



ISSN 2304-1242

П **И** СТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

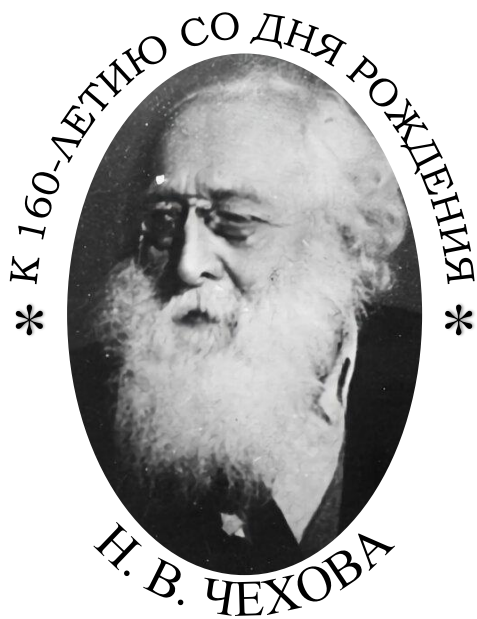
2 / 2025

ISSN 2304-1242

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

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

Историко-педагогический журнал



2/2025

УДК 37.01

ББК 74.03

И 902

**РЕДАКЦИЯ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»**

Главный редактор:



Аллагулов Артур Минехатович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и менеджмента ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Оренбург.

Председатель редакционного совета:



Рындак Валентина Григорьевна, заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», председатель Уральской ассоциации «Василий Александрович Сухомлинский», г. Оренбург.

Члены редакционного совета:

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

2. *Куликова Светлана Вячеславовна*, доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, ректор Волгоградской государственной академии последипломного образования, г. Волгоград.

3. *Помелов Владимир Борисович* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.

4. *Снапковская Светлана Валентиновна*, доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры культурологии Белорусского государственного университета, заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования ФНКА «Белорусы России», г. Минск (Белоруссия).

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

Члены редакционной коллегии:

1. *Адищев Владимир Ильич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

2. *Андрюхина Людмила Михайловна*, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ученый секретарь научного центра РАО РГППУ, г. Екатеринбург.

3. *Бобрышов Сергей Викторович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт", г. Ставрополь.

4. *Косинова Оксана Анатольевна* – доктор педагогических наук, доцент, директор Института дополнительного образования АНО ВО «Московский гуманитарный университет», г. Москва.

5. *Ниязбаева Наталья Николаевна*, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент педагогики, профессор кафедры профессионально-психологической подготовки и управления ОВД Костанайской академии Министерства внутренних дел РК имени Ш. Кабылбаева, г. Костанай (Казахстан).

6. *Ромашина Екатерина Юрьевна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула.

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

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

9. *Шкабара Ирина Евгеньевна* (заместитель главного редактора журнала), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил.

Ответственный редактор журнала: *Кирюшина Ольга Викторовна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил.

СОДЕРЖАНИЕ**КОЛОНКА РЕДАКТОРА**

Аллагулов А. М. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ
СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ.....7

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Помелов В. Б. Н. В. ЧЕХОВ: ПЕДАГОГ И
ОРГАНИЗАТОР НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.
К 160-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ.....14

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Ефимова Е. А. ИЗ ИСТОРИИ ПОДГОТОВКИ
ПИОНЕРСКИХ РАБОТНИКОВ
В МОСКВЕ (1924 – НАЧАЛО 1930-Х ГГ.)33

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Помелов В. Б. ОСНОВОПОЛОЖНИК
КНИГОПЕЧАТАНИЯ ИОГАНН ГУТЕНБЕРГ.
К 625-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ.....48

ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тимофеев М. А. МГПДИ: ТРИ ГОДА ИСТОРИИ
(ПО МАТЕРИАЛАМ ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИВА РФ).....59

Трубина З. И., Лямова М. Д. ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....68

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА*Соловьева А. А., Кирюшина О. В., Сысоева И. В.***ВЗАИМОСВЯЗЬ РАССТРОЙСТВ****АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА****И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ:****ВОПРОС О ПЕРВИЧНОСТИ.....83****ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ***Завьялова Т. К.* **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ****ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ****АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ,****ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ****В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....92***Черемисина Н. А.* **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ****ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ****ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ,****ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ.....100****МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН***Забродина Л. Р., Южанинова Е. В.* **КЕЙС-МЕТОД****В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ****НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ****(НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....110***Чернова Ю. А., Кирюшина О. В.* **РАЗВИТИЕ****КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ****ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ****НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....126****СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....145****ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....147**

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

А. М. Аллагулов

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Уважаемые читатели и авторы
«Историко-педагогического журнала!»

Современная ситуация развития российского общества, характеризующаяся поиском традиционных национальных ценностно-смысловых оснований, требует от педагогической общественности пересмотра имеющегося технологического арсенала в теории и практике образования. Разработка и внедрение научно-методического обеспечения образовательного процесса должны опираться на богатый и продуктивный отечественный историко-культурный педагогический опыт. Однако отметим, что попытки возродить весьма популярное «изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта» не решает в полной мере возникающие проблемы на современном этапе. Как утверждал классик отечественной педагогики К. Д. Ушинский, важен не опыт, а мысль, выведенная из него. В 70-х гг. XX века выдающийся педагог-теоретик В. Е. Гмурман, иллюстрируя пагубность увлечения «обобщением и внедрением», любил приводить такой пример. Изучение, обобщение, внедрение и безграничное совершенствование передового опыта изготовления керосиновых ламп в принципе не может привести к появлению электрической лампочки. Для этого нужно совсем другое направление мыслей и связанных с ним поисков.

Обращение современных педагогов к историко-педагогическому знанию должно сводиться к теоретическому осмыслению передового, инновационного опыта в историко-педагогической действительности. В данной связи актуализируется проблема обоснования методологических принципов историко-педагогического познания.

На наш взгляд, системообразующим принципом в историко-педагогическом познании выступает принцип историзма, предполагающий исследование и оценку педагогической действительности, в результате чего изучаемый объект рассматривается в процессе его закономерного развития, возникновения и изменения во времени, во взаимной связи с окружающей средой, с другими объектами. Принцип историзма предполагает признание необратимого и преемственного характера изменения действительности.

Принцип объективности предполагает опору на факты в их истинном содержании, не искаженные и не подогнанные под схему. Этот принцип требует

рассматривать каждое педагогическое явление в его многогранности и противоречивости, в совокупности как положительных, так и отрицательных сторон. Главное в обеспечении принципа объективности – личность историка: его теоретические взгляды, культура методологии, профессиональное мастерство и честность.

Принцип концептуального единства ориентирует исследователя на выведение последовательно определенной концепции, которая позволяет ему соскользнуть на позиции эклектики. Данный принцип представляет единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого. Принятые исходные положения проверяются, развиваются, корректируются в ходе поиска, а в случае необходимости и отбрасываются (В. И. Загвязинский).

Принцип социального подхода предполагает рассмотрение историко-педагогических процессов с учетом социальных интересов различных слоев населения, различных форм их проявления в обществе. Этот принцип обязывает соотносить интересы классовые и узкогрупповые с общечеловеческими, учитывая субъективный момент в практической деятельности личностей.

Принцип альтернативности определяет степень вероятности осуществления того или иного события, явления, процесса на основе анализа объективных реальностей и возможностей. Признание исторической альтернативности позволяет по-новому оценить историко-педагогический опыт, увидеть неиспользованные возможности, извлечь уроки на будущее.

Принцип парадигмальной соотнесенности историко-педагогического материала нацеливает на внутреннее согласование содержания научной составляющей исследовательского материала, представленного различными философскими, социологическими, педагогическими, психологическими и другими теориями, концепциями и системами.

Принцип единства коллективного и индивидуального творчества в развитии педагогического знания направляет на понимание истории педагогики и образования как результата деятельности не только отдельных ученых и педагогов-практиков, но и всего научно-педагогического сообщества в целом.

Принцип конструктивно-позитивного анализа истории педагогики и образования акцентирует внимание, в первую очередь, не на упущениях, ошибках и просчетах в педагогических идеях и подходах ученых и практиков, а на выявлении того позитивного, конструктивного и прогрессивного, чего сумела достичь в развитии педагогическая мысль в конкретно-исторических условиях.

Принцип преемственности направлен на реализацию прогностической стратегии научного исследования, связанной, во-первых, с выявлением перспективных линий, позиций, идей и подходов, сформировавшихся в прошлом, но актуальных и для сегодняшнего, и для завтрашнего дня педагогической науки и практики, во-вторых, с поиском путей их актуализации в контексте наиболее значимых задач, требований и прогнозов современной педагогики.

Традиционно тематика статей посвящена наиболее перспективным направлениям развития наук об образовании. Проблематика публикаций журнала достаточно обширна: от персоналистики до методики преподавания отдельных дисциплин.

Рубрика «Памятные даты истории образования и педагогики» представлена исследованием нашего бессменного автора, доктора педагогических наук, профессора **В. Б. Помелова**, раскрывающим основные вехи биографии видного российского педагога второй половины XIX – начала XX вв. *Николая Владимировича Чехова* (1865–1947 гг.).

В исследовании автор использовал биографический и исторический научно-исследовательские методы, метод работы с научной литературой, а также аксиологический подход к анализу педагогического наследия видного российского педагога, что позволило выявить наиболее ценное в научных трудах и практической образовательной деятельности Н. В. Чехова.

Симптоматично, что в предоктябрьские годы Николай Владимирович пишет ряд книг, принесших ему славу историка педагогики, в том числе монографию «Народное образование в России с 60-х годов XIX века» (1912).

Яркую и точную характеристику Николаю Владимировичу Чехову, *отражающую его творческую и общественную работу*, дал народный комиссар просвещения *В. П. Потёмкин*.

Рубрика «История отечественного образования и педагогики» представлена статьей **Е. А. Ефимовой**, посвященной истории деятельности Центральных (Всесоюзных) курсов по подготовке пионерских работников, работавших в Москве в середине 20-х – начале 30-х гг. XX века. Исследование основано на большом массиве архивных источников Российского государственного архива социально-политической истории и Центрального архива города Москвы. В качестве источников автором были привлечены публикации по теме в пионерской и вожатской прессе 1920-х гг., а также справочная литература.

Исследователем установлены даты работы в Москве девяти созывов Центральных (Всесоюзных) курсов по подготовке пионерских работников в 1924–1932 гг. Особое внимание уделено критериям набора курсантов, направленности курсов (городские, деревенские, национальные), программам и организации обучения, отдельным аспектам быта обучающихся и культурной работы с ними.

Немаловажное значение имеют представленные исторические факты, освещающие последующий трудовой путь выпускников курсов, их педагогическая и пионерская деятельность.

Рубрика «История зарубежного образования и педагогики» представлена статьей **В. Б. Помелова**, посвященной основоположнику европейского книгопечатания Иоганну Гутенбергу и приурочена к 625-летию со дня его рождения. Убедительно доказана значимость личности Гутенберга и его изобретения для развития европейской и мировой цивилизации и просвещения. Очень подробно и обстоятельно раскрыты малоизвестные факты биографии первопечатника. Охарактеризованы конкретные достижения немецкого изобретателя в области книгопечатания – литера, печатный станок, сплав, краска.

Рубрика «История дефектологического образования» открывается исследованием нашего постоянного автора **М. А. Тимофеева**, кандидата исторических наук, руководителя Центра содействия развитию научных исследований в специальном образовании им. В. П. Кащенко ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», посвященным реконструкции ряда значимых моментов истории Московского государственного педагогического дефектологического института (б. дефектологический факультет МГПИ им. А. С. Бубнова).

Михаил Анатольевич в своей работе качестве задач выделил следующие: источниковедческая – выявление и ввод в научный оборот архивного документального материала по данной проблематике; аналитическая – систематизация и анализ информации, содержащейся в архивных документальных материалах официального характера, по структуре института, основным направлениям работы, в т. ч. сотрудничеству с НПИ спецшкол и детских домов, учебным программам, организационным вопросам, связанным с эвакуацией студентов и преподавателей в Кировскую область и закрытием института.

В заключении, на основании впервые вводимых в оборот документальных архивных материалов, связанных с формированием и деятельностью Московского государственного педагогического института (1938–1941 гг.), автор обосновывает, что его создание и функционирование в рамках реформы высшего специального образования в Москве стало примером успешного проекта по созданию единого образовательного и научного центра под эгидой Научно-практического института спецшкол и детских домов.

Исследование **З. И. Трубиной** и **М. Д. Лямовой** посвящено историческому анализу формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Выявлена специфика проблем и возможные способы их решения. В статье, основанной на исследованиях отечественных и зарубежных авторов (Л. С. Выготский, М. Монтессори, Ф. Фребель К. Д. Ушинский и др.), достаточно продуктивно применяется исторический анализ и сравнительно-исторический метод.

Полученные результаты исследования представляют собой вклад в изучение проблем инклюзивного образования и способствуют разработке научно обоснованных рекомендаций для практических работников сферы образования.

Рубрика «Общая педагогика» открывается статьей **А. А. Соловьевой**, **О. В. Кирюшиной**, **И. В. Сысоевой**, посвященной сложной взаимосвязи между расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью улучшения диагностики и обучения детей. Представлен системный обзор литературы, которая отражает подходы к изучению данной проблемы и результат эмпирического исследования, направленного на взаимосвязь между расстройствами аутистического спектра и уровнем интеллекта с целью определения их относительной первичности.

На основании проведенного исследования авторы вполне убедительно указывают на необходимость разработки психолого-педагогической программы помощи, индивидуализированных образовательных и терапевтических программ,

направленных на детей с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями. Понимание динамики взаимодействия между этими расстройствами поможет в создании более эффективных способов диагностики и коррекции, что в конечном итоге положительно скажется на качестве жизни детей с аутизмом.

Рубрика «Исследования молодых ученых» открывается исследованием **Т. К. Завьяловой**, посвященным проблеме психолого-педагогического сопровождения адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в дошкольном учреждении.

Действительно, в современной России негативные изменения коснулись важнейшего из социальных институтов – института семьи, роль которого неопределима, так как семейное воспитание является важнейшим фактором развития ребенка, воспитания нового поколения. Сегодня семейная и демографическая политика нацелена на защиту прав детей и объявлена одним из стратегических приоритетов государственной политики. Кризис семьи спровоцировал увеличение числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Статья **Н. А. Черемисиной** посвящена обоснованию теоретических основ психолого-педагогического сопровождения одарённых детей, оставшихся без родительской опеки. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью создания комплексной системы психолого-педагогического и социального сопровождения данной категории детей, обладающих высоким интеллектуальным и творческим потенциалом, но находящихся в условиях социального неблагополучия. В статье автор характеризует сущностные характеристики понятий «одарённость», «дети-сироты», «психолого-педагогическое сопровождение», а также анализирует психологические аспекты развития одарённых детей в условиях институционального воспитания.

Рубрика «Методика преподавания отдельных дисциплин» открывается статьей **Л. Р. Забродиной** и **Е. В. Южаниновой** в которой рассматривается проблема использования кейс-метода в обучении иностранному (английскому) языку на уровне основного общего образования. Авторами установлено, что данный метод, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (кейсов), относится к неигровым имитационным активным методам обучения. В работе определены цели и типы кейс-методов, представлены различные классификации: по структуре, по формату, по временным особенностям, по содержанию.

В исследовании доказывалось, что кейс-метод позволяет школьникам в поисках решения применять лингвистические навыки в сочетании с аналитическими и межличностными навыками. Тем самым реализуется основная цель обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Выделены и содержательно представлены этапы работы с кейсами в обучении иностранному языку, приведены основные рекомендации к применению этого метода на уровне основного общего образования.

Исследование **Ю. А. Черновой** и **О. В. Кирюшиной** раскрывает проблему развития компенсаторной компетенции в процессе обучения чтению на иностранном языке (на примере английского языка) на уровне основного общего образования. Авторы отмечают, что компенсаторная компетенция представляет собой способность общаться на иностранном языке даже в случаях, когда обучающийся не знает необходимых слов или грамматических конструкций. Это умение преодолевать языковой барьер, используя синонимы, описательные фразы, жесты и другие способы донести свой посыл. Развитие этой компетенции важно, поскольку она помогает учащимся чувствовать себя уверенно и комфортно в реальных ситуациях общения на иностранном языке, преодолевая возникающие трудности и неуверенность. В статье на достаточно высоком уровне аргументируется значимость развития компенсаторной компетенции именно с помощью чтения, одного из четырех видов речевой деятельности, поскольку чтение обеспечивает более широкий контекст и позволяет учащимся самостоятельно интерпретировать информацию, даже при наличии пробелов в лексике или грамматике.

Уважаемые читатели и авторы «Историко-педагогического журнала», напоминаем, что 25–27 сентября 2025 года на базе Ивановского государственного университета состоится Международная научно-практическая конференция – XXXVIII сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Тема сессии: «Актуальность историко-педагогического просвещения для развития отечественной педагогики и системы российского образования».

В ходе научно-практической конференции-сессии планируется обсудить значимые вопросы истории педагогики:

1. Просвещение в контексте государственной образовательной политики и общественно-педагогической миссии.
2. Педагогическое просветительство и его роль в формировании суверенного образовательного пространства России.
3. Видные российские просветители в контексте историко-педагогической персоналистики.
4. Миссия российского учительства. Участие педагогов в просветительской деятельности: опыт прошлого и современности.
5. История культурно-просветительской деятельности как сферы образования взрослых: традиции прошлого и вызовы современности.
6. Историко-педагогическое просвещение как государственно-общественная задача.
7. Просветительская миссия историков педагогики в информационную эпоху.
8. Методология и историография историко-педагогического просвещения.
9. Потенциал и специфика перехода от историко-педагогического образования к историко-педагогическому просвещению.

10. Содержание, формы и методы историко-педагогического просвещения в структуре современного педагогического образования.

11. Современные информационные технологии историко-педагогического просвещения.

12. История педагогики и масс-медиа: границы автономности и границы взаимопроникновения в контексте историко-педагогического просвещения.

13. Эффективные форматы историко-педагогического просвещения прошлого, настоящего и будущего. Историко-педагогическое просвещение средствами музейной педагогики и его осуществление в деятельности педагогических объединений.

14. Региональная повестка и специфика историко-педагогического просвещения: актуальная тематика, партнёрство, достижения и проблемы.

15. Историко-педагогическое просвещение родителей и подготовка молодежи к семейной жизни в контексте идей прошлого и настоящего.

В программе конференции-сессии: пленарные и секционные заседания, панельные дискуссии и презентационное пространство, торжественные и протокольные мероприятия, презентация историко-педагогических трудов участников конференции.

На пленарных и секционных заседаниях конференции-сессии с содержательными докладами выступят ведущие ученые Российской академии образования, высших учебных заведений страны, учреждений системы постдипломного образования и повышения квалификации, занимающиеся фундаментальными и прикладными исследованиями в области истории педагогики и образования. Состоится презентация научной школы историков образования и педагогики Ивановского края.

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

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

В. Б. Помелов

Н. В. ЧЕХОВ: ПЕДАГОГ И ОРГАНИЗАТОР НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

К 160-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются основные вехи биографии видного российского педагога второй половины XIX – начала XX вв. Николая Владимировича Чехова (1865–1947). Рассказывается о студенческих годах Чехова и его участии в университетском научно-литературном обществе. Педагог показан как просветитель и организатор народных, в том числе, воскресных школ. Охарактеризованы его взгляды на пути развития отечественной системы образования и педагогической науки. Раскрыто содержание его деятельности в советский период. Дана оценка личности Н. В. Чехова со стороны современников, включая аспиранта из г. Вятка А. И. Кондакова.

Ключевые слова: Н. В. Чехов, О. Ф. Миллер, А. И. Ульянов, М. С. Ольминский, земская школа, школы грамоты, съезды деятелей по техническому и профессиональному образованию, А. И. Кондаков, Д. И. Тихомиров.

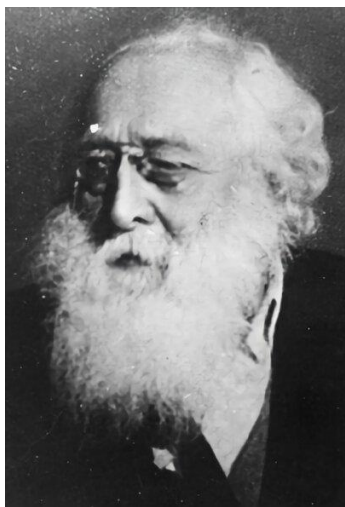
V. B. Pomelov

N. V. CHEKHOV: TEACHER AND ORGANIZER OF PUBLIC EDUCATION. *ON THE 160TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH*

Abstract. The article reveals the main milestones of the biography of a prominent Russian teacher of the second half of the XIX – early XX centuries Nikolai Vladimirovich Chekhov (1865–1947). It tells about Chekhov's student years and his participation in the university scientific and literary society. The teacher is shown as an educator and organizer of folk schools, including Sunday schools. His views on the development of the national education system and pedagogical science are characterized. The content of his activities during the Soviet period is revealed. The assessment of N. V. Chekhov's personality by contemporaries, including A. I. Kondakov, a graduate student from Vyatka, is given.

Keywords: N. V. Chekhov, O. F. Miller, A. I. Ulyanov, M. S. Olminsky, zemstvo school, schools of literacy, congresses of figures on technical and vocational education, A. I. Kondakov, D. I. Tikhomirov.

Введение. Видный российский педагог Николай Владимирович Чехов в свое время считался одним из самых значительных российских деятелей народного образования, причем как в дооктябрьский период, так и в годы советской власти. Его многогранная, неустанная деятельность на ниве просвещения снискала ему большую популярность и любовь в самых широких учительских кругах.



Н. В. Чехов

Редкий случай для известных педагогов его поколения, – и после Октября 1917 года Н. В. Чехов не потерялся в непривычном для себя социальном окружении, не занимался фрондерством по отношению к новой власти, а продолжил, как и прежде, напряженно трудиться и успешно сотрудничал с советской властью до конца жизни, еще ровно 30 лет! Его заслуги перед народным образованием и отечественной педагогической наукой весьма значительны и несомненны, но биографических статей о нем крайне мало; в советские годы его работы вообще не издавались. А потому и имя Че-

хова, и его славные дела в сфере образования стали постепенно забываться. Мы посчитали необходимым напомнить современному учительству об этом замечательном человеке и с этой целью составили достаточно полное изложение его биографии и основных трудов.

Материалы и методы. В процессе работы автор использовал биографический и исторический научно-исследовательские методы, метод работы с научной литературой, а также аксиологический подход к анализу педагогического наследия видного российского педагога, что позволило выявить наиболее ценное в научных трудах и практической образовательной деятельности Н. В. Чехова.

Результаты исследования. Видный российский педагог Николай Владимирович Чехов родился 15 (27) июня 1865 г. в Санкт-Петербурге. Его отец, **Владимир Николаевич**, окончил Санкт-Петербургскую медико-хирургическую академию и посвятил себя психиатрии. Начальное образование Николай получил дома. Мать, **Людмила Александровна**, была дочерью чиновника министерства народного просвещения, воспитанницей женского пансиона. У Николая был брат **Владимир** и сестры **Людмила** и **Ольга**. Мать занималась первоначальным обучением детей, а подготовкой в гимназию – домашняя учительница, **Вера Васильевна Грушко**. Большое значение в воспитательной работе в семье имело привитие детям любви и привычки к чтению художественной литературы.

В 1878 г. Николай поступил сразу во 2-й класс 6-й Санкт-Петербургской гимназии, которую окончил в 1884 г.

Благополучная домашняя обстановка способствовала формированию у юноши интереса к гуманитарным наукам, а на становление его общественных взглядов существенное влияние оказал двоюродный брат, Михаил Степанович Александров (1863–1933), вошедший в историю большевистского движения под псевдонимом *Ольминский*.

Он был на два года старше Николая и до своего первого ареста в 1885 г. проживал в семье Чеховых. После Октября 1917 г. М. С. Ольминский постепенно отошел от партийной работы, переключился на занятие публицистикой; стал известным историком, литературным критиком и литературоведом. Он один из немногих старых большевиков, кто умер своей смертью и был похоронен, как было принято указывать в советские времена, «на Красной площади, у Кремлевской стены»; фактически же он похоронен в колумбарии, устроенном в *Кремлевской стене*.

В 1884 г. Н. В. Чехов поступил на историко-филологический факультет столичного университета. Для студентов I курса логику и психологию читал профессор философии **М. В. Владиславлев**, древнюю историю – профессор **Ф. Ф. Соколов**, общее языкознание – профессор **Н. П. Минаев**, курс русской истории – профессор **Е. Е. Замысловский**, наконец, русскую литературу – профессор **О. Ф. Миллер**.

Любимым профессором Николая был Орест (Оскар) Федорович Миллер (1833–1889), руководитель (председатель) основанного им в 1882 г. студенческого научно-литературного общества. Чехов стал членом общества на 3-м курсе. В работе общества принимали участие студенты, ставшие в будущем цветом отечественной науки. Назовем имена лишь некоторых из них: востоковед Сергей Федорович Ольденбург (1863–1934), историки Александр Сергеевич Лаппо-Данилевский (1863–1919), Иван Михайлович Гревс (1860–1941), Михаил Александрович Дьяконов (1855–1919) и Александр Александрович Корнилов (1862–1925), экономист Александр Аркадьевич Кауфман (1864–1919), филолог Евгений Вячеславович Петухов (1863–1948), естествоиспытатель Владимир Иванович Вернадский (1863–1945).

О. Ф. Миллер был не только ученым, но и замечательным пропагандистом демократических идей своего времени. «В ту эпоху, когда Петербургский университет был средоточием самых блестящих ученых сил, – вспоминал Н. В. Чехов, – когда на филологическом факультете преподавали Бестужев-Рюмин, Семеновский, Веселовский, на естественном – Менделеев, Меншуткин и Бутлеров, на математическом – Чебышев, Сергеевич, Файницкий. Миллер занимал среди них выдающееся место как учитель и как воспитатель».

В 1886 г. главным секретарем общества единогласно был избран студент-естественник Александр Ильич Ульянов (1866–1887). После

его ареста О. Ф. Миллер был вынужден покинуть университет. Общество было закрыто после 1 марта 1887 года, когда в правительственном сообщении о покушении на императора Александра III были названы студенты Санкт-Петербургского университета, и большинство из них были членами научно-литературного общества (Ульянов, Андрушевич, Осипанов, Новорусский, Лукашевич и др.). Министр внутренних дел Д. А. Толстой послал министру народного просвещения И. Д. Делянову конфиденциальную записку, в которой отмечал, что все главные участники покушения на Александра III состояли членами студенческого Научно-литературного общества, а «один из самых деятельных руководителей, заговорщик Ульянов, исполнял обязанности секретаря Общества [Миллер...]. Вскоре после закрытия общества в

¹ Уход Миллера был связан с его лекцией, в которой он критически высказался о редакторе «Московских ведомостей» Михаиле Никифоровиче Каткове (1817–1887), имя которого было символом монархической реакции. И. Д. Делянов запросил у Миллера текст этой лекции. О. Ф. Миллер ответил министру, что текста этой речи он не обязан ему представлять, но слов своих не скрывает, и поэтому он отправил эту лекцию в московскую газету «Русские ведомости», на страницах которой министр и сможет ознакомиться с ней.

² Вячеслав Яковлевич Абрамов (1845–?), выдающийся народный учитель. Родом из мелкопоместной дворянской семье Костромской губернии. Прослушал вольнослушателем курс математического факультета Московского университета. Под влиянием книг Ушинского поступил в народные учителя. В 1871 г. занял место

университете имели место студенческие волнения. О. Ф. Миллер был вынужден покинуть университет¹.

Интерес к народному образованию Чехова сложился в студенческие годы. «Школой и народным образованием я заинтересовался еще студентом, – писал он. – Из людей, повлиявших на выбор моей профессии, укажу на **В. Я. Аврамова**², выдающегося учителя Санкт-Петербургской губернии, школу и уроки которого в деревне Волково под Петербургом я посещал. Не без влияния на меня осталось и посещение воскресной школы для рабочих на Шлиссельбургском тракте за Невской заставой – той самой, в которой через несколько лет работала **Н. К. Крупская**. Влияние на мой выбор педагогической профессии оказали также кружки народной литературы **А. М. Калмыковой**³, издательство «Посредник» и

учителя в деревне Волково, около Санкт-Петербурга, и здесь работал в течение 25 лет. Школа пользовалась огромной популярностью среди окрестного населения и считалась настолько образцовой, что туда постоянно приходили для ознакомления с методами преподавания лица, намеревавшиеся посвятить себя педагогической деятельности. Абрамов преподавал также в воскресных школах, открытых по его инициативе на Шлиссельбургском тракте, и в вечерних технических классах для рабочих. В принадлежавшей его родителям усадьбе Большое Первунино, Юрьевоцкого уезда, Костромской губернии открыл народную школу, получившую впоследствии его имя.

³ Александра Михайловна Калмыкова (1849/1850–1926), активная участница многих просветительских обществ, видный деятель российского народного

сам **И. И. Горбунов-Посадов**⁴, и особенно земский кружок и личный пример **Д. И. Шаховского**⁵.

Вероятно, общение с Михаилом Александровым и членство в «Обществе...» оказали на юного Чехова определенное политическое влияние. Вместе с другими студентами он печатал и распространял студенческие прокламации, т. е. был, по меньшей мере, в оппозиции к властям. Однако ни к какой партии он не принадлежал, хотя по своим взглядам и примыкал к народникам. Его привлекала идея «хождения в народ»; была близка мысль о необходимости «возвращения долга народу» через ликвидацию неграмотности, распространение знаний и организацию изб-читален. Н. В. Чехов относил себя к числу буржуазных либералов, «культурников», гордившихся тем, что они жертвовали своей карьерой и жизненным благополучием ради просвещения народных масс. Поэтому он активно участвовал в работе комитета грамотности при Вольном экономическом обществе.

Чехов работал на общественных началах в школе в деревне Волково близ Санкт-Петербурга, в воскресной школе для рабочих на

образования, библиотечного дела. Сотрудничала с Л. Н. Толстым, В. Г. Короленко, А. М. Горьким. Поддерживала связи с группой «Освобождение труда», встречалась с В. И. Лениным; работала вместе с Н. К. Крупской.

⁴ Иван Иванович Горбунов-Посадов (1864–1940), писатель, просветитель, педагог, редактор и издатель книги журналов для детей. Один из ближайших сподвижников Л. Н. Толстого.

Шлиссельбургском тракте за Невской заставой, – в той самой школе, где в 1891–1896 гг. преподавала Н. К. Крупская, и здесь же она в феврале 1894 г. познакомилась с В. И. Ульяновым.

Н. В. Чехов увлекался изучением редких языков: персидского, монгольского, тибетского и давно уже «мертвого» санскрита. Вот только реально использовать на практике и в работе эти лингвистические познания ему не пришлось. Он окончил университет за три года, в 1887 г., причем сразу по двум отделениям, – славянскому и историческому, получив степень кандидата. В 1888 г. Чехов поступил в Санкт-Петербургский археологический институт, где занялся русской палеографией; здесь он проучился полтора года, но, в итоге, оставил учебу, и занялся практической педагогической работой [Помелов, Российские..., 2000, с. 190].

Отказавшись от выгодного в смысле служебной карьеры должности столоначальника в департаменте финансов, он покинул столицу и в 1890 г. вместе с женой Марией Александровной выехал в г. Богородицк Тульской губернии. Быстро освоив-

⁵ Князь Дмитрий Иванович Шаховской (1861–1939), российский общественный и политический деятель. Внук декабриста Фёдора Петровича Шаховского. В тверской губернии с 1885 г. был заведующим хозяйственной частью народных училищ Вельегонского уезда, курировал 44 земские школы, 7 церковно-приходских школ, 24 школы грамотности. Министр государственного призрения Временного правительства. Расстрелян в 1939 г., реабилитирован посмертно.

шись на новом месте в должности заведующего хозяйственной частью земских училищ уезда, молодой педагог вскоре стал своим человеком в местных школах.

Эта скромная должность показала ему самым интересным делом. Он фактически руководил школами и проводил большую работу с учительством. Из недели в неделю, в крестьянской телеге, на санях, а в распутицу верхом на лошади разъезжал он по деревням и сёлам Тульской губернии.

Помимо земских учебных заведений он посещал крестьянские школы грамоты, контролировал их работу и давал советы и указания учителям. Он вспоминал: «Сначала я сам учился у учителей, и только понемногу сделался их руководителем, не переставая быть учеником их практического опыта» [Седельникова, 1960, с. 26].

Учителями земских школ в массе своей были крестьяне, окончившие начальную школу, и кое-чему выучившиеся самостоятельно, а затем сдавшие экзамен на звание учителя. В крестьянских школах грамоты зачастую учителями были грамотные подростки.

Такое положение сохранялось и в первое время после Великой Октябрьской социалистической революции, пока в 1918 г. советской властью не были упразднены сами гимназии, – вместо них были учреждены единые трудовые школы [Помелов, Российские..., 2000, с. 190]. Все эти учителя оставались крестьянами и «меняли плуг на указку» с наступлением зимы, по окончании сельскохозяйственных работ. Поэтому для них

советы человека, окончившего столичный университет, были равносильны «лучу света в темном царстве» собственной малограмотности, хотя у самого-то Чехова не было тогда еще какого-то существенного педагогического опыта.

Сохранились интересные воспоминания Н. В. Чехова о деревенской школе того времени:

«Школа помещалась в простой избе. Десятка два учеников сидели вокруг стола, а в задней половине избы помещалась и вся семья хозяина. Бабы пряли, дети пищали в люльках, младшие ребята играли в уголке в какие-то тряпочки. Тут же находился теленок, кудахтали куры, кричал петух. В избе так темно, что сначала видны только какие-то тени. Наконец, различаешь кучку ребят за столом, перед ними, – высокого учителя с большой бородой в каком-то дьяконовском полукафтани. Бросаются в глаза книги, по которым читают ребята: это толстые в кожаных переплетах с металлическими застежками богослужебные книги на церковнославянском языке. Прошу показать, как читают ученики. Учитель указывает на одного из мальчиков, и тот, водя указкой по книге, с невероятной скоростью начинает выкрикивать: «Буки люди аз живе...». Когда слушаешь это чтение, то кажется, что присутствуешь при каком-то непонятном обряде: бормочет человек какие-то бессмысленные слова, за смыслом текста никто не гонится на этой первой ступени обучения, и ученики привыкли к этой бессмыслице и не стараются проник-

нуть в ее содержание. Они исполняют приказание учителя и очень прилежно.

Процесс урока или, вернее, учебного дела, который продолжается от света до сумерек с перерывом на обед, всегда один и тот же. Ученики раскрывают книги, каждый свою, – а они различны, – каждый на своем месте, где он остановился вчера, и начинают все зараз твердить урок. В избе стоит неумолкающий гул голосов; дети выкрикивают в разных комбинациях каждый свое. Этот гул не мешает учителю спрашивать в это время урок. За тем, что и как читают остальные ученики, он не следит. По очереди он подходит к ученику и заставляет его прочесть «урок», то есть заданный отрывок текста. Спросив прошлый урок, учитель задает следующий, показывая указкой слова, сам читает их по азам, складывая из букв, а ученики повторяют это за ним. Так они прочитывают текст три или четыре раза.

Затем учитель заставляет ученика самого повторить этот текст, а сам слушает. Если ученик не запомнил и ошибается, то учитель снова повторяет с ним текст еще несколько раз и затем говорит: «Ну, учи хорошенько». И ученик начинает неистово повторять новый кусочек, чтобы не забыть его, потому что большинство берет эти тексты только памятью, и сами разобрать новый текст не могут. Читать они могут только выученные страницы. Учитель повторяет ту же работу со следующим учеником, и так, пока не обойдет всех. Теперь он может отдохнуть, но ученикам отдых не полагается. Учитель иногда уляжется на

печь и оттуда покрикивает на учеников: «Учи веселей!». Или: «Ванька, что замолчал?! Не ленись!» [Помелов, Тенденции..., 2020, с. 153–154].

Мы привели этот отрывок текста с той целью, чтобы наглядно показать современному читателю, как выглядел сам процесс обучения в старой школе. В те годы шла борьба между старым, буквослагательным методом обучения грамоте, – пример использования которого приведен в процитированном выше отрывке, – и звуковым, аналитико-синтетическим. В земских школах было, конечно, больше сторонников прогрессивного, звукового метода. В церковно-приходских и «домовых» школах грамоты, где учителями были малоподготовленные люди, преобладал «более привычный» буквослагательный метод. Но в российской провинции было немало педагогов, в том числе работавших в сельских школах, которые не только активно применяли в своей работе более современный метод, но даже делились своим опытом на проходивших в губернских и уездных городах учительских курсах (съездах). В качестве примера может служить деятельность передового учителя из Вятской губернии Николая Ивановича Мышкина [Помелов, Педагогические идеи..., 2017].

Н. В. Чехов приложил немало усилий к внедрению звукового метода посредством методической подготовки учителей. Для этого он давал показательные уроки и проводил их обсуждение. Добивался регулярного снабжения школ через земства методическими и наглядными пособиями, учебной литературой.

Большую работу инспектору Чехову приходилось проводить среди крестьян, агитируя их за открытие в деревнях школ. Ассигнования земства составляли недостаточную сумму, и без помощи сельских обществ было не обойтись. В итоге, за 8 лет его работы в Богородицком уезде количество начальных земских школ увеличилось с 35 до 90. И это при том, что правительством проводилась политика их удушения и насаждения церковно-приходских школ. Бюджет земства на нужды школы в уезде за эти годы поднялся с 7500 р. до 40 т. р. [Помелов, Российские..., 2012, с. 283].

В 1885 г. Чехов участвовал в работе 2-го Всероссийского съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, на котором он активно выступил по вопросу о введении всеобщего образования. Там он познакомился с передовым педагогом Василием Порфирьевичем Вахтеровым (1853–1924), одним из организаторов съезда. К этому времени относятся и первые печатные работы Чехова: «Отчеты о состоянии народного образования в Богородицком уезде Тульской губернии» (с 1890/91 по 1896/97 учебные годы), «О роли земства в осуществлении всеобщего обучения».

Между тем в Богородицке над головой Н. В. Чехова сгущались тучи. Новый председатель земской управы граф Бобринский дал понять, что деятельность Чехова ему неуживчива. Следствием доноса на Чехова о том, что своей деятельностью среди крестьян он на них вредно влияет, стало то, что в 1897 г. Чехов

был вынужден покинуть Богородицк. Ему удалось получить назначение на должность заведующего двухклассным училищем при станции Екатеринослав (ныне г. Днепр, еще недавно – г. Днепропетровск). Одновременно ему было поручено инспектирование всех начальных двухклассных школ Екатерининской железной дороги. В Богородицке весь годовой уездный бюджет по народному образованию составлял 40000 р., а здесь Чехов заведовал училищем, которое одно расходовало в год 50000 р.

С большим увлечением он работал в комиссии народных чтений, участвовал в создании общества содействия физическому развитию детей и в научном обществе г. Екатеринослава, заведовал курсами для железнодорожных рабочих, читал лекции по истории русской литературы в местном народном университете. Училище, которым он заведовал, отличалось прогрессивным характером преподавания. Здесь была хорошо налажена воспитательная работа, связь обучения с физическим трудом. Оно было в достаточной степени обеспечено необходимым оборудованием. Училище было открыто в 1889 г. с числом учеников 128. Опыт организации трудовой школы был задуман и осуществлен начальником железнодорожных мастерских, инженером Петром Ивановичем Христиановичем и служащим правления Павлом Ивановичем Буланже, другом и последователем Л. Н. Толстого. Так что Чехов начал здесь не на пустом месте [Помелов, Н. В. Чехов..., 2019, с. 14].

В 1897 г., когда он принял училище, численность обучавшихся составляла 444 человека, имелись 12 классов, 15 педагогов. Спустя пять лет, когда он оставял училище, численность учащихся составляла 1110 человек, количество классов – 40, учителей – 50 [Помелов, Российские..., 2000, с. 192]. Заканчивавшие это училище подростки могли продолжить образование в средних железнодорожно-технических училищах, средних технических училищах и ремесленных училищах министерства просвещения. Н. В. Чехов стремился внести в учебный процесс новое содержание и новые методы работы. Общеобразовательные дисциплины преподавались три-четыре часа в день в первой половине дня. В 12 часов учащимся предлагался бесплатный обед; во второй половине дня проводились практические предметы и труд.

Подростков обучали Закону Божию, русскому языку, арифметике, чистописанию, славянскому языку, труду (предметные уроки), истории, географии, гигиене, естествознанию, геометрии, чтению образцов русской литературы, рисованию, черчению и пению. Трудовое обучение для мальчиков и девочек было различным. У мальчиков оно включало работу с картоном (2 класс) и жестью (3 класс), пайку, столярные, слесарные и кузнечные работы (4–5 классы), токарные работы по дереву и металлу (5 класс). Девочки занимались шитьем и кройкой (1–5 классы), кулинарией (3–5 классы), прачечным делом (3–5 классы); они также обучались основам медицины (5 класс).

Загородные прогулки, ученический хор, путешествия во время летних каникул, воскресные чтения с «волшебным фонарем», елка, праздник встречи весны и другие мероприятия, проводившиеся в училище, делали жизнь детей насыщенной и интересной. Чехов работал с большим воодушевлением. «Его уроки как образцовые посещались учителями многих школ. Его школа стала рассадником педагогических знаний и передовых методов обучения», вспоминали очевидцы [Смирнов, Академик..., 1945, с. 48]. В 1900 г. работы воспитанников училища экспонировались на Всемирной выставке в Париже.

Постепенно Н. В. Чехов включился в профессиональное учительское движение, стал принимать активное участие в учительских обществах, различных просветительских организациях, комитетах грамотности, местных и всероссийских учительских съездах. Так, в зимние каникулы 1902–1903 учебного года в Москве прошел 1-й учительский съезд общества взаимопомощи, участниками которого были 300 делегатов из 80-ти учительских обществ взаимопомощи. Либеральные резолюции съезда появились в печати лишь спустя пять лет. Чехов выступил на съезде с докладами о правах и обязанностях учителей и об обществе взаимопомощи учителей. Своими выступлениями он приобрел популярность в среде учителей. Как отмечали современники, его имя становилось дорогим и близким для передового революционно настроенного учительства [Машковский, Народный..., 1926, с. 39].

В эти годы Н. В. Чехов активно выступал в прессе («Приднепровский край», «Екатеринославские губернские ведомости»), развивал широкую культурно-просветительскую работу среди взрослого населения. Царская охранка внимательно следила за ним. Последовали доносы, затем ревизия из министерства народного просвещения во главе с А. И. Барановым (автором учебника «Наше, родное»). Тот нашел работу Чехова не отвечающей требованиям министерства. Перепуганное местное начальство стало искать повод избавиться от Чехова, и в 1902 г. он был вынужден покинуть город.

Н. В. Чехов устроился на работу в качестве зав. отделом народного образования при Тверской губернской земской управе. Это земство слыло либеральным и одним из самых прогрессивных в России. Чехов развернул чрезвычайно широкую и плодотворную деятельность. Это было время его непрерывных командировок в Вышний Волочок, Торжок, Ржев, Бежецк, Корчев, Старицк и другие населенные пункты губернии. Отдел народного образования вел статистику школьного и библиотечного дела, ведал книжнымикладами, руководил учреждениями профессионального образования, такими, как женская учительская школа имени П. П. Максимова в Твери, и организовывал летние курсы-съезды для учителей [Помелов, Российские..., 2000, с.193].

Вскоре Чехов стал членом, а потом и председателем учительского общества взаимопомощи в Твери. Он задумал провести в жизнь постановления вышеупомянутого съезда, которые касались улучшения правового, материального и общественного положения сельских учителей. Это смелое решение совпало по времени с правительственной ревизией Тверской губернии. Правительство вело атаку на земские учреждения, и тверское земство было выбрано в качестве первой жертвы. Весь либерально настроенный состав земской управы был не только не утвержден, но даже выслан за пределы губернии, «рассеян» по всей территории России.

Н. В. Чехов оказался в Москве и поступил на работу в крупную книготорговую фирму Ивана Дмитриевича Сытина (1851–1934) на должность помощника редактора книг для народа и детского чтения. Он написал цикл рассказов для журнала «Друг детей» о зарубежных писателях, ряд научно-популярных статей. В эти годы Чехов развернул бурную общественную деятельность, выступил одним из учредителей Всероссийского учительского союза (1905). Был участником и организатором всех учительских съездов тех лет. Н. В. Чехов был членом союза учительских обществ, членом бюро учительского союза. Много ездил по стране. В Твери он познакомился с С. И. Гусевым⁶, впоследствии вид-

⁶ Сергей Иванович Гусев (настоящее имя – Яков Давидович Драбкин) (1874–

1933). Его дочь Елизавета Яковлевна Драбкина (1901–1974) была в советские годы известной писательницей, автором книг о

ным большевиком, и В. П. Потемкиным, ставшим в дальнейшем министром народного просвещения РСФСР.

Активно проявил себя Н. В. Чехов на 2-м съезде деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895–1896, Москва), который стал, по существу, первым общественно значимым выступлением русского учительства в дооктябрьский период. На 3-м съезде (1903–1904, Санкт-Петербург) собрались уже около 3000 участников. Главное внимание было уделено вопросам общего образования, жесткой критике деятельности министерства народного просвещения.

В годы первой русской революции (1905–1907) Н. В. Чехов вместе с Владимиром Ивановичем Чарнолуским (1865–1941) и Яковом Ивановичем Душечкиным (1864 – не

ранее 1913) входил в центральное нелегальное бюро Всероссийского учительского союза, где ими была развернута интенсивная работа по профессиональному сплочению учительских масс в борьбе за свои права. Несмотря на противодействие царского режима, удалось организовать два губернских съезда. Кроме того, союз развернул, несмотря на официальный запрет, бурную работу по созыву Учредительного всероссийского съезда учителей. Съезд был открыт в помещении столичного технологического института в июне 1905 г., но уже на следующий день работы все 152 делегата переехали в Выборг, где было спокойней. Съезд прошел на даче М. Н. Стоюниной, заведующей известной женской гимназией,⁷ председателем совета которой был один из организаторов съезда В. А. Герд⁸. Председателем

В. И. Ленине и его соратниках («Черные сухари», «Навстречу бурям», «Баллада о большевистском подполье» и др.). В книге «Кастальский ключ» она выдвинула ряд гипотез, связанных с творчеством А. С. Пушкина.

⁷ Мария Николаевна Стоюнина (1846–1940) была основательницей частной женской гимназии. Ее муж Владимир Яковлевич Стоюнин (1826–1888), видный российский педагог. В начале 1920-х гг. М. Н. Стоюнина была вынуждена эмигрировать из Советской России на так называемом «философском пароходе» вместе с дочерью Людмилой и зятем Николаем Онуфриевичем Лосским (1870–1965), впоследствии знаменитым философом. Жили они преимущественно в Праге.

⁸ Владимир Александрович Герд (1870–1926), выдающийся педагог-натурлист. В 1897 г. принял активное участие в

организации Тенишевского училища в Санкт-Петербурге. Но вскоре был арестован и выслан из столицы, куда вернулся лишь в 1902 г. С 1905 г. начал работать в женской гимназии Стоюниной преподавателем естествознания и организатором учебного дела. В 1912 г. учредил Путиловское коммерческое училище, где провел на практике свои педагогические идеи и прекрасно поставил преподавание естествознания. Его основные труды: «Естествознание как особый предмет в начальной школе» (1911), «Строение и жизнь человеческого тела» (1910, 8 изданий до и после 1917 г.), «Экскурсионное дело» (1928, посмертный сборник статей). В 1924 г. переселился в провинцию, где вел большую педагогическую работу в качестве профессора. Герд доказывал большую роль естествознания в воспитании детей и их развитии. Автор программы для начальной школы по естествознанию.

съезда избрали Чарнолуского, секретарем – Чехова. Делегаты приняли программу реорганизации школы на демократических основах и устав союза учителей, в котором главной задачей был признана борьба за коренную реорганизацию дела образования в России на началах свободы, демократизации и децентрализации. Под этим подразумевалось введение всеобщего бесплатного и обязательного начального обучения, уничтожение сословных и преимущественных привилегий и ограничений, связанных с полом, национальностью, происхождением и вероисповеданием, а также принятие мер, обеспечивающих действительную общедоступность обучения. В Бюро Союза вошел и Чехов. Следующий съезд состоялся в начале 1906 г. в местечке Териоки (Финляндия). В 1907 г. Чехов работал в нелегальном исполнительном комитете национальных учительских объединений, организовывал и редактировал боевой профсоюзный печатный орган «Учитель».

В апреле 1908 г. он выступил с большим докладом о положении Всероссийского союза учителей на конференции представителей учительских союзов, в том числе национальных. В своем выступлении он отметил, что при всем разнообразии народностей, населяющих Россию, и различии местных условий одна учительская организация не может обслуживать запросы всего учительства России. Поэтому нужен целый ряд союзов. В связи с этим он приветствовал создание национальных учительских союзов.

В 1906–1909 гг. Н. В. Чехов работал в Санкт-Петербургской земской учительской семинарии. Н. В. Чехов преподавал литературу и методику русского языка. Большое внимание в работе с будущими учителями он уделял внеклассным мероприятиям: литературно-художественным вечерам, экскурсиям по городу, посещениям театров, выставок. «Он внес луч света в земскую учительскую среду», – вспоминал один его бывший ученик. «Чехов оказался незаменимым человеком, – говорил о нем директор А. К. Янсон. – Прежде всего, поражало всех его необычайное добродушие, уравновешенность и спокойствие. Ученики со всеми воевали, но не с ним: он их обезоруживал. В нем я нашел такого товарища и друга, что я даже не представляю себе, как бы я справился со своей работой без него. Это была моя совесть и моя вера. Как мы, преподаватели и ученики, горевали, когда он уходил от нас» [Помелов, Российская..., 2013, с. 194]. Трехлетняя работа в семинарии оставила глубокий след в памяти выпущенных семинарией учителей – учеников Чехова. Тесно сблизившись с учащимися, он при их участии создал крепкий коллектив, навел образцовый порядок в семинарии, наладил учебные занятия. В дошедших до нас воспоминаниях его учеников образ Н. В. Чехова рисуется как образ замечательного педагога, широко образованного и сведущего специалиста, отзывчивого, чуткого человека.

Вместе с женой в 1908 г. Н. В. Чехов организовал общество

содействия дошкольному воспитанию, членами которого были Е. И. Тихеева и А. М. Коллонтай.⁹ Совместно с профсоюзом рабочих-металлистов он открыл детский сад для детей рабочих при клубе «Знание». При его содействии в столице были открыты еще 14 детских садов. Чехов разрабатывал методику детского чтения для младших школьников и для детей дошкольного возраста, издал ее под названием «Детская книга и детское чтение». Редактировал журнал «Учитель», сотрудничал в «Народном учителе», «Просвещение», «Вестнике воспитания», «Русской школе». В 1909 г. Н. В. Чехов перешел на работу в Московскую городскую управу, где он продолжил свою просветительскую деятельность. Однако городской голова Н. К. Гучков вскоре отстранил Чехова, заявив ему: «Я знаю, что вы очень много делаете, но вы делаете совсем не то, что нужно нам; ваша деятельность для нас вредна» [Седельникова, Н. В. Чехов..., 1960, с. 79].

Увольнение Чехова вызвало бурю протеста со стороны прогрессивной общественности. 423 общественных деятеля и педагога Москвы подписали памятный адрес, в котором были такие слова: «Вы, Николай Владимирович, один из

тех, которые несут с собой бодрость всюду и стремятся пробуждать ее в других...». В письме выражалась уверенность, что недалеко то время, когда для реализации идеалов, за которые борется Чехов, будет создана иная, более благоприятная почва [Помелов, Тенденции..., с. 160]. После увольнения из управы Н. В. Чехов поступил на работу преподавателем на Московские женские педагогические курсы Д. И. Тихомирова,¹⁰ а вскоре его избрали председателем педагогической секции этих курсов. Для будущих учительниц он читал курс методики преподавания русского языка, курс организации школьного дела и делал обзор детской и народной литературы.

В предоктябрьские годы Чехов пишет ряд книг, принесших ему славу историка педагогики. Особенно выделяется его монография «Народное образование в России с 60-х годов XIX века» (1912), которая стала настольной книгой для каждого серьезного исследователя истории российской педагогики. Всего им было опубликовано свыше семисот работ.

⁹ Елизавета Ивановна Тихеева (1867–1943), видный специалист в области дошкольного воспитания. Александра Михайловна Коллонтай (1872–1952), нарком государственного призрения, чрезвычайный и полномочный посол СССР.

¹⁰ Дмитрий Иванович Тихомиров (1844–1915), выдающийся российский пе-

дагог, издатель и организатор педагогических курсов, давших начало Московскому государственному педагогическому институту. Автор многочисленных учебных пособий и книг для чтения в младших классах. Безусловный лидер среди всех российских педагогов второй половины XIX в. – начала XX в. по тиражу изданных педагогических работ.



Книга Н. В. Чехова

В 1916 г. вместе с семьей, – у него было семь детей, – он переехал в Воронеж, где организовал двухлетние педагогические земские курсы для учителей, которыми и заведовал до 1919 г. (Позднее на их базе был открыт пединститут). В сентябре 1920 г. Н. В. Чехов был приглашен в Наркомпрос РСФСР на работу в качестве члена комиссии отдела единой школы. Спустя два года он был назначен заведующим отделом опытно-показательными учреждениями Наркомпроса. В 1927–1930 гг. заведовал школьным отделом.

В начале 1920-х гг. в стране стали появляться такие новаторские формы организации школьного дела как опытно-показательные учебно-воспитательные учреждения (школы-коммуны, школьные городки). Их появление было вызвано стремлением передовых педагогов к поиску новых путей воспитания и обучения подрастающего поколения. Одну из известных в стране школ-коммун возглавлял вятский учитель Анатолий Иванович Кондаков (1892–1979), создавший ее в селе

Знаменка Яранского уезда Вятской губернии [Помелов, Вятский..., 1989, с. 30]. О своей работе в ней Анатолий Иванович рассказал в книге «Школа-коммуна» (М., 1961).

Н. В. Чехов активно поддерживал создание сети опытно-показательных учреждений. Задумка, в принципе, была такая: на опыте лучших обучать остальных, тем самым распространяя передовой педагогический опыт [Помелов, Школьная..., 2017, с. 72]. Одних всероссийских съездов (конференций) по данному вопросу Чеховым было организовано пять.

Но прогрессивные демократические эксперименты в области образования продолжались недолго [Помелов, Школьные..., 2018, с. 149]. Нарождавшейся административно-бюрократической системе ни к чему были педагогические объединения коммунарского типа, и вскоре все указанные учебные заведения были ликвидированы. Поначалу ведущие деятели Наркомпроса, такие как Н. К. Крупская и С. Т. Шацкий, были активными проводниками этой идеи в учительские массы, но, спустя всего несколько лет, вынуждены были отказаться от своих «новаторских» взглядов [Помелов, Н. К. Крупская..., 2017, с. 82]. Так, в 1925 г. Знаменский школьный городок, в числе прочих учреждений подобного типа, закончил свое существование [Помелов, Вятские..., 2019, с. 65]. Он был преобразован в сельскохозяйственный техникум, кстати, существующий и по сей день.

Ликвидация Знаменского школьного городка даже вызвала у

Н. К. Крупской сожаление. Узнав об этом от директора городка, она сказала: «Как? Почему? По чьему распоряжению? Почему не сумели отстоять это важное для народного просвещения дело? Вам следовало обязательно сообщить в Наркомпрос мне или Н. В. Чехову. Мы могли бы вам помочь» [Помелов, «Вятский...», 2019, с. 34]. Увы, реально помочь чем-либо ни Н. К. Крупская, ни Н. В. Чехов уже не могли. Впоследствии Н. В. Чехов стал научным руководителем аспиранта А. И. Кондакова, который в своих воспоминаниях тепло вспоминал Н. В. Чехова, сохранившего «до конца жизни черты простого народного учителя, открытого жизнерадостного человека с широкой русской душой, мудрого и доброжелательного советника» [Помелов, Педагоги..., 1993, с. 15]. Сын Анатолия Ивановича Виктор Анатольевич (1920–1991) длительное время работал доцентом кафедры физики в Кировском, а затем в Куйбышевском (Самарском) пединститутах. Автор этой статьи много общался с ним, и полученные в общении с В. А. Кондаковым сведения частично использованы при написании данной статьи.

Некоторое время в Наркомпросе РСФСР Чехов работал в отделе всеобщего обучения и в комиссии по просвещению национальностей. Одним из итогов этой работы стал выход в свет его учебников: «Русский язык в школах национальных меньшинств» (М., 1928), «Русский язык для татар» (М., 1929), «Обучение русскому языку нерусских взрослых» (М., 1929), «Обучение русской разговорной речи нерусских взрослых» (М., 1941). (Первые три работы были написаны в соавторстве). Н. В. Чехов был автором свыше 800 работ по вопросам педагогики, истории народного образования, школоведения, организации народного образования, детской литературы и детского чтения, методики преподавания русского языка, учебников и учебных пособий¹¹.

В 1919–1920 гг. Н. В. Чехов заведовал школьными отделами ряда районов Москвы. В 1920-е гг., помимо своей основной работы, он включился в работу по ликвидации неграмотности в Красной Армии, а из инвалидов войны он подготавливал учителей. Состоял членом ЦК Общества «Долой неграмотность» (1920–1929), принимал деятельное участие в выпуске журнала «За грамоту».

¹¹ Среди изданных работ: Снежная королева: Детская драма с пением. М., 1903; Свободная школа: Опыт организации средней школы нового типа. М., 1907; Новейшие течения в обучении русскому языку в начальной школе. М., 1911; Народное образование в России с 60-х годов XIX века: Сборник. М., 1912; Введение в изучение детской литературы. М., 1915; Детская

книга и детское чтение. М., 1915; Типы русской школы в их историческом развитии. М., 1923; Картинный словарь русского языка: Наглядное учебное пособие для учащихся нерусских начальных школ. М., 1945.

В 1920–1927 гг. Чехов работал в Наркомпросе РСФСР, в 1923–1930 гг. исполнял обязанности профессора педагогического факультета 2-го МГУ, в 1925–1930 гг. работал профессором высших педагогических курсов, в институте повышения квалификации учителей, в библиотечном институте (1942–1945), а также в научно-исследовательских учреждениях (1919–1947), в частности, в научном институте педагогики (1926–1930), в государственном институте школ (1938–1944), в Академии педагогических наук РСФСР в должности директора архива (1944–1945), в НИИ детского чтения и в музее детской книги (1933–1937). В 1945–1947 гг. он был научным сотрудником Института теории и истории педагогики АПН РСФСР и Института методов обучения. Сотрудничал с Музеем детской книги в Москве. В 1930–1935 гг. работал консультантом Наркомпроса. В 1940 г. ему была присуждена ученая степень доктора педагогических наук без защиты диссертации. Н. В. Чехов был одним из первых двенадцати действительных членов (академиков) Академии педагогических наук РСФСР (1943).

Обсуждение результатов. Педагогическое мировоззрение Н. В. Чехова, как и многих других передовых педагогов его поколения, сложилось под влиянием взглядов революционеров-демократов. В соответствии с общедемократическими взглядами он стоял за широкое общее образование, против узости и утилитаризма учебных программ. Неизменно подчеркивал важность воспитывающего обучения.

Основным учебным предметом народной школы он считал родной язык. Школа, по мнению педагога, должна воспитывать детей в духе своего народа, знакомить их с характером народа и его идеалами.

С особой любовью занимался он вопросами исследования детской литературы и детского чтения. Знание детской психологии и литературы позволили ему подробно разработать методику обучения чтению детей разных возрастов в классе и дома. По этому вопросу им были изданы книги «Детская литература», «Спутник самообразования», «Детская книга и детское чтение», «Новейшие течения в обучении русскому языку в начальной школе».

Н. В. Чехов внес значительный вклад в теорию вопроса о наглядном обучении. В книге «Наглядность обучения и наглядные пособия в начальной школе» (М., 1904, 1911) он подробно охарактеризовал виды наглядности и методику их использования. Особенно важное значение Н. В. Чехов придавал чтению естественнонаучных текстов в учебных книгах, поскольку таких предметов, как история, зоология, ботаника, география, в начальной школе не было. Большое внимание педагог уделял арифметике, преподавание которой, считал он, должно вестись как можно ближе к действительному счету предметов, входящих в круг условий жизни учеников и их семей. Пение, рисование, лепка и выразительное чтение способствуют нравственному и эстетическому воспитанию учащихся [Чехов, Наглядность...].

Не всегда взгляды Чехова находили поддержку коллег. Так, теперь это кажется невероятным, но ему приходилось отстаивать правомерность самого понятия «детская литература». Ниспровергатели, вроде естествоведа, историка и писателя Евгения Александровича Елачича (1880–1944), отказывали детским книгам в праве на существование, заявляли, в частности, что сказки следует запретить, ибо они дают «искаженную картину мира». И это говорил человек, который сам был детским писателем! Н. В. Чехов выступал против серых книг, «пинкертоновщины»; книг, где персонажи ходульны, а их действия шаблонны. В качестве примера автора таких книг он называет Лидию Алексеевну Чарскую (1875–1937). Чехов был инициатором создания НИИ детской литературы и активнейшим работником музея детской книги. По его предложению возникла комиссия по сбору материалов, относящихся к истории детской литературы.

В начале своей педагогической деятельности Н. В. Чехов призывал к формированию нового типа учителя, – учителя-крестьянина, который, по его мнению, должен был слиться с селянами; жить с ними одной жизнью и одними заботами, лишь иногда отрываясь от своих крестьянских дел для того, чтобы поработать и учителем. В то время он был тесно связан с работой Московского и Санкт-Петербургского комитетов грамотности, на заседаниях которых в 1890-х гг. остро поднимались вопросы начального народного образования. И вот 13 декабря 1893

г. он выступил на собрании Московского комитета с докладом «Школы грамотности и учителя-крестьяне». Крестьянские школы грамоты, заявил он, играют все же положительную роль, и их нужно ввести в организацию всеобщего обучения. Нужен и свой крестьянин-учитель.

Ему резко возразил Д. И. Тихомиров, заявивший, что мысль о том, чтобы школа была близка к народу, подкупает всякого. Но та школа, которую защищает Чехов, давно известна: в ней учат лишь механически читать, плохо писать и читать по-церковнославянски, без перевода. Учитель в ней, – это «кустарный мастерок», который смотрит на школу лишь как на заработок и не может дать детям ничего, кроме механической выучки. Возражая своим оппонентам, Н. В. Чехов продолжал отстаивать школы грамоты как необходимые для быстрого осуществления всеобщего начального обучения. Впоследствии он осознал ошибочность своего взгляда на школы грамоты и учителей-крестьян без специальной подготовки. Только земская школа с учителем-профессионалом, со стабильными учебниками и программами, регулярно финансируемая, могла иметь перспективу. Свои позднейшие взгляды, в том числе по данному опросу, Чехов изложил в сборнике «Нужды деревни», где дана критическая оценка состояния народного образования в России [Помелов, Н. В. Чехов..., 2019, с. 16].

Выводы. Заслуженный деятель науки РСФСР (1944), профессор, доктор педагогических наук, действительный член АПН РСФСР

(1944) Н. В. Чехов пользовался большим уважением и любовью учительства. Его восьмидесятилетие, по времени совпавшее с окончанием Великой Отечественной войны, было широко отмечено педагогической общественностью. По этому поводу состоялось специальное торжественное заседание АПН РСФСР. В своем выступлении на этом заседании народный комиссар просвещения В. П. Потёмкин отмечал: «В Вашем лице, Николай Владимирович, все мы ценим, чтим живое и яркое воплощение богатейшего опыта ряда поколений народных учителей. В обширной семье деятелей народного образования нашей страны Вам принадлежит никем неоспоримое место почетного ветерана, старейшего из старых учителей, к авторитетному голосу которого чутко прислушивается всегда наша педагогическая общественность... Отличительной особенностью, которая всегда характеризует Вашу творческую и общественную работу, является необычное умение сочетать практику с теорией и теорию с практикой» [Вспомним...].

Педагогические издания дали репортажи с этого заседания. Николай Владимирович был награжден орденом Ленина. Еще ранее он был удостоен почетного звания «Заслуженный деятель науки РСФСР», был награжден орденом Трудового Красного Знамени. Но дни Н. В. Чехова были уже сочтены. 8 ноября 1947 г. Чехов скончался.

Педагогическое наследие замечательного российского педагога, просветителя и организатора народного образования привлекает к себе

внимание современных исследователей своей глубиной, обширностью, а также тем, что в своих публикациях автор затрагивал самые разнообразные темы. Поэтому оно и требует дальнейшего изучения, особенно в области проблем детской литературы.

Автор данной статьи включил Н. В. Чехова в число 100 великих педагогов в своей одноименной книге [Помелов, 100..., с. 326].

Список литературы

1. Машковский, Н. А. Народный учитель в революционном движении. – Москва. – 1926. – 120 с. – Текст : непосредственный.
2. Помелов, В. Б. Вятские педагоги и психологи : монография. – Киров : Науч. изд-во ВятГУ. – 2019. – 173 с. – Текст : непосредственный.
3. Помелов, В. Б. Вятский Макаренко / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Спутник агитатора. – 1989. – № 12. – С. 29–32.
4. Помелов, В. Б. «Вятский Макаренко» Анатолий Иванович Кондаков / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки». – 2019. – Т. 5. – № 1. – С. 23–35.
5. Помелов, В. Б. Н. В. Чехов – видный российский педагог, просветитель и организатор народного образования / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 2. – С. 13–20.
6. Помелов, В. Б. Н. К. Крупская и просвещение Вятского края /

В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3. – С. 76–82.

7. Помелов, В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. – Киров : Изд-во Информцентр». – 1993. – 84 с. – Текст : непосредственный.

8. Помелов, В. Б. Педагогические идеи передового вятского учителя Н. И. Мышкина / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогическое искусство. – 2017. – № 1. – С. 177–180.

9. Помелов, В. Б. Российская педагогика в лицах : монография. – Саарбрюккен (Германия) : Изд-во «LAP Lambert Academic Publishing». – 2013. – 612 с. – Текст : непосредственный.

10. Помелов, В. Б. Российские педагоги второй половины XIX – начала XX вв. : учебное пособие. – Киров : Изд-во ВГПУ. – 2000. – 222 с. – Текст : непосредственный.

11. Помелов, В. Б. Российские педагоги: XIX–XX вв.: учебное пособие. Киров : Изд-во ВятГГУ. – 2012. – 415 с. – Электронно-оптический диск. – Текст : электронный.

12. Помелов, В. Б. 100 великих педагогов : научно-популярное издание. – Москва : Изд-во «Вече». – 2018. – 416 с. – Текст : непосредственный.

13. Помелов, В. Б. Тенденции развития российского образования первой половины XIX в. Киров : Изд-во ВятГУ. – 2020. – 187 с. – Текст : непосредственный.

14. Помелов, В. Б. Школьная коммуна как инновационная форма организации педагогической дея-

тельности (1918–1925) / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 72–76.

15. Помелов, В. Б. Школьные коммуны и школьные городки в 1920-е гг. : К 100-летию создания / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 128–150.

16. Седельникова, М. В. Н. В. Чехов – видный деятель народного просвещения. – Москва : Изд-во «Просвещение». – 1960. – 171 с. – Текст : непосредственный.

17. Смирнов, О. Н. Академик Н. В. Чехов / О. Н. Смирнов. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 1945. – № 7–8. – С. 47–49.

18. Чехов, Н. В. Наглядность обучения и наглядные пособия в начальной школе. – Москва. – 1911. – 128 с. – Текст : непосредственный.

19. Вспомним поименно. – Текст : электронный. – URL: <https://mpgu.su/novosti/vspomnim-poimjonno-nikolaja-vladimirovicha/>

20. Миллер Орест Федорович. – Текст : электронный. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Миллер, Орест_Фёдорович](https://ru.wikipedia.org/wiki/Миллер,_Орест_Фёдорович)

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 377.8

Е. А. Ефимова

ИЗ ИСТОРИИ ПОДГОТОВКИ ПИОНЕРСКИХ РАБОТНИКОВ В МОСКВЕ (1924 - НАЧАЛО 1930-Х ГГ.)

Аннотация. Исследование посвящено истории деятельности Центральных (Всесоюзных) курсов по подготовке пионерских работников, действовавших в Москве в середине 1920-х – начале 1930-х гг. Работа основана на документах московских и центральных архивов (Российский государственный архив социально-политической истории, Центральный архив города Москвы), также привлечены публикации по теме в пионерской и вожатской прессе 1920-х гг., справочная литература. Дана краткая историография вопроса. По возможности установлены даты работы в Москве девяти созывов Центральных (Всесоюзных) курсов по подготовке пионерских работников в 1924–1932 гг. Обращено внимание на критерии набора курсантов, на направленность курсов (городские, деревенские, национальные), на программы и организацию обучения, на некоторые моменты быта обучающихся и культурной работы с ними. По возможности освещен последующий трудовой путь, педагогическая и пионерская деятельность выпускников курсов. Собраны сведения о зданиях и помещениях, в которых проходили занятия Центральных (Всесоюзных) курсов по подготовке пионерских работников. Материал представляет значительный историко-педагогический и краеведческий интерес.

Ключевые слова: история Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина, история Всесоюзных центральных курсов по подготовке пионерских работников, пионерские вожатые, центральное бюро юных пионеров (ЦБ ЮП), Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос, НКП), освоение опыта СССР в области подготовки кадров детских руководителей.

Ye. A. Yefimova

FROM THE HISTORY OF THE TRAINING OF PIONEER WORKERS IN MOSCOW (1924 – EARLY 1930S)

Abstract. The study is devoted to the history of the activities of the Central (All-Union) courses for the training of pioneer workers, which operated in Moscow in the mid-1920s – early 1930s. The work is based on documents from Moscow and central

archives (Russian State Archive of Social and Political History, Central Archive of the City of Moscow), and also includes publications on the topic in the pioneer and camp counselor press of the 1920s, and reference literature. A brief historiography of the issue is given. Whenever possible, the dates of the work in Moscow of nine convocations of the Central (All-Union) courses for the training of pioneer workers in 1924–1932 are established. Attention is paid to the criteria for recruiting cadets, the focus of the courses (urban, rural, national), the programs and organization of training, some aspects of the daily life of students and cultural work with them. Where possible, the subsequent career path, pedagogical and pioneer activities of the course graduates are covered. Information is collected on the buildings and premises in which the Central (All-Union) courses for training pioneer workers were held. The material is of significant historical, pedagogical and local history interest.

Keywords: history of the All-Union Pioneer Organization named after V. I. Lenin, history of the All-Union Central Courses for the Training of Pioneer Workers, Pioneer leaders, Central Bureau of Young Pioneers (CB YP), People's Commissariat of Education (Narkompros, NKP), development of the USSR experience in the field of training children's leaders.

Введение. Успешная организация подбора и подготовки руководителей детского движения, детских общественных объединений, отрядов, групп, клубов, патрулей, дружин и пр. является непременным условием функционирования этих объединений.

Тема освоения опыта СССР в области подготовки кадров руководителей пионерских отрядов и дружин, пионерских вожатых заняла одно из центральных мест в выступлении президента РАО, доктора исторических наук О. Ю. Васильевой 15 ноября 2024 г. на II Всероссийской Международной конференции «Движения Первых», посвященной воспитанию детей и молодежи на новом историческом этапе развития общества и государства.

История советского вожатства не стала в свое время предметом внимания историков; в работах последних десятилетий в связи с редукцией

содержания работы вожатого до организации работы с детьми во время их летнего отдыха (и аналогичным образом самого термина «вожатый» [Кравченко, 2015]) преобладает методический аспект именно рекреационного плана [История вожатского, 2017]; исторические сведения фрагментарны [Костылева, 2020].

Констатируем, что некоторый интерес к изучению проблемы подготовки пионерских кадров в историко-педагогическом аспекте проявился в 1970-е – 1980-е гг. [Зыкова, 1974]; [Кудинов, 1979]; [Гамина, 1984], затем и в XXI веке [Руденко, 2008] и др. Многие авторы, обращаясь к истории пионерской работы в регионах, не могли не затронуть фактов истории организации подготовки пионерских вожатых [Листопадов, 2014]; [Малик, 2024].

Материалы и методы. Пионерская и вожатская пресса 1920-х гг., документы московских и цен-

тральных архивов дают интереснейший материал по теме. В работе максимально использованы документы Российского государственного архива социально-политической истории (РГАСПИ), фонд М-1 (ЦК ВЛКСМ), опись 3 (Протоколы заседаний Бюро ЦК ВЛКСМ и материалы к ним), опись 4 (Протоколы заседаний Секретариата ЦК ВЛКСМ и материалы к ним), опись 23 (Центральный Комитет ВЛКСМ). Значительный интерес представляет дело, целиком посвященное распределению выпускников первых Центральных курсов [РГАСПИ, фонд М-1, оп.23, д.459]. При изучении материалов Центрального архива города Москвы (ЦАГМ) использованы документы МК РКП(б) (ВКП(б)) и МК РЛКСМ (ВЛКСМ) за соответствующие годы (ЦАГМ, фонды П-4, П-634); для уточнения инициалов персоналий привлечены документы Московского городского отдела народного образования Исполкома Моссовета – Мосгороно (ЦАГМ, фонд П-528). Для корреляции обнаруженных данных с уже опубликованными, также для уточнения сведений о зданиях и помещениях, в которых проходили занятия Центральных (Всесоюзных) курсов по подготовке работников деткомдвижения, привлечена справочная литература.

Хронологические рамки работы ограничены датами первых лет истории пионерской организации и началом 1930-х гг., временем больших организационных перемен в ее работе (призыв 50 000 комсомольцев на пионерскую работу в 1929 г.; перенесение работы пионерской организации в школу в начале 1930-х гг.).

Характерной чертой всего этого периода была всё возрастающая потребность в пионерских кадрах – как в связи с быстрым ростом пионерских рядов в 1923–1925 гг., так и в связи с уменьшением количества пионеров в организации в 1926–1928 гг. [История Всесоюзной, 1985, с. 44]; [РГАСПИ. Ф.М-1. Оп.23. д.280. л.5].

В данном исследовании наше внимание сконцентрировано на истории Всесоюзных Центральных курсов по подготовке пионерских работников. История московских губернских курсов освещена нами ранее [Ефимова, 2025]; в работе также находится материал по истории постоянно действовавших образовательных заведений и научных учреждений по указанной тематике – Центрального пионерского кабинета, НИИ ДКД, ВШ ДКД, Центрального дома вожатого.

Результаты исследования и их обсуждение. Курсы – традиционная форма ускоренной подготовки и переподготовки специалистов – в те годы были основной массовой формой обучения пионерских кадров (как руководителей центральных и местных бюро юных пионеров, так и вожатых отрядов, баз, форпостов).

В течение 1924–1932 г. в Москве состоялось 9 созывов Центральных (Всесоюзных) курсов пионерских работников или работников деткомдвижения (детское коммунистическое движение, ДКД; также детская коммунистическая организация, ДКО).

Первый созыв курсов состоялся 11 декабря 1924 г. – 7 марта 1925 г. [РГАСПИ. Ф.М-1. Оп.23. д.279. л.64]; [Центральные курсы, 1924.

с.32]; [Л. Б. [курсант], 1925, с. 38–39]; подготовка велась с августа 1924 г. [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д.282. л.22], т. е. сразу после завершения VI съезда РЛКСМ (12–18 июля 1924 г.), констатировавшего, в частности, что «массовое развитие детского движения тормозилось недостаточным количеством подготовленных руководителей» [Теремякина, 1924. с.1–2]. Более того, еще в отчете Центрального бюро юных пионеров (ЦБ ЮП) при ЦК РЛКСМ VI съезду РЛКСМ указано, что трехмесячные центральные курсы намечены к открытию 15 октября 1924 г. [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д.279. л.64].

Вопрос о курсах стоял на заседании центральной методической коллегии ЦБ ЮП при ЦК РЛКСМ 8 сентября 1924 г. и на заседании ЦБ ЮП от 29 сентября 1924 г. [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. л.21, 22] Наркомпрос тогда же включил в смету на 300 тысяч рублей финансирование одних всесоюзных, девяти областных и по одному созыву губернских пионерских курсов на каждую губернию в год [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. л.95]

В октябре 1924 г. были разработаны программа курсов и разверстка приема на центральные курсы по губерниям и областям, определена смета, назначен оргкомитет и мандатная комиссия по приему на курсы. Заведующим курсами стал В. А. Зорин, зав. учебной частью – С. М. Ривес [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. д.13. л.266]. В ноябре 1924 г. программа и учебный план центральных курсов по ДКД были разосланы в губкомы, обкомы РЛКСМ и соответствующие бюро юных пионеров для

предварительного рассмотрения, замечаний и поправок [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д.281. Л.1–11]. 5 декабря 1924 г. прошло совещание лекторов центральных курсов, где были обсуждены учебный план и методы работы курсов, и особо – план занятий по физкультуре [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д. 281. Л.1–11].

Первые центральные курсы выгодно отличались от последующих критериями целевого набора слушателей, отсутствием проблем с финансированием и хорошей организацией быта. На курсы были вызваны члены губкомов РЛКСМ, члены РКП(б), «активно работавшие на комсомольской работе». Предполагалось, что <...> по окончании курсов они будут руководить губоргциями «Ю. П.» <...> не менее 1 года» (ниже мы увидим, что это условие не было строго соблюдено). Курсантам предоставлялись общежитие, довольствие и все необходимое для курсов [Центральные курсы, 1924, с. 32].

Центральные курсы открылись 11 декабря 1924 г., однако, видимо, некоторые курсанты прибыли в Москву заранее, и ЦБ ЮП озаботилось организацией их рационального досуга: 9 декабря курсанты побывали в театре им. В. Мейерхольда; впоследствии они не раз посещали Московский театр для детей [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д. 282. л.42,44].

Планировался прием 150 человек, но некоторые губернии, в том числе Москва и Ленинград, не выполнили разверстку [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д. 279. л.71]. На курсах прошли подготовку 143 человека, также были 3 вольнослушателя (в документах их статус не разъяснен)

[РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д.459]; представители 28 национальностей. Девушек из них было чуть больше 30. Большинство курсантов (130 чел.) были моложе 22 лет; больше половины состава были комсомольскими активистами уездного, губернского и областного уровней, но раньше не работали с пионерами. Все они, естественно, были комсомольцами, но 25 человек не были кандидатами или членами РКП(б), каковое условие было включено в требования к подбору курсантов. Среднее образование имели всего 23 чел. [Зорин. Центральные, 1925. с. 27–28] Большинство представителей регионов не было сохранено жалование на время обучения (по вине губкомов, как отметил ЦК), и от НКП было получено согласие на предоставление им стипендии [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д.279. л.72].

Зав. курсами В. А. Зорин уже в январе 1925 г. информировал читателей журнала «Вожатый» об организационно-педагогических основах работы курсов; в его статье подведены промежуточные итоги и рассмотрены перспективы дальнейшей работы, что должно было служить ориентиром для планирования будущих курсов в регионах.

Учебная программа состояла из 6 циклов: пионерского, общественно-политического, педагогического, общеобразовательного, физкультуры и гигиены [История Всесоюзной, 1985, с. 31], включала в себя 525 учебных часов и еще 100 часов практических занятий: физкультура, игры, песни, работа в пионерских отрядах Москвы. Ежедневно было 2 часа лекций, 2 часа практики (плюс к

ним вечерние занятия в авиакружке), 3 часа семинарских по группам (группы: национальная, крестьянская, промышленная). В декабре занятия начались с общих вопросов детского коммунистического движения и педагогики, лекций по практике пионерской работы и практики в пионерских отрядах Москвы, выездах в пионерские отряды уездов Московской губернии. Далее шли продолжение пионерского цикла, лекции по физкультуре и гигиене, проработка общественно-политического цикла в Ленинские дни (в годовщину смерти В. И. Ленина). В середине курсового времени планировалось прохождение педагогического цикла с увязкой школьной и пионерской работы, далее – общеобразовательный цикл и углубленное продолжение пионерского цикла [Зорин, Центральные ..., 1925, с. 27–28].

В январе-марте 1925 г. курсанты активно участвовали в работе методической коллегии ЦБ ЮП при ЦК РЛКСМ [РГАСПИ. Ф.М–1. оп.23. д.455. л.86]; в январе-феврале проводили обследования сельских пионеротрядов Московского уезда Московской губернии [РГАСПИ. Ф.М–1. оп.23. д.460. л.5–10].

После окончания курсов В. А. Зорин выступил в журнале «Вожатый» с анализом их работы, в частности, констатировав «перегруженность программы предметами, не имевшими непосредственного отношения к пионерработе [не уточнено], что привело к некоторой растянутости в начале пионер-цикла, а затем к спешной проработке его». Несомненно, низким в целом общеобразовательным уровнем курсантов, а

также отсутствием предыдущей практики проведения курсов объясняется вывод руководителя, что не следовало бы некоторые темы прорабатывать только на семинарах, «так как опыта по этим вопросам ни один работник не имел». Семинары имеют смысл только по пионер-работе, «что было отмечено всеми». Во весь рост встала проблема подбора преподавательского состава, поскольку большинство лекторов по общеобразовательным вопросам были некомпетентны в пионерской работе, «что вредило нормальной проработке общеобразовательных циклов», хотя эти занятия и расширили кругозор курсантов. Удачный подбор руководителей, обусловивший успешное прохождение цикла «Физкультура и гигиена», отмеченный автором статьи, думается, был следствием того, что именно в конце 1924 г. Российским обществом красного креста (РОКК) была организована служба здоровья юных пионеров, активно развернувшая свою работу. Далее зав. курсами указал, что пионер-цикл охватил все вопросы теории и практики детского коммунистического движения, что было основным для каждого курсанта.

Хотя в процессе работы курсов выявилось почти полное отсутствие литературы [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д.279. л.72], было организовано стенографирование лекций, по окончании работы все курсанты получили методические разработки [Зорин, Центральные, 1925, с. 27–28]; эти лекции были впоследствии изданы [В ЦБ ЮП, 1925, с. 43]; [Зорин, К итогам ..., 1925, с. 8–9].

В начале марта 1925 г. заседали «комиссия по распределению детработников, окончивших курсы при ЦБ ЮП» [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д.459]; протоколы имеются в РГАСПИ.

В протоколах заседаний комиссии не у всех выпускников конкретизировано назначение, полученное при окончании курсов, однако при обработке таблиц мы смогли получить такие данные. На работу в губернские бюро ЮП [юных пионеров] направлено 20 человек (из них 6 председателей, 3 зам. председателя, 1 зав. курсами, 1 инструктор, 1 на работу в деревню); в областные бюро ЮП – 5 человек (из них 2 председателя, 2 инструктора); в окружные бюро ЮП – 14 человек (из них 3 председателя, 1 зам. председателя, 2 инструктора, 3 секретаря); в уездные бюро ЮП – 13 человек (из них 5 председателей, 1 зам. председателя, 2 инструктора, 2 уездных работника, 1 работник среди татар). Шесть представителей Узбекистана, Туркменистана, Грузии, Татарии, Дагестана, Армении были направлены в свои регионы на ответственные должности председателей и зам. председателей бюро ЮП, редакторов пионерских газет. Трое выпускников курсов должны были заняться организацией курсов по подготовке пионер-работников в губерниях. В Москве, в ЦБ ЮП оставлено 3 человека (Кремлев А. (или Н.) из Ойротского обкома, Криволапов Л. из Екатеринослава, Тарарин из Донбасса – в будущем крупные пионерские работники [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.3. д.15. л.120-121]); направлены в районные комитеты РЛКСМ и райбюро ЮП Москвы

– 8 человек, из них 6 председателей райбюро (в их числе – будущие известные педагоги, организаторы школьной и внешкольной работы Рейхруд М. И. и Усит В. А.). В райкомы РЛКСМ, горбюро и райбюро ЮП вне Москвы направлено 5 человек (из них 1 председатель горбюро, 1 председатель райбюро, 1 инструктор). На низовую работу в горкомы и укомы РЛКСМ 5 человек; отрядными пионервожатыми 2 человека. У многих выпускников курсов в соответствующей графе стоит отметка «на усмотрение райкома (губкома и пр.)» [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д.459. л.1–12, 62–65].

Уже 27 марта 1925 г. Тарарин и Кривопапов участвовали в заседании методической коллегии ЦБ ЮП [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д.455. л.6]. Криволапов какое-то время возглавлял в ЦБ ЮП комиссию по работе с октябрятами [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д.453. л.2]. С ноября 1925 г. они оба входили в состав президиума и пленума ЦБ ЮП [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.3. д.20. л.70–71; д.23. л.9]. В апреле 1925 г. Тарарин был командирован от ЦК РЛКСМ в Ленинград, в июле в Полтаву, в мае на Рязанское губернское совещание деревенских пионер-работников; Криволапов в мае 1925 г. – на Владимирские губернские курсы пионер-работников, в августе в Ярославскую губернию, в сентябре в Тулу, а с января 1926 г. он возглавил пионерскую работу в Ленинграде [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.3. д.16; Оп.4. д.17. л.5; Оп.4. д.18. л.61; Ф.М–1. Оп.23. д.637. Л.72 и далее]. Кремлев работал в редколлегии журнала «Вожатый» [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. д.15; д.18. л.126].

«Проведенные ЦК с декабря 1924 г. по март 1925 г. 1-ые Центральные Всесоюзные курсы по подготовке работников ДКД областного и губернского масштаба, – как отмечено в циркуляре ЦК РЛКСМ по летней работе, – помогли уточнить ряд вопросов практической работы на основе опыта мест и дали губерниям и областям свежий кадр работников ДКД, снятых в большинстве с непосредственной комсомольской работы, что несомненно укрепит организацию и обеспечит в значительной степени ее правильное развитие» [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д.452. л.82].

В. А. Зорин, характеризуя выпуск первых центральных курсов, отмечал, что «большинство губкомов <...> использовало присланных курсантов на более широкой работе, чем их рекомендовал ЦК РЛКСМ», что говорит о «ценности полученных курсантами знаний» [Зорин, К итогам ..., 1925, с. 8]. «Первый опыт Всесоюзных курсов дал богатый материал как по содержанию пионерской работы, так и по формам подготовки пионер-работников» [Там же, с. 9]. «Выпуск первых центральных курсов дал первый значительный толчок к обновлению руководящего состава детдвижения – новым, преимущественно рабочим составом работников» [Там же, с. 8].

Как видим, первые центральные курсы лучше других аналогичных мероприятий получили освещение в вожатской периодике и отражение в документах ЦК комсомола.

Этот материал представляет историко-педагогический и краевед-

ческий интерес, поскольку, в частности, может помочь дополнить биографии пионерских, комсомольских, педагогических деятелей, активно работавших с детьми сто лет назад.

Первые центральные курсы, как и соответствующие московские губкурсы 1923 года [Ефимова, 2025], носили во многом экспериментальный характер.

Необходима была систематическая работа со всеми тремя группами курсантов: городскими, деревенскими и национальными. IV Всесоюзная конференция РЛКСМ (16–24 июня 1925 г.), в частности, указала на необходимость разработки вопроса о постоянно действующих курсах пионер-работников при ЦК РЛКСМ [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.3 д.18. л.1–14, 142–145]; [О работе среди пионеров, 1925, с. 8]; [Партия о пионер-движении, 1925, с. 3].

В 1925 г. с учетом прошлогоднего опыта велись разработки программ постоянных курсов; в первую очередь – для деревенских пионерработников.

В планах работы ЦБ ЮП на июль-октябрь 1925 г. говорилось о разработке вопроса «о постоянных центральных курсах для подготовки работников преимущественно для деревни» [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. д.18. л.27]. В планах работы ЦБ ЮП на октябрь 1925 г. – февраль 1926 г. значилось: «Провести через орграспред [организационно-распределительный отдел ЦК РЛКСМ] подбор курсантов на центральные курсы и провести первый созыв их <...> Проведение первого (крестьянского) созыва центральных курсов, развертывание методической работы в центре

и на местах на основании изучения опыта» [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. д.20. л.194, 195].

План работы центральных курсов руководителей районными, уездными и губернскими организациями был разработан из расчета созыва в течение года трех составов курсов: один состав деревенских работников, 1 – городских и 1 – национальных. Каждый состав курсов по 90 человек должен был обучаться в течение 3 месяцев. Для всех трех составов курсов в 1925–1926 гг. ЦК РЛКСМ совместно с НКП была составлена смета на 90 000 р.

Срок созыва первого состава курсов деревенских работников был намечен на 15 ноября 1925 г., однако Наркомпрос переработал смету, оставив в ней 58 000 р. на все три состава курсов, сократив количество человек с 90 до 75, сняв несколько ставок, в том числе заведующего учебной частью курсов, и отказался предоставить постоянное помещение для курсов. ЦК РЛКСМ обратился в ЦК РКП(б) с просьбой принять необходимые меры, в т. ч. предложить агитпропу [отделу пропаганды и агитации] ЦК РКП(б) принять активное участие в подготовке курсов и обеспечить их лекторским составом [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. д.20. л.128–129]; [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. д.450. л.45–46].

Курсы были профинансированы, задержавшись на несколько недель.

Видимо, именно эти центральные курсы деревенских пионерработников на 90 чел., обозначены в «Истории Всесоюзной пионерской организации в хронике дат и событий»

как состоявшиеся в январе-марте 1926 г. [История Всесоюзной, 1985, с.39]

В обращении секретариата ЦК РЛКСМ к региональным органам комсомола и Наркомпроса в ноябре 1925 г. было декларировано открытие в декабре 1925 г. первого созыва постоянных Центральных курсов для подготовки руководителей и организаторов деткомдвижения ЦК РЛКСМ, рассчитанного на подготовку работников губернского и уездного окружного масштаба крестьянских губерний, 90 человек, сроком на 3 месяца. Критерии отбора курсантов были сходны с критериями курсов 1924–1925 гг. – они должны быть обязательно членами РКП(б), членами или кандидатами губкома-окружкома-укома РЛКСМ, иметь 2-х летний стаж активной комсомольской работы; «быть здоровым, быть рабочим или крестьянином, быть освобожденным от военной службы или по возрасту (до 1905 г.р.) или по другой причине, не мешающей, однако, работе по пионер-движению». Как видим, хотя желательный возраст курсантов не указан, но они могли быть моложе 20 лет, что соотносится с данными о возрастном составе курсантов первых курсов. Представляются важными формулировки: «Быть достаточно развитыми, чтобы по окончании курсов самостоятельно руководить подготовкой работников, читать лекции, доклады и пр. Иметь желание работать по пионер-движению и оставаться на этой работе не менее года». Курсанты обеспечивались общежитием, питанием, учебными пособиями. Средства на другие расходы (зарплата на

время обучения, проезд) местные комсомольские органы должны были изыскивать на местах. «Неиспользованные к сроку, указанному телеграммой, места будут заполнены за счет ближайших губерний» [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. д.21. л.95–96]. Сведений об обстоятельствах работы вторых курсов нами не обнаружено.

И в дальнейшем курсы деревенских пионерработников были в приоритете перед другими.

Третьи центральные курсы были запланированы на июль-сентябрь 1926 г. [РГАСПИ. Ф.М–. Оп.23. д.636. л.111–118], но по факту были перенесены на более поздний период [РГАСПИ. Ф.М–1. оп.23. д.688. л.6–10]; заведующим курсами 28 сентября 1926 г. был утвержден И. А. Фильцер [РГАСПИ. Ф.М–1. оп.23. д.636. л.82]. Курсы были организованы ЦК ВЛКСМ совместно с НКП, регистрацию курсанты проходили в отделе подготовки педагогического персонала главсоцвоса НКП. От курсантов, кроме прочего, требовалось знание деревни и особенностей организации работы деревенского пионер-отряда, а от представителей национальных регионов – умение хорошо писать на русском языке.

Курсы состоялись в октябре-декабре 1926 г. [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. д.27]; работали они на базе школы имени А. Н. Радищева по адресу: ул. Радио, д.10а [Фильцер, 1926, с.41–44]. Зав. курсами И. А. Фильцер в своем анализе дал данные о составе курсов, аналогичные обозначенным выше: из 82 курсантов 23 ранее не работали с пионерами, 19 чел. были комсомольцами,

но не были членами ВКП(б); девушек было 21 из 82 чел. «Состав этих курсов более молодой по возрасту, комсомольскому и партийному стажу. По развитию же и общему образовательному уровню настоящий состав гораздо выше предыдущих»; также, как видим, было гораздо больше курсантов со стажем пионерской работы – 75% против 50 % на курсах первого созыва. Курсанты были разделены на группы по тем же критериям, что и раньше (национальные, крестьянские, промышленные губернии). При ежедневных занятиях по 7 часов потребовалось 539 учебных часов; курсы продолжались 77 дней, хотя «опыт двух прошедших курсов показал, что 3 месяца мало». В статье И. А. Фильцера конспективно изложены основные положения программы, методически отличающейся от программы первых курсов. «Вводный цикл, задача которого – дать курсантам основные понятия и навыки умственного труда <...> как работать с книгой, как слушать и записывать лекции, как готовиться и проводить доклады». Далее общеобразовательный цикл, куда, в частности, входили вопросы сельского хозяйства и краеведения (интересно, что зав. курсами сообщает, что лекции о происхождении и развитии жизни на Земле не удовлетворили курсантов, поскольку большинство ранее проходили эти темы в школе, читали книги и слушали лекции). Общеполитический цикл, где обсуждались не теоретические и исторические вопросы (видимо – в отличие от прошлых лет), а текущие вопросы партийной и комсомольской работы. Цикл «Гигиена, санитария и физкультура» был более

практико-ориентированным. В педагогический цикл были включены «вопросы педологии (особенности детей пионерского возраста и изучение детей) и вопросы теории и практики современной школы (система народного просвещения СССР, программа и методы современной школы, учитель и его роль в школе и общественной жизни, детдвижение и система соцвоса)». Отдельный цикл «Пение» предполагал изучение постановки пения в пионерском отряде и клубе детского песенного творчества, а также разучивание новых пионерских песен «с целью продвижения их на места». Пионерскому циклу, как и ранее, была отдана половина учебного времени курсов: изучение последних документов ЦБ ЮП, проработка предлагаемого «Круга знаний и умений пионеров», особенно для деревенского отряда. Курсанты совершали образовательные экскурсии – в Бутырский совхоз (по теме «Сельское хозяйство»), на биостанцию юных натуралистов (по теме «Краеведение»), в музей революции (общеполитический цикл), а также выезды в сельские школы с целью обследования их работы (педагогический цикл). Выпускники курсов получили направления на пионерскую работу областного (9 человек), губернского (8), окружного (18), уездного (34) масштабов [РГАСПИ. Ф.М–1. оп.23. д.688. л.10].

В январе-марте 1927 г. состоялись четвертые центральные курсы на 90 чел. (зав. курсами – М. Зак) [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. д.22]. Как и на прошлых курсах, «силами курсантов Центральных курсов пионерских

работников проводилось обследование московской городской организации с целью изучения содержания и выявления новых форм работы пионерских отрядов и звеньев» [История Всесоюзной, 1985, с. 44]. В июне-августе 1927 г. прошли центральные курсы национальных работников [Там же. с. 48], в ноябре 1927 г. – январе 1928 г. – шестые центральные курсы окружных и деревенских пионерработников (125 чел.) [Там же, с. 51]. Более подробных сведений о них не имеется.

В течение 1924–1929 гг. вопросы, связанные с деятельностью центральных курсов пионерработников ставились на заседаниях бюро и секретариата ЦК ВЛКСМ (РЛКСМ) более 15 раз.

1929 год стал переломным в области организации подготовки пионерских работников. Состоявшийся в августе 1929 г. Первый Всесоюзный пионерский слет, в частности, принял решение удвоить ряды пионеров, доведя их до 4 миллионов. Для обеспечения отрядов вожатыми была проведена мобилизация 50 тысяч наиболее активных и политически грамотных комсомольцев для работы вожатыми отрядов [см. подробнее: Ефимова, 2022]. Они должны были быть соответствующим образом подготовлены («пропущены через курсы»), и масштабы курсовой работы возросли. Еще с февраля 1928 г. была опробована практика организации заочной подготовки и переподготовки вожатых [История Всесоюзной, 1985, с. 54, 67]. И. В. Руденко указывает, что заочные курсы действовали до этого несколько лет при Всесоюзных Центральных курсах, а в 1928 г. были

выделены в самостоятельное учебное заведение «Центральные заочные курсы пионервожатых» [Руденко, с.93]. В апреле-мае и октябре-ноябре 1931 г. в столице состоялись Центральные курсы по подготовке работников среди октябрят [История Всесоюзной, 1985. с. 94]; [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. д.56. л.5 (дана разверстка)]. Очевидно, что на курсовое обучение руководящих работников часто не хватало ни средств, ни кадров.

В феврале-апреле 1929 г. прошли Центральные курсы национальных работников областного, окружного и губернского масштаба (76 чел.); срок их работы был сокращен согласно докладной записке зам. председателя ЦБ ДКО А. А. Высоцкого о материальном положении курсантов. Местные органы не смогли организовать сохранение заработной платы на время курсов для 17 работников органов народного образования и 13 производственников; по этому, указывал А. А. Высоцкий, «семьи 30 чел. курсантов находятся в крайне тяжелом положении, необходимы срочные меры, ибо на курсах создается чрезвычайно напряженная обстановка». Автор предложил эти «30 чел. перевести на стипендию, создать стипендиальный фонд из средств, имеющихся на проведение курсов национальных работников деткомдвижения, сократив их с 2,5 мес. до 2 мес.» [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. д.38. л.126,133].

Сведений о зданиях и помещениях, в которых проходили занятия центральных курсов, имеется немного. Кроме упоминания выше

школы имени А. Н. Радищева, присутствуют сведения о переписке ЦК ВЛКСМ с Мосгороно, райсоветом и РК ВКП(б) Красной Пресни в сентябре 1929 г. о предоставлении в распоряжение Центральных курсов помещения детского дома имени Воровского в связи с предполагаемым выводом последнего за пределы Москвы, закончившейся неудачей [ЦАГМ. Ф.П–3. Оп.12. д.95. л.5]; [ЦАГМ. Ф.П–634. д.279. л.5]; [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. д.41, л.86,86об]. Адрес дошкольного детского дома в документах дан как Пименовский пер., д.14 [ЦАГМ. Ф.П–3. Оп.12. д.95. л.5]; [ЦАГМ. Ф.П–634. д.279. л.5]; [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп. 4. д.41, л.86, 86 об]; [Вся Москва, 1925, Отд.П. с. 513]; [Вся Москва, 1926, Отд.П. с. 507]; [Вся Москва, 1927, Отд.П. с. 332]. Имеются сведения о существовании детского дома имени Воровского по адресу: Пименовская улица, д.14 [Сеть учреждений МОНО, 1926, с. 76–77]; [Сеть учреждений МОНО, 1928, с. 97–98]; [Вся Москва, 1928, Отд.П. с. 331]; [Вся Москва, 1929, Отд.П. с. 248]; [Вся Москва, 1930, Отд. П, с. 202], а также по адресу: Старопименовский пер., д.14 [Вся Москва, 1931. Отд. П, с.178]. Вероятно, этот детский дом всё же переехал в Московскую область по адресу: ст. Болшево, Северная железная дорога, пос. Старые Горки, 6 просек [Детский дом «Лесной уголок»].

Вопрос «о постоянной стационарной учебной базе ЦБ ДКО» ставился на заседаниях секретариата ЦК ВЛКСМ неоднократно [см. напр. РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. д.50].

15 июля – 15 сентября 1932 г. на экскурсионной базе НКП в Зеленом городке по Северной железной дороге прошли центральные курсы-лагерь пионерработников на 150 чел. На курсах действовали три секции: работников по школе, по культурно-массовой работе, по работе среди октябрят. Переподготовку проходили освобожденные работники республиканских, областных, краевых бюро ДКО, руководившие этими отраслями работы. Зав.курсами был назначен Спицын, завучем – Бухванов; зав. базой НКП в Зеленом городке был Петрушко [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.3. д. 95. Л.51–52, 56–59].

В сентябре-октябре 1932 г. состоялись Всесоюзные центральные курсы (150 чел.) [История Всесоюзной, 1985, с. 103]; «по окончании центральных курсов пионерработников оставить тт.: Клейстурп Н. Я., (Средняя Волга), Зверев В. М. (Нижегородский край), Старцев В. А. (Западно-сибирский край)» для работы в Москве [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. д.71. л.23].

Заключение. Мы видим, что информация о деятельности Центральных (Всесоюзных) курсов по подготовке работников деткомдвижения разбросана в публикациях ответственных за эту работу комсомольских деятелей и в документах указанных выше архивов; данные, имеющиеся в справочном издании [История Всесоюзной, 1985], приводятся без соответствующих сносок, что затрудняет работу с ними. Заметим, кстати, что при перепроверке сносок одной из первых диссертационных работ по теме (пятидесятилетней давности)

[Зыкова, 1974], нами выявлено значительное количество ошибок в сносках на архивные документы. Представляется, что источниковедческая база по теме практически исчерпана. Предполагаем при этом, что возможно обнаружение сведений о контактах ЦК ВЛКСМ с Наркомпросом по проблемам, связанным с работой курсов, в фонде А–2306 (фонд Наркомпроса) Государственного архива Российской Федерации.

Отметим в заключение, что те же годы и в дальнейшем подготовка и переподготовка ответственных комсомольских работников, занимающихся школьной и пионерской работой, проводилась также в структуре НИИ ДКД, Высшей школы ДКД, АКВ имени Н. К. Крупской.

Список литературы и источников

1. В ЦБ ЮП. – Текст : непосредственный // Вожатый. – 1925. – № 2. – С. 43.
2. Вся Москва: адресная и справочная книга на ... [1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931 год]. Отд. II. – Текст : непосредственный.
3. Гамина, Т. С. Общественно-политическая подготовка вожатых-производственников к воспитательной работе с пионерами : специальность «13.00.01»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т. С. Гамина. – Киев, 1984. – 226 с. – Текст : непосредственный.
4. Детский дом «Лесной уголок» / Болшевский детский дом № 22 им. Воровского / Средняя школа-интернат для слепых детей. – Текст : электронный. – URL: <https://topos.memo.ru/article/296+155>
5. Ефимова, Е. А. Курсы по подготовке пионерских работников в Москве (1923 – начало 1930-х гг.) / Е. А. Ефимова // Изучение педагогической реальности в контексте концепций исторического и практического прошлого : монография / под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Корпоративный университет развития образования. – Москва : КУРО, 2025. – С. 227–234. – Текст : непосредственный.
6. Ефимова, Е. А. Комсомольская мобилизация на пионерскую работу / Е. А. Ефимова // Педагогические идеи и учения, практики и институты образования в истории человеческого общества и в современном мире: монография / под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. – Москва : АСОУ, 2022. – С. 287–292. – Текст : непосредственный.
7. Зорин, В. А. К итогам центральных курсов / В. Зорин. – Текст : непосредственный // Вожатый. – 1925. – № 7–8. – С. 8–9.
8. Зорин, В. А. Центральные курсы по подготовке областных и губернских работников комдетдвижения в СССР / В. Зорин. – Текст : непосредственный // Вожатый. – 1925. – № 1. – С. 27–28.
9. Зыкова, К. С. Становление и развитие системы подготовки пионерских вожатых (1922–1941 гг.). На материалах РСФСР: / К. С. Зыкова. специальность «13.00.01»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. –

Томск, 1974. – 259 с. – Текст : непосредственный.

10. История вожатского дела: Методические рекомендации / Н. Ю. Галой, И. А. Горбенко, Л. А. Долинская и др.; Под общей ред. Е. А. Левановой, Т. Н. Сахаровой. – Москва : МПГУ, 2017. – 200 с. – Текст : непосредственный.

11. История Всесоюзной пионерской организации в хрониках дат и событий. Ч.1. – Москва : МГ, – 1985. – Текст : непосредственный.

12. Костылева, В. Б. Основы вожатской деятельности: начинающему вожатому: учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование» / В. Б. Костылева. – Пермь: ПГНИУ, 2020. – 119 с. – Текст : непосредственный.

13. Кравченко, А. В. Вожатый в пионерских журналах 1920–1930-х годов: идеологический концепт и художественная репрезентация // А. В. Кравченко. Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozhaty-yy-v-pionerskih-zhurnalah-1920-1930-h-godov-ideologicheskiiy-kontsept-i-hudozhestvennaya-reprezentatsiya>

14. Кудинов, В. А. Партийное руководство подготовкой кадров пионерских работников в СССР (1922–1932 гг.) / В. А. Кудинов. специальность «07.00.01»: диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. – Ленинград, 1979. – 219 с. – Текст : непосредственный.

15. Л. Б. [курсант]. Курсы закрылись / Л. Б. // Вожатый. – 1925. –

№ 5–6. – С. 38–39. – Текст : непосредственный.

16. Листопадов, Д. Ю. Пионерское движение в 1922–1929 гг. (на материале губерний Верхнего Поволжья) / Д. Ю. Листопадов. специальность «7.00.02» : Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук. – Иваново, 2014. – 24 с. – Текст : непосредственный.

17. Малик, Е. С. Становление системы подготовки пионерских вожатых 1922–1929 гг. (на материалах Владимирской губернии) / Е. С. Малик. Текст : электронный // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2024. – № (3). – С.119–129. – Текст : электронный. – URL: <https://vestnik-pedagog.vlsu.ru/jour/article/download/255/237>

18. О работе среди пионеров (резолюция по докладу тов. Теремьякиной на IV Всесоюзной конференции РЛКСМ). – Текст : непосредственный // Вожатый. – 1925. – № 12. – С. 8.

19. Партия о пионер-движении (резолюция оргбюро ЦК РКП(б) от 24 июля 1925 г.) – Текст : непосредственный // Вожатый. – 1925. – № 13–14. – С. 3.

20. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). – Текст : непосредственный.

21. Руденко, И. В. Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ) : монография / И. В. Руденко.

– Москва : Пед. о-во России, 2008. – 231 с. – Текст : непосредственный.

22. Сеть учреждений МОНО по состоянию на 1 января 1926 года. – Москва, 1926. – 200 с. – Текст : непосредственный.

23. Сеть учреждений МОНО по состоянию на 1 января 1928 года. – Москва, 1928. – 368 с. – Текст : непосредственный.

24. Теремякина, Е. М. 6-й Съезд РЛКСМ и очередные задачи деткомдвижения / Е. Теремякина. – Текст : непосредственный //

Вожатый. – 1924. – № 4, 5 авг. – С. 1–2.

25. Фильцер, И. А. Предварительные итоги работы 3 всесоюзных курсов деревенских пионер-работников / И. Фильцер. – Текст : непосредственный // Вожатый. – 1926. – № 21. – С.41–44.

26. Центральный архив города Москвы (ЦАГМ). – Текст : непосредственный.

27. Центральные курсы руководителей «Ю. П.». – Текст : непосредственный // Вожатый. – 1924. – № 4. – С. 32.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.01

В. Б. Помелов

ОСНОВОПОЛОЖНИК КНИГОПЕЧАТАНИЯ ИОГАНН ГУТЕНБЕРГ *К 625-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ*

Аннотация. Статья посвящена основоположнику европейского книгопечатания Иоганну Гутенбергу. Показана значимость личности Гутенберга и его изобретения для развития европейской и мировой цивилизации, культуры и просвещения. Подробно раскрыты малоизвестные факты биографии первопечатника. Далее характеризуются конкретные достижения немецкого изобретателя в области книгопечатания. Приводятся сведения о предшественниках и последователях Гутенберга. Он назван одним из самых великих людей в истории человечества, а его изобретения и практическая деятельность сыграли поистине судьбоносную роль в развитии европейской культуры и просвещения. Публикация статьи приурочена к 625-летию со дня рождения И. Гутенберга.

Ключевые слова: история книгопечатания, типография, Иоганн Гутенберг, Иоганн Фуст, Библия, вульгата, Адольф II фон Нассау-Висбаден, Дитер фон Изенбург.

V. B. Pomelov

THE FOUNDER OF PRINTING, JOHANNES GUTENBERG *ON THE 625TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH*

Abstract. The article is dedicated to the founder of European book printing, Johann Gutenberg. The importance of Gutenberg's personality and his inventions for the development of European and world civilization, culture and enlightenment is shown. The little-known facts of the biography of the first printer are revealed in detail. The following describes the specific achievements of the German inventor in the field of printing. Information about Gutenberg's predecessors and followers is provided. He has been called one of the greatest men in the history of mankind, and his inventions and practical activities played a truly crucial role in the development of European culture and enlightenment. The publication of the article is timed to coincide with the 625th anniversary of the birth of I. Gutenberg.

Keywords: history of printing, typography, Johannes Gutenberg, Johannes Fust, Bible, Vulgate, Adolf II von Nassau-Wiesbaden, Dieter von Isenburg.

Введение. Влияние печатного слова в истории человечества столь велико, что человек, который сделал решающий шаг в изобретении технологии создания книги заслуживает того, чтобы войти в историю человечества. В 2000 г. ЮНЕСКО провело опрос, по результатам которого Иоганн Гутенберг был признан самым великим человеком в истории современной цивилизации.



И. Гутенберг, гравюра 16 века

Интерес к личности изобретателя книгопечатания всегда был велик в нашей стране. Свидетельством тому многочисленные публикации на протяжении многих десятков лет на протяжении всего XX в. [Ольхин, 1900; Филиппов, 1900; Цветков, 1900; Денисов, 1908; Рукавишников, 1909]. Его изобретение называли великим [Пименова, 1906], а наследию Гутенберга посвящали крупные научные конференции и выпуск сборников научных трудов [Пятьсот лет, 1968].

Значительный вклад в изучение биографии Гутенберга внесли отечественные и зарубежные историки книги [Кестнер, 1987]. Некоторые исследователи изучают технические аспекты изобретения Гутен-

берга [Немировский, 2000]. Все исследователи едины в том, что И. Гутенберг был человеком, изменившим историю [Мэн, 2012], революционером в науке и целом в обществе [Мурашкина, 2019].

Американский историк М. Х. Харт в своей книге «100 великих людей» поставил Гутенберга на восьмое место в списке самых выдающихся землян. Впереди изобретателя книгопечатания, по версии Харта, только Магомет, Ньютон, Христос, Будда, Конфуций, апостол Павел и изобретатель бумаги Цай Лунь [Харт, 1998]. Российский автор подобной книги также включил Гутенберга в свой (ненумерованный) список [Мусский, 2008].

Имя Гутенберга неизменно включается во всевозможные энциклопедии [Книговедение, 1982]. Выдающийся книгоиздатель Ф. Ф. Павленков одну из книг своей знаменитой серии «Жизнь замечательных людей» посвятил именно И. Гутенбергу [Бахтияров, 1892].

Авторы сходятся в едином мнении не только в вопросе о значимости личности Гутенберга и его изобретения для судеб всего мира, но и, в частности, в том, что его трудами было фактически положено начало книгопечатания в Европе [Варбанец, 2024].

Материалы и методы. В процессе работы автор использовал метод работы с научной литературой, применял аксиологический научно-исследовательский подход к оценке наследия великого первопечатника, что позволило выявить наиболее ценные аспекты его деятельности.

Результаты исследования.

Факты биографии. Иоганн Генсфлейш цур Ладен цум Гутенберг (нем. *Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg*) родился в г. Майнц в семье местного патриция Фриле Генсфлейша и его второй жены Эльзы Вирих. Год рождения Иоганна Гутенберга остался неизвестен. Считается, что он родился в промежутке между 1394 и 1399 гг. Иногда условно днём его рождения считают 24 июня 1400 г., день Иоанна Крестителя. Эта дата носит чисто символический характер; она была избрана условно во время проведения 500-летнего юбилейного фестиваля Гутенберга в Майнце в 1900 г.



Портрет И. Гутенберга работы неизвестного художника, 1440 г.

Иоганн был вторым из детей в семье; у него был старший брат Фриле, сестра Эльза и сводная сестра Патце.

Патрициями в средневековых германских государствах называли граждан, принадлежавших к высшим слоям городского бюргерства. Фриле Генсфлейш принадлежал к аристо-

кратии и работал ювелиром у архиепископа Майнца на католическом церковном монетном дворе. Мать принадлежала к семье торговцев сукном. Их брак был заключен в 1386 г.

Майнц являлся весьма важным городом, так как именно здесь избирался архиепископ германской церкви, – курфюрст. В городе периодически происходили столкновения между патрициатом и цехами ремесленников, что вынуждало семейство Иоганна временно покидать город в периоды поражений патрициата.

В 1411 г. восстание ремесленников против аристократов в Майнце вынудило уехать более сотни семей. Семья Иоганна переехала тогда в небольшой город Эльтвилль-на-Рейне, где они жили в поместье, унаследованном Эльзой.

Вот почему точное место рождения будущего книгопечатника также достоверно неизвестно. Вынужденные изгнания семьи из Майнца могли быть причиной того, что Иоганн мог родиться, например, в Страсбурге, хотя он всегда считался гражданином Майнца.

Иоганн учился в монастырской школе, а в 1418 г. поступил в университет в г. Эрфурт, где некоторое время, возможно, в течение года, изучал латынь. Он владел в совершенстве письменным немецким и латинским языками.

Вернувшись в Майнц, юноша работал со своим отцом на церковном монетном дворе, занимался изучением ювелирного дела, и, в итоге, получил почетное звание мастера, что означало не только высокую степень профессиональных умений, но и

право на открытие собственной мастерской, т. е. цеха.

Иоганн мечтал создать, – точнее, усовершенствовать, – печатный станок, и поделился этой мечтой с отцом. Тому эта идея не понравилась; он хотел, чтобы сын воспользовался наследственной привилегией семьи чеканить монеты.

Ссора вышла такой сильной, что Иоганн даже отказался от фамилии своего отца (Гейнцфлейш), полученной при рождении, и взял в качестве фамилии название родового имения матери – Гутенберг, под которой и вошел в историю [Мусский, 2008, с. 416–417].

В 1434–1444 гг. Иоганн жил в Страсбурге, занимаясь шлифовкой полудрагоценных камней (агата, оникса). В 1438 г., вместе со своими товарищами А. Дритценом, А. Гейльманом и Г. Риффе, он основал в Страсбурге товарищество на паях. Молодые люди под руководством Гуттенберга все свое время посвящали реализации двух проектов.

Первым проектом было изготовление полированных металлических зеркал, предназначенных для продажи паломникам, приехавшим на фестиваль в город Ахен (Аахен), чтобы посмотреть коллекцию реликвий императора Карла Великого. Считалось, что зеркала улавливают невидимый «святой свет», излучаемый священными реликвиями. Поэтому следовало «напитать» зеркала этим «светом», и в дальнейшем он, этот «свет» стал бы оказывать свое благотворное воздействие на обладателя зеркала...

Но вышло так, что фестиваль был отложен более чем на год из-за

наводнения, и деньги, уже потраченные на изготовление зеркал, не могли быть возвращены заказчикам. В итоге, 1439 г. возникло судебное дело против Гутенберга. Дабы удовлетворить инвесторов, Гутенберг пообещал открыть им «секрет», который сделает их всех богатыми. Секретом Гутенберга была его идея печатного станка, основанного на использовании винного пресса и подвижного металлического шрифта.

Вторым проектом стало осуществление некоего секретного «предприятия, связанного с искусством», что, по-видимому, и было первой попыткой деятельности молодого Гутенберга по книгопечатанию. Выпускалась большей частью лубочная продукция, которая, разумеется, не имела шансов сохраниться и стать историческим экспонатом. Иоганн в это время уже стоял на пороге практического применения своего изобретения, но внезапная смерть его главного компаньона отсрочила это время, поскольку некоторые части конструкции остались у наследников Андреаса Дритцена.

Судебный процесс закончился для Гутенберга благополучно, а документы суда, в которых фигурировали такие слова как *свинец*, *пресс*, *отливные формы* и другие термины, присущие печатному делу, сослужили ему добрую службу спустя столетия: они позволили много позднее, уже в XIX в., исследователям закрепить за Гутенбергом приоритет в деле открытия книгопечатания в Ев-

ропе. Именно этот год, 1439, считается годом изобретения книгопечатания¹².

Все в том же 1439 г. Гутенберг изобрел метод изготовления металлических штампов для пробивки монет, что принесло ему первый патент в его жизни. Патент дал ему финансовые средства для начала работы над своим самым известным проектом, – созданием печатного станка.

В 1440 г. в Страсбурге Гутенберг раскрыл секрет своего печатного станка в книге под названием «Aventur und Kunst» («Предприятие и искусство»). К 1448 г. Гутенберг вернулся в Майнц, где с помощью кредита, предоставленного его шурином Арнольдом Гельтусом, начал собирать действующий печатный станок. К 1450 г. первый пресс Гутенберга был введен в эксплуатацию.

Для осуществления своих планов Гутенберг в 1450 (1452 г.?) занял под 6% годовых 1600 гульденов у ростовщика по имени Иоганн Фуст.

Одним из первых прибыльных проектов, предпринятых новой типографией Гутенберга, было печатание нескольких тысяч индульгенций для католической церкви. Это были своего рода «инструкции» по уменьшению размера епитимьи, которую необходимо понести виновному в разного рода нарушениях закона, чтобы получить прощение от церкви за свои грехи, в том числе и за будущие.

Гутенберг продолжал совершенствовать технологию печатания, и к 1455 г. изготовил несколько экземпляров Библии. Она состояла из трех томов текста на латыни. Библия Гутенберга содержала 42 строки шрифта на каждой странице с цветными иллюстрациями. Библии Гутенберга были ограничены 42-мя строками на странице из-за размера шрифта, который, несмотря на крупный размер, делал текст чрезвычайно легким для чтения.

Гениальное изобретение Гутенберга состояло в том, что он изготавливал из металла «подвижные» выпуклые буквы, вырезанные в зеркальном отображении, набирал из них строки и с помощью прессы, – поначалу он использовал обычный винный пресс, – делал оттиски на бумаге. Несмотря на нехватку инструментов, Гутенберг, тем не менее, достиг значительных успехов.

К 1456 г. он отлил не менее пяти различных шрифтов, напечатал латинскую грамматику Элия Доната (несколько листов её дошли до наших дней и хранятся в Национальной библиотеке в Париже и Российской государственной библиотеке), календарь, несколько папских индульгенций и, наконец, две Библии, 36-строчную и 42-строчную¹³; последняя известна под названием Библия Мазарини; она была напечатана не позднее 1455 г.

¹² Другая важная дата – 1445 год, когда была издана первая из сохранившихся печатных книг, представляющая собой фрагмент поэмы «Пророчество Си-

вилл». По другим данным, она была напечатана хотя и самым ранним шрифтом Гутенберга, но позднее, уже в 1452–1453 гг.

¹³ Имеется в виду, что на одной странице текста располагались 36 и 42 строчки.

Первый том первого издания перевода Библии на латинскую вульгату¹⁴, включал псалмы. Бумажная копия из 324 листов, или 628 страниц, весит 7,2 килограмма. Эта Библия Гутенберга «Ветхий Завет» была продана на аукционе в 1987 г. за 4 900 000 долларов.



Вульгата

Работа проходила с соблюдением строжайшей тайны; изобретение Гутенберга подрывало доходы переписчиков. Опасаться приходилось и церковников, монополизировавших всё, что имело отношение к письменности. Новость о новом способе изготовления книг немедленно привела бы к падению их стоимости, сделало бы их доступнее большому количеству людей. Так, впрочем, со временем и случилось.

К сожалению, Гутенбергу недолго довелось наслаждаться своим изобретением. В 1456 г. Иоганн Фуст обвинил Гутенберга в нецелевом использовании денег и потребовал возврата уже 2026 гульденов. Когда Гутенберг отказался или не смог погасить кредит, Фуст подал на него в суд архиепископа. Суд вынес решение

против Гутенберга, Фусту разрешили конфисковать печатный станок в качестве залога. Основная часть прессов и печатных изделий Гутенберга досталась его бывшему сотруднику и будущему зятю Фуста Петеру Шефферу.

Фуст продолжил печатать 42-строчные Библии Гутенберга, в итоге издал около 200 экземпляров, из которых на сегодняшний день известны только 22.

Гутенберг был вынужден начать всё с самого начала. Полностью обанкротившись, он, тем не менее, открыл небольшую типографию в г. Бамберг, предположительно в 1459 г. На средства местного епископа Дитера фон Изенбурга, сторонника реформистских идей, он создал новую типографию. В дополнение к 42-строчной Библии некоторые историки приписывают Гутенбергу Книгу Псалтирь, опубликованную Фустом и Шеффером, но с использованием новых шрифтов. Также ему приписывается издание планетарной таблицы для астрологов, одна страница которой была найдена в конце XIX в., и передана в дар музею Гутенберга в Майнце в 1903 г.

Гутенбергу удалось возобновить дело и выпустить еще несколько книг. Он вступил в компанию с Конрадом Гумери и в 1460 г. выпустил латинскую грамматику со словарем «Summa Grammaticalis», – сочинение итальянского филолога и лексикографа, доминиканского монаха

¹⁴ Вульгата (лат. Biblia Vulgata, от лат. vulgatus – общепринятый, общеупотребительный), название официально принятого в Римско-католической церкви латинского текста Библии, составленного в конце

IV – начале V вв. на основе перевода Иеронима Стридонского.

Иоганна Бальба из Генуи (?–1298), написанное еще 1286 г., и больше известное под названием «Католикон». Книга состоит из курсов по орфографии, этимологии, грамматики, просодии¹⁵, риторике и этимологического словаря латинского языка. Учебник был высоко оценен, и использовался более чем столетие после своего появления.

Между Изенбургом и Адольфом развернулась борьба за обладание архиепископством. Майнц принял сторону Изенбурга, а Гутенберг даже напечатал его воззвание к мятежу. Но победил Адольф Нассау, который простил престарелого Гутенберга после его присяги на верность, освободил от налогов и зачислил в свою свиту.

В январе 1465 г. Адольф II фон Нассау-Висбаден, архиепископ Майнца, признал достижения Гутенберга, присвоив ему титул *гофмана* – придворного. Эта честь обеспечила Гутенбергу постоянную денежную стипендию и прекрасную одежду, а также 2180 литров (576 галлонов) зерна и 2000 литров (528 галлонов) вина без уплаты налогов.

Но уже 3 февраля 1468 г. книгопечатник умер; он был похоронен в Майнце, однако сегодня местоположение его могилы неизвестно. Некоторые источники утверждают, что его могила находилась на разрушенном в годы второй мировой войны

францисканском кладбище. Неизвестно также, были ли у него семья и дети.

Раскроем, в чем же состояла сущность изобретений И. Гутенберга.

Литера. Основа изобретения Гутенберга – печать наборными литерами. Страницу текста до него печатали с цельной деревянной доски, но для следующей страницы необходимо было вырезать новую доску. Гутенберг изобрел практичную печать подвижным металлическим шрифтом. Он пришел к осуществлению идеи не изготавливать литеры поодиночке, а механизировать и стандартизировать этот процесс.

Решение этой задачи в 1439 г. позволило ускорить и удешевить процесс книгопечатания. Вместо вырезанных вручную деревянных или отлитых керамических блоков Гутенберг изготовил металлические формы для каждой буквы или символа, в которые он мог заливать расплавленный металл, такой как медь или свинец. Полученные в результате металлические литеры были более однородными и долговечными, чем их деревянные аналоги, и давали, к тому же, более легко читаемый отпечаток. Большое количество металлических литер можно было изготовить значительно быстрее, и они получались несравнимо более качественными, чем буквы, вырезанные из дерева. Таким образом, печатник

¹⁵ Просодия – раздел фонетики, в котором рассматриваются такие особенности

произношения, как высота, сила/интенсивность, длительность, придыхание, глоттализация, палатализация и т.п.

мог переставлять отдельные металлические «пульки» так часто, как это было необходимо, чтобы напечатать несколько разных страниц с использованием одних и тех же литер.

Печатный станок. Печатный станок, ставший поистине символом новой эпохи, Гутенберг фактически лишь усовершенствовал, используя принципы действия уже существовавших прессов для виноделия или для отжима влажной бумаги в бумагоделательном производстве. Но ему предстояло еще продумать, каким образом обеспечить равномерность давления по всей поверхности печати, чтобы отпечатались все тончайшие линии в начертаниях букв, и создать подвижную каретку для перемещения формы под плиту и обратно. Ещё одной задачей было точное наложение листа на печатную форму. Отвечавший всем этим требованиям станок, сконструированный Гутенбергом, практически без изменений служил печатникам вплоть начала XIX в.

Сплав. Не менее важным выбором стало использование металла в качестве материала для литер. Сложной задачей было найти подходящий сплав, который должен был обладать повышенной текучестью, чтобы заполнить тончайшие «волосные» части литейной формы, иметь низкую температуру плавления, дабы не расплавить медную матрицу и, в то же время, быть достаточно твёрдым,

чтобы выдержать многотысячные тиражи. Считается, что Гутенберг использовал сплав свинца, олова и сурьмы, близкий к гарту, который используется в типографской практике более поздних столетий¹⁶.

Краска. Гутенберг сумел найти оптимальный рецепт типографских чернил. Граверами уже была создана краска на масляной основе, предназначенная для производства отпечатков и отличавшаяся от чернил для письма, но возникла проблема с двусторонней печатью. Поскольку краску должна была воспринимать влажная бумага, нужно было добиться создания такого красочной смеси, которая бы высыхала быстрее, чем просохнет лист основы, с тем, чтобы не смазать уже отпечатанную сторону при печати оборотной стороны листа.

Обсуждение результатов. Значение изобретения Гутенберга, изменившего мир, лучше всего понять, если рассматривать его в контексте состояния книгопечатания, в котором оно находилось до него. Историки не могут точно определить, когда была создана первая книга, но самая старая из известных существующих книг была напечатана в Китае в 868 г. нашей эры. Она называется «Алмазная сутра», и представляет собой копию священного буддийского текста в свитке длиной 17 футов, напечатанном деревянными блоками. Согласно надписи на свитке, он был заказан человеком по имени

¹⁶ Гарт представляет собой сплав цветных металлов, используемый в типографии. Содержит свинец, сурьму, олово. Сплав имеет низкую температуру плавления и отличные литейные свойства, что позволяет изготавливать высокопрочные

детали типографского оборудования. Используется для получения шрифтов ручного и машинного набора, стандартных оттисков, типографских линеек.

Ван Цзе в честь своих родителей. Книга находится в коллекции Британского музея в Лондоне. К 932 году н. э. китайские печатники регулярно использовали резные деревянные блоки для печати свитков. Но эти деревянные блоки быстро изнашивались, и для каждого используемого символа, слова или изображения приходилось вырезать новый блок.

Следующая революция в книгопечатании произошла в 1041 году, когда китайский печатник Би Шэн начал использовать подвижный шрифт, или наборную форму; теперь отдельные иероглифы, сделанные из обожженной глины (фактически фаянса), которые можно было соединять вместе, образуя слова и предложения. В Европе об этом изобретении ничего не знали.

Изобретение Гутенбергом печатного станка с подвижным шрифтом позволило массовым коммуникациям стать решающим фактором европейского Возрождения, протестантской Реформации и эпохи Просвещения, а это резко повысило грамотность по всей Европе, разрушив фактическую монополию образованной элиты и религиозного духовенства на образование на протяжении предшествующих нескольких столетий. Представители формирующегося европейского среднего класса начали использовать местные языки, а не латынь в качестве общепринятого разговорного и письменного языка.

Технология подвижной металлической печати по Гутенбергу произвела революцию в книгоиздании в Европе и вскоре распространилась по всему развитому миру. Лишь к

началу XIX в. ручные печатные станки Гутенберга были в значительной степени заменены ротационными прессами с паровым приводом, что позволило быстро и экономично выполнять все виды печати.

Заключение. Спор о приоритете в деле книгопечатания начался еще при жизни Гутенберга. Кто же на самом деле совершил столь важный сдвиг в мировой истории: Йоганн Фуст (1400–1466), Петер Шеффер (1425–1503), Йоганн Ментелин (1410–1478) или кто-то другой?

Опознавание древних печатных книг по шрифту представляет собой известную практику в области исторического книговедения. При зарождении печати почти каждый издатель создавал свой неповторимый шрифт, благодаря чему имеется возможность даже по безымянным фрагментам узнавать, «руке» какого типографа принадлежит та или иная страница. В гутенберговедении шрифтологический метод сыграл важнейшую роль. Именно с его помощью было установлено наследие Гутенберга.

Нам представляется обоснованным мнение, высказанное еще в начале XX в. сооснователем Коммунистической партии Германии, одним из крупнейших марксистских историков Францем Мерингом (1846–1919): «Долгий и ожесточенный спор о действительном изобретателе книгопечатания никогда не будет разрешен. Гутенберг сделал в этом направлении последний решительный шаг с наибольшей смелостью и ясностью, и благодаря этому с наибольшим успехом. Это лишь значит, что он лучше

всех сумел подвести итоги накопленному опыту и всем неудачным или полуудачным попыткам своих предшественников. И это нисколько не умаляет его заслуги; его заслуга остается бессмертной, но не новое неведомое растение он посадил в земную почву, а лишь удачно сорвал медленно созревший плод» [Меринг, 1906, с. 61].

При жизни Гутенберг не был столь значительной, почитаемой всеми фигурой, каковой он стал спустя годы и столетия после своей смерти. Вот почему прижизненных портретов первопечатника не было. Все имеющиеся его изображения сделаны посмертно; при этом художники ориентировались на воспоминания людей, помнивших его внешний облик.



Музей И. Гутенберга в г. Майнц

Автор данной статьи посетил музей Гутенберга в 2016 г. в г. Майнце. Он был основан еще в 1900 г. группой энтузиастов, дабы достойно отметить 500-летие со дня рождения Гутенберга, и представить его технические и художественные достижения широкой публике. Они также стремились продемонстрировать письменность и печать как можно большего числа различных

культур. Издатели, производители печатных машин и типографии передали в дар книги, аппараты и станки, которые легли в основу коллекции.

В настоящее время в музее представлена вся история развития печатного и множительного дела (печатные устройства, пишущие машины, компьютеры, письменные принадлежности и т. д.). Реконструирован печатный станок времен Гутенберга. Вот только вещей, принадлежавших непосредственно Гутенбергу, за давностью лет, к сожалению, не сохранилось.

Гиды во время экскурсии изготавливают из легких сплавов литеры, которые затем, после того как они остынут, раздаривают посетителям...

Список литературы

1. Бахтиаров, А. А. Иоганн Гутенберг, его жизнь и деятельность в связи с историей книгопечатания. – СПб. – (Жизнь замечательных людей. Библиотека Ф. Павленкова). – 1892. – 94 с. – Текст : непосредственный.
2. Варбанец, Н. В. Йохан Гутенберг и начало книгопечатания в Европе. – Москва : Альма-Матер. – 2024. – 277 с. – Текст : непосредственный.
3. Денисов, Л. И. Первопечатники Иоганн Гутенберг и Иван Федоров. – Москва. – А. Д. Ступин. – 1908. – 46 с. – Текст : непосредственный.
4. Кестнер, И. Иоганн Гутенбург. – Львов : Изд-во Львовского ГУ. – 1987. – 89 с. – Текст : непосредственный.
5. Книговедение: энциклопедический словарь / ред. коллегия: Н. М. Сикорский (гл. ред.) [и др.]. –

Москва : Сов. энциклопедия. – 1982. – 664 с. – Текст : непосредственный.

6. Меринг, Ф. Об историческом материализме. – СПб : Т-во «Просвещение». – 1906. – 82 с. – Текст : непосредственный.

7. Мурашкина, С. В. Революция Гутенберга : книги эпохи перемен. Москва : Арт-Волхонка. – 2019. – 128 с. – Текст : непосредственный.

8. Мусский, С. А. 100 великих людей. Москва : Вече. – 2008. – 480 с. – Текст : непосредственный.

9. Мэн Джон. Иоганн Гутенберг : человек, изменивший ход истории: [пер. с англ.]. – Москва : Эксмо. – 2012. – 303 с. – Текст : непосредственный.

10. Немировский, Е. Л. Изобретение Иоганна Гутенберга. Из истории книгопечатания. Технические аспекты. – Москва : Наука. – 2000. – 659 с. – Текст : непосредственный.

11. Ольхин, П. М. Иоганн Гутенберг, изобретатель книгопечатания. – СПб : Типография И. Гольдберга. – 1900. – 22 с. – Текст : непосредственный.

12. Пименова, Э. К. Иоганн Гутенберг и его великое изобретение.

Биографический очерк. – СПб : Изд-во О. Н. Поповой. – 1906. – 16 с. – Текст : непосредственный.

13. Пятьсот лет после Гутенберга. 1468–1968 : Статьи, исследования, материалы / АН СССР. Науч. совет «История мировой культуры» ; [Под ред. Е. С. Лихтенштейна и А. А. Сидорова] / Н. А. Михайлов, С. С. Волк [и др.]. – Москва : Наука. – 1968. – 415 с. – Текст : непосредственный.

14. Рукавишников, Г. П. Ключ к свету (Гутенберг). – СПб : Изд-во М. Н. Слепцовой. – 1909. – 28 с. – Текст : непосредственный.

15. Филиппов, Н. Н. Гутенберг – первый изобретатель книгопечатания / сост. Н. Н. Филиппов, Н. С. Аскарханов. – Текст : непосредственный. – СПб, 1900. – 35 с. – Текст : непосредственный.

16. Харт, М. Х. 100 великих людей. – Москва : Вече. – 1998. – 544 с. – Текст : непосредственный.

17. Цветков, И. В. Краткий очерк истории книгопечатания. – СПб, 1900. – 36 с. – Текст : непосредственный.

ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.095

М. А. Тимофеев

МГПДИ: ТРИ ГОДА ИСТОРИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИВА РФ)

Аннотация. На основании впервые вводимого в научный оборот документального материала из фондов Государственного архива РФ предлагается реконструкция ряда моментов истории Московского государственного педагогического дефектологического института (б. дефектологический факультет МГПИ им. А. С. Бубнова).

Описаны структура учебного заведения, специфика преподавательского состава, взаимодействие МГПДИ с Научно-практическим институтом спецшкол и детских домов (с 1943 г. – НИИ дефектологии), роль вуза в разработке методической базы специального образования. Особое внимание уделено второму полугодю 1941 г., когда в условиях военного времени институт был ликвидирован и вновь включен в виде факультета в состав МГПИ.

Ключевые слова: высшее дефектологическое образование; учебные программы; учителя для школ глухонемых, слепых, вспомогательных; эвакуация учебных заведений во время войны.

М. А. Timofeev

MOSCOW STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION: THREE YEARS OF HISTORY (ACCORDING TO THE FILES OF STATE ARCHIVE OF RUSSIA)

Abstract. Based on the documentary material introduced into scientific circulation for the first time (documents from the collections of the State Archive of the Russian Federation), a reconstruction of the main moments of the history of the Moscow State Pedagogical Institute of special education (MGPDI, former Defectological Faculty of MGPI n. a. A. S. Bubnov) is proposed.

The structure of the educational institution, the specifics of the teaching staff, the interaction of the MGPDI with the Scientific and Practical Institute of Special Schools and Orphanages, the role of the higher institution in the development of a methodological base for special education are described. Special attention is paid to

the second half of 1941, when, in wartime conditions, the institute was liquidated and re-incorporated as a faculty into the Moscow State Pedagogical Institute.

Keywords: higher education for special schools; educational programs; teachers for schools of the deaf, blind, auxiliary; evacuation of educational institutions during the war.

Введение. В истории высшего дефектологического образования нашей страны есть отдельные сюжеты, которые на протяжении десятилетий остаются как бы за пределами основного потока историко-педагогических исследований. Хотя, казалось бы, принимая во внимание непростой и достаточно длительный (более 20 лет, начиная с 1918 года) период становления этого сегмента советской высшей школы, каждый его этап должен вызывать повышенный интерес.

Причина этому, как правило, одна: необходимость проведения поиска архивных источников, что, принимая во внимание степень сохранности и особенности комплектации фонда Народного комиссариата по просвещению РСФСР (с учетом гибели нескольких десятков тысяч единиц хранения в 1941 году) в Государственном архиве Российской Федерации, является делом весьма непростым и трудозатратным. Ситуация усложняется мозаичностью выявляемого материала, который требует больших усилий по его систематизации и анализу.

История Московского государственного педагогического дефектологического института (1938–1941 гг.) является этому хорошей иллюстрацией. Три учебных года бывший дефектологический факультет МГПИ им. А. С. Бубнова вел деятельность как самостоятельное высшее

учебное заведение. Вуз динамично развивался – об этом говорят растущие цифры приема, качество преподавательского состава, включенность учебного заведения в единую научно-педагогическую систему с Научно-практическим институтом спецшкол и детских домов и многое другое. Однако с точки зрения исследованности это «темный» период в истории высшего дефектологического образования. Хотя он и является очень важным с точки зрения восстановления полной картины развития отечественной дефектологии и специального образования, основанной на оригинальном документальном материале.

Материалы и методы. Цель исследования – попытка частичной реконструкции и общая характеристика деятельности МГПДИ в предвоенный период, а также восстановление событий июня-декабря 1941 года, завершившихся ликвидацией самостоятельного вуза и возвращением его в виде дефектологического факультета в состав МГПИ им. В. И. Ленина.

В качестве задач были выделены: источниковедческая – выявление и ввод в научный оборот архивного документального материала по данной проблематике; аналитическая – систематизация и анализ информации, содержащейся в архивных документальных материалах официаль-

ного характера, по структуре института, основным направлениям работы, в т. ч. сотрудничеству с НПИ спецшкол и детских домов, учебным программам, организационным вопросам, связанным с эвакуацией студентов и преподавателей в Кировскую область и закрытием института.

Источниками исследования выступают неопубликованные документы из ф. А–2306 Государственного архива РФ (фонд Наркомпроса РСФСР), а также материалы бюллетеня, издававшегося Научно-практическим институтом спецшкол и детских домов. В числе документов – приказы по Наркомпросу РСФСР, устав и штатное расписание МГПДИ, переписка в связи с преобразованием института в конце 1941 г. и др. Большой интерес представляют и коллективные фотографии 1-го и 2-го выпусков МГПДИ, 1939 и 1940 гг. соответственно (из архивной коллекции ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики»). Они позволяют проследить кадровые изменения в руководстве и преподавательском составе, а при отсутствии в фондах ГА РФ списков студентов, отчасти восполнить и этот пробел.

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

Результаты исследования. В 1938 году в системе высшего дефектологического образования СССР произошли серьезные перемены.

Прошло четыре года с момента восстановления в 1934 году факультетской системы, когда Дефектологическое отделение (ДЕФО) МГПИ им. А. С. Бубнова под руководством Д. И. Азбукина обрело статус дефектологического факультета главного педагогического вуза страны. И вот теперь факультет вышел из состава МГПИ и превратился в самостоятельное высшее учебное заведение – Московский государственный педагогический дефектологический институт (МГПДИ).

Чем были обусловлены изменения 1938-го? Главной причиной исследователи специальной педагогики называют меры «по преодолению последствий педологии и выполнению постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» [Специальная педагогика, с. 189]. Однако, на наш взгляд, говорить об исключительной роли этого документа в изменении формы и статуса дефектологов МГПИ нельзя. По ряду косвенных признаков можно предположить, что большую роль в этом сыграл и главный научный центр страны в области дефектологии и специального образования, Научно-практический институт спецшкол и детдомов (НПИ), а само объединение вуза и научного института отвечало целям и амбициями руководства последнего.

Вообще 1938 год НПИ переживал на подъеме. Институт стал издавать свое периодическое издание, бюллетень, в котором печатались труды сотрудников. С 1939 года он станет практически ежемесячным. Представители института выступают

с установочными докладами на профильных совещаниях регионального и общероссийского уровня. Вполне вероятно, что руководство НПИ пыталось реализовать идею создания на своей базе своего рода научно-учебно-методического комплекса. И «свой» профильный вуз в эту концепцию вписывался очень хорошо.

В пользу этого предположения говорит ряд фактов.

Во-первых, у руководства МГПДИ всегда находились сотрудники Научно-практического института, а не представители МГПИ. Первым директором нового вуза (с 1938 до октября 1939 г.) был И. И. Данюшевский (он же – директор НПИ), а вторым, с октября 1939 по сентябрь 1941 г. Т. А. Власова, с 1932 года работавшая в должности зам. директора НПИ.

Во-вторых, МГПДИ разместился рядом с НПИ, в комплексе зданий по тому же адресу, Погодинская ул., д. 8 [Устав Московского..., л. 21].

И, в-третьих, официальная информация о деятельности МГПДИ (объявления дирекции вуза) стала публиковаться в бюллетене НПИ.

В первый учебный год (1938/1939) структура МГПДИ была следующей (о ней мы можем ретроспективно судить по правилам приема в институт, опубликованным летом 1939 года [Учебно-воспитательная работа ..., с. 65]). Там было два факультета – факультет школ глухонемых и факультет вспомогательных школ. Каждый из них имел три отделения – языка и литературы, физико-математическое и естественно-географическое.

Преподавательский состав был распределен по следующим кафедрам: марксизма-ленинизма, педагогики, сурдопедагогики, олигофренопедагогики, психологии, психопатологии, русского языка и литературы, физики и математики, естествознания и географии, иностранных языков. Среди преподавателей (если судить по фотографии первого выпуска) были Д. И. Азбукин, Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау, Л. В. Занков, А. Н. Граборов, А. Г. Басова, И. В. Герчиков, Ф. Ф. Сватиков, А. И. Дьячков, Г. М. Дульнев, Ф. М. Новик, Е. Б. Бабский, Д. Н. Введенский, С. М. Ривес и другие.

Срок обучения стандартный – 4 года, форма обучения – только дневная, с отрывом от производства. По окончании курса из стен МГПДИ должны были выйти «преподаватели для специальных педучилищ и учителя для школ глухонемых и для вспомогательных школ» [Там же, с. 65]. Кстати, среди выпускников 1939 г., попавших на коллективное фото, мы видим будущих сотрудников НПИ Х. С. Замского и Р. И. Шуйфер.

Абитуриентом института мог стать каждый гражданин в возрасте от 17 до 35 лет, имеющий законченное среднее образование, либо получивший аттестат об окончании средней школы экстернатом, а также лица, имеющие 9 классов образования и педагогический стаж не менее 3 лет. Все студенты получали стипендию на 50% выше, чем в других вузах.

Но эти сведения явно относятся к первому году работы, потому что во

второй половине 1939 – первой половине 1941 года структура института претерпела заметные изменения. Согласно уставу МГПДИ, принятому в августе 1939 года, в вузе было уже 4 факультета – вспомогательных школ, школ для глухонемых детей, школ для слепых детей, заочное отделение. Все студенты распределялись в соответствии со специальностью по трем отделениям: русский язык и литература, физика и математика, естествознание и география [Устав Московского..., л.12].

В 1940/1941 учебном году в институте было 11 кафедр и 63 преподавателя. Кафедру педагогики возглавлял С. М. Ривес, кафедру сурдопедагогики – Ф. А. Рау (сотрудники А. Г. Басова, А. И. Дьячков, А. А. Попова, Ф. Ф. Рау, Т. А. Макарова, М. А. Свищев, О. Д. Кудряшова). На кафедре олигофренопедагогики работали А. Н. Граборов, Н. Ф. Кузьмина и Ф. М. Новик. Кафедру психопатологии возглавлял Д. И. Азбукин, а кафедру психологии – А. Р. Лурия, его сотрудником была К. И. Вересотская. Работали в МГПДИ и другие будущие сотрудники НИИ дефектологии – Н. С. Рождественский, С. Е. Крючков [Там же, л. 4–7]. Кроме того, по состоянию на 23 декабря 1940 г. в структуре вуза также было 13 вспомогательных подразделения (кабинетов), в т. ч. кабинет сурдопедагогики (руководитель А. И. Метт), кабинет олигофренопедагогики (руководитель С. К. Капутовская) [Штатное расписание..., л. 2–3]. Правда, в январе 1941 г. число кафедр указывается в официальном документе иное, 12 [Переписка с Московским..., л.1об].

Произошли некоторые уточнения и в определении профессиональной направленности выпускников. Готовил МГПДИ, согласно уставу 1939 г., специалистов «1. для преподавания в дефектологических училищах по специальной педагогике (сурдопедагогике, олигофренопедагогике и тифлопедагогике) и методике преподавания в специальных школах; 2. для преподавания в школах для глухонемых, в школах для слепых детей и в вспомогательных школах, в школах и классах детей слабо-видящих, тугоухих и с недостатками речи» [Устав Московского..., л. 3]. Учебные планы и программы утверждались Всесоюзным комитетом по делам высшей школы (в уставе их 35), а по остальным дисциплинам – Наркомпросом.

За будущими учителями-дефектологами по-прежнему сохранялись отличавшие их от студентов остальных специальностей своего рода льготы – та же повышенная стипендия [л. 4]. Собственно, это было прямым продолжением практики, закрепленной еще в 1933 году [Переписка с Московским..., л. 4]. Более того, в первой половине 1941 года становится очевидно, что руководство МГПДИ предпринимает серьезные усилия для их расширения. Так, с подачи директора МГПДИ Управление подготовки учителей Наркомпроса ходатайствовало перед Всесоюзным комитетом по делам высшей школы при СНК СССР о предоставлении в 1941 г. МГПДИ права набора студентов не по результатам приема, «а по конкурсу аттестатов, а также об освобождении студентов-дефектологов от платы за обучение» [Там же].

Директор института Т. А. Власова делает и другие серьезные шаги по формированию школьно-педагогической базы для практических занятий (и перечень это весьма показателен) – 21 января 1941 г. МГПДИ просит Наркомпрос закрепить за институтом следующие школы: вспомогательные № 176 и 321, школу НПИ глухонемых, Институт глухонемых, школы глухонемых № 3, 196, 384, 388, 417, 337 тугоухих и позднооглохших, среднюю школу № 34 и 36, детдом с особым режимом в Сокольниках № 37 [Переписка с Московским..., л. 2].

В это же время МГПДИ (скорее всего, совместно с НПИ) явно приобретает статус главного методического центра в области разработки специализированных учебных программ для вузов. Так, например, 20 января 1941 г. Управление подготовки учителей Наркомпроса выдает МГПДИ поручение разработать проекты программ для факультета школ глухонемых (специальность «математика») по следующим дисциплинам: высшая алгебра, астрономия, высшая геометрия, теоретическая механика, основная геометрия, теория чисел, некоторые вопросы элементарной математики, специальный курс анализа. Срок представления крайне жесток – к 15 февраля [Там же, л. 15].

Взаимодействие с Наркомпросом в подготовке программ было оперативным, широким и результативным. 22 мая 1941 года заместителем наркома просвещения РСФСР Н. Т. Сергеенковым были утвер-

ждены новые программы для дефектологических факультетов институтов.

Всего их было 24: история олигофренопедагогики, методика русского языка в школе глухонемых, методика преподавания арифметики (для факультета вспомогательных школ), методика русского языка в вспомогательной школе, методика арифметики в школах для глухонемых, позднооглохших и тугоухих детей, методики географии в вспомогательной школе, общей патологии (патологической физиологии), психопатологии детского возраста, неврологии, элементарной математике, высшей алгебре, теоретической механике, астрономии, основам химии, географии капиталистических стран, сурдопедагогике, истории сурдопедагогики, логопедии, методике первоначального обучения глухонемых словесной речи, методике обучения глухонемых произношению, методика обучения глухонемых словесной речи, акупедии, олигофренопедагогике, общей и специальной психологии [Учебные программы]. И 30 мая 1941 г. уже утвержденные программы по специальным предметам были направлены для работы в МГПДИ [Переписка с Московским..., л.14].

Значимость МГПДИ как центра подготовки учителей-дефектологов красноречиво подтверждают и запланированные цифры приема новых студентов на 1941/42 учебный год: 300 человек [Там же, л.3]. Тогда же, весной 1941-го, появляется первый в Советском Союзе учебник по олигофренопедагогике для вузов. Фор-

мально он был написан, как значилось в предисловии, на кафедре олигофренопедагогики МГПДИ ее преподавателями А. Н. Граборовым, Н. Ф. Кузьминой и Ф. М. Новиком. Однако, не говоря о тесной связи МГПДИ и НПИ, можно с уверенностью говорить, что это был совместный продукт обеих структур – та же Н. Ф. Кузьмина уже не один год работала в НПИ научным сотрудником и зав. методкабинетом. Ее статьи по преподаванию арифметики в вспомогательных школах регулярно появлялись на страницах бюллетеня этого института. Трудился там же (с 1939 г.) и Алексей Николаевич Граборов – в должности зав. кабинетом вспомогательных школ.

С началом Великой Отечественной войны поступательное развитие института прекратилось. С учетом ситуации военного времени летом 1941 года советское правительство начинает проводить политику оптимизации, сокращения, объединения учреждений в целом ряде отраслей. Эти меры коснулись и Наркомпроса, и сферы специальной педагогики. Так, согласно приказу № 565 от 2 августа по Наркомпросу, с 3 августа закрывалась должность инспектора по школам слепых детей [Приказы ..., л. 1]. В соответствии с распоряжением Совнаркома № 1152 от 24 июля, приказом № 573 от 7 августа наркомат предупредил руководителей подведомственных НИИ о грядущем сокращении штатов [1, л. 25–26].

Изменения пришли и в высшую школу. Уже 30 июня 1941 г. замначальника управления подготовки

учителей Сафронов сообщает, что прием в МГПДИ на новый 1941\42 уч. год сокращают на 100 человек, и вместо первоначально запланированных 300 остается всего 200 мест [Переписка с Московским ..., л. 3]. Судя по всему, в июле и августе последовали еще два секвестирования. Июльское документально подтвердить пока не представляется возможным, а августовское – можно. Об очередном снижении цифр приема, скорректированным к условиям военного времени – с 75 до 60 человек, говорилось в приказе № 606 Наркомпроса от 26 августа 1941 г. о подготовке к новому учебному году в вузах [Приказы ..., л.144]. О заявленном ранее приеме в 200 человек речи уже не шло.

Тогда же стало очевидно, что уменьшение количества студентов повлечет за собой и другие, принципиальные изменения. И в этот же день, чуть ранее, был издан очень важный приказ № 604. Он касался и МГПДИ, и непосредственно самого Научно-практического института, хотя предназначался к исполнению для руководителя МГПДИ Т. А. Власовой. По сути, началась подготовка к реорганизации/ликвидации института.

Приказ № 604 предписывал в 3-дневный срок, к 29 августа, передать главный корпус учебного здания Московского дефектологического института и Научно-практического института и излишний инвентарь Московскому институту истории, философии и литературы (МИФЛИ) [Приказы ..., л.128].

Молниеносная передача здания объяснялась не только нараставшей

угрозой столице страны и осуществившейся волнами эвакуацией. У Наркомпроса явно уже были планы по принципиальной реформе института.

Соответствующие распоряжения не заставили долго ждать. 1 сентября 1941 года за подписью В. П. Потемкина выходит приказ № 646 о ликвидации МГПДИ и начале преобразования его в дефектологический факультет МГПИ им. В. И. Ленина. Директору МГПДИ (Т. А. Власовой) было приказано в 10-дневный срок передать МГПИ все дела и имущество института, а планово-финансовому управлению Наркомпроса – внести соответствующие изменения в штат и бюджет МГПИ [Переписка с Московским ..., л.7].

Однако выполнение приказа в полном объеме затянулось. Скорее всего, в сентябре началась подготовка к эвакуации, которая резко ускорилась после событий 15–17 октября в Москве. Именно в это время в ликвидируемом МГПДИ произошла последняя смена руководства. Вместо Т. А. Власовой институт с 16 октября возглавил Ф. Ф. Рау [Рау, л. 22]. Именно он занимался вопросами эвакуации и ликвидации института.

Студенты и преподавательский состав МГПДИ столкнулись с целым клубком проблем. Большая часть сотрудников вуза была, как говорилось ранее, и сотрудниками НПИ. В связи со спешным выездом из Москвы они не успели получить последние зарплаты по месту работы. Более того, из-за объявленной реорганизации было непонятно, куда писать и к

кому обращаться по финансовым вопросам вообще.

Так, 27 октября 1941 года в адрес находившейся в Кирове части Наркомпроса уходит телеграмма за подписью Ф. Ф. Рау: «Дефектологический институт остался без кредитов. Зарплата и стипендия не выплачены. 29[-го] институт эвакуируется. Студенты пешком. Требуется немедленно девятью шесть тысяч» [Переписка с Московским ..., л. 21].

Запросы для бухгалтерии приходили и от бывших студентов МГПДИ – в ноябре писали из Рязани, Свердловска и других городов. Во всех случаях ответ о местоположении института в настоящее время был один – старый адрес, Москва, Погодинская, 8 [Там же, л. 22–25].

Правда, после 1 декабря отвечать на такие запросы стали точнее: рекомендовали писать в бухгалтерию МГПДИ в г. Малмыж, куда она выехала в эвакуацию вместе с частью МГПИ. Дело в том, что именно в период 27 ноября – 1 декабря 1941 г. можно говорить о полной и оформленной ликвидации МГПДИ. Именно тогда произойдет ряд важных структурных и кадровых изменений – в частности, назначение нового главного бухгалтера, П. Ф. Щербакова, который не только стал главбухом ликвидируемого института, но также занял аналогичную должность и в НПИ спецшкол и детдомов [Приказы ..., л. 53]. А еще – в эти же дни увидел свет приказ № 33-м по Наркомпросу за подписью заместителя наркома Никандра Федоровича Гаврилова, занимавшегося в ведомстве вопросами эвакуации, о вхождении МГПДИ в

МГПИ в формате дефектологического факультета [Приказы ... , л. 31]. Это было тем легче сделать, что в упоминавшемся городке Малмыж находились и студенты обоих вузов (МГПИ – частично). Там же оказались и студенты МОПИ [Приказы..., л. 41], которому чуть позже придали эвакуированных студентов МГПИ [Приказы ..., л. 2]. Но бывший МГПДИ слияния с МОПИ избежал. Так закончился трехлетний опыт существования самостоятельного учреждения высшего дефектологического образования, развитию которого помешала война.

Обсуждение результатов. Использование архивных материалов из фондов ГА РФ, НА РАО, информации из периодических изданий конца 1930-х годов позволило провести первичную и частичную реконструкцию истории Московского государственного педагогического дефектологического института за весь период его существования в 1938–1941 гг. Этот период в истории высшего специального образования имеет большой потенциал для дальнейшего уточнения и изучения – при использовании архивных материалов, хранящихся в фондах ЦГА Москвы и архиве МПГУ. Их привлечение позволит в более полной мере реконструировать события 1938 и конца 1941 гг., а в целом – качественно и полностью заполнить ту лакуну, которая образовалась в истории педагогики вокруг МГПДИ.

Заключение. На основании впервые вводимых в оборот документальных архивных материалов, связанных с формированием и деятель-

ностью Московского государственного педагогического института (1938–1941 гг.), можно утверждать, что его создание и функционирование в рамках реформы высшего специального образования в Москве стало примером успешного проекта по созданию единого образовательного и научного центра под эгидой Научно-практического института спецшкол и детских домов.

О большом потенциале именно такой формы работы свидетельствует положительная динамика в развитии структуры МГПДИ, количестве абитуриентов, процесс научного сотрудничества с НПИ, появление первых учебников и монографий по ряду предметов и направлений специальной педагогики, преемственность в вопросах кадрового обеспечения. К сожалению, этот процесс был прерван с началом Великой Отечественной войны и впоследствии протекал уже в ином формате, отчасти обусловленном новым функционалом НПИ, который в 1943 г. будет трансформирован в НИИ дефектологии, учреждение с принципиально новым, более широким кругом научных и педагогических задач.

Список литературы и источников

1. Приказы №№ 563–606 Народного Комиссариата просвещения РСФСР за август 1941 г. // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 69. Д. 2692.
2. Приказы №№ 2-м – 87-м Народного Комиссариата просвещения РСФСР за ноябрь-декабрь 1941 г. // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 69. Д. 2693.
3. Приказы №№ 37-м – 87-м Народного Комиссариата просвеще-

ния РСФСР за февраль 1942 г. Подлинные и копии. // ГА РФ. Ф. А–2306. Оп. 69. Д. 2814.

4. Устав Московского педагогического дефектологического института, 1939 г. // ГА РФ. Ф. А–2306. Оп. 70. Д. 3697.

5. Штатное расписание Московского педагогического дефектологического института на 1940/41 учебный год. // ГА РФ. Ф. А–2306. Оп. 70. Д. 3844.

6. Учебные программы для дефектологических факультетов педагогических институтов на 1941 год. // ГА РФ. Ф. А–2306. Оп. 70. Д. 3979.

7. Переписка с Московским педагогическим дефектологическим институтом о контингенте приема учащихся, преобразовании института

в факультет пединститута им. В.И. Ленина, 1941 г. // ГА РФ. Ф. А–2306. Оп. 70. Д. 4081.

8. Рау Федор Федорович // НА РАО. Ф. 25. Оп. 1л/д. Д. 4957.

9. Учебно-воспитательная работа в школах для глухонемых и вспомогательных школах. – 1939. – № 6(9). – 64 с. – Текст : непосредственный.

10. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. Н. М. Назаровой. – Т.1. Н. М. Назарова, Г. Н. Пенин. История специальной педагогики. – Москва : ИЦ «Академия», 2007. – 352 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.42

З. И. Трубина, М. Д. Лямова

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена историческому анализу формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Раскрывается специфика проблем и возможные способы их решения. В статье, основанной на исследованиях отечественных и зарубежных авторов (Л. С. Выготский, М. Монтессори, Ф. Фребель К. Д. Ушинский и др.), применяется исторический анализ и сравнительно-исторический метод.

На протяжении всего периода исследователями внесен весомый вклад в методологию обучения математике дошкольников с ЗПР. Важнейшим достижением явилось утверждение принципов зонального развития Л. С. Выготского, согласно которым центральное внимание следовало уделять зонам ближайшего развития каждого ребёнка. Классические исследования К. Д. Ушинского продемонстрировали важность практической направленности обучения и формирования естественных способов взаимодействия ребёнка с миром. Значимый вклад внесли зарубежные учёные, такие как В. А. Лай, чей метод представил число как объект, связанный с чувствами и восприятием, и Ф. Фребель, создавший оригинальную систему сенсорного воспитания. Вместе с тем были выявлены существенные ограничения старых подходов, главным образом выражающиеся в ориентации на формализованную передачу знаний и недооценке индивидуальных особенностей детей с ЗПР. Современные исследования подтверждают, что традиционные методы зачастую недостаточны для удовлетворения потребностей таких детей, и необходимы принципиально новые стратегии обучения, сочетающие педагогическую гибкость, использование технических новшеств.

Отмеченные в исследовании моменты подчёркивают острую необходимость формирования адаптивной образовательной среды, учитывающей разнообразие и различия в уровнях готовности детей с ЗПР к овладению математическими знаниями.

Ключевые слова: элементарные математические представления, дети с задержкой психического развития, дошкольный возраст, формирование.

Z. I. Trubina, M. D. Lyamova

HISTORICAL ANALYSIS OF THE FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract. The article is devoted to the historical analysis of the formation of elementary mathematical concepts in preschool children with intellectual disability. The specifics of the problems and possible ways to solve them are revealed. Historical analysis based on the researches of Russian and foreign authors such as L. S. Vygotsky, M. Montessori, F. Fröbel, K. D. Ushinsky and the comparative historical method were used.

Throughout the entire period, researchers have made significant contributions to the methodology of teaching mathematics to preschoolers with intellectual disability. The most important achievement was the approval of the principles of L. S. Vygotsky's zonal development, according to which central attention should be paid to the zones of immediate development of each child. Classical studies by K. D. Ushinsky have demonstrated the importance of practical orientation of learning and the formation of natural ways of a child's interaction with the world. A significant contribution was made by foreign scientists such as V. A. Lay, whose method presented a number as an object related to feelings and perception, and F. Fröbel, who created an original system of sensory education. At the same time, significant limitations of the old approaches have been identified, mainly expressed in focusing on the formalized transfer of knowledge and underestimating the individual characteristics of children with intellectual disability. Modern research confirms that traditional methods are often insufficient to meet the needs of such children, and fundamentally new learning strategies are needed that combine pedagogical flexibility and the use of technical innovations.

The points noted in the study emphasize the urgent need to create an adaptive educational environment that takes into account the diversity and differences in the levels of readiness of children with intellectual disability to master mathematical knowledge.

Keywords: elementary mathematical concepts, children with intellectual disability, preschool age, formation.

Введение. Формирование элементарных математических представлений является важным аспектом образовательного процесса дошкольников, особенно тех, кто сталкивается с проблемой задержки психического развития (ЗПР).

Развитие элементарных математических представлений у детей

старшего дошкольного возраста с ЗПР имеет качественное своеобразие. Оно характеризуется сниженным интересом к выполнению математических заданий, недостаточной целенаправленностью, низким уровнем самостоятельности и критичности. У таких детей наблюдается своеобразное формирование представлений о

количестве и счете, затруднение в осуществлении обратного и количественного счета с называнием итогового значения, недостаточное усвоение основных понятий и т. д. У детей дошкольного возраста с ЗПР отмечается слабость мыслительных операций при выполнении элементарных математических заданий, нарушение процессов обобщения и абстрагирования, анализа и синтеза, инертность мышления. Затруднения в мыслительных операциях приводят к тому, что непосредственное, конкретное восприятие доминирует, препятствуя усвоению элементарных математических представлений. Отмечается большая зависимость количественных представлений от качественных характеристик и пространственного расположения предметов, низкий уровень сформированности обобщенных представлений о количестве; сложности в усвоении правил пересчета предметов (счетной деятельности присуще «соскальзывание» пересчета на оценивание величины или расположение предметов в пространстве), «безытоговый» счет, неумение выполнять действия сложения и вычитания [Звягинцева, 2017, с. 162–164; Макаренкова, 2021, с. 340–344; Ганиева, 2024, с. 172–174].

Проблема математического образования детей с нарушениями интеллектуального развития в дошкольном и школьном возрастах представлена в работах Ю. А. Афанасьевой [Афанасьева, 2018], Л. Б. Баряевой [Баряева, 2005], А. А. Давидович [Давидович, 2006], Е. А. Екжановой [Екжанова, 2011], М. В. Ипполитовой [Ипполитова, 1972], Г. М. Капустиной [Капустина, 1998],

С. Ю. Кондратьевой [Кондратьева, 2013] и др.

Одной из первостепенных задач федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является обеспечение равных возможностей для полноценного развития детей дошкольного возраста независимо от национальной и языковой принадлежности, пола, социального статуса, места проживания, психофизиологических и иных особенностей, в том числе связанных с ограничениями возможностей здоровья (ОВЗ) [Приказ Минобрнауки России...].

Однако исторически сложившиеся подходы к обучению математике детей с ЗПР требуют тщательного анализа и переоценки в свете современных научных достижений и педагогических практик.

Цель настоящего исследования – провести исторический анализ формирования элементарных математических представлений у детей с ЗПР в контексте отечественного и зарубежного дошкольного образования. Исследование охватывает период с конца XIX века до наших дней, выявляя ключевые этапы и подходы, используемые в практике. Важность изучения истории заключается в понимании эволюции педагогических методов и определении перспектив дальнейшего развития инклюзивного образования.

Особое внимание уделяется работам российских педагогов и психологов, внесших значительный вклад в развитие методологии обучения математике детей с особыми образовательными потребностями. Анализи-

руется влияние социально-культурного контекста на образовательные процессы, отмечаются недостатки и достижения различных подходов. Подчеркивается значимость создания адаптивной образовательной среды, способствующей эффективному формированию математических навыков у данной категории детей.

Исследование позволяет выявить основные элементы, способствующие успешному формированию элементарных математических представлений, такие как индивидуальный подход к обучению, использование наглядных пособий и интерактивных методов, а также вовлечение родителей в образовательный процесс. Полученные выводы имеют практическое значение для разработки новых образовательных программ и методик, ориентированных на повышение эффективности обучения детей с ЗПР.

Семья является первым и наиболее важным институтом социализации ребенка, и ее участие в формировании математических представлений может существенно повлиять на успехи ребенка в обучении.

Важным аспектом является взаимодействие между педагогами, родителями и другими специалистами, что создает необходимую поддержку для детей на всех этапах их обучения и развития. Без структурированной коррекционной помощи дети с ЗПР не могут достигать таких же результатов, как их нормально развивающиеся сверстники [Колесникова, 2025, с. 176]. Это является следствием как ограниченности воз-

можностей, так и недостаточного понимания специфики обучения таких детей.

Таким образом, данное исследование представляет собой важный вклад в изучение проблем инклюзивного образования и способствует разработке научно обоснованных рекомендаций для работников сферы образования.

Материалы и методы. Методологической основой проведенного исследования стали принципы исторического анализа, позволяющие проследить эволюцию подходов к формированию элементарных математических представлений у детей с ЗПР в российском дошкольном образовании. Использовались историко-педагогический и сравнительно-исторический методы, направленные на выявление ключевых этапов и тенденций в развитии соответствующих образовательных практик.

Анализ проводился на основании изучения теоретической базы, включающей труды ведущих отечественных и зарубежных ученых в области специальной педагогики и психологии. Среди авторов, чьи работы были проанализированы, можно отметить представителей классической школы дефектологии, таких как Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, а также современных исследователей, изучавших специфику когнитивного развития детей с особенностями здоровья.

Основные источники представлены монографиями, статьями из специализированных журналов, диссертациями и авторефератами, посвященными вопросам организации кор-

реакционно-развивающей деятельности и инновационным подходам в формировании математических способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сбор материала осуществлялся путем систематизированного обзора литературы, включая ретроспективный анализ публикаций последних десятилетий. Для выявления значимых изменений в содержании и формах педагогического воздействия применялись методы качественного анализа текста, выделение тематических блоков и классификация полученных данных.

Обработка собранных материалов производилась посредством сопоставления исторических фактов, выделения общих закономерностей и определения факторов, повлиявших на становление современных подходов к обучению математике детей с ЗПР.

Предпринятый подход позволил представить целостную картину исторического развития образовательных стратегий и определить направления дальнейшей исследовательской работы.

Результаты исследования. Формирование элементарных математических представлений у детей с ЗПР стало важным аспектом отечественного образования в последние десятилетия. Начальную основу для изучения этой проблемы заложили работы Т. А. Власовой и М. С. Певзнера в 60-70-х годах XX века, когда был введен термин «задержка психического развития» [Барнаш, 2022, с. 141–146]. Основным взглядом тех лет заключался в предположении, что такая задержка является временной и

может быть компенсирована при должном подходе к обучению.

История формирования элементарных математических представлений у детей с ЗПР в рамках российского образования отражает сложный и многоступенчатый процесс, начавшийся ещё в конце XIX – начале XX веков. Одним из первых учёных, обративших внимание на особенности познавательной деятельности детей с отклонениями в развитии, стал выдающийся российский психолог Лев Семёнович Выготский. Его концепция зон ближайшего развития заложила основы дифференцированного подхода к обучению, предполагающего учет индивидуального потенциала каждого ребёнка [Батраков, 2023, с. 100–103].

Однако первые специализированные учреждения для детей с ЗПР начали создаваться лишь в середине XX века. Эти заведения использовали преимущественно традиционные дидактические методы, ограничиваясь формальным выполнением заданий без учёта индивидуальных особенностей восприятия и понимания ребёнком математических категорий.

Путь развития науки по проблеме формирования математических представлений у детей имел несколько этапов, а именно:

I этап – выдвижение и обоснование идей математического развития передовыми отечественными и зарубежными педагогами.

В 90-е гг. XIX в. под влиянием критики монографический метод обучения арифметике был несколько модифицирован немецким дидактом и психологом В. А. Лаем. В 1910 г.

В. А. Лай в труде «Руководство к первоначальному обучению арифметике, основанное на результатах дидактических опытов» (переведен на русский язык Д. Л. Волковским) [Лай, 1916, с. 408] видоизменил данный метод. Его заслугой явилась постановка вопроса о введении в понимание наглядного обучения детей активного компонента – действий самого обучаемого в образовании представлений и понятий, что в настоящее время является основой обучения математике в период детства. Вслед за Песталоцци, Лай утверждал, что число и форма сродни между собой, что число может быть выведено из формы и наоборот. Экспериментально В. А. Лай установил, что для «схватывания» числа наиболее удобной формой является квадрат с изображенными на нем точками. «Квадратные числовые фигуры» или «Числовые фигуры Лая» помогают усвоить состав числа.

Обучение по Лаю происходило следующим образом. Детям показывали числовую фигуру. Они ее рассматривали, а затем описывали с закрытыми глазами расположение точек. Например, фигура, обозначающая число 5: один кружок – в левом верхнем углу, один кружок – в левом нижнем углу, один кружок – в правом верхнем углу, один кружок – в правом нижнем углу и один кружок – посередине. За описанием следует зарисовка данной числовой фигуры и составление ее на счетах.

После работы над образом числа дети переходили к изучению его состава. Педагог закрывал три кружка из пяти (дети воспринимали два верхних), затем он закрывал эти

кружки, а первые три открывал или закрывал четыре кружка и т. д. Результаты каждого действия описывались и объяснялись: два да три будет пять; три и два будет пять; четыре и один будет пять и т. д. После этого на изученный состав числа 5 решались задачи. Ответ давался без вычислений, на основе запоминания состава числа.

Последовательность обучения по монографическому методу состояла в следующем:

- а) описание, наблюдение и составление некоторой числовой фигуры;
- б) изучение и запоминание состава числа;
- в) упражнение в арифметических действиях.

В 1864 г. К. Д. Ушинский выпускает свою знаменитую книгу «Родное слово», в которой намечает новые подходы к методике арифметики. В «Руководстве к преподаванию по «Родному слову»» в числе приложений имеется глава «2. О первоначальном обучении счету» [Ушинский, 1989, с. 526]. Здесь Ушинский излагает принципиальные положения преподавания арифметики.

Во-первых, К. Д. Ушинский резко критиковал широко распространенную в школе зубрежку математических правил и высказал свои соображения по улучшению ситуации: «Само собой разумеется, что дети не должны выучивать никаких арифметических правил, а сами открывать их. Так, например, не следует говорить детям, что если нельзя вычесть единиц из единиц, то следует занять единицу из десятков и т. п., но

должно дать ученику два десятка пучка палочек и кроме того, несколько палочек отдельно, положим три, скажите потом ребенку, чтобы он дал вам четыре палочки, и дитя само увидит необходимость развязать один десятичный пучок и сочтет потом, что у него осталось, то легко поймет, как легко занимать у десятков, сотен и т. д. Когда же все дети поймут какой-либо простой арифметический закон и привыкнут его выполнять и умственно, и словесно, и письменно, тогда вы можете формулировать этот закон в арифметическое правило» [Ушинский, 1989]. Таким образом, по мнению Ушинского, дети будут сами открывать арифметические правила.

Во-вторых, Константин Дмитриевич отмечал, что ученикам нужно как можно скорее дать аршин, сажень, весы, гири, монеты – пусть они «меряют, весят и считают» [Там же]. Задачи, по К. Д. Ушинскому, должны иметь практический, наглядный характер; их нужно брать из мира, окружающего детей. Он рекомендовал измерять класс, двери, окна, скамьи; считать страницы книг и тетрадей; вычислять недели, дни и т. д.

И, наконец, главное – Ушинский отмечал, что важно «приучать дитя распоряжаться с десятком совершенно свободно – и делить, и умножать, и дробить» [Там же]. Другими словами, уже на первом десятке счета Константин Дмитриевич полагал необходимым обучать учащихся действиям, а не просто заниматься составом числа.

Представление классической системы сенсорного воспитания

Особый вклад в развитие системы сенсорного воспитания был внесен известными зарубежными педагогами Ф. Фребелем и М. Монтессори [Чуйкова, 2024, с. 196–201].

Именно с именем Ф. Фребеля начинается первый этап становления системы сенсорного воспитания детей дошкольного возраста, включающий период XIX века. Фребель не только открыл первое образовательное учреждение общественного характера для детей дошкольного возраста, но и создал оригинальную авторскую систему развития ощущений, восприятия, чувств. Автор справедливо отмечал, что именно в период первого детства ребенок накапливает сведения о предметах и явлениях окружающего мира. Однако в связи с несовершенством у детей анализаторных систем необходимо вести специальную работу, которая посредством игровой деятельности формирует правильное восприятие объектов мира природы и предметного пространства. Для сенсорных упражнений Ф. Фребель разработал «Дары», включающие тканевые мячи, деревянные шары, цилиндры, кубы, разделенные на несколько частей. По мнению автора, дары способствуют формированию у детей представлений об окружающей жизни, развитию мышления, конструкторских умений, эстетического вкуса, нравственного чувства.

Значительный вклад в создании системы сенсорного воспитания был внесен в конце XIX века, благодаря научно-практической деятельности известного итальянского врача, психолога, педагога М. Мон-

тессори. Она разработала уникальную систему упражнений, направленную на развитие органов чувств для умственно отсталых детей.

Важным средством ее сенсорной системы являлась специальная гимнастика для восприятия и ощущений. Позже, свою авторскую систему по сенсорному развитию она эффективно апробировала в работе с нормотипичными детьми.

Влияние методов обучения математике в школе (монографический и вычислительный методы) на становление методики математического развития дошкольников (Д. Л. Волковский)

Д. Л. Волковский повлиял на становление методики математического развития дошкольников, применив монографический метод обучения.

Монографический метод – это метод, по которому изучали числа с помощью графических изображений, т. е. целостного восприятия чисел. Д. Л. Волковский в свой учебник «Детский мир в числах» (1913 г.) включил систему освоения чисел на основе данного метода [Волковский, 2012, с. 80]. Согласно данному методу обучение счёту детей дошкольного возраста велось относительно долго.

Вычислительный метод возник как противоположность монографическому. Его сущность основана на идее освоения со считывания (аналитического восприятия множества), обучении сущности арифметических действий на наглядных материалах.

II этап становления методики математического развития дошкольников (с 1920-30-х гг. до середины

1960-х гг.) – математическое развитие дошкольников средствами весёлой занимательной математики:

– определение содержания методов и приёмов работы с детьми, определение дидактических материалов и игр в зависимости от педагогических взглядов и идей;

– естественное математическое развитие ребёнка в детском саду и семье, по методу Е. И. Тихеевой [Онищенко, 1996, с. 211]. Создание развивающей среды, как условие полноценного математического развития;

– разработка разнообразных методов Л. В. Глаголевой при обучении сравнению величин [Бараева, 2002, с. 479].

– разработка дидактических игр, игровых занимательных упражнений, как основной путь математического развития детей по методике Ф. Н. Блехер [Блехер, 2023, с.160].

III этап – научно-обоснованная дидактическая система формирования элементарных математических представлений, разработанная А. М. Леушиной (50-60 годы XX в.) [Леушина, 1959, с. 144]:

– теоретическая и методическая концепция формирования количественных представлений в дошкольном возрасте, определение объёма знаний и умений в области познания множеств и чисел с детьми 2–7 лет;

– занятия, как ведущая форма организации работы педагога с детьми;

– повседневная жизнь детей – это источник формирования элементарных представлений;

– место и роль игр в формировании математических представлений и развитии личности ребёнка;

– дидактический материал как одно из средств формирования математических представлений.

Современные российские педагоги продолжают развивать и совершенствовать методики, интегрируя информационно-коммуникационные технологии и цифровую поддержку учебного процесса. Вместе с тем сохраняется проблема отсутствия единой комплексной программы формирования элементарных математических представлений, специально разработанной для детей с особыми образовательными потребностями.

Сегодняшняя ситуация характеризуется осознанием значимости раннего вмешательства и индивидуальной коррекции в процессе обучения детей с ЗПР. Инновационные педагогические технологии предлагают разнообразные формы поддержки: начиная от занятий с использованием цифровых приложений и заканчивая применением предметно-пространственной среды, направленной на сенсорное восприятие и осмысление математических понятий.

Обсуждение результатов. Проблема развития элементарных математических умений у детей с ЗПР подчеркивает необходимость создания специальных условий и использования адаптированных методик, способствующих успешному обучению. Меняющийся характер образовательной среды требует от педагогов новых знаний и навыков в области психо-педагогической под-

держки, что включает владение современными подходами и техниками [Большунова, 2017, с. 6–20].

Представленные результаты демонстрируют, что комплексное применение указанных мер способно значительно улучшить качество математического образования детей с ЗПР. Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на создании адаптивных образовательных сред, применении информационных технологий и разработке единых стандартов обучения для детей с особыми образовательными потребностями.

Предлагаемые меры позволят создать оптимальную основу для полной интеграции таких детей в общеобразовательный процесс, способствуя их интеллектуальной и социальной зрелости. Настоящая работа служит источником научной информации для исследователей и практиков, работающих над улучшением инклюзивного образования в России.

Заключение. Проведенное исследование позволило осуществить исторический анализ формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) в контексте отечественного и зарубежного образования.

По результатам проведенного анализа можно выделить следующие важные аспекты проблемы:

1. Эволюция подходов: история формирования математических представлений у детей с ЗПР показывает постепенное изменение подходов к образованию, начиная с традиционных методов до современного

этапа, характеризующегося активным использованием интерактивных и мультимедийных инструментов.

2. Факторы успеха: эффективность обучения определяется индивидуальным подходом, адаптацией образовательных программ и вовлеченностью родителей в учебный процесс.

3. Недостатки традиционного подхода: ограниченность традиционных методов заключается в игнорировании индивидуальных потребностей ребенка и доминировании формального исполнения заданий.

4. Перспективы развития: современные тенденции подчеркивают важность создания адаптивной образовательной среды, поддерживаемой информационными технологиями и педагогическими инновациями.

5. Практическое значение: выводы исследования полезны для разработки эффективных образовательных программ и тренингов, направленных на улучшение качества математического образования детей с ЗПР.

Таким образом, представленное исследование обогащает знания о проблемах инклюзивного образования и предлагает научно обоснованные рекомендации для улучшения практики образования детей с особыми образовательными потребностями. Исторический анализ показал, что эффективное решение проблемы возможно только при учете многообразия социальных, культурных и индивидуально-психологических условий, воздействующих на детей с ЗПР.

Список литературы

1. Афанасьева, Ю. А. Методика преподавания математики в начальной школе для детей с нарушениями речи : курс лекций в схемах и таблицах : учебно-методическое пособие / Ю. А. Афанасьева. – Москва : Логомаг, 2018. – 79 с. – Текст : непосредственный.

2. Барнаш, А. В. Задержка психического развития: поиск взгляда – точка зрения / А. В. Барнаш, О. А. Плотникова, И. А. Майорова – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 82–4. – С. 141–146.

3. Баряева, Л. Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Баряева Людмила Борисовна ; Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова. – Москва, 2005. – 41 с. – Текст : непосредственный.

4. Баряева, Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002. – 479 с. – Текст : непосредственный.

5. Батраков, Д. Е. Зона ближайшего развития как всеобъемлющая концепция / Д. Е. Батраков – Текст : непосредственный // Инновационные научные исследования 2023: педагогика и психология :

Сборник материалов XXIV международной очно-заочной научно-практической конференции, Москва, 19 апреля 2023 года. – Москва: Научно-издательский центр «Империя», 2023. – С. 100–103.

6. Блехер, Ф. Н. Дидактические игры и занимательные упражнения в 1 классе, 1953 год / Ф. Н. Блехер. – Москва : Советские учебники, 2023. – 160 с. – Текст : непосредственный.

7. Большунова, Н. Я. Современное детство: проблемы и перспективы / Н. Я. Большунова // Социокультурное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста : Монография / Под редакцией Н. Я. Большуновой. – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2017. – С. 6–20. – Текст : непосредственный.

8. Волковский, Д. Л. Детский мир в числах. Первый год обучения / Д. Л. Волковский. – Москва : ЁЁ Медиа, 2012. – 80 с. – Текст : непосредственный.

9. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; Под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., перераб. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.

10. Давидович, А. А. Нейропсихологическая структура интеллектуальной деятельности счета в младшем школьном возрасте / А. А. Давидович – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2006. – № 1 (9). – С. 58–63.

11. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта ; 4-е изд. / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2011. – 269 с. – Текст : непосредственный.

12. Звягинцева, А. А. Особенности развития математических представлений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью / А. А. Звягинцева – Текст : непосредственный // Взгляд молодых исследователей на актуальные проблемы современности : сборник тезисов XV научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Москва, 24–25 апреля 2017 года. – Москва : Московский психолого-социальный университет, 2017. – С. 162–164.

13. Ипполитова, М. В. Особенности усвоения состава числа детьми с задержкой психического развития / М. В. Ипполитова. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1972. – № 5. – С. 29–34.

14. Капустина, Г. М. Формирование элементарных математических знаний и представлений у детей дошкольного возраста / Г. М. Капустина – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 22–29

15. Колесникова, Г. И. Специальная психология и специальная педагогика : учебник для вузов / Г. И. Колесникова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 176 с. – Текст : непосредственный.

16. Кондратьева, С. Ю. Актуальные вопросы профилактики дискалькулии у детей с нарушениями речи в системе дошкольного и начального школьного образования / С. Ю. Кондратьева – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 11. – С. 255–257.

17. Лай, В. А. Руководство к первоначальному обучению арифметике, основанное на результатах дидактических опытов : пособие для преподавателей нач. курса арифметики / пер. [А. С. Мусатовой и А. С. Долгова] с последн. нем. изд. под ред. Д. Л. Волковского. – Изд. 5-е, значит. перераб. авт. – Москва : Т-во «В. В. Думнов, наследн. бр. Салаевых», 1916. – VIII, 408 с. – Текст : непосредственный.

18. Леушина, А. М. Обучение счету в детском саду / А. М. Леушина. – Москва : Учпедгиз, 1959. – 144 с. – Текст : непосредственный.

19. Макаренкова, А. С. Теоретические основания формирования представлений о форме предметов у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста / А. С. Макаренкова – Текст : непосредственный // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : Материалы Международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова, Екатеринбург, 22–23 апреля 2021 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 340–344.

20. Онищенко, Э. В. Развитие «метода Е. И. Тихеевой» в практике

современного детского сада : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Онищенко Элеонора Васильевна. – Санкт-Петербург, 1996. – 211 с. – Текст : непосредственный.

21. Потапова, О. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников с задержкой психического развития как проблема исследования / О. А. Потапова, В. Е. Хлущевская – Текст : непосредственный // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : Сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию высшего педагогического образования Магнитогорска, Магнитогорск, 30–31 марта 2022 года. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2022 – С. 115–118.

22. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384). – Текст : электронный. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=439313&dst=100012#KvFlqiUgEMUryM11>

23. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : [в 6 т.] / К. Д. Ушинский ; редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.) и др. ; [вступ. ст., сост. и примеч. С. Ф. Егорова] ; АПН СССР.

– Москва : Педагогика, Т. 4. – 1989. – 526 с. – Текст : непосредственный.

24. Чуйкова, Ж. В. Историко-педагогический анализ становления системы сенсорного воспитания детей в отечественной педагогике / Ж. В. Чуйкова – текст : непосредственный // Социальное развитие детей в мультикультурном мире : Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры дошкольного и спе-

циального образования Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, Елец, 28 февраля 2024 года. – Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2024. – С. 196–201.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.4

А. А. Соловьева, О. В. Кирюшина, И. В. Сысоева

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ: ВОПРОС О ПЕРВИЧНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается сложная взаимосвязь между расстройствами аутистического спектра (РАС) и интеллектуальными нарушениями (ИН). Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью улучшения диагностики и обучения детей. Представлен системный обзор литературы, которая отражает подходы к изучению данной проблемы и результат эмпирического исследования, направленного на взаимосвязь между РАС и уровнем интеллекта с целью определения их относительной первичности.

Взаимосвязь РАС и ИН является предметом активных научных дискуссий. В изученной литературе часто рассматривают когнитивные и интеллектуальные особенности в рамках РАС. Процент детей с интеллектуальными нарушениями среди РАС варьируется в зависимости от выбранной методологии и выборки. Исследование указывает на широкий спектр коэффициентов интеллекта у детей с РАС: от нормального уровня интеллекта до низкого.

Методология исследования включала в себя как количественные, так и качественные методы. Выборка состояла из 50 участников в возрасте от 6 до 12 лет с подтвержденным диагнозом РАС, разделенных на подгруппы в зависимости от уровня интеллекта. Для оценки когнитивных способностей использовались стандартизированные тесты на IQ (тест Векслера), комплексные обследования специалистами ПМПК, а также методики оценки социального взаимодействия. Были проведены фокус-группы с родителями и педагогами для выявления дополнительных нюансов, касающихся социального функционирования и адаптации детей с РАС. Статистическая обработка данных включала дисперсионный и корреляционный анализ.

Основные результаты исследования показали значительную взаимосвязь между РАС и ИН. Установлено, что уровень интеллекта оказывает существенное влияние на поведение. Полученные данные подчеркивают необходимость использования дифференцированных подходов к диагностике и коррекции, а также разработке психолого-педагогических программ помощи.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, интеллектуальные нарушения, коэффициент интеллекта, психофизические особенности, психолого-медико-педагогическая комиссия, дисперсионный анализ, корреляционный анализ.

A. A. Solovieva, O. V. Kiryushina, I. V. Sysoeva

THE RELATIONSHIP BETWEEN AUTISM SPECTRUM DISORDER AND INTELLECTUAL DISABILITY: A QUESTION OF PRIMACY

Abstract. This article examines the complex interplay between autism spectrum disorder (ASD) and intellectual disability (ID). The relevance of this topic lies in the need to improve the diagnosis and education of children. A systematic literature review is presented, reflecting current approaches to studying this issue, along with the results of an empirical study investigating the relationship between ASD and intelligence level with the aim of determining their relative primacy.

The association between ASD and ID is a subject of active scientific discussion. Cognitive and intellectual characteristics are frequently considered within the context of ASD in the reviewed literature. The percentage of children with intellectual disability among those with ASD varies depending on the chosen methodology and sample. Studies indicate a broad spectrum of intelligence quotients in children with ASD, ranging from normal to low levels of intelligence.

The research methodology incorporated both quantitative and qualitative methods. The sample consisted of 50 participants aged 6 to 12 years with a confirmed diagnosis of ASD, divided into subgroups based on intelligence level. Standardized IQ tests (Wechsler test), comprehensive examinations by specialists from the psychological, medical, and pedagogical commission (PMPK), as well as methods for assessing social interaction, were used to evaluate cognitive abilities. Focus groups were conducted with parents and teachers to identify additional nuances regarding the social functioning and adaptation of children with ASD. Statistical data processing included analysis of variance and correlation analysis.

The main results of the study demonstrated a significant relationship between ASD and ID. It was established that intelligence level has a substantial impact on behavior. The data obtained underscore the necessity of using differentiated approaches to diagnosis and intervention, as well as developing psychological and pedagogical support programs.

Keywords: autism spectrum disorder, intellectual disability, intelligence quotient (IQ), psychophysical characteristics, psychological, medical, and pedagogical commission, variance analysis, correlation analysis.

Введение. Расстройства аутистического спектра (РАС) являются широким спектром состояний, включающих в себя, специфические нарушения социального взаимодействия, коммуникации и ограниченными видами интересов и поведения. В последние десятилетия возросло внимание к социальной и образовательной

интеграции людей с РАС, что подчеркивает необходимость изучения интеллектуальных показателей, часто связанных с этими расстройствами.

Исследования показывают, что интеллектуальные нарушения встречаются у значительного числа пациентов с РАС, но вопрос о том, какой

из этих феноменов является первичным, остается открытым. Существует несколько точек зрения на данную проблему, некоторые специалисты утверждают, что аутизм может проявляться независимо от уровня интеллекта, тогда как другие считают, что интеллектуальные нарушения могут оказывать значительное влияние на выраженность аутистических признаков [Rosa, Pires, 2022].

В работе представлен систематический обзор литературных данных, отражающих современные подходы к изучению этой проблемы, а также результаты собственных эмпирических исследований. Методология исследования включает в себя как количественные, так и качественные методы, позволяющие получить объективные данные о связи между РАС и интеллектуальными нарушениями. Применение таких методик как тесты на коэффициент интеллекта (IQ) и поведенческие шкалы для оценки социального взаимодействия способствовали комплексному взгляду на эти расстройства. Также изучение рекомендаций выданных психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) на тот или иной вариант обучения, помогли в разработке психолого-педагогической помощи при данных видах расстройств.

Таким образом, данное исследование направлено на выявление взаимосвязей между аутистическими проявлениями и уровнем интеллекта с целью определения их относительной первичности. Особенно важно подчеркнуть, что ранняя помощь и диагностика могут значительно улучшить качество жизни детей с РАС и

интеллектуальными нарушениями. В итоге, результаты этого изучения могут оказать практическое влияние на клинические подходы к работе с данной категорией пациентов, а также помочь педагогическим работникам в обучении данной категории обучающихся.

Материалы и методы. Анализ существующих исследований по взаимосвязи расстройств аутистического спектра и интеллектуальных нарушений показывает, что данная тема активно обсуждается как в научной среде, так и клинической практике. Вопрос о том, как эти два аспекта взаимосвязаны, стал предметом многочисленных исследований, что подчеркивает растущий интерес к пониманию механических и нейропсихологических аспектов РАС.

На ранних этапах изучения РАС внимание уделялось главным образом его расовым, социальным и культурным аспектам, оставляя в тени изучение когнитивных и интеллектуальных особенностей пациентов. Однако в последние два десятилетия научные исследования успешно привлекли внимание к более глубокому анализу этой проблемы. Примечательно, что среди пациентов с РАС процент людей с интеллектуальными нарушениями варьируется от 30% до 70% в зависимости от используемых критериев оценки и выборки [Алексеева, 2008]. Это значительное расхождение подчеркивает необходимость уточнения методологий и типов исследований.

В научной литературе выделяются несколько ключевых направлений, которые помогают понять эту

взаимосвязь. Во-первых, исследования сигнализируют о том, что у детей с РАС может наблюдаться любой коэффициент интеллекта (IQ), что говорит о высоком уровне индивидуального разнообразия. Например, синдром Аспергера характеризуется относительно высоким уровнем интеллекта, но с выраженными трудностями в социальном взаимодействии и коммуникации [Чиж, 2021]. Во-вторых, следует отметить, что различные категории интеллектуальных нарушений имеют свои особенности клинического проявления. Особое внимание здесь уделяется оценке генетических ролей.

Несмотря на обширность исследований, вопрос о связи интеллекта и РАС остается сложным и дискуссионным. Некоторые исследования показывают, что уровень интеллекта может предсказывать степень функциональности и успеха в социальном взаимодействии, в то время как другие указывают на то, что наличие высоких когнитивных способностей не всегда способствует улучшению коммуникативных навыков и адаптации к обществу.

Таким образом, обзор литературы показывает, что проблема взаимосвязи РАС и интеллектуальных нарушений требует комплексного и многогранного подхода. Понимание этих взаимосвязей имеет критическое значение для формирования эффективной психолого-педагогической помощи и терапии детям, что делает дальнейшие исследования в данной области особенно актуальными.

Для анализа взаимосвязи между расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями в данном исследовании была применена многоуровневая методология, включающая как количественные, так и качественные методы. Это позволяет получить более полное представление о состоянии испытуемых и особенностях их поведения.

Первым этапом исследования стало формирование выборки. Участники были отобраны из ГБОУ СО «Верхнесалдинская школа», территориальной-психолого-медико-психологической комиссии ГБОУ СО «Верхнесалдинская школа», а также из клинических центров, работающих с данной категорией пациентов. Выборка состояла из 50 участников в возрасте от 6 до 12 лет, из которых 60% составили мальчики, а 40% — девочки. Все участники получили предварительную диагностику, подтверждающую наличие РАС, и были разделены на подгруппы в зависимости от уровня интеллекта: нормальный, средний и низкий [Мухарямова, 2021].

Для оценки уровня интеллекта использовались стандартизованные тесты, такие как шкалы и тесты Векслера на IQ, комплексное обследование специалистами ПМПК (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, врач-педиатр, врач-оториноларингологии, врач-психиатр). Эти инструменты обеспечивают адекватную и объективную оценку когнитивных способностей. Также применялись методики самооценки и опросники, разработанные для оценки социального взаимодействия

и коммуникационных навыков [Мальцев, 2018, с. 84]. Важной частью методологии стало использование наблюдений в процессе обучения позволяющих исследовать поведение участников в естественной среде, а также обследования на ПМПК в стрессовой ситуации.

Вторым этапом формирования данных стало проведение фокус-групп с родителями исследуемых и педагогами, обучающими данных детей. Эти обсуждения позволили выявить дополнительные нюансы, касающиеся социального функционирования и адаптации детей с РАС, а также осветить мнения родителей относительно связей между уровнем интеллекта и аутистическими проявлениями.

Для обработки полученных данных применялись статистические методы, такие как дисперсионный анализ и корреляционный анализ, что позволило установить уровень значимости взаимосвязей между различными переменными.

Следует отметить, что исследование было проведено с согласия участников и их законных представителей. Участие в исследовании было добровольным, и все данные были анонимизированы для сохранения конфиденциальности.

Данный подход позволил собрать комплексные данные, которые в дальнейшем стали основой для углубленного анализа взаимосвязей между расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями. Это, в свою очередь, открывает возможности для более детального понимания сложных меха-

низмов, лежащих в основе этих расстройств, и разработки эффективных подходов к их коррекции.

Результаты исследования. Результаты нашего исследования показали наличие значительной взаимосвязи между расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, подтверждая существующую гипотезу о сложности взаимодействия этих феноменов. В ходе анализа было установлено, что уровень интеллекта оказывает значительное влияние на проявления и степень тяжести аутистических признаков.

Исходя из данных, было выявлено, что среди участвующих в исследовании детей с РАС лишь 10% имели средний уровень интеллекта (IQ выше 80), тогда как у остальных наблюдались либо умеренные, либо значительные интеллектуальные нарушения. Это подчеркивает важность ранней диагностики и интервенции для детей, у которых уровень интеллекта ниже среднего, так как такие дети часто переживают более выраженные социальные трудности и ограничения в повседневной жизни [Тишков, 2020].

При рассмотрении разных подгрупп по уровню интеллекта стало очевидно, что дети с нормальными показателями IQ демонстрировали лучшие навыки социальной коммуникации, способности к обучению и адаптации. В то же время, в группе с низким IQ выявлены более выраженные проблемные характеристики, такие как низкий уровень эмпатии, трудности в межличностных отношениях, ограниченные интересы, стимулы

и частые вокализации. Данный аспект может быть обусловлен общим недостатком когнитивных ресурсов, что замедляет развитие навыков взаимодействия [Алексеева, 2008].

Кроме того, результаты корреляционного анализа показали, что существует положительная корреляция между уровнем интеллекта и успешностью адаптивного поведения: чем выше IQ, тем больше способность к адаптации в различных социальных контекстах. Это согласуется с ранее проведенными исследованиями, в которых отмечалась значимость когнитивной функции для социального функционирования детей с РАС.

Не менее важным аспектом нашего исследования стало выявление взаимосвязи между уровнем интеллекта и некоторыми специфическими характеристиками поведения. Например, дети с нормальным уровнем интеллекта чаще демонстрировали интерес к сложным концепциям и идеям, что позволяло им формировать более богатый и разнообразный социальный опыт. В противоположность этому, участники с низким уровнем интеллекта чаще ограничивались узким кругом интересов и не проявляли инициативу в социальных взаимодействиях.

Таким образом, полученные данные подтверждают, что рассматриваемая взаимосвязь является многофакторной и требует дальнейшего глубинного изучения. Результаты подчеркивают необходимость использования дифференцированных подходов к диагностике и коррекции как РАС, так и связанных с ними интеллектуальных нарушений. Пони-

мание этих взаимосвязей откроет новые возможности для разработки программ психолого-педагогической помощи и терапии, что в конечном итоге позволит улучшить качество жизни детей с расстройствами аутистического спектра.

Обсуждение результатов. Обсуждение полученных результатов исследования направлено на интерпретацию значимости выявленных взаимосвязей между расстройствами аутистического спектра (РАС) и интеллектуальными нарушениями, а также на анализ их последствий для клинической практики. Результаты показали комплексность и многообразие этой взаимосвязи, что подчеркивает необходимость использования дифференцированных подходов в диагностике и лечении.

Одним из ключевых выводов является то, что уровень интеллекта значительно влияет на проявления симптомов РАС. Дети с нормальным IQ демонстрируют лучшие навыки социальной адаптации и коммуникации по сравнению с теми, у кого уровень интеллекта низкий. Это подтверждает идеи о том, что когнитивные функции играют важную роль в развитии социального поведения у детей с РАС. Как отмечают исследователи, существуют предпосылки думать, что низкий уровень интеллекта может ограничивать возможности индивидуумов в освоении социальных норм и навыков, что в свою очередь усугубляет аутистические проявления [Тишков, 2020].

Важно также обсудить влияние раннего вмешательства и терапии на улучшение социальных навыков у

детей с РАС. Исследования показывают, что чем раньше начинается коррекция, тем выше шансы на успешную адаптацию и развитие. В связи с этим было бы целесообразно разрабатывать индивидуализированные образовательные программы, учитывающие уровень интеллекта ребенка и его специфические потребности. Например, дети с высоким IQ могут извлечь пользу из программ, которые фокусируются на развитии сложных социальных и эмоциональных навыков, в то время как участники с низким IQ могут нуждаться в более простой и структурированной среде обучения [Сергиенко, 2009].

Наше исследование также поднимало вопросы о гендерных различиях в проявлениях и восприятии РАС. Мы обнаружили, что мальчики чаще вовлечены в типичные аутистические паттерны поведения, в то время как девочки, имеющие аналогичные диагнозы, могут демонстрировать менее заметные проявления. Это открытие добавляет дополнительный уровень сложности в понимание взаимосвязи между РАС и интеллектом, так как девочки с диагнозом могут поступать в систему помощи позже или получать недооценку. Поэтому важно учитывать гендерные аспекты при разработке программ вмешательства.

Также следует отметить, что исследование имеет свои ограничения. Например, выборка не была репрезентативной для всех возрастных групп, и результаты могут варьироваться в зависимости от культурного контекста. Для будущих исследований стоит рассмотреть более широкие выборки и включить различные

культурные фоны, а также возрастную категорию детей, чтобы улучшить обобщаемость данных.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают необходимость комплексного подхода к пониманию взаимосвязи между расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями. Полученные данные могут послужить основой для дальнейших исследований и разработки эффективных стратегий вмешательства, что позволит улучшить качество жизни детей и их семей.

Заключение. Подводя итоги нашего исследования взаимосвязи между расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, можно выделить несколько ключевых выводов. Во-первых, результаты подтвердили существовавшую гипотезу о том, что уровень интеллекта существенно влияет на характер и степень выраженности симптомов РАС. Данные показывают, что высокая когнитивная функция способствует лучшей адаптации и более разнообразным социальным взаимодействиям. Дети с высоким уровнем интеллекта более успешно справляются с социальными трудностями и имеют возможность развивать более сложные коммуникативные навыки, что, как было отмечено, имеет большое значение в социальном контексте [Мальцев, 2016].

Во-вторых, в ходе нашего анализа была проанализирована роль раннего вмешательства и его влияние на детей с различными уровнями интеллекта. Результаты показывают, что чем раньше начнется терапия, тем выше вероятность достижения

положительных результатов, особенно у детей с низким IQ. Это подчеркивает важность проактивного подхода в области диагностирования и помощи, что может значительно улучшить качество жизни таких детей и их семей [Хаустов, 2017].

Также важным аспектом нашего исследования является подтверждение наличия значительных гендерных различий в выраженности симптомов РАС и восприятия интеллектуальных нарушений. Девочки с аутизмом часто имеют менее заметные проявления, что может приводить к диагностической осторожности и, как следствие, к запоздалому вмешательству. Это открытие указывает на необходимость учитывать половые различия в клинической практике и исследовательских подходах [Мальцев, 2016].

Следует отметить, что взаимосвязь между РАС и интеллектуальными нарушениями сложна и многофакторна. Проявления аутизма могут варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей и среды, в которой ребенок развивается. Это требует дальнейшего изучения и реализации дифференцированного подхода к каждому случаю. Важно не только принимать во внимание уровень интеллекта, но и учитывать экологические, социальные и культурные контексты, в которых растут и развиваются дети с РАС.

Таким образом, проведенное исследование подчеркивает необходимость разработки психолого-педагогической программы помощи, индивидуализированных образовательных и терапевтических программ,

направленных на детей с РАС и интеллектуальными нарушениями. Учитывая полученные данные, можно с уверенностью сказать, что понимание динамики взаимодействия между этими расстройствами поможет в создании более эффективных способов диагностики и коррекции, что в конечном итоге положительно скажется на качестве жизни детей с аутизмом.

Список литературы

1. Алексеева, О. С. Порядок рождения и когнитивное развитие сиблингов / О. С. Алексеева. – Психологические исследования: электрон. науч. журнал, – 2008. – № 1 (2). – С. 1–8. – Текст : электронный. – URL: <https://psystudy.ru/num/article/view/1019/885>.
2. Мальцев, Д. В. Расстройства спектра аутизма у детей с дефицитом фолатного цикла [монография] / Д. В. Мальцев. – Киев : Центр учебной литературы, 2016. – 136 с. – Текст : непосредственный.
3. Мухарямова, Л. М. Аутизм в России: противоречивое поле диагностики и статистики / Л. М. Мухарямова [и др]. – ЖИСП. – 2021. – № 3. – С. 437–450. – Текст : электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/autizm-v-rossii-protivorechivoe-pole-diagnostiki-i-statistiki>
4. Сергиенко, Е. А. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера-Сэловея-Карузо / Е. А. Сергиенко, И. Э. Ветрова. – Психологические исследования, – 2009. – № 2 (8). – С. 1–10. – Текст : электронный. – URL:

<https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/951>

5. Тишков, Д. С. Исследование ассоциации нейропсихиатрических качеств и когнитивных способностей, приводящих к академическим достижениям в высшем образовании. / Д. С. Тишков. – Балтийский гуманитарный журнал, – 2020. – № 4 (33). – С. 185–187. – Текст : электронный. – URL: <https://repository.kvantor.org/public/97/2886>

6. Хаустов, А. В. Журналу «Аутизм и нарушения развития» 15 лет / А. В. Хаустов. – Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Том 15. – № 1. – 3 с. – Текст : электронный. – URL: https://psyjournals.ru/journals/autidd/archive/2017_n1/khaustov

7. Чиж, Д. И. Особенности ЭЭГ-диагностики у детей с расстройствами аутистического спектра. / Д. И. Чиж. – Ульяновский медико-биологический журнал. – 2021. – № 2. –

С. 69–82. – Текст : электронный. – URL:

<http://medbio.ulsu.ru/index.php/ru/37-2-2021/512-klinicheskaya-meditcina7>

8. Rosa, Nelma Simone Santana. Школа оценка и ее влияние на процесс преподавания и обучения. / N. S. Santana Rosa & J. da S. R. Pires. – Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, – 2022. – № 7 (2) vol. 3. – С. 186–206. – Текст : электронный. – URL: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5-ru/%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0-%D0%BE%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%B0>.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

УДК 371

Т. К. Завьялова

Научный руководитель: А. М. Аллагулов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и менеджмента ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Оренбург.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных тем, стоящей перед современным обществом в нашей стране. Социальное сиротство в России – это глубокая проблема, которая затрагивает многие аспекты жизни детей и подростков. Они лишены не только материальной поддержки, но и часто сталкиваются с отсутствием любви, заботы и внимания со стороны взрослых. Изучение проблемы психолого-педагогического сопровождения адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в дошкольном учреждении, позволит расширить представления об этой проблеме в педагогической науке.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, адаптация, дети-сироты, социализация, дошкольный возраст, личность.

Т. К. Zavyalova

THEORETICAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE ADAPTATION OF ORPHANED CHILDREN AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE IN A PRESCHOOL INSTITUTION

Abstract. The article is devoted to one of the urgent topics facing modern society in our country. Social orphanhood in Russia is a profound problem that affects many aspects of the lives of children and adolescents. They are deprived not only of material support, but also often face a lack of love, care and attention from adults. The

study of the research problem will allow us to expand our ideas on the issue of psychological and pedagogical support of adaptation of orphans and children left without parental care in a preschool institution.

Keywords: psychological and pedagogical support, adaptation, social adaptation, orphans, socialization, preschool age, personality.

Введение. В современной России негативные изменения коснулись важнейшего из социальных институтов – института семьи, роль которого неопределима, так как семейное воспитание является важнейшим фактором развития ребенка, воспитания нового поколения, развития общества в целом. Сегодня семейная и демографическая политика нацелена на защиту прав детей и объявлена одним из стратегических приоритетов государственной политики. Кризис семьи спровоцировал увеличение числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Статистические данные говорят о том, что проблема сиротства в России остается довольно сложной при ряде позитивных тенденций.

Социально-экономические факторы в последние годы определяют рост сиротства, ситуация значительно обострилась. В регионах ежегодно в среднем выявляется от 2 до 4 тысяч детей, которые лишились родительского попечения, растет количество социальных сирот [Бережная, 2005].

По данным Министерства просвещения РФ, общая численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в 2024 году составила 340 055 человек. На 1 января 2025 года, в Оренбургской области было 5 815 ребят, лишённых родительского попечения.

Одна из главных задач любого общества и государства – осуществление права ребенка на воспитание в семье. Эти права ребенка зафиксированы как в международных документах (Конвенция ООН О правах ребенка и др.), ратифицированных Россией, так и в российских законодательных актах. Так, в Семейном кодексе РФ в качестве приоритетных и самостоятельных выделяются следующие права ребенка: право жить и воспитываться в семье, право на общение с родителями и другими родственниками, право на свою защиту, право на имя, отчество и фамилию.

Женевская декларация прав ребенка (1924) стала первым международным документом, закрепляющим права детей. Позже было закреплено положение об особой помощи детям во Всеобщей декларации прав человека (1948), а с 1990 года, ориентиром нравственного и гуманного подхода к детям стала Конвенция о правах ребенка, в ней закрепились основные права ребенка – право на семью и на полноценные условия для умственного, физического и духовного развития.

Деятельность государства по решению вопроса социального сиротства включает в себя издание различных законодательных актов, а также обеспечение и содержание детских домов и интернатных учреждений, в том числе контроль над их деятельностью.

Социальная защита детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – одна из важнейших задач, но решение проблемы сиротства зависит не только от государства, но и от общества в целом.

Сиротство – социальное понятие, отражающее положение детей сирот. Сиротой считается ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения, или не может находиться в этом окружении, а также имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемую государством.

Для оказания адресной помощи Федеральный Закон №159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» использует несколько понятий детей-сирот.

Дети, у которых умерли оба или единственный родитель – это дети-сироты.

Дети, оставшиеся без попечения родителей, или «социальные сироты» – это дети, родители которых лишены родительских прав или ограничены в родительских правах, оставили детей в медицинских и иных учреждениях, находятся в местах лишения свободы.

Разлучаясь с семьей, даже неблагополучной, ребенок переживает горе и утрату. Лишаясь семейного очага, ребенок автоматически теряет возможность реализовать свое право на свободное развитие личности, на проявление своих лучших качеств [Авдеева, 2003].

По мнению А. Г. Харчева, семья для дошкольника – «социальный

микрокосмос», в котором он постепенно приобщается к социальной жизни [Харчев, 2022, с. 32].

Как считает М. А. Галагузова в педагогической науке роль семьи в жизни человека, несравнима ни с одним другим социальным институтом, именно в семье происходит формирование и развитие личности ребенка, происходит освоение им социальной роли, необходимой для его безболезненной адаптации в обществе [Галагузова, 2020, с. 273].

Детям, оставшимся без попечения родителей, свойственны процессы общего отставания в психическом развитии, которые охватывают интеллектуальную, эмоционально-волевою сферу жизнедеятельности. У детей происходит деформация формирования личности, самосознания из-за нереализованной потребности в любви, привязанности и признании. Все это ведет к возникновению существенных проблем в сфере психического развития [Голик, 2020, с. 24].

Дети более уязвимы перед стрессом, чем взрослые. Их нервная система еще неразвита и возможность переживания стресса не подкреплена жизненным опытом [Петрановская, 2017, с. 43].

В образовательных учреждениях вопрос сопровождения социальной адаптации детей-сирот особенно актуален. Так как дети недостаточно подготовлены к самостоятельной жизни, многим не удастся полноценно адаптироваться к социальной среде. Причем ситуация не меняется на протяжении последних двух десятилетий.

Для адаптации детей-сирот дошкольного возраста необходимо применять комплексный подход, а также учитывать индивидуальные особенности ребёнка. Цель адаптации – сформировать у ребёнка чувство защищённости, уверенности в завтрашнем дне, воспитать ответственность и подготовить к самостоятельной жизнедеятельности.

Один из важных аспектов адаптации ребенка-сироты в обществе – это его подготовка к самостоятельной жизни, а точнее его бытовая и социальная адаптация.

Термин «адаптация» (от лат. *adaptatio* – приспособление, прилаживание) имеет несколько значений в зависимости от контекста.

Социальная адаптация – один из механизмов социализации, проявляющийся в освоении моральных, социальных, правовых требований, требуемых к индивиду.

Социальная адаптация детей-сирот является одним из основных компонентов социальной защиты и показателем социальной защищённости ребенка. Особенно это касается детей дошкольного возраста [Выготский, 2019].

Для преодоления всех трудностей социальной адаптации и травматических последствий потери семьи важнейшее значение имеет правильно организованный процесс реабилитации, ориентированный на восстановление личностной целостности, смягчение последствий разного рода деприваций (материнской, социальной, сенсорной, эмоциональной), и утраченных социальных связей. Одним из основных условий плодотворной работы является создание

для ребенка благоприятного психологического климата [Галигузова, 1990].

Сиротством как социальным явлением занимались ученые нашей страны и зарубежные специалисты. Вопросы социальной защиты детей-сирот, и другие социальные аспекты их жизнедеятельности исследовались и исследуются в рамках социологии семьи многими учеными, такими как: Т. А. Гурко, И. Ф. Дементьева, А. Н. Елизаров, Г. Г. Силласте, Г. И. Осадчая, Е. Г. Смирнова, В. В. Форсова, Д. С. Барашкова, Е. М. Рыбинский, и др. Вопросы социального сиротства рассматриваются также в контексте анализа трансформационных процессов в современном российском обществе, а также в контексте общих проблем детей-сирот.

Образование детей-сирот дошкольного возраста признано в педагогической науке одним из наиболее эффективных средств коррекции и компенсации имеющихся нарушений в развитии, что подтверждают научные исследования в этой области (В. И. Лубовский, Н. Н. Малофеев, Е. М. Мастюкова, Т. В. Пельмская, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, А. С. Шахманова и др.).

В исследованиях, касающихся вопроса сиротства (Т. В. Грибанова, С. Ю. Мещерякова, А. М. Прихожан, Л. М. Шипицына и др.) отмечается, что разлука с близкими людьми в ранний период жизни существенным образом сказывается на его развитии, на формировании нравственных качеств, на дальнейшем жизненном самоопределении ребенка. Важно свое-

временно определить состояние индивидуально-личностного развития ребенка, оставшегося без попечения родителей, анализ его потенциальных возможностей, поиск эффективных путей, способов и средств полноценного развития сообразно возрастной норме, это имеет огромное значение для социальной адаптации детей-сирот, для дальнейшего освоения образовательных программ, как в дошкольных учреждениях, так и в системе общего образования.

С учётом выше изложенного, проблема сформулирована следующим образом: каковы теоретические предпосылки и психолого-педагогические основания сопровождения адаптации детей-сирот в дошкольном учреждении? Решение данной проблемы составляет цель настоящего исследования.

Материалы и методы. Для решения поставленной задачи использовался комплекс методов исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической и научной литературы по проблеме исследования, синтез, сравнение, моделирование); эмпирические (изучение документации, включённое наблюдение, беседа).

Образование детей-сирот дошкольного возраста рассматривается как целостный процесс воспитания, обучения и развития, построенный на основе учёта индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка, направленный на формирование соответствующих его возрасту знаний, умений, навыков и качеств личности, проявляющихся в ведущих видах деятельности.

Результаты исследования.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей-сирот дошкольного возраста в условиях детского сада представляет собой комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, направленных на создание необходимых психолого-педагогических условий воспитания, обучения и индивидуально-личностного развития ребёнка, на поддержку его в трудной жизненной ситуации. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей-сирот дошкольного возраста ориентировано на особенности индивидуально-личностного развития детей-сирот в условиях дошкольного учреждения; на гуманистическую позицию воспитателя во взаимоотношениях с ребёнком, а также на формирование педагогической компетентности воспитателей в вопросах развивающего взаимодействия с детьми на всех этапах психолого-педагогического сопровождения адаптации в детском саду.

Необходимо усилить воспитательный потенциал образовательного учреждения и обеспечить в нём индивидуализированный психолого-педагогический подход к ребёнку.

Для того чтобы процесс психолого-педагогического сопровождения адаптации каждого обучающегося был наиболее эффективным, необходимо чётко представлять, какие индивидуально-личностные особенности ребёнка будут влиять на повышение его эффективности, наконец, как организовать воспитательно-образовательный процесс в учреждении, чтобы он был наиболее результативным. Для этого необходимо

определить сущность и педагогические возможности образования детей дошкольного возраста, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Обсуждение результатов.

Психолого-педагогическая поддержка при адаптации понимается как процесс совместного определения с ребёнком его собственных интересов, возможностей, целей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить его человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [Валлон, 1967].

Модель психолого-педагогического сопровождения адаптации детей-сирот дошкольного возраста опирается на ряд теоретических подходов (системный, личностно-ориентированный, деятельностный, возрастной)

Организационно-деятельностный компонент включает собственно процесс реализации программы психолого-педагогического сопровождения адаптации детей-сирот дошкольного возраста, применения разнообразных методов и приёмов на индивидуальных и групповых занятиях с детьми с целью развития их социально-эмоциональной, сенсомоторной, речевой сфер и двигательной активности.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в образовательном учреждении – это система мер, которая включает в себя:

– проведение комплексной диагностики, направленной на выявление склонностей, способностей и особенностей развития детей;

– выбор методов и приемов обучения, оптимальных для каждого воспитанника;

– организация индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей деятельности;

– информирование законных представителей и педагогов по вопросам воспитания и развития опекаемых детей.

Ожидаемые результаты:

– успешная адаптация в условиях дошкольного общеобразовательного учреждения, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

– развитие активной жизненной позиции детей;

– адекватное реагирование на прошлое ребёнка и другие проблемы, включая вопросы расовой принадлежности, религию, культуру и язык;

– выработка стратегии распознавания и эффективного реагирования на стрессовые ситуации;

– налаживание эффективного взаимодействия с детьми с учетом их возрастных особенностей;

– помощь детям при потере или разлуке с родителями;

– увеличение участия в мероприятиях детей, обеспечение их поощрением и поддержкой;

– развитие у детей увлечений, интересов, дружеских отношений с людьми, проживающими в одной семье через участие в мероприятиях детского сада;

– развитие умения выражения привязанности к приемной семье, опекуну;

Механизмы реализации психолого-педагогического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей:

– включение детей в детско-дошкольную субкультуру, где им нужно проявлять высокую социальную активность. Это помогает детям воспринимать себя через призму общей активности, что стимулирует созревание социальности в личности;

– организация разновозрастных творческих объединений по интересам. Они обеспечивают разноплановое межличностное общение и освоение социальных ролей;

– социально, духовное и предметное обогащение деятельности. Например, участие в акциях помощи престарелым людям, экологических мероприятиях. Такие мероприятия обеспечивают высокий уровень социальной адаптации, развития мотивации достижения успеха и раскрытия творческого потенциала личности;

– использование шоу-технологий. К ним относятся публичные конкурсы, соревнования, КВНы. Их цель – дать детям опыт эмоционального реагирования в культурных формах, опыт индивидуальной и совместной публичной соревновательности;

– групповая проблемная работа. Ее цель – прояснение, развитие личных позиций и мнений, фиксация их сходства и различий;

– диалог «педагог-воспитанник». Его цель – вызвать размышле-

ния о себе, создать те или иные переживания, побудить к какому-либо решению.

Заключение. Таким образом, при работе с данной категорией детей функция специалистов заключается в целенаправленном и системном подходе по социальной адаптации в дошкольном учреждении. Сущность понятия психолого-педагогического сопровождения адаптации означает пройти часть пути с ребенком в качестве провожатого. Сопровождение адаптации предполагает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности ребенка. Успешно организованное сопровождение адаптации открывает перспективы личного роста, помогает ребенку войти в ту зону развития, которая ему ещё не доступна.

В целом дошкольное учреждение является моделью социального мира для детей и от того, как будет выстроен процесс воспитания, зависит приобретение ими социального опыта, формирование основ человеческих взаимоотношений, умений и навыков обеспечения личной жизни и жизнедеятельности.

Список литературы

1. Авдеева, Н. Н. Развитие образа себя и привязанность у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка / Н. Н. Авдеева, Н. А. Хаймовская. – Москва : Смысл, 2003. – 152 с. – Текст : непосредственный.

2. Бережная, О. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации. Дис. канд. пед. наук: 13.00.01.

Ставрополь, 2005. – 210 с. – Текст : непосредственный.

3. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / Валлон. – Москва : Просвещение, 1967. – 196с. – Текст : непосредственный.

4. Выготский, Л. С. Собр. сочинений. В 6 т. – Т.4 Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 2019. – 386 с. – Текст : непосредственный.

5. Выготский, Л. С. Педагогика социальной работы. – Москва : Педагогика-пресс, 1999. – 486 с. – Текст : непосредственный.

6. Галагузова, М. А. Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова. – Москва : «ВЛАДОС», 2020. – 416 с. – Текст : непосредственный.

7. Галигузова, Л. Н. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 17–25.

8. Голик, А. Н. Социальная психиатрия сиротства. – Москва : Лаборатория базовых знаний, 2000. – 192 с.: ил. – Текст : непосредственный.

9. Зульфугарова, И. Ф. Проблема формирования социального опыта воспитанника детского дома / И. Ф. Зульфугарова, А. М. Аллагулов. Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74–3. – С. 101–104.

10. Петрановская, Л. В. Теория привязанности: привязанность в жизни ребенка / Л. В. Петрановская. – Москва : Сфера, 2017. – 208 с. – Текст : непосредственный.

11. Сопровождение социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: монография. – Москва : Изд-во ИПК и ППРО, 2015. – 228 с. – Текст : непосредственный.

12. Социальная адаптация детей-сирот как механизм воспитания полноценных здоровых граждан. Методическое пособие для специалистов / М. А. Старикова. – Иркутск : Издательство ГАУ ЦППМиСП, 2020. – 48 с. – Текст : непосредственный.

13. Харчев, А. Г. Семья как объект философского и социологического исследования / А. Г. Харчев. – Москва : Отв. ред.– СПб, «Питер», 2022. – 223 с. – Текст : непосредственный.

УДК 371

Н. А. Черемисина

Научный руководитель: А. М. Аллагулов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и менеджмента ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Оренбург.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье исследуются теоретические основы психолого-педагогического сопровождения одарённых детей, оставшихся без родительской опеки. Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания комплексной системы психолого-педагогического и социального сопровождения данной категории детей, обладающих высоким интеллектуальным и творческим потенциалом, но находящихся в условиях социального неблагополучия. Раскрываются сущностные характеристики понятий «одарённость», «дети-сироты», «психолого-педагогическое сопровождение», а также анализируются психологические аспекты развития одарённых детей в условиях институционального воспитания. Предлагаются цели, задачи, методы и принципы индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения одарённых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, нацеленные на развитие личности ребёнка, коррекцию эмоционально-личностных деформаций и формирование социальной успешности. Результаты исследования могут быть полезны специалистам системы образования, социальной защиты, а также научному сообществу.

Ключевые слова: одарённые дети, дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, сопровождение, психолого-педагогическая поддержка, развитие личности.

N. A. Cheremisina

THEORETICAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR GIFTED ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

Abstract. The article explores the theoretical foundations of psychological and pedagogical support for gifted children who are left without parental care. The relevance of the research is determined by the need to develop a comprehensive system of psychological, pedagogical, and social support for this category of children, who pos-

sess high intellectual and creative potential but live in socially disadvantaged conditions. The essential characteristics of the concepts of "giftedness," "orphans," and "psychological and pedagogical support" are revealed, and the psychological aspects of the development of gifted children in institutional care are analyzed. The article proposes the goals, objectives, methods, and principles of individualized psychological and pedagogical support for gifted orphans and children left without parental care, aimed at the development of the child's personality, correction of emotional and personal distortions, and the formation of social success. The research results may be useful for professionals in the education and social protection systems, as well as the academic community.

Keywords: gifted children, orphans, children without parental care, support, psychological and pedagogical assistance, personality development.

Введение. Современная система образования России ориентирована на реализацию приоритетных национальных проектов, одним из которых является развитие потенциала одарённых детей, в том числе находящихся в трудной жизненной ситуации. Особое внимание в этом контексте следует уделить одарённым детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, так как они одновременно принадлежат к двум уязвимым категориям: одарённых учащихся и детей, переживших социальную депривацию.

В современной образовательной теории и практике существует ряд проблем, от решения которых зависит успешная адаптация данной категории детей в общество. Во-первых, существует острый дефицит актуальных психолого-педагогических программ, которые учитывали бы как особенности одарённости, так и потребности детей, лишённых семейного окружения. При этом именно в условиях детских домов, приёмных семей или опеки у одарённых детей часто не формируется адекватная самооценка, искажается мотивация к достижению целей, наблюдаются

нарушения в эмоционально-волевой сфере, что значительно снижает эффективность образовательного процесса и затрудняет реализацию потенциала.

Во-вторых, исследования показывают, что одарённость не является абсолютной гарантией успешности. Напротив, при отсутствии должного психолого-педагогического сопровождения она может привести к фрустрации, тревожности, социальной дезадаптации. Особенно остро эта проблема стоит перед детьми-сиротами, так как их развитие протекает в условиях дефицита устойчивых значимых взрослых, эмоциональной поддержки и индивидуального внимания со стороны педагогов и воспитателей.

В-третьих, несмотря на наличие большого количества исследований по проблемам одарённости и детской депривации в отдельности, в научной и педагогической практике пока недостаточно обоснованы методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению именно одарённых детей-сирот. Имеется потребность в комплексном теор-

ретико-методологическом обосновании модели психолого-педагогического сопровождения, которая бы объединяла задачи развития, коррекции, социализации и адаптации, с учётом уникального сочетания потребностей такой категории детей.

В-четвёртых, актуальность усиливается необходимостью интеграции усилий разных специалистов: педагогов, психологов, социальных работников, логопедов, дефектологов и других специалистов, так как психолого-педагогическое сопровождение данной категории несовершеннолетних требует междисциплинарного подхода. Это требует не только теоретического, но и практического переосмысления существующих форм психолого-педагогического сопровождения [Ершова, 2015].

Проблема развития одарённых детей нашла своё отражение в трудах многих исследователей:

Классические исследования одарённости:

Б. М. Теплов трактует одарённость как совокупность индивидуальных особенностей, от которых зависит возможность успешного выполнения той или иной деятельности [Теплов, 1985];

Н. С. Лейтес уделяет внимание возрастным аспектам одарённости и психолого-педагогическим условиям её развития [Лейтес, 1984];

А. И. Савенков выделяет формы и типы одарённости, акцентирует внимание на необходимости её поддержки в образовательной среде [Савенков, 2017].

Психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей изучается в работах:

Е. А. Лутовой [Лутова, 2019], О. Л. Гельмана [Гельман, 2019], Н. Г. Салминой [Салмина, 2020] – они анализируют особенности диагностики и сопровождения одарённости в образовательных учреждениях.

Проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, освещены в работах:

Т. В. Волосовец [Волосовец, 2020], Н. М. Писаревой [Писарева, 2017], О. В. Карабановой [Карабанова, 2021] – исследуются особенности психического развития, эмоциональной сферы, трудности социализации и адаптации.

Однако вопросы интеграции двух направлений – одарённости и сиротства – остаются слабо разработанными. Лишь единичные исследования затрагивают специфику сопровождения детей с высоким потенциалом в условиях депривации (например, Е. В. Бондаревская [Бондаревская, 2018]). Отсутствует единая теоретическая модель сопровождения таких детей, что обуславливает необходимость настоящего исследования.

Проблема психолого-педагогического сопровождения одарённых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, представляет собой междисциплинарную задачу, включающую аспекты педагогики, психологии, социологии и социальной работы. На данный момент тема является предметом активных исследований, как в России, так и за рубежом. Однако, несмотря на значительный объём научных работ, она остаётся недостаточно разработанной в

контексте интеграции специфики одарённости и депривации, что подчеркивает её актуальность и потребность в дальнейшем научном осмыслении.

Научные исследования в области одарённости охватывают широкий спектр вопросов, от нейропсихологических аспектов до практических рекомендаций по обучению и воспитанию. Работы Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, Н. С. Лейтеса, А. В. Запорожца и других учёных заложили основы для понимания одарённости как многогранного феномена, включающего интеллектуальные, творческие, эмоциональные и социальные аспекты. В то же время до сих пор недостаточно исследованы особенности одарённости в условиях социальных рисков, таких как сиротство, лишение попечения родителей и депривация.

Психологические последствия детской депривации в научной литературе проанализированы с разных позиций. Исследования показывают, что отсутствие стабильного семейного окружения, переживание утраты родителей или недостаток внимания со стороны взрослых существенно нарушает эмоциональное развитие детей и затрудняет их социализацию. Однако именно в контексте одарённости, когда высокие интеллектуальные и творческие способности ребёнка сталкиваются с проблемами депривации, эта тема ещё не получила достаточной теоретической разработки.

Исследования, посвящённые детской депривации, в первую очередь сосредоточены на негативных

последствиях, таких как тревожность, социальная изоляция, агрессия, проблемы с самооценкой. Однако влияние депривации на интеллектуальное развитие и развитие творческих способностей детей остаётся недостаточно исследованным, несмотря на значимость этого вопроса для одарённых детей-сирот.

В последние десятилетия в российской педагогике активно разрабатываются программы психолого-педагогического сопровождения для различных категорий детей, включая одарённых. В рамках этих программ рассматриваются методы и формы работы с детьми, испытывающими трудности в обучении, а также те дети, которые нуждаются в особом внимании из-за социальных рисков, таких как сиротство.

Однако психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей-сирот представляет собой особую задачу, требующую интеграции двух направлений: индивидуализированного подхода, соответствующего потребностям одарённости, и программ, ориентированных на восстановление утраченных социальных связей, эмоциональное восстановление и психологическую поддержку. Эта проблема в значительной мере остаётся неразвёрнутой, особенно в контексте разработанных педагогических моделей [Ларионова, 2017].

Психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей-сирот требует междисциплинарного подхода, включающего работу не только педагогов, но и психологов, социальных работников, а также других специалистов, таких как логопеды, дефектологи и психотерапевты. В то

время как существует множество исследований, касающихся одной из этих сфер, интегрированное сопровождение, которое бы учитывало, как особенности одарённости, так и потребности детей, переживших депривацию, требует разработки целостной теоретической модели.

В России разработана определённая нормативно-правовая база для поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также для работы с одарёнными детьми. Программы психолого-педагогического сопровождения получают поддержку в рамках Федеральных законов и государственных инициатив, таких как Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» [Федеральный закон от 24.07.1998 №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» (в ред. от 01.07.2021)], а также указания Министерства образования и науки РФ. Тем не менее, ни один из существующих нормативных документов не предусматривает чётко структурированной модели сопровождения одарённых детей-сирот. Это подчёркивает необходимость разработки новой теоретической и практической модели, которая была бы основана на достижениях психологии, педагогики и социальной работы.

Таким образом, проблема психолого-педагогического сопровождения одарённых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на текущий момент является достаточно разработанной в отдельных аспектах, но требует дальнейшего углублённого изучения и синтеза

научных подходов для создания комплексной модели сопровождения. Существенным является отсутствие единого научно обоснованного подхода, который бы сочетал особенности одарённости и социального сиротства, что делает проблему актуальной и востребованной в области современной педагогики и психологии.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и разработка психолого-педагогических основ сопровождения одарённых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с учётом их специфических образовательных и психосоциальных потребностей.

Достижение данной цели предполагает решение ряда взаимосвязанных задач, направленных на выявление закономерностей развития одарённых детей в условиях социальной депривации, а также на разработку научно обоснованных подходов к построению эффективной системы сопровождения, сочетающей компоненты диагностики, коррекции, развития, адаптации и социализации.

Конкретизация цели включает в себя следующие аспекты:

- анализ существующих научных подходов к понятию одарённости и её проявлений у детей, оказавшихся в условиях лишения родительской заботы;

- выявление психолого-педагогических особенностей развития, эмоционального состояния и социальной адаптации одарённых детей-сирот;

– обоснование необходимости дифференцированного подхода к сопровождению данной категории обучающихся в образовательных организациях и учреждениях социальной защиты;

– выявление методологических и практических дефицитов в существующих программах сопровождения;

– определение принципов, функций и направлений психолого-педагогического сопровождения, адекватных задачам развития личности одарённого ребёнка в условиях сиротства;

– разработка обобщённой модели сопровождения, включающей интеграцию педагогических, психологических и социальных компонентов;

– формулирование рекомендаций для специалистов системы образования и опеки по реализации сопровождения в реальной практике.

Цель исследования охватывает не только выявление теоретических оснований сопровождения, но и ориентирована на практическое применение разработанной модели в учреждениях образования, в том числе в интернатных учреждениях, приёмных семьях и центрах психолого-педагогической помощи, что делает работу значимой как в научном, так и в прикладном контексте.

Материалы и методы. В соответствии с целью и задачами исследования использован комплекс методов, обеспечивающих всесторонний анализ проблемы психолого-педагогического сопровождения одарённых

детей-сирот, а также разработку теоретически и методически обоснованной модели сопровождения.

Методы исследования.

1. Теоретические методы:

– *анализ философской, психологической, педагогической и социологической литературы* по проблемам одарённости, социализации, депривации и сопровождения детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Это позволило выявить понятийные противоречия, существующие научные подходы и степень изученности проблемы;

– *обобщение и систематизация* научных данных о специфике развития одарённых детей в условиях социальной депривации. Метод использовался для конструирования теоретической модели сопровождения;

– *сравнительно-сопоставительный анализ* существующих подходов к психолого-педагогическому сопровождению одарённых детей и детей-сирот, что позволило выделить общие и специфические компоненты сопровождения;

– *моделирование* как метод построения гипотетической системы психолого-педагогического сопровождения, учитывающей как ресурсы, так и ограничения социального сиротства и одарённости.

2. Эмпирические методы (при использовании в прикладной части):

Методы психодиагностики:

– методика выявления уровня и типа одарённости (тесты креативности, интеллект-тесты: Равена, Векслера и др.);

– методики изучения эмоционального состояния и социальной

адаптированности (опросники: Дембо-Рубинштейн, СОС, шкала тревожности Спилбергера-Ханина и др.);

Анкетирование воспитателей, педагогов, психологов и самих детей – для выявления потребностей, отношения к сопровождению и специфики взаимодействия;

Беседа, интервью с детьми-сиротами, педагогами и специалистами сопровождения – как способ получения качественной информации о реальных трудностях и дефицитах;

Наблюдение за поведением детей в процессе учебной и внеучебной деятельности – для оценки уровня адаптации и раскрытия индивидуальных особенностей.

3. Методы интерпретации результатов:

– логико-интерпретационный анализ;

– сравнительная интерпретация результатов в соответствии с выявленными типами одарённости и уровнями социализации;

– экспертная оценка (при вовлечении специалистов в оценку эффективности модели сопровождения).

Результаты исследования. Таким образом, совокупность теоретических и эмпирических методов исследования позволила обеспечить всестороннее раскрытие проблемы, научную обоснованность разработанной модели сопровождения, а также обосновать направления её внедрения в образовательную и воспитательную практику.

В рамках исследования была определена специфика сочетания

двух факторов – одарённости и социальной депривации. Установлено, что одарённые дети-сироты чаще других сталкиваются с трудностями в сфере эмоциональной регуляции, общения, самооценки и мотивации, что препятствует полноценной реализации их способностей. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено не только на развитие когнитивной сферы, но и на поддержку личности в целом.

Обсуждение результатов. На основе анализа психолого-педагогической литературы выделены особенности проявления одарённости у детей, находящихся в условиях лишения родительской заботы. Установлено, что одарённые дети-сироты характеризуются:

– высокой когнитивной активностью и потенциальной креативностью;

– одновременно – выраженной эмоциональной неустойчивостью, сниженной самооценкой и трудностями в построении социальных связей;

– доминированием интрапсихических форм защиты, что затрудняет развитие их талантов в условиях неоптимальной образовательной среды.

Стандартные модели сопровождения одарённых детей неэффективны в ситуации сиротства, так как не учитывают психоэмоциональные последствия травматического опыта и дефицит значимых взрослых [Титаренко, Кушнир, 2023].

На основании анализа практических наблюдений и эмпирических

данных определены основные категории потребностей одарённых детей-сирот:

- потребность в признании и положительном внимании;
- потребность в индивидуализированном обучении, раскрывающем сильные стороны;
- потребность в эмоциональной безопасности и устойчивой системе поддержки;
- потребность в доверительном контакте с педагогами и взрослыми;
- потребность в создании условий для самореализации и социализации.

Сочетание высокой познавательной потребности и эмоциональной уязвимости требует особого подхода к сопровождению – мягкого, дифференцированного, опирающегося на потенциал личности, а не только на её проблему.

Методологическими подходами психолого-педагогического сопровождения одарённых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей явились следующие:

- *личностно-ориентированный подход*, предполагающий признание уникальности каждого ребёнка и приоритет гуманистических ценностей в сопровождении;
- *ресурсный подход*, акцентирующий внимание не на дефицитах, а на сильных сторонах ребёнка;
- *системно-деятельностный подход*, обеспечивающий интеграцию усилий педагогов, психологов, социальных работников и административных структур;
- *экосистемный подход*, в рамках которого рассматриваются все

социальные контексты жизни ребёнка (школа, интернат, приёмная семья, внешкольная среда).

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей возможно только при условии взаимодействия трёх компонентов: педагогического (образовательная поддержка), психологического (эмоциональная и личностная поддержка) и социального (помощь в адаптации и социализации) [Гребенникова, 2021].

В ходе исследования разработана модель сопровождения, включающая следующие структурные элементы:

- *целевой компонент* – формирование благоприятных условий для раскрытия потенциала одарённых детей-сирот;
- *содержательный компонент* – направления работы: диагностика, развитие, коррекция, социализация, самореализация;
- *процессуальный компонент* – технологии и методы: индивидуальные траектории, проектная и исследовательская деятельность, арт-терапия, игровые и развивающие методики, психологическое консультирование;
- *организационно-функциональный компонент* – создание мультidisциплинарной команды (педагог, психолог, социальный педагог, воспитатель), выстраивание межведомственного взаимодействия (опека + образование + здравоохранение);
- *оценочно-результативный компонент* – критерии эффективности сопровождения: уровень психо-

логического благополучия, достижение личностных и учебных целей, успешная социализация.

Модель адаптируема к разным образовательным учреждениям: интернатам, школам-интернатам, приёмным и патронатным семьям.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило высокую актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения одарённых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Установлено, что сочетание феномена одарённости с условиями социальной депривации формирует уникальный спектр потребностей, игнорирование которых существенно ограничивает возможности личностного и интеллектуального развития таких детей.

Анализ теоретических источников, нормативно-правовой базы и практики сопровождения позволил выявить существенные дефициты в существующих программах поддержки: недостаточную дифференциацию подходов, ориентацию преимущественно на академическую одарённость, а также фрагментарность междисциплинарного взаимодействия специалистов. Это свидетельствует о необходимости разработки целостной модели сопровождения, основанной на интеграции педагогических, психологических и социальных подходов.

На основе полученных данных сформулированы научно обоснованные принципы и направления психолого-педагогического сопровождения одарённых детей-сирот, включающие развитие когнитивных способностей, коррекцию эмоционально-

волевой сферы, формирование устойчивой самооценки, поддержку социализации и адаптации. Разработанная модель сопровождения носит междисциплинарный характер и предполагает участие не только педагогов и психологов, но и социальных работников, дефектологов, логопедов и других специалистов.

Таким образом, сформулированные в исследовании теоретические положения, выявленные особенности развития и состояния одарённых детей-сирот, а также предложенные практические рекомендации могут быть положены в основу дальнейших научных разработок и внедрения в практику системы образования и социальной защиты. Разработка и реализация таких моделей способна значительно повысить эффективность сопровождения данной категории детей, обеспечить условия для раскрытия их потенциала и успешной интеграции в общество.

Список литературы

1. Бондаревская, Е. В. Воспитание как возрождение личности: методология, теория, практика / Е. В. Бондаревская – Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 2018. – 32 с. – Текст : непосредственный.
2. Волосовец, Т. В. Защита прав детей-сирот в России: современные вызовы. / Т. В. Волосовец. – Текст : непосредственный // Социальная политика и социология. – 2020. – № 4. – С. 13–21.
3. Гельман, О. Л. Психологическая помощь детям, пережившим утрату / О. Л. Гельман. – Текст : непосредственный // Психология и школа – 2019. – № 4. – С. 42–48.

4. Гребенникова, Л. К. Сущность и задачи психолого-педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе / Л. К. Гребенникова. – Текст : непосредственный // Вестник современной науки– 2021. – № 1 (28). – С. 117–121.

5. Ершова, Н. Н. Сопровождение социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: монография / Н. Н. Ершова, М. Н. Бородатая, Г. И. Симонова [и др.] ; Под общей редакцией Г. И. Симоновой. – Киров : Общество с ограниченной ответственностью "Радуга-ПРЕСС", 2015. – 185 с. – Текст : непосредственный.

6. Теплов, Б. М. Умственные способности и одарённость / Б. М. Теплова. – Москва : Педагогика, 1985. – 158 с. – Текст : непосредственный.

7. Карабанова, О. В. Психология развития: учеб. пособие / О. В. Карабанова – Москва : МГУ, 2021. – 288 с. – Текст : непосредственный.

8. Ларионова, Л. И. Психологические особенности одарённых детей / Л. И. Ларионова. – Текст : непосредственный // Вестник Педагогики и Психологии Южной Сибири– 2017. – № 4. – С. 38–44.

9. Лейтес, Н. С. Возрастные особенности одарённых детей / Н. С. Лейтес – Москва : Педагогика, 1984. – 192 с. – Текст : непосредственный.

10. Лутова, Е. А. Система поддержки и сопровождения одарённых детей в образовательной организации / Е. А. Лутова. – Текст : непосредственный // Педагогика– 2019. – № 5. – С. 75–81.

11. Писарева, Н. М. Психолого-педагогические особенности воспитания детей-сирот / Н. М. Писарева. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 25–31.

12. Савенков, А. И. Психология одарённости школьников / А. И. Савенков – Москва : Академический проект, 2017. – 304 с. – Текст : непосредственный.

13. Салмина, Н. Г. Психолого-педагогическое сопровождение одарённых обучающихся: теория и практика / Н. Г. Салмина – СПб : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. – 216 с. – Текст : непосредственный.

14. Титаренко, Г. Е., Кушнир, Т. Н. Совершенствование психолого-педагогического сопровождения одарённых детей / Г. Е. Титаренко, Т. Н. Кушнир. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2023. – № 2. – С. 82–91.

15. Федеральный закон от 24.07.1998 №124–ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» (в ред. от 01.07.2021). – Текст : непосредственный.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

УДК 372.881.1

Л. Р. Забродина, Е. В. Южанинова

КЕЙС-МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования кейс-метода в обучении иностранному (английскому) языку на уровне основного общего образования. Установлено, что данный метод, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (кейсов), относится к неигровым имитационным активным методам обучения. В работе определены цели и типы кейс-методов, представлены различные классификации: по структуре, по формату, по временным особенностям, по содержанию. Кроме того, подчеркивается комплексный характер кейс-метода.

Отмечено, что кейс-метод может успешно использоваться в обучении иностранному языку, что позволяет школьникам в поисках решения кейса применять лингвистические навыки в сочетании с аналитическими и межличностными навыками. Тем самым реализуется основная цель обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции. При этом подчеркивается важность планирования учебного процесса с учетом особенностей обучающихся подросткового возраста.

В статье анализируются этапы работы с кейсами в обучении иностранному языку, приведены некоторые рекомендации к применению этого метода на уровне основного общего образования, в качестве примера предлагаются материалы кейс-заданий по теме «Why should we stay away from fast food?» для урока английского языка в 6 классе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: кейс-метод, кейс, обучение иностранному языку, иноязычная коммуникативная компетенция, подростковый возраст.

L. R. Zabrodina, E. V. Yuzhaninova

CASE METHOD IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE LEVEL OF BASIC GENERAL EDUCATION (USING THE EXAMPLE OF TEACHING ENGLISH)

Abstract. The article is devoted to the problem of using the case method in teaching a foreign language (English) at the level of basic general education. It has

been established that this method, based on learning by solving specific problem situations (cases), refers to non-game simulation active learning methods. The article defines the goals and types of case methods and presents the following types of their classification by structure, format, time features and content. In addition, the complex nature of the case method is emphasized.

It is noted that the case method can be successfully used in teaching a foreign language for students to apply their linguistic skills in combination with analytical and interpersonal skills in search of a case solution. The case method helps to realize the main goal of teaching a foreign language – the formation of foreign language communicative competence. The importance of taking into consideration the characteristic features of adolescent students while planning the process of education is emphasized.

The article analyzes the stages of working with cases in teaching a foreign language, provides some recommendations for using this method at the level of basic general education. Case method study materials on the topic “Why should we stay away from fast food?” are presented as an example for the lesson of English in the 6th grade of a secondary school.

Keywords: case method, case study, teaching a foreign language, foreign language communicative competence, adolescence.

Введение. В настоящее время обучение иностранному языку в основной общеобразовательной школе направлено на «формирование иноязычной коммуникативной компетенции (говорение, аудирование, чтение и письмо), необходимой для успешной социализации и самореализации» [ФРП ООО Иностраный (английский) язык, 2023]. Компетентностный подход предполагает не наращивание объема знаний человека, а развитие его практических навыков, приобретение опыта какой-либо деятельности. Под иноязычной коммуникативной компетенцией понимается «способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разнообразных ситуациях общения» [Гальскова, 2022, с. 87].

В этих условиях в школах внедряется все больше интерактивных

методов обучения, которые реализуют цели образования во многом эффективнее, чем традиционные. Одним из таких методов обучения является кейс-метод. Использование кейс-метода представляется актуальной методической проблемой, которую в различных аспектах исследуют современные ученые. Однако большинство исследований направлены на использование кейс-метода на уроках математики, экономики, обществознания, литературы в общеобразовательной школе [Салахова, 2022; Снурницына, 2021; Якунина, 2011]. Помимо этого, применение кейс-метода, в том числе, направленного на формирование методической, профессионально-лингвистической, межкультурной, иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, изучается на уровне высшего образования [Красикова, 2009; Ключева, 2016; Лузганова, 2023; Филонова, 2013]. Заметим при этом,

что исследования, раскрывающие использование кейс-метода на уроках иностранного языка, как правило, ограничивают границы его применения старшей школой и редко рассматривают способы и аспекты применения кейс-метода на уровне основного общего образования.

Между тем, важно правильно планировать учебный процесс, с опорой на особенности подросткового возраста учеников (средний школьный возраст соответствует 5–8 классам, от 10–11 до 15 лет). Так, учитывая то, что у подростков в этот период формируется и развивается абстрактное мышление и логическая память, на уроках важно создавать проблемные ситуации, чтобы дать возможность обучающемуся самому сформулировать проблему, найти способы ее решения. Необходимо обучить ученика новым формам учебной деятельности, к которым, в том числе, относится оценка своей работы, ее контроль, самостоятельное определение учебных задач, выбор приемов и способов их решения. Поскольку доминирующая потребность данного возраста – познавательная, можно и нужно сформировать положительное отношение к учебе и устойчивые познавательные интересы [Гамезо, 2003].

Материалы и методы. При проведении данного исследования были использованы следующие методы: описательный метод, сравнение, обобщение, классификация, экстраполяция. Комплексный подход позволил определить основную категорию данного исследования – кейс-метод, рассмотреть историю его возникновения, уточнить его цели и

типы, представить наиболее известные классификации, определить этапы работы с кейсами в обучении иностранному (английскому) языку на уровне основного общего образования, разработать в качестве примера урок английского языка в 6 классе с применением кейс-метода.

Результаты исследования. Кейс-метод или метод ситуационного анализа, или метод конкретных ситуаций, был разработан в США и применен впервые в 1870 году в школе права Гарвардского университета, но активно его начали применять в школе бизнеса того же университета с 1920 годов, а в 1925 были опубликованы первые кейс-методы [Долгоруков, 2021, с. 18]. Изначально его использовали при изучении экономических наук, но потом кейс-метод стал внедряться и в другие области, сейчас он также часто используется при изучении иностранных языков [Чулова, 2016, с. 125].

Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского «case» – случай, ситуация) – «метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Этот метод относится к неигровым имитационным активным методам обучения» [Попова, 2023, с. 20]. Суть метода заключается в том, чтобы проанализировать конкретную ситуацию, то есть «case», относящуюся к определенной теме, положению дел и найти несколько ее практических решений, впоследствии нужно выбрать наиболее подходящее

решение, оценивая все предложенные.

Считается, что метод конкретных ситуаций занимает промежуточное место между игровыми и дискуссионными методами, позволяя взаимодействовать ученикам между собой, а также с педагогом. Проблемная ситуация для реализации кейс-метода создается на основе фактов из реальной жизни, создавая эмоциональное напряжение учащихся, так как группа, имея единую цель и работая совместно, оценивает каждое предложение и альтернативы по решению проблемы и принимают лучшее, по их мнению, решение. Цели метода конкретных ситуаций следующие: 1) развивать критическое мышление и навыки анализа; 2) применять теорию на практике; 3) с помощью различных точек зрения и позиций выстраивать подходящее решение проблемы; 4) формировать навыки оценки различных вариантов при необходимости выбора одного из них; 5) учиться работать с информацией [Трапезникова, 2015, с. 4].

Кейс-методы могут отличаться по основным целям и задачам его проведения, а также по формату или времени, которое необходимо для решения кейса. Соответственно существуют различные классификации кейсов. Например, Е. Р. Согеу выделяет 4 типа кейсов:

– обучение посредством открытия: задача учащегося состоит в том, чтобы интерпретировать и найти смысл в информации, представленной в кейсе, например, собрать во едино информацию, которая может быть случайным образом распределена по кейсу;

– обучение посредством исследования: учащийся учится быстро мыслить, разумно использовать и применять доказательства, распознавать скрытый смысл и следовать цепочке рассуждений от начала до конца;

– обучение посредством практики: анализ конкретных ситуаций как повседневная практика (то есть многократное решение кейсов на уроках) для открытия множества способов решения проблемных кейсов, которые становятся интуитивными и затем могут быть применены к новым проблемным ситуациям;

– обучение посредством контраста и сравнения: сравнивая и противопоставляя ситуации в разных случаях, учащиеся узнают, что то, что может работать в одной ситуации, не будет работать в другой [Цит. по Снурницына, 2021, с. 120–123].

Н. Д. Стрекалова и В. Г. Белякова классифицируют кейсы по временным особенностям:

– мини-кейсы: «снимок» интересной проблемы или ситуации, зачастую легко разрешимой;

– средние кейсы: рассматриваются и решаются на занятии, предполагают дискуссию и относятся к «европейским» типам кейсов;

– классические («полноформатные») кейсы: построены на основе кейсов Гарварда, могут быть сконцентрированы на поиске решения проблемы, выбор лучшего варианта, обсуждение, могут быть также иллюстративными [Там же].

Представим классификацию кейсов Н. Федянина и В. Давиденко,

довольно распространенную, которая опирается на зарубежный опыт использования кейсов:

– структурированный (*highly structured*) кейс: в работе с кейсом предоставляется минимальное количество информации, на которую ученик должен использовать определенную формулу или модель, чтобы получить предполагаемое оптимальное решение;

– «маленькие наброски» (*short vignettes*) содержат 1–10 страниц текста, также 1–2 страницы приложений, которые знакомят ученика с ключевыми понятиями. Ученику необходимо помимо данной информации опираться и использовать свои собственные знания для решения проблемы;

– большие неструктурированные кейсы (*long unstructured cases*), которые могут достигать 50 страниц. Это самый сложный вид кейса, в котором дается большое количество подробной информации, в том числе ненужной. Нужная информация, наоборот, может отсутствовать и задача ученика – распознать «подвох» и справиться с проблемой;

– первооткрывательские «кейсы» (*ground breaking cases*). Ученики и преподаватели выступают в роли исследователей, предлагая новые решения, помимо применения уже усвоенных теоретических знаний и практических навыков [Цит. по Долгоруков, 2021, с. 18].

Помимо вышеперечисленных, существует классификация Г. М. Гаджикурбановой, которая наиболее подходит для использования ее в качестве опоры при составлении урока,

который включает работу с кейс-методами. В ней выделяются главные составляющие педагогической системы: субъект образования, цель, методы, средства, формы, содержание. Ученый классифицирует кейсы по следующим составляющим: 1) по субъекту кейсы делятся на личностные и многосубъектные; 2) по целям и задачам кейсы делятся на обучающие, исследовательские, практические; обучающие решению проблем, иллюстрирующие проблемы, обучающие анализу и оценке; 3) при классификации по содержанию выделяются также еще три характеристики: размер (объемный, средних размеров и мини-кейс), наличие сюжета, приложений, структура (структурированный, неструктурированный, первооткрывательский) [Гаджикурбанова, 2015, с. 15].

Кейс-метод включает в себя следующие методы, которые указывают на его комплексность: моделирование (кейс-метод основан на реальной ситуации, модель которой ученики строят на уроке); системный анализ (общее представление ситуации и ее изучение, разбор); мысленный эксперимент (мысленное воспроизведение решения проблемы; представление нескольких вариантов мысленно, чтобы выбрать наиболее удачный); описание (изложение проблемы и фактов данной ситуации в целях выведения умозаключений); проблемный метод (поиск основной проблемы в кейсе, предоставление всевозможных вариантов ее решения и выбор одного из предложенных вариантов, его детальная проработка и его модель на практике); классификация (анализ проблемной ситуации

посредством классификации ее характеристик и свойств); игровые методы (проигрывание ситуации с учетом разных вариантов поведения задействованных лиц); метод «Мозговой атаки» (коллективное обсуждение проблемы с высказыванием креативных идей и эффективных решений); дискуссии, полемики (выражение различных точек зрения, их аргументация и защита по поводу кейса) [Пивоварова, 2015, с. 129].

Отметим, что кейс-метод весьма полезен для обучения английскому языку, потому что, чтобы найти решение кейса учащимся необходимо применять лингвистические навыки в сочетании с аналитическими и межличностными навыками – такая ситуация может происходить в «реальной жизни», за пределами класса. Метод конкретных ситуаций позволяет учителям реализовать коммуникативный подход: основное внимание уделяется выполнению задачи, а учащиеся используют язык как инструмент для передачи своих идей вместо выполнения языковых упражнений для отработки грамматических и лексических навыков. Такая форма обучения, основанная на задачах, считается способствующей изучению языка, поскольку она ориентирована на учащегося и вовлекает учащихся в активное обучение, предоставляя возможности для подлинного общения. Основное внимание в задаче уделяется смыслу; он имеет четко определенный, нелингвистический результат, и учащиеся выбирают лингвистические ресурсы, необходимые им для выполнения задания. Роль учителя заключается в

роли посредника и консультанта, который общается с учениками и доступен для вопросов, связанных с языком.

Темы могут варьироваться от повседневных вопросов до содержательных тем, требующих глубокого знания предмета и предполагающих анализ сопутствующих данных, таких как графики, диаграммы.

Кейс-метод должен быть основан на описании конкретной ситуации или вызывающего конфликт вопроса, который может касаться учащихся. Учителя могут использовать готовые кейсы или написать свои собственные. Преподаватели могут создавать оригинальные кейсы на основе текущих событий или тем, содержащихся в учебнике [Roell, 2019, с. 24].

При подготовке кейса необходимо учитывать уровень знаний, предпочтений, интересов учащихся, возможность обсуждения ситуаций и поиска альтернативных решений того или иного вопроса. Информация должна быть легко воспринимаемой, с ясными формулировками и точными фактами.

Использование метода «кейс-стади» – сложный и трудоемкий процесс, как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателя. Можно выделить следующие основные этапы создания кейса: 1) определить, к какой учебной теме относится кейс, соответственно, вспомнить содержание этой темы, а также определить цель анализа конкретной ситуации в обучении; 2) выявить проблему для кейса, создать ее обобщенную модель; 3) вспомнить аналоги схожей

ситуации из жизни; 4) извлечь необходимую информацию для описания ситуации, для этого определить источники поиска информации; 5) определить форму и характер модели ситуации и воспроизвести ее; 6) проверить соответствие с реальной жизнью той ситуации, которую разработали; 7) реализовать ситуацию в обучении [Дубинина, 2021, с. 5].

Обучающий кейс состоит из нескольких компонентов: 1) ситуация (история, событие из реальной жизни, интересный случай, какая-либо конкретная проблема); 2) контекст ситуации (время события, место события, участники и их действия, какие-то характеристики и особенности); 3) комментарии учителя к ситуации; 4) задания к кейсу; 5) приложения к кейсу.

Подобранная для кейс-метода ситуация должна соответствовать определенным требованиям. По мнению Ю. П. Сурмина, такие требования включают в себя следующие моменты: 1) желательно, чтобы ситуация была из реальной жизни или приближена к ней, чтобы ученики могли найти собственные примеры и лучше ориентировались в данной ситуации; 2) оформление и описание должно быть таким, чтобы с помощью ситуации ученики устанавливали связь с накопленным жизненным опытом и применяли его при решении проблемы, а также проектировали это на ситуации, которые будут складываться в будущем; 3) участники вправе интерпретировать ситуации с их точки зрения; 4) в ситуации должны быть одна или несколько проблем, конфликты; 5) ситуация и

проблемы в ней должны быть решаемы, то есть должны подходить по возрасту, а также решаться в данных временных рамках. Весь кейс строится на основе способностей, навыков и знаний учеников определенного возраста; 6) кейс предполагает различные варианты его решения [Ситуационный анализ..., 2002].

Отдельные исследователи предлагают различные типологии разделения кейсов на этапы. Так, И. Н. Кузнецов рассматривает шесть этапов работы с кейсами для учащихся:

1) первый этап – информация предлагается обучающимся на бумаге для самостоятельного изучения;

2) второй этап – кейс-анализ (происходит обмен мнениями между обучающимися с целью выявления недостающей информации);

3) третий этап – организация обсуждения дела, дискуссии, презентации (групповое обсуждение для выявления основной проблемы);

4) четвертый этап – составляется образец ситуации с подбором обстоятельств из реальной жизни для решения основной проблемы;

5) пятый этап – обсуждение, нахождение, оценка общего решения;

6) шестой этап – подведение итогов обсуждения (принятие решения по проигрыванию проблемной ситуации) [Цит. по Odinaeva, 2018, с. 34].

М. Шварц также предлагает разделить структуру урока, основанного на ситуационном анализе, на шесть этапов, при этом, включает домашнее задание для более точной проработки ситуационного анализа.

Указанные этапы предоставляют обучающимся достаточно времени, чтобы прочитать и обдумать кейс, назначение домашнего задания с набором вопросов для рассмотрения учащимися, краткое представление кейса и предоставление некоторых рекомендаций о том, как к нему подойти, разъяснение того, как учитель хочет, чтобы учащиеся реализовали решение кейса, концентрируясь на определенной, ориентированной на задачу информации; создание групп и мониторинг их работы, чтобы убедиться, что в них участвуют все, определение ролей внутри каждой группы; требование от групп представлять свои решения аргументировано; задавать уточняющие вопросы, отвечать на сложные вопросы, связанные с проблемой [Al-Mansour, 2018, с. 177].

А. С. Сазонова и О. В. Хасанова предлагают иные этапы работы над кейсами на уроке английского языка:

1. Первый этап – конфронтация: объявление темы учителем, постановка целей и задач урока вместе с учениками, формирование групп для работы над кейсом.

2. Второй этап – информация: ученики готовят материал для кейса (листки, ручки, ватманы и т. д.), читают ситуацию, выявляют проблему, предполагают причины ее возникновения, возможные решения. Учитель в это время направляет и подсказывает, на что нужно обратить внимание при возникновении сложностей.

3. Третий этап – резолюция: решение проблемы, выработка одного подходящего и окончательного варианта ее решения. Учитель при этом

консультирует учащихся и помогает им при возникновении языковых трудностей.

4. Четвертый этап – диспут: группы презентуют свои решения, обсуждают уже не в группах, а между группами несколько разных вариантов, которые получились в итоге. Учитель почти не вмешивается в ход презентации, выслушивая ответы, делая пометки и не сбивая учеников.

5. Пятый этап – рефлексия: обобщение полученных результатов, подведение итогов, ученики выражают свое мнение, говорят, чему научились и была ли представленная тема для них интересна и полезна [Сазонова, 2021, с. 133].

Перед началом работы с кейсом важно вспомнить и повторить определенные лексические единицы, грамматические конструкции, а также вводные фразы для выражения замечаний и возражений, согласия или несогласия (I disagree with you; I think the same; I don't share your opinion...), чтобы дополнить говорящего (Apart from that; Besides...), для уточнения информации (I guess; I believe...); для обобщения всей информации (In sum; As a result we have; All in all...). Для построения живого обсуждения на английском языке обычно используются эмоциональные реакции (brilliant, rather strange, impossible, awful...), иронические высказывания, для выражения просьбы (Will you? Could you?), отрицательной оценки (I find it bad/inappropriate/wrong...), удивления (How so? Really? It can't be!).

Класс следует разделить на группы с противоположными или различными мнениями, перед этим

дается материал кейса и выделяется время на его изучение. Желательно, чтобы группы обсуждали свои решения непосредственно на английском языке, и, соответственно, вступали в дискуссию между группами, предоставляя получившиеся результаты и доказательства, также на английском языке [Омарова, 2015, с. 58].

Таким образом, метод кейс-стади при правильном применении на уроке иностранного языка может стать хорошей альтернативой традиционному методу обучения, что мотивирует учеников к учебе, стимулирует интерес и дает возможность проявить себя на уроке.

Обсуждение результатов.

Анализ УМК по английскому языку для 6 класса (авторы О. В. Афанасьева, И. В. Михеева) показал, что кейс-метод практически не используется на уровне основного общего образования как одна из новых технологий обучения. Однако, с учетом психолого-педагогической характеристики обучающихся указанного этапа образования, мы полагаем, что в основной школе также можно разработать проблемные кейсы, ориентируясь на изучаемые темы. В качестве примера, мы предлагаем материалы кейс-заданий по теме «Why should we stay away from fast food?».

Одна из тем, которую проходят на уроках английского языка в 6 классе – это «Еда (Food)». Один из разделов данной темы представляет «American Food and Drink», где упоминается фастфуд и связанная с темой лексика. На финальном этапе изучения данной темы можно предложить кейс-задание. Как известно, в подростковом возрасте вредная еда

привлекает намного больше, чем полезная. Это беспокоит как родителей, так и самих подростков, которые сталкиваются с последствиями переедания такой еды. Подростки, отказываясь от полезной пищи, отдают предпочтение гамбургерам, шоколадкам, чипсам, ведь они очень сильно влияют на вкусовые рецепторы, а также сам вид – яркий и красочный – обращает на себя внимание подростков. Однако подростки начинают сталкиваться с различными проблемами, если в их рационе такая пища преобладает. Поэтому тема вредной еды является для них интересной и близкой.

Подготовленный кейс «Why should we stay away from fast food?» направлен на то, чтобы показать, как вредная еда влияет на организм и общее состояние человека, какие у нее недостатки и как можно заменить вредную продукцию здоровой, избавиться от желания питаться только нездоровой едой. Помимо ознакомления с проблемой и поиска путей ее решения, кейс нацелен на повторение ранее изученной лексики по названной теме, а также изучение новой, специальной лексики, связанной с едой. Кейс также предусматривает работу в группах для обсуждения проблемных вопросов. При работе с новой информацией в группе тренируются умения диалогической речи, пополняется вокабуляр по теме. Помимо развития языковых навыков, кейс представляет возможность развивать коммуникативные и метапредметные навыки.

Мы выделили следующие этапы создания и организации кейса:

1. Определение учебной темы, к которой относится кейс

Кейс «Why should we stay away from fast food?» относится к теме «Food. American Food and Drink». Несмотря на то, что в данном разделе упоминается фастфуд, про него нет дополнительной информации, однако подросткам необходимо ознакомиться с проблемой, потому что она напрямую связана с их повседневной жизнью, во многих случаях в негативном аспекте. К тому же, в США это неотъемлемая часть почти каждого работающего и посещающего университеты или школы человека, следовательно, некоторые знания по теме помогут ученикам познакомиться с американской культурой.

2. Определение проблемы кейса

Проблема кейса заключается в зависимости подростков от вредной еды. Ученики должны осознать вред такой пищи, иметь представление об ущербе, который наносит организму нездоровая еда; знать альтернативы нездоровой еде, которые почти не отличаются по вкусу, но приносят пользу.

3. Формулировка основных тезисов кейса

Основными тезисами по кейсу для 6 класса являются: 1) Fast food contains many unhealthy ingredients; 2) Fast food poses danger to our organism and also to our brain; 3) There are delicious and at the same time nutritious food that we can replace fast food with.

4. Разработка и построение кейса

По теме «Why should we stay away from fast food?» были найдены смешные ситуации и шутки, общее видео для представления темы (на нем два персонажа разговаривают о вредной еде), подобраны два видео-сюжета и составлен текст для поиска ответа на проблемные вопросы. На данной основе был составлен вокабуляр, который нужно повторить или изучить. Для закрепления нового вокабуляра и повторения старого было разработано небольшое упражнение, которое ученики должны выполнить индивидуально. В составленном тексте вредной еде противопоставляются ее полезные аналоги (для одной вредной еды – несколько аналогов, которые можно приговорить самостоятельно или купить в магазине). В первом и во втором видео рассказывается в форме монолога о том, почему фастфуд вреден и о последствиях принятия нездоровой пищи.

Урок с использованием кейс-метода включает в себя несколько этапов:

1. Организационный момент. Ученики читают шутки про нездоровую еду: Why does Fast-food called Fast-food? (Because you're supposed to eat it really fast. Otherwise, you might actually taste it). What kind of cake do you get at a fast-food restaurant? (A stomach cake), переводят и угадывают тему урока.

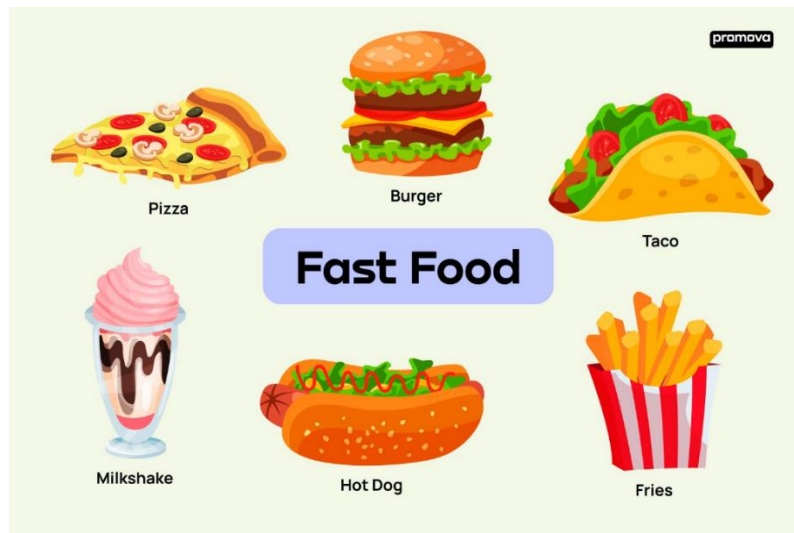


Рис. 1 Fast Food

2. Формулировка проблемы кейса. Ученикам предлагается поставить вопросы, с которыми они впоследствии будут работать в группах. Сформулированные вопросы и будут проблемой кейса.

3. Повторение лексики и изучение новых слов. Ученики читают определения к словам, называют их

русский перевод. Для их закрепления каждому ученику раздаются по три слова из представленного словаря, с которыми они должны составить одно предложение. Далее они меняются с соседом по парте словами и также составляют еще одно предложение. Учитель проверяет получившиеся предложения.

Swaps - when you change one thing for another. Like choosing a healthy food instead of junk food.

Yummy = tasty

Chicken wrap -



Crunchy - a sound and feeling when you bite something hard and it breaks with a loud noise, like a carrot or chips.

Sweet potato -



To dip - to put your food quickly into a sauce or something yummy before eating it.

Fruit- infused - water that has pieces of fruit added to make it taste yummy.

Slice - a thin, flat piece cut from something, like a slice of apple or bread.

Рис. 2 Вокабуляр по теме

4. Разделение на группы для решения проблем кейса. Ученики самостоятельно распределяются на три группы в зависимости от того, какую проблему они выберут.

Первая группа отвечает на вопрос «Почему фастфуд вреден для здоровья?». Им предлагается посмотреть видео дважды, после чего каждый ученик в группе выписывает основные причины, которые он услышит; затем группа дополняет и сверяет ответы, готовит их для презента-

ции и распределяет роли [Screen Recording, <https://disk.yandex.ru/d/Z8qYJ3aPPKqt3Q>].

Вторая группа выполняет следующее задание: «Назовите несколько последствий фастфуда для здоровья». Для того, чтобы назвать последствия фастфуда, группа также смотрит видео дважды, выписывает необходимую информацию [Healthy Food Vs Junk Food Song! <https://disk.yandex.ru/d/Z8qYJ3aPPKqt3Q>]. Обучающиеся сверяют и

дополняют написанное, распределяют роли для презентации своих ответов классу.

Третья группа отвечает на вопрос: «На какую полезную и в то же время вкусную еду можно заменить фастфуд?» Группе выдается текст, который они должны перевести [Text for the third group, <https://disk.yandex.ru/d/Z8qYJ3aPPKqt3Q>]. Затем они рисуют плакат, где будет показано, на что можно заменить фастфуд и презентуют классу.

5. Презентация результатов групповой работы. Группы выступают с результатами работы, рассказывают, как можно решить одну из трех проблем, отвечают на вопросы учеников. Группа также может сама задавать вопросы по теме рассказа.

6. Подведение итогов и рефлексия. Учитель задает вопросы на понимание и закрепление темы. Ученики отмечают сложности, возникшие в ходе работы, насколько раскрытый кейс был полезным и интересным, оценивают свою работу в группе и свой вклад.

По нашему мнению, после проведения урока «Why should we stay away from fast food?» посредством кейс-метода у учеников должно сформироваться представление о вреде, который несет нездоровая еда, и желание заменить ее полезными продуктами. Кейс способствует не только расширению кругозора о фастфуде, но и запоминанию новых лексических единиц, а также развивает умения монологической и диалогической речи, аудирования, чтения. Ученики учатся анализировать информацию, работать с текстом, тренировать коммуникативные

навыки, а также умение работать в команде

Заключение. Исследование показало, что кейс-метод может успешно использоваться на уроках английского языка на уровне основного общего образования. В работе с кейсами обучающиеся получают возможность актуализировать свои знания и языковые умения в различных ситуациях общения и различных сферах. Таким образом формируются компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, что и является главной целью обучения иностранному языку в школе. Кроме того, активная вовлеченность школьников в работу над кейсом помогает приобретать личностный опыт, преодолевать психологические затруднения в общении на иностранном языке, тем самым создается ситуация успеха в решении проблем, которые связаны с реальными ситуациями из жизни, что пробуждает у учеников еще больший интерес к изучению иностранного языка.

Список литературы

1. Гаджикурбанова, Г. М. Кейс-технологии в формировании научно-исследовательских компетенций будущего педагога профессионального обучения : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гаджикурбанова Габигат Магомедовна ; Дагестанский государственный педагогический университет. – Махачкала, 2015. – 23 с. – Текст : непосредственный.

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с. – Текст : непосредственный.

3. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Л. М. Орлова, Е. А. Петрова. – Москва : «Педагогическое общество России», 2003. – 512 с. – Текст : непосредственный.

4. Долгоруков, А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / А. М. Долгоруков. – Текст : электронный // Предприимчивый менеджер. – 2021. – С. 1–18. – URL: <https://evolkov.net/case/case.study.html#gsc.tab=0>.

5. Дубинина, Е. В. Творческий процесс конструирования кейсов / Е. В. Дубинина. – Текст : электронный // Center of Scientific Corporation «Interactive plus». – 2021. – С. 1–9. – URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/291/Action291-115708.pdf>.

6. Ключева, М. И. Коммуникативно-познавательные кейсы как средство формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся в вузе по направлению подготовки «Туризм» (бакалавриат) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки, уровень профессионального образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ключева Марина Игоревна ; Нижегородский государственный лингвистический университет имени

Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2016. – 27 с. – Текст : непосредственный.

7. Красикова, Е. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Красикова Екатерина Николаевна ; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2009. – 24 с. Текст : непосредственный.

8. Лузганова, А. А. Обучение студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере на основе метода Case-study : специальность 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень общего и профессионального образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лузганова Анастасия Алексеевна ; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2023. – 24 с. – Текст : непосредственный.

9. Омарова, П. А. Использование кейс-метода в коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку / П. А. Омарова. – Текст : электронный // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 2 (31). – С. 57–60. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keys-metoda-v-kommunikativno-orientirovannom-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer>

10. Пивоварова, Л. И. Практика применения кейс-метода / Л. И. Пивоварова, Н. В. Попова. – Текст : электронный // Актуальные вопросы преподавания в высшей школе: теория и практика. – 2015. – № 2. – С. 128-133. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25164188>

11. Попова, С. Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стади: учебное пособие для вузов / С. Ю. Попова, Е. В. Пронина. – Москва: «Издательство Юрайт», 2023. – 126 с. – Текст : непосредственный.

12. Сазонова, А. С. Использование кейс-технологии в процессе обучения говорению на уроках английского языка старших школьников / А. С. Сазонова, О. В. Хасанова. – Текст : электронный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – №49 (2). – С. 130-135. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keys-tehnologii-v-protse-sses-obucheniya-govoreniyu-na-urokah-angliyskogo-yazyka-starshih-shkolnikov-sosh>

13. Салахова, А. А. Методика обучения основам искусственного интеллекта и анализа данных в курсе информатики на уровне среднего общего образования : специальность 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (информатика; уровень общего образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Салахова Алена Антоновна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва,

2022. – 24 с. – Текст : непосредственный.

14. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Ю. П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с. – Текст : непосредственный.

15. Снурницына, Ю. М. Метод кейсов: теоретический анализ / Ю. М. Снурницына. – Текст : электронный // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 2. – С. 117–127. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46541545_34821908.pdf

16. Трапезникова, Т. Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) / Т. Н. Трапезникова. – Текст : электронный // Территория науки. – 2015. – С. 1–8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/noveyshie-pedagogicheskie-tehnologii-keys-metod-metod-situatsionnogo-analiza/viewer>

17. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Иностранный (английский) язык» (для 5–9 классов образовательных организаций). – Москва : ФГБНУ ИСРО РАО, 2023. – Текст : электронный. – URL : https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_frp_ski-jazyk_5-9-klassy-1.pdf

18. Филонова, В. В. Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода (английский язык, направление подготовки «Лингвистика») : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Филонова Валентина Владимировна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва,

ный язык)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Филонова Виктория Викторовна ; Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова. – Москва, 2013. – 26 с. – Текст : непосредственный.

19. Чулова, Ю. С. Кейс-метод как разновидность интерактивного метода обучения / Ю. С. Чулова. – Текст : электронный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – С. 124–128. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-kak-raznovidnost-interaktivnogo-metoda-obucheniya>

20. Якунина, И. И. Развитие коммуникативных и организационных умений учащихся на уроках химии в условиях применения личностно-ориентированных технологий : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (химия)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Якунина Ирина Ивановна ; Московский институт открытого образования. –

Москва, 2011. – 23 с. – Текст : непосредственный.

21. Al-Mansour, N. S. Introducing Case Study in classrooms: a holistic approach to language learning / N. S. Al-Mansour. – Текст : электронный // Journal of faculty of languages and translation. – 2018. – №7 (2). – С.175–179. – URL: https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/using_case_study.pdf

22. Odinaeva, N. L. The case-study method in teaching a foreign language / N. L. Odinaeva. – Текст : электронный // Мировая наука. – 2018. – № 10 (19). – С. 33–35. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-case-study-method-in-teaching-a-foreign-language-1>

23. Roell, C. Using a Case Study in the EFL Classroom / C. Roell. – Текст : электронный // English teaching forum. – 2019. – С.24–33. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236098.pdf>

УДК 372.881.111.1

Ю. А. Чернова, О. В. Кирюшина

РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию возможностей развития компенсаторной компетенции в процессе обучения чтению на иностранном языке (на примере английского языка) на уровне основного общего образования. В условиях динамично меняющегося мира и трансформации образовательной системы акцент смещается с простого усвоения знаний на формирование компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Обучение иностранным языкам не является исключением. В данном контексте, это означает переход к компетентностному подходу, где ключевой целью является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, неотъемлемой частью которой является компенсаторная компетенция. Компенсаторная компетенция представляет собой способность общаться на иностранном языке даже в случаях, когда обучающийся не знает необходимых слов или грамматических конструкций. Это умение преодолевать языковой барьер, используя синонимы, описательные фразы, жесты и другие способы донести свой посыл. Развитие этой компетенции крайне важно, поскольку она помогает учащимся чувствовать себя уверенно и комфортно в реальных ситуациях общения на иностранном языке, преодолевая возникающие трудности и неуверенность. Статья аргументирует важность развития компенсаторной компетенции именно с помощью чтения, одного из четырех видов речевой деятельности, поскольку чтение обеспечивает более широкий контекст и позволяет учащимся самостоятельно интерпретировать информацию даже при наличии пробелов в лексике или грамматике.

В статье определено место компенсаторной компетенции в составе иноязычной коммуникативной компетенции. Она рассматривается как комплекс стратегий, позволяющих обучающимся преодолевать коммуникативные барьеры, связанные с незнанием определенных слов или грамматических конструкций. Кроме того, в работе кратко описаны некоторые психологические особенности обучающихся среднего школьного возраста, которые могут оказать влияние на процесс изучения иностранного языка, выделены критерии оценивания уровня развития компенсаторной компетенции, а также представлены примеры упражнений, разработанные с учетом возрастных особенностей обучающихся и направленные на развитие компенсаторной компетенции при обучении чтению на английском языке на уровне основного общего образования.

Ключевые слова: обучение иноязычному чтению, коммуникативная компетенция, развитие компенсаторной компетенции, компенсаторные стратегии, приём компенсации, упражнение.

Ju. A. Chernova, O. V. Kiryushina

DEVELOPMENT OF COMPENSATORY COMPETENCE IN TEACHING READING IN A FOREIGN LANGUAGE AT THE LEVEL OF BASIC GENERAL EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the study of the development of compensatory competence in the process of learning to read in a foreign language (using the example of English) at the level of basic general education. In a dynamically changing world and the transformation of the educational system, the focus is shifting from simple acquisition of knowledge to the formation of competencies necessary for future professional activity. Teaching foreign languages is no exception. In this context, this means a transition to a competence-based approach, where the key goal is the formation of foreign-language communicative competence, an integral part of which is compensatory competence. Compensatory competence is the ability to communicate in a foreign language even when the student does not know the necessary words or grammatical structures. It is the ability to overcome the language barrier by using synonyms, descriptive phrases, gestures, and other ways to convey your message. The development of this competence is extremely important because it helps students to feel confident and comfortable in real situations of communication in a foreign language, overcoming difficulties and insecurities. The article argues the importance of developing compensatory competence through reading, one of the four types of speech activity, since reading provides a broader context and allows students to interpret information independently, even if there are gaps in vocabulary or grammar.

The article defines the place of compensatory competence in the composition of foreign language communicative competence. It is considered as a set of strategies that allow students to overcome communication barriers associated with ignorance of certain words or grammatical constructions. In addition, the paper briefly describes some psychological characteristics of middle school-age adolescents that may affect the process of learning a foreign language, highlights criteria for assessing the level of development of compensatory competence, and provides examples of exercises designed to take into account the age characteristics of students and aimed at developing compensatory competence when learning to read in English at the basic level. general education.

Keywords: foreign language reading training, communicative competence, development of compensatory competence, compensatory strategies, compensation technique, exercise.

Введение. Современная образовательная система переходит к компетентному подходу, ориентированному на практические навыки, что в обучении иностранному языку

означает фокус на иноязычной коммуникативной компетенции. Она включает языковую, речевую, социокультурную и компенсаторную ком-

петенции. Компенсаторной компетенции, позволяющей общаться, даже не зная всех лексических единиц или грамматических конструкций, уделяется недостаточно внимания. Развитие компенсаторной компетенции важно для уверенного общения в реальных ситуациях, поскольку использование языка всегда непредсказуемо, и компенсаторные стратегии помогают адаптироваться и эффективно решать коммуникативные задачи. В современном процессе обучения иностранному языку следует сделать особый акцент на развитии компенсаторной компетенции для подготовки к реальному использованию иностранного языка в различных ситуациях общения.

Материалы и методы. При проведении исследования были использованы общетеоретические (анализ, синтез, обоснование, классификация, обобщение) и эмпирические (наблюдение, описание) методы.

Базой исследования является МАОУ СОШ № 32 с углубленным изучением отдельных предметов г. Нижнего Тагила.

Результаты исследования. «Компетентностный подход в обучении стал одним из ключевых в российской системе образования» [Лысенко, 2020, с. 37]. Ключевым элементом данного подхода, выступает развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Д. В. Булгакова отмечает, что «компетенция» – это ожидаемые образовательным процессом умения, знания, способности личности применять практические навыки в определенном процессе, а «компетентность» – результаты от приобретенных в течение обучения

непосредственно через личностное восприятие компетенций [Булгакова, 2021, с. 29].

Понятие «коммуникативная компетенция» было введено в 70-е гг. XX века Дэллом Хаймсом [Даниленко, 2016, с. 188]. Он считал, что знание языка – это понимание, в каких коммуникативных ситуациях уместно использование, например, той или иной грамматической конструкции или лексической единицы. А в 80-х гг. XX века Мишель Кэналь и Мэррилл Свейн, канадские учёные, определили, что иноязычная коммуникативная компетенция – это система знаний и навыков, которые необходимы для осуществления коммуникации. Это может быть, например, знание лексики [Красильникова, 2009, с. 181].

«Иноязычная коммуникативная компетенция – это готовность и способность специалиста, не изучающего иностранный язык на языковом факультете, применять иноязычные лингвострановедческие, научные и предметные знания для осуществления полноценной иноязычной межкультурной коммуникации» [Сидорова, Тимофеева, 2021, с. 244].

Иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя несколько составляющих. К ним относятся языковая, речевая, социокультурная и компенсаторная компетенции. Последний аспект, на наш взгляд, недостаточно формируется в школьном обучении. Другими словами, школьники часто не получают достаточных навыков для преодоления коммуникативных затруднений, возникающих из-за пробелов в знаниях или неожиданных ситуаций.

И. Л. Бим разработала и внедрила в российскую методику обучения иностранным языкам концепцию компенсаторной компетенции. Суть этой компетенции, по мнению И. Л. Бим, заключается в развитии у обучающихся умения справляться с языковыми трудностями и недостатками в их языковой подготовке. М. В. Данцева и др. считают, что компенсаторная компетенция – «это способность учащегося привлекать в условиях недостаточного владения изучаемым языком имеющиеся у него знания, умения и навыки пользоваться родным или иностранным языком» [Данцева, 2018, с. 151].

В своей статье П. П. Ростовцева приходит к умозаключению, что компенсаторная компетенция определяется как набор дополнительных средств (устных и письменных) для восполнения дефицита языковых средств при иноязычном общении в профессиональной среде [Ростовцева, 2020, с. 260].

Ощутимые различия в лингвистической и грамматической системах родного и изучаемого иностранного языков, отсутствие у школьников опыта иноязычного общения, опыта в социокультурном плане, необходимого для определения речевого и неречевого поведения служат причинами трудностей, которые возникают у изучающих иностранный язык при овладении аудированием, говорением, чтением и письменной речью как средствами иноязычного общения [Куклина, 2017, с. 55].

Стоит отметить, что с точки зрения многих специалистов в области методики преподавания иностранных языков, сформированная

компенсаторная компетенция служит важным индикатором высокого уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся. И по мнению О. А. Тепловой, «чтобы обеспечить максимальную эффективность формирования компенсаторной компетенции обучающихся, на уроках английского языка необходимо создавать условия для развития у обучающихся мышления, речи, воображения, восприятия, внимания и памяти» [Теплова, 2014, с. 17].

На взгляд многих ученых в компенсаторную компетенцию входят следующие компоненты:

– когнитивный, подразумевающий знание лексики, грамматики языка, нужных для общения на иностранном языке, а также владение навыками межкультурной коммуникации;

– деятельностный, представляющий собой правильное и уместное использование той или иной языковой единицы; к данному компоненту также относятся умение использовать синонимы/эквиваленты в затруднительной ситуации и умение применять невербальные средства компенсации, а также навыки социального общения;

– эмоционально-личностный, в который входят поддержка собственной мотивации и мотивации собеседника, готовность и умение адаптироваться к иноязычной социальной среде, осознанность, рефлексия, эмоциональная зрелость, т. е. способность брать ответственность на себя и умение управлять эмоциями).

В контексте компенсаторной компетенции принято, помимо прочего, выделять так называемые компенсаторные стратегии. М. Р. Коренева и Н. В. Языкова определяют компенсаторную стратегию как способ речевой и неречевой деятельности по реализации некоего числа задач и средств, ведущего к достижению главной первоначальной цели – компенсации прерванного процесса коммуникации вследствие дефицита языковых ресурсов [Языкова, Коренева, 2013, с. 27]. К компенсаторным стратегиям относятся:

1) аппроксимация, в основу которой входят умения примерной передачи той или иной идеи, мысли через языковые средства. К данным умениям относятся:

- правильное употребление синонимов и антонимов;
- использование парафразы, описательного приема;
- употребление субститутов, слов, единиц языка, заменяющих друг друга;
- умение использовать родовое имя;
- использование перифразы, иносказания.

2) перенос. В основе данной стратегии лежат умения, связанные с переносом знаний о семантических признаках языковой единицы на другие языковые единицы. К переносу можно отнести дословный перевод, ассоциации, применение аналогии.

3) обращение за помощью. Эта стратегия характеризуется умением говорящего обратиться за помощью к собеседнику в случае возникших коммуникативных трудностей, умением спросить, поинтересоваться.

4) ожидание. При данной стратегии важно умение грамотно делать паузы при необходимости и использовать слова-заполнители в течение того времени, пока вспоминается необходимое слово или конструкция.

5) антиципация – стратегия, связанная с умением понимать новые языковые единицы и речевые структуры, которые до этого не встречались в речевом опыте.

6) языковая догадка. Эта стратегия подразумевает умение догадываться о значении незнакомых языковых единиц при помощи контекста или посредством знакомых структурных элементов [Фёдорова, 2014, с. 50].

Реализация представленных стратегий предполагает использование определенных приемов и, как следствие, развитие соответствующих умений. Прием определяется как отдельное действие, входящее в состав стратегии, а учебное умение – как освоенное учебное действие. Согласно Н. Ф. Коряковцевой, компенсаторные стратегии реализуются посредством трех групп приемов: восполнение языковых средств, создание различных опор, адаптивные формы социального взаимодействия [Коряковцева, 2010].

В современной методике преподавания иностранных языков преобладает мнение о том, что формирование компенсаторной компетенции наиболее эффективно начинать с обучения чтению. Чтение, являясь одним из четырех ключевых видов речевой деятельности, представляет собой ценную и необходимую основу для всех аспектов изучения иностранного языка.

Общепризнанным является факт, что развитию навыков чтения в процессе изучения иностранного языка необходимо уделять достаточное внимание. При этом, акцент должен быть сделан не на механическом воспроизведении текста, а на его глубоком понимании, извлечении релевантной информации, анализе содержания и формировании критического мышления. По мнению Г. В. Роговой, чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, заключающийся в восприятии и переработке читающим объективно существующего текста – продукта репродуктивной деятельности некоего автора [Рогова, 2000, с. 171]. Иными словами, чтение как рецептивный вид речевой деятельности характеризуется относительной легкостью, поскольку предполагает понимание смысла графически представленной информации. В связи с этим, многие специалисты в области методики преподавания языков полагают, что формирование компенсаторной компетенции, как мы уже отметили, целесообразно начинать именно с этого вида деятельности. Умение читать и понимать прочитанное, не прибегая к переводу на родной язык, представляет сложную форму языковой деятельности, к которой учащийся подходит постепенно, приобретая целый ряд других навыков и преодолевая целый комплекс трудностей [Каргина, 2014, с. 110].

По мнению многих исследователей, данный вид речевой деятельности помогает обучающимся расширять уже имеющийся лексический словарный запас, развивать языко-

вую догадку, т. е. догадываться о значении той или иной языковой единицы посредством контекста, узнавать и закреплять различные грамматические явления, совершенствовать речевые навыки.

При обучении детей среднего школьного возраста иностранному языку стоит помнить, что развитие внутренней речи позволяет им эффективно понимать тексты на родном языке без внешней артикуляции. В отличие от этого, при чтении на иностранном языке, проговаривание вслух часто выступает в качестве компенсаторного механизма, облегчающего понимание. Тем не менее, при работе с несложными текстами, содержащими знакомый им лексический материал, потребность в артикуляции снижается. Кроме того, для подростков характерна неплохо развитая словесно-смысловая память, которая становится с течением времени преобладающей. Для подростков уже нет большой необходимости в различных наглядных средствах при изучении иностранного языка, и учитель вполне может увеличивать объём материала, направленного на запоминание.

В это время у подростков происходит активное развитие логического мышления, они выстраивают умозаключения, а также всё чаще начинают рассуждать на важные нравственные, философские, политические темы, которые можно включать в программу изучения иностранного языка. Это свидетельствует о развитии у них абстрактного мышления [Танцура, 2021, с. 29–33].

На данном этапе развития у подростков хотя и наблюдается способность к управлению вниманием, но всё-таки она ещё не в полном объёме у них сформирована. Именно поэтому учителю иностранного языка необходимо выстраивать деятельность обучающихся на занятиях таким образом, чтобы им было ясно, чему, каким деталям им нужно уделить дополнительное, особенное внимание.

Стоит также отметить развитие творческого мышления у данного возрастного периода. Данную возрастную особенность обучающихся учитель может успешно использовать на уроках иностранного языка, создавая различные проблемные ситуации, которые они могут решить своими силами или с небольшой помощью учителя.

Что касается развития речи на этом этапе, то здесь также отмечаются большие изменения, которые влияют на процесс обучения иностранному языку. Так, подростки начинают активно использовать преимущественно монологическую речь на родном языке. Кроме того, в подростковом возрасте школьник стремится рассказать о каких-либо явлениях и предметах окружающей действительности, используя иностранный язык.

Однако нужно отметить, что в такой ситуации нередко возникает так называемый языковой барьер. Подросток испытывает желание выразить свои мысли на иностранном языке, но ощущает нехватку лексических и грамматических средств. Это обуславливает необходимость целе-

направленного формирования компенсаторной компетенции, позволяющей эффективно обходить возникающие языковые трудности. Это, как мы уже отметили, целесообразно начинать именно с чтения.

Многие методисты, в том числе и Е. Н. Соловова выделяют три этапа работы над текстом: предтекстовый (дотекстовый); текстовый (собственно чтение); послетекстовый (выход в речь) [Соловова, 2006, с. 161].

Формирование и развитие компенсаторной компетенции, являющейся неотъемлемой и значимой составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, представляется целесообразным и реализуемым на каждом из вышеупомянутых этапов. В процессе работы с текстом учитель может использовать ряд упражнений, направленных на формирование и совершенствование данной компетенции у обучающихся.

Педагогическая наука не даёт на сегодняшний день определённых методик измерения уровня развития компенсаторной компетенции, поэтому в рамках данной работы нами были выделены уровни измерения компенсаторной компетенции и разработаны критерии их оценивания путём наблюдения за обучающимися при обучении чтению на уроках иностранного языка на уровне основного общего образования.

Нами были выделены 3 уровня развития компенсаторной компетенции при обучении чтению на уроке иностранного языка на уровне основного общего образования.

Первый из них – *высокий* уровень. Если подросток обладает компенсаторными умениями на высоком уровне, то при мотивационном компоненте, относящемся к дотекстовому этапу, он способен достаточно успешно использовать контекст для того, чтобы определить значение незнакомых лексических единиц, встречающихся в предложенном ему иноязычном тексте.

Посредством предложенного иллюстративного материала (картинка, ассоциограмма и т. д.) или заголовка к тексту обучающийся безошибочно предполагает тему, которая будет обсуждаться на уроке иностранного языка, а также то, о чём пойдёт речь в тексте, его основную мысль.

Он без особого труда может заменить лексическую единицу на синонимичную или антонимичную, а также перевести слово с помощью однокоренных слов, зная их значение или с помощью интернационализмов, если такие встречаются в тексте.

Кроме того, при семантизации лексической единицы на данном этапе обучающийся может преобразовать одну часть речи в другую, зная правила словообразования в изучаемом им иностранном языке. Например, посредством применения словообразовательных аффиксов.

Что касается процессуального, т. е. текстового этапа, то упражнения, направленные на проверку усвоения прочитанного материала, обучающийся с высоким уровнем владения компенсаторными умениями может выполнять достаточно успешно.

Так, после прочтения текста подросток способен заменить одну

грамматическую конструкцию на другую, а также найти в тексте однокоренные слова к предложенным лексическим единицам и правильно их перевести, что свидетельствует о хорошо развитой языковой догадке у обучающегося, а также заполнить пропуски в предложениях, ответить на вопросы по содержанию текста, заполнить нужной информацией таблицы и схемы и т. д.

Он умеет подобрать подходящий заголовок к каждому из абзацев прочитанного текста, а также создавать опоры (например, план текста) для использования их на последующем этапе работы с текстом.

На последнем, послетекстовом, этапе обучающийся способен переписать прочитанный текст, заменяя лексические и грамматические единицы синонимами, воссоздать прочитанное с помощью иллюстраций, а также трансформировать диалог в монолог.

Немаловажным критерием оценивания уровня развития компенсаторной компетенции учащихся при обучении чтению на уроках иностранного языка является способность задавать учителю встречные вопросы, переспрашивать его, использовать жесты и мимику. Кроме того, обучающийся с высоким уровнем развития компенсаторной компетенции использует изучаемый иностранный язык не только в учебных, но и личных целях.

Второй уровень – *средний*. Обучающийся со средним уровнем развития компенсаторных умений способен на дотекстовом этапе использовать иноязычный контекст для того, чтобы догадаться частично о

значении тех или иных лексических единиц.

В большинстве случаев он может предвосхитить примерное содержание текста по его названию, определить тему занятия посредством предложенных ему иллюстраций и ассоциограмм, найти в тексте в качестве опор слова-маркеры, ключевые слова.

Ученик частично может заменять лексические единицы словами-синонимами, в том числе интернационализмами, а также не всегда способен трансформировать одну часть речи в другую.

На следующем этапе работы с текстом обучающийся частично правильно выполняет послетекстовые упражнения, связанные с развитием компенсаторной компетенции. Так, подросток может испытывать трудности в выборе правильного/неправильного варианта ответа на вопросы, связанные с содержанием прочитанного иноязычного текста за счёт частичного понимания информации, а также при заполнении различного рода схем и таблиц.

Обучающийся не всегда правильно может подобрать заголовки к абзацам прочитанного текста, заполнить пропуски, а также составить план текста для дальнейшего использования.

Что касается третьего этапа работы с иноязычным текстом, т. е. выхода в речь, то ученик со средним уровнем развития компенсаторных умений испытывает трудности при перифразе текста, его трансформации, составлении другого окончания или продолжения текста.

Кроме того, у обучающегося могут возникать трудности в использовании невербальных языковых средств, в переспросе, а также в постановке собственных вопросов, игнорировании незнакомой информации, которая не мешает пониманию текста.

Третий уровень развития компенсаторных умений – *низкий*. Обучающийся с данным уровнем не способен на первом этапе работы с текстом на иностранном языке спрогнозировать его содержание посредством предложенного ему материала и предварительной информации.

Он не способен догадаться о значении представленной лексической единицы с помощью контекста, у него возникают проблемы с выделением родового понятия к ряду лексических единиц, не умеет заменять слова синонимами/антонимами.

При вводе новой лексической единицы и её семантизации обучающийся не способен преобразовать одну часть речи в другую, а также разобрать лексическую единицу с точки зрения словообразования.

На текстовом этапе обучающийся не способен ответить на вопросы по содержанию текста, перефразировать предложения, заменить лексические единицы словами-эквивалентами, трансформировать словосочетания и предложения грамматически.

Обучающийся с низким уровнем развития компенсаторных умений не умеет воссоздать прочитанный текст по абзацам или предложениям с точки зрения его логических связей, подобрать правильный заго-

ловок к каждому из абзацев или поставить картинки согласно содержанию текста, написать план текста для создания опор.

На послетекстовом этапе ученик не способен пересказать прочитанный текст, передать основную мысль, заложенную в него автором, преобразовать его, дополнить новыми деталями, переконструировать начало/середину/конец истории, придумать собственный рассказ со своими размышлениями по изучаемой теме.

Стоит отметить, что ученик с низким уровнем развития компенсаторной компетенции не умеет использовать мимику и жесты, не задаёт встречных вопросов, не переспрашивает, а также использует полученную информацию только лишь в учебных целях, не применяет компенсаторные умения в других видах речевой деятельности.

В ходе прохождения педагогической практики в 7 классе МАОУ СОШ № 32 с углубленным изучением отдельных предметов г. Нижнего Тагила в период с 29 января 2024 года по 17 февраля 2024 года нами было проведено исследование в одной из подгрупп 7 класса с целью выявления методом научного наблюдения уровня развития компенсаторной компетенции у обучающихся. В исследовании было задействовано 8 человек.

В рамках данного исследования нами было выделено несколько важных критериев развития компенсаторной компетенции, по которым мы и оценивали уровень ее развития у учеников при обучении чтению на иностранном языке:

1) умение переводить незнакомые лексические единицы в иноязычном тексте без словаря;

2) умение заменять лексические единицы синонимами;

3) умение переконструировать предложение;

4) умение трансформировать одну часть речи в другую;

5) понимание иноязычного текста в целом;

6) умение пересказать текст собственными словами.

На уроках английского языка по данным критериям 2 ученика показали высокий уровень развития компенсаторной компетенции, 2 – средний, 4 – низкий.

По результатам проведенной диагностики был сделан следующий вывод: компенсаторная компетенция развита у обучающихся 7 класса в большинстве своём на среднем и низком уровнях и требует дальнейшего своего развития на уроках иностранного языка.

Обсуждение результатов.

Итак, мы определили, что развитие компенсаторной компетенции возможно и нужно осуществлять при обучении чтению на уроке иностранного языка. На каждом из этапов работы с текстом учитель может предлагать обучающимся ряд упражнений, направленных на развитие компенсаторной компетенции.

В рамках данной работы нами были разработаны методические рекомендации, направленные на повышение уровня развития компенсаторной компетенции в процессе обучения английскому языку.

Для *дотекстового* этапа характерны мотивационно-побудительная

фаза, снятие или сокращение языковых, а также психологических трудностей. На данном этапе ставится цель подготовки обучающихся к восприятию иноязычного текста, а также на формулирование речевой задачи и цели, поставленных перед этапом первого прочтения текста. Кроме того, здесь находит место актуализация жизненного опыта самого обучающегося. В своих работах методисты солидарны друг с другом в том мнении, что на данном этапе работа над предложенным текстом не должна касаться его содержания, чтобы в дальнейшем не «лишить» обучающегося интереса к прочтению данного текста и содержащейся в нём информации. На мотивационно-побудительной фазе данного этапа учителю

необходимо заинтересовать обучающихся в данной работе. Это можно сделать с помощью следующих приёмов: поработать с заголовком текста, задать наводящие вопросы, касающиеся данной темы, прочитать какое-либо изречение, пословицу, поговорку, показать картинку, видеоролики на данную тему, прослушать музыку, использовать ассоциативную диаграмму и т. д.

На данном этапе обучающимся был предложен тематический иллюстративный материал, по которым они предположили тему занятия. Например, по представленной ниже картинке становится понятно, что тема занятия «Family» (рис. 1).

Look at the pictures. Who are these people?



Рис. 1

По приведённой ниже в качестве примера ассоциативной диаграмме (рис. 2) ученики с помощью перевода догадались о том, что на занятии речь пойдёт о теме «Hobby», а затем дополнили её собственными примерами. В процессе обучения могут активно использоваться наводящие вопросы, помогающие ученикам думать самостоятельно. Важно, чтобы они не боялись переспрашивать, если что-то

непонятно, или признаваться в незнании. Ученикам также рекомендуется задавать свои вопросы. Задача учителя – не подавлять эту инициативу, а наоборот, всячески поощрять развитие навыков общения и взаимодействия в учебной среде.

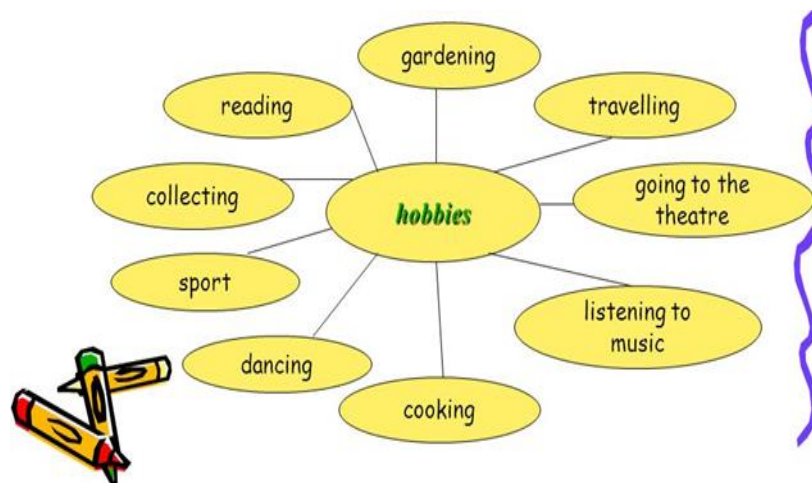


Рис. 2

Еще одно полезное упражнение – это попытка определить главную мысль/идею текста, основываясь только на его заголовке. Это помогает развить навыки прогнозирования содержания (рис. 3).

Read the title of the text and say what you think it is about.

How English Developed

In the 16th century the people who lived in Europe didn't know English. They couldn't understand English words. Only those who lived on the British Isles spoke English. In those years Latin, French, German and Italian were popular on the continent.

Four hundred years later the speakers of English travelled to different places on the planet and carried their language and culture with them. Today English is more important than any other language has ever been. It has become the language of the planet, the first truly global language. Of all the world's languages it is probably the richest in its vocabulary. It has borrowed a lot of words from French and Latin, from Greek, Spanish, Italian, and even Russian. Now English is the language of science, business, and sport. People use English as the first language or mother tongue in the English-speaking countries. It has become the second language in countries like India, Nigeria [naɪ'dʒəriə], and Singapore [sɪŋə'pɔː]. Then there is English as a foreign language. People teach and learn English as a foreign language in Europe and Asia, in Africa and South America, in other words, all over the world.

Рис. 3

Поиск и использование опор на текущем этапе обучения играет важную роль в развитии компенсаторных навыков. В данном контексте сущность опоры проявляется в функции средства обучения, в применении к конкретным видам речевой деятельности. Это – информационная поддержка речевого и неречевого характера, стимулирующая коммуни-

кативную деятельность и направляющая ее формирование на всем протяжении путем указания (разной степени выраженности) на способы ее реализации» [Барбакова, 2009, с. 124]. Например, полезным упражнением является поиск в тексте ключевых слов, таких как часто повторяющиеся или однокоренные слова, которые помогают понять основную

тему и предсказать дальнейшее развитие сюжета.

Для фазы снятия языковых трудностей полезным, на наш взгляд, было упражнение на нахождение правильного определения для той или иной языковой единицы.

Match the words to their definitions.

1. goalkeeper
2. defender
3. goalposts
4. striker
5. pitch
6. champion

A. a player who tries to prevent the opponents from scoring

B. a player who tries to score goals

C. the place you play football

D. the two poles that form the goal

E. the player whose job is to guard the goal

F. a player or a team that wins the top prize in a competition

Кроме того, привычные методики преподавания иностранного языка обладают потенциалом для развития компенсаторной компетенции. В частности, целесообразно акцентировать внимание обучающихся на интернациональной лексике, представленной в текстах, а также на подборе синонимичных интернационализмов к изучаемым лексическим единицам. Использование интернациональных слов может служить эффективной стратегией преодоления лексических трудностей в процессе коммуникации.

Введение новой лексики целесообразно осуществлять посредством контекстуального представления, что положительно влияет на

формирование навыков языковой догадки у обучающихся. При семантизации лексических единиц в предложённом тексте рекомендуется включать задания, направленные на словообразование. Например, упражнение на преобразование частей речи.

Добавьте один из суффиксов (-er, -r, -ian, -ist, -man) к словам, чтобы образовалось название профессии. Переведите образовавшиеся слова.

Ex.: police (полиция) – policeman (полицейский)

1. music (музыка)

2. journal (журнал)

3. post (почта)

4. drive (водить машину)

5. photograph (фотография)

politics (политика)

6. science (наука)

7. art (искусство)

Ещё одно упражнение – преобразование одной части речи в другую.

Form adjectives from the words. Use -able, -ible, -ent to form adjectives from verbs.

1. enjoy

2. differ

3. believe

4. insist

5. consider

6. sense

Поиск синонимов/антонимов также было полезным на данном этапе упражнением, способствующим развитию компенсаторной компетенции у обучающихся.

Write the opposites.

1. an old woman – ...

2. a tall girl – ...

3. small eyes – ...

4. long hair – ...

5. straight hair – ...

Анализ словообразования лексических единиц не только углубляет понимание структуры языка, но и развивает компенсаторные навыки. Упражнения, посвященные словообразованию, позволяют учащимся понять принципы формирования слов, что в дальнейшем поможет им самостоятельно конструировать новые слова при дефиците словарного запаса и успешно преодолевать языковые трудности.

Представленные упражнения дотекстового этапа нацелены на развитие у обучающихся способности к прогнозированию содержания, выделению наиболее важных слов, подбору синонимов и определению значения незнакомых языковых элементов. В конечном итоге это способствует формированию у учащихся компенсаторных навыков, позволяющих понимать текст даже при наличии пробелов в знаниях.


Далее следовал второй, т. е. *текстовый* этап. Текстовый этап, по сути, представляет собой процесс чтения текста. После ознакомления с текстом ученикам предлагаются задания, направленные на проверку и

закрепление понимания прочитанного материала.

В качестве примеров заданий, направленных на проверку понимания текста, можно привести следующие: ответы на вопросы по содержанию, определение истинности утверждений с последующим исправлением неверных, а также восстановление хронологической последовательности событий на основе иллюстраций. К числу эффективных упражнений относятся: замена лексических единиц синонимами, трансформация грамматических конструкций (например, перевод из активного залога в пассивный и наоборот), перифраз предложений, заполнение пропусков подходящими по смыслу словами, а также структурирование информации в табличной или схематичной форме.

Итак, после прочтения текста обучающимся было предложено, помимо прочего, дополнить предложения, выбрав правильный вариант ответа (рис. 4).

Read the text and complete the sentences after it.



Only Children¹

Are only children different? Are they cleverer? Are they selfish?


Some people say that only children often become successful in their careers. A lot of famous people were only children. Other people are sure that only children have more problems than children who come from big families. At school it's difficult for them to make friends but at the same time they are usually loving people because they get all the love from their parents.

Here is what three only children say.

Sally: As a child, I talked to my dog for hours. She was my real friend. I think pets are very important to only children. My life was rather boring. I didn't have friends at school. But I was one of the best pupils. Now I'm successful in my work.

Liza: I didn't make any friends at school. During my school holidays I had nobody to play with. But I was happy because my parents were my best friends. We travelled a lot. I visited some foreign countries, met different people. Now everybody says I'm a good journalist.

Mike: At times I was unhappy when I was a child. When my parents sent me to school at the age of five, I didn't like it. I didn't have any friends then. It was not an easy life for a child. Now my wife and I have two sons. They are good friends. We didn't want an only child.



33

Step 8

- 1) It is easier for only children to ...
 - a) make friends
 - b) make a career
- 2) Sally was able to find a friend ...
 - a) at home
 - b) at school
- 3) Liza ... unhappy when she was a child.
 - a) felt
 - b) didn't feel
- 4) In his interview Mike doesn't speak about ...
 - a) his schooldays
 - b) his career


Рис. 4



Подстановка подходящих по смыслу слов – одно из эффективных упражнений для данного этапа. Так, например, в приведённом ниже



упражнении (рис. 5) учащимся необходимо было вставить слово, под сказкой послужили картинки.




Complete the sentences with the right words.




Dear Granny,














I like our new  and my bedroom. It's a big room.

I have a , and a  in my room.

I have no big , but I have a small  near the

 and next to it an old . My  is next to the

 and my  is next to the . The

 is at the  too. I have two  in my bedroom. My , old and new, are in the . You can see a  and a  on the wall. My old  are on the  and my new children's  are in the . I have no  or  in my bedroom. They are in our living room. Love,

Mary

Рис. 5

В приведённом ниже упражнении обучающимся необходимо было подобрать подходящие по смыслу заголовки к каждой из частей текста согласно содержанию (рис. 6).

Choose the title for each part of the text.

The person I admire
by Jenny Smith

▶ The person that I admire the most is scientist Stephen William Hawking. He was born on 8th January 1942, in Oxford, England. Stephen is famous for his work on the basic laws of the universe. He is also famous for the way he copes with having Motor Neuron Disease (MND).

▶ Stephen studied Physics at University College, Oxford. He was diagnosed with MND while still at university. Stephen slowly lost control of his muscles and eventually he couldn't walk. Despite this, he finished his studies, got married and started a career at the university.

▶ Some years later, he lost his voice completely. Unfortunately, he was in the middle of writing a book at the time and suddenly had no way to communicate other than **blinking**. Today, a computer system on his wheelchair enables him to speak. Of his many books, *A Brief History of Time* is Stephen's bestseller.

▶ The reason I admire him is because he is very intelligent and brave, and he never gives up on life. When I think of him, I know that anything is possible as long as you really want it and work hard to achieve it.

5 Use the headings to complete the paragraph plan.

- later years
- the reasons Jenny admires him
- name, date/place of birth, profession
- early years

Introduction Main Body Conclusion

Para 1 Para 2 Para 3 Para 4

Рис. 6

Кроме того, после прочтения обучающимся было предложено задание на выбор основной мысли текста для того, чтобы проверить, как хорошо они его поняли.

What do you think the story is about?

The story is about:

- people who are starving;
- how starvation changes people;
- how the weather influences people's life;
- how noble people can be in difficult situations.

Следующие предлагаемые нами упражнения направлены на развитие навыков логического восстановления текста из отдельных абзацев или предложений. Кроме того, можно предложить обучающимся упражнение по составлению плана прочитанного материала, который может послужить опорным конспектом, облегчающим последующий пересказ.

На *послетекстовом* этапе также возможно развитие компенсаторной компетенции. Заключительный этап работы с текстом предполагает использование полученной информации в устной речи. Чтобы

улучшить способность обходить языковые трудности, предлагались задания на пересказ прочитанного, при этом нужно было заменять слова и грамматические конструкции на аналогичные по значению. Для закрепления материала можно также предложить ученикам преобразовать текст: монолог в диалог, или наоборот.

Помимо пересказа и трансформации текста, обучающимся было предложено ответить на вопросы по теме в форме собственного рассказа, высказать своё мнение по прочитанному (рис. 7).

Read Jason's story and write what you think about the first day at school.

Jason

- 1) I love long summer holidays.
- 2) I never want to go back to school.
- 3) On the first day I have to be at school at 9:00 a.m.
- 4) I leave my house late and I have to run.
- 5) I talk to my friends until the bell rings.
- 6) Our teachers tell us about our new classes and what we are going to do.
- 7) On the first day we have some real classes too.
- 8) I usually like the first day at school.

You?

Рис. 7

Другое упражнение – выбрать изображение, иллюстрирующее происходящие в прочитанном тексте события и объяснить почему (рис. 8).

Which picture can be an illustration to the story? Why?



Рис. 8

Таким образом, развитие компенсаторной компетенции возможно на каждом из этапов работы с текстом при обучении чтению на уроке иностранного языка. Существует множество упражнений, направленных на это. Материалом для развития компенсаторных умений могут послужить как упражнения из учебников, так и упражнения дополнительного характера, подготовленные учителем по изучаемой теме.

Заключение. В ходе исследования было выявлено, что у обучающихся компенсаторная компетенция развита на недостаточном уровне. Приведённые в работе примеры упражнений способствуют развитию многих составляющих компенсаторной компетенции – языковой догадки, аппроксимации, умению употреблять синонимы, использовать перифраз, обращаться за помощью и других.

Подобные упражнения необходимо, на наш взгляд, выполнять как можно чаще на уроке иностранного языка, так как благодаря им обучающиеся увеличивают свой словарный запас, больше знакомятся с законами словообразования, существующими в изучаемом иностранном языке, учатся правильно заменять слова синонимами/антонимами, трансформировать предложения и при нехватке языковых средств выходить из сложившейся трудной языковой ситуации и минимизировать коммуникативные неудачи, развивают воображение, что, как уже было отмечено, важно для развития компенсаторной компетенции, одного из главных звеньев иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Барбакова, Е. В. Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам / Е. В. Барбакова. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 15. – С. 123–125.
2. Даниленко, А. С. Структура иноязычной коммуникативной компетенции / А. С. Даниленко. – Текст : непосредственный // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 1 (35). – С. 187–189.
3. Булгакова Д. В. К вопросу о дифференциации понятий «компетентность» и «компетенция» в образовании / Д. В. Булгакова. – Текст : непосредственный // Гаудеамус. – 2021. – № 2 (48). – С. 25–30.
4. Данцева, М. В. Развитие компенсаторных умений как способ формирования речевых навыков при изучении английского языка / М. В. Данцева, Ю. А. Глазина, П. В. Невская. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 4 (34). – С. 150–154.
5. Каргина, Е. М. Особенности обучения реферированию профильной профессионально-ориентированной литературы на иностранном языке / Е. М. Каргина. – Текст : непосредственный // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 12–3 (44). – С. 106–111.
6. Коряковцева, Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии / Н. Ф. Коряковцева. – Москва : Академия, 2010. – 192 с. – Текст : непосредственный.

7. Красильникова, Е. В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых / Е. В. Красильникова. – Текст : непосредственный // Педагогический вестник. Сер.: Филология. – 2009. – № 1(58). – С. 179–184.

8. Куклина, С. С. Компенсаторный компонент иноязычной коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательной школы / С. С. Куклина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 5. – С. 55–59.

9. Лысенко, О. О. Особенности формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов языковых ВУЗов / О. О. Лысенко. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной науки: теория, методология, практики, инноватика. – Уфа : Издательство «Вестник науки», 2020. – С. 37–41.

10. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – Москва : Просвещение, 2000. – 232 с. – Текст : непосредственный.

11. Ростовцева, П. П. Развитие компенсаторной компетенции в иноязычной подготовке студентов неязыковых вузов / П. П. Ростовцева. – Текст : непосредственный // МНКО. – 2020. – № 3 (82). – С. 259–261.

12. Сидорова, Л. В. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции у магистрантов неязыковых вузов / Л. В. Сидорова, Е. К. Тимофеева, П. Н. Жондоров. – Текст :

непосредственный // ПНиО. – 2021. – № 6 (54). – С. 242–256.

13. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – Москва : «Просвещение», 2006 – 241 с. – Текст : непосредственный.

14. Танцура, А. А., Бурлакова М. В. Психолого-педагогические особенности учащихся средних классов в школе с углубленным изучением иностранного языка в контексте формирования межкультурной компетенции / А. А. Танцура, М. В. Бурлакова. – Текст : электронный // Студенческий научный форум – 2021. – 2021. – С. 29–33. URL: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018025710>><https://scienceforum.ru/2021/article/2018025710>

15. Теплова, О. А. Из опыта формирования компенсаторной компетенции на уроках английского языка / О. А. Теплова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 5. – С. 17–20.

16. Федорова, С. А. Развитие компенсаторных умений в целях обучения иностранному языку в языковом вузе / С. А. Федорова. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2014. – № 7 (135). – С. 48–53.

17. Языкова, Н. В. Методика формирования компенсаторных умений говорения в общеобразовательной школе / Н. В. Языкова, М. Р. Коренева. – Текст : непосредственный // Иностр. языки в школе. – 2013. – № 9. – С. 26–32.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аллагулов Артур Минехатович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и менеджмента ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Оренбург.

art_hist@bk.ru

Забродина Людмила Романовна, студентка 5 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил.

ludaz16122001@gmail.com

Завьялова Татьяна Константиновна, магистрант 1 курса Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.tatyana_zavyalova_1987@mail.ru

Ефимова Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, старший методист Музея истории детского движения ГБОУ «Воробьевы горы», г. Москва.

ea-efimova@yandex.ru

Кирюшина Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил.

olga_kiryushina_@mail.ru

Лямова Мария Дмитриевна, воспитатель МАДОУ "Радость" комбинированного вида, структурное подразделение детский сад № 96, г. Нижний Тагил.

w-woolf@mail.ru

Помелов Владимир Борисович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.

vladimirpomelov@mail.ru

Соловьева Анна Андреевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ СО «Верхнесалдинская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Верхняя Салда.

lucia88@inbox.ru

Сысоева Ирина Витальевна, учитель, руководитель школьного методического объединения ГБОУ СО «Верхнесалдинская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Верхняя Салда.
angel2030@yandex.ru

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

Трубина Зоя Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил.
zoek@mail.ru

Черемисина Надежда Александровна, магистрант 1 курса Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.
cheremuha1987@yandex.ru

Чернова Юлия Алексеевна, магистрант 1 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил.
yuliya_alekseevna_10@mail.ru

Южанинова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил.
elena-yuzh@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала:
olga_kiryushina_@mail.ru.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ АВТОРОВ К ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

Журнал адресован широкому кругу читателей: научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических дисциплин, аспирантам, докторантам, соискателям ученой степени по педагогической специальности, всем тем, кто интересуется историей образования, педагогической наукой и методикой преподавания отдельных дисциплин. Форма издания журнала – электронно-сетевая.

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

Редакция журнала принимает к рассмотрению оригинальные, ранее не опубликованные авторские материалы. Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы и соответствовать правилам оформления. К публикации принимаются статьи с уникальностью текста не менее 70% (антиплагиат.ру).

Основные рубрики журнала:

1. Народное образование. Общая педагогика.
2. История отечественного образования и педагогики.
3. История зарубежного образования и педагогики.
4. История дефектологического образования.
5. Методология и методика историко-педагогического исследования.
6. Методика преподавания отдельных дисциплин.
7. Памятные даты истории образования и педагогики.
8. Научные дискуссии.
9. Исследования молодых ученых.
10. Обзоры и рецензии.
11. Хроника историко-педагогических исследований.

Внимание! При подготовке статьи для рубрики «Методика преподавания отдельных дисциплин» обязательно сделать исторический экскурс в проблему исследования в соответствии с названием журнала! В данную рубрику пойдут статьи об истории преподавания отдельных дисциплин, о генезисе какой-то определенной методики или технологии преподавания, ее историческом и современном аспектах и т.д.

Для публикации материалов необходимо в адрес редакции направить:
- заявку на публикацию статьи;

- текст статьи.

Файлы именуются по фамилии автора: Иванов_заявка, Иванов_статья.

В **заявке** на публикацию указываются: сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая потом будет публиковаться в журнале. Следует также указать контактный телефон.

При наличии двух и более авторов необходимо представить информацию о каждом.

Требования к оформлению материалов

Текст статьи должна предварять следующая информация:

- *УДК* (<https://teacode.com/online/udc/>);
- *Направление статьи (рубрика журнала)*;
- *ФИО автора*;
- *Заголовок (название работы должно четко соответствовать ее содержанию и отражать поставленную проблему; правильно сформулированная тема должна включать направленность, объект, предмет исследования)*;
- *Аннотация (250–300 слов)*;
- *Ключевые слова (7–10 слов)*.

Все данные указываются на русском и английском языках.

Текст статьи

Текст статьи настоятельно рекомендуется разбивать по разделам: **введение, материалы и методы, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение**. Объем – 12–25 стр. Статьи принимаются на русском, английском, немецком и французском языках.

Статья должна быть набрана в редакторе Microsoft Word (*.doc или *.docx). Формат А4; шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: все по 2 см. Отступ 0,75.

Текст статьи должен быть вычитан автором, который несет ответственность за научный уровень публикуемого материала.

Литература

Литература – рекомендуемое количество: 10–20 источников, включающие современные исследования (в том числе статьи из отечественных и зарубежных журналов), опубликованные за последние пять лет.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется согласно ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок», ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

Ссылки оформляются согласно ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Например: [Иванов, 1999, с. 56], [Теория метафоры, 1990, с. 67], [Лаккофф, 2001; Чудинов, 2001].

Материалы, не соответствующие вышеуказанным требованиям, не рассматриваются.

Поступившие в редакцию материалы не возвращаются. Гонорары не выплачиваются.

За содержание статьи ответственность несет автор (авторы) статьи.

Публикация бесплатная. Материалы принимаются на электронный адрес olga_kiryushina@mail.ru.

Примеры оформления библиографических записей в списке литературы

Книги одного автора

Скляревская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Скляревская. – Санкт-Петербург : Наука, 1993. – 151 с. – Текст : непосредственный.

Книги двух авторов

Будаев, Э. В. Метафора в политической коммуникации / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Москва : Наука : Флинта, 2008. – 248 с. – Текст : непосредственный.

Книги трех авторов

Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова : учебное пособие. – 2-е изд. – Москва : Дрофа, 2000. – 288 с. – Текст : непосредственный.

Книги четырех авторов

Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 245 с. – Текст : непосредственный.

Книги пяти и более авторов

Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды / А. Н. Швецов, А. А. Суконщиков, Д. В. Кочкин [и др.]. – Курск : Университетская книга, 2017. – 196 с. – Текст : непосредственный.

Книги под заглавием

Теория метафоры : сборник научных статей / Под ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Прогресс, 1990. – 512 с. – Текст : непосредственный.

Диссертации

Кушнерук, С. Л. Когнитивно-дискурсивное миромоделирование в британской и российской коммерческой рекламе : специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Кушнерук Светлана Леонидовна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2016. – 567 с. – Текст : непосредственный.

Авторефераты диссертаций

Величковский, Б. Б. Функциональная организация рабочей памяти : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Величковский Борис Борисович ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2017. – 44 с. – Текст : непосредственный.

Многотомное издание в целом

Голсуорси, Д. Сага о Форсайтах : в 2 томах. / Д. Голсуорси ; перевод с английского М. Лорие [и др.]. – Москва : Время, 2017. – Текст : непосредственный.

Статьи из журналов

Серио, П. От любви к языку до смерти языка / П. Серио. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. – 2009. – № 29. – С. 118–123.

Вепрева, И. Т. Перегрузка / И. Т. Вепрева, Н. А. Купина. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 3. – С. 119–122.

Влияние психологических свойств личности на графическое воспроизведение зрительной информации / С. К. Быструшкин, О. Я. Созонова, Н. Г. Петрова [и др.]. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 136–144.

Статьи из сборников, книг

Кибрик, А. А. Функционализм / А. А. Кибрик, В. А. Плунгян. – Текст : непосредственный // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / Под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой, И. А. Секериной. – Москва : Издательство МГУ, 1997. – С. 276–339.

Электронные ресурсы локального доступа

Основы системного анализа и управления : учебник / О. В. Афанасьева, А. А. Клавдиев, С. В. Колесниченко, Д. А. Первухин. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2017. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

Романова, Л. И. Английская грамматика : тестовый комплекс / Л. Романова. – Москва : Айрис : MagnaMedia, 2014. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст. Изображение. Устная речь : электронные.

Электронные ресурсы сетевого распространения

Яницкий, М. С. Ценностная детерминация инновационного поведения молодежи в контексте культурно-средовых различий / М. С. Яницкий. – Текст : электронный // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 26–37. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13024552>.

Пример оформления статьи**УДК 377.5**

Т. М. Щеглова

**ИЗ ИСТОРИИ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Система среднего профессионального образования прошла сложный путь своего развития. В статье рассматривается история профессиональных учебных заведений нашей страны. Петр I и его сподвижники предприняли попытку направить страну по европейскому пути развития посредством реформ, включая реформы воспитания и образования. Созданные профессиональные школы должны были дать обучающимся профессиональные знания и умения для формирования в стране нового класса квалифицированных рабочих.

Дальнейшие преобразования, проведенные государством в профессиональном образовании, содействовали развитию реального образования. Постепенно формируется ступенчатая система профессионального образования, способствующая выделению среднего профессионального образования в качестве самостоятельного уровня в конце XIX века.

В середине XX века среднее профессиональное образование переживает подъем, становясь одним из массовых направлений профессионального образования.

Систему среднего профессионального образования затронули существенные изменения конца XX века. Появились новые профессии. Регионализация системы ориентирована на рынок труда и запросы экономики региона.

Сегодня среднее профессиональное образование является мощным фактором повышения образовательного и культурно-технического уровня молодежи. Оно не только обеспечивает получение специальности, но и создает условия для дальнейшего продвижения личности в образовательной системе.

Ключевые слова: народное образование, училища, реформы, история, среднее профессиональное образование, профессиональная педагогика, специалист среднего звена.

T. M. Shcheglova

FROM THE HISTORY OF THE DOMESTIC SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. The system of secondary vocational education has passed a difficult way of its development. The paper examines the history of vocational educational institutions of this country. Peter the Great and his associates attempted to guide the country along the European path of development through reforms, including reforms of upbringing and education. The established vocational schools were supposed to give students professional knowledge and skills to form a new class of skilled workers in the country.

Further transformations carried out by the state in vocational education contributed to the development of real education. Gradually, a step system of vocational education was formed. This fact contributed to the allocation of secondary vocational education as an independent level of education at the end of the 19th century.

In the middle of the 20th century secondary vocational education experienced an upsurge and began to become one of the mass directions of vocational education.

The system of secondary vocational education was affected by significant changes at the end of the 20th century. New professions appeared. The regionalization of the system was focused on the labor market and the needs of the region's economy.

Secondary vocational education is a powerful factor in improving the educational, cultural and technical level of young people today. It does not only ensure the acquisition of a specialty, but also creates conditions for further advancement of the individual in the educational system.

Keywords: public education, schools, reforms, history, secondary vocational education, professional pedagogy, mid-level specialist.

Введение. Профессиональному образованию в России исполнилось 320 лет. Оно прошло свой путь от первой школы математических и навигационных наук, горнозаводских школ на Урале, школ фабрично-заводского обучения (ФЗО), профтех-школ, ремесленных училищ, профессионально-технических училищ (ПТУ), средних профтехучилищ (СПТУ) к непрерывному профессиональному образованию: техникум/колледж – вуз – аспирантура.

Текст статьи.....