. Демени создал систему упражнений, направленную на развитие изящества, грации, координации.

Но, конечно, классиком и фактически создателем ритмики стал Эмиль Жак Далькроз [12]. Система Далькроза была ориентирована преимущественно на музыкальное воспитание, а точнее на формирование чувства ритма и на развитие слуха. Учащимся предлагалось не только выполнять ритмические движения, но и выражать импровизированными движениями чувства, ассоциации, соответствующие определенным аккордам. Помимо традиционных ритмических заданий (прохлопать, простучать ритм) Далькроз использовал ходьбу, бег, прыжки. При этом занятия, направленные на развитие чувства ритма, становились серьезными физическими упражнениями.

Развитие ритмики совпало со всплеском интереса к психологии и с бурным развитием психологического знания. Не случайно Далькроз состоял в диалоге с З. Фрейдом и видел некоторую общность их устремлений. Именно в это время формировалась педология – новая наука, синтезирующая психолого-педагогическое знание. Первым исследователем педологии в нашей

стране стал Ф. А. Фрадкин [18]. Можно увидеть прямую связь между популяризацией педологического знания и расцветом ритмики, раскрепощающей детей и гуманизирующей образовательный процесс.

В России последователями и пропагандистами идей и практики Ж. Далькроза стали Н. Г. Александрова, С. М. Волконский, В. А. Гринер. Это непосредственные ученики Далькроза, получившие образование в Женеве и в Институте Ритма (Хеллерау, Германия). Труды С. М. Волконского переиздаются до сих пор [4]; они не потеряли своей актуальности.

Поиски Далькроза и его последователей отразились в музыкальном творчестве, а также в некоторых элементах формирующейся теории и практики музыкального воспитания первой трети XX века. Так, ритмические упражнения использовала в работе с детьми В. Н. Шацкая [6; 8], В. Я. Брюсова [9]. Интерес к развитию ритмической культуры – яркая характеристика музыкального образования первой трети XX века [9], а также характеристика стремления к междисциплинарным связям, к театрализации образования в целом [11].

С 1920 года ритмика, согласно программам и содержательным ориентирам Наркомпроса, служила задачам формирования нового советского человека. Ритм, высшее выражение порядка человеческого духа, внедрялся движениями тела; этот порядок человеческого духа может быть обусловлен политически. Московская ассоциация ритмистов (МАР), созданная при ГАХН в начале 1920-х годов, выпускала сборники агитационных плясок. Под руководством Всесоюзного совета по физической культуре, Наркомпроса, профсоюзной и пионерской организации, а также Большого театра была создана секция пляски как средства физического воспитания [2].

Среди учеников и последователей Э. Жака-Далькроза были Н.В. Романова, Н.Г. Александрова, С.Д. Руднева, М.А. Румер и другие. Отдельно следует сказать об ученице Э. Жака-Далькроза М.А. Румер. Она участвовала в работе Первой опытной станции Наркомпроса. Ее доклад на втором музыкальном совещании 10 ноября 1921 года кратко, по пунктам, сообщал следующее: «Большое впечатление от Далькрозовской демонстрации в Москве, поездка в Геллерау. Интерес к системе с точки зрения ее воспитательного значения. В 1912–13 году усиленная работа по ритмике сперва в Москве, затем поездка в Геллерау, весной 1913 года окончание Далькрозовского института. Основной интересующий вопрос – влияние ритмических движений на детскую психику; летом 1913 года работа по педагогической литературе, в связи с этим вопросом. Осенью 1913 года начало работы по ритмике со взрослыми – известное

удовлетворение, повторение своего радостного ощущения; с детьми – сомнения, что делать с отстающими, сильная утомляемость детей от сознательной напряженной работы» [12, с. 166].

Введение ритмики в единой трудовой школе можно рассматривать как применение в образовании и воспитании одной из форм взаимосвязи искусств. В программах 1921 года ритмическое воспитание не включено в программу по музыке – оно выделено в самостоятельный раздел. Ритм в программе определяется как «жизненная, всеобъемлющая и всепроникающая сила», которая должна стать «орудием воспитания» [12].

Сведения о создании двух отечественных Институтов Ритма среди специалистов, интересующихся вопросами ритмического воспитания в нашей стране, хорошо известны. Это Институт Ритма в Москве, который был основан в 1919 г. под руководством Н.Г. Александровой, и Институт Ритма в Петрограде, открытый в 1920 г. и возглавлявшийся Н.В. Романовой. Существовал Институт Ритма Совершенного Движения под руководством С.В. Ауэр [17].

Однако к 30-м годам XX века ритмическая гимнастика, имеющая западное и, соответственно, «буржуазное» происхождение, начинает подвергаться гонениям: ритмические институты закрываются, в театральных училищах предмет «ритмика» заменяется «сценическим движением», а программа ритмики музыкальных вузов и школ преобразуется в программу дошкольного воспитания. Как самостоятельная дисциплина она остается лишь в некоторых хореографических и специализированных музыкальных школах. Благодаря авторитету Н. Г. Александровой, ритмика продолжала какое-то время существовать и в Московской консерватории [19]. Ритмика – не единственная инновация 1920-х годов, основанная на идеях субъектности [16], междисциплинарности [7] и гуманистичности, пострадавшая в период контрреформы 1931 года. К таким же «жертвам» данной контрреформы принадлежал метод проектов, заклеянный как «педагогическое прожектерство» [10]

Постепенное возрождение дисциплины произошло лишь в 60-е годы XX века. Это стало возможным, прежде всего, благодаря деятельности выпускниц московского Института ритма, учениц Н. Г. Александровой – Е. В. Коноровой, В. Е. Яновской, З. К. Шушкиной и др.; а впоследствии уже и их учениц – Г. С. Франио, И. В. Лифиц, И. В. Заводиной, Г. К. Андроновой, Л. А. Степановой и др. Ритмика охватывает самые разные направления детского образования и воспитания. В первую очередь отметим, что продолжает активно развиваться терапевтическое направление ритмики (логопедическая и коррекционная ритмика). Ее основы заложила В. А. Гринер, долгие годы работавшая в нервно-психиатрической больнице им. П. Кащенко, и других лечебных учреждений Москвы. И сегодня во всех детских лечебно-развивающих учреждениях России

ритмика является неотъемлемой частью кинезиотерапии – «терапии движением».

Главная заслуга в возрождении и популяризации ритмики в области музыкального образования в советские годы принадлежит выпускнице московского Института ритма Е. В. Коноровой (1893–1988), автору методических пособий, ставших настольной книгой для педагогов-ритмистов. Ее пособие «Ритмика» для 1–4 классов детских музыкальных школ, увидевшее свет еще в 1963 г., пережило ряд переизданий, последнее пришлось на 2013 г.

В 2010 году было принято решение о возрождении отечественной ассоциации ритмистов, президентом которой стала Л. М. Никитина – ученица Л. А. Степановой, И. В. Заводиной и Г. К. Андроновой. С 2007 года в Москве стали проходить ежегодные Фестивали ритмики, с 2008 года возобновились курсы повышения квалификации [19].

На основании изученных материалов, можно сделать вывод, что ритмика в России имеет богатую историю и продолжает развиваться в современном образовательном контексте. Она играет важную роль в развитии музыкальных навыков, координации движений и музыкального восприятия. Современные методики и подходы, а также использование современных технологий, способствуют более эффективному обучению ритмике. Дальнейшие исследования и разработки в этой области могут привести к еще более значимым достижениям.

### Литература

1. Богомолова Л. И. Феликс Аронович Фрадкин: педагог и ученый // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: педагогические и психологические науки. 2019. № 37 (56). С. 9 – 16.
2. Васенина Е. В. Российский современный танец. Генезис и специфика. На примере спектаклей, показанных на московской сцене в 1990-2010-х годах: дисс. канд. искусствоведения: 17.00.01. М., 2019. 143 с.
3. Вашкевич Н. Л. Эмиль Жак-Далькроз и его метод (система) музыкального воспитания. Ритмическая гимнастика Эмиля Жака-Далькроза: систематизированный материал на основе литературы о Жаке-Далькрозе. Тверь, 2010. 32 с.
4. Волконский С. М. Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста (по Дельсарту): руководство. 2-е изд., испр. СПб.: Планета музыки, 2012. 176 с.
5. Дорошенко С. И. Между прошлым и будущим: 80 лет со дня рождения Феликса Ароновича Фрадкина // Вестник Владимирского государственного

- университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: педагогические и психологические науки. 2014. № 16 (35). С. 91 – 95.
6. Дорошенко С. И. Музыкально-педагогическое наследие В.Н. Шацкой: традиции и новации // В сб.: Историко-педагогический потенциал непрерывного педагогического образования: традиции и новации.. Сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции. Московский педагогический государственный университет, Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. М., 2023. С. 89 – 94.
  7. Дорошенко С.И. Структурирование междисциплинарного проекта: дидактические ориентиры // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли. Сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции. Составитель А. А. Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2018. С. 361 – 368.
  8. Дорошенко С.И. В.Н. Шацкая: создание теории музыкально-эстетического воспитания // В сб.: Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики // Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Оренбург, 2023. С. 355 – 359.
  9. Дорошенко С.И. Теория музыкального воспитания первой трети XX века в контексте развития отечественной педагогики // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 1. С. 153 – 164.
  10. Дорошенко С.И., Дорошенко Ю.И. Метод проектов в контексте педагогической компаративистики 1920-1930-х годов. В сборнике: Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы. Материалы международной научно-практической конференции. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 135 – 140.
  11. Дорошенко С.И., Корсунова Т.Н. Роль театрального искусства в эстетическом воспитании школьников XIX – начале XX вв. // В сборнике: Наследие христианской церкви: богословие, история, культура. Материалы III Международной научно-богословской конференции. Владимир, 2022. С. 55 – 60.
  12. Жаркова Е. Г. Отечественное музыкально-ритмическое образование: направления, особенности, модели // Историко-педагогический потенциал

- системы непрерывного педагогического образования: традиции и инновации: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 27–28 октября 2023 года. М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. С. 160 – 175.
13. Овдиенко А. Г. Становление и развитие музыкально-ритмического воспитания // *Academia: Танец. Музыка. Театр. Образование*. 2015. № 2(38). С. 73 – 76.
  14. Рогачева Е. Ю. Великая «Трудовая троица» XX века: Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер, Антон Макаренко // *Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых*. Серия: Педагогические и психологические науки. 2022. № 50 (69). С. 25 – 36.
  15. Рогачева Е. Ю. Фрадкин Феликс Аронович // *Владимирская энциклопедия: биобиблиографический словарь*. – Владимир, 2002. – С. 458.
  16. Селивёрстова Е. Н. Идея субъектности в дидактическом наследии И.Я. Лернера: связь веков // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017. Т. 1. № 3 (39). С. 42 – 54.
  17. Табацкая И. В. К истории ритмического образования в России: о деятельности Института Ритма Совершенного Движения в Петербурге в начале XX века (по страницам архивных документов) // *Ритм и пластическая культура личности: Материалы Всероссийской научно-практической конференции-фестиваля с международным участием, Москва, 28–30 октября 2022 года*. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2023. С. 267 – 284.
  18. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность. М.: Знание, 1991. 80 с.
  19. Хасанова А. Н. Из истории преподавания ритмики в России // *Из педагогического опыта Казанской консерватории: прошлое и настоящее*. Казань, 2016. С. 126 – 137.
  20. Штольдер, Н. В. Одержимость ритмом: Жак-Далькроз и Ходлер // *Вестник ГГУ*. 2023. № 5. С. 137 – 147.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ  
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются педагогические возможности мультимедийных технологии на уроках английского языка в основной школе и приводятся примеры заданий при обучении грамматике на основе учебника «Spotlight» для учащихся 4-х классов.

**Ключевые слова:** обучение английскому языку, задания, интерактивные платформы, мультимедиа, ментальная карта.

**PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF MULTIMEDIA  
TECHNOLOGIES IN TEACHING GRAMMAR  
IN ENGLISH LESSONS**

**Abstract:** The article discusses educational possibilities of multi-media technologies in English lessons in primary school and provides examples of tasks when teaching grammar based on the textbook “Spotlight” for students in grades 4.

**Keywords:** teaching English, assignments, interactive platforms, multimedia, mental map.

На уроках английского языка, в рамках реализации личностно-ориентированной технологии, продолжается поиск наиболее эффективных путей стимуляции познавательного интереса к изучению иностранного языка. В современной методике преподавания иностранных языков применению мультимедийных технологий отводится значительная роль. Мультимедиа – это совокупность программно-аппаратных средств, реализующих обработку информации в звуковом и зрительном видах. Мультимедиа спроектирована, чтобы передавать звук, данные и изображения по местным, региональным и глобальным сетям [1, с. 89]. Графика, анимация, фото, видео, звук, текст в интерактивном режиме работы создают интегрированную информационную среду, в которой пользователь обретает качественно новые возможности.

Именно мультимедийные средства оказывают наиболее сильное воздействие на учащихся. Они обогащают процесс обучения, позволяют сделать обучение более эффективным, вовлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонентов обучаемого.



Цель использования мультимедиа на уроках иностранного языка – лучшее усвоение учебного материала, что в итоге может способствовать формированию системного взгляда на грамматику английского языка и мотивационной сферы [2, с.53]. Темы, которые были выбраны для использования при работе с различными платформами, предназначены для четвертых классов, в рамках этих тем отбирались индивидуальные задания для обучающихся.

Нами были использованы следующие интерактивные платформы:

1. Mindmeister. Сайт позволяет создать ментальную карту, которая дает возможность для систематизации знаний.

2. Miro. Это онлайн доска, которая также позволяет визуально и органично систематизировать информацию.

Во время проведения опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе проводился рейтинг, в котором отмечались работа на уроке, знание лексики и грамматики. Задания рассчитаны на учеников четвертого класса в рамках используемого УМК Ю.Е. Ваулиной «Spotlight 6».

1. Повторение грамматического правила. Для начала дети вспоминают правило Present Simple – говорят о том, какой смысл имеет эта форма. Как она переводится, когда происходит действие, какой структурой обладает, и какие есть особенности. Далее следовали задания из учебника.

2. Проблемное поле. Детям выдали задания, где помимо Present Simple также использовали Present Continuous. Дети восстанавливали в памяти правила образования этой видовременной формы. Далее мы сравнили и нашли сходства и различия этих времен. Потом шла отработка материала.

3. Закрепление материала. Для закрепления материала обучающимся была предложена работа с ментальной картой, где они смогли разграничить и систематизировать знания [3, с.25].

В конце опытно-экспериментальной работы была проведена рефлексия относительно значения различных мультимедиа ресурсов в реализации индивидуального подхода.

Методика проведения опытно-экспериментальной работы предполагала отбор платформ и ход работы по выявлению эффективности использования мультимедиа в процессе изучения грамматики английского языка в средней школе. Разработанные задания являются универсальными, их можно корректировать и применять на усвоение других тем на уроке. Это подтверждает возможность использования мультимедиа для формирования системного знания и понимания обучающимися грамматики английского языка. Данные задания мы использовали в ходе опытно-экспериментальной работы, этапы и результаты представим ниже.

В качестве тем для проведения опытно-экспериментальной работы нами были отобраны грамматические темы «Present Simple» и «Present Continuous». Первым этапом стало повторение двух времен английского языка. Обучающиеся еще раз обновили в памяти весь теоретический материал по темам. Затем им был выдан тест, в котором было 15 вопросов. Им нужно было дополнить предложения, используя одну из видовременных форм.

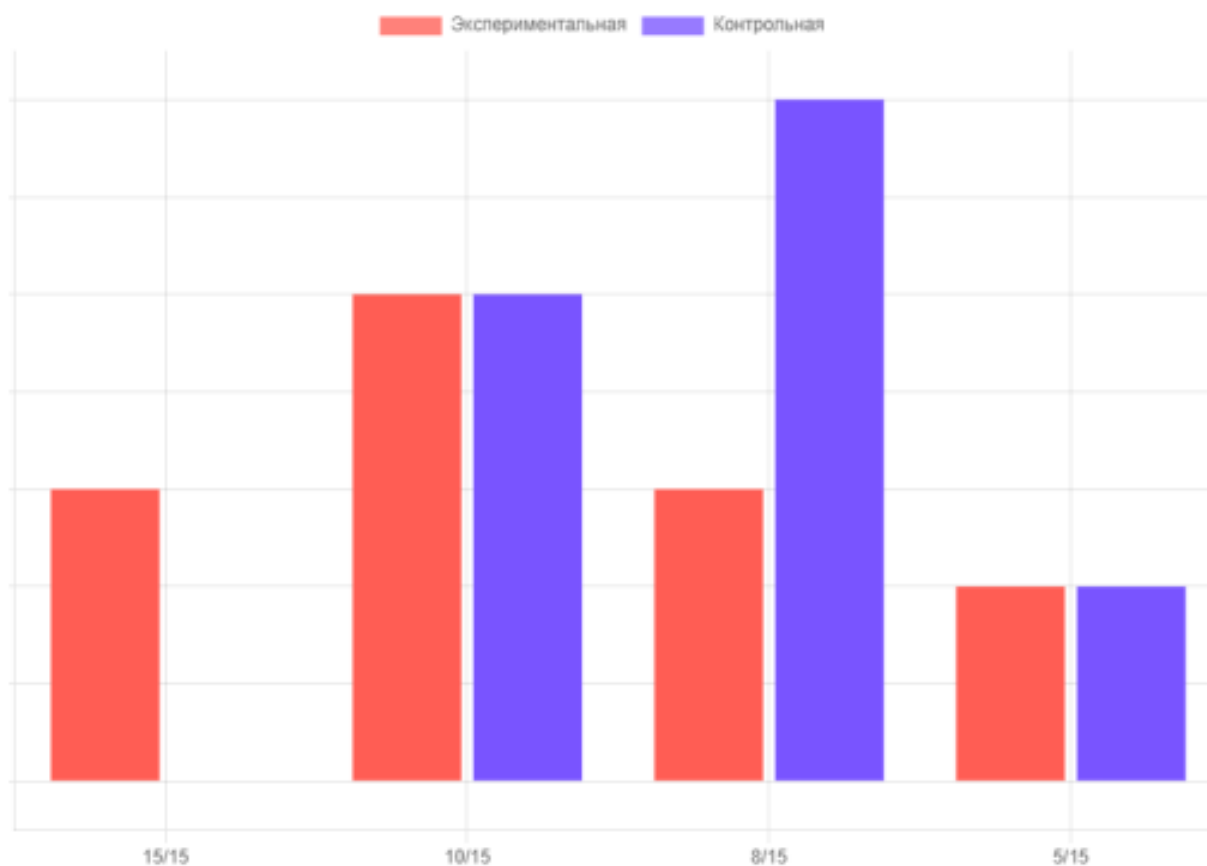


Рис. 1. Результаты тестирования на знание грамматики (Present Simple / Present Continuous)

Обе группы прошли тестирование, максимальный результат показал лишь один обучающийся. По пять человек из каждой группы показали достаточно высокий результат, они ответили на 10 вопросов из 15 правильно. Три человека из экспериментальной группы и семь человек из контрольной ответили верно, на 8 вопросов из 15. Оставшиеся 2 человека из каждой группы ответили всего на 5 вопросов. Таким образом, можно констатировать, что уровень владения грамматическими темами Present Simple и Present Continuous на констатирующем этапе в контрольной и экспериментальной группах был примерно одинаковый.

Во время второго этапа исследования использовались задания, которые предполагали разработку обучающимися ментальных карт на сайтах

Mindmeister и Miro. Материал, представленный для основного задания, был полностью изучен и проработан на занятиях. Помимо фронтальной работы во время выполнения заданий, обучающиеся учились работать в группах, старались следовать правилам, которые были заявлены заранее. В конце опытно-экспериментальной работы обучающиеся экспериментальной группы ответили на вопросы, составленные учителем. Опрос проводился с целью выявить положительное влияние мультимедиа на образовательный процесс на уроках иностранного языка.

Третий этап исследования заключался в анализе и формулировке выводов по проделанной опытно-экспериментальной работе. Мы проанализировали ответы экспериментальной группы, чтобы сделать вывод об эффективности использования мультимедиа на уроках иностранного языка. Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы убедиться, что мультимедиа способствует лучшему усвоению изучаемого материала.

Диагностический инструментарий, который был использован нами, был направлен на усвоение следующих составляющих английского языка:

1. Present Simple. Повторение данного времени происходило по плану урока.

2. Present Continuous. Учитывая, что оба времени являются настоящими, необходимо было повести обучающихся на выявление разницы употребления этих форм.

Далее обучающиеся из экспериментальной группы работали над созданием ментальных карт для систематизации знаний при помощи использования мультимедийных технологий. Внедрение приложений и сайтов по созданию ментальных карт облегчило работу обучающихся, что дало мотивацию к учению.

После завершения работы с мультимедийными технологиями детям опять был предложен тест на знание Present Simple / Present Continuous. И результаты в экспериментальной группе отличались. Результаты представлены на рис. 2.



Рис. 2. Результаты тестирования на знание грамматики (Present Simple / Present Continuous)

Здесь мы видим, что уже 4 человека показали максимальный результат. Семь человека справились с 10 вопросами из 15. Остальные ответили на 8 вопросов правильно.

Таким образом, мы можем констатировать тот факт, что использование мультимедийных технологий способствует лучшему усвоению, а также владению грамматикой английского языка. Результаты свидетельствуют о том, что у всех обучающихся повысился уровень владения грамматикой английского языка по темам Present Simple и Present Continuous.

Анализируя проделанную нами работу, следует отметить, что все испытуемые включались в работу на уроках. Обучающиеся экспериментальной группы подчеркивали, что именно в заданиях с использованием мультимедиа технологий им было легче понять и запомнить изучаемый материал, поскольку усиливалась его наглядность.

В контрольной группе, где не использовались мультимедиа технологии, иногда применялась только дидактическая игра. В результате не все обучающиеся проявляли активность на уроке, наблюдалось отсутствие интереса. Все это свидетельствует об эффективности мультимедиа в освоении иностранного языка.

## Литература

1. Выходцева Т. В. Разноуровневые задания на уроках английского языка // Молодой ученый. 2018. № 31 (217). С. 89-91.
2. Гончарова Л. В. Актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2022. № 4(22). С. 53– 56.
3. Гусевская Н. Ю. Иноязычное образование как историко- образовательный феномен // Учебные записки Забайкальского государственного университета. 2021. № 1. С. 25– 30.
4. Дунаева А. С. Культурологическая идея концепции коммуникативного иноязычного образования / А. С. Дунаева, М. Н. Ветчинова // Язык и культура. 2020. № 3(27). С. 138– 145
5. Монахов, В. М., Орлов В. А., Фирсов В. В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 42–46.
6. Ремнева И. Ю. Использование виртуального учебного пространства MOODLE в обучении английскому языку // Современный учитель английского языка: сборник статей. СПб., 2012. С. 30–33.

Л. И. Губернаторова

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ В КОНТЕКСТЕ  
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

**Аннотация:** Статья посвящена раскрытию проблем использования искусственного интеллекта при осуществлении студентами педагогических Вузов научно-исследовательской деятельности в процессе написания курсовых и квалификационных выпускных работ. В содержании статьи описываются допускаемые ИИ галлюцинации, реферативный характер предлагаемых текстов, отсутствие научной новизны.

Данные проблемы иллюстрируются на конкретных примерах текстов уроков по физике. Предлагаются рекомендации по нивелированию указанных недостатков.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность студентов, ВКР, искусственный интеллект

L. I. Gubernatorova

**RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTE  
IN THE CONTEXT OF USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

**Abstract:** The article is devoted to revealing the problems of using artificial intelligence when students of pedagogical universities carry out research activities in the process of writing coursework and qualifying final papers. The content of the article describes the hallucinations allowed by the AI, the abstract nature of the proposed texts, and the lack of scientific novelty.

These problems are illustrated using specific examples of physics lesson texts. Recommendations are offered to level out these shortcomings.

**Key words:** research activities of students, scientific research, artificial intelligence

Непременным условием подготовки любого специалиста, включая и студентов педагогических институтов, является становление их исследовательских навыков и компетенций. На это направлена целая система образовательных событий: участие в конкурсах, конференциях, проектах, форумах, днях науки, участие в научных сообществах. Особенно важными критериями определения приобретения такой компетенции является написание курсовой

и выпускной квалификационной работы. Они позволяют оценить умение студента анализировать информацию, делать соответствующие выводы, способность видеть проблемы и искать пути их решения.

Для преподавательского коллектива Вуза это и критерий выявления того, насколько студенты не только глубоко понимают предмет, но и насколько они способны системно применять теоретические знания в своей будущей профессиональной деятельности.

В то же время исследовательская деятельность является и главным условием, и фундаментом для разработки, проектирования и проведения качественных уроков по своей учебной дисциплине с использованием методического инструментария, позволяющего решить инновационные педагогические запросы современного общества.

В данном ключе главным трендом образовательного мирового и российского пространства является использование нейронных сетей и искусственного интеллекта (ИИ).

Более корректно говорить о том, что современное педагогическое сообщество оказалось перед лицом нового социального вызова, связанного с применением нейронных сетей и искусственного интеллекта. Здесь, как обычно, наблюдается двойственная позиция: от эйфории до алармизма. И каждая позиция требует взвешенного анализа, системной и долгосрочной проверки прогнозируемых результатов.

На взгляд автора, достаточно дискуссионным и проблемным является факт решения Ученым советом Московского городского педагогического университета (МГПУ) о допустимости использования нейросетей и ИИ при работе над ВКР. Данное решение было принято в конце августа 2023 года на заседании Ученого совета МГПУ. Насколько оно было своевременным и взвешенным?

Главным аргументом ректора МГПУ Игоря Реморенко являлось утверждение о том, что «Запретить пользоваться – самый простой способ, но вряд ли действенный. Если в будущем нашим выпускникам все равно не избежать использования этого инструмента, лучше научиться грамотно его использовать уже, обучаясь в вузе».

Известно, что прецедент был вызван студентом Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ) Александром Жадан, написавшим диплом при помощи чат-бота ChatGPT.

На первый взгляд, данная позиция вполне закономерна, поскольку полностью соответствует содержанию Указа Президента РФ от 10.10.2019 №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». В рамках

этого Указа интеграция ИИ в сферу образования должна учитывать адаптацию образовательного процесса к потребностям рынка труда. (см. п. 22-б).

С другой стороны, следует проанализировать и опыт запрета использования ИИ в ряде зарубежных стран:

- Токийский университет;
- Институт политических исследований в Париже Sciences Po (у 20 выпускников были аннулированы ВКР, написанные с помощью ChatGPT);
- опыт Италии, где действие запрета распространили на всю страну.

Существенны, весьма значимы и отечественные исследования по опасностям масштабной цифровизации всей системы российского образования, предполагающей и использование ИИ (ухудшение здоровья, снижение интеллектуального развития).

Проблемы использования ИИ настолько обширны и многоаспектны, что требуют специального масштабного и непредвзятого исследования в мировом масштабе.

В данной статье мы коснемся всего лишь одного аспекта: насколько правомерно и своевременно использование ИИ в учебном процессе будущих учителей физики и математики.

В содержание учебной дисциплины нашего педагогического института «Современные технологии обучения физике» (5 курс) специально введен блок по анализу возможностей использования ИИ в школьном учебном процессе. При этом на одном из практических занятий специально анализировались два вопроса: допускает ли ИИ ошибки при решении задач и насколько методически обоснованы и корректны его рекомендации по разработке школьных уроков физики. Исследование проводилось в марте 2024 года. Дополнительно к исследованию были привлечены и студенты 3 курса. Ниже приведены результаты студенческих запросов искусственному интеллекту.

Первый пример связан с опытом студентки N 5-го курса по использованию ИИ при решении математической задачи от 20 февраля этого же года.

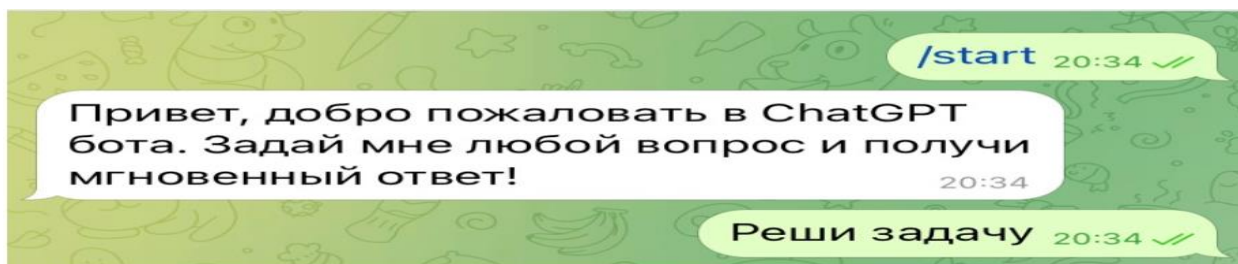
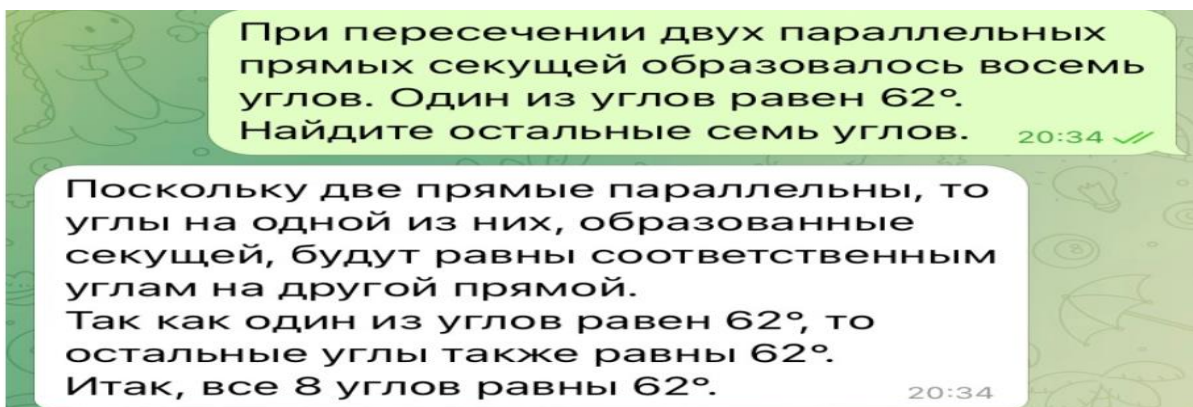


Рис. 1





Ответ можно даже не комментировать...

Второй пример связан с запросом студента N этой же группы по написанию конспекта урока по теме «Механические колебания» в 9-м классе общеобразовательной школы. Ниже приведен полный ответ ChatGPT без купюр и исправлений.

«Тема урока: Механические колебания

Цели урока:

- Ознакомить учащихся с основными понятиями и законами механических колебаний.
- Рассмотреть различные типы механических колебаний и их применение в практике.
- Развивать навыки математического моделирования механических колебаний.

Ход урока:

I. Организационный момент

- Приветствие учащихся.
- Проверка готовности к уроку.

II. Введение в тему урока

- Подведение учащихся к теме урока: объяснение важности изучения механических колебаний в физике.
- Задача для размышления: какие примеры механических колебаний можно найти в повседневной жизни?

III. Теоретическая часть

1. Понятие о механических колебаниях

- Рассмотрение определения механических колебаний.
- Примеры колебаний: маятник, пружинный маятник, звуковые колебания и т.д.

2. Законы механических колебаний

- Закон Гука для пружинных колебаний.
- Закон сохранения энергии в колебательном процессе.

### 3. Математическое описание механических колебаний

- Рассмотрение основных понятий: амплитуда, период, частота, фаза.
- Запись уравнения гармонического колебания.

### IV. Практическая часть

#### 1. Исследование гармонического колебания на примере пружинного маятника

- Демонстрация пружинного маятника.
- Запись данных о колебании (амплитуда, период, частота).
- Вычисление длительности колебания и скорости маятника.

#### 2. Примеры применения механических колебаний

- Рассмотрение примеров применения механических колебаний в технике, музыке, электронике и т.д.
- Беседа и обсуждение примеров с учащимися.

### V. Заключительная часть

- Подведение итогов урока.
- Ответы на вопросы учащихся.
- Домашнее задание: решение задач на механические колебания.

### VI. Проверка знаний

- Контрольная работа или тест по теме механические колебания.

#### Примечания:

- Урок может быть проведен в интерактивной форме с применением демонстрационного оборудования.
- Задачи на уроке могут быть представлены в виде текстовых задач или задач на расчетные формулы». [Текст закончен]

Даже беглый анализ содержания приведенного урока позволяет сделать вывод о многочисленных методических ошибках в содержании, этапах и структуре анализируемого урока:

- неразличение понятий «тема урока» и «раздел»;
- название этапов урока не соответствуют ни обобщенной структуре урока, ни уроку определенной типологии;
- объем предлагаемого для изучения на уроке учебного материала (первого в данной теме) изучается в реальности на нескольких уроках раздела «Механические колебания и волны. Звук». На одном уроке изучить все предлагаемые характеристики и законы реально невозможно. Это отражено и в государственном тематическом планировании данного раздела;
- в примерах колебаний присутствует неправомерное отождествление идеальных моделей, на основе которых идет изучение механических колебаний и самих колебаний;

- закон Гука и закон сохранения энергии может изучаться только после введения количественных характеристик колебательного движения;

- классификация колебаний по их особенностям возможна только в конце изучения всего раздела;

- интерактивная форма проведения урока не связана с демонстрационным экспериментом, она предполагает выполнение либо фронтального, группового реального, или виртуального эксперимента;

- непонятно, что означают фразы: «обратить внимание на понимание и развитие математического аппарата в описании механических колебаний» и «развивать навыки математического моделирования механических колебаний» (фактически это формат методических рекомендаций для учителя, а не содержание урока физики);

- проведение контрольной работы или теста методически недопустимо на первом уроке по новой теме, когда учащиеся только начинают ее изучать. Процесс формирования понятий и законов является длительным процессом, который может занять не один год, где фундаментальные понятия и законы изучаются и на 1-м, и на 2-м концентраторах процесса школьного обучения. Кроме того, формат контрольной работы, проводимой для определения успешности учебных достижений школьников предполагает по времени использование целого урока.

Запросы студентов (3 курс) о написании конспекта урока на основе диалога учителя и ученика (в общем было сделано около 25 уточняющих запросов) к изменению ситуации не привели.

Таким образом, студент (и начинающий молодой учитель), желающий сократить время разработки планируемого урока с помощью ИИ рискует быть полностью дезинформированным, поскольку еще не обладает ни полноценными и системными методическими знаниями, ни реальным опытом проведения уроков.

Следует учитывать и то, что в мировом масштабе анализ опыта использования ИИ огромен и выражен в констатации и наличии ключевой проблемы, называемой «галлюцинации ИИ», который может давать ссылки на несуществующие источники (кейсы, статьи и документы).

Одним из наиболее резонансных является пример проигранного дела против колумбийской авиакомпании Avianca. Адвокатом был представлен материал, сгенерированный нейросетью. Однако сторона ответчика доказала в суде, что таких кейсов не существовало.

Если же говорить об использовании ИИ при написании курсовых и выпускных квалификационных работах, то именно галлюцинации ИИ в неявном виде все же учитываются ректором МГПУ И. Реморенко, который уточнил,

что одновременно с разрешением студентам использовать нейросети, вуз также вводит строгие правила, чтобы не допустить прямого списывания и пожелание студентам критически относиться к переносу информации из автоматизированных систем в ВКР.

Необходимость учета галлюцинаций ИИ в тексте ВКР подчеркивает и директор направления «Развитие на основе данных» Университета-2035 Андрей Комиссаров, который обращает внимание на то, что нейросети могут генерировать не совсем достоверные данные. Его рекомендации касаются необходимости более тщательной проверки, пожелания задавать студенту вопросы на понимание. Комиссаров высказал мнение, что именно выводы автора по результатам беседы, а не текст ВКР, должны стать подтверждением качества проделанной им работы.

Однако в таком случае возникает вполне резонный вопрос, а необходимы ли само написание и защита ВКР, поскольку формат ее проведения заменяется собеседованием и экзаменом, ориентированным на понимание студентами указанных в работе теоретических положений, а не на проверку творческого характера работы и на проверку сформированной компетенции студента применять эти положения на практике.

По мнению автора, данная рекомендация идет в ключе понимания Г. Грефа, что образование – это бизнес. Кроме того, здесь необходимо учитывать еще и дополнительные существенные недостатки предлагаемых ИИ текстов.

Динар Ахматнуров, руководитель группы распознавания действий компании NtechLab, обращает внимание, что языковые нейросети освоили написание связных текстов уже около 20 лет назад, однако языковые нейросети не могут самостоятельно сделать выводы или же привнести в работу научную новизну.

Действительно, текст, написанный чатботами, имеют явно выраженный реферативный характер, реально демонстрируя девальвацию исследовательского характера ВКР.

Тем самым для всей системы высшего образования возникают новые социальные вызовы. По всей видимости, необходимы разработка и введение специальных научных дисциплин по обучению студентов правилам общения с искусственным интеллектом для получения действительно достоверных данных, которые могут быть использованы в исследовательских работах.

И все же, закончить статью хочется главным призывом, отраженным в открытом письме главы Tesla, SpaceX и Twitter Илон Маска, сооснователя Pinterest Эван Шарпа и сооснователя Apple Стива Возняка, в котором они призвали приостановить разработку и обучение нейросетей в связи с тем, что они

могут представлять опасность для общества. Письмо подписали более 1000 исследователей.

Одна из главных проблем, требующая решения – это проблема «черного ящика», поскольку остается в значительной степени загадкой, что происходит внутри ИИ и для их создателей. На данном этапе практически невозможно предугадать, когда ИИ начнет вводить в заблуждение и дезориентировать людей.

Абсолютное большинство в научном сообществе убеждено, что в области искусственного интеллекта должна быть очень серьезно прописана законодательная база по его использованию в различных областях человеческой деятельности.

Не является исключением и система российского образования.

### **Литература**

1. AFP: Sciences Po запретил использовать чат-бот ChatGPT [Электрон. ресурс] // ТАСС. Режим доступа: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/16904511> (Дата обращения: 18.02.2023).
2. Вовк Е.В., Супрун А.А. Искусственный интеллект и цифровая педагогика как тренд современной образовательной среды высших учебных заведений // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-2. С. 84 – 86.
3. Ракитов А.И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 41-49.
4. Пашков М.В., Пашкова В.М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 40–57.
5. Подвигина Е. Около 20 французских студентов отправили на пересдачу из-за чат-бота ChatGPT [Электрон. ресурс] // Лента.Ру. Режим доступа: <https://lenta.ru/news/2023/02/03/bot/>. (Дата обращения: 18.02.2023).

С. И. Дорошенко

Н. С. Дудкин

**ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ:  
СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ**

**Аннотация:** В статье представлено описание форм деятельности православного дискуссионного клуба «Логос». Обсуждаются вопросы духовно-нравственного воспитания студентов, старших школьников, работающей молодежи.

**Ключевые слова:** дискуссионный клуб, духовное воспитание.

S. I. Doroshenko

N. S. Dudkin

**SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS:  
MODERN FORMS**

**Abstract:** The article presents a description and primary analysis of the activities of the Orthodox discussion club "Logos". Issues of spiritual and moral education of students, senior schoolchildren, and working youth are discussed.

**Key words:** discussion club, spiritual education.

Актуальность духовного воспитания молодежи несомненна. Работа должна быть основана на взаимопроникновении различных форм и технологий.

Несомненно, в процессе духовно-нравственного воспитания студенты должны высказывать свои мнения, спорить, задавать вопросы авторитетным людям.

Обращение к инновационным формам духовно-нравственного воспитания – несомненная перспектива современного педагогического исследования в этой области. Такими формами, на наш взгляд, могут быть все формы, включающие в себя возможность дискуссии: дискуссионные клубы, встречи с интересными людьми, брифинги, мозговой штурм.

Одним из примеров такой работы (и конкретной формы воспитания) стал дискуссионный клуб «Логос» при храме святых равноапостольных Кирилла и Мефодия города Владимира. Клуб, как и храм, расположен на территории университета.

В процессе организации духовно-нравственного воспитания лучше всего избегать мероприятивного подхода. Необходимо создавать молодежное

объединение, которое в перспективе выливается в сформированное воспитательное пространство [1].

Кроме того, возможна реализация социальных проектов и других молодежных инициатив если не в рамках дискуссионного клуба, то под влиянием его деятельности.

Работа в православном клубе на практике показывает, насколько важна социально-педагогическая деятельность православного храма [2].

В качестве конкретных средств работы с молодежью используются живое общение, встречи с искусством (пение, кино) [3]. Духовные беседы – традиционная деятельность пастырей. На Владимирской земле такую деятельность ещё в XIX веке вёл правящий тогда епископ Феофан Затворник [7]. В XX веке, не страшась атеистической пропаганды, такую работу среди студентов вели некоторые учёные и педагоги (например, Н. Е. Пестов [8]). Можно без преувеличения утверждать, что духовно-нравственное воспитание в рамках традиционной православной культуры не прерывалось в провинции [4; 5; 6].

В самом широком смысле дискуссионный клуб – это организационная площадка для общения людей на проблемные темы. В более узком смысле это форма организации воспитательной, просветительской деятельности в молодежной среде, пространство для обмена мыслями и мнениями, обсуждения актуальных тем, выработки субъектно и социально значимых решений. Для молодежи дискуссионный клуб значим и в плане возможности приобретения новых знакомств, встреч с интересными людьми, формирования групп по интересам.

При университетском храме святых равноапостольных Кирилла и Мефодия дискуссионный клуб «Логос» был создан в 2009 году. Его создателем стал иеромонах Варфоломей Минин. В настоящее время организационную работу в клубе вместе с отцом Варфоломеем ведёт иерей Владимир Торгов.

Задачи клуба многообразны:

- воспитательные задачи (формирование духовно-нравственных ценностей, соответствующих учению Русской Православной Церкви);
- коммуникативные задачи (поиск ровесников-единомышленников, встречи со значимыми взрослыми людьми (православными священниками, деятелями науки и искусства, педагогами и пр.);
- образовательные задачи (получение первичных или новых знаний в сфере православного христианства);
- задачи воцерковления.

Встречи с молодежью проходят в Педагогическом институте, иногда в других местах, например, в Доме православной молодежи города Владимира.

Встречи в клубе начинаются с молебна (он краткий, участие в нем не затрудняет даже совсем случайных посетителей). Затем отец Владимир Торгов, как правило, говорит вступительное слово. Оно всегда обращено и к церковной жизни, к встрече с Богом, и к событиям, впечатлениям молодежной, студенческой жизни. Например, первое сентябрьское заседание традиционно включает вопрос «Как я провел лето» и его обсуждение.

После дружеской беседы в клубе обязательно бывает художественно-творческая часть. Отец Владимир поет песни под гитару, к нему присоединяются студенты; участники читают стихи. Студенческий вечер завершается трапезой.

Приведем примеры тематических заседаний клуба «Логос». 21 сентября 2023 года, в праздник Рождества Пресвятой Богородицы, в клубе «Логос» состоялась встреча, на которой все присутствующие узнали, что такое сестричество и познакомились с представителями Свято-Георгиевского сестричества Владимирской епархии. Отец Артемий Белоусов вместе с сёстрами милосердия – двумя Иринами – рассказал молодым людям о смысле дел милосердия и о том, как в нашей епархии самоотверженные девушки и женщины помогают всем нуждающимся под чутким руководством духовенства. Сёстры поделились своими впечатлениями от поездки в зону СВО. Они отметили, что у линии фронта молитва гораздо горячее и более искренняя, чем в спокойном тылу. Каждая из сестёр также рассказала свою историю о том, как она оказалась в сестричестве. Сёстры подчеркнули, что помощь ближним – лучшее лекарство от уныния.

Во время творческой части вечера прозвучали песни о милосердии и сострадании к ближним, а также стихотворения о важности молитвы и о счастье.

28 сентября в клубе «Логос» состоялась встреча с его руководителем – профессором теологии, настоятелем университетского храма святых равноапостольных Кирилла и Мефодия иеромонахом Варфоломеем (Мининым). Темой встречи стало понятие «семейные ценности».

В ходе беседы отец Варфоломей объяснил понятие «ценности»; студенты поделились мыслями о семье как о ценности, причём не простой, а вечной, созданной Богом. Конечно, речь велась о таинстве Венчания. Во время творческой части встречи в кругу друзей прозвучали стихотворения и песни. Это были и песни «под настроение», об осени, и, конечно, о вечном – о Боге. Вечер завершился дружеским чаепитием и тёплым неформальным общением.

5 октября в клубе «Логос» состоялась встреча друзей с клириком Владимирской епархии отцом Димитрием Лавровым. Батюшка поделился с молодыми людьми интересными фактами из своей жизни.



Отец Дмитрий рассказал о том, как пришёл к вере, поделился некоторыми советами и примерами из своего опыта, касающегося воспитания детей. Всех впечатлил тот факт, что в семье отца Дмитрия 9 детей. Вечер прошёл тепло и по-домашнему. В конце, по сложившейся традиции, ребята исполнили свои любимые песни и стихи, а потом всех ждали горячий чай и угощение.

12 октября, в клубе «Логос» состоялась встреча с народным артистом России, лауреатом Премии Правительства РФ им. Ф. Волкова, профессором, заведующим базовой кафедрой театрального искусства Высшей школы музыки и театра ВлГУ Николаем Анатольевичем Гороховым. Николай Анатольевич активно развивает лучшие традиции духовно-нравственного и эстетического воспитания школьников, молодёжи средствами театрального искусства [9]. Николай Анатольевич поделился с молодыми людьми своей историей воцерковления, а также призвал их всегда хранить в своей душе огонь веры. Артист рассказал о нескольких чудесах, свидетелем которых он был.

19 октября в клубе «Логос» прошла встреча сразу с несколькими гостями. Все они общались с молодыми людьми на одну и ту же тему любви, брака, семьи. Для молодых людей часто проблемой становится послушание в семье [11], которое они неправомерно воспринимают как ограничение собственной свободы. Первые гости – отец Александр Курышов, клирик Казанского храма, и матушка Анна – родители восьми детей. Они рассказали, что их любовь и жизненный путь – не романтическая сказка, а непростой труд. Только осознавая это, можно действительно построить счастливые отношения в браке. Кроме того, в рамках разговора была затронута и тема ответственности в семейных отношениях, постоянного труда, о котором писал ещё создатель отечественной научной педагогики К. Д. Ушинский [10]. Вторым гостем была руководитель проекта «Покров семьи» Людмила Мысловская. Она рассказала о том, чем занимается её организация, а также призвала молодых людей делать больше добрых дел. Вечер традиционно завершился творческой частью, на которой все желающие исполнили стихотворения и красивые песни.

Помимо встреч с интересными людьми, участники дискуссионного клуба принимают участие в городских событиях, участвуют в просмотре фильмов, в работе киноклуба. Идет обращение к истории [13]. Так, 9 ноября участникам был показан фильм из цикла «Имя. Символ 33» о Михаиле Михайловиче Сперанском. Наследие Сперанского показывает молодежи, как важны и многогранны церковно-государственные отношения [12], патриотизм, служение родному народу. После просмотра его обсудили со сценаристом, а также с руководителем киноклуба. В конце встречи каждый смог предложить фильм для просмотра в следующий раз.

Православный дискуссионный клуб – это эффективная и значимая форма осуществления духовно-нравственного воспитания. Опыт работы православного дискуссионного клуба «Логос» свидетельствует о том, что во взаимодействии с молодежью важно обращаться к диалогу, к личным жизненным примерам, к свидетельствам авторитетных лиц. Встречи с интересными людьми, музицирование, чтение стихов, просмотр фильмов способствуют сначала формированию православных ценностных ориентаций, а потом и воцерковлению.

Внедрение новых форм духовно-нравственного воспитания, несомненно, способствует возрождению традиционных ценностей великой Российской культуры.

### Литература

1. Бузина С.В., Илюшина И. Г. Воспитательное пространство в Свято-Феофановской духовной семинарии // В сб.: Наследие христианской церкви: богословие, история, культура. Материалы IV Всероссийской (с международным участием) научно-богословской конференции. Владимир, 2022. С. 68 – 71.
2. Горбачук Г.Н., Смелов М. Богословские и социально-философские аспекты социализации личности на православном приходе // В сб.: Наследие христианской церкви: богословие, история, культура. Материалы V всероссийской научно-богословской конференции, посвященной 25-летию возрождения Владимирской духовной семинарии. Владимир, 2023. С. 69 – 78.
3. Дорошенко С.И. Диалоговое и проблемное обучение на уроках музыки // Искусство в школе. 2008. № 4. С. 6 – 8.
4. Дорошенко С.И. История музыкального образования во Владимирском крае: диалог со столицей и формирование музыкально-образовательного пространства: монография. Владимир, 2011. 216 с.
5. Дорошенко С.И. Культурологические характеристики диалога культур столицы и провинции в истории музыкального образования / С. И. Дорошенко // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2013. № 3 (3). С. 124 – 132.
6. Дорошенко С.И. Методологические подходы к исследованию истории музыкального образования в провинции // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 24 (95). С. 295 – 303.
7. Дорошенко С.И., Дорошенко Ю. И. Педагогическое наследие святителя Феофана, Вышенского затворника, в контексте развития отечественной

- педагогике XIX века // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). 2017. № 2(14). С. 45 – 49.
8. Дорошенко С.И., Гультяев Д.А. Роль православно-педагогического наследия Н.Е. Пестова в развитии отечественной педагогики второй половины XX – начала XXI вв. // В сборнике: Наследие христианской церкви: богословие, история, культура. Материалы IV Всероссийской (с международным участием) научно-богословской конференции. Владимир, 2022. С. 37 – 41.
  9. Дорошенко С.И., Корсунова Т. Н. Роль театрального искусства в эстетическом воспитании школьников XIX - начале XX в. // В сборнике: Наследие христианской церкви: богословие, история, культура. Материалы III Международной научно-богословской конференции. Владимир, 2022. С. 55 – 60.
  10. Дорошенко С.И., Роменский М.Ю. Воспитательное значение труда в педагогическом наследии К.Д. Ушинского // В сб.: Наследие христианской церкви: богословие, история, культура. Материалы V всероссийской научно-богословской конференции, посвященной 25-летию возрождения Владимирской духовной семинарии. Владимир, 2023. С. 149 – 154.
  11. Роменский А., Дорошенко С.И. Послушание в семье: педагогический и социальный аспекты // В сб: 550-летие Свято-Успенского Псково-Печерского монастыря «Духовная безопасность и проблемы современного образования». Сборник материалов X Международной научно-практической Свято-Тихоновской конференции. Псков, 2023. С. 349 – 356.
  12. Сидоров И.А. Модели церковно-государственных отношений (по материалам «Основ социальной концепции Русской Православной Церкви») // В сб.: Государство. Общество. Церковь. Материалы международной научной конференции. Владимир, 2020. С. 379 – 387.
  13. Традиции и новации в истории педагогической культуры / Корнетов Г.Б., Безрогов В.Г., Макаров М.И., Дорошенко С.И. и др. В 2 томах: монография / Сер. Выпуск 43. Историко-педагогическое знание. Том 2. История отечественной и зарубежной педагогики. М., 2011.

С. И. Дорошенко

С. В. Романова

## ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАНИЕ» В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ СВЯТИТЕЛЯ ФЕОФАНА ЗАТВОРНИКА

**Аннотация:** В статье анализируются особенности трактовки и употребления понятия «Образование» в нравственно-богословских творениях святителя Феофана Затворника. Анализируется специфика современного осмысления нравственно-богословских трудов святителя Феофана (золотое правило нравственности, учение о счастье) с позиций их влияния на отечественную педагогическую мысль. Подчеркивается, что, хотя святитель Феофан создал свои педагогико-ориентированные труды в 1870-е годы, когда отечественная научная педагогика имела вполне сложившийся категориальный аппарат, понятие «Образование» в трактовке святителя имеет ряд отличительных характеристик.

**Ключевые слова:** святитель Феофан Затворник, образование, образование ума, воли и сердца.

S. I. Doroshenko

S. V. Romanova

## THE CONCEPT OF “EDUCATION” IN THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF ST. THEOPHANES THE RECLUTK

**Abstract:** The article analyzes the features of the interpretation and use of the concept “Education” in the moral and theological works of St. Theophan the Recluse. The specifics of modern understanding of the moral and theological works of St. Theophan (the golden rule of morality, the doctrine of happiness) are analyzed from the standpoint of their influence on domestic pedagogical thought. It is emphasized that, although Saint Theophan created his pedagogically oriented works in the 1870s, when domestic scientific pedagogy had a well-established categorical apparatus, the concept of “Education” in the interpretation of the saint has a number of distinctive characteristics.

**Key words:** Saint Theophan the Recluse, education, education of the mind, will and heart.

Творения святителя Феофана Затворника, созданные в последние 22 года его жизни в Вышенской пустыни, а также эпистолярное наследие святи-

теля необходимо воспринимать в контексте не только развития святоотеческого учения, но и развития отечественной педагогической науки. На протяжении всей дореволюционной истории нашей страны в педагогике не выделялась в качестве отдельного научного направления теория и методика воспитания; проблематика её фактически полностью осмысливалась в рамках нравственного богословия. Поэтому история педагогики напрямую заинтересована в трактовке нравственно-богословских трудов выдающихся деятелей Русской Православной Церкви с точки зрения не только формирования ценностных ориентиров, но и с позиций отработки категориального аппарата.

Исследователь нравственно-богословского наследия святителя Феофана А. В. Абрамов пишет: «В его учении взаимосвязь заповеди любви с золотым правилом нравственности проявляется в выражении совершенного сочувствия с другими людьми» [3, с. 49]. Эта позиция прямо влияет на трактовки всех педагогических терминов и категорий, к которым прибегает святитель Феофан в своих практико-ориентированных богословских трудах. С золотым правилом нравственности напрямую связано учение святителя Феофана о счастье [2], которое прямо ориентировано на формирование воспитательного (духовно-нравственного) идеала. Сближение нравственно-богословского и педагогического наследия святителя Феофана можно связать уже с именем архимандрита Георгия Тертышникова [1]. Особенно интенсифицировались процессы осмысления педагогической составляющей учения святителя в связи с 200-летним юбилеем [4], причем осуществлялось обращение не только к трактату «Путь ко спасению» [6], но и к проповедям [5], к письмам.

Нравственно-богословские труды святителя Феофана представляют в единстве и психологическое, философское учение о личности, и стройную систему средств достижения духовно-нравственного идеала. Своеобразие педагогической мысли святителя требует, как бы мы сказали современным языком, работы над осмыслением его категориального аппарата. Не дерзая комментировать собственно богословские понятия, которыми пользовался святитель Феофан, обратимся для примера только к тем, которые традиционно считаются педагогическими.

Святитель Феофан, сравнивая рожденного человека с ростком, указывает на различие «пробуждения спящих сил» растения и «некоторого возсотворения, дарования новых сил, новой жизни в человеке» [7, с. VII]. Оба термина – «пробуждение» и «возсотворение» – характерны для религиозной педагогики и до некоторой степени оппозиционны понятию «формирование». Они предполагают обращение к бывшему некогда более совершенному состоянию личности, тогда как термин «формирование» обозначает линейный процесс от низшего качества к более высокому, а если толковать более буквально,

придание формы тому, что раньше её не имело. Оба термина – и «пробуждение», и, особенно, «возсотворение» содержат в себе и напоминание о несовершенстве человеческой личности, поврежденности человеческой природы и даже её противоположности требованиям христианства в нынешнем, наиболее распространённом, состоянии.

Не случайно собственно *образование* предстаёт у святителя Феофана напряжённым трудом, борьбой с самим собою. В этом принципиальная разница между возрастанием растения и человека. Чтобы «образовать всего себя, все свои силы по христиански», надо настраивать эти силы «на то, к чему у них нет расположения» [6, с. VII]. Поэтому человек в процессе такого образования – «как воин, каждый шаг земли, хотя своей же, должен отнимать у врагов войною – обоюдо-острым мечом самопринуждения и самопротивления» [7, с. VII]. Война эта не является вечной: «Наконец, уже после долгих трудов и усилий, начала христианские являются победоносными, господствующими без сопротивления, проникают весь состав естества человеческого...» [7, с. VII].

Необходимо остановиться на глубоком и своеобразном психологическом понятии, которое является одним из ключевых в труде «Путь ко спасению». Это понятие «*внутри-пребывание*». Святитель Феофан пишет: «Внутри-пребывание собственно есть заключение сознания в сердце, напряжённое же собрание туда сил души и тела есть существенное средство, или делание, подвиг. Впрочем, они взаимно друг друга рождают и предполагают, так что одно без другого не бывает» [7, с. 206]. Понятие «внутри-пребывание», на наш взгляд, можно сопоставить (но ни в коем случае не идентифицировать) с современной психолого-педагогической категорией «рефлексия». Сам святитель Феофан видел, что описываемое им состояние (или, вернее, *делание*, ибо оно носит не страдательный, но активно-деятельностный характер) очень легко может быть сведено к аналитическо-рефлексивной деятельности, обдумыванию чего-либо, и предостерегал от этого. «...Внутри-пребывание и собрание не то же, что углубление при размышлении, или дума (от слова – задумываться), хотя много походит на него. Последнее стоит только в исходище ума, оставляя другие силы незанятыми, и держится в голове, а то стоит в сердце, в исходище всех движений, ниже и глубже всего, что в нас есть и бывает, или происходит так, что всё это совершается уже поверх его, пред его глазами, и то позволяется, то запрещается. Отсюда само собою очевидно, что внутри-пребывание есть, в истинном своём виде, условие истинного господства человека над собою, следовательно, истинной свободности и разумности, а потому и истинно-духовной жизни» [7, с. 207]. Безусловно, современное понятие рефлексии тоже нельзя признать сугубо интеллектуализированным. В нём есть

и волевой аспект, и, безусловно, ценностные основания. Однако очевидно, что рефлексивная деятельность куда более рационалистична, технологична, фрагментарна (она может быть применена к любому отдельно взятому объекту, минуя другие) по сравнению с деланием внутри-пробытия. Целостность внутри-пробытия подчёркивается, в частности, участием в нём не только душевных, но и телесных сил.

Наконец, ведущая педагогическая категория «образование» используется святителем Феофаном преимущественно в смысле «процесс», а не «результат» и, как правило, с зависимыми словами (то есть после слова «образование» идут существительные в родительном падеже, указывающие на его предмет, направленность). Это знаменательное обстоятельство лишний раз объясняет тот факт, что отдельной педагогики (вне богословия), где образование – вершина и самоценность, в рассматриваемой традиции родиться не могло. Понятие «образование» у свт. Феофана связано с представлением о падшей, искалеченной грехом природе человека. Оно ближе к своему этимологическому смыслу: придание образа тому, что на данном этапе является безобразным (ударение в последнем слове читатель может поставить по своему усмотрению).

Святитель Феофан рассматривает *образование ума, воли и чувства*. Указанная нами особенность употребления слова «образование» проявляется в трактовке святителя Феофана, ломая привычные для современного читателя представления об образовании как о некоем усовершенствовании или, тем более, приобретении и без того хорошего человека (конечно, у наших классиков XIX века не мог повернуться язык сказать «образовательная услуга», но, например, журнал, в котором работал П.Ф. Каптерев, назывался «Женское образование» – куда более привычно для нашего слуха). Между прочим, указанный смысл не совсем ушел из педагогики последующих времен, но до некоторой степени переместился в область теории воспитания. Наиболее близкая из известных нам аналогий – название книги Д.Б. Кабалева «Воспитание ума и сердца».

С позиций свт. Феофана, «христианское образование ума есть напечатление в нем всех истин веры столь глубоко, чтоб они составляли всё его существо, или чтоб он состоял из них одних...» [7, с. 232]. Цитата специально прервана на таком достаточно радикальном суждении (которое далее несколько «смягчается», приближается к более близким современному педагогу установкам на формирование критериев рассуждения и т.д.), чтобы подчеркнуть сущность интерпретации термина. Прямое значение – образовать (даже не преобразовать, а именно сущностно выстроить) – предстает весьма неожиданным

для современного читателя. Такого рода трактовка делает весьма проблематичной установку на образовательную технологию – последовательный ряд действий, с необходимостью приводящий к заданному результату. Святитель Феофан указывает: «Часто ни внутреннее, ни внешнее делание не помогает, – дух остается в усыплении» [7, с. 233]. Стало быть, образование не есть прямой и неизбежный результат внешней или внутренней деятельности, а есть процесс неизмеримо более сложный, связанный с духовной жизнью человека. В таком процессе важную роль играет личность наставника, собеседника, духовного отца. «Всенеобходимо иметь всякому человека для беседы о вещах духовных, который уже знал бы всё наше и которому можно бы смело открывать всё, что бывает на душе» [7, с. 233].

Подчеркнем, что уже в конце XIX века доминанта духовной беседы, внутреннего делания над практической преобразовательной деятельностью воспринималась как устаревшая и (или) враждебная. Святитель Феофан и житием своим, и теоретическими трудами, несомненно вступает в диалог с К.Д. Ушинским о труде «в его психическом и воспитательном значении». Что есть истинно полезная деятельность человека? На что направлено образование воли? Эти ключевые вопросы отечественной классической педагогики свт. Феофан решает с позиций православного нравственного богословия. «Образовать волю значит напечатлеть в ней добрые расположения или добродетели: смирение, кротость, терпение, воздержание, уступчивость, услужливость, и проч.» [7, с. 235]. Даже благие цели, рационально «правильные» мотивы вне этих ориентиров перерастают в свою противоположность.

Вместе с тем, христианское образование сердца, ума и воли оппозиционно бесплодной мечтательности. Главное в этом процессе – его созидательный, подвижнический характер. «Многочтение по одной пытливости», «наука мечтать» [7, с. 235], то есть занятия, не доводящие содержания образования до сердца, не разрушающие «ветхого человека» и не приводящие к рождению нового, не просто бесполезны, но и разрушительны.

При жизни святителя в газете «Владимирские епархиальные ведомости» освещалась в основном внешняя сторона его жизни: поездки, проповеди. Статей педагогического содержания сам свт. Феофан для «Владимирских епархиальных ведомостей» не писал. Педагогическая ориентированность наследия святителя начала осмысливаться сразу после его кончины. Приведем в качестве доказательства примеры публикаций во Владимирских епархиальных ведомостях, где в 1897 году были собраны и опубликованы (в номерах с марта по май) письма святителя Феофана с педагогическим содержанием. Работа эта была осуществлена Н. Веселовским. Сами письма и сведения, относящиеся к



тексту этих писем, датируются 1872 – 1884 годами (то есть письма были написаны в затворе).

Интересны советы святителя Феофана по поводу изучения светских наук: «Н...! Очень рад, что ты усерден к учению. Готов тебе всем помочь. Любишь учить географию: доброе дело... Научи наперед ландкарты. Возьми например карту Европы и смотри границы государств, моря, реки... Раз 10-20 просматривай, пока в голове не вообразится вся картина Европы... так же и с остальными картами. И будешь знать географию» [9, с. 155].

Есть у святителя Феофана соображения и о педагогическом общении. Он придавал значение сообществу товарищей, школьному окружению учеников, что прямо предвосхищает развитие социальной педагогики двадцатого века.

Нельзя не упомянуть об отношении свт. Феофана к публицистике. Некоторые журналы он прямо запрещал: «В журналах не все толково. И пустяков много» [9, с. 154], «...газеты и журналы наполнены всякою пустошью, так что читать их, большею частью, напрасная трата времени» [10, с. 180]. Но некоторые детские журналы он рекомендовал: «Ты писал, что выписываешь для Н. два журнала... Есть журналы детские и недорогие. Спроси в гимназии у законоучителя, или еще где, в них все приспособлено к детскому разуму» [10, с. 178-179].

Практические педагогические рекомендации свт. Феофана относятся и к изучению языков: «Я уже, помнится, писал, чтобы он налег на изучение языков – латинского и греческого, так чтобы в Семинарии иметь свободу изучать европейские языки. Пусть исполнит этот совет. Пусть каждый день заучивает сколько-нибудь слов и фраз» [10, с. 181].

Конечно, святитель Феофан Затворник не ставил перед собой отрефлексированной задачи уточнить понятие «Образование» и, тем более, вступить в педагогическую дискуссию с современниками. Но и его трактовки, и его духовно-нравственная позиция, выраженная не только в живых примерах, но и в педагогических категориях, несомненно влияют на облик педагогической мысли второй половины XIX века и нуждаются в дальнейшем исследовании.

### Литература

1. Абрамов А. В. Владимирский период служения архимандрита Георгия (Тертышникова), исследователя трудов святителя Феофана Затворника // Наследие христианской церкви: богословие, история, культура. Материалы I Международной научно-богословской конференции. Том Выпуск 1 (1). – Владимир: Транзит-ИКС, 2020. С. 110 – 119.
2. Абрамов А. В. Восприятие святителем Феофаном Затворником учения о счастье // Труды по русской патрологии. 2019. № 3 (3). С. 62 – 68.

3. Абрамов А. В. Золотое правило нравственности и естественный закон в учении святителя Феофана Затворника // Труды по русской патрологии. 2021. № 1 (9). С. 48 – 53.
4. Абрамов А. В. Обзор научных исследований трудов Феофана Затворника, приуроченных к его 200-летию // Труды Владимирской Свято-Феофановской духовной семинарии. 2019. № 3. С. 104 – 107.
5. Дорошенко С.И. Проповеди святителя Феофана в период его служения во Владимире: педагогический анализ. В сборнике: Наследие христианской церкви: богословие, история, культура. Материалы I Международной научно-богословской конференции. Том Выпуск 1 (1). Владимир: Транзит-ИКС, 2020. С. 99-109.
6. Дорошенко С.И., Дорошенко Ю.И. Педагогическое наследие святителя Феофана, Вышенского Затворника, в контексте развития отечественной педагогики XIX века // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). 2017. № 2 (14). С. 45-49.
7. Феофан Затворник, святитель. Путь ко спасению. Краткий очерк аскетики. Третья часть. Начертания христианского нравоучения. 8-е изд. М., 1899.
8. Феофан Затворник, святитель. Наставления в духовной жизни. М., 1994.
9. Письма Преосвященного Феофана с педагогическим содержанием // Владимирские епархиальные ведомости. 1897. № 5 . С. 149 – 157.
10. Письма Преосвященного Феофана с педагогическим содержанием // Владимирские епархиальные ведомости. 1897. № 6. С. 178 – 181.

**РОДИТЕЛЬСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

**Аннотация:** Актуальность данной темы обусловлена важностью просвещения родителей в образовательном процессе в Великобритании. В статье рассматривается история и современная практика родительского образования в Великобритании, подчеркивается роль правительства и неправительственных организаций в поддержке и развитии инициатив родительского образования. В процессе исследования было отмечено, что программы и мероприятия по родительскому образованию в школах и внешкольных организациях играют важнейшую роль в укреплении отношений между родителями и детьми и улучшении результатов обучения. Особое внимание уделяется влиянию родительского образования на детей и их успехи в учебе, подчеркивается положительное воздействие родительского участия на академическую успеваемость и общее развитие детей. В заключение рассматриваются перспективы дальнейшего развития родительского образования в Великобритании и его значение для современных систем образования, подчеркивается важность дальнейшей поддержки и развития инициатив родительского образования на благо учащихся и семей.

**Ключевые слова:** родительское воспитание, образовательная система, родительское просвещение, Великобритания, семейное образование, педагогические практики.

Т. V. Egorova

**PARENTING EDUCATION IN THE UK**

**Abstract:** The relevance of this topic is due to the importance of parental education in the educational process in the UK. The article reviews the history and current practice of parental education in the UK, emphasizing the role of the government and non-governmental organizations in supporting and developing parental education initiatives. In the course of the study it was noted that parent education programs and activities in schools and extracurricular organizations play a crucial role in strengthening parent-child relationships and improving educational outcomes. Particular attention is paid to the impact of parent education on children and their academic success, emphasizing the positive impact of parental involvement on children's academic achievement and overall development. It concludes by examining the prospects for the further development of parent education in the UK and its relevance to modern education systems, emphasizing the importance of continuing

to support and develop parent education initiatives for the benefit of students and families.

**Keywords:** parenting, educational system, parental education, UK, family education, pedagogical practices.

Просвещение родителей в Великобритании имеет долгую историю, восходящую к началу промышленной революции, когда родители стремились дать образование своим детям, чтобы обеспечить им лучшее будущее. С течением времени концепция родительского просвещения развивалась и стала включать в себя не только образование, но и целостный подход к воспитанию всесторонне развитых людей. Сегодня просвещение родителей в Великобритании рассматривается как важнейший аспект развития ребенка и поддерживается различными правительственными и неправительственными организациями.

Исторически родительское просвещение в Великобритании было направлено в первую очередь на академическое образование и обеспечение того, чтобы дети обладали навыками, необходимыми для успеха в быстро меняющемся мире. Однако в последние годы наметился сдвиг в сторону более целостного подхода, учитывающего эмоциональное, социальное и физическое благополучие детей. Этот сдвиг был обусловлен исследованиями, которые показывают важность благоприятной и воспитывающей домашней среды для формирования будущего успеха ребенка.

В современной Великобритании просвещение родителей принимает различные формы, включая родительские классы, семинары и онлайн-ресурсы. Эти ресурсы предоставляют родителям информацию и стратегии, которые помогут им справиться с трудностями воспитания детей в современном быстро меняющемся обществе [3]. Кроме того, многие школы и общественные организации предлагают программы, направленные на поощрение участия родителей в образовании и общем благополучии их детей.

Совместное обучение членов семьи (family learning) означает учебную деятельность, включающую детей и взрослых членов семьи, при этом результаты важны для всех участников и способствуют развитию образовательной культуры семьи в целом. Это обучение проходит с участием и ребенка, и разных членов его семьи одновременно, таких как родители, бабушки, дедушки и другие [7, с. 3]. Совместное обучение помогает улучшить воспитание школьника в семье путем выполнения ряда задач. Для развития ребенка важно стимулировать его познавательную активность, обучать новым знаниям, умениям и навыкам, а также проявлять инициативу и творческие способности. Важно

также, чтобы ребенок усваивал положительные модели поведения и взаимодействия с другими членами семьи. Для взрослого совместное обучение позволяет повысить родительские компетенции в различных областях, понять особенности развития детей и стратегии поддержки их в обучении, а также улучшить взаимоотношения внутри семьи [4; с. 7].

М. Мур и Г. Керсли, выделяют несколько типов педагогического сопровождения, включая руководство и консультирование, административную поддержку и помощь учащимся в организации взаимодействия с другими учащимися и преподавателями [5].

Согласно ученым, основой педагогического сопровождения является самостоятельность учащихся в принятии решений. Этот процесс включает заинтересованное наблюдение, консультирование, активное участие и поощрение со стороны педагога, что способствует максимальной самостоятельности учащихся.

Психолого-педагогическая литература указывает, что понятие «педагогическая поддержка семьи» тесно связано с «педагогическим сопровождением семьи». О.С. Газман, один из первых исследователей в этой области, разработал теоретические подходы к педагогической поддержке, придавая ей большое значение в формировании личности, где основным является самопоиск и постоянное самосовершенствование [1].

Государство и неправительственные организации в Великобритании играют значительную роль в поддержке и развитии родительского просвещения, имеют решающее значение для общего благополучия и успеха детей. В Великобритании реализуются различные инициативы и программы, направленные на то, чтобы дать родителям знания и навыки, необходимые для эффективного воспитания и образования их детей.

Например, правительство Великобритании реализует такие инициативы, как Служба семейной информации, которая предоставляет родителям информацию и поддержку по широкому кругу вопросов, связанных с воспитанием и развитием детей. Кроме того, правительство учредило такие программы, как детские центры Sure Start, которые предлагают разнообразные услуги для поддержки родителей на их родительском пути [6].

Неправительственные организации (НПО) Великобритании, часто работают в сотрудничестве с государством, предоставляя родителям дополнительные ресурсы и поддержку. Это такие организации, как Национальная комиссия по поддержке родителей, предлагают мастер-классы, семинары и консультационные услуги, чтобы помочь родителям усовершенствовать свои родительские навыки и знания.

Кроме того, неправительственные организации играют важнейшую роль в отстаивании политики и программ, способствующих просвещению и поддержке родителей. Эти организации часто работают над повышением осведомленности о важности участия родителей в образовании и развитии детей и лоббируют увеличение финансирования и ресурсов для программ поддержки родителей [3].

Еще один важный аспект программ родительского образования в Великобритании – это акцент на продвижении позитивных родительских практик и эффективных стратегий общения. Эти программы предоставляют родителям ценные ресурсы и информацию о развитии ребенка, стилях обучения и эффективных методах поддержания дисциплины, чтобы помочь им поддерживать академическое и социальное развитие своих детей.

В начале 90-х годов XX века в Великобритании активно начали организовываться программы совместного обучения членов семьи с целью педагогического сопровождения воспитания детей. Первые стандарты совместного обучения были разработаны в 2005 году [3; с. 37], а в 2013 году они были отредактированы на основе накопленного опыта [2; с. 6]. Исследования Национального Института непрерывного образования взрослых и Образовательной ассоциации рабочих показали, что совместное обучение семьи действительно эффективно:

- родители и дети улучшают коммуникативные навыки,
- взрослые члены семьи справляются с управлением детским поведением,
- родители более эффективно помогают детям в учебе,
- дети показывают лучшие результаты в обучении,
- учителя отмечают улучшение поведения и знаний учеников. Положительный опыт Великобритании в этой области может быть полезен при организации работы с семьями в отечественных школах.

Просвещение родителей немаловажно в формировании установок и поведения детей, что в конечном итоге влияет на их успехи в учебе.

Под просвещением родителей понимается предоставление родителями рекомендаций и поддержки детям в различных аспектах их учебного пути. Это может включать в себя наблюдение за их успехами, предоставление ресурсов для обучения, воспитание дисциплины и мотивации, а также формирование позитивного отношения к образованию.

Многие школы предлагают родительские классы, группы поддержки и консультационные услуги, чтобы помочь родителям справиться с трудно-

стями воспитания детей и оказать им эмоциональную и психологическую поддержку. Эти услуги направлены на расширение возможностей родителей и укрепление их родительских навыков и уверенности в себе.

Дети, чьи родители активно участвуют в их образовании, обычно показывают более высокие результаты в учебе по сравнению с менее активными родителями. Это можно объяснить тем, что участие родителей создает благоприятную среду для обучения, в которой дети чувствуют себя воодушевленными и с большей вероятностью будут серьезно относиться к учебе. Кроме того, родители, которые сами являются образованными людьми, могут лучше ориентировать своих детей в трудностях системы образования, предлагая им советы и рекомендации, которые могут положительно повлиять на их успеваемость.

Американское общество не ставит перед собой задачу формировать всесторонне развитую нравственную личность, оно сконцентрировано на индивидуализме и возможности для каждого развивать свой потенциал и находить свое место в обществе. Р. Колс отмечает, что система ценностей американцев настолько уникальна, что не может быть перенесена на другие культуры [8].

Просвещение родителей в Великобритании показало положительные результаты в улучшении образовательных результатов детей. Благодаря различным программам и инициативам родители активно вовлекаются в процесс обучения своих детей, что приводит к повышению успеваемости и улучшению социально-эмоционального развития. Акцент на вовлечении родителей также способствовал укреплению партнерства между школой и домом, что привело к более целостному подходу к образованию.

Заглядывая в будущее, можно выделить несколько основных перспектив для дальнейшего развития родительского просвещения в Великобритании.

Во-первых, необходимы дальнейшие исследования, чтобы изучить влияние родительского просвещения на различные аспекты обучения детей, такие как грамотность, умение считать и эмоциональное благополучие. Это поможет выявить лучшие практики и стратегии, которые можно внедрить в более широком масштабе.

Во-вторых, родителям следует оказывать больше поддержки и предоставлять больше ресурсов, чтобы они могли принимать активное участие в образовании своих детей. Это может включать в себя семинары, тренинги и доступ к образовательным материалам, которые расширят их знания и навыки в поддержке обучения своих детей.

Более того, сотрудничество между школами, государственными учреждениями и общественными организациями имеет решающее значение для

просвещения родителей. Работая вместе, заинтересованные стороны могут использовать свои ресурсы и опыт для создания более комплексного и эффективного подхода к вовлечению родителей в процесс обучения их детей.

Значение родительского просвещения для современного образования невозможно переоценить. Исследования постоянно показывают, что вовлечение родителей положительно влияет на успеваемость, мотивацию и общее благополучие детей. Развивая культуру партнерства между родителями и школами, мы можем создать благоприятную среду, в которой дети смогут процветать и полностью раскрыть свой потенциал.

### Литература

1. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. 1995. Вып. 3. С. 58–64.
2. An evaluation of the benefits of family learning for participants, their families and the wider community // Ofsted. 2009. С. 28.
3. Водянова М. Ю. Опыт педагогического сопровождения совместного обучения детей и родителей в Великобритании // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 86-89.
4. Family Learning Works. The Inquiry into Family Learning in England and Wales, NIACE // Family Learning Works. 2013. С. 4.
5. Moore, M. and Kearsley, G. (1996), Distance education: a system view. Belmont: Wadsworth Publishing Company. CA: Wadsworth. P. 37 – 39.
6. Angeline Albert What is a Sure Start Children's Centre? // Advice Articles . 2024. P. 2.
7. Family Learning: a survey of current practice/ Office for standards in education, London, 2000, 25 p.
8. L. Robert Kohls, Executive Director, The Washington International Center, Washington, D.C., April 1984.



## К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕРВОЙ ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ С. Т. ШАЦКОГО

**Аннотация:** В статье дается ретроспективный анализ деятельности Первой опытной станции по народному образованию под руководством С. Т. Шацкого с точки зрения организации музыкально-эстетического воспитания, рассматривается особый тип школы 1920-х годов, использующий преимущества средового подхода и формирующий опыт творческой деятельности детей. Показано значение исследований, предпринятых в начале XX века, для развития теории среды в трудах российских ученых 1990-х годов (В. А. Ясвин, В. И. Слободчиков, В. И. Панов).

**Ключевые слова:** музыкально-эстетическое воспитание, средовое воздействие, воспитательная система, творческая деятельность, первая опытная станция.

## REVISITING THE ORGANIZATION OF MUSICAL AND ESTHETICAL EDUCATION WITHIN THE S.T. SHATSKY FIRST EXPERIMENTAL STATION

**Abstract:** The article presents the retrospective analysis of the S.T. Shatsky's First Experimental Station for Public Education from the point of musical and esthetical education and observes a particular 1920s school type, which used the advantages of environmental approach and developed the children's experience of creative activities. The influence of the research carried out in the beginning of the 20th century on the environmental approach in the Russian scientists works in 1990s (V.A. Yasvin, V.I. Slobodchikov, V.I. Panov) is also shown.

**Keywords:** musical and esthetical education, environmental influence, educational system, creative activities, First Experimental Station

Имя Феликса Ароновича Фрадкина хорошо известно в педагогическом сообществе города Владимира и за его пределами. Он, как основатель историко-педагогической школы, оставил нам серьезное научное наследие, во многом определив пути и векторы дальнейших изысканий. В частности, последователи и ученики Феликса Ароновича обращаются к проблемам теории музыкального воспитания первой трети XX века [6, с. 153–164], в контексте педагогической компаративистики 1920–1930-х годов рассматривают метод проектов [7, с. 135–140], а также подробно разбирают вклад в педагогическую

науку крупнейшего специалиста в области музыкального воспитания В. Н. Шацкой [4, с. 89–94; 5, с. 140–151].

Ф. А. Фрадкин многие годы посвятил изучению личности и учебно-педагогической, организационной, научно-исследовательской деятельности Станислава Теофиловича Шацкого [13]. Эта тема остается достаточно актуальной для образования XXI века: в современной школе дети не только учатся, но и занимаются в кружках и секциях, делают уроки, то есть «школа знаний» соединяется со «школой умений». В настоящее время со всей остротой встал вопрос о необходимости возвращения в школы трудового воспитания, 88% граждан высказалось за принятие закона об участии детей в общественно-полезном труде. Так актуализируется главный принцип воспитательной концепции С. Т. Шацкого «Учим не для школы, а для жизни». Кроме того, в России с 2021 года запущена программа «Пушкинская карта». Проект позволяет гражданам с 14 до 22 лет бесплатно посещать участвующие в программе театры, кинотеатры, музеи, выставки, филармонии и другие учреждения культуры за счет федерального бюджета. Безусловно, подобное начинание можно рассматривать как возрождение традиций советского периода, заложенных в том числе и педагогами Первой опытной станции сто лет назад.

С. Т. Шацкий, возглавивший в 1919 году работу Первой опытной станции по народному образованию (экспериментальное производственно-педагогическое объединение Наркомпроса РФ) и создавший, по сути, школу нового типа, такую школу, в которой стало бы возможным «вернуть детям детство», предстает перед нами как педагог-новатор, профессионал высочайшего класса, уделявший постоянное внимание развитию культурно-образовательной среды и эстетическому воспитанию детей.

Начало этой работе было положено до революции, в 1911 году, когда ребята с московских окраин приехали «прямо в лес». Колония начиналась с организации условий для жизни: строительства барака и кухни под навесом. Однако, как вспоминала позднее В. Н. Шацкая, Станислав Теофилович выступил с предложением преобразить скучное барачное строение: «Балконы по обеим сторонам второго этажа и терраса внизу придали некоторое своеобразие зданию, которое стало напоминать речной пароход» [12, с. 124]. Образ, действительно, очень яркий. Не случайно спустя полвека сходство школы и парохода подметил поэт-песенник Константин Ибряев, этот образ присутствует в одной из популярных пионерских песен Георгия Струве:

*И в сентябрьский день погожий,  
И когда метет февраль,  
Школа, школа, ты похожа.  
На корабль, бегущий вдаль...*

Позднее стены строения стал живописно оплетать виноград, а в комнате сотрудников был поставлен рояль. Комната стала местом приобщения детей к чтению, пению и слушанию музыки, местом собраний и радостного, совершенно нового ощущения жизни. Здесь проводились беседы С. Т. Шацкого с детьми «о живописи, скульптуре, архитектуре, литературе, фольклоре, о родной природе» [1, с. 11], здесь исполнялись им вокальные и драматические произведения.

Дополним описание воспоминанием Н. И. Рудневой. В один из летних дней, сразу после праздника, младшие колонисты устроили ритмику прямо на поле. «Маленькие изображают полет птиц, ритмично взмахивая руками, потом – садовника и цветы, и все это – под музыку, отсчитывая половины, четверти так же, как играет музыка. А петь они пошли уже в общую комнату. Поют русские песни, грустные и веселые. Поют громко, так что слышно работающим» [12, с. 159].

Первоначальные музыкальные знания ребенка (самые общие представления о песенных жанрах, особенностях и способах бытования, исполнения и т. д.), приобретенные стихийно, исследовались как педагогами, так и учащимися. Такой анализ помогал ребенку взглянуть на свои «приобретения» со стороны, отрефлексировать и систематизировать музыкальное «портфолио», чтобы затем пополнить и приумножить его. Работала и «обратная связь». Достоянием среды становились «продукты» творческой деятельности детей: концерты, лекции, беседы, спектакли с музыкальным оформлением. «Потребителями» в этом случае были близкие люди – родители, родственники, соседи воспитанников. «Идея педагогизации среды, – пишет С. И. Дорошенко, – предполагавшая организацию музыкальной жизни, направляемой, регулируемой и постоянно исследуемой педагогами, связывая музыку с трудом, бытом, определяла творческий характер всей музыкальной деятельности» [3, с. 181]. Следует также отметить, что музыкальное творчество не было изолировано от других видов искусства. Это позволяло формировать опыт творческой деятельности детей «в процессе самостоятельного выбора музыкальных произведений, драматизации песен, сочинения новых слов, вычленения характерных и наиболее близких им интонаций...» [там же].

В книге С. Т. Шацкого «Годы исканий» выделены три типа школы [14, с. 179]:

- 1) школа, изолированная от окружающей среды;
- 2) школа, проявляющая к среде интерес, но не включенная в нее;
- 3) школа – организатор, контролер и регулятор воздействия среды на ребенка.

Над созданием третьего типа школы и работал Станислав Теофилович. Такая школа учитывала жизненный опыт ребенка, его возрастные особенности, давала прочные и глубокие знания, которые применялись затем в общественно-полезной деятельности, а, помимо того, школа была центром воспитательной работы и оказывала влияние на среду, в которой шло формирование ребенка, одновременно изучая средства воздействия среды, корректируя, если это требовалось, ее отрицательные влияния.

После достаточно долгой паузы в изучении средового воздействия и влияния среды на развитие личности, а именно на рубеже XX–XXI вв., интерес ученых к этой теме проявился вновь. Обращенность к личностно ориентированному подходу способствовала возрождению научного интереса к проблематике среды у отечественных и зарубежных исследователей. Так, российские ученые В. А. Ясвин, В. И. Слободчиков, В. И. Панов и др. с 1990-х годов занимаются описанием моделей образовательных сред. Практически все они рассматривают среду как **влияние, возможности**. В частности, В. И. Панов, создатель эконсихологического подхода к развитию психики и предпринявший масштабные исследования, выделил три аспекта [8]:

- 1) пространственно-предметный (здание, учебные аудитории, оборудование, учебная мебель и пр.);
- 2) коммуникативный (пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способы взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и другими ее субъектами);
- 3) деятельностный (технологический – совокупность различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся).

Образовательная среда в данном случае понимается как **система педагогических и психологических условий и влияний**, которые **создают возможность** как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками. Безусловно, основа для выводов ученых (С. Т. Шацкий, а позднее и В. Н. Шацкая также постоянно подчеркивали необходимость **создания условий** для развития ребенка) была заложена в 1920-х годах.

Продуктивную исследовательскую и практическую работу вели сотрудники музыкального отдела Первой опытной станции Р. Ф. Глаз, В. А. Петрова, С. Я. Пугачев, И. Г. Розанов, М. А. Румер, В. Н. Шацкая, С. Т. Шацкий, Р. К. Шнейдер и др. На совещаниях активно обсуждались вопросы организации как методической, так и исследовательской работы, повестка дня и высказывания участников фиксировались в протоколах совещаний.

Первое такое совещание было проведено в Москве, 2 октября 1920 г., и в документе представлены разделы предполагаемой работы [11, Л. 2]:

Практическая работа:

1. Отдел должен оказывать помощь людям, ведущим практическую работу в учреждениях. Самая работа должна вестись практическими работниками с тем условием, чтобы они принимали участие в теоретической работе, хотя бы в обсуждении и проработке материалов. Тогда только можно поставить работу интересно.

2. Предположено организовать ряд концертов, особенно в Калужском отделении. Концерты предположены нескольких видов: а) концерты-лекции силами специалистов для аудитории подготовленной, где есть постоянная работа, как толчок к дальнейшему продвижению (Курсы, Колония, Угодско-Заводской народный дом); б) концерты хора учителей и Колонии для деревень; цель – внесение в деревню новых впечатлений.

Для оживления занятий предлагалось устраивать концерты свободного слушанья, вводя новые произведения и, главным образом, уже знакомые; время от времени – обсуждения, так называемые семинарии, отвечающие на вопросы как устроено усвоенное, чему помогают занятия, что они объединяют или осмысливают и пр.

Через год, уже в Калужском отделении, В. Н. Шацкая подробно информировала о сделанном, писала о планах на будущее: «Всего музыкальной работы в колонии 10 часов в неделю и 4-5 часов в неделю уроков на фортепиано. Кроме этого бывают периодически концерты или в Колонии или в Опытной Станции, которые посещаются старшей и средней группой. В старшей группе предполагается: курс музыкальной энциклопедии 1 раз в неделю 2 часа (большинство группы уже несколько раз принималась изучать грамоту и теорию, и основные понятия о гаммах, интервалах и некоторые ритмические понятия имеют)» [2, Л. 67–70]. Как можно заметить, в трудных условиях только начинающегося движения к организации общего музыкального образования, педагоги широко применяли такие формы, как концерты-лекции, семинары, обсуждения.

Разрабатывались «Программы по эстетической стороне», включавшие разделы: «Становление опыта», «Организационный опыт», «Новые эстетические восприятия и знания», «Упражнения», «Материалы». В частности, раздел «Становление опыта по искусству за 1921/1922» [9, Л. 12] включал подразделы:

1. «Красота в природе. Животный мир». «Пестрота и яркость оперения птичек, жучков, бабочек, светлячков. Пение птичек. Игра рыбок в воде и

переливы чешуи на солнце. Игра домашних животных – как кроликов, телят, жеребят, котят, щенят».

2. «Живая природа. Человек». «Женщин высоких и средних, румяных, белых с черными волосами; полных мужчин, сильных; детей толстеньких, смеющихся».

3. «Красота в творчестве человека. Внешний и внутренний вид здания (украшения)». «Окраска домов, резьба, крыльцо, балкончик, светелка. Иконы с лампадами в позолоченных ризах с цветами, в киотах, лубочные картины, цветы искусственные и живые, пестрые обои, полотенца развешанные, занавески, чистота и уют в целом, зеркало, самовар хороший, посуда с узорами, освещение храма».

4. «Красота в творчестве человека. Костюмы». «Одежда священников; серьги, кольца, булавки, бусы, пестрые одежды. У мужчин – брюки на выпуск, шляпы и модные костюмы. Убор покойника и молодых».

5. «Красота в творчестве человека. Пение и музыка». «Гармония, гитара, мандолина, свистулька, звон колоколов, бубенчиков. В пении – ритм, резкость, сила. Из песен: заунывные, солдатские, церковное пение (особенно Пасхальное и великопостное), оплакивание покойников».

В отчетах наблюдения за воспитанниками скрупулезно фиксировалось, что дети музыку любят, особенно гармонию (гармонь?), балалайку и посвистывание, пение соловья, дрозда; с большим интересом слушают старинные военные, деревенские и привезенные из города песни; отмечают художественное и музыкальное исполнение, но воспринимать много не готовы [10, Л. 140]. В планах значилось развивать детей в самых разных видах деятельности и искусствах: рисование, лепка (иллюстративная лепка), музыка (слушание музыки), пение, драматизация (сказок, рассказов, стихотворений в лицах, импровизация, постановка спектаклей, их посещение и обсуждение), искусство слова (чтение сказок, легенд, стихотворений, сочинение и разбор со стороны красоты слога и настроения), прикладное искусство (украшение класса, елки, изготовление игрушек, посадка деревьев, устройство дорожек, лавочек), художественные экскурсии (любованье восходом и заходом солнца, птицами, лесом, полем, рекой; слушание пения птиц, шума леса, ржи, осенних листьев, журчание ручья).

Приведенный перечень весьма показателен. Предполагались самые разнообразные способы включения детей в деятельность с обращением к взаимосвязи искусств, в том числе соединение двух видов искусств, иллюстрации одного искусства другим, передачу образов одного искусства посредством языка другого искусства.

В заключение отметим значение организованной сотрудниками Первой опытной станции работы:

- 1) талантливый педагогический коллектив станции, проводивший небывалые по масштабу и абсолютно четкие по организации исследования, создал образцы работы в области содержания и методики обучения трудового, эстетического и физического воспитания;
- 2) разработанные на станции «Планы по эстетической стороне» стали основой для первых школьных программ;
- 3) содержание таких программ вошло как составная часть в программы ГУСа на основе комплексной системы;
- 4) работа сотрудников станции осуществила поворот школы к интересам и запросам ребенка, к уважению его личности, к свободе творчества.

### **Литература**

1. Бершадская Д. С. Педагогическая деятельность и взгляды С. Т. Шацкого / Д. С. Бершадская. – М.: Просвещение, 1973. – 67 с. 6
2. Доклад В. Н. Шацкой на музыкальном совещании № 2 Музыкального Отдела Первой Оп. Ст. от 10 ноября 1921 г. // НАРАО: Ф. 1. Оп. 1. Ед хр. 115. Л. 67–70.
3. Дорошенко С. И. История музыкального образования в России. Учебное пособие. Владимир: ВГПУ, 2007. 223 с.
4. Дорошенко С. И. Музыкально-педагогическое наследие В. Н. Шацкой: традиции и новации // В сб.: Историко-педагогический потенциал непрерывного педагогического образования: традиции и новации. Сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции. Московский педагогический государственный университет, Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. М., 2023. – С. 89–94.
5. Дорошенко С. И. Прогностический потенциал музыкально-педагогического наследия В. Н. Шацкой // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. № 2. С. 140–151.
6. Дорошенко С. И. Теория музыкального воспитания первой трети XX века в контексте развития отечественной педагогики // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 1. С. 153–164.
7. Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И. Метод проектов в контексте педагогической компаративистики 1920-1930-х годов. В сборнике: Историко-педа-

- гогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы. Материалы международной научно-практической конференции. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 135–140.
8. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
  9. Программа по эстетической стороне 3 этапа // НАРАО: Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 115, 92, 72. Л. 12.
  10. Программа по эстетической стороне 3 этапа // НАРАО: Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 115, 92, 72. Л. 140.
  11. Протокол первого музыкального совещания сотрудников Музыкального Отдела Первой Опытной Станции по нар. образ. при НАРКОМПРОСЕ 2 октября 1920 г. г. Москва // НАРАО: Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 115. Л. 2.
  12. С. Т. Шацкий: работа для будущего: Докум. повествование / Кн. для учителя // Сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
  13. Фрадкин Ф. А. Первая Опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР: дис... канд. пед. наук / Феликс Аронович Фрадкин. М., 1966. 290 с.
  14. Шацкий С. Т. Предисловие к книге «Годы исканий» // Педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1965. Т. 4. 328 с.



## К ВОПРОСУ ПЕРИОДИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА НАД МОЛОДЫМИ ПЕДАГОГАМИ В РОССИИ И США

**Аннотация.** В данной статье рассмотрена проблема периодизации наставничества над молодыми педагогами в истории отечественной и зарубежной педагогики. Представлена авторская периодизация наставничества над молодыми педагогами в США, а также уточнена российская периодизация в контексте наставничества над молодыми педагогами.

**Ключевые слова:** наставничество, молодой педагог, наставник, наставляемый.

E. V. Ignatyeva

## THE ISSUE OF PERIODIZATION OF NOVICE TEACHERS MENTORING IN RUSSIA AND THE USA

**Abstract.** This article deals with the problem of periodization of novice teachers mentoring in Russian and foreign history of pedagogics. The author's periodization of novice teachers mentoring in the United States is presented. And the Russian periodization is clarified in the context of mentoring young teachers.

**Key words:** mentoring, novice teachers, mentor, mentee.

На современном этапе развития педагогики наставничество рассматривается как ретроинновационный феномен, который за свою долгую жизнь прошел ряд этапов. Многие российские педагоги-исследователи занимались изучением генезиса, закономерностей развития, периодизацией наставничества в целом и наставничества над молодыми педагогами в частности. Наиболее полная, на наш взгляд, периодизация наставничества в России была разработана А. Н. Плотниковым и С. В. Куликовой [5]. За критериальную основу авторами была принята направленность педагогической деятельности мастера наставника. Итак, в истории развития наставничества в России выделяются шесть основных периодов:

1) обучение профессиональному мастерству в рамках ремесленного ученичества – VI – XI вв.;

2) наставничество приобретает духовно-образовательную функцию – XI – XVIII вв.;

3) в условиях зарождения капитализма существовала потребность в формировании специалиста-профессионала – XVIII в. – 30-е гг. XX в.;

4) наставничество становится инструментом политехнического образования, социального и политического воспитания личности – 30-е – 60-е гг. XX в.;

5) попытки научно-педагогического обоснования феномена наставничества, активные действия государства по созданию структур для подготовки наставников – 60-е – первая половина 80-х гг. XX в.;

б) кризис наставничества как педагогического и профессионального явления во всех сферах – вторая половина 80-х гг. XX в. – начало XXI в.

Первый период, выделенный А. Н. Плотниковым и С. В. Куликовой [5], это наставничество в рамках ремесленного ученичества. Трудовое наставничество среди ремесленников существовало в виде передачи мастером своих знаний и опыта подмастерью с помощью демонстрации способов, приёмов и методов работы. Однако существуют исследования, доказывающие существование наставничества в первобытном обществе. Обряд инициации ярко демонстрирует преемственность в первобытных отношениях, в которых передача опыта и сохранение традиций являлось гарантом выживания.

Появление и распространение христианства спровоцировало интерес общества к духовному воспитанию молодежи. Духовное наставничество характеризует проявление мудрости, любви к подопечному, заступничество. В религиозной среде была крайне важна роль личного примера наставника, который являлся стимулом для самосовершенствования и духовного роста молодого человека. Именно в духовном наставничестве чётко прослеживалась иерархия «наставник-наставляемый», а также существовала конкретная система воспитания молодежи в соответствии с христианским учением, из которого, в свою очередь, проистекали нормы морали.

В XVIII веке на первый план снова выходит наставничество в профессиональной сфере. Роль наставника выполнял мастер, который учил своего подмастерья той работе, которую выполнял сам. Его задачей было передавать накопленный опыт молодому поколению, а ученик должен был выполнять заданную работу, следуя инструкциям.

Дореволюционный период характеризуется преобладанием домашнего наставничества над трудовым. В XIX веке ко двору приглашались педагоги для обучения членов царской семьи. Считалось вполне обычным иметь десять и более наставников, которые преподавали иностранные языки и искусство, естественные и точные науки, историю и богословие. В обязанности наставника входило нравственное воспитание цесаревичей и великих княжон, предостережение их от ошибок. Таким образом, наставник выполнял важную общественную функцию – воспитание детей.

Отправной точкой в становлении государственной системы управления

образованием в России можно назвать создание Министерства народного просвещения, созданное Указом Александра I в 1802 году. С этого момента по всей стране стали открываться общеобразовательные учреждения, которые, конечно же, нуждались в учителях. Проблема обеспечения педагогическими кадрами была решена путем создания первых учительских школ. Институализация педагогической деятельности во второй половине XIX в. является индикатором появления наставничества над молодыми педагогами как отдельного вида профессионального наставничества.

В период до Великой Отечественной Войны основной функцией наставника было собственным примером мотивировать молодого специалиста на труд, приобщить его к передовому опыту.

В период войны наставничество было самым оптимальным способом воспроизводства рабочей силы, так как оно является еще и самым наглядным способом обучения. Наставник демонстрировал наиболее рациональные приемы способы действия, наставляемый применял их в работе. В этот период наиболее ярко можно наблюдать идею наставничества «делай как я».

Приобретение наставничеством институционального характера во второй половине двадцатого века обусловлено попытками научно-педагогического обоснования этого феномена, а также созданием специальных структур для подготовки наставников. Наставничество становится инструментом идейно-политического воспитания и подготовки молодежи к труду.

Наставничество в СССР было организовано путем сотрудничества образовательных и трудовых коллективов, шефства предприятий над образовательными организациями, поддержки молодых специалистов на месте работы.

Уникальность наставничества заключается в его ситуативности, т.е. осуществлении непосредственно на рабочем месте и в условиях трудовых отношений. Данная особенность способствует целенаправленному формированию личности молодого специалиста как носителя идеалов социалистического общества, гармоничной интеграции молодого специалиста в коллектив [4].

В период конца XX в. – начала XXI в. отмечается снижение интереса к наставничеству как массовому движению в связи вступлением России в новые экономические отношения. Формализация и принудительный характер наставничества можно назвать основной причиной этого снижения, так как данный факт нарушает один из основных принципов наставничества – принцип добровольности.

С распадом Советского Союза разрушилась и система педагогического наставничества. Пусть и не полностью, но были утрачены основные идеологические и нравственные аспекты наставничества. Как следствие, была нарушена преемственность поколений профессионалов.

2018 год является началом современного этапа в развитии наставничества над молодыми педагогами в России. Учреждение Указом Президента Российской Федерации В. В. Путина от 2 марта 2018 года № 94 Знака отличия «За наставничество», организация Агентством стратегических инициатив первого Всероссийского форума «Наставник – 2018», тематика которого охватила социальную, промышленную, образовательную и сферу бизнеса, утверждение в 2019 году Целевой модели наставничества, объявление 2023 г. годом педагога и наставника свидетельствуют об актуальности наставничества для современного общества.

Таким образом, на основе периодизации наставничества, предложенной С. В. Куликовой и А. Н. Плотниковым, нами разработана периодизация развития наставничества над молодыми педагогами, которая включает следующие периоды:

- 1) XIX в. – 30-е гг. XX в. – выделение наставничества над молодыми педагогами, как отдельного вида профессионального наставничества;
- 2) 1930-е – 1960-е гг. – наставничество как оперативный способ подготовки педагогических кадров в тяжелых социально-политических условиях;
- 3) 60-е – первая половина 80-х гг. XX в. – широкое распространение наставничества над молодыми педагогами наряду с другими видами профессионального наставничества;
- 4) 80-х гг. XX в. – начало XXI в. – кризис наставничества как педагогического и профессионального явления;
- 5) с 2018 г. – возобновление интереса к наставничеству над молодыми педагогами, разработка нормативно-правовой базы, активное и повсеместное внедрение наставничества.

История возникновения и развития наставничества в США освещается в рамках исследований, посвященных употреблению термина «менторинг» (mentoring) в печатных источниках. В американских печатных источниках термин «менторинг» впервые был использован в 1778 году в книге «Менториа: учитель для маленьких леди» («Mentoria: The Young Ladies Instructor»), написанной Энн Мьюрри (Ann Murry). После этого было издано множество трудов на тему менторинга для молодых людей, рассказывающих о том, как стать настоящими леди и джентльменами.

Наряду с духовной, воспитательной и образовательной функциями менторинг постепенно приобретал и профессиональную. В 1894 году вышла книга «Наставник для учителя» («The Teacher's Mentor»), которая стала пособием для молодежи, желающей стать учителями. Этот год можно считать отправной точкой выделения наставничества над молодыми педагогами как отдельного вида наставничества.

В 1904 году появилась первая в Америке организация менторов «Большие Братья Америки» («Big Brothers of America»), которая существует и в настоящее время. Постепенно менторинг становится частью школьного обучения, ориентируя молодое поколение на получение образования.

По данным, опубликованным в журнале *Teaching & Teacher Education* [1] в 1995 году, особый интерес к наставничеству в США проявился в 1980-х годах. В то время четыре штата уже осуществляли программы наставничества над молодыми педагогами, в трех штатах эти программы были на стадии пилотных проектов и в семи планировался запуск таких программ. К 1988 году всего лишь три штата не имели программ по адаптации молодых педагогов к профессии.

По данным исследований, проведенных в 2000 году Юго-западной лабораторией развития образования (*Southwest Educational Development Laboratory*) на 1993–1994 гг. 55 % учителей, имеющих опыт работы менее пяти лет, проходили программу адаптации в первый год работы в отличие от сотрудников, имеющих более десяти лет стажа, только 16 % из которых получали наставническую помощь на старте карьеры.

В 1998 году Калифорнийская комиссия по аттестации учителей (*California Commission on Teacher Credentialing*) спонсировала, а губернатор подписал закон о реструктуризации аттестации учителей в штате. Законопроект Сената 2042 (*Senate Bill 2042*) предписывает создание образовательных маршрутов, образовательных и профессиональных стандартов педагогов, проверку компетентности для всех учителей перед получением сертификатов преподавателя, а также прохождение двухлетней вводной программы под руководством наставника для всех начинающих учителей. В соответствии с законом начинающим учителям предоставляется поддержка и помощь для обеспечения плавного перехода от обучения к профессиональной деятельности и непрерывного профессионального роста. Предполагалось таким образом увеличить количество закрепившихся в профессии учителей и решить проблему нехватки кадров.

В 2010 году «Неделя образования» (*Education Week*) в своем «Табеле успеваемости в пятидесяти штатах» (“*Fifty-State Report Card*”) сообщила, что 23 штата финансируют программы адаптации и менторинга и приглашают к участию всех молодых учителей. Девятнадцать штатов выдвинули аналогичное предложение в отношении потенциальных директоров.

На данный момент одной из самых известных и влиятельных в США организаций, занимающихся адаптацией молодых педагогов к профессии, является Центр новых учителей (*New Teacher Center*) (Калифорния). Это национальная организация, которая позиционирует себя как «обслуживающая более

49 000 учителей и 5 000 наставников (одновременно), а также миллионы студентов и учеников по всей Америке».

Проведенный анализ литературы позволяет сделать вывод, что проблемы периодизации истории наставничества в США не являются предметом исследования. На основе обобщения имеющихся данных можно выделить следующие периоды в истории развития менторинга:

- 1) светское наставничество: духовное воспитание и образование молодого поколения – XVIII – XIX вв.;
- 2) трансформация менторинга из частного явления в ступень профессионального становления, первые упоминания о наставничестве над молодыми педагогами (1894 г.). Менторинг становится частью школьного обучения, ориентируя молодое поколение на получение образования, а также способствует помощи подросткам, попавшим в трудные жизненные ситуации – конец XIX – XX вв.;
- 3) появление первых программ адаптации молодых педагогов – 1980-е – середина 1990-х гг.;
- 4) активное развитие и реформирование системы поддержки молодых педагогов – конец 1990-х – 2000-е гг.;

широкое распространение программ наставничества по всей стране, открытие новых организаций, занимающихся менторингом педагогов, использование инновационных технологий в наставничестве – 2010-е – настоящее время.

### Литература

1. Abell, S. K. «Somebody to count on»: Mentor intern relationships in a beginning teacher internship program / S. K. Abell, D. R. Dillon, C. J. Hopkins, W. D. McInerney, D. G. O'Brien. Text : direct // Teaching and Teacher Education. 1995. Vol. 11(2). P. 173–180.
2. Игнатьева Е. В. Наставничество над молодыми педагогами в России и США: сравнительный анализ: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева». Саранск, 2023. 185 с.
3. Игнатьева Е. В. Ретроспектива наставничества в России и США // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интересубъективность историко-педагогического понимания : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Саранск : РИЦ МГПУ, 2021. С. 140–144.

4. Круглова И. В. Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя / И. В. Круглова, Л. П. Погребняк // Народное образование. 2007. № 9. С. 109–111.
5. Плотников А. Н. Учебно-методический комплекс как средство формирования педагогической компетентности мастера-наставника / А. Н. Плотников, С. В. Куликова // Научная мысль Кавказа. 2005. № 10. С. 23 – 26.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛАТИНОАМЕРИКАНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В США

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению положения латиноамериканского населения в США в контексте образовательных возможностей детей-иммигрантов. Представленные статистические данные раскрывают особенности доступа латиносов к школьным программам. Отдельно автор коснулся правительственной инициативы по введению системы ваучеров в школах всех уровней. Данной мерой федеральный центр пытался решить проблему равного доступа детей к образовательным площадкам.

**Ключевые слова:** билингвальное образование, ваучер, ассимиляция, дети-иммигранты, интеграция, школьные округа, альтернативные программы.

E.N. Ionova  
Y.Y. Rogacheva

## EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF LATINOS IN USA

**Abstract:** The article is devoted to considering the situation of the Latin American population in the United States in the context of the educational opportunities of immigrant children. The presented statistics reveal the peculiarities of Latinos' access to school programs. Separately, the author touched upon the government initiative to introduce a voucher system in schools at all levels. With this measure, the federal center tried to solve the problem of equal access of children to educational sites.

**Key words:** bilingual education, vaucher, assimilation, immigrant children, intergation, school districts, alternative programs.

Поликультурный вектор современного быстро изменяющегося мира постоянно нарастает. Это касается как Европы, так и США. Не обошло это стороной и Россию. Это бросает вызовы системе мирового образования, побуждает к поиску оптимальных путей поддержки иммигрантов в получении достойного образования. Усилившийся интерес к сопоставлению различных моделей культуры разных стран и народов в эпоху глобализации несмотря на сложившуюся политическую ситуацию в мире сохраняется и сегодня. Сложившееся в связи этим особое научное направление научных исследований –



компаративистика, задачей которой является сравнительный анализ общественных процессов и социальных институтов в разных странах и геополитических регионах не теряет свою приоритетность. Вплетённая в этот контекст сравнительная педагогика, или педагогическая компаративистика как особая отрасль научно-педагогического знания анализирует в сопоставительном плане состояние и закономерности развития образования, вскрывает соотношение глобальных тенденций и национальной или региональной специфики, выявляет позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта.

До начала конфронтации западных европейских держав и США с Россией мы часто использовали понятие «мировое образовательное пространство» как совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений и научно-педагогических центров в мире, их связи, взаимовлияние и взаимодействие в условиях глобализации и интернационализации разных сфер общественной жизни. И это мировое образовательное пространство никуда не ушло, в нем лишь изменился формат взаимодействия. В течение последних тридцати лет усиливались связи между образованием и миром труда. Наметились интенсивные поиски путей создания таких моделей образования, которые отвечали бы требованиям складывающейся постиндустриальной цивилизации. Но процессы обновления, как мы видим, часто наталкиваются на большие трудности и не успевают за динамичными изменениями в экономике, науке, социокультурной сфере и в общественном сознании. Проводимые реформы не всегда имеют под собой прочную теоретическую базу, а представляют часто собой своеобразную цепь проб и ошибок; сталкиваются традиции и новации, плодотворные поиски путей позитивного обновления и прожектёрские идеи [6].

В поле зрения исследования испаноязычное население – самая быстрорастущая демографическая группа Америки уже в третьем поколении. По сравнению с 2000 г. её рост к 2010 г. составил 43%, а численность достигла 16% (50,5 млн.) от общей численности населения страны и превысила количество афроамериканцев (12,6%). Основная часть мексиканцев проживает в штатах юго-запада, где близка американо-мексиканская граница (Калифорния, Аризона, Нью Мексико, Техас). Одной из сложностей ассимиляции их является незнание английского языка. Имея преимущественно нелегальный характер, малообразованные низко квалифицированные мексиканцы общаются в рамках своей диаспоры на испанском. Близость к границе не требует от них стремления к овладению английским языком, так как, работая в полях на сборе урожая или горничными, чернорабочими на стройках, они по своей сути, являются сезонными рабочими. Однако сложность заключается в том, что дети, рожденные от мексиканцев на

территории США, становятся гражданами США по факту рождения и должны владеть государственным языком, чтобы встроиться в структуру американского общества.

Гражданство дает право на ряд материальных благ, в том числе бесплатное обучение в американских средних школах. Обязательность предоставления школьного образования своим гражданам США прописали на федеральном уровне, в то время как его исполнение на уровне штатов столкнулось с трудностями. Так уже к 1980-м годам американский юго-запад начал испытывать сложности, связанные с всплеском мексиканской иммиграции. Тревогу прежде всего забили директора приграничных с Мексикой школьных округов, особенно в Техасе. В штате уже работала местная программа по обязательному обучению детей младшего возраста на двух языках. Однако в старшем звене дела обстояли хуже. У большинства мексиканских учащихся старших классов отсутствовали необходимые языковые навыки в английском языке, что создавало сложности в прохождении особых образовательных программ. Кроме местных налоговых отчислений других вливаний, финансирующих обучение на двух языках, в старшем звене не было. Получение качественного образования на этом этапе было особенно важно поскольку оно открывало латиносам дверь для получения высшего образования, как результат возможность устроиться на хорошо оплачиваемую работу и встроиться в американское общество. С последним по ряду вышеупомянутых причин у латиносов часто возникали сложности. Американские ВУЗы предоставляли обучения исключительно на государственном языке.

Ко всему прочему ощущалась нехватка учебных аудиторий в связи с переполненностью билингвальных классов и незамедлительного решения требовал вопрос, касавшийся преподавательского состава, способного вести уроки на двух языках одновременно. Приграничные с Мексикой школы испытывали огромный дефицит квалифицированных кадров, имевших в своих дипломах вторым профилем английский язык. Это привело к тому, что только 48% латиноамериканских детей смогли пройти билингвальную программу штата. В дополнение к языковой нагрузке, стоявшей в учебном плане, 82% детей мексиканцев посещали факультативные бесплатные языковые программы во время перерыва на ланч. Однако подобных усилий не хватало, чтобы закрыть потребности школьных округов Техаса из-за непрерывного потока учащихся из Мексики. Именно сложная экономическая обстановка на Родине и легкодоступность получения помощи, в том числе в области образования в США (английский язык как второй профиль, индивидуальные занятия или работа в малых группах, коррективный курс английского языка)

заставляло семьи переезжать в бедные районы Америки, где они составляли до 60% всех жителей.

Поскольку основное финансирование билингвальных программ осуществлялось за счет местных налоговых отчислений и некоторых субсидий штата, то денежных средств на покрытие потребностей приграничных школьных округов не хватало. В результате латиноамериканские учащиеся по программе билингвального обучения не получали бесплатные завтраки и ланчи вследствие отсутствия средств на постройку дополнительных зданий кафетериев. Очень небольшие деньги шли на обеспечение их жильем и образовательными грантами.

Рассматривая вопрос предоставления латиноамериканским детям бесплатного образования по специальным программам стоит отметить отсутствие желания местного руководства работать с этой группой населения. Чиновники часто приходили к выводу, что дети мексиканских мигрантов отрицательно влияли на финансирование их округов или штата. При распределении денежных средств они отчетливо понимали, что данная статья расходов потребует значительные суммы вливаний для получения видимого результата, при этом без внимания останутся иные статьи баланса. В результате проблема с детьми латиноамериканских иммигрантов в семьях которых всегда была высокая рождаемость из-за приверженности католицизму, постепенно нарастала и требовала немедленного разрешения.

Анализ доступа латиноамериканских детей к образовательным программам на этапе до трех лет, показал, что они включены в них менее, чем белые и афроамериканцы, то есть реже готовятся к поступлению в начальную школу. В 1999 г. только 26% испаноязычных детей до трех лет посещали подобные центры развития. К четырем годам этот дисбаланс выравнивался (64% латино и 69% белых), а к пяти годам уже 89% испаноязычных детей посещали подобные центры.

В работе с детьми в возрасте от трех до пяти лет важно уделять внимание чтению на их родном языке, а также развивать такой вид речевой деятельности как составление рассказов в виде монологического высказывания. Это способствует активизации их ранней грамотности.

В 1991 г. было произведено исследование на базе латиноамериканских детей в возрасте от 3 до 5 лет, не посещавших развивающие подготовительные центры, но с которыми родители или иные родственники занимались дома по трем направлениям: им читали на родном языке, рассказывали сказки и водили в библиотеку. Результаты показали, что 61% латиноамериканских детей читали дома три и более раз в неделю, 40% - рассказывали истории раз в неделю и 25% детей посещали с родственниками библиотеки раз в месяц. Выявленный

тренд сохранился и в 1999 г. Единственным изменением с 53% в 1991 до 62% в 1999 г. было увеличение частоты домашнего чтения. Однако в целом с латинос детьми реже, чем с детьми из белых семей и афроамериканцев занимались любыми видами речевой деятельности. Вероятно это связано с тяжелыми условиями жизни и работы родителей из-за которых они по долгу были вынуждены отсутствовать дома.

К 2000 г. стала отчетливой еще одна тенденция, а именно устойчивое увеличение латиноамериканских учащихся в государственных учебных заведениях США всех ступеней, начиная с детского сада и до 12 класса. В период с 1972 по 2000 гг их присутствие увеличилось на 11% в то время как афроамериканцев только на 2%. Однако имеются некоторые региональные особенности их расселения. Наибольшая концентрация заметна на западе США, где они составляли 32% всех учащихся в 2000 г. То есть с 1972 г. их присутствие увеличилось на 16%. В 2000 г. 38% латиноамериканских школьников начального и среднего звена посещали школы в которых 90% и более составляли дети меньшинств. В этом прослеживаются некоторые черты гетто, когда латинос дети лишались возможности участвовать в кросскультурной социализации и развивать свои лексико-грамматические умения в английском языке.

Среди других особенностей образования детей латиноамериканского происхождения можно назвать стремление их родителей жить в крупных городах или селиться в пригородах.

Для ликвидации замкнутости испаноязычного школьного сообщества 17 марта 1983 г. в Конгрессе США проходили слушания по разработке системы школьных ваучеров. Данное предложение было внесено в качестве поправки к первой главе Закона Об Укреплении и Улучшении Образования (the Education Consolidation and Improvement Act), представлявшей собой федеральную программу по образованию детей из неблагополучных семей с ограниченными финансовыми возможностями. По данному плану штат или местный школьный округ мог воспользоваться ваучером (финансовой поддержкой) для оплаты обучения в частной школе или государственной за пределами своего школьного округа. Тем самым малообеспеченные семьи (среди которых немало латиноамериканцев) получили бы одинаковые возможности в выборе подходящих образовательных программ (в том числе билингвальных) для своих детей. До этого такой ребенок был ограничен выбором программ в школах исключительно своего образовательного округа.

По новому законодательству Департамент Образования штата мог бы потребовать, чтобы все местные образовательные учреждения перешли на систему ваучеров. Данный подход со стороны федерального центра

применялся много лет в других программах поддержки, например, в высшем образовании – система грантов Pell или для оказания помощи детям с физическими ограничениями. Именно дети меньшинств в большей степени должны были стать получателями ваучеров.

Данная инициатива столь своевременно введенная в школах юго-запада США могла бы решить проблемы с образованием латиноамериканцев в средней школе. Однако, подвергшись критике за нечеткость формулировок касательно количества выпускаемых ваучеров, сомнительную процедуру отбора кандидатов, возможную коррупцию и за уменьшение прав родителей, она так и не была реализована. При всех недостатках система ваучеров позволила бы латиноамериканским семьям обучать своих детей в школах на которые раньше у них просто не хватало денег и это ускорило бы их интеграцию в американское общество.

Таким образом, к середине 1980-х гг в области образования латиноамериканского населения не были предприняты адекватные общественному запросу законодательные инициативы по продвижению программ билингвального образования. Продолжала усиливаться социокультурная замкнутость латиносов в школах с преобладанием детей этнических и национальных меньшинств, а также не решалась проблема их равного доступа к образовательным возможностям. Результаты исследования помогут лучше осмыслить проблему билингвального образования как в зарубежных странах, так и в России. Ведь именно сравнительно-педагогические исследования призваны дать адекватную картину мирового образовательного пространства- совокупности всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе.

### **Литература**

1. Американа. Англо-русский лингвострановедческий словарь. Полиграмма. 1996.
2. The Alien Education Impact Aid of 1981. Hearing before the Subcommittee on Elementary, Secondary, and Vocation Education of the Committee on Education and Labor House of Representatives 87-th Congress, 1<sup>st</sup> session on H.R. 2954. P. 22. Hearings on the Equal Educational Opportunity Act of 1983: Hearing before the Subcommittee on Elementary, Secondary, and Vocational Education of the Committee on Education and Labor, House of Representatives, 98<sup>th</sup> Congress, 1<sup>st</sup> sess. On H.R. 2397: Hearings Held in Washington, D.C, on April 6, 1983. - Wash.: Gov. print. off, 1983. 196 p. P. 21.

3. S. Bredekamp and C. Copple, *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1997).
4. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, unpublished data from Common Core of Data, 2000–01.
5. U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics, National Vital Statistics Systems.
6. Рогачева Е. Ю. Педагогическая компаративистика в формате межкультурного диалога и новые вызовы современности. Юбилейный форум с международным участием «формирование единого образовательного пространства: задачи, решения, перспективы» 16 ноября 2023 г. Сб. научных трудов. Под редакцией С. В. Ивановой, И. М. Логвиновой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. С. 368 – 385.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО МУЖСКОЙ ГУБЕРНСКОЙ  
ГИМНАЗИИ ГОРОДА ВЛАДИМИРА В 1833 – 1849 ГОДАХ:  
ПО МАТЕРИАЛАМ ИСТОРИЧЕСКИХ  
ЗАПИСОК П. Н. СТРАХОВА, А. В. ЗАХАРОВА**

**Аннотация:** Исследователи, опираясь на историко-педагогические материалы, изложенные П.Н. Страховым и В.А. Захаровым, определили, что губернская мужская гимназия города Владимира 1833 – 1849 годов обладала высоким образовательным и организационно-образовательным потенциалом. В организационную структуру гимназии были интегрированы Благородный пансион для воспитанников, домовый храм во имя Святого Александра Невского.

Выпускники гимназии в соответствии с Уставом 1828 года получали разностороннее классическое образование: расширялась и углублялась лингвистическая подготовка (российская словесность; латинский, греческий, французский, немецкий языки). Гимназисты обучались музыке и рисованию, действовали библиотеки. Также «на базе гимназии» можно было сдать экзамены на получение звания домашнего учителя, уездного учителя, учителя гимназии и на право поступления в высшие учебные заведения столицы. Торжественные акты и собрания, проводимые в гимназии, посещением высокие гости губернии.

Авторы применяли в исследовании методы анализа, синтеза, сравнения, моделирования.

**Ключевые слова:** образовательное пространство, классическое образование, губернская мужская гимназия 1833-1849 годов Владимира.

**D.Yu. Levshchanova,  
N. I. Smakovskaya**

**THE EDUCATIONAL SPACE OF THE MEN'S PROVINCIAL  
GYMNASIUM OF THE CITY OF VLADIMIR IN 1833-1849: BASED  
ON THE MATERIALS OF HISTORICAL NOTES BY P. N. STRAKHOV,  
A. V. ZAKHAROV**

**Abstract:** The researchers, based on the historical and pedagogical materials presented by P.N. Strakhov and V.A. Zakharov, determined that the provincial men's

gymnasium of the city of Vladimir in 1833-1849 had sufficient educational and organizational and educational potential. A Noble boarding school for pupils and a house church in the name of St. Alexander Nevsky were integrated into the organizational structure of the gymnasium.

Graduates of the gymnasium, in accordance with the Charter of 1828, received a versatile classical education: linguistic training was expanded and deepened (Russian literature; Latin, Greek, French, German). High school students studied music and drawing, and libraries operated. Also, "on the basis of the gymnasium" it was possible to take exams for obtaining the title of a home teacher, a district teacher, a gymnasium teacher and for the right to enter higher educational institutions of the capital. Solemn acts and meetings held at the gymnasium are attended by distinguished guests of the province.

The authors used methods of analysis, synthesis, comparison, and modeling in the study.

**Key words:** educational space, classical education, the provincial men's gymnasium of 1833-1849 in Vladimir.

Современная социокультурная практика создает условия для формирования общечеловеческих и национально-региональных духовных ценностей у детей и молодежи. Несомненно, что лишь глубокая историко-педагогическая рефлексия системы образования (гимназического, в частности) может помочь в данном процессе.

Изучение организационно-педагогических условий организации образовательного пространства деятельности мужской губернской гимназии города Владимира 1833-1849 годов и учёт данного историко-педагогического опыта позволяет формировать пространство современной гимназии, возрождая культурно-образовательных традиций прошлого [1], [6].

Цель данной статьи – на основании историко-педагогических фактов, представленных в исторических записках П.Н. Стрхова и А.В. Захарова, обобщить опыт организации образовательного пространства мужской губернской гимназии города Владимира во второй четверти XIX века.

Методологической основой для осуществления данного исследования послужили, в частности, средовой подход в образовании (Ю.С. Мануйлов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин, другие исследователи), культурологический подход (Л.С. Выготский, В.С. Библер, С.И. Дорошенко («концепция диалога культур столицы и провинции» [2], [3]) и другие ученые).

В истории становления мужской губернской гимназии П.Н. Стрховым и В.А. Захаровым выделяются несколько этапов, обусловленных политическими событиями и реформами отечественной школы XIX века [6]. В рамках



данной статьи мы постараемся охарактеризовать субъектов образовательного пространства мужской гимназии, ее организационную структуру «эпохи старого классицизма (1833-1849 годы)» [5, с.5].

Действительно, классическое содержание реформы проявлялось и в организационных изменениях в образовательном пространстве гимназии, и в содержании преподавания, выборе учебных курсов [5, с. 6]. Так, устанавливалось семилетнее обучение, увеличивалось количество учителей и значительно увеличивались оплата их труда, вводились новые учебные курсы [5, с. 8]. В целом, сумма на содержание губернской гимназии увеличилась в четыре раза по сравнению с 1804 годом [5, с. 11].

В соответствии с параграфом 144 Устава 1828 года в гимназиях преподавались Закон Божий, священная и церковная история; российская грамматика, словесность и логика; латинский, греческий (если гимназия при университете), немецкий, французский языки; математика до канонических сечений включительно; география и статистика; история; физика; чистописание, черчение, рисование.

Во Владимирской мужской гимназии, уточняет В.А. Захаров, уже в 1838-1839 годах был изменен учебный план по предложению попечителя: сокращено преподавание до 3 часов греческого языка, а преподавание географии перенесено в 3 класс, другие изменения [5, с. 14-15]. В Таблице 1 представлена коррекция учебного плана на основании внесенных предложений.

Таблица 1

**Изменения в учебных планах мужской гимназии г. Владимира за период 1828/1838-39 учебные годы [5, с. 13-23]**

Учебные предметы	Уроков в неделю	
	1828 год	1838 – 1839 уч. год
1.Закон Божий	11	11
2.Российская словесность и логика	23	21
3.Язык латинский	26	25
4.Язык греческий	20	12
5.Язык немецкий	18	14
6.Язык французский	12	14
7.Математика	15	15
8.География и статистика	8	10
9. История	13	11
10. Физика	4	4
11.Чистописание	20	16
12. Черчение и рисование	10	10

Важнейшим организационным изменением в образовательном пространстве гимназии стало открытие по желанию Дворянского собрания в 1833 году Благородного пансиона. В пансион принимали детей из обедневших дворянских семей. К апрелю 1843 года в пансионе находилось 40 воспитанников. В пансионе была устроена домовая церковь во имя Святого Александра Невского [5, с. 81-82].

В 1840-х годах Владимирский благородный пансион был «образцовым детищем дворянства»: попечители и директор принимали меры по повышению материального благополучия учителей, заботились о книгообеспеченности как открытой в пансионе библиотеки (так и гимназической), создавали условия для музыкального и художественного развития воспитанников [5, с. 86].

Особую роль в деятельности гимназии исполнял Совет гимназии, который в соответствии с Уставом 1828 являлся главным органом управления хозяйственными делами и учебно-воспитательной работой в образовательном учреждении. Хотя Совет гимназии, по мнению А.В. Захарова, и не считал первоочередным для себя делом – улучшение учебно-воспитательного процесса, – в архивных материалах есть свидетельства его активного участия в образовательном процессе, например: учитель словесности должен представить совету сочинения «учащихся 6-7 классов для установления успехов по предмету, учителям «чаще повторять пройденные предметы», иметь «мнения по изменениям в методах преподавания, изменение количества уроков по тому или иному предмету» [5, с. 68].

Однако, на наш взгляд, важнейшим делом Совета гимназии было формирование кадров для различных отраслей культуры и экономики Владимира и губернии [3]. Действительно, Совет «серьезно, даже торжественно» устраивал экзамены и выдавал свидетельства для поступления в университеты и Академии России (Главный педагогический институт, С.-Петербургская медико-хирургическая академия, Академия художеств); на звание уездного учителя, домашнего учителя, на право обучать в частных домах крестьянских детей, для поступления в строительное училище и другие учебные заведения [5, с. 67].

Формирование библиотечного фонда гимназии и пансиона также находилось в ведении и при активном участии Совета гимназии [5, с. 87].

По Уставу 1828 года в управлении гимназией принимали участие Совет гимназии и ее директор. В.А. Захаров упоминает трех директоров, которые руководили гимназией с 1838 года. В качестве «твердого и талантливое руководителя гимназии» и улучшение учебно-воспитательной работы гимназии и предоставлял эти функции прежде всего директору. Наиболее яркий след в

формировании особой атмосферы образовательного учреждения оставил Н. И. Соханский. Его индивидуальный стиль руководства формировался на протяжении многих лет работы в гимназии с начала в качестве учителя математики (1829 год), затем инспектора (1835 год), а в 1844 году Н. И. Соханский был назначен директором гимназии [5, с.100].

Кратко опишем профессиональный портрет учителя гимназии 1840-х годов. В записках А. В. Захарова читаем, что нравы в учительской среде сделались «более культурными» [5, с. 95], приличествующими образовательному пространству гимназии. Перед нами «уже образованный и усердный учитель». Главной профессиональной задачей он видит не формальное «хождение на службу и написание по форме рапортов», а «самое ведение учебного дела, особенно преподавания». А. В. Захаров пишет о том, что программы по предметам, журналы заседаний совета гимназии, публичные речи учителей того периода (в частности, «О начале и значении губернских гимназий в системе русских учебных заведений», «Об образовании», «О пользе математики») написаны «толково и грамотно, с усердием в преподавании» [5, с. 98]. Такими незаурядными, являющимися «честью любой современной гимназии» учителями были и священник Богородицкий, и учитель словесности Бессонов, и учитель латинского языка Лыткин, и учитель математики Боголюбский [5, с. 98].

Изучая материалы экзаменационных ведомостей, журналов совета гимназии, работы учеников 1840-х годов, Захаров делает вывод об «ощутимых изменениях в уровне познания учеников» в результате совершенствования методов и приемов преподавания со стороны учителей, а также поощрений различного уровня за успехи и благонравие. Хотя воспитание гимназистов, по В.А. Захарову, порой «предоставлялось на волю судьбы» [5, с. 86]. От морального разложения, по мнению автора, «воспитанников оберегала патриархальность дворянства того исторического периода и традиционный уклад» [5, с. 86].

Неотъемлемой частью образовательного и культурного пространства гимназии были торжественные акты по случаю переводных экзаменов и получения аттестатов для закончивших обучение учеников. Высочайшими и высокими гостями этих ярких для гимназии и города событий были Высочайшая Особа, Император Николай Павлович (1834 год), наследник-цесаревич Александр Николаевич в сопровождении Жуковского (1837 год), граф С.Г. Строганов (1844 год, 1846 год), профессора Московского университета, почетные лица города, родители учеников [5, с. 101]. На торжественном мероприятии звучали речи учителей и учеников гимназии порой на новых иностранных языках, включая латинский, гимназисты исполняли фортепианные произведения, вручались награды и аттестаты.

Таким образом, обобщая исторические свидетельства о классическом характере образования в мужской гимназии того периода, можно сделать выводы об универсальном содержании ее образовательного пространства; о многосторонних и разноуровневых связях Владимирской губернской мужской гимназии с высоким руководством города и столицы, с духовенством, с представителями культуры. Также образовательная деятельность классической гимназии (примером которой явилась Владимирская губернская гимназия периода 1833-1849 годов) является «одной из прорывных образовательных реформ» России [4].

### Литература

1. Владимирская губернская мужская гимназия: 200 лет со дня открытия // Календарь знаменательных и памятных дат по Владимирской области на 2004 год. Владимир, 2003. С. 45 – 47.
2. Дорошенко С.И. Культурологические характеристики диалога культур столицы и провинции в истории музыкального образования / С. И. Дорошенко // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2013. № 3 (3). С. 124 – 132.
3. Дорошенко С.И. Губернская гимназия XIX века как центр городского культурно-образовательного пространства / С.И. Дорошенко, Д.Ю. Левщанова // Глобальный научный потенциал. 2023. № 15 (153). Том 1. С. 17 – 21.
4. Джуринский А.Н., Трошкова Н.В. Сравнительно-исторический анализ становления классической гимназии в первой четверти XIX века: российский и мировой опыт // Образование и наука. Том 22, № 8. 2020. – С. 135 – 161.
5. Страхов П.Н., Захаров А.В. Историческая записка о Владимирской губернской гимназии за время 1833-1904 гг. Владимир: Типография Губернского правления, 1909. 401 с.
6. Страхов П.Н. Исторический очерк Владимирской губернской гимназии. Владимир, 1891.

**ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ КОМСОМОЛЬСКОЙ И ПИОНЕРСКОЙ  
ОРГАНИЗАЦИЙ (НА МАТЕРИАЛАХ ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ  
1922 – 1929 гг.)**

**Аннотация:** В статье выделяются предпосылки создания детских и юношеских организаций, ориентированных на социальное воспитание в коммунистическом духе. Выделены социальные, когнитивные предпосылки, а также предпосылки, связанные с деятельностью отдельных личностей (на примере создателей детских и юношеских движений во Владимирской губернии).

**Ключевые слова:** Владимирская губерния, комсомол, пионерская организация, скауты, юные коммунисты.

**PREREQUISITES FOR THE CREATION OF KOMSOMOL AND  
PIONEER ORGANIZATIONS (BASED ON MATERIALS OF VLADIMIR  
PROVINCE 1922 – 1929)**

**Annotation:** The article highlights the prerequisites for the creation of children's and youth organizations focused on social education in the communist spirit. Social, cognitive prerequisites, as well as prerequisites associated with the activities of individuals (using the example of the creators of children's and youth movements in the Vladimir province) are highlighted.

**Key words:** Vladimir province, pioneer movement, educational environment, social education.

История пионерской организации в нашей стране синтезирует фактически все основные линии и направления теории и практики воспитания. Поэтому исследование предпосылок осуществления социального воспитания в пионерской организации значимо не только для теории детских и юношеских движений, но и для осмысления вопросов содержания воспитания в целом. В контекст исследования попадают идеи трудового воспитания, находившегося в центре внимания педагогической мысли 1920-х годов (и отечественной [1], и зарубежной [5]) и тесно связанного с социальным воспитанием через метод проектов, которым подчеркивалась социальная значимость труда [1] и комплексный характер образовательных влияний [4]. История развития пионерской организации должна рассматриваться не только на уровне всей страны, но и в конкретном социокультурном контексте, с учетом культурных влияний и характеристик региона, на основе выстраивания диалога культур столицы и

провинции в историко-педагогическом исследовании [3]. История Владимирского края предоставляет для этого широкие возможности [2], так как отражает как тенденции развития культурного и образовательного центра, близкого к столице, так и проблемы, отставания, характерные для провинции, для сельских поселений.

29 октября 1918 года был основан Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодежи. В результате революции изменения произошли во всех направлениях государственной и общественной жизни. Изменилась государственная структура, общественные движения, экономическая политика, бытовая жизнь.

Выделим социальные предпосылки объединения детей и молодежи в молодежные, юношеские и детские организации в данный непростой период нашей истории.

*Социальное неравенство, безграмотность, бедность порождали желание бороться с несправедливостью.* Рабочий день на заводах и фабриках длился 10-12 часов, заработные платы были крайне низкими, люди понимали свою социальную незащищенность. На производствах активную работу вели профсоюзы, и в первую очередь молодые люди примыкали к профессиональным объединениям. Но экспрессивная, энергичная, готовая ко всему новому молодежь не могла оставаться в стороне. Революция способствовала общественно-политической активности молодых граждан, и среди политических объединений началась борьба за молодежь.

В это время появляются *различные молодежные союзы, общества и движения*, которые объединяли рабочую молодежь, поддерживающую социалистические идеи партии, были и организации находившие свои идеи в других направлениях. В.И. Ленин и его соратники считали, что революционная молодежь должна быть тесно связана с партией и потому в создании коммунистического союза молодежи имели большое идеологическое и организационное влияние. Большевики вели целенаправленную, методичную и последовательную работу с молодыми гражданами, что позволило им оформить определенную политическую культуру среди молодёжи.

С переходом на мирную работу активнее развивалась система образования. Старый порядок воспитания ломался, дети являлись объектом для работы комсомольской организации, ведь через детей можно было воздействовать на их родителей. Воспитать нового человека возможно было лишь изменив полностью уклад жизни – социальную среду, окружив ребенка постоянным и целенаправленным партийным, государственным и общественным воздействием. В послереволюционный период в стране работало большое количество детских и юношеских движений, совершенно разных направлений. Это

*движения, оставшиеся с дореволюционных времен, школьные объединения, партийные объединения и кружки.*

Одной из самых массовых детских организаций, работавших в начале XX века были скауты. Девиз скаутов «Будь готов!» ответ на него «Всегда готов!». Служивший в 1909 году Царском Селе капитан Олег Иванович Пантюхов, прочтя книгу Р. Баден-Пауэлла «Скаутинг для мальчиков», организовал детей своих сослуживцев в первый скаутский отряд. Так начала в России развиваться скаутская организация, имеющая целую воспитательную систему. О.И. Пантюхов к 1911 году издал книгу «Бойскауты» и «Памятка юного разведчика». К началу 1917 года скаутские отряды действовали в 143 городах и насчитывали более 50 тысяч человек.

Созданный в 1918 году комсомол (Коммунистический союз молодежи) попытался самостоятельно сформировать детскую организацию. *Партия, оформляя детское движение, опиралась на ленинские положения о классовом воспитании, всестороннем развитии личности как важной цели коммунистического воспитания, практическим участием подростка в строительстве будущего.* В декабре 1918 года после съезда Всевобуча (Всеобщее военное обучение граждан – организация работала 1918-1923 гг.) было принято решение о создании Всероссийской организации юных коммунистов (юков), которая начала свою работу по решению школьно-санитарного отдела наркомата здравоохранения в начале лета 1919 года. Основной целью организации было – воспитание физически здоровых, сильных и смелых детей, воспитание чувств личной ответственности, умеющих оказать первую помощь и знающих правила личной гигиены - «новый скаутинг» как ее называли. Курировали работу организации Наркомпрос (А.В. Луначарский), Наркомздрав (Н.А. Семашко) и Всевобуч (Н.И. Подвойский).

Во Владимире было также поддержано создание юных коммунистов в начале лета 1919 года. Организация строилась по скаутскому принципу 7-8 человек объединялись в патруль, который возглавлял вожатый. Патрули по 4-5 объединялись в отряды. У каждого патруля была своя палатка, котелок, медицинская аптечка, флажки для сигнализации. Несколько отрядов объединялись в дружину. Во Владимире было выделено здание на улице Летне-Перевозинской, где проходили занятия юных коммунаров.

С 1920 года Дом юных коммунаров (дюк) начал работать в Муроме. Его организовал А.Ф. Китаев, педагог-новатор, он же стал заведующим. Ребята ходили в походы, на экскурсии, рисовали стенные газеты, работали в огороде. При дюке была образована ячейка РКСМ. После смерти А.Ф. Китаева нового

заведующего не назначили, все управление взял Совком, ОНО (отдел народного образования) никакой помощи не оказывал. Дюк стал называться «Дом юных коммунаров имени А.Ф. Китаева».

Организации юков были немногочисленными и работали не во всех уездах [34]. Во Владимире для привлечения детей в организацию юков проводились «Дни коммунистической молодежи», выпускались листовки, показывались спектакли. Во Владимирской губернской газете «Призыв» деятельность юков широко освещалась: «День пятой годовщины октябрьской революции воспитанники «Дома юных коммунаров» справили хорошо. Ими была успешно поставлена пьеса «Насилие». Перед началом спектакля были сказаны приветствия от Губ. К-та Р.К.С.М. и от 51 полка. После спектакля воспитанники выступили с революционной декламацией, которую исполнили с чувством революционного порыва настоящих строителей будущего» [35].

*Энтузиазм* и готовность к тяжелому бескорыстному труду, организаторские таланты первых *руководителей* молодежных организаций Владимирской губернии – очень значимая предпосылка создания этих организаций. Так например, руководителем Дома юных коммунаров до февраля 1923 года был Егор Мурзин, комсомолец, член партии. В газете «Призыв» от 22 февраля 1922 года можно найти некролог: «Мурзин, сын рабочего, с 7-ми лет, еще ребенком, поступил работать на Голубевский стекольный завод (Судогодского уезда). Работал на верстаке, среди невыносимой жары по 12-ти часов, иногда и ночью, получая колотушки от мастеров... ..Тогда не было ни школ фабзавуча, ни ячеек Союза Молодежи, помогающих раб. молодежи приготовить из себя здорового, развитого рабочего и Мурзин вырос к Октябрю безграмотным, слабым, но беззаветно преданным революции рабочим. Вступив в организацию РКСМ с первых-же дней ее существования и работая без перерыва на заводе, он в период сильнейшего разгара гражданской борьбы добровольно уходит на фронт... ..Мурзин не был убит на фронте и с затишьем возвращается на свой родной завод. Там он работает секретарем Комсомольской ячейки, затем выбирается в уездный комитет, где заведует Эконом.- Прав. Отделом... ..Закрыли колонию и его взяли во Владимир в Дюк. Здесь он работает руководителем и секретарем ячейки, он не получает жалованья, он ходит в чужой куртке, ему старуха мать с завода шлет жалобные письма о деньгах – но он работает. Он думает больше о союзе, чем о себе... ..И Мурзин Егор не дотянул, слег и умер. На заводе оставил больную мать, которой надо помочь. Брат Мурзина тоже погиб на фронте» [36].

У юков остались скаутский призыв «Будь готов» и отзыв «Всегда готов!». Юки не смогли стать массовой организацией, просуществовали они 3-4 года.



Значимой предпосылкой создания комсомольской и пионерской организации стало *теоретико-педагогическое и идеологическое обоснование* деятельности коммунистических детских и юношеских движений, союзов. В 1919 году в еженедельнике «Наркомпроса (№42-44) впервые опубликована статья под заглавием «Воспитание молодежи и всеобщее обучение». В педагогических сочинениях Н.К. Крупской материалы статьи выходят под заголовком «О юках», где Надежда Константиновна довольно критически высказывается о бойскаутизме, указывая, что юкизм слишком подражает ему: «Так, правила поведения юка гласят: «Будь скромн, бережлив, честен и правдив, трудолюбив, вежлив и услужлив: верный сын трудового народа, юк чист в своих мыслях» и пр. Вся эта фразеология носит архибуржуазный характер и имеет целью воспитать послушных и добродетельных солдат. Ничего коммунистического в «Памятке юка» нет.» [37, с. 54]. Тем не менее Н.К. Крупская указывает, что правильно построенный юкизм может стать средством воспитания коммунистов. Начиная с 1920 года коммунистами начинают вестись активные поиски работы с детьми. По инициативе ЦК партии к поискам форм и содержания детской организации были привлечены Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский, П.П. Блонский и другие видные партийные деятели и педагоги. В ноябре 1921 года Н.К. Крупская выступила с докладом «О бойскаутизме», где предложила комсомолу создать детскую организацию «скаутскую по форме и коммунистическую по содержанию». В своем труде Надежда Константиновна четко обозначила цель и принципы деятельности будущей организации: воспитание преданных партии юных ленинцев, использование доступных возрасту детей методов и форм работы, развития самоуправления и самодеятельности организации. Вопрос организации детского движения возникал неоднократно на заседаниях ЦК РКСМ, коллегии Наркомпроса, научно-педагогической секции Государственного ученого Совета [40]. На тот момент в стране работу вело большое количество детских клубов и образований: «красные маки», «майские цветочки», «скауты», «юки», «юные разведчики» и тд. В губернском городе Владимире действовали детские объединения: юков; «майский союз» - организация работала с 1910 года и целью их деятельности было – защитить птиц; артели учащихся для сельскохозяйственных работ – появились летом 1915 года оказывали помощь в полевых работах семьям погибших воинов; гимнастическое общество «Сокол» - действовало с 3 декабря 1912 года, целью было укрепление здоровья детей, подростков, привлечение их к занятиям физической культурой.

Предпосылкой создания единой массовой, масштабной организации стала работа по её *унификации*. Иначе говоря, партия сделала ставку не на мно-

гообразии молодежных движений и не на «естественный отбор»: для возвышения комсомола и затем пионерии потребовалось *подавить все другие организации*, которых было немало.

С 1921 года коммунисты начали сознательное угнетение организаций, имеющих иные взгляды по средствам запрета на деятельность, привлечением правоохранительных органов, формированием отрицательного образа о методах, содержании и формах их работы. В то же время шла помощь создаваемым партией социалистическим движениям путем предоставления помещений, выделения средств, подготовки кадров. В условиях нового времени было необходимо именно коммунистическое объединение, которое работало бы с детьми. В декабре 1921 года при Наркомпросе была создана Комиссия по коммунистическому воспитанию. Спустя 2 месяца в феврале 1922 года Центральный комитет Российского Коммунистического Союза молодежи (ЦК РКСМ) разослал письмо в местные организации, в котором говорилось о необходимости создания детских коммунистических групп при комсомольских ячейках. Важно было через детские группы развивать самостоятельность детей, способность их самоорганизации, тесному взаимодействию с общественными и производственными организациями, активную жизненную позицию и помощь школе в формировании активного участника важных направлений тесного единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания.

Таким образом, анализируя как теоретико-педагогическую литературу начала XX века, так и региональные документы, связанные с социальным воспитанием детей и юношества, можно выделить следующие предпосылки создания комсомола и пионерии.

**Социальными** предпосылками объединения молодежи в быстро растущие коммунистически ориентированные организации были:

1) обострение классовых противоречий, осознание экономической и бытовой незащищенности, обострённое желание бороться с социальной несправедливостью, требовавшее объединения;

2) существование довольно большого количества молодёжных союзов, обществ и движений, в том числе, дореволюционных; опыт участия в них наиболее активной молодёжи;

3) целенаправленная, методичная и последовательная работа большевиков с молодыми гражданами, позволившая сформировать достаточно высокую политическую культуру молодёжи;

4) ставка на унификацию; быстро начавшаяся и довольно жестко проведенная борьба с многообразием молодёжных и юношеских кружков, союзов и организаций, подавление их всех, кроме формируемых партией коммунистических союзов: комсомол, затем пионерия.

**Когнитивными** (теоретическими) предпосылками успешного объединения молодежи в коммунистические организации были:

- 1) Наличие достаточно развёрнутого ленинского учения о классовом воспитании молодежи;
- 2) Создание теоретической базы (цель, принципы, содержание) деятельности коммунистических детских и юношеских организаций (Н. К. Крупская, И. Н. Жуков и др.);
- 3) Глубокое осмысление опыта скаутского движения.

**Личностными** предпосылками объединения молодежи и детей в самостоятельные коммунистические организации, которые во многом обусловили некоторые различия по регионам, городам и сёлам стали самоотверженный труд конкретных организаторов коммунистических детских и юношеских союзов (в том числе, отмерших потом юных коммунистов, юков) и степень включенности конкретных партийных руководителей в данный процесс. Во Владимирской губернии создателями молодежных коммунистических организаций стали А.Ф. Китаев, Егор Мурзин и др.

### Литература

1. Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И. Метод проектов в контексте педагогической компаративистики 1920-1930-х годов // Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы. Материалы международной научно-практической конференции. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 135 – 140.
2. Дорошенко С. И. История музыкального образования во Владимирском крае: диалог со столицей и формирование музыкально-образовательного пространства: монография. Владимир: Изд-во Владимирского гос. ун-та, 2011. 215 с.
3. Дорошенко С. И. Культурологические характеристики диалога культур столицы и провинции в истории музыкального образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2013. № 3 (3). С. 124 – 132.
4. Дорошенко С. И. Структурирование междисциплинарного проекта: дидактические ориентиры // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли. Сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции. Составитель А. А. Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2018. С. 361 – 368.

5. Рогачева Е. Ю. Великая «Трудовая тройца» XX века: Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер, Антон Макаренко // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2022. № 50 (69). С. 25 – 36.

#### **Источники**

6. Владимиров С. Нравственно больные дети// Призыв. 2022. №61. 20 мая. С. 4.
7. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в шести томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1978. 458 с.
8. Переписка с УОНО об улучшении работы по воспитанию школьников и переподготовке учителей // ГАВО. ФР-1045. Оп. 1, д. 1068, - 219 л.
9. Переписка губкома РКСМ с укомлами по организационным вопросам // ГАВО. ФП-311, Оп. 1. Д. 568. 446 л.
10. Протоколы и материалы Губбюро юных пионеров // ГАВО. ФП-311, Оп.1. Д. 756. 538 л.
11. Циркуляры, инструкции губкома РЛКСМ о работе среди детей // ГАВО. ФП-311. Оп. 1.Д. 476. 162 л.
12. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. 302 с.
13. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 416 с.

**КЕЙС-МЕТОД: ИСТОРИЯ ПРОИСХОЖДЕНИЯ И ОПЫТ  
ПРИМЕНЕНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

**Аннотация:** в статье анализируется история становления и опыт применения кейс-метода за рубежом и в России, представлена статистика использования кейсов немецкими и российскими педагогами.

**Ключевые слова:** кейс-метод, опыт применения кейс-метода, кейс-метод в Европе, кейс-метод в России.

**CASE-STUDY: HISTORY OF ORIGIN AND APPLICATION  
EXPERIENCE UN RUSSIA AND ABROAD**

**Annotation:** the article deals with the history of case study method origin and its application experience in Russia and abroad, statistics on the use of cases by German and Russian teachers.

**Keywords:** case method, case method application experience, case method in Europe, case method in Russia

Кейс-стади – это широко используемая технология обучения в бизнес-школах и на юридических факультетах по всему миру. Этот метод предполагает ознакомление студентов с реальными бизнес-ситуациями, их анализ и решение проблем, представленных в кейсе.

В отечественных учебных заведениях кейс-метод часто используется в более структурированном и традиционном виде. Обычно учащимся заранее дают ознакомиться с кейсом, и ожидается, что они придут на занятия подготовленными к обсуждению и анализу кейса со своими одноклассниками. Педагог играет более пассивную роль в руководстве дискуссией и содействии обучению.

С другой стороны, в зарубежных учебных заведениях, особенно в некоторых европейских странах, кейс-метод часто используется в более динамичной и интерактивной форме. Студентов поощряют к активному участию в обсуждении и часто разделяют на небольшие группы для совместной работы над кейсом. Педагог берет на себя более активную роль в руководстве дискуссией и побуждает студентов мыслить критически и творчески.

В целом, применение кейс-метода в отечественных учебных заведениях, как правило, более структурировано и основано на лекциях, в то время как в зарубежных учебных заведениях он часто более интерактивен и ориентирован на студентов. Оба подхода имеют свои сильные и слабые стороны, и эффективность кейс-метода в конечном счете зависит от того, насколько хорошо он реализован и интегрирован в учебную программу.

*В зарубежной педагогике* выделяются три ключевых подхода.

### **Гарвардский подход**

Кристофер Колумб Лэнгделл (Christopher Columbus Langdel), считается основателем кейс-стади. Изначально он учился на юридическом факультете в Гарварде, а позже стал деканом. Он был первым, кто применил данный метод на своих занятиях. Позже он опубликовал сборник материалов в виде учебных кейсов.

В Кембридже, старейшем университете США, есть три школы, которые активно применяют кейс-метод в учебном процессе: юриспруденция, медицина и бизнес [1]. Основой образовательного процесса является решение кейсов. За весь учебный процесс обучающийся разбирает не менее 600 примеров кейсов. В Гарвардском университете разрабатывается около 400 новых кейсов каждый год.

Отличительные черты кейса:

1. Содержание кейса не должно быть меньше 25 страниц, а дополнительная инструкция к самому материалу – не менее 5 страниц;
2. Кейс не должен содержать полную информацию;
3. Кейсы должны быть основаны на реальных проблемах и ситуациях существующих организаций и предприятий;
4. Обучающиеся вправе возглавлять ситуации.

В качестве примера можно привести кейс для обучающихся на экономическом профиле. Им предлагается проанализировать снижение покупок и прибыли в обычных магазинах по причине появления на рынке онлайн-магазинов и платформ.

Кейс описывает реальную ситуацию, связанную с магазином Vertice и её убытком. Обучающийся получает возможность почувствовать себя главным героем-владельцем магазина, окунуться в эту проблему и найти подходящее решение. При этом у него нет данных о самой фирме, статистике спада, либо повышения продаж, внутренних проблемах организации. Кейс не подразумевает рационального подхода в решении вопроса [1].

### **Европейский подход**

Макс Глакман (Max Gluckman) – преподаватель в Манчестерском университете впервые использует кейс-метод в 1947 году.

Через 18 лет в одном из ведущих университетов Британии открывается школа бизнеса, где активно используется кейс-стади [2]. По сравнению с Гарвардским подходом содержание материала здесь довольно краткое, а вывод делается в процессе самой дискуссии. Помимо обсуждений в стенах университета, студенты устраиваются в фирмы и организации, столкнувшиеся с реальными проблемами из полученного кейса.

Пример кейса направлен на кризис в оперном театре [3].

### Чикагский подход

Параллельно с Гарвардом кейс-метод развивала школа социологии в Чикаго. Американский ученый Роберт Эзра Парк (Robert Ezra Par) исследовал город и социальную среду в 1916 году с применением кейс-технологии. В методологическом плане кейс подразумевался не как количественное, но качественное изучение. Представители Чикагской школы и [Н. Андерсен, Р. Маккензи, Э. Хьюз, У. Томас, Ф. Знанецкий и другие] делали акцент на истории и контексте происходящих событий, направленные на понимание социальной жизни через действующих лиц. С методологической точки зрения кейс-метод направлен на сбор и анализ эмпирического материала [4].

Если посмотреть пример кейса из Чикагского подхода, то можно пронаблюдать его значительные отличия от вышеперечисленных. Данный кейс можно назвать мини-исследованием, так как в неё собраны показатели роста, статистика эффективности продаж и обратная связь с клиентами Органической долины. Здесь подробно описана история развития и становления предприятия [4].

Обратимся к опросу, который проводился в Германии и был опубликован в 2020 году в Кельнском журнале экономики и педагогики. В нем принимали участие 176 педагогов (83 мужчины и 90 женщин). Как показано на рисунке 1, их средний педагогический стаж составляет 15 лет.

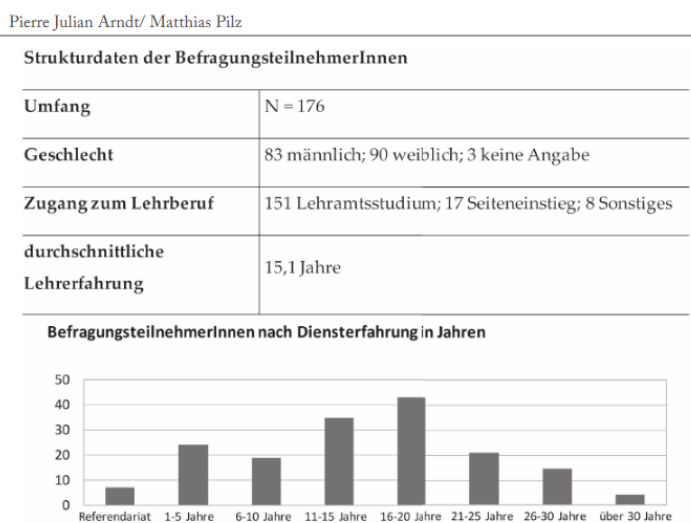


Рисунок 1. Информация об опрашиваемых в опросе [8].

Как правило, кейс-стади, по всей видимости, известен многим преподавателям: 163 (92,6 %) из них заявили, что знакомы с ним, как с методом обучения, и только 13 (7,4 %) признались, что не знакомы с ним. Кроме того, кейс-стади, по-видимому, являются частью педагогического стиля многих преподавателей.

Wie viele Lehrkräfte haben im Schuljahr 2019/2020 Fallstudien eingesetzt?

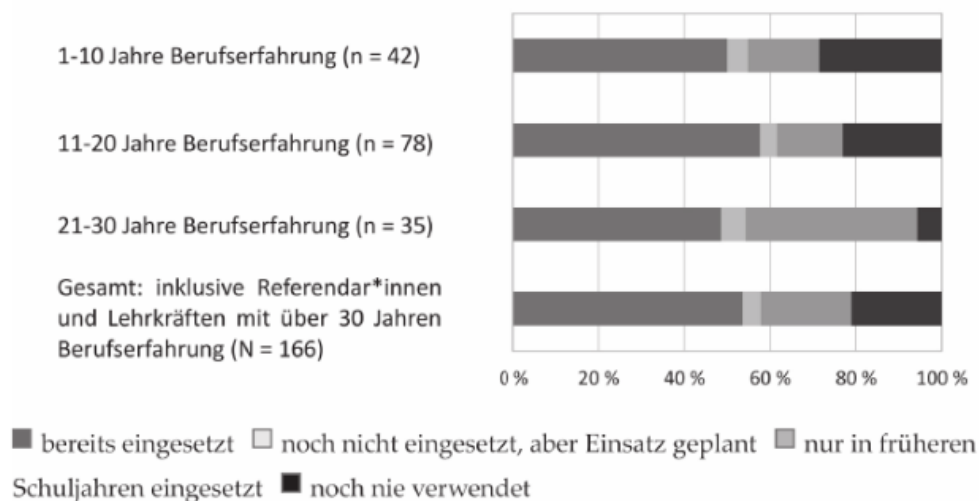


Рисунок 2. Сколько педагогов пользовались кейс-стади в 2019-2020 годах? [8]

Только около 16,5 % респондентов могут сказать, что используют кейсы регулярно, можно сказать, что регулярно. 16 учителей заявили, что применяют кейс-метод «раз в неделю или чаще», а 13 – «раз в 14 дней».

Wie regelmäßig arbeiten Sie mit Fallstudien und Fallbeispielen in Ihrem Unterricht?

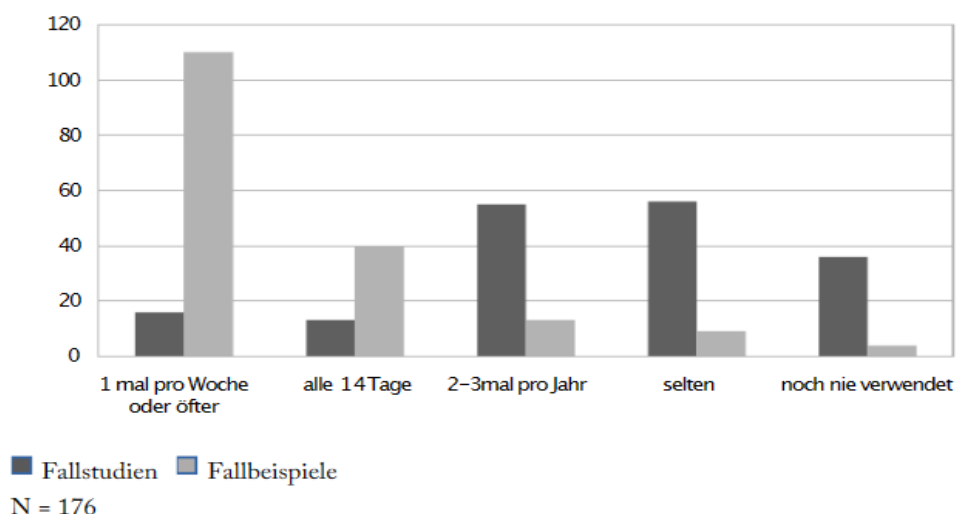


Рисунок 3. Насколько регулярно педагоги используют кейсы на своих уроках? [8]



### Кейс-технологии в *Российской педагогике*

Станислав Теофилович Шацкий был первым, кто пытался внедрить в Российское образование понятие кейс-стади. Дело в том, что он внимательно изучал педагогическое наследие Джона Дьюи, который еще в 1910 году разработал проблемный метод и обосновал его в работе «Как мы думаем». Позднее ученик Дьюи и коллега по Педагогическому колледжу Колумбийского университета У.Килпатрик на основе проблемного метода Джона Дьюи разработал метод проектов. Шацкий называл в ту пору Джона Дьюи «лучшим философом современной школы». Под влиянием Дьюи в систему подготовки американского учителя уже к 1930 году были внедрены и работы Д.Уэплза и Р.Тайлера, содержащие «казусные проблемы» и варианты их решения. Метод кейсов активно использовался в американских педагогических колледжах в период педагогической практики. Студенты составляли картотеку кейсов, связанных с самыми разными проблемами, такими как дисциплина, система отношений «учитель-ученик», «ученик-ученик», взаимодействие семьи и школы и др.[11].

В 1926 году новые методы и технологии предлагались для реализации и в Российских школах. Речь идет о методе проектов и казусов.

В 20-е годы прошлого столетия кейс-метод уже изучался в России, но С.Т. Шацкий не употреблял этот термин в своих работах. В 1930 году он продолжает изучение этой технологии несмотря на то, что происходит возврат к традиционному подходу в образовании. Но в то же время начинается политическая травля С.Т. Шацкого. Его обвиняют в педагогическом «руссоизме». А после того, как Дьюи подписал в 1937 году документ «Не виновен» в Мексике в защиту Льва Троцкого, выступив в роли председателя Международной комиссии, он стал врагом Сталина. Смерть В.И.Ленина в 1924 году в Советской России во многом обострила борьбу за верховную власть между Иосифом Сталиным и Леоном Троцким. Победа Сталина в этом состязании вынудила Троцкого отправиться в ссылку сначала на границу с Китаем, затем в Турцию, во Францию, и, наконец, в Норвегию, так как Троцкий пытался надежно укрыться от вражеских преследований и каждый раз перебирался с места на место. В 1930-е годы президент Мексики Лазаро Карденас следовал обычной практике предоставления убежища политическим беженцам, и Троцкий увидел в Мексике возможную «тихую политическую гавань». К тому же, именно в Мексике троцкистское крыло партии было довольно сильным, поэтому Леону Троцкому удалось получить приглашение от Диего Ривера и Фриды Кало, «великих художников, но наивных троцкистов» остановиться в их доме на окраине столицы Мехико. Троцкий принял приглашение и прилетел в эту страну. Совер-

шенно не разделявший взгляды Троцкого, Дьюи сумел провести демократические слушания, разоблачавшие действия Сталина и его окружения в сфабрикованном Деле Троцкого. Дьюи просто дал возможность Троцкому говорить публично, поскольку в Советской России он не мог оставаться по политическим мотивам. Именно поэтому слушания по делу Троцкого и состоялись в Мексике. Если в 1928 году Дьюи тепло принимали в Москве и в Петербурге, куда он приехал в составе американской делегации, то после этого события в конце 1930-х в Советской России был создан миф о Дьюи как враге прогрессивного человечества, «оруженосце американской реакции». Шацкому, как и другим отечественным педагогам нельзя было даже упоминать это имя. Со всеми прогрессивными методами было покончено. Командно-административная система Сталина расставила свои приоритеты в образовательной политике страны, в отечественной педагогике.

Внедрение метода кейс-стади стало возможным лишь в 70-80-е годы в Московском государственном университете имени Ломоносова. Преподаватели экономического факультета готовили свои занятия для студентов с применением кейс-метода, где подразумевалось принятие конкретных решений в конце пары. В российском образовании кейс-технология развивали и внедряли в практику Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Раппопорт и другие [5]. Однако развитие данного метода во времена СССР проходило довольно двойственно. В одном случае, применение кейс-метода в педагогике привело к распространению игровых и дискуссионных способов обогащения занятий. В другом же случае, система образования носила закрытый характер, поэтому она быстро вытеснила кейс -стади.

Повторный интерес к кейс-методу возник в 90-е годы. Перестройка экономического мира принесла с собой новые требования к работникам: быстро адаптироваться в сложных и противоречивых ситуациях, анализировать вопросы и принимать решения.

В конце 90-х «Решение: учебное видео» выпускает учебный видеокейс. В данном материале разыгрываются реальные неординарные и неопределенные ситуации из опыта российских предприятий знаменитыми актерами. Подразумевалось, что обучающиеся могут окунуться в мир экономики, а педагогам будет легче планировать свои занятия, имея при этом уже один готовый видеоматериал [6]. Тем не менее, развитие кейс-метода в России отчасти заслуга международных компаний. Так, например, проект «Развитие образования в России (среднее образование)», с помощью которого кейс-методу были обучены множество специалистов, был осуществлен с помощью фонда Джорджа Сороса [7].

Среди Российских преподавателей также проводился опрос использования кейс-методом на своих занятиях в период 2013-2014 г. В нем приняли участие 135 педагогов со всей России. Среди них Москву и Московскую область представляли 9,6%, 30,4% – Санкт-Петербург и Ленинградскую область и 60% – другие регионы России.

Всего 19,3% опрошенных заявили, что используют кейсы редко, эпизодически. Все остальные (80,7%) отметили, что кейсы стали частой методикой в их педагогической деятельности. 48,9% респондентов используют кейсы при изучении отдельных тем и вопросов.

51,1% педагогов заявили, что предпочитают мини-кейсы, которые можно прочитать, проанализировать и сразу начать обсуждение. Только 4,4% из всех педагогов выбрали полные кейсы, составление которых занимает больше времени, но в то же время с помощью нее можно разобрать больше учебных задач. Наконец, 44,4% ответили, что выбор кейса зависит от тем и обсуждаемых вопросов [9].

В методической службе учителей города Владимира на базе Городского Методического центра в 2013 году на основе организованной исследовательской группы учителей иностранного языка была выпущена специальная брошюра, содержащая теоретический и практический разделы, связанные с кейс-методом применительно к обучению иностранному языку [10]. Таким образом, мы видим, что кейс-метод применялся как в зарубежной школе, так и в России. Однако, как показали опросы преподавателей, если в зарубежных странах применение кейсов на занятиях имеет систематический и стабильный характер, то в России они используются время от времени, в зависимости от желания, компетентности и возможностей учителя.

### **Литература**

1. Harvard Business Review [Электронный ресурс] – режим доступа <https://hbr.org/2015/06/case-study-can-retailers-win-back-shoppers-who-browse-then-buy-online> (дата обращения 29.03.2024)
2. Метод кейсов [Электронный ресурс] – режим доступа <http://www.evolkov.net/case/case.study.html> (дата обращения 29.03.2024)
3. Official site of Harvard University [Электронный ресурс] – режим доступа <http://www.harvard.edu/> (дата обращения 29.03.2024)
4. Бахтина А. С. Проблема использования кейс-стади в образовательном процессе // Вестник науки Сибири. 2016. № 2 (21). С. 23 – 31.
5. Начальная загрузка операционной системы [Электронный ресурс] – режим доступа <http://lektsii.net/1-46629.html> (дата обращения 30.03.2024)

7. Масалков И.К., Семина М.В. Стратегия кейс-стади: методология исследования и преподавания: учебник для ВУЗов. М.: Академический Проект, Альма Матер, 2011. 139 с.
8. Die Bedeutung von Fallstudien im Unterricht aus Sicht von Lehrkräften [Электронный ресурс] – режим доступа [https://www.researchgate.net/publication/357537712\\_Die\\_Bedeutung\\_von\\_Fallstudien\\_im\\_Unterricht\\_aus\\_Sicht\\_von\\_Lehrkräften](https://www.researchgate.net/publication/357537712_Die_Bedeutung_von_Fallstudien_im_Unterricht_aus_Sicht_von_Lehrkräften) (дата обращения 16.04.2024)
9. Российский журнал менеджмента. 2014. Том 12. № 2. С. 99–116 [Электронный ресурс] – режим доступа [nyakovleva,+Редактор+журнала,+RJM\\_2\\_2014\\_Gladkikh\\_Alkanova\\_\(1\).pdf](#) (дата обращения 17.04.2024)
10. Рогачева Е. Ю. Кейс-технология в обучении иностранным языкам: теория и практика. Владимир: Транзит-ИКС, 2013. 260 с.
11. Рогачева Е. Ю. Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе. Монография. Владимир: Транзит-ИКС, 2015. 170 с.

**Н. В. Нестерова**

**Е. Н. Малова**

**ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ  
ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА**

**Аннотация:** В статье описаны результаты исследования представлений студентов-первокурсников Педагогического института о педагоге. Первые ранги у таких качеств учителя как ответственность, компетентность, здравомыслие. Идеи Ф.А. Фрадкина связаны с тем, что этот образ возникает под влиянием общения со школьными учителями и продолжает уточняться во взаимодействии с педагогами в образовательной среде вуза.

**Ключевые слова:** образ учителя, педагог, студент, профессионально важные качества.

**N. V. Nesterova**

**E. N. Malova**

**THE IMAGE OF A MODERN TEACHER IN THE VIEW  
OF FIRST-YEAR STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE**

**Abstract:** The article describes the results of a study of the ideas of first-year students at the Pedagogical Institute about a teacher. The first ranks are given to such teacher qualities as responsibility, competence, and common sense. Ideas F.A. Fradkin are related to the fact that this image arises under the influence of communication with school teachers and continues to be refined in interaction with teachers in the educational environment of the university.

**Key words:** image of a teacher, teacher, student, professionally important qualities.

Принцип гуманистической концепции профессионально-педагогической подготовки учителя Ф.А. Фрадкина соответствует запросам современности.

Государство и общество нуждаются в педагогических кадрах, способных решать поставленные перед образованием задачи воспитания подрастающего поколения. Выступление уполномоченного по правам ребёнка в Ульяновской области Е.В. Смороды на Заседании Совета по развитию гражданского общества и правам человека 4 декабря 2023 г. содержит озабоченность

тем, что наблюдается дефицит педагогических кадров, недобор в педагогические вузы; только десятая часть выпускников педагогических вузов выбирает работу в школе, большая часть из них уходит в первый год [7].

При том, что образование нуждается в решениях государственного уровня, психологическая наука ищет свои инструменты для оптимизации процесса профессиональной подготовки будущих учителей.

Данное исследование посвящено уточнению представлений об учителе у студентов первого курса Педагогического института ВлГУ им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, в нем приняли участие обучающиеся кафедр ФМОиИТ, БиГО, История России (n=58).

Особенность исследования именно в том, что в выборке участвуют выпускники школ, имеющие опыт учебно-воспитательного процесса как целостного (обучение вели разные учителя на разных уровнях школьного образования с разными педагогическими стилями в разных видах профессиональной активности) и выбирающие в качестве профессионального самоопределения педагогическую деятельность.

По Фрадкину Ф.А., «актуализация представлений о себе появляется и проявляется в процессе созревания каждого человека как результат его опыта общения с теми, кто его окружает» [2, с. 57]. Это созвучно с высказыванием Выготского Л.С. о том, что «через других мы становимся самим собой» [3, с. 57]. Именно в подобном контексте психология рассматривает идентичность как отождествление себя с другими.

Вопрос профессиональной идентичности разработан в достаточной мере. Это результат процесса профессионализации, представление о себе как профессионале [6]. На личностном уровне - это система персональных представлений и смыслов, которая формирует отношение к компонентам профессиональной деятельности будущих учителей [4]. По Разживиной М.И., Яковлевой Н.В., становление профессиональной идентичности требует постоянной рефлексии, гибкая и надежная идентичность – залог профессионального успеха педагога [5].

Это созвучно идее Ф.А. Фрадкина о том, что представление об учителе – результат опыта общения учащихся со своими школьными учителями – определяет концепцию идеального образа профессионального Я у поступивших в педагогический вуз.

В качестве инструментария использована первая часть методики Е.С. Кившик, изучающей компоненты профессиональной позиции педагога [1]. Студентам задавался открытый вопрос: «Учитель должен...». В списке из 22 профессионально важных качеств (полный список в табл. 1) необходимо произвести оценку по 4-балльной шкале (всегда, обычно, иногда, никогда).

Кроме того, шкала методики «Х» (хочу работать) включает такие качества, как увлеченный, трудолюбивый, самосовершенствующийся, активный, целеустремленный, ищущий, заинтересованный. Шкала «М» (могу работать) состоит из: знающий, способный, компетентный, грамотный, вдумчивый, эрудированный, успешный. Остальные качества нейтральные. Высокие результаты по обеим шкалам позволяют их интерпретировать, что испытуемый считает педагогику достойным видом труда [1].

В результате были получены среднеарифметические значения выборки по профессионально важным качествам, которые должны быть у учителя. Далее результаты были проранжированы (табл. 1).

Таблица 1.

Среднеарифметическое значение и ранги представлений студентов о профессионально важных качествах учителя

Профессионально важные качества педагога	Среднеарифметическое значение	Ранги
ответственный	2,946429	I
компетентный	2,803571	II
здравомыслящий	2,767857	III
доброжелательный	2,732143	IV
грамотный	2,696429	V
справедливый	2,678571	VI
знающий	2,642857	VII
заинтересованный	2,589286	VIII
увлеченный	2,571429	IX
терпимый	2,553571	X
трудолюбивый	2,517857	XI-XII
эрудированный	2,517857	XI-XII
способный	2,5	XIII
самостоятельный	2,410714	XIV-XV
волевой	2,410714	XIV-XV
самосовершенствующийся	2,339286	XVI
целеустремленный	2,321429	XVII
успешный	2,214286	XVIII
активный	2,142857	XIX
вдумчивый	2,107143	XX
ищущий	1,982143	XXI
великодушный	1,910714	XXII

Разбег в значениях списка качеств количеством 22 незначителен - в пределах 1 балла.

Традиционно при ранжировании рассматриваются три верхних ранга; из списка профессионально важных качеств в представлениях студентов о педагоге лидируют ответственный, компетентный и здравомыслящий. Качества ответственный и здравомыслящий, по Кившик Е.С., нейтральные, компетентный включен в шкалу М.

Наименьшее значение для студентов в образе учителя (нижние три ранга) имеют такие качества, как: великодушный, ищущий, вдумчивый.

Допускаем, что опыт формирования представлений об учителе у студентов первого курса может существенно различаться – от дефицитарного, негативного до привлекательного, образцового. При этом благоприятным считаем тот факт, что исследовательская выборка с разным опытом определила набор ключевых черт личности учителя - ответственный, компетентный, здравомыслящий.

Далее рассматривались результаты качеств, относящихся к шкалам «Х» и «М» (табл. 2).

Таблица 2.

Среднеарифметическое значение и ранги представлений студентов о профессионально важных качествах учителя по шкалам Х и М

Хочу			Могу		
Профессионально важные качества педагога	Среднее значение	Ранг	Профессионально важные качества педагога	Среднее значение	Ранг
заинтересованный	2,589286	VIII	компетентный	2,803571	II
увлеченный	2,571429	IX	грамотный	2,696429	V
трудолюбивый	2,517857	XI-XII	знающий	2,642857	VII
самосовершенствующийся	2,339286	XVI	эрудированный	2,517857	XI-XII
целеустремленный	2,321429	XVII	способный	2,5	XIII
активный	2,142857	XIX	успешный	2,214286	XVIII
ищущий	1,982143	XXI	вдумчивый	2,107143	XX
Сумма	14,4		Сумма	17,44	



Максимально возможное количество баллов по данным шкалам – 21 б. Исходя из представленных среднеарифметических значений, можно констатировать, что их сумма по шкалам методики в зоне высокого положения, по шкале Х результат на нижней границе.

Категория долженствования или шуддизм (вопрос методики «Учитель должен...») в психологии связана с идеальным образом себя. Шкала Х (хочу работать) обозначает интересы, мотивацию, склонности, педагогическую направленность в целом. Если относиться к результатам методики как формирующемуся идеальному профессиональному Я, то у студентов профессиональная идентификация только начинает осознаваться; образ себя как профессионала достаточно неустойчив и находится на самом раннем этапе развития.

Выше результаты по шкале М (могу работать), которая подразумевает профессиональные знания, умения, навыки, способности, компетенции; первокурсники увереннее это признают, что выглядит достаточно оптимистично.

На этапе профессионального педагогического обучения концепция образа профессионального Я требует системы экологичного сопровождения через мониторинг мотивации, адаптированности; помощи в адаптации, преодолении учебных трудностей; содействия вовлеченности в обучение и практику, личностному и профессиональному росту. В подготовке учителя важно заботиться о развитии его личности, по Ф.А. Фрадкину.

Использованная в данном исследовании методика может применяться как удобный инструментальный для мониторинга профессиональной идентичности.

### Литература

1. Баева Т., Кившик Е. Изучение профессиональной позиции педагога с помощью теста «ХиМ» // Школьный психолог. 2004. № 26.
2. Блинов В. М. Идеал гуманистического учителя – Ф. А. Фрадкин и профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы: материалы междунар. науч.- практ. конф. / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. С. 53 – 57.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.
4. Гапонова С. А. Профессиональная идентичность как новообразование учебно-профессиональной деятельности // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 1(51). С. 56 – 64.

5. Разживина М. И., Яковлева Н. В. Профессиональная идентичность педагога. Анализ современных подходов // Прикладная юридическая психология. 2022. № 4 (61). С. 131 – 139.
6. Регуш Л. А., Орлова А. В. Педагогическая психология. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2020. 496 с.
7. Президент России. Заседание Совета по развитию гражданского общества и правам человека 4 декабря 2023 года. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/72905> (дата обращения: 10.03.2024).

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

**Аннотация:** В статье предлагается использование экскурсии как одного из проектных методов для развития коммуникативных универсальных учебных действий у школьников общеобразовательной школы при изучении иностранного языка. Описывается опыт проектной деятельности в рамках работы над проектом «Экскурсия по родному городу».

**Ключевые слова:** коммуникативные учебные действия, метод проектов, универсальные учебные действия, экскурсия.

Y. A. Okuneva

G.A. Moleva

## DEVELOPMENT OF COMMUNICATION UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS

**Abstract:** The article describes the use of guided tours as one of the project methods for the development of universal communicative learning activities among secondary school students when learning a foreign language. The experience of project activities in the framework of the work on the project "Hometown tour" is shown for use.

**Key words:** communicative universal educational actions, project methodology, universal educational actions, excursion

Федеральный государственный образовательный стандарт нацеливает учителя на формирование у школьников способов универсальных учебных действий, которые используются ими для решения реальных жизненных проблем.

Коммуникативные универсальные учебные действия базируются на умениях и навыках владеть выразительной и логически выстроенной речью, последовательно действовать на публике, управлять инициативой в общении. Согласно положениям ФГОС основной школы, универсальные учебные коммуникативные действия формируются в курсе всех учебных дисциплин [5]. Овладение системой коммуникативных универсальных учебных действий

обеспечивает развитие социальных навыков и эмоционального интеллекта у учащихся. Это включает в себя способность устанавливать взаимопонимание посредством устного и письменного общения с носителями иностранного языка и представителями других культур, национального и религиозного происхождения. Эти навыки основаны на ценностях современного российского общества, которые включают гуманистические и демократические идеалы, идеи мира и взаимопонимания между людьми.

Вопросам развития коммуникативных универсальных действий у подростков в информационном сообществе посвящены работы Л.Ю. Овчаренко, Т.Г. Ратинер и др. Воззрение о универсальных коммуникативных учебных умениях рассматривается в работах ВА. Кан-Калик, Л.В. Лобановой, А.В. Мудрика, А.Н. Леонтьева, Е.Е. Боровинова, А.Н. Ксенофонтова и др.

Некоторые научные исследования непосредственно посвящены развитию коммуникативных универсальных учебных действий учащихся на уроках иностранного языка. Например, О.В. Шепелева считает, что основной целью обучения иностранному языку является создание необходимых условий для формирования универсальных учебных действий [7, С. 76-77]. А.В. Шолудякова рассматривает методический инструментарий для изучения коммуникативных универсальных учебных действий [8, С. 184-185], а Н.И. Мазурчук и Е.В. Куль описывают работу по обучению иностранному языку с использованием телекоммуникационных проектов [4, С. 65 ], включающих иноязычную электронную коммуникацию в качестве обязательного компонента. Худякова С. И., и Попова К. Р. разработали методические материалы интегрированных уроков по теме «Русь духовная», включающих 4 предмета (английский, французский языки, основы православной культуры, история), проведенного в два этапа в форме экскурсии и защиты проектов на иностранных языках (английский, французский) [6, С. 33].

Занятия по иностранному языку имеют специфические особенности, поскольку основной целью является развитие у учащихся универсальных коммуникативных учебных действий. Это в отличие от других предметов, где основной целью, как правило, является предоставление информации. Преподавание иностранных языков предполагает организацию уроков вокруг задач, способствующих общению. Это включает использование различных приемов и методик, помогающих школьникам научиться общаться на изучаемом языке. Чтобы развить у учащихся коммуникативные универсальные учебные действия вне класса, недостаточно просто заполнить уроки английского языка упражнениями по условному общению. Вместо этого важно предоставить им возможность думать, решать проблемы и рассуждать на английском языке. Это позволяет учащимся сосредоточиться на содержании своей речи, а не

только на механике языка. Сосредоточившись на мышлении и аргументации, английский язык может выполнять свое предназначение – помогать учащимся формулировать и выражать свои мысли. Для того чтобы дети познакомились с английским языком как инструментом межкультурной коммуникации, важно не только познакомить их с местной историей. Также важно найти способы вовлечь их в диалог о культурах, чтобы они могли на практике взглянуть на архитектурные и культурные памятники своего города с точки зрения того, как исторические события повлияли на иностранных граждан, и ощутить чувство гордости за историю своего региона.

Одним из таких методов является метод проектов, который активно используется педагогами в различных учебных заведениях. Основываясь на практической деятельности педагогического опыта коллег из Владимирской области, можно выделить, что метод проектов влияет на развитие коммуникативных УУД следующим образом:

- стимулирует совместную деятельность учащихся, которая требует от них активного обмена информацией, выражения своих мыслей, слушания и аргументации своей точки зрения, учета мнений и интересов других.

- развивает навыки эффективного использования различных коммуникативных инструментов, таких как презентации, публичные выступления, дискуссии, письменные и устные сообщения, средства ИКТ.

- формирует коммуникативную культуру учащихся, которая включает в себя уважение к собеседнику, толерантность к различным точкам зрения, умение слушать и понимать, умение договариваться и сотрудничать, умение критически мыслить и анализировать.

Для разработки методических материалов были проведены занятия с учениками 9-х и 10-х классов средней общеобразовательной школы №11 имени заслуженного учителя РСФСР М.Ф. Мануйловой. Обучение английскому языку в средней школе ведется по учебникам УМК «Английский в фокусе» ("Spotlight" или "Спотлайт") Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс. В рамках учебного плана есть тема «Сейчас и тогда. Жизнь в прошлом (Now and then. Life in the past)».

Учащимся было предложено принять участие в работе над проектом «Экскурсия по родному городу». Экскурсия как один из видов проектной деятельности задействует три важнейших компонента: когнитивно-смысловой, эмоционально-ценностный, регуляторно-волевой [1, С. 143]. Экскурсия как метод обучения позволяет достигнуть определенной дидактической цели, усвоить понятия, теорию и сформировать различные умения и навыки. Тема проекта не только вписывается в общий контекст обучения языку, но и достаточно интересна для учеников. Б.В. Емельянов выделяет по форме проведения

такие виды как «экскурсия-урок» и «экскурсия-лекция», которые рассматриваются как форма учебной работы для экскурсантов различных категорий. В экскурсии-лекции рассказ преобладает над показом, а экскурсия-урок представляет собой форму сообщения знаний в соответствии с учебной программой того или иного учебного заведения [3, С. 142].

Диагностика сформированности коммуникативных универсальных учебных действий осуществлялась в два этапа: вводное и заключительное тестирование. Этап вводной диагностики проводился с целью выявления уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий перед стартом работы над проектом и позволил выделить группы с разной степенью самооценки навыков общения. Заключительная диагностика проводилась по завершению работы и позволила отследить динамику изменения сформированности УУД у школьников.

При диагностике применялся тест «Оценка самоконтроля в общении» (Мариона Снайдера), который направлен на оценку самоконтроля в общении. [2, С. 504]. По мнению М. Снайдера, люди с высоким коммуникативным контролем контролируют выражение своих эмоций, но им не нравятся непредсказуемые ситуации. Люди с низким коммуникативным контролем, напротив, проницательны и открыты.

Тест состоял из 10 утверждений, описывающих реакцию на различные ситуации. Учащиеся оценивали каждое утверждение как правильное или неправильное, а затем подсчитывали количество правильных и неправильных ответов для каждого из 3 типов УУД (регулятивного, когнитивного и коммуникативного). По результатам теста учащиеся определили свой уровень самоконтроля в общении как высокий, средний или низкий. Тест проводился в течение 10 минут в тихой и конфиденциальной обстановке. После тестирования учащимся были предоставлены ключи для самооценки, и они сравнили свои результаты с нормативными данными. Затем они поделились своим пониманием теста, сильными и слабыми сторонами своих навыков самоконтроля, а также планами по дальнейшему развитию этих навыков. Педагог обеспечил обратную связь учащимся, выделив положительные аспекты и, предложив рекомендации по улучшению. Кроме того, учитель стимулировал дискуссию, задавая вопросы и, приводя примеры из жизни. В конце урока педагог выразил благодарность школьникам за их активное участие и интерес к теме. Он также напомнил им, что самоконтроль в общении - это ценный и полезный навык, который может помочь установить и поддерживать гармоничные отношения.

В ходе вводного тестирования только 24 % обучающихся высоко оценили свой уровень владения коммуникативными универсальными учебными действиями. 48 % школьников оценили свой коммуникативный уровень как

средний. Слабо справились с заданием 28 % учеников; они не смогли точно понять вопрос, ответ и самооценка вызывали определенные затруднения, возникали многократные паузы, связанные с процессом выбора варианта. Таким образом, вводное тестирование показало, что многие учащиеся испытывают трудности в самооценке и контроле коммуникативных универсальных учебных действий; в овладении монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами иностранного языка, современными средствами коммуникации.



Рис.1

Согласно проведенному тесту после завершения работы над проектом (рис. 1), 20 % респондентов характеризует низкий коммуникативный уровень, их поведение устойчиво, они не считают нужным изменяться в зависимости от ситуаций, однако способны к искреннему самораскрытию в общении, их также отличает излишняя прямолинейность. Почти половина опрошенных (44%) имеет средний уровень коммуникативных учебных универсальных действий. Они искренни, но не сдержанны в эмоциональных проявлениях и способности учитывать интересы окружающих. 36 % респондентов отличает высокий коммуникативный уровень, они гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствуют окружающих и даже способны предвидеть впечатление, которое производят.

Метод проектов в учебном процессе обогащает учебный материал за счет введения проектной экскурсии, организованной самими учащимися, и включения в учебный процесс связей между когнитивно-смысловым и эмоционально-ценностным компонентами. Опыт проведения интегрированных уроков иностранного языка показывает, что проекты по организации проектной деятельности помогают пробудить у школьников интерес к истории родного

края, истории страны и мира. Работая непосредственно с историческими материалами, артефактами и архитектурными объектами, такие проекты могут стать первым шагом к исследовательской работе и индивидуальным проектам. Процесс поиска ответов на вопросы проекта с использованием краеведческого материала развивает у учащихся навыки информационной грамотности. Практические результаты проекта, такие как карта, фильм или экскурсия, а также презентация результатов перед сверстниками из других классов и школ, демонстрируют значимость их учебной деятельности.

Формирование коммуникативных универсальных действий является неотъемлемой частью требований государства, общества и личности к организации системы образования, а также к школе.

Развитие этих навыков у учащихся средней школы в процессе изучения иностранного языка проходит успешно, если соблюдаются следующие условия:

1. При использовании различных форм обучения учитываются систематический учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.
2. Создается успешная ситуация в совместной учебной деятельности учащихся.
3. Учащимся предоставляется возможность наладить самостоятельное общение со своими сверстниками, продемонстрировав свою независимость и развить навыки рефлексии.
4. Возможности проектного обучения используются при преподавании иностранного языка для повышения учебной мотивации учащихся.

Экскурсия – форма совместной образовательной деятельности учащихся и педагогом, способствующей развитию технических навыков владения иностранным языком. Этот проект достиг одновременно несколько целей: он пробудил интерес к неформальному изучению языка и истории города, а также показал потенциал использования иностранного языка для самовыражения и творчества, а также общения с представителями других культур и стран. Диалоги, которые состоялись во время экскурсии, позволили учащимся расширить свой кругозор, воспитать чувство общей культуры и уважение к духовным ценностям и традициям. Проведение экскурсии позволило не только закрепить тематические, лексические и грамматические понятия, но и в целом, обеспечила развитие у школьников коммуникативных, универсальных учебных действий.



## Литература

1. Зелинский К.В., Черникова Т.В. Инновационный подход к воспитанию духовно-нравственной культуры личности школьника // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2009. С. 141 – 146.
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. - СПб.: Питер, 2009. 576 с.
3. Линник В.Ю., Елисеева О.В. Сравнительный анализ классификаций экскурсий // Интерактивная наука. Чебоксары: Издательство «Интерактив плюс», 2016. № 10. С. 141–144.
4. Мазурчук Н.И., Куль Е.В., Формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках иностранного языка на основе телекоммуникационных проектов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. №4.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) <https://fgos.ru/>
6. Худякова С.И., Попова К.Р. Интегрированный урок в 11 классе «Россия духовная» (английский, французский языки, основы православной культуры, история) / Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. №6. С. 62 – 67.
7. Шепелева О.С. Формирование универсальных учебных действий на уроках английского языка в современной образовательной организации в дискурсе инновационной образовательной политики Российской Федерации // Педагогическое искусство. 2017 № 2. С. 70 – 76.
8. Шолудякова А.В. Диагностика коммуникативной компетентности студентов вузов / Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2011. № 1 (69). Ч. 2. С.184 – 189.
9. Щебельская Э.Г. Учебно-воспитательное значение метода экскурсии при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Учёные записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2021. № 4 (80). С. 98–102.

**ПОТЕНЦИАЛ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНОГО КУРСА «ИСТОРИЯ РОССИИ» В РАМКАХ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

**Аннотация:** В статье автором предпринимается попытка исследовать потенциал содержания предметного курса «История России» относительно возможностей формирования гражданской идентичности. Делается вывод, что Российское историческое школьное образование обладает большим идентификационным потенциалом. На уровне основного общего образования эффективным признаётся использование регионального компонента содержания, семейной истории, достижений мемориальной политики государства и использование в урочной и внеурочной деятельности достижений исторического краеведения.

**Ключевые слова:** Гражданская идентичность, содержание исторического образования, предметный курс «История России», региональная история, мемориальная политика, продуктивная учебная деятельность.

**THE POTENTIAL OF THE CONTENT OF THE SUBJECT COURSE "HISTORY OF RUSSIA" IN THE FRAMEWORK OF BASIC GENERAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF CIVIC IDENTITY**

**Abstract:** In the article, the author attempts to explore the potential of the content of the subject course "History of Russia" regarding the possibilities of forming a civic identity. It is concluded that the Russian historical school education has a great identification potential. At the level of basic general education, the use of the regional component of the content, family history, achievements of the memorial policy of the state and the use of achievements of historical local lore in regular and extracurricular activities are recognized as effective.

**Keywords:** Civic identity, content of historical education, subject course "History of Russia", regional history, memorial policy, productive educational activity.

Первая четверть XXI века оказалась временем динамических процессов для всех сфер общества, особые изменения начала претерпевать духовная

сфера, связанная с ментальностью человека и расширяющимся, главным образом в количественную сторону информационным потоком. Безусловно, данные процессы, охватывающие сознание людей по всему миру, не прошли мимо РФ, как государства, вовлечённого в глобальные политические и экономические процессы. Свойственное современному обществу распространение массовой культуры, активное транслирование западных ценностей, отказ от рациональных элементов традиции, наряду с общим снижением уровня читательской культуры приводят к тому, что гражданская позиция немалой части населения ослабевает. В условиях международной напряжённости всё это поднимает вопрос о необходимости совершенствования гуманитарного образования, в частности, дисциплин обществоведческого цикла, таких как обществознание, история, МХК и т.д. Все они, обладая определённым предметным содержанием, имеют свой идентификационный потенциал.

Российское школьное образование за последнее столетие прошло длинный и серьёзный путь. М.В. Богуславский по этому поводу замечает, что на протяжении XX века в отечественной педагогике на различных этапах её истории проходило развитие и обогащение трёх основных парадигм, связанных с теоретическими подходами к содержанию общего образования: знаниевой, развивающей, деятельностной [2, с. 20]. Историческое образование также оказалось вовлечено в этот процесс – путь от традиционной парадигмы до культурологической, основателями которой в советское время стали такие выдающиеся исследователи в сфере дидактики как И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин, и утвердившейся в последнее десятилетие компетентностной. Данные подходы изменили взгляд на предметную парадигму и роль учащегося в процессе образования. Так, парадигма современного исторического образования включает формирование исторического мышления, исторического сознания, исторической памяти, которое опирается на личностно-ориентированный и деятельностный подходы [6, с. 121]. В этой связи, учащийся становится субъектом познавательной деятельности, осваивающим содержание предметных дисциплин.

В прошлом десятилетии начались активные перемены в сфере исторического образования. Связано это было с увеличением требований к истории и выявленными несоответствиями теории и практики преподавания истории в школах общественному и государственному заказу. Как утверждает С.Г. Малкин, с институциональной точки зрения образование в данном случае представляется не только как среда социализации, но и институт профилактики деструктивных и разобщающих форм проявления гражданской позиции [7, с. 266]. Реформа по-новому расставила акценты, выделив истории и предметной

дисциплине «История России» особое место в ряду общественных наук. В результате, в период с 2013 по 2020 годы были разработаны и приняты новые документы, регламентирующие преподавание истории в школе с учётом новых педагогических технологий, методов, подходов и достижений современной науки. Реформа отразилась на характере содержания предмета, в которое были внесены определённые коррективы, исходящие из перехода на линейную систему обучения и конкретизации задач школьного курса.

В ИКС по Отечественной истории, принятом в 2017 году, написано, что в первую очередь необходимо увеличить число часов по истории культуры под культурой подразумевается, главным образом, социокультурный материал и история повседневности. Наряду с этим, большее внимание предлагается уделять истории религии и, в первую очередь, православия, как части истории страны [3, с. 6]. Увеличение роли культурного аспекта в преподавании истории, наряду с увеличением значения продуктивных и творческих приёмов обучения, свидетельствует о сохраняющемся влиянии культурологической парадигмы, которой предлагается стать проводником упорядочивания и реализации компетенций.

Читая Концепцию преподавания учебного курса «История России», принятую в 2020 году, мы можем заметить, что содержание школьного исторического образования начинает осмысливаться её авторами, как значимое на всех этапах обучения. В соответствии с документом, первое обращение к истории России в школе происходит на уровне начального общего образования в рамках курса «Окружающий мир», носящего пропедевтический характер [4, с. 14]. Введение такого курса оказывается значимым с точки зрения дидактического понятия предметности. В современной педагогической науке его определяют как ключевую характеристику процесса формирования содержания образования, действующую на уровне теоретического представления о содержании образования и задающую некоторое пространство возможностей для формирования допредметного содержания образования [8, с. 11]. Такой подход позволяет начать формирование гражданской идентичности учащегося ещё до введения в предметное поле, в которое он входит с уже имеющимися базовыми представлениями.

Далее, Концепция предусматривает учебные школьные курсы на уровне основного общего и среднего общего образования. Авторы документа пишут, что в основной школе изучается история России с древнейших времён до 1914 года. На этом этапе должны быть сформированы базовые знания об основных этапах исторического пути России и месте государства в мировой истории. На уровне старшей школы изучается материал в период с 1914 по 2020 годы, который может преподаваться на базовом и углублённом уровне [4, с. 15]. При

углублённом уровне предлагается обобщающий курс по «Истории России с древнейших времён до 1914 года». Концентрический вариант становится возможным благодаря увеличению количества часов на профильном уровне обучения, – шаг этот, несомненно, мудрый и необходимый. В тоже время, содержательные линии учебного предмета история включают такие понятия как хронологическое время, историческое пространство, историческое движение, человек в истории и исторический период [4, с. 17–18]. Реализация этих содержательных линий на базе средней и старшей школы является базисом учебных программ и учебной литературы по истории.

Известный деятель российского школьного гуманитарного образования П.А. Баранов замечает, что методологическое единство учебно-предметного и процессуального содержания в современных учебниках истории создаёт предпосылки формирования исторических знаний, ценностных ориентаций и осуществления познавательной деятельности учащихся при изучении истории. Способствует этому и наличие в содержании учебников источниковедческих и историографических сведений, заданий разного уровня, осуществление самостоятельной работы и продуктивной деятельности учащимися [1, с. 17]. Результатами подхода к обучению, реализуемого в принятых УМК, должны стать комплексные знания по предмету «История России».

В этой связи, потенциал содержания курса отечественной истории на уровне основного общего образования, как средства формирования гражданской идентичности оказывается действительно высоким и может реализовываться разнопланово, затрагивая ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты идентичности. Е.А. Крючкова утверждает, что через школьное историческое образование можно сформировать понимание общей судьбы народа, интерес к родной истории. Также уроки истории помогают распространить всеобщее увлечение семейной историей, создание семейной генеалогии, интерес к участию своих бабушек и дедушек в тех или иных исторических событиях, что укрепляет духовную связь между поколениями и способствует общественному согласию [5, с. 71]. Комплексность и широта исторического знания, наряду с применением учителем современных методик обучения могут нести в себе большой ценностный потенциал.

Другой стороной преподавания истории в школе на уровне основного общего образования является характер мемориальной политики в России. В первые десятилетия XXI века, как и во второй половине XX века, она обращена главным образом на воинскую отечественную историю [10, с. 137]. Не возникает сомнений, что в настоящее время, в условиях линейной системы преподавания истории, наибольший идентификационный потенциал имеет те-

матика Великой Отечественной войны на уровне среднего общего образования. Но, несмотря на это, крайне значимым остаётся идентификационный потенциал военных исторических событий периода возвышения Москвы (Куликовская битва 1380 г.), Смутного времени (освобождение Москвы от польских интервентов в 1612 г.), победы Русских войск в Северной войне (сражение под Полтавой 1709 г.), Наполеоновских войн (Бородинское сражение 1812 г.). Особенно велико в этом отношении и значение для школьного курса истории ряда Русско-Турецких войн XVIII–XIX веков.

Другой тенденцией школьного исторического образования в последние годы является привлечение на уроках достижений региональной истории и исторического краеведения. Региональная история, как научная сфера позволяет углубиться в содержание исторического процесса, проследить разницу между общим и частным, приблизить учащегося к истории своего региона в контексте истории страны. Дополняет региональный подход историческое краеведение. Его ориентация на знание о местных территориях и влияние на массовое сознание позволяют ему занимать твёрдые позиции при обучении истории России в школе. И.В. Святченко и Л.В. Алексеева утверждают, что имеющиеся документы в сфере исторического образования позволяют представить формы реализации регионального компонента в содержании обучения истории: 1. Включение разделов и тем регионального компонента в учебные программы по истории основной общеобразовательной школы. 2. Преподавание регионального курса истории за счёт федерального / школьного компонентов учебного плана. 3. Введение факультативных занятий по локальной истории вариативных курсов, интегративных и элективных модулей. 4. Внеурочная коллективная и индивидуальная деятельность учащихся по краеведению [9, с. 5]. Как показывает практика обучения истории в школе, все вышеперечисленные пункты могут реализовываться на уровне основного общего образования и, при должной мотивации педагога и последующем претворении этих положений в жизнь, совершенствовать уровень гражданской идентичности учащихся.

В заключение, необходимо сказать, что вопросы становления и развития гражданской идентичности у новых поколений не теряют своей актуальности. Обстановка в мире приводит к мысли о значимости воспитания гражданина своего отечества, патриота и личности готовой трудиться во благо общества и государства. За период с начало XX по начало XXI веков школьное историческое образование преодолело значительный путь. Современное обучение истории в школе строится, главным образом, на культурологической парадигме и компетентностном подходе. Данные подходы, многие из положений которых закреплены в ИКС и Концепции преподавания учебного курса «История

России», с учётом обновлённого содержания дисциплины, грамотного сочетания репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности, позволяют формировать идентичность учащихся. На современном этапе это осуществляется посредством применения на уроках новых образовательных технологий, привлечения потенциала семейной, региональной истории, эффективной мемориальной политикой государства и введением в предметное поле курса «История России» достижений исторического краеведения.

### Литература

1. Баранов П. А. Некоторые аспекты развития системы Российского школьного исторического образования // Педагогическая наука и практика. 2021. № 3. С. 14–18.
2. Богуславский М. В. Развитие научных основ содержания общего образования в отечественной педагогике XX века // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 3. С. 8–24.
3. Историко-культурный стандарт: рабочая группа по подготовке концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс]. URL: [konsepsiyafinal.pdf](#) - Яндекс Документы ([yandex.ru](#)) (дата обращения: 25.11.2023).
4. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы [Электронный ресурс]. URL: [konserciya\\_istoriya\\_Rossii\\_new.pdf](#) - Яндекс Документы ([yandex.ru](#)) (дата обращения: 25.11.2023).
5. Крючкова Е.А. К вопросу о необходимости единой концепции школьного исторического образования в Российской Федерации // Наука и школа. 2020. № 5. С. 67–73.
6. Кутыкова И.В. Трансформация отечественного исторического образования: уроки истории // Идеи и идеалы. 2016. № 3. С. 112–126.
7. Малкин С.Г. Историко-культурный стандарт и профессиональная подготовка педагога в формировании гражданской идентичности (постановка проблемы) // Самарский научный вестник. 2021. № 3. С. 265–268.
8. Предметность обучения в школьном образовательном процессе / Под ред. Е.О. Ивановой, И.М. Осмоловской. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 382 с.
9. Святченко И.В., Алексеева Л.В. Региональная история в системе школьного исторического образования России: нормативные аспекты // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. № 6. С. 1–7.
10. Сушенцова В.Г. Потерянные в веках: как изучают историю современные российские школьники // Запад – Восток. 2020. № 13. С. 127–141.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

**Аннотация:** Автором статьи предпринята попытка проанализировать особенности исследования идентичности в рамках теоретического и методического аспектов. Теоретическая модель идентичности позволяет говорить о комплексном характере феномена и важности междисциплинарного подхода. Как наиболее удобные и эффективные для исследования приведены количественные методики, предлагается вариант совокупности методик М.В. Шакуровой и И.В. Кожанова, позволяющий выявить актуальный уровень идентичности испытуемых сразу по трём уровням и трём компонентам.

**Ключевые слова:** идентичность, психология, философия, Э. Эриксон, теория, методики исследования, междисциплинарный подход.

## IDENTITY RESEARCH: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

**Abstract:** The author of the article attempts to analyze the features of identity research within the framework of theoretical and methodological aspects. The theoretical model of identity allows us to talk about the complex nature of the phenomenon and the importance of an interdisciplinary approach. Quantitative methods are presented as the most convenient and effective for research, a variant of the set of methods of M.V. Shakurova and I.V. Kozhanov is proposed, which allows to identify the actual level of identity of the subjects at once on three levels and three components.

**Keywords:** identity, psychology, philosophy, E. Erickson, theory, research methods, interdisciplinary approach.

В наше время вопросы идентичности приобретают статус как теоретической, так и практической проблематики. Обосновано это рядом факторов. Во-первых, связано это с динамикой и условиями развития современного мира. Глобализация, постмодернизм в культуре, активное развитие современ-



ных коммуникационных технологий ставят человека в иные условия существования. Как замечают многие авторы, наиболее серьёзным оказалось влияние информационных технологий. Становление единого информационного пространства коренным образом изменяет бытие человека, наряду с проявлением нестабильности устойчивых прежде ментальных структур [1, с. 269]. Во-вторых, в гуманитарном знании растёт интерес к идентичности, как к многообразному феномену, проявляющемуся в человеческом сознании. Семененко И.С. пишет, что актуализация концепта идентичности в социальных науках связана со стремлением обосновать теоретико-методологические подходы и найти способ верификации выводов, касающихся анализа субъективного пространства социальных взаимодействий [2, с. 19].

Хотя наиболее комплексное понятие идентичности и было сформулировано лишь в середине XX века, изучение проявлений данного феномена происходило уже с самого зарождения западной модели философского знания. В философии Древней Греции идентичность определялась как онтологическая философская категория, рассматриваемая в контексте рассуждений о постоянстве и изменчивости. В политической мысли Реформации и Просвещения идентичность стала одним из факторов обеспечения связи между человеком, обществом и государством. Классический психоанализ З. Фрейда предлагал трактовку идентичности как процесса. Одно из наиболее универсальных определений идентичности, с современной точки зрения и выбранного нами психолого-педагогического дискурса, можно найти в теории, представленной известным американским исследователем Э. Эриксоном. В начале своего труда «Идентичность: юность и кризис» он утверждал, что термины идентичность и кризис идентичности и в широком и в научном употреблении часто оказываются неопределёнными [5, с. 24]. Для психолога было ясным, что традиционный психоанализ не в состоянии целиком постичь идентичность, потому, что им не была выработана терминология, описывающая среду [5, с. 33]. Но главное отличие его идей состояло в осмыслении идентичности как результата серии последовательных идентификаций. В результате, идентичность индивида основывается на ощущении тождества самому себе и непрерывности своего существования во времени и пространстве при осознании того факта, что тождество человека и непрерывность признаются окружающими. Суть эго-идентичности состоит в тождестве человека самому себе и признании его индивидуальности в непосредственном окружении [5, с. 58-59]. Это обеспечивает устойчивое сочетание в идентичности двух начал: личностного и социального.

Комплексный характер проявления идентичности, как у представителей современности, так и в историческом источнике подводит к междисциплинар-

ной сущности феномена. Идентичность активно исследуется в психологии, социологии, истории и педагогике. Так, психологами активно изучаются вопросы измерения и классификации идентичности, на основании клинических данных предлагаются решения для преодоления кризиса идентичности. В социологии подобные исследования позволяют выделить идеальные типы для их последующего соотнесения с индивидуальными идентичностями в том или ином обществе, как в высшем, так и низшем его слое. Широкое распространение идентичность нашла в исторических работах, связанных с проблематикой микро-истории, гендерной истории и исторической повседневности.

Не менее важным проблемное поле является и для педагогики. Во-первых, одна из практических задач связана с психолого-педагогическими исследованиями идентичности у учащихся школ и студентов. Во-вторых, в настоящее время происходит выявление эффективных методов формирования идентичности в образовательном процессе, что обусловлено заинтересованностью общества и государства в поддержании достаточного уровня гражданской идентичности. В-третьих, идентичность затрагивается в научных трудах по педагогике. Например, в историко-педагогических исследованиях может ставиться вопрос о методах формирования национальной идентичности в последние десятилетия существования императорской России. При изучении идентичности в психолого-педагогическом дискурсе принято выделять следующие виды идентичности: 1) личностная; 2) гендерная; 3) социальная; 4) этническая; 5) социокультурная; 6) гражданская; 7) общемировая. Последний вид часто анализируют в контексте философских проблем.

Методический аспект может быть рассмотрен на примере гражданской идентичности. В настоящее время существует две группы методик. Первая группа – это качественные методы. Они представлены контент-анализом, позволяющим выделить идентификационные маркеры в тексте, как результате деятельности испытуемого, рефлексивным диалогом интервью или сфокусированной групповой дискуссией, позволяющей выделить содержание ценностных смыслов сторон. Также сюда входит метод проективного рисунка. Вторая группа включает в себя количественные методы, такие как социально-психологические методики, опросники и анкеты. Как показывает практика, использование последней группы методик является наиболее удобным и не требует больших временных затрат.

В соответствии с методической наработкой М.В. Шакуровой необходимо выделить следующие методики: 1) Шкальный опросник О.Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей. 2) Модификация методики Дж. Винни (авт. М.В. Шакурова) по гражданской идентичности [4]. Несколько методик для исследования гражданской идентичности были предложены и

И.В. Кожановым: 1) «Размышляем о жизненном опыте» (Н.Е. Щуркова, адаптация И.В. Кожанова). 2) Методика И.В. Кожанова «Мой выбор» [3, с. 1504–1507]. Наиболее оптимальной для исследования является сочетание методик, которое позволяет нам определить её по трём компонентам и трём уровням. На первом этапе, когнитивный и эмоционально-ценностный компоненты могут быть выявлены по модификации методики Дж. Винни (авт. М.В. Шакурова), в то время как деятельностный компонент следует определять по методике «Размышляем о жизненном опыте» (Н.Е. Щуркова, адаптация И.В. Кожанова). На втором этапе можно определить уровни этнической, гражданской и общемировой идентичности по методике И.В. Кожанова «Мой выбор».

В заключение, следует сказать, что вопросы всестороннего анализа идентичности по-прежнему актуальны. Глобализм, информатизация и культура постмодерна ведут к утрате твёрдых прежде идентификационных структур. Сложность и многогранность феномена идентичности, связанная с глубиной теоретических посылок понятия вызывает необходимость в его дальнейшем теоретическом, практическом и междисциплинарном осмыслении. За последние десятилетия появилось немало новых методик качественного и количественного анализа идентичности. Количественные методики позволяют в сжатые сроки и без больших ресурсных затрат проводить исследования идентичности обучающихся школ и колледжей в рамках анализа уровня протекания у них идентификационных процессов. На данном этапе вполне эффективно могут использоваться приведённые методики М. В. Шакуровой и И. В. Кожанова.

### Литература

1. Васильева Е. Ю. Теоретические подходы к изучению идентичности // Наука и современность. 2010. № 6–2. С. 268–271.
2. Идентичность: личность, общество, политика. Новые контуры исследовательского поля / Отв. ред. И.С. Семененко. М.: Издательство «Весь Мир», 2023. 512 с.
3. Кожанов И. В. Диагностика сформированности гражданской идентичности у студентов // Фундаментальные исследования. 2014. № 6. С. 1504–1508.
4. Шакурова М.В. Гражданская идентичность как личностный результат [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/Uhi2M> (дата обращения 03.04.2024).
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. 2-е изд. М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ  
МЕТОДОВ НА УРОКАХ АНГЛИСКОГО ЯЗЫКА  
НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье представлена информация об особенностях применения инновационных методов на уроках английского языка на средней ступени обучения, раскрыта актуальность инновационных методов. Автор уделяет внимание возможностям инновационных методов в активизации познавательной деятельности, а также представляет информацию о том, какие именно инновационные методы используются в современной педагогической практике обучения английскому языку. В работе упомянут опыт практикующих учителей по применению инновационных методов на уроках английского языка у обучающихся на средней ступени, а также представлено описание опытной работы по реализации инновационных методов в обучении лексики на уроках по английскому языку.

**Ключевые слова:** инновационный метод, иностранный язык, английский язык, лексика, обучение английскому языку, средняя ступень, познавательная деятельность, познавательный интерес, урок иностранного языка, комплекс игр, инновационные приемы, лексический материал, психолого-педагогическая характеристика, учитель иностранного языка, информационные технологии, образовательный процесс.

**E. Yu. Rogacheva**

**V. I. Kachalova**

**FEATURES OF USING INNOVATIVE METHODS IN ENGLISH CLASSES  
IN MIDDLE STAGE OF STUDY**

**Abstract.** The article provides information about the features of the use of innovative methods in English lessons at the secondary level of education, and reveals the relevance of innovative methods. The author pays attention to the possibilities of innovative methods in enhancing cognitive activity, and also provides information about what kind of innovative methods are used in modern pedagogical practice of teaching English. The work mentions the experience of practicing teachers in the use of innovative methods in English lessons for students at the secondary level, and also presents a description of experimental work on the implementation of innovative methods in teaching vocabulary in English lessons.

**Key words:** innovative method, foreign language, English language, vocabulary, teaching English, middle stage, cognitive activity, cognitive interest, foreign language lesson, set of games, innovative techniques, lexical material, psychological and pedagogical characteristics, foreign language teacher, information technology, educational process.

Изучение иностранного языка является как никогда актуальным в связи с происходящими процессами глобализации, интеграции и информатизации окружающей действительности. Перед учителями английского языка стоит задача, заключающаяся в создании и поддержании познавательного интереса, а особенно это касается обучающихся средней ступени, так как в данном возрасте школьники испытывают качественные психологические изменения, которые обусловлены сменой ведущей деятельности, и если обучающиеся начальной школы обладают высоким уровнем мотивации к процессу обучения, то школьники, переходящие на среднюю ступень обучения, входят в период подросткового кризиса, где возникают различные новообразования, перестройка структуры отношений между ребенком и окружающими, что влечет за собой последствия, в частности потеря интереса к учебе.

Внедрение в процесс обучения инновационных методов дает возможность разнообразить процесс обучения и повысить интерес обучающихся на средней ступени, так как данный метод удовлетворяет их возрастные потребности и уместно заявить о его актуальности в рамках обучения английскому языку на средней ступени.

Важно подчеркнуть педагогический потенциал инновационных методов в усвоении лексического материала. Обучение лексике иностранного языка в первую очередь предполагает корректное понимание и правильное употребление целых классов иноязычных слов. Чем разнообразнее активный словарный запас обучающегося, тем выше уровень его коммуникативной культуры. Ключевой целью в обучении лексике можно назвать развитие лексических навыков, как ключевого компонента экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности, а специфической особенностью лексики является ее осознанность исходя из необходимости понимания смысла при выборе слов в их сочетании с другими словами. Инновационный метод способен дать вариативность работы с лексическим материалом и активизировать коммуникативную активность [7].

Уместно подчеркнуть, что применение инновационных методов обеспечивает образовательный процесс гибкостью и доступностью. Педагог М.Л. Орешкина под инновационным методом обучения определяет революционный

способ, который базируется на использовании новых информационных технологий, таких как виртуальная реальность, интернет-платформы, различные мобильные приложения [6]. Учитель английского языка Е.В. Кирстя упоминает об инновационных методах как о разнообразных приемах и средствах, которые разработаны на основе современных достижений науки, информационных технологий, а другой педагог – Л. С. Кузьмина пишет, что инновационные методы являются новейшим способом преобразования качества изучения английского языка, и к ним можно отнести ролевая игру, интерактивные задания, групповое обучение и онлайн технологии [4].

В современной педагогической практике в ходе организации уроков по английскому языку преимущественно используются такие инновационные методы, как мультимедийная презентация, метод проектов, тестирующие интерактивные программы online, интерактивные доски, мультимедийные программы, кейс-методы и дистанционное обучение.

С помощью презентации учитель может предоставить языковую информацию с творчески переработанной позиции, с адаптацией на уровень владения английским языком с логически завершенной подборкой слайдов с единицами информации по конкретной лексико-грамматической теме. На уроках по английскому языку часто применяют метод проектов посредством игрового проектирования. Ключевая цель игрового проектирования – это создание или совершенствование объектов. Также учителя используют тестирующие интерактивные программы online, которые представляют собой использование веб-сервисов для создания онлайн викторин [2].

Важно отметить, что к инновационным методам относят и интерактивные доски. Интерактивные доски можно использовать для рисования, создания графиков, схем и планов, а также письма. Еще в педагогической практике применяют мультимедийными программы, которые, по сути, представляют собой компьютерные программы или же мобильные приложения. Метод кейсов является еще одним эффективным инновационным методом. Он представляет собой конкретную разработанную учителем проблемная ситуацию, которая приближена к реальным условиям и имеет несколько вариантов решения, иначе говоря содержание и суть данного метода представляется в ситуационном анализе [9]. Последний инновационный метод, который за последние несколько лет стал актуальным в связи с катализатором в виде COVID-19 – это метод дистанционного обучения. Метод реализуется без физического контакта с учителем. Весь процесс взаимодействия в процессе обучения имеет интерактивный характер.

В рамках нашей опытной была поставлена задача изучить опыт практикующих учителей иностранного языка по использованию инновационных

методов с целью выяснения их эффективности и в дальнейшем предоставить комплекс игр на основе инновационных приемов для обучения лексике английского языка обучающихся на средней ступени.

Учитель английского языка СОШ №16 г. Череповца В.Р. Алексеева делится опытом использования приложения Kahoot, QR-кодов, созданием веб-квестов (Web-quest). Сервис Kahoot предоставляет возможность для создания различных онлайн викторин, опросников и тестов. На ее уроках были предоставлены QR-коды, которые давали возможность быстро находить нужную информацию для выполнения домашнего задания. Образовательный сайт Web-quest способствует решению определенных задач посредством краткосрочных и длительных квестов [1].

Педагог дополнительного образования, МОУ ДО «Центр детского творчества» г. Надым В.В. Воеводина делится опытом использования коммуникативных заданий на формирование лексических навыков у младших школьников. Была разработана авторская рабочая тетрадь «Love English» с целью более эффективного усвоения лексики для обучающихся начального и среднего звена. Автор подчеркивает эффективность применения яркой иллюстрации и кейс метода. Кейс-метод автор использовала в условиях общего сюжета рабочей тетради [3].

Был проанализирован опыт создания «виртуального обучающегося сообщества» (опыт применения в курсе The World of Britain) А.Л. Назаренко. Разработанный курс The World of Britain читается в асинхронном режиме, что представляет собой бесконтактный учебный процесс. Все задания базируются на лично ориентированном и социально конструктивистском подходах. Автор также упоминает о положительном влиянии визуальных средств и проблемных ситуаций [5].

Нами также был взят в счет опыт применения Lexi-sakes как инновационного приема обучения лексике английского языка педагогом О.Е. Савельевой. Lexi-sakes уместно применять в условиях любой темы в аспекте лексики. Суть данного приема заключается в приготовлении собственного стихотворного кекса из набора рифмующихся ингредиентов. Ингредиенты выступают словарные единицы, относящиеся к выбранной учителем теме [8].

После анализа практического опыта учителей по использованию инновационных методов на уроках по английскому языку нами был разработан комплекс игр на основе инновационных приемов для обучения лексике английского языка для обучающихся на средней ступени, однако особое внимание было уделено кейс-методу и мультимедийной презентации.

На одном из уроков мы применяли презентацию, выполненную в программе «PowerPoint» на тему «Школа Великобритании». На первом этапе осуществлялось введение лексики по теме. Учитель показывал слайды с новыми словами. Обучающиеся смотрели и слушали сопровождение от учителя. Время работы на первом этапе примерно две минуты. На втором этапе с детьми проводилась работа по отработке произношения и закрепления лексики. Обучающиеся были разделены на пары. В парах учили фразы и выражения. Это заняло у учеников примерно десять минут. Каждая пара встала и озвучивает заученные фразы. На третьем этапе проводился контроль изученной лексики. Учитель давал каждой паре задание с целью указания правильного перевода и с выделением лишних слов по смыслу. Приблизительно 15 минут отводилось для реализации последнего этапа. В конце урока каждому обучающемуся были даны индивидуальные QR-коды, сгенерированные программой GET-QR. Каждый код скрывал в себе определенное задание по изученной теме.

На одном из уроков мы использовали такой инновационный метод, как кейс-метод совместно с традиционным в обучении. На уроке обучающимся было предложено выполнить кейс задание. Работа осуществлялась в групповой форме. Содержание кейса: задача – составить наиболее подходящее расписание на учебную неделю при условии, что в понедельник обязательно будет математика, во вторник обязательно будет история, в среду физика, в четверг литература. Каждый день должно быть 5 уроков. После презентации расписания каждой из групп были рассмотрены возможные ошибки. При составлении расписания можно было использовать лексический материал по ранее изученным темам, таких как «Школьные предметы» и «Школа Великобритании», а также индивидуальные QR-коды, использованные на предыдущих уроках.

В процессе реализации инновационных приемов было выявлено повышение познавательного интереса, так как каждый из обучающихся принял участие в работе и задействовал личные идеи.

### **Литература**

1. Алексеева В. Р., Антонова З. В. Использование современных образовательных технологий на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2019. № 8. С. 17-20.
2. Багрова М. Ю. Проектный метод в обучении иностранным языкам // Вестник Московского института лингвистики. 2015. № 3. С. 14-19.



3. Воеводина Л. В. Коммуникативные задания на формирование лексических навыков у младших школьников // Иностранные языки в школе. 2019. № 10. С. 43-45.
4. Кузьмина Л. С. Инновационные методы преподавания иностранных языков // Вестник науки. 2023. № 9. С. 100-103.
5. Назаренко А. Л. Создание «виртуального обучающегося сообщества» как эффективная стратегия тьюторской поддержки дистанционного онлайн-обучения (опыт применения в курсе The World of Britain) // Иностранные языки в школе. 2021. № 9. С. 69-71.
6. Орешкина М. Л. Инновационные методы обучения: от теории к практике // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. 2023. № 4. С. 100-104.
7. Рустамов А. А. Методические основы обучения лексике // Наука и образование сегодня. 2019. № 4. С. 12-14.
8. Савельева О. Е. Lexi-sakes как инновационный прием обучения лексике английского языка // Иностранные языки в школе. 2021. №3. С. 33-37
9. Слабышева А. В., Белова Л. А. Использование метода кейсов при решении конкретных ситуаций на занятиях по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2021. № 8. С. 45-49.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ**

**Аннотация:** статья посвящена особенностям реализации дифференцированного подхода в процессе обучения иностранному языку на средней ступени. Автор раскрывает понятие «дифференциальный подход», раскрывает существенные характеристики дифференциального подхода, анализирует его потенциальные возможности в решении приоритетных учебных задач в рамках уроков иностранного языка. В работе представлено описание опыта реализации дифференциального подхода в рамках аспекта домашнего чтения при обучении английскому языку на средней ступени.

**Ключевые слова:** дифференцированный подход, иностранный язык, английский язык, средняя ступень обучения, учебные задачи, процесс обучения, урок английского языка, аспект домашнего чтения, опыт реализации дифференциального подхода, учебная деятельность, познавательная деятельность, познавательный интерес, средняя школа, учитель английского языка, комплекс игр.

E. Yu. Rogacheva

A. D. Chesnokova

**IMPLEMENTATION OF A DIFFERENTIATED APPROACH  
IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE MIDDLE LEVEL**

**Abstract:** the article is devoted to the features of implementing a differentiated approach in the process of teaching a foreign language at the secondary level. The author reveals the concept of “differential approach”, reveals the essential characteristics of the differential approach, analyzes its potential in solving priority educational tasks within the framework of foreign language lessons. The paper presents a description of the experience of implementing a differential approach within the framework of the home reading aspect when teaching English at the secondary level.

**Key words:** differentiated approach, foreign language, English language, middle stage of education, educational tasks, learning process, English lesson, aspect of home reading, experience in implementing a differential approach, educational activity, cognitive activity, cognitive interest, secondary school, English teacher , a set of games.

Процесс развития информационных технологий, несомненно, несет в себе ряд достоинств, которые влияют на многие сферы жизнедеятельности в том числе и на процесс образования, но нельзя не оставить без внимания тот факт, что технологии могут негативно влиять на мотивацию к познавательной деятельности обучающихся, что влечет за собой снижение уровня эффективности процесса обучения. В настоящее время учителя все чаще сталкиваются с проблемой организации урока по английскому языку таким образом, чтобы познавательный интерес обучающихся не снижался к его содержанию. В связи с этим, учитель в условиях своей педагогической практики находится в постоянном поиске новых идей, методов и подходов для выполнения данной задачи.

На качество сформированности коммуникативной компетенции относительно иностранного языка, а также на повышение уровня познавательного интереса у обучающихся может влиять учебный процесс, основанный на дифференциальном подходе, ведь его база состоит в понимании индивидуально-типологических особенностях детей [2].

Первоначально понятие «дифференциация» рассматривалось Г. Спансером в рамках философии, однако относительно применения термина в образовании, уместно упомянуть чешского педагог-гуманиста Я.А. Коменского, который подчеркивал, что весь учебный процесс надо разделять на шесть разрядов по признаку способностей. Это и определяло основную суть понятия «дифференцированный подход» в условиях того времени. Советский и российский учёный-педагог Н.Г. Гончаров считает, что дифференцированный подход выступает средством, которое предоставляет возможность обогащать учебный процесс школы, обнаруживать познавательные потребности на основе интересов обучающихся, а А.М. Абрамова под дифференциальным подходом в обучении понимает организацию стабильных или временных учебных групп сформированных на основе конкретных признаков, которые могут быть различного характера от общих интересов до уровня учебных требований. Советский и российский учёный в области педагогики А.В. Мудрик подчеркивает, что дифференцированный подход при применении компетентным учителем может выступать инструментом помощи ребенку в осознании особенностей, и его сутью является последовательное отношение учителя к обучающемуся, как к полноценной, отдельной личности, к самосознательному субъекту своего развития, а также воспитательного процесса [1]. Однако, в условиях организации процесса обучения иностранному языку, в преимущественной степени дифференциальный подход основан лишь на индивидуальных трудностях и пробелах в знаниях обучающихся, иногда в использовании индивидуальных заданий с учетом их возможностей. Однако в обычной школе учителю

тоже стоит осуществлять учет различных индивидуальных особенностей обучающихся, опираться на их способности, личностные особенности и предпочтения.

Дифференцированный подход на уроках по иностранному языку дает возможность приблизиться к личностной ориентации образовательного процесса, дополнительно к фронтальной работе добавить умело организованную групповую работу, а также самостоятельную.

В процессе обучения иностранному языку при применении дифференцированного подхода педагоги используют уровневую дифференциацию, которая в свою очередь выступает, как вид внутренней дифференциации. Учителя иностранных языков выделяют в классе «сильных», «средних» и «слабых» обучающихся. Деление на группы обычно происходит после педагогической диагностики и контрольных срезов. После проведенного анализа учитель распределяет обучающихся на три следующих группы: 1) группа с высоким уровнем обученности и творчески обучающиеся; 2) группа со средним и достаточным уровнем обученности; 3) группа с низким и удовлетворительным уровнем обученности [4].

Для реализации дифференцированного подхода на уроках иностранного языка учителю необходимо обозначить конкретные критерии дифференциации, разработать упражнения по выбранному критерию дифференциации, применять дифференцированные задачи и задания учитывая результаты проведенной диагностики, сформировать и постоянно совершенствовать, дополнять банк дифференцированных заданий, а также при выявлении более высокого уровня обученности в ходе применения дифференциации, требуется переводить обучающихся в соответствующие группы [3].

Важно упомянуть, что использовать дифференцированный подход можно на всех этапах урока иностранного языка: 1) при повторении старого материала в начале урока (обучающиеся с низким уровнем обученности отвечают первые, более сильные обучающиеся могут дополнить их ответы либо помочь); 2) в процессе объяснения нового материала (обучающиеся с высоким уровнем обученности способны отвечать на заданные учителем проблемные вопросы, и таким образом обучающиеся с низким уровнем обученности могут брать пример и повторить за ними); 3) на этапе закрепления нового материала (дети с высоким уровнем обученности выполняют специальные задания с практической направленностью, с остальными же учитель может повторить основные моменты нового материала). Домашнее задание также дифференцировано [3].

Дифференциальный подход на уроках английского языка при грамотно организованном процессе его внедрения, позволяет решить многие учебные

задачи, поставленные учителем. Возможно восполнить имеющиеся проблемы знаний, умений и навыков по английскому языку, выровнять степень иноязычной компетенции всего класса, развить языковые способности и интересы, повысить степень знаний обучающихся, вовлечь и активизировать обучающихся на умственную деятельность, а также минимизировать разрыв между фронтальным преподаванием и индивидуальным характером знаний [3].

Проведенное нами исследование было ориентировано на реализацию дифференцированного подхода при обучении иностранному языку на средней ступени в рамках аспекта домашнего чтения.

Опытная работа проводилась на базе муниципального государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Суздаля «Средняя школа №1», в которой приняли участие обучающиеся седьмого класса «А» в возрасте четырнадцати лет. Сроки проведения опытной работы – 2023-2024 уч.г.

На первом этапе был разработан диагностический инструментарий в виде анкеты с ориентацией на контроль техники чтения по английскому языку для обучающихся на средней ступени и осуществлена первичная диагностика. Контроль сформированности навыков техники чтения на английском был ориентирован на следующие задачи: 1) способ чтения; 2) темп чтения, при котором осознает текст; 3) навык осознанного чтения в определенном темпе; 4) фонетическая грамотность. Оценка определялась с позиции «справился» или «не справился». Для оценки техники чтения были подобраны три варианта текста: 1) текст «Schools in Great Britain»; 2) текст «The Cat and the Mice»; 3) текст «Meals in England».

В ходе диагностики мы получили следующие результаты по каждому из критериев оценки техники чтения по английскому языку для обучающихся на средней ступени: 1) способ чтения – у 87.5% обучающихся оценка «справился», 12.5% «не справился»; 2) темп чтения, при котором осознает текст - у 81.25% обучающихся оценка «справился», 18.75% «не справился»; 3) фонетическая грамотность – у 43.75% обучающихся оценка «справился», 56.25% «не справился»; 4) осознанность чтения – у 68.75% обучающихся оценка «справился», 31.25% «не справился». Нами было отмечено, что в большей степени обучающиеся испытывают трудности при оценки фонетической грамотности.

В рамках второго этапа осуществили разработку и апробацию комплекса (картотеки) упражнений в логике дифференцированного подхода в рамках аспекта домашнего чтения обучающихся на средней ступени.

Опираясь на опыт практикующих учителей, была разработана картотека дифференцированных упражнений на каждый урок по домашнему чтению. Картотека упражнений состояла из заданий, которые имели три уровня слож-

ности. Уровни определялись, как «А», «В» и «С». Так как входное анкетирование показало, что у учащихся проблемы с фонетическим навыком то, почти на каждом уроке по домашнему чтению учащиеся выполняли задания, ориентированные на развитие фонетического навыка. Например, задания для соединения транскрипции и слова, «Люкен-текст» (текст с пропусками). Упражнения с применением данного приема направлены на восстановление недостающей информации за счет активного словарного запаса, также формируются такие метапредметные навыки, как прогнозирование смысла текста. Особенностью задания «Education is an important part of modern life» в разработанной картотеке заключалась в том, что обучающиеся не сами должны были вставлять слова по смыслу, а после того, как учитель прочитал текст или была представлена запись текста. Для каждого уровня сложности были свои особенности пропусков слов. На уровне «А» пропущены простые слова, на «В» – повышенной сложности, и на третьем «С» – самые сложные (слова, произношение которых сильно отличается от написания). В картотеке также разработаны упражнения на понимание смысла текста. Для уровня «А» необходимо закончить предложения «Exercise 1. Read the text again and complete the sentences», для уровня «В» отметить «верно-неверно и почему неверно» «Exercise 1. True or False». Уровень «С» определяется повышенной сложностью. В заданиях «Exercise 1. Answer the questions; Exercise 2. Describe your school day.» необходимо ответить на вопросы по тексту или описать свою ситуацию, опираясь на текст.

Все упражнения проводились на уроках на основе текстов, которые были подобраны для домашнего чтения.

После реализации второго этапа был проведен заключительный этап нашей опытной работы. Заключительный этап был направлен на подведение итогов нашего исследования, проведена повторная диагностика и сформулированы выводы.

Исходя из вторичной диагностики была выявлена положительная динамика по каждому их критериев оценки техники чтения по английскому языку для обучающихся на средней ступени. Отмечено, что способ чтения и темп улучшился у 93.75% обучающихся, положительная динамика относительно фонетической грамотности выявлена у 62.5%, а осознанность чтения у 87.5% обучающихся. В связи с полученными результатами можно сделать вывод, что с помощью дифференцированного подхода на средней ступени обучения в аспекте домашнего чтения можно развить навык сознательного чтения, повысить уровень фонетической грамотности и улучшить технику чтения.

### Литература

1. Акишева А.К., Абзелова А.Н. Дифференцированный подход к обучению в начальных классах // Наука и реальность. 2021. №5. С. 137-141.
2. Бондарь Е.Н., Демильханов Б.И. Основы дифференцированного подхода в обучении и воспитании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 1. С. 199 – 203.
3. Вальцева Ю.В. Дифференцированный подход в обучении иностранному языку // Проблема педагогики. 2014. №7. С. 1-4.
4. Зубкова Л.А. Технология разноуровневого обучения. Дифференцированный подход в обучении английскому языку // Форум молодежной науки. 2022. № 2. С. 46 – 54.

Е. Ю. Рогачева

Е. С. Швецова

**ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ИМИТАЦИОННЫХ МЕТОДОВ  
НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ  
В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ**

**Аннотация:** в статье раскрыта актуальность применения имитационных методов в рамках обучения английского языка у обучающихся начальной ступени, представлено толкование понятия «имитационные методы». Автор уделяет внимание возможностям имитационных методов в активизации познавательной деятельности младших школьников, а также анализирует те виды имитационных методов, которые используются в период педагогической практики при организации уроков по английскому языку. В работе анализируется опыт практикующих учителей по применению имитационных методов на уроках английского языка у обучающихся на начальной ступени, а также представлены результаты применения студенткой ролевой игры на уроках по английскому языку на начальной ступени.

**Ключевые слова:** имитационный метод, урок английского языка, игровые методы, имитационные упражнения, ролевые игры, игровые имитационные методы, неигровые имитационные методы, деловые игры, педагогические возможности.

E. Yu. Rogacheva

E. S. Shvetsova

**FEATURES OF THE INFLUENCE OF SIMULATION METHODS  
ON THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS  
IN STUDYING ENGLISH AT THE INITIAL STAGE**

**Abstract:** the article reveals the relevance of using simulation methods in the framework of teaching English to primary-level students, and presents an interpretation of the concept of “imitation methods. The author pays attention to the possibilities of simulation methods in activating the cognitive activity of primary schoolchildren, and also analyzes those types of simulation methods that are used during teaching practice when organizing English lessons. The paper analyzes the experience of practicing teachers in using simulation methods in English lessons for students at the primary level, and also presents the results of a student using role-playing games in English lessons at the primary level.



**Key words:** simulation method, English lesson, game methods, simulation exercises, role-playing games, game simulation methods, non-game simulation methods, business games, pedagogical opportunities.

Обучение английскому языку на сегодняшний момент является очень важной задачей, поскольку знание английского языка чрезвычайно необходимо в современном поликультурном мире, где английский язык занимает приоритетные позиции. Учитель, начиная процесс обучения английскому языку на начальной ступени должен постоянно поддерживать познавательный интерес своих учеников, ведь эффективность учебного процесса в преимущественной степени определяется уровнем развития познавательной активности относительно изучаемого предмета.

Удовлетворить потребность в поддержке познавательного интереса у обучающихся на начальной ступени обучения можно благодаря применению имитационных методов, так как они отвечают запросам данной возрастной категории обучающихся. Прежде чем выявить педагогические возможности данных методов, необходимо раскрыть содержание понятия «имитационные методы».

В условиях отечественной практики педагог М.М. Новик выделяет неимитационные методы и имитационные. Автор считает, что имитационные методы представляют собой созданные ситуации для выполнения различных учебных задач в процессе обучения, которые основаны на имитирующим характере, то есть осуществляется организация модели изучаемого процесса или объекта [4]. Другой отечественный педагог А. М. Смолкина считает, понятия «имитационные методы» и «активные методы» почти синонимичны. Автор пишет, что задания с применением имитационных методов построены на имитации различной деятельности, непосредственно, на которую направлен процесс обучения [3]. В. Я. Платов представляет неординарное мнение относительно понимания сути имитационных методов. По мнению автора имитационный метод является коллективным методом обучения, который позволяют коллективное решение какой-либо ситуации, то есть все члены группы должны прийти к общему мнению, объяснить принятое решение, а также учитывать критику других групп [5].

Автор учебного пособия «Имитационные методы обучения» кандидат педагогических наук В. Я. Вульферт пишет, что ИМО чаще всего в педагогической практике называют технологией активного обучения. Суть имитационного метода заключается в моделировании в рамках учебного процесса разнообразные условия реальной жизни и уместно выделено два вида имитационных игровых занятий такие, как имитация индивидуальной деятельности и

имитация коллективной деятельности [2]. Другой автор, Г. В. Лаврентьев, подчеркивает, что суть имитационного метода в воссоздании реальных жизненных ситуаций, с которыми может столкнуться обучающийся. Также Г. В. Лаврентьев делит имитационные методы на игровые и неигровые [5].

Исходя из рассмотренных мнений различных авторов относительно содержания понятия имитационные методы нами был сделан вывод, что уместно будет придерживаться мнения о том, что имитационные методы в контексте их применения при обучении английскому языку на начальной ступени – это активные методы обучения, направленные на создание ситуаций, которые имитируют возможные реальные жизненные ситуации на уроках посредством комплекса специальных игр и смоделированных ситуаций.

Важно подчеркнуть влияние имитационных методов на познавательный интерес младших школьников в ходе организации обучения английскому языку.

Советский и российский педагог Г. И. Щукина отмечала, что познавательный интерес выступает как средство обучения и представляет собой избирательную направленность личности относительно области познания, к ее предметной стороне, а также, непосредственно к процессу овладения знаниями [8].

Учитель при выборе методов обучения должен учитывать возрастные особенности обучающихся, которые непосредственно имеют влияние на их познавательную активность. В связи с этим уместно отметить, что младшие школьники еще недавно находились в рамках ведущей игровой деятельности и для некоторых детей переход из одной деятельности в другую, исходя из индивидуальных особенностей, может проходить довольно сложно. С помощью имитационных методов учитель аккуратно управляет учебно-познавательной деятельностью, следит за эмоционально комфортной обстановкой на уроке, а при условии возникновения конфликтов между детьми, может вовремя их урегулировать. Имитационные методы часто направлены на обучение диалогическому общению на уроке, однако обучающийся не понимает и не осознает учебную направленность игры [9]. Также исходя из тенденции современных школьников иметь некоторые проблемы с концентрацией внимания, имитационные методы могут стать эффективным средством в активации умственной деятельности.

Уместно упомянуть, что имитационные методы делятся на игровые, а именно ролевые, деловые игры, игровое проектирование и на не игровые, к которым относятся анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнения и тренинг. Ролевая игра используется, как модель общения, так как ее суть состоит в имитации реалий окружающего мира, а также в рамках ролевой игры

имеет место речевое и неречевое поведение коммуникантов, а отличительными признаками деловой игры уместно назвать принудительную активацию мышления обучающегося. Суть игрового проектирования заключается в создании или совершенствовании объектов [9].

Анализ конкретных ситуаций или так называемый метод кейсов является эффективным средством для активизации учебно-познавательной деятельности. Имитационные упражнения на уроках иностранного языка основываются на одноструктурном или оппозиционном грамматическом материале. Если обратиться к специфике тренинга в условиях обучения английскому языку, то главное, что требуется отметить, это структура этапов иноязычного тренинга, которая в преимущественной степени строится на учете психолого-педагогических особенностей обучающихся [6].

В рамках нашей работы была поставлена цель провести анализ эффективности комплекса игр на основе имитационных методов в преподавании английского языка обучающихся на начальной ступени на основе опыта практикующих учителей.

Е.Е. Беляева и И.В. Харитоновна подчеркивают, что создание и использование мультимедийных презентаций Microsoft PowerPoint на уроках является эффективным способом обучения английскому языку, которые позволяют организовать коммуникативные ситуации, в свою очередь имитирующие диалоги. Авторы делятся составленными играми на основе мультимедийных презентаций Microsoft PowerPoint и упоминают, что при проверке результативности игр полученные данные показали, что обучающиеся более успешно и глубоко усваивают новые знания (результаты проверочных работ: успеваемость 92-100%; качество знаний 50-75%) [1].

А.В. Слабышева и Л.А. Белова делятся опытом использования метода кейсов при решении конкретных ситуаций на занятиях по иностранному языку. Авторами был разработан учебный кейс на тему «Олимпийские игры». Задания кейса были разработаны с использованием различных статей, газет, журналов на данную тему. Проверка результативности данного учебного кейса на тему «Олимпийские игры» показала повышение мотивационного компонента относительно изучения английского языка [7].

И.Ю. Кожухарева анализирует свой опыт применения игр и игровых заданий на уроках иностранного языка для младших школьников. Автор подчеркивает важность игры с использованием мячика, карточек (Flashcards), учебных плакатов, песочных часов и кубиков и отмечает повышение учебной мотивации [3].

После анализа эффективности комплекса игр на основе имитационных методов в преподавании английского языка обучающихся на начальной ступени, было принято решение апробировать игровые методы в период собственной педагогической практики.

Обучение английскому языку на начальной ступени, в нашем случае осуществлялось по УМК О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой. «Rainbow English». Был использован учебник для третьего класса часть 1. Нами было проведено вводное анкетирование для выявления степени познавательного интереса относительно обучения английскому языку. Мы задали обучающимся три вопроса и получили следующие результаты: 1) Вопрос №1. Как ты думаешь, тебе пригодятся знания английского языка?. Преимущественное количество обучающихся, а именно 61.9% (13 обучающихся) ответили «да», а остальные 38.1% (8 обучающихся) «нет»; 2) Вопрос №2. Ты бы хотел повысить уровень знаний и улучшить отметку по английскому языку? 47.62% (10 обучающихся) ответили «да», а 52.38% (11 обучающихся) «нет»; 3) Вопрос №3. Интересно ли тебе на уроке? 33.33% (7 обучающихся) ответили «да», а 66.67% (14 обучающихся) «нет».

Во время педагогической практики нами активно применялись ролевые игры и игровые инсценировки. Например, в рамках «Unit 1» Step 3 в процессе знакомства с новыми притяжательными местоимениями (her, his, its) детям были выданы индивидуальные карточки с определенной ролью. Каждый обучающийся называл, что нарисовано на карточке. В ходе групповой дискуссии выяснялось, какие персонажи на карточках могут дополнить друг друга (девочка и собака: девочка выгуливает собаку и представляется). Далее дети разбиваются на пары и инсценируют диалог в игровой форме.

В ходе работы над «Unit 2» Step 6 упражнение 6 было модернизировано под имитационный метод. Класс был разбит на группы из трех человек и выданы обучающимся карточки со смайликами. Группа выступала с материалом по заранее распределенным ролям, но роли распределялись самостоятельно. Каждый выражал, что умеет делать хорошо, а что, не очень, поднимая при этом соответствующий смайл.

После реализации игр на уроках английского языка проводилась вторичная диагностика, которая показала общую тенденцию в повышении познавательной активности у обучающихся. Дети обсуждали с одноклассниками свои результаты и делились с родителями. Из заметок учителя выяснилось, что обучающиеся больше обсуждали ролевые игры и ситуации, а меньше всего уделили внимание деловым играм. Многие дети продолжили предлагать свои сюжеты для игровых ситуаций.

## Литература

1. Беляева Е.Е., Харитоновна И.В. Мультимедиа как средство обучения иностранным языкам: психолого-педагогический аспект // Иностранные языки в школе. 2021. № 9. С. 14-18.
2. Вульферт В.Я. Имитационные методы обучения: учеб. пособие. Новосибирск: Новосиб. Гос. Аграр. Ун-т., 2023. 89 с.
3. Кожухарева И.Ю. Игры и игровые задания на уроках английского языка с младшими школьниками // Иностранные языки в школе. 2023. №6. С. 86 – 91.
4. Новик, М.М. Инновационные образовательные технологии: специфика, взаимосвязь и эффективность использования // Стратегия бизнеса. 2016. №10. С. 7 – 10.
5. Нустроева А.П. Активные методы обучения как способ повышения познавательной деятельности студентов в системе СПО // Проблемы науки. 2019. №8. С. 20 – 23.
6. Реньш М. А. Психологический тренинг: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 235 с.
7. Слабышева А. В., Белова Л. А. Использование метода кейсов при решении конкретных ситуаций на занятиях по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2021. № 8. С. 50–55.
8. Солоковская И.Н., Кивилева А.А. К определению сущности понятия «познавательный интерес» в педагогике // Царкосельские чтения. 2015. №7. С. 89 – 93.
9. Филиппова А.А. Ролевые игры на уроках английского языка // Вестник науки и образования. 2020. №7. С. 88 – 91.

**ИССЛЕДОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В.Н.ШАЦКОЙ В XXI ВЕКЕ**

**Аннотация:** В статье представлены основные направления деятельности педагога-музыканта по музыкально-эстетическому воспитанию личности, разработанные Валентиной Николаевной Шацкой. Сделан вывод об актуальности данной теории и опыта для современной общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** В. Н. Шацкая, музыкально-эстетическое воспитание личности.

**RESEARCH OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES  
OF V.N. SHATSKAYA IN THE XXI CENTURY**

**Abstract.** The article presents the main directions of activity of a teacher-musician in the musical and aesthetic education of the individual, developed by Valentina Nikolaevna Shatskaya. A conclusion is drawn about the relevance of this theory and experience for modern secondary schools.

**Key words:** V. N. Shatskaya, musical and aesthetic education of the individual.

В.Н. Шацкая, выпускница Первой Московской женской гимназии и Московской консерватории (1905 г.) – выдающийся отечественный педагог-музыкант, создательница теории и практики музыкально-эстетического воспитания личности. Её наследие исследовал В.И. Адищев, издавший опубликованные и неопубликованные документы, связанные с жизнью и творчеством Валентины Николаевны [2]. В. И. Адищев указывал на трудности и проблемы подготовки научной биографии В. Н. Шацкой [1]. Они, в том числе, связаны с многогранностью деятельности и с множественностью источников. Как пишет С.И. Дорошенко, «музыкально-педагогической деятельностью она занималась более семидесяти лет, пройдя все возможные варианты участия в этой многогранной работе: музыкальный руководитель в детском саду (в начале XX века такой тип воспитательного учреждения был новаторским и никому не известным), руководитель хора, педагог по фортепиано, педагог-музыкант и организатор музыкального воспитания Первой опытной станции Наркомпроса, руководитель курсов для педагогов-музыкантов, зав. кафедрой, декан, создательница музыкально-педагогического факультета, заведу-

ющая кабинетом эстетического воспитания АПН РСФСР, академик, ведущая музыкальных радиопередач, руководитель и участница экспериментальной работы, публицист» [9, с. 89].

Работа по созданию теории музыкально-эстетического воспитания личности начиналась скромно: С.Т. Шацкий и В.Н. Шацкая создали клуб «Сетлемент». В нем реализовывалась идея свободного воспитания. Дальше они продолжили свою деятельность в обществе «Детский труд и отдых». По поводу этого опыта В.Н. Шацкая размышляла и делилась им в книге «Музыка в детском саду» [14]. Уже на этом этапе В. Н. Шацкая повлияла на теорию музыкального воспитания первой трети XX века [11, с. 163].

Но наиболее интересный опыт был осуществлен на Первой опытной станции Наркомпроса РСФСР. Здесь осуществлялось сочетание учебной и воспитательной работы: «Мы пришли к выводу, что музыкальная работа с детьми должна проводиться на основах общего плана педагогической, учебной и воспитательной работы школы» [15, с. 22].

На Опытной станции были музыкальные занятия (слушание, беседы, пение, выполнение упражнений), выступления хора, посещение концертов и др. Все эти виды деятельности легли в основу отечественной системы музыкально-эстетического воспитания. Значительное внимание уделялось включению в деятельность селян из окрестных деревень, курсантов, проходивших педагогическую подготовку на станции [16].

В.Н. Шацкая работала с хоровыми кружками и с посетителями их занятий (слушателями). Эти занятия стали образцом для работы педагогов-музыкантов в провинции [6; 7]. Супруги Шацкие вели собственную концертную деятельность как вокально-фортепианный дуэт.

С 1932 года, когда были ликвидированы опытные станции, С.Т. Шацкий и В.Н. Шацкая работали в Московской консерватории. В. Н. Шацкая заведовала кафедрой детского музыкального воспитания, деканом. Был создан музыкально-педагогический факультет. Формировалось содержание музыкально-педагогического образования: хоровое дирижирование, фортепиано (скрипка), сольное пение, музыкально-теоретическая подготовка, педагогика, психология, методика, общественные дисциплины. Теория музыкально-эстетического воспитания формировалась как содержание подготовки педагогов-музыкантов [3, с. 46 – 47].

В 1944 году был создан кабинет эстетического воспитания Научно-исследовательского института теории и истории педагогики Академии педа-

гогических наук РСФСР (заведовала им В. Н. Шацкая), в 1947 году был создан Научно-исследовательский институт художественного воспитания АПН РСФСР. Его возглавила В.Н. Шацкая.

В.Н. Шацкая и её научный коллектив занимались внеклассной и внешкольной работой. Они проводили лекции-концерты, вели исследования по эстетическому воспитанию (музыка, литература, живопись, театр). Именно тогда были разработаны темы, содержание, методика лекций-концертов. В.Н. Шацкая хотела познакомить детей с музыкой в целом, с её богатством, с жанрами, выразительными средствами. Авторы, исследующие творчество В. Н. Шацкой, подчеркивают, что она сама играла на фортепиано, вела беседы [4, с. 359]. Лекции раскрывали замысел исполнявшихся произведений. В.Н. Шацкая давала их художественную, выразительную, изобразительную характеристику. В дальнейшем этот тематизм стал классическим, использовался в практике многих школ, стал основой программ по музыке для общеобразовательных школ СССР. В частности, некоторые проблемные ситуации, присутствующие в программе Д.Б. Кабалевского, пришли из творчества В.Н. Шацкой [5, с. 5].

В период деятельности В. Н. Шацкой развивалось детское радиовещание. Валентина Николаевна вела для радио музыкальные беседы.

Для творчества В. Н. Шацкой характерны:

- учет индивидуальности в музыкально-эстетическом воспитании, доминанта живого исполнения и общения со слушательской аудиторией;
- возможность осуществлять «обратную связь» с аудиторией;
- связь урока музыки и внеурочной музыкально-воспитательной деятельности [12];
- сохранение и развитие академических музыкально-педагогических традиций,
- массовость, общедоступность музыкально-эстетического воспитания,
- ориентация музыкально-эстетического воспитания на социально-исторические особенности; ответы на вопросы времени [13, с.158].

Наследие В. Н. Шацкой, как пишет С.И. Дорошенко, обладает ярко выраженным прогностическим потенциалом [9]. В современной школе важно опираться на традиции, заложенные В.Н. Шацкой. Организация музыкально-эстетического воспитания является важным аспектом образовательного процесса, который должен осуществляться как в рамках учебной, так и внеклассной деятельности.



Учащиеся должны не только изучать музыкальные инструменты, пение, танцы и другие аспекты музыкального искусства на уроках музыки, но и развивать свой музыкальный и эстетический вкус, а также понимать музыку и ее роль в культуре и обществе.

Для этого используются различные методы и технологии, включая интерактивные компьютерные программы, мультимедийные презентации, онлайн-курсы и другие современные инструменты.

В музыкальном и эстетическом воспитании учащихся классные руководители играют важную роль наряду с учителями музыки. В музыкально-воспитательных мероприятиях дети могут участвовать индивидуально, в ансамблях или командах, где они могут проявить свои творческие способности, принять участие в театральных постановках и других проектах.

Важно отметить, что музыкально-эстетическое воспитание должно быть организовано не только для учащихся, изначально проявляющих интерес к музыке и обладающих музыкальными способностями, но и для всех учащихся.

Музыка должна быть доступна каждому ребенку, чтобы развивать его музыкальное восприятие, эстетический вкус и культуру.

Поэтому организация музыкально-эстетического воспитания играет важную роль в формировании личности учащихся, в эстетическом развитии как в рамках урока музыки, так и во внеклассной деятельности.

### Литература

1. Адищев В.И. К вопросу о подготовке научной биографии академика В.Н. Шацкой // Музыкаведение. 2020. № 10. С. 50 – 56.
2. Академик В.Н. Шацкая. Жизнь и творчество в документах, исследованиях, воспоминаниях / сост., подг. текста, предисл. и примеч. В.И. Адищева. СПб.: Лань, 2022. 680 с.
3. Дорошенко С.И. В.Н. Шацкая – создательница теории музыкально-эстетического воспитания // В сб.: Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования. Брянск, 2023. С. 46 – 51.
4. Дорошенко С.И. В.Н. Шацкая: создание теории музыкально-эстетического воспитания // В сб.: Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Оренбург, 2023. С. 355 – 359.

5. Дорошенко С.И. Диалоговое и проблемное обучение на уроках музыки: взаимопроникновение педагогических технологий // Искусство в школе. 2009. № 1 (57). С. 80 – 84.
6. Дорошенко С. И. История музыкального образования в России. Учебное пособие. Владимир, 2007. 223 с.
7. Дорошенко С.И. Методологические подходы к исследованию истории музыкального образования в провинции // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. № 24 (95). С. 295 – 303.
8. Дорошенко С.И. Музыкально-педагогическое наследие В.Н. Шацкой: традиции и новации // В сб.: Историко-педагогический потенциал непрерывного педагогического образования: традиции и новации.. Сб.науч.трудов Международной научно-практической конференции. Московский педагогический государственный университет, Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. М., 2023. С. 89 – 94.
9. Дорошенко С.И. Прогностический потенциал музыкально-педагогического наследия В.Н. Шацкой // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. № 2. С. 140 – 151.
10. Дорошенко С.И. Теория музыкального воспитания первой трети XX века в контексте развития отечественной педагогики // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 1. С. 153 – 164.
11. Дорошенко С.И., Леванова Т. Ю. В. Н. Шацкая об интеграции урока музыки и внеурочной музыкально-воспитательной деятельности // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2015. № 3 (11). С. 148-158.
12. Дорошенко С. И., Малик Е. С. Влияние педагогических взглядов С. Т. Шацкого на организацию детской жизни в период становления пионерской организации (1922-1929) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2024. № 1. С. 127-134.
13. Дорошенко С.И., Романова Л.А. К вопросу о периодизации музыкально-педагогической деятельности В.Н. Шацкой // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2022. № 51 (70). С. 9 – 20.
14. Шацкая В. Н. Музыка в детском саду. М.: Всероссийский Центральный Союз Потребительских обществ, 1919. 39 с.
15. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М.: Педагогика, 1975. 200 с.
16. Шацкая В.Н. Песни и быт деревни // Вестник просвещения. 1925. Июнь. С. 78-89.

**ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ  
МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ЭКСКУРСИЙ  
ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ**

**Аннотация:** В современном обществе возрастает роль эстетического воспитания, и музейная педагогика играет в этом процессе значительную роль. Музейная педагогика основана на принципах тесной связи культуры и образования, интеграции музея и образовательных учреждений, учёта возрастных и психологических особенностей посетителей. Музей привлекает внимание каждого, создаёт особую связь между человеком и экспонатами, развивает исследовательское познание и эмоциональное восприятие.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, музей, музейная педагогика, обучающиеся, учитель, качества.

**AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOL-STUDENTS THROUGH  
MUSEUM PEDAGOGY AND EXTRACURRICULAR EXCURSIONS**

**Abstract:** In modern society, the role of aesthetic education is increasing, and museum pedagogy plays a significant role in this process. Museum pedagogy is based on the principles of close connection between culture and education, integration of the museum and educational institutions, taking into account the age and psychological characteristics of visitors. The museum attracts everyone's attention, creates a special connection between a person and the exhibits, develops research knowledge and emotional perception.

**Keywords:** aesthetic education, museum, museum pedagogy, students, teacher, qualities.

Эстетическое воспитание школьников является очень сложным процессом. В нем может быть задействован потенциал музейной педагогики.

Само понятие «музейная педагогика» сформировалось еще в XIX веке в Германии. Более полно как особая область исследований она стала формироваться только в 60-е годы XX века. Музейная педагогика – это область науки, изучающая историю, особенности культурно-образовательной деятельности музеев, методы воздействия музеев на различные категории посетителей, а

также их взаимодействие с образовательными учреждениями. Основной ее целью выступает приобщение к историческим и мировым ценностям и развитие гармоничной личности [9]. Музейная педагогика основывается на ряде принципов:

- Тесная связь культуры и образования;
- Интеграция музея и образовательной организации;
- Учет возрастных особенностей посетителей;
- Учет психологических особенностей посетителей;
- Учет интересов и потребностей посетителей;
- Личностная ориентированность;
- Педагогические возможности и их целесообразность;
- Гуманистическая направленность.

Формирование эстетического отношения к реальности предполагает духовное, художественное и эмоциональное развитие личности, и музей идеально подходит для этого, поскольку обладает значимостью, открытостью, демократичностью и способностью влиять на ученика вне зависимости от его возраста и взглядов [10]. Музей привлекает внимание каждого. Активность музеев разных уровней в образовании повышается из-за социальных проблем, связанных с учениками, и использование воспитательного потенциала музея становится необходимым.

Музейная педагогика считает эстетическое и художественное развитие учеников своей основной задачей. Ведь искусство и творчество играют важную роль в воспитании личности, поэтому работа с ними очень важна. Музей создаёт особую связь между человеком и экспонатами, благодаря чему люди могут по-новому оценить и понять значение ценностей и их места в обществе [2]. Благодаря своим возможностям, музей становится местом, привлекающим внимание не только учёных, но и педагогов, которые находят здесь возможности для реализации своих педагогических задач.

Определенный вклад в изучении воспитательной роли музея внес Джон Дьюи (1859-1952). В Чикагский период Дьюи разделял идею Джейн Аддамс о создании картинной галереи для эмигрантов – посетителей Халл–Хауса и гневно критиковал позднее в работе по эстетической философии «Искусство как опыт» роль музеев – символов гражданской гордости – лишь как демонстрации приобретенных промышленными баронами конца XIX века художественных коллекций, чтобы подтвердить количеством собранных полотен, скульптур свое высокое положение в сфере высокой культуры. Он сравнивал коллекционера с типичным капиталистом, укрепляющим положение в экономическом мире величиной своей собственности и связям [3, 9]. Организуя

свою Лабораторную школу при Чикагском университете, Дьюи уделял эстетическому воспитанию важную роль. В своей работе «Школа и общество» он подчеркивал образовательную миссию музея, считая что музей способен развивать исследовательское познание. Согласно его пониманию, музей должен находиться в центре проекта идеальной школы, а окружать его должны «музыкальная комната и салон искусства» [6]. Свое мнение он аргументировал так: «эпоха Возрождения возникла из жизненных ремесел» [6], поэтому искусство этого времени стало великим. Дьюи даже договорился с директором Чикагского Художественного Института, где хранятся полотна выдающихся художников всего мира, о дешевых билетах, понимая, что необходима кропотливая работа со стороны учителя по формированию художественного вкуса. И сегодня на базе этого музея в Чикаго организуется художественный опыт учащихся, позволяющий им развивать свои художественные способности и совершенствовать эстетический вкус.

Музейная педагогика акцентирует внимание на воздействии на эмоциональную сферу человека в процессе формирования личности на основе понимания, оценки и приобщения к историческим ценностям и опыту народа, так как это служит основой для усвоения ключевых ценностей современного общества [10]. В связи с этим музеи переходят на новый уровень презентации своих экспонатов, где главными принципами становятся не только информирование об исторической реальности, но и, что особенно важно, эмоциональное и личное восприятие.

Известный ученый В.В. Ванслов утверждал: «Искусство развивает как мышление, эмоции, фантазию зрителя, так и восприятие, формирует глаз, чувствующий красоту цвета и формы, объема и композиционных соотношений. Оно учит смотреть не только на мир, но и видеть эстетическую значимость и внутренний смысл его явлений. Развивает чувственные способности человека, оно поднимает их на высший уровень культуры своего времени» [10]. Работники музея признают, что музей несет в себе коммуникативную составляющую. Музей формирует у подростков коммуникативные универсальные учебные действия.

Роль музеев в педагогической деятельности изучали различные исследователи, которые подчеркивали, что музей является эффективным методом воспитания подростков. Такие ученые, как М.Б. Гнедовский, В.Ю. Дукельский, Н.А. Никитин, М.Ю. Юхневич рассматривали музей как ценностный ориентир для современного общества. Они подчеркивали, что взаимодействие с музеями решает большинство задач эстетического воспитания [6].

Музейные экспонаты обладают экспрессивностью и информативностью, что способствует полноценному развитию интеллекта ребёнка [9]. Экспозиции музеев углубляют понимание различных событий и явлений, учат детей формировать своё мнение, оценивать и сопереживать. Музейная педагогика придаёт большое значение выставкам народного, декоративно-прикладного и современного искусства, так как они являются важной составляющей культуры нашей страны и особенно влияют на духовное развитие, позволяя глубже понять процессы.

Сегодняшнее молодое поколение крайне нуждается в изучении и восстановлении утраченных основ русской культуры. Чтобы определить жизненные ориентиры, сформировать эстетические ценности и мировоззрение, ученикам следует предоставить возможность детально изучить народное искусство. Осознание важности этой задачи вдохновляет педагогов на создание особых этнохудожественных образовательных проектов, программ и методик.

В вопрос использования средств народного искусства свой вклад внесли М.М. Байрамбеков, Т.С. Комарова, В.С. Кузин. Они подробно описывают актуальность работы с предметами декоративно-прикладного искусства, так как считают, что эти предметы в полной мере могут рассказать об особенностях конкретного народа, их укладе жизни, способны вызвать эстетические чувства [7].

Каждая выставка или музейная экспозиция должна соответствовать определённым требованиям, чтобы быть эффективным инструментом эстетического воспитания. Эти требования включают учёт эстетической ценности экспонатов, рассмотрение выставки как системы воздействия на личность, подлинность экспонатов, способность вызывать эмоциональный отклик, погружение в атмосферу выставки, использование краеведческого подхода, дифференцированный подход с учётом возрастных особенностей. Важно использовать разнообразные способы взаимодействия с посетителями, особенно при работе с учениками школ [10].

Анализ музейной практики с учениками позволяет выделить два типа взаимодействия, основанных на эмоциональном отклике подростка и его познавательном интересе, включающем усвоение знаний и навыков по определённой теме [8]. Если говорить об эмоциональной составляющей работы музея, то можно выделить ряд задач: яркое представление экспонатов, возможность испытать различные переживания, удивление и неожиданные открытия, наслаждение красотой и глубокий духовный смысл. Все эти задачи способствуют развитию эмоций и отзывчивости ребёнка, а также автоматически влияют на его познавательные универсальные учебные действия.

Музейная педагогика реализует воспитательную, образовательную и развивающую функции. Образовательная функция заключается в расширении знаний учащихся, их кругозора и развитии основных навыков, таких как логика, эрудиция и мышление. Она также способствует накоплению творческого опыта для дальнейшего использования. Развивающая функция, хотя и связана с трудностями в работе музея, реализуется с учётом особенностей образовательной и воспитательной функций. Таким образом, развивающая функция охватывает общее эстетическое воспитание. Воспитательная функция направлена на формирование нравственных ценностей, эстетических идеалов и убеждений [2]. Музеи прививают высокие идеалы и демонстрируют ситуации добра и помощи.

Начинать посещать музей с целью воздействия на личность ребёнка нужно с младшего школьного возраста, потому что процесс эстетического воспитания должен быть постепенным и систематическим. Главная цель начального этапа – развитие эстетической чувствительности, формирование внутренней готовности к восприятию искусства и освоению художественных знаний.

Педагог обладает широкими возможностями для проведения экскурсий, поэтому этот метод является весьма актуальным. Кроме того, стоит отметить педагогические задачи, которые решаются в ходе экскурсии [8].

Можно выделить три основные группы задач: образовательные, развивающие и воспитательные. Образовательные задачи заключаются в получении и усвоении новых знаний по конкретному вопросу, причём знания должны быть глубокими и подкреплёнными наглядным материалом. Развивающие задачи направлены на улучшение и отработку мыслительной деятельности, формирование внимания и мышления, а также активное использование других психических процессов и развитие понимания причинно-следственных связей. Воспитательные задачи являются наиболее важными, так как они формируют различные чувства у детей, включая патриотические, нравственные и эстетические.

Отдельно можно упомянуть задачи, связанные с эстетическим воспитанием, которые решаются во время экскурсий. Эти задачи включают: формирование способности видеть и чувствовать мир вокруг ребёнка, даже если это простые и незначительные события; усвоение основных понятий, касающихся окружающего мира и их взаимосвязи; проверку эффективности разработанных педагогом занятий по решению эстетических вопросов на практике; развитие навыков ребёнка не только оценивать, но и понимать оттенки, звуки и особенности окружающего мира [8].

Экскурсия не является внезапным мероприятием в жизни учителя и ученика, так как для её успешного проведения требуется подготовка. Иначе экскурсия не даст положительных результатов. Обычно экскурсии проводятся в честь важных событий или праздников, например, Дня учителя, Дня космонавтики и Дня Победы. Такая экскурсия оставит глубокий след в душе ребёнка и произведёт на него сильное впечатление. К сожалению, не все родители могут сопровождать своих детей на экскурсии, поэтому на школу ложится дополнительная педагогическая задача – научить детей видеть прекрасное, посещая значимые места, отражающие историю и ценности народа.

Экскурсия будет незабываемой и полезной, если при её подготовке будут соблюдаться определённые принципы, такие как живое общение с участниками вместо предоставления лекционного материала, использование музыкального или поэтического сопровождения. Это позволит ученикам не только визуально насладиться красотой, но и развить свой эстетический вкус благодаря ярким и эмоциональным зрительным впечатлениям. Такой подход способствует формированию ассоциативного мышления [10].

Экскурсионный процесс должен включать краеведческий компонент, так как именно история родного края вызывает у детей наибольший эмоциональный отклик. Каждому человеку интересно узнавать о том, что связано с его жизнью и историей населённого пункта. Особенно если речь идёт о любопытных или загадочных фактах. Школьники быстрее воспримут новые знания, если они будут представлены на основе близких им примеров и ассоциаций.

Краеведение также способствует вовлечению учащихся в художественное творчество, связанное с местностью, расширяет возможности просвещения среди местного населения и формирует знания об искусстве края, выдающихся личностях и их вкладе в историю. Это открывает перспективы для развития и самореализации подростков в творческой сфере [1].

Краеведческие знания о развитии искусства региона и истории формируют понимание взаимосвязи местной культуры с культурой страны в её многонациональном контексте. Каждый регион, область или село нашей страны имеют уникальные особенности развития и культуры, памятники культуры и природы, декоративно-прикладное искусство, которые отличаются большим разнообразием. Благодаря этому ученики могут ощутить всю полноту разнообразия и различий между народами, проживающими на территории нашей страны. Всегда интересно изучать и сравнивать культурные особенности каждого региона. Эстетические чувства, возникающие у подростков в этом контексте, включают восхищение, гордость, желание изучать произведения искусства, радость, сострадание к определённым историческим событиям и многое другое.



Наряду с реальными путешествиями и походами для школьников, следует обратить внимание на виртуальные экскурсии, которые играют важную роль в воспитании подростков. Виртуальная экскурсия представляет собой организационную форму обучения, которая отличается от реальной экскурсии виртуальным представлением реально существующих объектов с целью создания условий для самостоятельного наблюдения и сбора необходимой информации [3].

Хотя виртуальная экскурсия может проводиться в школьном классе, она обладает рядом преимуществ: высокая степень наглядности, возможность рассмотреть детали, доступность экспонатов для демонстрации, возможность организовать экскурсию в любое время с меньшими затратами, возможность предлагать интерактивные задания во время экскурсии для разнообразия занятия и многократного обращения к экспонатам. Такие экскурсии пользуются популярностью среди учеников, и их подготовка для учителей гораздо проще.

Однако у виртуальных экскурсий есть и недостатки: ограниченные впечатления учеников, так как при непосредственном контакте с экспонатами дети испытывают более сильные эмоции. Тем не менее, всё зависит от условий работы с учениками. Важно отметить, что главная особенность виртуальной экскурсии заключается не в простом представлении случайных экспозиций учениками, а в разработке конкретного маршрута по музейным залам, экспозициям или при демонстрации определённой выставки.

Для развития эстетического восприятия важно организовывать экскурсии на открытые музейные площадки, где представлены произведения искусства разных эпох. Виртуальные экскурсии оказывают значительное воздействие на личность ребёнка, его интеллект, эмоции и формирование эстетического вкуса и культуры.

Таким образом, можно смело сказать, что весь потенциал музейной педагогики не задействован ещё для расширения образовательного пространства обучающихся в аспекте внеурочной деятельности.

### Литература

1. Борев Ю. Б. Эстетика. М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. 511 с.
2. Гусейнова С. М. Педагогические условия эстетического воспитания школьников средствами музейной экспозиции. Автореферат канд. дисс. Махачкала, 2016. 24 с.
3. Дьюи Дж. Dewey J. Art as Experience. New York: Perigree Books. 1934. 19 p.
4. Коваленко А.В. Экскурсии как средство художественно-эстетического воспитания детей Электронный ресурс. Режим доступа: <https://infourok.ru/ekskursii-kak-sredstvo-hudozhestvenno-estet>

5. Раджабов И. М. Гуманизация художественно-педагогического образования: Региональный подход. Махачкала, 2011. 184 с.
6. Рогачева Е. Ю. Эстетика в философско-педагогическом наследии Джона Дьюи и в его экспериментальной школе в Чикаго // III Российский эстетический конгресс: эстетика во времена глобальных перемен (18-20 мая 2023, Владимир): тезисы докладов участников. Т.2. 2023. С. 131 – 133.
7. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2004. 216 с.
8. Файрахманова Л.Т. Задачи современного эстетического воспитания // Казанский педагогический журнал. 2008. № 8. С. 121 – 125.
9. Шестакова И.В. Музейная педагогика и декоративно-прикладное искусство как ресурс эстетического и патриотического воспитания школьников // Открытый урок. 2009. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/560073>
10. Ягудина Р. И. Эстетическое воспитание учащихся средствами музейной педагогики // Молодой ученый. 2012. № 4 (39).

А. А. Тесленко

Н. И. Евсюкова

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ АНТОНА СЕМЕНОВИЧА МАКАРЕНКО

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются ключевые психолого-педагогические аспекты системы воспитания А.С. Макаренко, а именно влияние коллективного воспитания на развитие личности, роль авторитета воспитателя, использование труда как средства воспитательного воздействия, а также механизмы самоуправления и самоорганизации в детских коллективах.

**Ключевые слова:** система воспитания, коллектив, трудовая деятельность, социальные взаимодействия, взаимопомощь, самоуправление, педагогические принципы.

A.A. Teslenko

N.I. Evsyukova

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE SYSTEM THE UPBRINGING OF ANTON SEMENOVYCH MAKARENKO

**Abstract:** This article discusses the key psychological and pedagogical aspects of the education system of A.S. Makarenko, namely the influence of collective education on the development of the individual, the role of the authority of the teacher, the use of labor as a means of educational influence, as well as the mechanisms of self-government and self-organization in children's groups.

**Key words:** education system, team, work activity, social interactions, mutual assistance, self-government, pedagogical principles.

А.С. Макаренко (1888–1939 г.г) – выдающийся советский педагог, теоретик и практик воспитания, оставил глубокий след в истории педагогической науки. Его система воспитания, разработанная на базе работы с детскими коллективами (в том числе в Горьковской колонии для несовершеннолетних правонарушителей и в Дзержинском коммунаре), основывается на принципах коллективизма, личной ответственности и труда как основы воспитания. Его система воспитания обладает выраженными психолого-педагогическими аспектами, которые актуальны и по сей день [2].

Одним из психолого-педагогических аспектов системы воспитания А.С. Макаренко – это отношение к трудовой деятельности. Он считал, что в воспи-

тательном процессе необходимо уделять большое внимание коллективу как основе процесса. Коллектив рассматривался не просто как среда обитания ребенка, а как активный инструмент формирования личности, через механизм социального взаимодействия и взаимопомощи. По мнению А.С. Макаренко, коллектив создает условия для развития ответственности, инициативности, самостоятельности и других качеств, необходимых для полноценного функционирования в обществе.

Труд, по А.С. Макаренко, является не только средством обучения, но и важным фактором воспитания. Через трудовую деятельность в коллективе формируется отношение к общественному труду, развивается чувство долга и ответственности за общее дело. В процессе совместной работы воспитанники учатся планированию, организации, исполнению и самоконтролю, что способствует формированию их жизненных компетенций.

Авторитет воспитателя и строгая, но справедливая дисциплина, по мнению А.С. Макаренко, необходимы для создания эффективной воспитательной среды. В то же время важную роль играет и допущение определенной степени самоуправления внутри коллектива, что позволяет развивать у воспитанников умения самостоятельно решать коллективные и личные задачи, формируя личностную и социальную ответственность [3].

Рассмотрим психолого-педагогические аспекты реализации методов воспитательной системы А.С. Макаренко [5]. Методика воспитательной работы [5] заключается в определении метода воспитания, раскрытия его свойств и путей реализации развития самого воспитанника как субъекта образовательного процесса.

Метод воспитания организации коллективного труда [5] основан на участии каждого в общественной жизни и взаимодействии с другими. Основная цель – создание единого коллектива. Задачи педагога: развитие у воспитанников чувства коллективной ответственности; формирование нравственных ценностей через взаимодействие с коллективом. Организация коллективных мероприятий и проектов заключается в создании психологически комфортных условий для активного участия каждого ученика в жизни коллектива. А.С. Макаренко считал, что для этого необходимо в среде педагогов и воспитанников проводить регулярные совещания и обсуждения вопросов коллективного воспитания [5]

Метод самоуправления [5] основан на процессе, в котором учащиеся принимают активное участие в управлении своей учебной группой или классом. Его основная цель – это развитие у воспитанников лидерских качеств и

навыков. Все действия педагога направлены на формирование ответственности за принимаемые решения и самостоятельное участие в принятии коллективных решений.

При решении поставленных задач А.С. Макаренко выделял необходимость: создать условия для выбора представителей класса или группы; организовывать совместные обсуждения о принятии решений по важным вопросам; создавать условия для самостоятельной работы и проявления инициативы учащихся [5]

Все взаимодействие учителя и ученика, как метод воспитания [5], А.С. Макаренко писал о том, что он строится на установлении доверительных отношений в образовательном процессе. Педагог должен: учитывать индивидуальные особенности каждого ученика; поддерживать и стимулировать саморазвитие ученика; создавать в коллективе атмосферу взаимного уважения и понимания [4].

Психолого-педагогический аспект: активная среда – активный субъект. Это активное взаимодействие между учителем и учеником, создание условий для самостоятельной работы и исследовательской деятельности обучающихся, а также стимулирование в ходе проведения индивидуальных бесед и консультаций, поощрение и поддержка инициативы учеников.

Особое внимание уделяется труду, практической деятельности [5]. Педагог, организовывая практические занятия, проекты, проводя практические работы и эксперименты, поддерживает результаты трудовой деятельности учеников. Он развивает их трудовые навыки и умения, формирует чувство ответственности за результаты своей деятельности, дает возможность приобрести практический опыт и знания [5].

Система А.С. Макаренко фокусируется на социализации индивида и его активной адаптации к условиям социальной жизни. Внимание к коллективной работе и самоорганизации способствует развитию социальных навыков, а также умению работать в команде – качеств, которые являются ключевыми в современном обществе.

Система А.С. Макаренко предполагает комплексный подход к личности ребенка, учет не только интеллектуальных способностей, но и эмоционального, морального и физического развития. Такой подход соответствует современным требованиям к воспитательному процессу, ориентированному на формирование гармонично развитой личности [1].

Рассмотрим несколько практических примеров, иллюстрирующих, как могут быть реализованы идеи А.С. Макаренко в современных условиях.

1. Во многих современных школах внедряется проектная и исследовательская деятельность обучающихся. Она позволяет учащимся вовлечься в

коллективную творческую деятельность, в процессе которой необходимо распределить обязанности, провести исследование и подготовить проект к презентации.

Если связать с этот подход с педагогическими принципами А.С. Макаренко, увидим, что в нем отражаются принципы коллективной работы и труда как средства воспитания [4].

2. Участие учащихся в волонтерских и общественных проектах. Это может быть уборка природных территорий, помощь пожилым людям или работа в приютах для животных.

Такие проекты поддерживают идею А.С. Макаренко о значимости и общественной полезности труда. Учащиеся развивают чувство солидарности и ответственности.

3. Создание органов ученического самоуправления, которые дают возможность учащимся участвовать в управлении школой, принимать решения касательно мероприятий, культурных программ и других аспектов школьной жизни. Ученическое самоуправление отражает идею А.С. Макаренко о значимости самоорганизации и самоуправления в коллективе [4]. Самоуправление способствуют развитию лидерских качеств, ответственности и активной жизненной позиции у подрастающего поколения.

4. Проведение спортивных мероприятий и командных игр в рамках школьной программы. Спорт и игры – это не только способ физического развития, но и мощный инструмент воспитания, укрепляющий волю, настойчивость, умение работать в команде и преодолевать трудности, что соответствует педагогическим принципам А.С. Макаренко [4] о значимости коллективного взаимодействия и трудового воспитания.

Эти примеры показывают, что идеи А.С. Макаренко о воспитании через коллектив и труд, о значимости самоуправления и развитии ответственной личности остаются актуальными и могут быть успешно интегрированы в современные педагогические практики.

Таким образом, система воспитания, разработанная А.С. Макаренко, по-прежнему актуальна и представляет собой ценный опыт для современной педагогики и психологии. Психолого-педагогические аспекты коллективного воспитания базируются на трудовом обучении, авторитете воспитателя и активном участии детей в процессе самоуправления и самоорганизации. Данные аспекты являются ключевыми для формирования ответственной, самостоятельной и социально адаптированной личности.

## Литература

1. Макаренко, А. С. «Проектировать лучшее в человеке ...» / авт. коммент. Л. Ю. Гордин. Минск: Университетское, 1989. 416 с.
2. Макаренко А.С. О воспитательной системе. М.: Директ-Медиа, 2014. 475 с.
3. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. Минск: Нар. асвета, 1978. 96 с.
4. Макаренко А.С. Длительность педагогического коллектива // Пед. соч.: в 7-ми тт. М.: АПН РСФСР, 1957. Т.1. С. 663 – 672.
5. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 323 с.

## РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация:** В данной статье предпринята попытка проанализировать генеалогию формирования информационной культуры педагога в высшей школе, выявить этапы ее исторического развития. Определен современный период развития информационной культуры педагога в постиндустриальном обществе. Показано значение информационной культуры для педагога высшей школы, для совершенствования его социализации и профессионализации.

**Ключевые слова:** информационная культура, педагог, высшая школа, профессиональное обучение, профессионально-педагогическое образование, интеграционные процессы.

## DEVELOPMENT OF TEACHER INFORMATION CULTURE IN HIGHER EDUCATION

**Abstract:** This article attempts to analyze the genealogy of the formation of a teacher's information culture in higher education and to identify the stages of its historical development. The modern period of development of the information culture of a teacher in a post-industrial society has been determined. The importance of information culture for a higher school teacher is shown to improve his socialization and professionalization.

**Key words:** information culture, teacher, higher school, vocational training, vocational pedagogical education, integration processes.

Современные реалии развития российского общества инициировали проблему подготовки высоко профессионального специалиста, для которого первичной жизненной потребностью является непрерывная творческая самореализация. Информационная культура в данном контексте выступает как базовое личностное качество и определяет профессиональную гибкость, мобильность, конкурентоспособность и информационное мышление.

Мы определяем информационную культуру педагога высшей школы как интегративное качество, выступающее под видом общей культуры, детерминированное профессионально-педагогической деятельностью и экстраполирующее информационное мировоззрение и информационную осведомленность педагога высшей школы.



Задавшись целью, выявить предпосылки становления информационной культуры педагога высшей школы, мы пришли к выводу, что этот вопрос необходимо рассматривать с точки зрения эволюции подготовки педагогов в России и за рубежом, с выявлением перспектив развития профессионального обучения.

Анализируя предпосылки становления формирования информационной культуры педагогов высшей школы, мы пришли к мнению, что необходимо рассмотреть периоды становления профессионально-педагогического образования. Первый период относится к концу XIX – 30-м годам XX века. Подготовка специалистов осуществлялась не системно. Была осознана необходимость, что необходимы кадры для обучения будущих рабочих. Подготовка педагогов для высшей школы осуществлялась на базе высшего образования в рамках дополнительных курсов, либо одно, либо двухлетней подготовки.

Инженер педагог Д.К. Советкин организовал систему производственного обучения на базе Московского технического училища в 60-е годы XIX века, явившееся первой в мировой практике.

После революции 1917 года вопросы организации профессионального образования стали особенно остро, основные тенденции высшего образования того периода были отражены в работах Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.К. Гастева. В 1918 г. после принятия декларации «О задачах профессионально-технического образования» был создан комитет по профессиональному образованию.

По мнению Н.К. Крупской социальным заказом общества того периода был специалист с активной жизненной позицией, широко образованный технически, поскольку профессиональное образование было частью общей системы, а не только как траектория воспроизводства рабочей силы [3].

Подготовка кадров высшей квалификации велась не только в вузах, но и на высших научно-педагогических курсах. К сожалению, поскольку попытки подготовки инженерно-педагогических кадров в масштабе страны не были успешно реализованы, в 1937 году специализированные высшие учебные заведения были закрыты.

Нам представляется, что в немалой степени это произошло и из-за отсутствия научно-методологических основ инженерно-педагогического образования. Так и случилось, что необходимость в педагогах общетехнических и специальных дисциплин, а также в мастерах производственного обучения была высокой, но пополнялась она за счет агрономов, инженеров, техников, а порой и простых рабочих.

В данный период информационная культура как научный концепт еще не была внедрена в учебные заведения, но основные социальные институты

стали уделять большое внимание положению уровня грамотности населения, развитию сети учебных заведений среднего и начального профессионального образования, увеличению количества библиотек, музеев, архивов. Эти институты стали центрами распространения информации и наработывали эмпирический материал для распространения информационной культуры.

Каково же значение данного периода для формирования информационной культуры педагогов высшей школы? Во-первых, практико-ориентированную подготовку специалистам осуществляла складывающаяся система российского профессионального образования.

Были предприняты первые попытки подготовки педагогов для начального профессионального образования, готовящего специалиста трудовой школы. Происходило наращивание эмпирического материала для осознания информационной культуры с помощью социально-обусловленного контента.

На 30-е-70-е гг. XX века приходится второй период формирования информационной культуры педагога высшей школы.

Трансформация взглядов на систему профессионального образования произошла после начала великой отечественной войны. В этот период стал осваиваться космос, открыли энергию атома, а появление страт «специалисты рабочих профессий» инициировали интеллектуализацию рабочего труда, повысили его значение в производственном процессе организаций и предприятий.

В период Великой Отечественной войны, выполняя заказ оборонной промышленности, открылись ремесленные училища для детей, которые остались без родителей, а также школы, ориентирующиеся на механизацию сельского хозяйства, и индустриальные техникумы. Качество подготовки квалифицированных рабочих было сравнительно низким, потому что военное время актуализировало ускоренные выпуски учащихся, что не могло не отразиться на их подготовке и учебно-воспитательной работе. Профессионально-педагогические кадры также не отличались высоким качеством.

Активное возобновление подготовки кадров для профессионального образования при педагогических вузах, индустриально-педагогических техникумах, учебных заведениях дополнительного образования, сложившееся в послевоенное время, способствовало совершенствованию научно-исследовательской работы по профессионально-техническому образованию, а также организации повышения квалификации уже работающих педагогов техникумов и профессионально-технических училищ.

В конце 50-х годов XX века был принят Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», согласно которого составной частью общей системы образования

вновь стали проф.-тех. училища. Для успешной реализации заявленной программы был необходим расширенный штат подготовки педагогов профессионального обучения.

Во второй период произошел рост научных знаний, а общество было готово осознать проблему формирования информационной культуры. Особое внимание к исследуемой проблеме произошло после бурного роста технических средств связи. Были сформированы такие направления как кибернетика, информатика, вычислительная техника, а представляющие информационный обмен как основополагающие дефиниции во многих предметах естественно-научного и гуманитарного циклов.

Таким образом, реформирование и развитие системы профессионального образования; появление квалификационных требований к специальности «инженер-педагог»; появление направлений, постулирующих информационный обмен как значимое социальное явление; научные труды, помогающие осмыслить проблему информационного взаимодействия, стали основными предпосылками второго периода.

Третий период, включающий 80-е - 90-е гг. XX века характеризуется как стадия государственного реформирования.

В 80-х гг. XX века ученые осознали, что в обществе был необходим специалист особого типа, способный решать инженерные задачи, психолого-педагогически подготовленные, обладающий производственными умениями, подтверждёнными рабочим разрядом. В новых социально-экономических условиях инженерно-педагогические учреждения были подготовлены к выпуску не только инженеров, но и юристов-педагогов, экономистов-педагогов, социальных педагогов, а также театральных педагогов.

Расширившееся содержательное поле педагогической деятельности переросло в более широкую дефиницию - «профессионально-педагогическое образование».

Следствием технического прогресса стало формирование информационной культуры. Совершенствование средств связи вызвало противоречия, заключающееся в ускорении развития одних общественных структур и отставании других. Мы разделяем мнение А.Н. Дулатовой в том, что в этой ситуации наиболее существенным звеном могла стать только культура в целом с ее составляющей – информационной культурой. В этот период не только Г.Г. Воробьев, Ю.С. Зубов, А.П. Суханов, но и целые общественные организации стали изучать информацию и информатизацию в контексте культуры.

Четвёртый период приходится на 90-е гг. XX века - начало XXI века. В тот период стало очевидно, что социально-экономические функции профессионального образования стали противоречить друг другу. Это и явилось причиной активизации теории профессиональной педагогики.

Понятие информационной культуры прочно укрепилось в педагогической науке, наметились основные траектории понимания его сущности и процесса формирования у разных категорий обучаемых.

Анализ исследований по формированию информационной культуры позволил нам выделить направления, сформировавшиеся в четвертый период:

1. Г.А. Коряковцева, В.А. Минкина, И.Г. Моргенштерн, Н.А. Сляднева в рамках этого направления рассматривали информационную культуру с позиций библиотечно-библиографического дела.

2. В.Г. Кинелев, А.П. Суханов, А.Я. Фридланд – с позиций основ информатики и научно-технической информации.

3. О.В. Артюшкина, А.А. Витухновский, Э.Г. Скибицкий, Т.Е. Соколова – с позиций формирования информационной культуры учащихся общеобразовательной школы.

4. А.Р. Абдусаломова, В.В. Бурматова, А.М. Витт, А.Н. Дулатова, А.Ю. Оршанский, А. Ткаченко, МН. Толстякова – с позиции формирования информационной культуры специалистов различного профиля.

5. Е.В. Данильчук, Н.Э. Касаткина, С.М. Конюшенко, М.Ю. Новокшнова, Т.И. Полякова – с позиции формирования информационной культуры будущего педагога в процессе обучения в вузе [1; 2; 3; 4].

Таким образом, в конце XX - начале XXI веков повышение качества подготовки педагогов профессионального обучения стало очевидным фактом, поскольку для этого сложились реальные предпосылки.

Информационная культура, выступающая одним из качеств конкурентноспособного специалиста, стала играть особую роль для успешной социализации и профессионализации специалиста. Основными предпосылками формирования информационной культуры педагога высшей школы в четвертый период выступили интеграционные процессы, детерминированные вступлением России в европейское образовательное пространство; реформирование системы профессионального образования, актуализирующее интерес к качеству подготовки педагогов высшей школы; появление разных траекторий к формированию информационной культуры в образовательном процессе.

Таким образом, исследуя социально-исторические предпосылки формирования информационной культуры педагога высшей школы, мы установили основные этапы ее развития и выявили их особенности.

В современные период информационная культура широко внедрена в систему подготовки педагогов высшей школы и влияет на формирование высокого уровня информационной компетентности, информационное мышление и аналитическое восприятие информационных процессов будущих специалистов.

### Литература

1. Коряковцева Г.А. Вера Ильина: (к 90-летию со дня рождения) / Г. Коряковцева. Киров : Первая детская музыкальная шк. г. Кирова, 2004. 45 с.
2. Фортова Л. К. Воспитание в XXI веке: проблемы и решения / Л. К. Фортова, А. М. Юдина // Начальная школа. 2021. № 8. С. 3 – 6.
3. Фортова Л. К. К вопросу о концептуальных основах воспитания личности / Л. К. Фортова, А. М. Юдина // Перспективы науки. 2022. № 7(154). С. 142 – 144.
4. Фортова Л. К. Личность педагога в процессе обучения и воспитания в высшем учебном заведении в период построения дистанционного образовательного пространства / Л. К. Фортова, С. В. Комиссарова // ЦИТИСЭ. 2022. № 3(33). С. 340 – 349.

## ИСТОРИЯ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ

**Аннотация:** В статье рассматривается процесс развития финансово-экономического образования школьников в России. Выделяются формы, этапы экономического образования с XVIII века по настоящее время. Выделяются ключевые задачи финансово-экономического образования школьников.

**Ключевые слова:** финансово-экономическое образование, экономика, школьники.

A. V. Khil

## HISTORY OF FINANCIAL AND ECONOMIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN RUSSIA

**Abstract:** The article examines the process of development of financial and economic education of schoolchildren in Russia. The forms and stages of economic education from the 18th century to the present are highlighted. The key tasks of financial and economic education of schoolchildren are highlighted.

**Key words:** financial and economic education, economics, schoolchildren.

В настоящее время нельзя недооценивать важность экономических знаний, ведь именно от финансово-экономической компетентности населения зависит степень эффективности развития национальной экономики каждой страны. Экономика представляет собой область общественного бытия, в которой существуют определенные законы, а также противоречия. В данной области происходит развитие экономических возможностей социума, производство разнообразных ресурсов с целью удовлетворения как материальных, так и духовных потребностей общества.

В России возникновение финансово-экономического образования относят к началу XVIII века, когда происходило зарождение капитализма в нашей стране. Значительный вклад в становление экономического образования внёс М. В. Ломоносов. Он заложил основу экономической географии, а также экономической статистики в нашей стране.

В эпоху правления Екатерины II, в 1766 году был создан общий план учебной реформы, который назывался «Генеральный план гимназий, или государственных училищ». Началось развитие первых в России гимназий, пансионов, а также училищ. В данных учебных учреждениях помимо основных

предметов преподавались такие экономические дисциплины, как экономическая география, экономия, статистика, коммерческая арифметика, бухгалтерия и др.

Базисное значение в финансово-экономическом образовании имеет основополагающий труд шотландского экономиста Адама Смита, который был опубликован в 1776 году и получил название «Исследование о природе и причинах богатства народов». В России данный труд был издан в начале XIX века, именно он стал основой образования в университетах, гимназиях, а также в семьях аристократии [7].

В советское время изучение экономики и приобретение знаний в области финансов в общеобразовательной школе было воплощено в составе дисциплины «обществоведение», а также до некоторой степени в таком курсе, как экономическая география. Начало обучению детей обществоведению было положено в 1920 годах. Данный предмет объединял в себе такие дисциплины, как право, экономика, история и был нацелен на формирование у учащихся целостного марксистского мировоззрения. В рамках экономики на обществоведении рассматривали устройство труда различного вида, экономические отношения между разными субъектами и т.д.

В 1920-е годы экономическую грамотность старались формировать на практике, включая школьников в реализацию социально-образовательных проектов [3], имеющую прямой экономический эффект. Достижение практических результатов, в том числе, труд с получением прибыли, в 1920-е годы служило одним из оснований выстраивания межпредметных связей [4], осуществления принципа комплексности.

Курс «Обществоведение» с элементами экономики был отменён в середине 1930 годов и вновь введён лишь с 1962 года [6, с. 138].

Формы организации финансово-экономического образования школьников в советский период были следующими: уроки трудового обучения, факультативы, уроки обществоведения и географии, участие в производительном труде. В настоящее время финансово-экономическое образование, помимо этих форм, активно осуществляется в центрах дополнительного образования.

XXI век – это век введения экономики в школы в качестве самостоятельного предмета. В настоящее время экономика преподаётся обучающимся в 10-11 класса как отдельный предмет, а также в рамках учебного курса обществознания.

Сущность обществознания как школьного предмета была пересмотрена в 1980 годах, это было связано с демократизацией общества, происходившей

в данное время. Преподавание экономики как отдельного самостоятельного курса зародилось в школах России в 1991 году.

Во второй половине 2000-х годов в общеобразовательных учебных учреждениях произошло введение профильной подготовки, которая подразумевала профильные классы. В содержание образования входила социально-экономическая подготовка, акцент делался на изучении экономики. В школах России стали обращать внимание на изучение таких тем экономики, как предпринимательство, производство, конкуренция, спрос и предложение

Нынешняя структура финансово-экономического образования в школах включает:

1) преподавание основных принципов экономической науки в составе таких дисциплин, как обществознание, география, математика, история, а также учебных курсов;

2) финансово-экономическое просвещение в составе внеурочной и факультативной работе с учащимися;

3) обучение основам экономики в рамках трудового воспитания [1, с. 8 – 9].

В процессе формирования и развития существующая структура экономического образования в школах в Российской Федерации прошла несколько этапов, которые имеют различия в методических средствах, а также в аспектах нормативного регулирования.



*Этапы экономического образования в школах*



За несколько десятилетий было вложено много труда в обновление системы экономического просвещения школьников.

На сегодняшний день профессиональное экономическое образование входит в число важных, необходимых, престижных. Школьная подготовка к нему остается востребованной, какие бы трудности не встречались в данном процессе.

Ключевая задача общеобразовательной школы в области развития финансовой, а также экономической грамотности у обучающихся заключается в выработке таких индивидуальных черт и особенностей, как способность принятия более выгодных экономических решений, внимательность, расчётливость, умеренность, а также предусмотрительность. Благодаря данным качествам любой человек может сделать свою жизнь лучше, так как в условиях активного развития технологий и цифровизации экономики человеку практически каждый день необходимо принимать важные решения в условиях ограниченности ресурсов. Именно поэтому в современном мире необходимо заниматься внедрением финансово-экономического образования не только в старших классах, но и в рамках начальной школы.

Сегодняшнее экономическое образование в школах имеет следующие цели:

- 1) формирование у школьников экономической грамотности, а также умения понимать и давать оценку процессам, происходящим в экономической сфере;
- 2) развитие логического, аналитического и экономического мышления, которое помогает осмыслить новые взаимосвязи, которые возникают между экономическими институтами;
- 3) поддержка в приобретении опыта принятия самостоятельных решений в ситуациях, которые возникают в жизни, а также развитие готовности активно применять этот опыт в будущей деятельности.

### Литература

1. Гарманова О. Ю. Экономическое школьное образование: история и реальность // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskoe-shkolnoe-obrazovanie-istoriya-i-realnost> (дата обращения: 25.02.2024).
2. Горина Ю. А. История формирования экономического образования в общеобразовательной школе Российской Федерации // Современные экономические проблемы: сборник научных трудов по итогам круглого стола с

международным участием, Москва, 01–31 июля 2021 года. М.: Дашков и К, 2021. С. 85 – 89.

3. Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И. Метод проектов в контексте педагогической компаративистики 1920-1930-х годов // Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы. Материалы международной научно-практической конференции. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 135 – 140.
4. Дорошенко С. И. Структурирование междисциплинарного проекта: дидактические ориентиры // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли. Сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции. Составитель А. А. Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2018. С. 361 – 368.
5. Малыгина О. В. Модель социально-экономического образования в школе // Молодой ученый. 2020. № 29 (319). С. 149-152. URL: <https://moluch.ru/archive/319/72661/> (дата обращения: 25.02.2024).
6. Михеева С. А. Становление школьного экономического образования в России // Вопросы образования. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-shkolnogo-ekonomicheskogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 25.02.2024).
7. Раков А. Е. К вопросу об истории школьного экономического образования в России // Образование и воспитание. 2017. № 4 (14). С. 6 – 9. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/67/2642/> (дата обращения: 24.02.2024).

**Е. Г. Хохрунова**

**С. И. Дорошенко**

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ  
ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** Рассмотрена возможность применения дидактических игр на занятиях хореографией. Исследовано влияние дидактических игр на развитие физических, умственных, творческих способностей детей. Рассмотрены различные типы дидактических игр, их влияние на координацию, гибкость, силу и выносливость у детей.

**Ключевые слова:** Дидактические игры, дошкольники, занятия хореографией.

**E. G. Khokhrunova**

**S. I. Doroshenko**

**DIDACTIC GAMES IN CHOREOGRAPHIC EDUCATION  
OF PRESCHOOL CHILDREN**

**Abstract:** The possibility of using didactic games in choreography classes is considered. The influence of didactic games on the development of children's physical, mental, and creative abilities was studied. Various types of didactic games, their influence on coordination, flexibility, strength and endurance in children are considered.

**Key words:** Didactic games, preschoolers, choreography classes.

В педагогическом наследии Ф. А. Фрадкина значимое место занимала теория игры [1]. Дидактические игры – важное средство реализации современных требований к обновляющейся системе образования, а также ключ к разностороннему развитию ребёнка, который используется сегодня во всех без исключения моделях образования [2]. В наиболее значительной степени дидактические игры реализуют развивающую функцию обучения [4]. Использование дидактических игр на занятиях хореографией повышает интерес детей к образовательной деятельности. Игровые технологии используются для развития физических качеств, формирования умений и навыков в выполнении физических упражнений. Эти игры таят в себе большие возможности творческого развития детей дошкольного возраста. Чем содержательнее игровое действие и правила дидактических игр на занятиях хореографией, тем активнее

действует ребёнок [6]. Подвижные игры выделены в программе обучения хореографии как отдельный раздел, что говорит об их важности.

Значимость учета возрастных особенностей ребенка, стремление его к игровой деятельности подчеркивалось ещё в православной педагогике XIX века, например, в трудах свт. Феофана [3]. У истоков изучения дидактической игры, как основы обучения детей стояли; Ф. Фребель, М. Монтессори. Много внимания дидактической игре уделяли К.Д. Ушинский, разработавший целую теорию дидактической игры, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, Е.И. Тихеева, Л.А. Венгер, А.П. Усова, В.Н. Аванесова и др.

Во время создания дидактической игры, которую будут применять на занятиях в хореографическом коллективе, педагог должен учитывать индивидуальные особенности учеников, их способности и возможности, физические и духовно-нравственные. Классиком отечественной психологии, исследующим дидактическую игру, является Д.Б. Эльконин [5]. Согласно позиции Д. Б. Эльконина, сюжетно-ролевая игра – ведущая деятельность старшего дошкольника и младшего школьника. Именно этот вид игры часто встречается на занятиях хореографией у детей [6].

Под дидактической игрой, адаптированной для детского хореографического коллектива, мы понимаем специально организованный вид учебной деятельности, который направлен на расширение танцевального кругозора ребёнка и повышение уровня его физических, эстетических, творческих способностей.

Танцевально-дидактическая игра предполагает развитое воображение ребёнка и педагога. На данном этапе перед учителем встает задача поиска такого вида игры, который бы максимально стимулировал учебную активность и творческую деятельность ребёнка [5]. Занятия хореографией должны развивать музыкальность и пластичность детей, научить ребёнка активно пользоваться возможностями своего опорно-двигательного аппарата.

Успех работы решается не количеством пройденных упражнений, игр, танцев на занятии хореографией, а умением детей переживать их содержание.

На первоначальном этапе обучения хореографическому искусству педагог-хореограф должен обучить ребёнка основным элементам ритмики и гимнастики. Это будет являться основой для всех остальных танцевальных комбинаций в различных направлениях и стилях [5].

Выбор игровых форм для занятий по хореографии зависит от возраста и физического развития детей. Для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста подходят детские подвижные игры. Их необходимо сопровождать считалками, песнями, шутками, прибаутками. Подвижные рус-

ские народные игры лаконичны, выразительны. Как правило, они очень подходят для использования в процессе обучения хореографическому искусству. Если педагог включает их в занятие, оно становится ярче, дети учатся проявлению субъектности в искусстве.

Особого внимания заслуживают детские игрушки, которые достаточно часто используются на занятиях хореографией в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. Игрушка для ребенка понятна, он воспринимает ее как друга, она делает вызывает у него положительные эмоции. Куклы, мишки, мячи, зонтики, лошадки, подушки – это самые доступные и приемлемые игрушки в танце. Они сделают хореографию более наполненной, заданное педагогом движение приобретёт особый смысл, игрушки помогут ребенку точнее передать образ.

Необходимо отметить, что игровые технологии представляют бескрайние возможности для их использования на занятиях хореографией. Игра в хореографическом коллективе становится неотъемлемой частью в формировании и развитии творческой личности ребенка, его физических и интеллектуальных способностей.

Танец игра – это игра, которая плавно перерастает в танцевальную импровизацию. В танцевально-дидактической игре на первый план выходят предлагаемые обстоятельства.

Педагогическая ценность танцевальных игр состоит в том, что они открывают перед ребёнком путь применения полученных знаний на практике.

Танцы – это движение. Танцуя, ребенок удовлетворяют свою потребность в этом. Танцы дают возможность ребенку эмоционально выразить себя, приобщиться к миру прекрасного. Поэтому педагогу очень важно подбирать качественный материал, готовясь к занятию

Наибольший интерес у детей вызывает сюжетный танец, который является главной формой проявления творчества, фантазии.

Танец-игра служит средством раскрытия личностного потенциала ребенка. Движения в танце могут передавать различные чувства и состояния детей: грусть, радость, ненависть, злость. Существует особая танцевальная терапия. С помощью танца ребенок самовыражается, заявляет о себе, о своих чувствах, проблемах и переживаниях.

С первых дней ребенка в хореографическом коллективе необходимо формировать у него умение владеть опорно-двигательным аппаратом, выразительность, музыкальность. Игровые педагогические технологии способствуют этому, а сам процесс занятий приносит детям истинное наслаждение и способность к творческому самовыражению.

## Литература

1. Дорошенко С. И. Историко-педагогическая рефлексия в педагогическом наследии Феликса Ароновича Фрадкина // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2019. № 37 (56). С. 16-23.
2. Дорошенко Ю.И., Дорошенко С.И. Модели школьного образования: понятие и классификации // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И.Я. Лернера. Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения Исаака Яковлевича Лернера: в 2 томах. Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Научный совет по проблемам дидактики Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. 2017. С. 39 – 44.
3. Дорошенко С.И., Дорошенко Ю. И. Педагогическое наследие святителя Феофана, Вышенского затворника, в контексте развития отечественной педагогики XIX века // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). 2017. № 2(14). С. 45 – 49.
4. Селивёрстова Е. Н. Проблема связи обучения и развития в отечественной дидактике начала XX века // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: педагогические и психологические науки. 2014. № 18 (37). С. 40 – 48.
5. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду: старшие группы. Пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1982. 96 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.

О. А. Шеремет  
С. И. Дорошенко

**СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ И ОЦЕНИВАНИЯ  
РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

**Аннотация:** в статье актуализируется проблема оценивания на уроках музыки. Подчеркивается, что оценивающая деятельность учителя должна вести к формированию механизмов и навыков самооценки младших школьников.

**Ключевые слова:** урок музыки, диагностика, оценивание.

O. A. Sheremet  
S. I. Doroshenko

**MODERN TOOLS FOR DIAGNOSTICS AND EVALUATION  
OF THE LEARNING RESULTS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN  
IN MUSIC LESSONS**

**Abstract:** the article updates the problem of assessment in music lessons. It is emphasized that the teacher's evaluating activities should lead to the formation of mechanisms and skills for self-assessment in younger schoolchildren.

**Key words:** music lesson, diagnostics, assessment.

Современный учитель должен стремиться к повышению объективности оценивания, использовать традиционные средства контроля и комбинировать их с новейшими диагностическими достижениями в педагогике. Современные модели школьного образования (особенно компетентностная модель) [2] требуют переосмысления механизмов и навыков диагностики и оценивания.

Одной из важнейших целей диагностической и оценочной деятельности является помощь учащимся в преодолении трудностей и препятствий, которые могут возникать в процессе обучения. Формирование самооценивающей деятельности обучающихся также является важной целью. Учащиеся, которые могут оценить свои успехи и неудачи, свои знания и навыки, могут более эффективно учиться и развиваться. Поэтому процесс формирования навыков самооценки через освоение опыта оценивающей деятельности учителя играет важную роль в развитии учащихся.

Вопросам изучения современных средств оценивания результатов обучения занимается целый ряд исследователей, среди которых выделим С. И. Дорошенко [1; 3], Е. В. Лопаткину [4], Е. Н. Селиверстову [5].

Исполнение музыкального произведения на уроке музыки детьми младшего школьного возраста может быть оценено по ряду критериев, позволяющих определить уровень музыкальных навыков и проявление творческого потенциала ребенка. Ниже представлены основные критерии оценивания для проведения объективного и всестороннего анализа музыкального исполнения.

1. Техника исполнения и навыки: правильная дикция, владение ритмом, темпом, качество звучания и динамика;

2. Музыкальная выразительность. Оценивается способность ребенка передать эмоциональное содержание музыки. Этот критерий включает в себя эмоциональную интерпретацию с помощью динамики, фразировки, артикуляции; умение передавать эмоциональные оттенки произведения;

3. Музыкальные знания. Оценивается степень чувство и понимание музыкальных элементов и структуры произведения. Ребенок должен при необходимости сознательно корректировать ритм, мелодическую линию, темп;

4. Интерпретация и творчество. Оценивается индивидуальность и оригинальность интерпретации ребенка. Это связано с выразительностью, осмысленной фразировкой, элементами драматизации в исполнении; со способностью создать атмосферу и настроение. Здесь важно находить баланс между умением следовать нотному тексту и собственной импровизацией в исполнении, что способствует развитию творческого мышления;

5. Координация. Принимая во внимание, что в младшем школьном возрасте дети только начинают осваивать музыкальные инструменты или выработать вокальные навыки, важно обратить внимание на умение ребенка справляться с основными элементами исполнения, например, согласованием движений или правильным определением моментов начала и окончания структурных элементов произведения.

6. Сценическое поведение. Оценивается умение ребенка управлять сценическим пространством, общаться с публикой и передавать эмоции через мимику и движение. Ребенок должен демонстрировать уверенность на сцене и соблюдать этикет при исполнении музыкального произведения.

7. Общий внешний вид и сценическое поведение. Хорошее воспитание, умение проявлять уважение к публике и своим партнерам, внешний вид – все эти аспекты играют важную роль при оценке младшего школьника.



Учет данных критериев при оценивании исполненного музыкального произведения у детей младшего школьного возраста позволяет оценить и поддержать развитие музыкального потенциала ребенка, выявить его сильные стороны и предложить направления для дальнейшего развития. Кроме того, обратная связь по результатам оценки помогает мотивировать ребенка и улучшать его музыкальные навыки, стимулировать проявление творческого потенциала.

Отношение к процедурам оценивания, к отметке, к критериям оценивающей деятельности младших школьников имеет важное значение в процессе образования.

Кроме того, учитель играют роль эталона для младших школьников. Его манере исполнения дети подражают, их самооценка во многом базируется на сравнении себя и учителя. Позитивное и поддерживающее отношение учителя к процедуре самооценивания помогает младшим школьникам чувствовать себя уверенно, развивает их критическое чувство и стимулирует их к дальнейшим успехам.

Важным аспектом отношения учителей к процедурам оценивания является согласование критериев с требованиями программы по музыке, обеспечение их понятности для младших школьников. Открытость и понятность оценивающей деятельности помогают ученикам разобраться в собственных возможностях и стремиться к улучшению результатов.

Некоторые ученики могут испытывать тревогу перед оцениванием, бояться получить плохую отметку или наоборот считать ее лишь формальностью. Чтобы снять негативное напряжение у учеников и создать комфортную обстановку для процедур оценивания, необходимо проводить открытые дискуссии и разговоры о роли отметки и оценки в учебном процессе. Учителя должны быть готовыми объяснить, что оценка не является конечной целью, а служит ориентиром для оценки учебного прогресса и помощи в развитии учеников. Подобные диалоги создают возможность для учеников изложить свои мысли и настроения по поводу оценивания, а также получить поддержку и понимание со стороны учителей. Дети должны осознать, что оценка – это всего лишь инструмент, который помогает им развиваться. способствует мотивации и саморазвитию.

Важно подчеркнуть, что отношение учителей и учеников к процедурам оценивания может существенно повлиять на результат обучения. Стремление создать доверительную и поддерживающую обстановку, где оценка рассматривается как инструмент развития и самопознания, важно как для учителей,

так и для учеников. Учителя должны быть готовы учитывать индивидуальность учеников.

Развитие способности к самооцениванию на уроках музыки в младшем школьном возрасте требует учета возрастных особенностей и уровня развития. Вот несколько рекомендаций по этому поводу:

1. Важно использовать четкие и понятные критерии оценки, которые соответствуют возрастным возможностям детей.

2. Использование формирующего оценивания. Вместо того, чтобы ставить только окончательные отметки, важно внимательно отслеживать и поддерживать прогресс каждого ребенка.

3. Учет индивидуальных особенностей. Дети в младшем школьном возрасте развиваются в различных темпах, поэтому важно учитывать их индивидуальные потребности и особенности при оценке.

4. Понятная и поддерживающая обратная связь помогает детям осознавать свой прогресс.

5. Развитие метакогнитивных навыков: самопонимания, понимания своих сильных и слабых сторон, умения составлять планы для улучшения своих навыков.

Оценка в младшем школьном возрасте должна быть организована таким образом, чтобы вдохновлять и мотивировать детей к музыкальной деятельности, создавая атмосферу поддержки и понимания.

Главное в оценивании – сформировать требовательность детей к себе, сформировать их музыкальный вкус, который не позволит исполнять произведение кое-как даже при отсутствии слушателей и процедур внешнего оценивания. Нужно сделать так, чтобы оценивание со стороны учителя становилось ненужным, так как ученик более строго и индивидуализированно оценивает себя сам.

### **Литература**

1. Дорошенко С. И. Диагностика, контроль и оценивание в отечественном школьном музыкальном образовании XX века // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2017. № 1 (17). С. 159-172.
2. Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И. Модели школьного образования: понятие и классификации // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И.Я. Лернера: сб. научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения Исаака Яковлевича Лернера. Москва-Владимир-Калуга: ФГБНУ ИСРО: 2017. С. 39 – 44.

3. Дорошенко С. И. Культурологические характеристики диалога культур столицы и провинции в истории музыкального образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2013. № 3 (3). С. 124 – 132.
4. Лопаткина Е. В. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие. Владимир: ВлГУ, 2012. 110 с.
5. Селивёрстова Е. Н. Проблема связи обучения и развития в отечественной дидактике начала XX века // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: педагогические и психологические науки. 2014. № 18 (37). С. 40 – 48.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Акиншина Александра Николаевна** – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Богомолова Любовь Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Вавилова Анна Вячеславовна** – соискатель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Гаджиева Айсель Роман Кызы** – магистрант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Губернаторова Лариса Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физико-математического образования и информационных технологий ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Дорошенко Светлана Ивановна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Дудкин Никита Сергеевич** – студент группы МТИ-122 ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Евсюкова Наталья Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Педагогического института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Егорова Татьяна Вадимовна** – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Жаркова Елена Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, преподаватель теоретических дисциплин и фортепиано Детской школы искусств ЗАТО г. Радужный Владимирской области

**Игнатьева Екатерина Владимировна** – старший преподаватель, Мининский университет, Нижний Новгород

**Ионова Екатерина Николаевна** – старший преподаватель кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Педагогического института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Качалова Валерия Игоревна** – студент группы НА-119, кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Педагогического института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Корнетов Григорий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела педагогической рискологии Корпоративного университета развития образования, главный редактор журнала «Инновационные процессы и программы в образовании», Москва

**Левщанова Дарья Юрьевна** – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Малик Елена Сергеевна** – соискатель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Малова Елена Николаевна** – старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Мамедова Сарфиназ Расим Кызы** – магистрант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Молева Галина Аркадьевна** – кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологического и экономического образования ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Окунева Яна Александровна** – магистрант кафедры технологического и экономического образования ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Невская Светлана Сергеевна** – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва

**Нестерова Надежда Валерьевна** – студент кафедры БГ-122 ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Окунева Яна Александровна** – магистрант кафедры технологического и экономического образования ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Паняшин Алексей Анатольевич** – магистрант педагогического института, кафедры Истории России, группы ОИМ-123 ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Рогачева Елена Юрьевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Романова Людмила Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Романова Светлана Викторовна** – магистрант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Рязанцева Анастасия Сергеевна** – магистрант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Свердлова Катя** – психотерапевт, Университет Ратгерса, Нью Джерси, США  
**Селивёрстова Елена Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Смаковская Наталья Ивановна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Тесленко Алина Александровна** – студентка группы НОЛ-121 кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Педагогического института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Фортова Любовь Константиновна** – доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики; профессор кафедры государственно-правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Фрадкин Юлий Феликсович** – психотерапевт, сын Феликса Ароновича Фрадкина; Университет Ратгерса, Нью Джерси, США

**Хиль Александра Владимировна** – магистрант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Хохрунова Евгения Геннадьевна** – студентка кафедры ХИСТ группы ПХ-121 ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Чеснокова Александра Дмитриевна** – студент группы НА-119, кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Педагогического института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Швецова Елизавета Сергеевна** – студент группы НА-119, кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Педагогического института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Шеремет Ольга Александровна** – студент группы МТИ-121 ВШМТ ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Штейнгольд Евгения** – психотерапевт, Университет Ратгерса, Нью Джерси, США

**Юдина Анна Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, руководитель учебно-методического направления Координационного центра по вопросам формирования у молодежи активной гражданской позиции, предупреждения межнациональных и межконфессиональных конфликтов, противодействия идеологии терроризма и профилактики экстремизма ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

*Научное электронное издание*

РАЗЫСКАТЕЛЬ ИСТИНЫ Ф. А. ФРАДКИН.  
СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ  
В ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ПОЛЕ Ф. А. ФРАДКИНА

Материалы всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием, приуроченной к 90-летию со дня рождения  
профессора кафедры педагогики, члена корреспондента РАО  
Феликса Ароновича Фрадкина (1933 – 1993)

*Издается в авторской редакции*

За содержание статей, точность приведенных фактов  
и цитирование несут ответственность авторы публикаций

**Системные требования:** Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader;  
дисковод DVD-ROM.

**Тираж 8 экз.**

Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
Изд-во ВлГУ  
rio.vlgu@yandex.ru

Педагогический институт  
cvedor@mail.ru