



ISSN 2304-1242

**П** **И** СТОРИКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ

**3 / 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



**3/2025**

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.* МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ БОГУСЛАВСКИЙ –  
ПАТРИОТ И ПОДВИЖНИК  
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ.....8

**К ЮБИЛЕЮ М. В. БОГУСЛАВСКОГО**

*Шевелев А. Н.* КОНЦЕПЦИЯ  
СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ  
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
МИХАИЛА ВИКТОРОВИЧА БОГУСЛАВСКОГО.....15

*Куликова С. В.* БОГУСЛАВСКИЙ – ИСТИННЫЙ ПАТРИОТ  
И ЛИДЕР ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СООБЩЕСТВА РОССИИ.....35

*Лельчицкий И. Д.* УЧЕНЫЙ, НАСТАВНИК, ДРУГ,  
ЛИДЕР ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СООБЩЕСТВА ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ.....42

*Захарищева М. А.* ЛИЧНОСТЬ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ.....51

**ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

*Помелов В. Б.* ПЕРВЫЙ НАРКОМ ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР  
А. В. ЛУНАЧАРСКИЙ.  
К 150-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ.....57

**ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

*Грицай Л. А.* РОДИТЕЛЬСКОЕ ВОСПИТАНИЕ  
КАК ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ ДОЛГ  
В СОЧИНЕНИИ «О ЦАРСТВИИ НЕБЕСНОМ  
И ВОСПИТАНИИ ЧАД» (XVII ВЕК).....92

*Кирюшин А. Д., Кирюшина О. Н.* ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ  
ПОТЕНЦИАЛ РОССИЙСКОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ  
XIX–XX ВВ. (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО ЖУРНАЛА «ГАЛЧОНОК»).....110

*Ефимова Е. А.* ИЗ ИСТОРИИ УЧРЕЖДЕНИЙ,  
ОБЕСПЕЧИВАВШИХ МЕТОДИЧЕСКОЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ  
ПИОНЕРСКИХ РАБОТНИКОВ (1923–1940 гг.).....122

### **ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

*Помелов В. Б.* ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ  
ФРАНСУА ФЕНЕЛОНА НА ВОСПИТАНИЕ ЖЕНЩИНЫ..... 142

*Пэн Цзяо, Фань Мэйлин* ИССЛЕДОВАНИЕ "КИТАЙСКОГО ПУТИ"  
ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ  
В ЧАСТНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ.....154

### **ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Тимофеев М. А.* «ОБРАЗОВАНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ СЛЕПЫХ  
ПРЕДСТАВЛЯЮТ ВСЕОБЩИЙ ИНТЕРЕС»: ДИСКУССИЯ 1887 ГОДА  
В АМЕРИКАНСКОМ ЖУРНАЛЕ THE CENTURY MAGAZINE.....170

### **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА**

*Осадчая М. П., Кирюшина О. В.* СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ  
КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....181

### **ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

*Бельских К. А.* ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
В ПЕРИОД БРАКОРАЗВОДНОГО ПРОЦЕССА  
С АКЦЕНТУАЦИЕЙ НА ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА.....196

*Исбергенова Ж. И.* ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ  
БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА.....206

*Лисицкая В. Н.* ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ В АСПЕКТЕ  
ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ.....214

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**

*Паньшина М. И., Кирюшина О. В.* РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО  
МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....225

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**.....238

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ**.....241

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА

УДК 37.013

А. М. Аллагулов

### **МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ БОГУСЛАВСКИЙ – ПАТРИОТ И ПОДВИЖНИК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

Уважаемые читатели и авторы  
«Историко-педагогического журнала!»

Настоящий номер поистине можно назвать уникальным, он посвящен юбилею настоящего ученого, патриота и подвижника историко-педагогической науки, доктору педагогических наук, профессору, член-корреспонденту РАО, председателю Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, главному научному сотруднику лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения РАО» **Михаилу Викторовичу Богуславскому**.

С Михаилом Викторовичем мы познакомились в 2003 году на международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию со дня рождения **Василия Александровича Сухомлинского**. Конференция была организована Оренбургским государственным педагогическим университетом, кафедрой общей педагогики и ее заведующей, ученицей павлышского новатора, доктором педагогических наук, профессором **Валентиной Григорьевной Рындак**. Конференция собрала около 500 участников – ведущих ученых и учителей-практиков. Стержневым выступлением на пленарной части конференции был доклад Михаила Викторовича Богуславского, посвященный творческому педагогическому наследию Василия Александровича Сухомлинского. И вот с той исторической встречи мы вместе работаем над проблемами истории образования и педагогической науки.

Действительно, сегодня миссия **Михаила Викторовича Богуславского** заключается в организации и консолидации деятельности Совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО на основе общих профессиональных ценностей и сохранении научного сообщества историков образования страны.

Основными направлениями деятельности Научного совета выступают<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Богуславский, М. В. Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования / М. В. Богуславский // Историко-педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 22–28.

1. Подготовка научно обоснованных рекомендаций по совершенствованию научных исследований в сфере истории педагогики и образования, а также преподавания историко-педагогических дисциплин в системе профессионального педагогического образования.

2. Координация осуществления научно-исследовательской деятельности и обеспечения учебно-методической деятельности в сфере истории педагогики и образования.

3. Научно-педагогическое и методологическое сопровождение подготовки и защиты диссертационных исследований по историко-педагогической проблематике, содействие в повышении квалификации научных кадров.

4. Организация форумов, конференций, круглых столов в сфере истории образования и педагогики.

5. Содействие в подготовке и издании научной и учебно-методической литературы, а также периодических изданий по истории педагогики и образования.

Отметим, что создание Научного совета и организация его творческой деятельности неразрывно связаны с деятельностью выдающегося отечественного историка педагогики, академика РАО **Захара Ильича Равкина** (1918–2004). З. И. Равкин являлся Председателем Научного совета на протяжении 20 лет с 1985 по 2003 год.

С 2004 г. Председателем Научного совета является ученик, последователь и продолжатель научной школы З. И. Равкина Михаил Викторович Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Для формирования и развития научной школы З. И. Равкина – М. В. Богуславского характерны следующие парадигмальные теоретические положения<sup>2</sup>:

- ярко выраженный патриотизм, осознание особой миссии российского историка педагогики;
- целенаправленная разработка методологических и теоретических подходов к изучению истории образования (общая методология);
- рельефно выраженная методологическая составляющая конкретных историко-педагогических исследований (структурная методология), превалирование проблемного подхода над последовательно-хронологическим;
- фундаментальная источниковая база;
- междисциплинарный характер историко-педагогических исследований, систематическое привлечение данных философии, социологии, психологии;
- центрация историко-педагогических исследований на самых актуальных направлениях развития современного отечественного образования и педагогической науки, органичное соединение ретроспективы и перспективы, своего рода «подсветка» исторических событий современными проблемами;

---

<sup>2</sup> Богуславский, М. В. Научная школа З. И. Равкина – М. В. Богуславского «История педагогики и образования» / М. В. Богуславский // Историко-педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 10–21.

- прогностический характер исследований, их направленность на содействие дальнейшему развитию российской школы и педагогики;
- целостный подход к изучению историко-педагогического процесса, соединение в работах всемирной и отечественной проблематики, сквозное исследование дореволюционного, советского и постсоветского периодов развития российского образования и педагогической науки;
- приоритетное внимание изучению отечественной истории педагогики конца XX – первой четверти XXI веков;
- построение исследований на комплексном изучении и освоении всего массива источников, как опубликованных, так и находящихся в архивах;
- особый интерес к персоналистским, личностно-биографическим факторам развития историко-педагогического процесса, к человеческим, порой драматичным судьбам видных представителей и деятелей российского образования и педагогической науки;
- сочетание глубокой научности исследования с метафоричным, эмоционально-художественным, публицистичным стилем изложения историко-педагогических событий.

М. В. Богуславский является видным ученым в сфере историко-педагогических исследований, автором более 1500 научных публикаций, среди которых более 30 монографий по истории педагогики и образования.

**Рубрика «К юбилею М. В. Богуславского»** открывается статьей **А. Н. Шевелева**, доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой педагогики и андрагогики ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», заместителя председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО (г. Санкт-Петербург).

Александр Николаевич, на основе анализа тематических работ М. В. Богуславского за период 2006–2022 годов, выделяет и обосновывает три ведущих направления исследований М. В. Богуславского в области социально-политической истории российского образования:

- реформирование в истории отечественного образования в его единстве (макрореформирование);
- современная модернизация российского образования как образовательная стратегия на основе традиций (актуализация истории педагогики);
- методология образовательного реформирования (ретроинновации и инновации, вестернизация и традициология образования).

Трудно не согласиться с утверждением автора о том, что «М. В. Богуславскому удалось обосновать инновационный потенциал комплексного использования педагогических традиций на новом историческом этапе».

В исследовании **С. В. Куликовой**, доктора педагогических наук, профессора, профессора РАО, ученого секретаря Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, ректора Волгоградской государственной академии последипломного образования (г. Волгоград) рельефно пока-

заны исследовательские, организаторские и личностные качества М. В. Богуславского, позволившие ему сохранить и преумножить достижения историко-педагогической школы и Научного совета по истории образования и педагогической науки при отделении Философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования.

В исследовании автор вполне справедливо отмечает, что, возглавив Научный совет по истории педагогической науки и образования, М. В. Богуславский укрепил ряды историков педагогики страны, подключив к работе учеников З. И. Равкина (доктора педагогических наук Н. А. Асташова, М. А. Захарищева, В. А. Николаев, В. Б. Помелов, В. И. Ревякина и др.) и наладив стратегические партнёрские отношения с представителями других историко-педагогических школ.

Характеризуя Михаила Викторовича Богуславского как ученого, человека, друга, автор вносит свое личностное отношение: «Общение с Михаилом Викторовичем всегда характеризуется интеллектуальностью, содержательностью и душевностью. От него невозможно уйти без нового знания, идеи и жизненного наставления. Я благодарна судьбе за то, что она свела меня с этим человеком. Он для меня и научный отец, и наставник, и верный товарищ!». Друзья, мы с Вами понимаем, что с этим нельзя не согласиться!

Статья **И. Д. Лельчицкого**, академика РАО, доктора педагогических наук, профессора, директора Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (г. Тверь) посвящена выдающемуся исследователю, аналитику, интерпретатору отечественного педагогического наследия Михаилу Викторовичу Богуславскому, член-корреспонденту РАО, доктору педагогических наук, профессору. Содержательно в статье условно можно выделить несколько направлений: встреча с талантливым аспирантом и другом; встреча с наставником; личность; лидер.

Особо автор подчеркивает, что не только для своих непосредственных учеников, но и для всего сообщества исследователей в области истории педагогики Михаил Викторович являет пример настоящего труженика на необъятном научном поле историко-педагогического наследия, обращение к которому является действительно уникальным условием обогащения современного педагогического знания, практики образования. Значение примера учителя и наставника достаточно широко представлено в трудах мыслителей в области образования.

Статья **М. А. Захарищевой**, доктора педагогических наук, профессора, профессора кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко» (г. Глазов) раскрывает перед нами профессора М. В. Богуславского как педагога и наставника, известного учёного в области истории образования и педагогической науки, общественного деятеля и яркого публициста. Конечно же, Марина Алексеевна не могла не привести любимое стихотворение Михаила Викторовича Е. Евтушенко «Память», которым он заканчивает свои яркие выступления на пленарных заседаниях каждой сессии Научного совета по проблемам истории

образования и педагогической мысли РАО. Свою статью М. А. Захарищева заканчивает очень яркими и содержательными словами, которые, я уверен, поддерживают многие: «Мне бесконечно дорог этот человек и как профессионал, и как друг. Он уникален и неповторим в своём творчестве и своей судьбе. Статью закончить решила тем самым вопросом о классиках педагогики: не пришло ли время отнести к этому пантеону выдающихся имён М. В. Богуславского».

*Рубрика «Памятные даты истории образования и педагогики»* представлена исследованием нашего бессменного автора, доктора педагогических наук, профессора **В. Б. Помелова**, раскрывающим основные вехи видного деятеля отечественного образования советской эпохи А. В. Луначарского (1875–1933 гг.). Статья написана к 150-летию со дня рождения А. В. Луначарского.

В исследовании показаны основные этапы жизненного пути А. В. Луначарского, характеризующегося как видный политик, вошедший в историю СССР как первый глава Народного комиссариата просвещения РСФСР. Раскрываются его заслуги в деле преодоления безграмотности населения, повышения уровня культуры и образования молодой Советской России. Дается тщательная оценка взглядов некоторых научных сотрудников образования 1920-х гг. (П. П. Блонский, М. Н. Покровский).

*Рубрика «История отечественного образования и педагогики»* представлена статьей **Л. А. Грицай**, посвященной исследованию педагогических взглядов, отраженных в сочинении анонимного автора XVII века «О Царствии Небесном и воспитании чад», рассматриваемых через призму христианской антропологии и духовно-нравственной педагогической традиции.

Исследователем выявлены доминирующие воспитательные установки, связанные с пониманием родительства как духовного подвига и морального долга перед Богом, раскрываемые через императивы благочестия, аскезы и абсолютного послушания. На основе текстуального и герменевтического анализа выявлены ключевые педагогические принципы, среди которых — идея ответственности родителей за судьбу души ребенка («аще кто чад своих не научит страху Божию и добродетели, тот предаст их лютому мучению»), приоритет спасения над образованием и мирскими навыками, а также функционирование родительской власти как продолжения Божьей воли.

Немаловажное значение для современности имеют сделанный вывод о том, что родительское воспитание в трактате «О царствии Небесном и воспитании чад» осмысливается как духовное делание, непосредственно связанное с ответственностью за спасение души ребенка и требующее от родителя подвига внутреннего самостроительства.

Исследовательский интерес для наших читателей будет представлять статья **А. Д. Кирюшина, О. Н. Кирюшиной**, раскрывающая основные аспекты участия общественного движения в деятельности российской средней школы конца XIX – начала XX вв. Обосновывается положение о том, что детские журналы, как внешний ресурс развития качества образования, обладают большим образовательно-воспитательным потенциалом в общеобразовательной подготовке маленьких читателей. Исследовательскую базу составили газеты, выпущенные в

разные периоды развития России и детский литературно-художественный журнал «Галчонок».

Статья **Е. А. Ефимовой**, освещает историю учреждений, призванных дать методическое сопровождение подготовки пионерских работников и работы пионерской организации в целом – Центрального пионерского кабинета, Центрального Дома детского коммунистического движения.

В заключении автор делает вывод о том, что система в подготовке и переподготовке пионерских работников разных уровней была выработана лишь в послевоенные годы. При этом, опыт 1920-х – 1930-х гг. был учтен и адаптирован к новым условиям.

**Рубрика «История зарубежного образования и педагогики»** представлена статьей **В. Б. Помелова**, посвященной известному французскому педагогу, писателю и священнику второй половины XVII – первой четверти XVIII вв. Франсуа Фенелону (1651–1717 гг.), оставившему значительный позитивный след в истории педагогики и литературы.

Исследование китайских ученых **Пэн Цзяо**, **Фань Мэйлин**, раскрывает «китайский путь» патриотического воспитания в частных университетах КНР. Авторами отмечается, что, внедряя единые национальные требования, эти учебные заведения воплощают дух благополучия, воспитывая таланты высокого уровня, обладающие политической грамотностью, профессиональной компетентностью и социальной ответственностью. Это достигается за счет создания теоретических основ, изучения национальных особенностей, совершенствования этики и практических занятий на курсах культуры, что позволяет студентам применять основные социалистические ценности в своем личностном развитии и воспитывать современных студентов колледжей в духе благополучия.

**Рубрика «История дефектологического образования»** представлена 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», которое посвящено рассмотрению и изучению позиции представителей разных профессиональных групп американского общества последней четверти XIX века в вопросах образования и социализации незрячих детей и взрослых.

**Рубрика «Общая педагогика»** открывается статьей **М. П. Осадчей**, **О. В. Кирюшиной**, посвященной некоторым аспектам проблемы формирования и развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

На основании проведенного исследования авторы вполне убедительно указывают, что в современной научной литературе разработаны различные системы и программы логопедического воздействия, они направлены на развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Но в них отсутствует единый подход к пониманию проблемы развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с учетом особенностей сенсомоторного развития данных детей. В

контексте проблемы развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи целесообразно реализовывать системный подход, включающий в себя классические логопедические методы и упражнения на развитие сенсомоторных навыков.

*Рубрика «Исследования молодых ученых»* открывается исследованием **К. А. Бельских**, посвященным проблеме исследования кризиса института семьи, проявляющегося в увеличении числа разводов и росте доли неполных семей в России. Отмечается негативное влияние развода на развитие детей, включая потерю чувства безопасности, тревоги и стресс. Анализируются причины недостаточной эффективности существующих мер поддержки семей в период развода, подчеркивается необходимость повышения уровня информированности родителей и специалистов о потребностях детей в условиях семейной дезорганизации.

Статья **Ж. И. Исбергеновой**, посвящена обоснованию теоретических оснований психолого-педагогического сопровождения социализации подростков, оставшихся без попечения родителей, в условиях колледжа. Анализируется специфика социализации данной категории обучающихся, обусловленная травматическим опытом, дефицитом семейного воспитания и повышенной потребностью в поддержке. Представлены ключевые теоретические подходы к пониманию процессов социализации и адаптации, а также принципы и задачи психолого-педагогического сопровождения, направленного на формирование социально-адаптированной, самостоятельной и ответственной личности.

В статье **В. Н. Лисицкой** обосновываются теоретические основания психолого-педагогического сопровождения замещающих семей в аспекте внутрисемейных взаимоотношений. Акцентируется внимание на специфике внутрисемейных взаимоотношений как ключевом факторе успешной адаптации и развития приемного ребенка. Рассматриваются ключевые теоретические положения, определяющие содержание и методы психолого-педагогического сопровождения замещающих семей в аспекте внутрисемейных взаимоотношений: теория привязанности, системная семейная терапия, теория травмы и ресурсы семьи. Подчеркивается значимость учета специфических потребностей приемных детей и замещающих родителей для формирования здоровых и функциональных внутрисемейных взаимоотношений.

*Рубрика «Методика преподавания отдельных дисциплин»* представлена статьей **М. И. Паньшиной** и **О. В. Кирюшиной**, в которой рассматривается проблема развития критического мышления в обучении иностранному языку как одна из приоритетных задач современного образования, особенно в условиях информационного общества. Авторами отмечается, что обучение иностранному языку предоставляет благоприятную среду для формирования таких мыслительных умений, как анализ, синтез, интерпретация и аргументация.

Уважаемые читатели, обращаю Ваше внимание на тот факт, что наш журнал количественно, а самое главное, качественно расширяется. Это свидетельствует о росте интереса у научно-педагогического сообщества к нашему журналу!

Ждем новых интересных материалов. Творческого вдохновения всем!

## К ЮБИЛЕЮ М. В. БОГУСЛАВСКОГО

УДК 378

А. Н. Шевелев

### КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ МИХАИЛА ВИКТОРОВИЧА БОГУСЛАВСКОГО

**Аннотация.** Статья посвящена изучению взглядов ведущего специалиста по истории российского образования и педагогики, чл-корр. РАО Михаила Викторовича Богуславского на образовательное реформирование и модернизацию образования. Статья выполнена на основе анализа тематических работ М. В. Богуславского за период 2006–2022 годов и отражает мало изученную сферу его историко-педагогической концепции. Статья может быть полезна специалистам по истории отечественного образования и педагогики, всем, интересующимся традициями и перспективами развития отечественной системы образования.

**Ключевые слова:** М. В. Богуславский, социально-политическая история образования России, реформы образования, образовательное реформирование, модернизация образования, стратегия развития образования, образовательная политика.

A. N. Shevelev

### THE CONCEPT OF THE SOCIO-POLITICAL HISTORY OF DOMESTIC EDUCATION BY MIKHAIL VIKTOROVICH BOGUSLAVSKY

**Abstract.** The article is devoted to the study of the views of the leading specialist in the history of Russian education and pedagogy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Mikhail Viktorovich Boguslavsky on educational reform and modernization of education. The article is based on the analysis of the thematic works of M.V. Boguslavsky for the period 2006–2022 and reflects the little-studied area of his historical and pedagogical concept. The article can be useful to specialists in the history of domestic education and pedagogy, all those interested in the traditions and prospects for the development of the domestic education system.

**Keywords.** M.V. Boguslavsky, socio-political history of education in Russia, education reforms, educational reform, education modernization, education development strategy, educational policy.

*Введение.* Современная ситуация развития системы образования России может быть охарактеризована как предреформенная. Разработка стратегии развития образования России до 2036 года и на перспективу до 2040 года затрагивает все уровни системы, опирается на анализ ключевых и промежуточных вызовов и подвызовов/проблем в разных сферах образования. Основной принцип суверенности опирается при этом не только на изменения, связанные с технологическим прогрессом системы образования, но и с сохранением ее традиций и ценностей. Не случайно, одним из приложений проекта первичной редакции Стратегии (приложение 3) стал исторический обзор развития образования в СССР [Проект стратегии развития..., с.51–79]. Таким образом, способность нынешней государственной образовательной политики ответить на многочисленные вызовы к современному образованию нуждается в широкой исторической ретроспективе российского образовательного реформирования, а исследования социально-политического контекста истории отечественного образования становятся базой для выработки современных стратегических решений по развитию системы образования. Характер предстоящих изменений, их потенциальная направленность в социодинамике развития отечественного образования и составляет предмет изучения такой области историко-педагогических исследований, как социально-политическая история образования. Она включает историю обра-

зовательной политики, реформирования, общественных реакций на образовательные нововведения, характеристику деятельности в образовании основных акторов/субъектов российского образовательного процесса – государства, общественности, профессионально-педагогического сообщества, педагогической науки, родителей и обучающихся.

*Результаты исследования.* Михаил Викторович Богуславский, 70-летний юбилей которого отмечается в этом году, является несомненным признанным лидером современного сообщества историков педагогики и образования России. Широкий круг его исследований связан, прежде всего, с историей российского образования 20 века, его первой трети в особенности. М. В. Богуславский также известен как видный методолог истории педагогики и образования, выдающийся ее популяризатор, историк-персоналист, исследования которого о деятельности российских педагогов и деятелей образования не имеют аналогов в сегодняшней педагогической науке ни по охвату, ни по способности к типологизации истории российской педагогической мысли по ведущим ее направлениям.

Ракурс социально-политической истории образования в его творчестве представлен масштабно, но рассматривается гораздо реже. Поэтому целью данной статьи является попытка систематизировать концептуальные основы, выработанные в творчестве М. В. Богуславского как историка образовательной политики.

Следует отметить, что социально-политическая история образования в последние 30 лет неоднократно становилась предметом пристального внимания историков и историков образования. Прежде всего, это исследования Э. Д. Днепров, выполненные в большей степени на материалах дореволюционного и современного ее периодов. Диссертации А. Н. Шевелева, Р. В. Шакирова, А. Н. Позднякова, А. М. Аллагулова, охватывавшие значительный исторический период, а не отдельные реформы образования, также делались либо только на дореволюционном, либо только на советском (XX век) материале. Аналогичное замечание можно сделать и относительно фундаментальной «Истории русской школы» А. И. Любжина, которая концептуально пытается анализировать всю социально-политическую и педагогическую историю отечественного образования, но делает это все-таки лишь на дореволюционной базе [Шевелев А. Н. Взаимодействие государства и общества как фактор формирования государственной образовательной политики России 60-80-х годов XIX века // дисс... канд. пед. н. Санкт-Петербург, 1996; Шакиров Р. В. Системно-концептуальный анализ реформ общего среднего образования в России в XX веке // дис.. докт. пед. н. Казань, 1997; Поздняков А. Н. Государство и общество в реформировании российского школьного образования: исторический опыт взаимодействия в конце XIX – начале XXI веков // дисс... докт. ист. н. Саратов, 2005; Аллагулов А. М. Влияние педагогической науки на становление

образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века // дисс... докт. пед. н., Оренбург, 2014]. Поэтому, когда в работах М. В. Богуславского делается попытка концептуального осмысления всего социально-политического генезиса российского образования последних трех веков, этого нельзя не приветствовать, понимая актуальность, сложность и назревший характер такой исследовательской задачи. Задачи понимания того, что происходило и происходит с отечественным образованием на научных основах и как исследовательского проекта для будущего.

*Методы исследования.* Основным исследовательским методом для статьи стал историографический анализ, позволивший проследить эволюцию взглядов юбиляра на образовательное реформирование России и выделить в них концептуальное ядро. При подготовке данной статьи были проанализированы 13 статей М. В. Богуславского разных лет (с 2006 по 2022 годы), посвященных рассматриваемой теме [Комплекс...]. Частота обращения М. В. Богуславского к социально-политической истории российского образования составляет в среднем одну ежегодно выпускаемую тематическую статью, за исключением 2014 года, когда им было опубликовано сразу 5 статей в разных изданиях. Также выделяются три ведущих направления исследований М. В. Богуславского в области социально-политической истории российского образования:

– реформирование в истории отечественного образования в его единстве (макрореформирование);

– современная модернизация российского образования как образовательная стратегия на основе традиций (актуализация истории педагогики);

– методология образовательного реформирования (ретроинновации и инновации, вестернизация и традициология образования).

В первой статье «Реформы российского образования XIX–XX веков как глобальный проект» (2006) М. В. Богуславский сразу отмечает сформировавшуюся исследовательскую традицию парного рассмотрения образовательных реформ, неизбежность проведения стабилизирующих контрреформ вслед за реформами. Однако, он отказывается от их жесткого противопоставления по принципу прогрессивности и реакционности (Э. Д. Днепров), ставя вопрос о границах самой реформы образования и контрреформы как реакции на нее, а также о правомерности такого восприятия контрреформ. По сути, его трактовка заключается в возможности определять «контрреформы» самостоятельными примерами образовательного реформирования. М. В. Богуславский говорит о контрреформах как основанных на традициях, национально-православных ценностях, стремившихся ориентироваться на государственный централизм управления образованием и сословность, в отличие от Э. Д. Днепров, для которого признаками подлинной реформы явля-

лись ее прогрессивность, демократическая направленность, автономия школы и ее всеословность.

В этой статье М. В. Богуславский конституирует модернизационный подход, привнесенный в историю педагогики из политологии, предлагая разделение реформ образования на догоняющие и защитные. При этом, говоря о защитных реформах, им почему-то применяется эпитет «запоздалые», что видимо означает их последующий за догоняющей реформой характер.

Далее в своей статье М. В. Богуславский декларирует преимущество целостного исследования всего процесса образовательного реформирования, а не его отдельных звеньев: «Несмотря на то, что процессы осуществления образовательного реформирования имеют свою традицию исследования, в работах все же преобладает конкретный подход к трактовке каждой из реформ или их комплекса, осуществляемого на протяжении определенного времени (десятилетиями или годами – Ш. А.). Мы пытаемся взглянуть на реформирование образования как на единый процесс...» [Богуславский, 2006].

Представляется, что это назревшая и необходимая попытка рассмотреть реформирование российского образования, его модернизацию, через образовательную политику на протяжении дореволюционного, советского и постсоветского периодов. Характерно, что эта попытка впервые делается М. В. Богуславским в 2006 году, после инверсии педагогического сообщества страны между дореволюционными

ретроинновациями 1990-х и зарубежными педагогическими образцами. Стоит также вспомнить, что именно М. В. Богуславский еще в своих работах 1990-х годов говорил о первой трети XX века как педагогически едином периоде в развитии отечественного образования, когда многие изменения в школьном деле, сделанные Советской властью на раннем этапе, имели под собой мощную выработанную в канун 1917 года основу. Прежде всего, это касается проекта школьной реформы П. Н. Игнатьева 1916 года.

Интересен, хотя и не бесспорен, и дальнейший тезис М. В. Богуславского: «Представляется, что реорганизации в сфере образования в XVIII – первой четверти XIX века нельзя трактовать как реформы. Речь тогда шла о создании основ системы российского образования. Однако несомненно, что радикальные реформы, начатые Петром I, привели к кардинальной трансформации педагогических традиций» [Богуславский, 2006, с. 22].

Во-первых, М. В. Богуславский вводит в научный оборот сразу две промежуточные категории «реорганизации» и «кардинальной трансформации» применительно к изменениям в образовании. Если светской школы при Петре Великом в России не было, то что тогда реорганизовывалось? Во-вторых, если можно говорить о радикальных реформах Петра в других сферах (военной, административной, социальной), то почему надо отказываться в реформаторском характере образованию? Петровские и екатерининские трансформации образования

стали неудачной попыткой построения в России светской школы для каждого сословия. Но уже александровская «реформа» 1804 года базировалась на принципе сословности образования, в противном случае, контрреформа 1828 года, выстроенная на противоположных сословных основаниях, оказалась бы не нужной.

При этом М. В. Богуславский не дает точного определения реформы образования в сравнении с категорией образовательной политики, что влечет ряд методологических вопросов:

– является ли реформой неудачная попытка фактических изменений в образовании;

– относимы ли к реформе в образовании ее проекты, если они не были осуществлены (пример Игнатьевской реформы 1916 г.);

– являются ли реформой явные изменения в педагогической сфере страны, когда ее целостная система образования еще не сложилась (XVIII век);

– является реформой одномоментное важное преобразование (например, Болонский процесс в России), касающееся только одной сферы всей системы образования или реформой можно считать только длительно (например, десятилетиями) осуществляемые изменения системы, имеющие всеобъемлющий для всех уровней образования характер;

– можно ли определять принадлежность к группе образовательных реформ в зависимости от глубины и степени исторической про-

лонгации (исторических последствий, определивших облик системы образования на длительную историческую перспективу) происходивших образовательных изменений?

Далее М. В. Богуславский расширяет перечень категорий-метафор, с помощью которых можно описывать изменения в образовании. «Реорганизация» и «кардинальная трансформация» теперь дополняются в его статье с «системой мер»: «Первая фундаментальная система мер в сфере просвещения была осуществлена в начале XIX века ближайшими соратниками Александра I М. М. Сперанским и В. Н. Каразинным» [Богуславский, 2006, с. 22]. М. В. Богуславский явно осознанно не употребляет термин «реформа» применительно к александровской эпохе начала XIX века, развивая предыдущий тезис отказа образовательной политике Петра I, Екатерины II и Александра I в реформаторском характере. При этом, система образования в общих чертах в России уже сложилась, а важнейший признак системы – орган управления ею в виде Министерства – появился. Некоторое сомнение вызывает и особая роль именно Сперанского и Каразина. Но ничего не говорится о Н. Н. Новосильцове, П. В. Завадовском и А. К. Разумовском как авторах этих мер.

Определенные размышления вызывает и следующий постулат М. В. Богуславского: «В конце 1820-х годов – в 1850-е годы была проведена первая консервативная контрреформа системы образования» [Богуславский, 2006, с. 23]. Учитывая столь длительный срок, отводимый

М. В. Богуславским на консервативную реформу образования (включавшую представлявшиеся другими исследователями как отдельные реформы 1828, 1835, 1849 годов), можно сделать вывод, что под реформой и контрреформой им понимается значительный, но однородный по содержательной направленности период реализации государственной образовательной политики.

«Кардинально новое положение с реформированием сферы образования сложилось во второй половине XIX века» [Там же, с. 24] ... В целом вторая половина XIX века вошла в историю реформ как время завершения становления системы российского образования» [Там же, с. 36], – постулирует М. В. Богуславский далее. Итак, он принципиально отличает период второй половины XIX – начала XX веков от предшествующего периода, когда происходило становление (1700–1828) и стабилизация (1828–1855) возникшей российской системы образования. Содержание статьи показывает, что именно участие в реформировании образования общественности и составляет главное отличие этого периода.

Согласно М. В. Богуславскому, становление российской системы образования заняло около 200 лет, завершившись только к началу XX века. Такое длительное историческое развитие было связано и с отсутствием допетровской традиции светской школы, и с сословным характером российского социума, активное разрушение которого нача-

лось только после отмены крепостного права. Напрашивается дальнейший вывод о том, что, не успев сложиться как система образования сословного общества (при активной поддержке государством такого курса), российская школа сразу устремилась к единой школе советского времени, что вряд ли было подготовлено исторически.

«Государство, общество и церковь активно действовали на протяжении всей второй половины XIX века, их влияние на преобразования не были равномерны. В конце 1850 – в 1860-е годы лидирующую роль в образовании играло общественное воздействие, в 1870-е годы – государственное, во второй половине 1880-х – в 1890-е годы – церковное» [Богуславский, 2006, с. 25]. Прокомментируем этот тезис М. В. Богуславского. В образовательной политике России второй половины XIX века он выделяет подпериоды, когда деятельность разных субъектов по развитию образования играла доминирующий характер (общество, государство, церковь). При этом, стоит отметить, что, как в государственном руководстве, так и в общественно-педагогическом движении выделялись направления, совершенно по-разному рассматривавшие перспективы развития отечественного образования. Насколько возможно провести четкий водораздел в каждый подпериод между доминированием каждого субъекта? И те, и другие действовали одновременно, противостояние велось между государством и обществом в целом, и внутри них. Скорее, деятельность

государства в образовании происходила на фоне более или менее четко выраженных общественных инициатив и реакций, что дает возможность говорить о различных вариантах взаимодействия государства и общества в образовании на каждом этапе.

Далее М. В. Богуславский усиливает высказанную ранее позицию, говоря, что «Главное содержание государственной политики в начальной школе состояло в возможной ее передаче под контроль церкви» [Там же, с. 34]. Что же касается деятельности церкви по созданию церковно-приходских школ и возможному контролю над всей начальной школой в царствование Александра III, то указанные попытки Синода были блокированы именно высшими государственными органами (Государственный Совет, Комитет министров) и, в конечном счете, решением самого императора [Шевелев, 2000]. Остается открытым и вопрос о том, насколько Русскую православную церковь Синодального периода можно считать самостоятельным от государства субъектом развития образования или лишь его составной частью?

«Другая (либеральная – Ш. А.) политико-образовательная парадигма олицетворяла также объективно необходимую тенденцию реформирования и модернизации сферы образования» [Богуславский, 2006], – пишет М. В. Богуславский. Итак, по его мнению, отличавшая новый период образовательного реформирования либеральная политико-образовательная парадигма противоборствовала консервативной, но обе они были необходимы

для стабильного развития национальной системы образования. Использование им категорий «реформирование» и «модернизация» образования показывает их различие.

Согласно трактовке М. В. Богуславского, проводимая модернизация страны в целом и ее образовательной системы в частности, не должна была приводить к нестабильности государства, как под воздействием внешних (отставание страны в конкуренции с другими), так и внутренних (вызванная ускоренным развитием доступного образования нестабильность в социуме) последствий модернизации образования: «Вся политика самодержавия в области народного образования во второй половине XIX века была направлена на поиск его оптимального варианта (для кого – Ш. А.), то есть гарантирующего возможность модернизации страны при сохранении стабильности государства» [Богуславский, 2006, с. 26].

Завершая анализ дореволюционного образовательного реформирования второй половины XIX – начала XX веков, М. В. Богуславский делает следующий вывод: «Государственная образовательная политика не дала ни обратить образовательный процесс вспять, в дореформенный период, ни проводить курс на быстрое (излишне быстрое – Ш. А.) развитие образования без учета реального состояния русского традиционно-аграрного социума» ... В целом попытка правительства, видевшего в развитии образования и расширении его доступности главную угрозу государствен-

ным устоям, оказалась недалеконидной. Как показали события 1917–1920 гг., именно необразованные и полубразованные массы стали опорой революционеров, а образованные граждане выступили в защиту «российской государственности» [Там же, с. 27].

Отнесемся к указанному выводу. Мысль М. В. Богуславского о возможности возврата к уваровской гимназии образца 1835 года в чистом виде представляется несколько спорной. Согласно взглядам А. И. Любжина, близкие хронологически, но отличные содержательно и темпорально понимания классического образования С. С. Уварова, А. В. Головина и Д. А. Толстого, представляли три возможных пути развития гимназического образования в России, при этом вариант Уварова был срединным между полюсами классицизма и реализма.

Что же касается реформирования начального образования, то возврат его в дореформенное время был невозможен за практическим отсутствием этой сферы образования как таковой в канун 1861 года. Начальное народное образование получило резкий всплеск именно после реформы 1864 года, развиваясь прежде всего за счет усилий земств и городских дум страны, то есть за счет общественной инициативы. Общественность предлагала разные варианты народной школы, как с большим прикладным, так и общеобразовательным компонентом. Последний, казавшийся более демократичным вариант возобладал в общественном сознании к 1917 году. Но оба варианта исходили из широкой

доступности начальной школы для народных масс. Политика же правительства заключалась в жестком социальном отделении народной начальной школы от педагогической образцовой школы средней, вплоть до 1912 года, когда высшие начальные училища, выросшие из городских (1872 года), стали быстро сближаться по предоставляемому содержанию образования со средней школой. Что и предопределило педагогические идеи единой российской школы, проявившиеся в нереализованном проекте школьной реформы 1916 года.

Рассмотрим дальнейший тезис М. В. Богуславского: «Поэтому во второй половине XIX века не было единой стабильной государственной политики в сфере образования. Ее и не могло быть...менялись политические курсы» [Богуславский, 2006, с. 27]. В этой связи перспективен вопрос, насколько исторически длительным может быть проведение любого политико-образовательного курса? Иначе говоря, через какое время имеет смысл ожидать его существенных изменений? Образованию противопоказаны как «шараханья» в зависимости от смены общеполитического курса, так и долговременная стагнация, отрицающая изменения. М. В. Богуславский совершенно прав, ставя вопрос о зависимости образовательной политики и общеполитического курса в стране. Но рассмотрение всего периода второй половины XIX – начала XX века в целом, а не как совокупности реформы 1864, контрреформы 1871 и несостоявшейся, но долго подготавливаемой реформы 1916

года, показывает, что само по себе образовательное реформирование является наиболее проявленным инструментом образовательной политики.

«В целом курс реформирования российского образования пролегал (в этот период – Ш. А.) в русле эволюционного развития», – констатирует М. В. Богуславский, с чем, конечно, нужно согласиться [Богуславский, 2006, с. 28]. «А. В. Головин...реформатор, начавший масштабную модернизацию российского образования», – констатирует он [Там же]. Итак, образовательная реформа 1864 года М. В. Богуславским воспринимается как начало модернизации образования, нежели просто как одна из двух реформ (1864 и 1871). Действительно, сложившаяся тогда система из гимназий и реальных училищ просуществовала до 1917 года, несмотря на то, что уже в конце XIX века Н. П. Боголепов и его преемники начали подготовку к ее реформированию. Но вопрос так и не был решен вплоть до проекта школьной реформы графа П. Н. Игнатьева, несмотря на многочисленные подступы к нему на высшем государственном уровне.

Что же в суммарном итоге касательно дореволюционного периода развития российского образования дают работы М. В. Богуславского? Комплекс его взглядов можно свести к 10 основным тезисам:

1. Реформы российского образования перспективно рассматривать как целостное единство.

2. До 1804 (либо 1828) считать меры государственной образовательной политики реформами образования нельзя.

3. Под реформой образования скорее следует понимать длительный период реализации однородной содержательно государственной образовательной политики, растянутой на несколько десятилетий.

4. Контрреформы образования имеют свою не менее значимую функцию для его развития, как и реформы, поэтому их противопоставление не дает должного исследовательского эффекта.

5. Система российского образования сложилась окончательно только к началу XX века.

6. Со второй половины XIX века началась не просто очередная реформа образования, но его глубинная модернизация, обеспечившая развитие отечественного образования вплоть до 1917 года. Реформирование образования как содержательная категория имеет меньший масштаб, чем модернизация образования.

7. Задачей государства была модернизация образования при сохранении его (образования и страны в целом) стабильности.

8. Русская православная церковь – самостоятельный субъект развития российского образования, наряду с государством и обществом, которые лидировали на разных этапах образовательных реформ.

9. Политика самодержавия в образовании второй половины XIX – начала XX веков представляется понятной, но недалёковидной в исторической перспективе.

10. Государственная образовательная политика зависит от общего политического курса, что делает реформы образования вторичными и, возможно, запаздывающими относительно реформирования и модернизации других социально-политических сфер.

Характеризуя первую советскую реформу образования 1918 года, М. В. Богуславский рассматривает ее как «...кардинальное преобразование системы просвещения, утверждение в качестве доминирующей парадигмы трудовой школы» ...В результате при всей своей прогрессивности, «новая философия образования», в основу которой была положена педагогика развития личности, в тех исторических условиях, привела к дестабилизации системы просвещения» [Богуславский, 2006, с. 33].

Таким образом, М. В. Богуславский констатирует глубину замысла планируемой образовательной реформы 1918 года, основанной на прогрессивных педагогических идеях дореволюционного периода и европейско-американского варианта «Нового образования». При этом, такой радикально-революционный подход вел к разрушению школы как привычной обществу социальной институции, не давал государству хорошо подготовленных квалифицированных специалистов, столь необходимых народному хозяйству. Да и организованная педагогически воспитательная работа по обеспечению идеологической лояльности молодежи гораздо эффективней могла централизованно проводиться в привычных школьных рамках, нежели в

режиме широкого педагогического эксперимента. Все эти резоны привели к возвращению традиционной «школы учебы» в ходе стабилизирующей контрреформы 1931–1936 годов. М. В. Богуславский убедительно показывает более раннее (уже во второй половине 1930-х годов), чем принято считать (в военные годы – Ш. А.), возвращение образовательной политики к дореволюционным образцам, вплоть до планов преподавания в советской школе латыни.

И на этом примере методология анализа образовательного реформирования строится М. В. Богуславским на разделении реформ на стабилизационные и кумулятивно-развивающие (объективно дестабилизирующие систему). Остается лишь вопрос о том, какие силы стоят за тем и другим видом образовательного реформирования? Разве не само советское государство в 1920-е годы стимулировало столь радикальные преобразования, впоследствии от них отказавшись и вернувшись к более привычному социуму и педагогическому сообществу вариантам?

«К середине 1950-х годов в развитии советской школы все более явно проступали черты стагнации», – отмечает далее М. В. Богуславский [Богуславский, 2006, с. 34]. Столь короткий исторически срок действия стабилизирующей реформы середины 1930-х годов, даже со скидкой на военные годы, когда реформа по сути продолжалась, оставляет множество гипотез о причинах стагнационных процессов в советском образовании. Попытки

возврата к педагогической идеологии 1920-х годов, называемых М. В. Богуславским «контрапунктами» к 1958 году (школьная учеба, соединенная с производительным трудом, введение профессионально-технических училищ вместо ремесленных, курс на всеобщее среднее образование), позволяют искать объяснение в доминировавшем общеполитическом курсе Н. С. Хрущева и новых реалиях соперничества геополитических систем в условиях научно-технической революции, нежели в собственно педагогическом обосновании новой реформы. Именно поэтому М. В. Богуславский фиксирует отсутствие кардинального противопоставления образовательной реформы 1958 года и стабилизационной контрреформы второй половины 1966–1984 годов. Шла модернизация системы образования без осуществления «педагогической революции»: сохранение школы учебы с несколько измененным содержанием образования; появление школ с углубленным изучением предметов, внедрение первичной компьютеризации образования, изменение профессионально-технического образования как особого маршрута получения профессии и полного среднего общего образования.

Оценивая этот процесс в целом как позитивный, но не реализованный в полной мере, М. В. Богуславский гораздо менее позитивно оценивает реформу образования 1988–1992 годов: «В целом реформа 1990-х годов привела к серьезной дисгармонии в организации и мате-

риальном обеспечении учебно-воспитательного процесса» [Богуславский, 2006, с. 36]. Его вывод о проведении кумулятивно-развивающей образовательной реформы без соответствующего обеспечения ее условий и вызвал необходимость возвращения государства в образование после 2000 года.

Нельзя не согласиться с общим выводом М. В. Богуславского, завершающим эту его программную статью и перебрасывающим мостик к разрабатываемой им в дальнейшем теории образовательной модернизации, который заключается в следующем: «Главное (в развитии образования – Ш. А.) заключается не в мероприятиях и качестве организационно-финансовых и программных материалов, а в определении тех базовых ценностей, вокруг которых могли бы сплотиться основные субъекты педагогического процесса» [Там же, с. 37].

В 2013 году М. В. Богуславский в программной статье «Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию» М. В. Богуславский обратился к достаточно подробному рассмотрению и ранее использовавшейся им категории «модернизации образования», которая «...понимается как процесс формирования в системе образования способности постоянно и успешно адаптироваться к меняющимся условиям и задачам, создавать новые образовательные институты, модифицировать старые, формируя каналы эффективного диалога между обществом и государством, развивая новый демократический

тип взаимодействия в сфере образования» [Богуславский, 2013].

Модернизация образования понимается им в двух ипостасях:

– как часть общих эволюционных изменений в различных областях жизнедеятельности социума («осовременивание» экономики, гражданского общества, государственного устройства, культурной сферы);

– как мощный исторический рывок, связанный со стремлением ликвидировать отставание страны в одной или нескольких сферах жизни.

Кроме того, М. В. Богуславский отмечает линейно-историческое (переход от традиционного к современному), ментальное (сдвиги в общественном сознании и культуре общества) и «культуртрегерское» (взаимодействие цивилизаций) измерения модернизации общества и, в частности, образования.

Таким образом, речь идет об эволюционной (непрерывной) и догоняющей (рывковой) модернизации, что применительно и к модернизации образования.

В своем понимании модернизации образования М. В. Богуславский отказывается от одностороннего ее видения как восходящего линейно-поступательного перехода к более высоким (демократизация, единство общественного развития для всех национальных систем образования, но в разном темпе) историческим образцам. Уже в 2013 году он говорит о возможной обратимости, вариативности и даже тупиковости модернизационных переходов, о модернизации как продолжительном

этапе борьбы разных ценностных систем в основе образовательных моделей проектируемого будущего, о возможных стагнационных рисках модернизации.

Замечателен примененный неоднократно М. В. Богуславским образ модернизации образования как циклически-волновом процессе. Его классификация модернизационных процессов (первично-спонтанно-оригинальная, вторично-догоняюще-заимствованная, конфликтно-частично-сосуществующая) дополняется аналогиями из физики волн, позволяющей говорить об отраженно-возвратной модернизации образования. Можно дополнить этот образ интерференцией (наложением) модернизационных волн. Также говорится об обязательном присутствии в канун модернизации кризиса, дестабилизации системы образования.

Наиболее существенен и примененный им момент соотнесения «инновационных циклов и ретроинновационных волн», развитый в дальнейшем в статьях 2022 года [Богуславский, 2022]. Случайно ли такое отнесение циклов к инновациям в образовании, а волн – к ретроинновациям?

М. В. Богуславский вводит в оборот рядоположенную категорию стратегии модернизации образования, которая понимается им как «...установленная на длительный период совокупность норм деятельности по достижению заданных показателей, обеспечивающих государству и обществу конкурентоспособность образования на основе

ключевых традиционных преимуществ национальной педагогики»... Стратегия модернизации образования – высший уровень процессов реформирования образования, генеральная программа его развития» [Богуславский, 2013].

Таким образом, модернизация образования представляет, согласно трактовке М. В. Богуславского, по-разному планируемую цель и достигаемый результат изменений в образовании, стратегия модернизации – концептуально-идеологическое средство, с помощью которого эти изменения производятся, а реформа образования – их организационно-исторический формат. В этом случае реформирование образования должно пониматься как комплекс проводимых в разных областях системы образования отдельных реформ (глубина реформаторского охвата системы), а дуализм реформ и контрреформ выступает другим, функциональным измерением образовательного реформирования (изменение или стабилизация системы образования).

В середине 2010-х годов теории стратегического управления были необычайно популярны. М. В. Богуславский также использует категорию «стратегии развития образования», понимая ее как «официально признанную систему стратегических приоритетов, целей и мер в сфере образования, констатирующую состояние системы российского образования и определяющих основные направления ее развития на долгосрочную перспективу» [Богуславский, 2013, с. 6]. Таким обра-

зом, стратегический характер (долговременный, признанный и обоснованный, выделяющий приоритеты) есть и у стратегии модернизации образования, и у стратегии развития образования, и у стратегии управления образованием. Строгое научное применение указанных категорий к каждому историческому этапу образовательного реформирования – дело будущих исследований, но иерархия модернизации, развития, реформирования, реформы и управления образованием представляется в концепции М. В. Богуславского очевидной. Это пирамида глубинных и сущностных трансформаций системы образования, более кратковременных и частичных ее изменений в соответствии с долгосрочной программой или вне ее, и неизбежного текущего функционирования системы под влиянием объективных и субъективных частных факторов.

Всплеск числа статей М. В. Богуславского, посвященных социально-политической истории российского образования, произошел в 2014 году. Говоря об актуализации российского опыта образовательного реформирования для современного его этапа, он в статье «Современная модернизация российского образования: историко-педагогический контекст XIX – начала XXI веков» акцентирует внимание на взаимодействии вестернизаторской и традиционно-консервативной политико-образовательных парадигм. Первая, по его мнению, оказалась исчерпана к 2012 году, вторая только набирает силу, приобретая характер возвратной ретроинновационной модернизации образования. Чертами

такой модернизации выступают усиление государственного регулирования в образовании, его централизация и унификация, снижение вариативности и роли других субъектов развития образования, помимо государства.

М. В. Богуславский сразу указывает, что «наиболее плодотворно эти проблемы (модернизации российского образования – Ш. А.) рассмотрены в комплексе фундаментальных трудов академика РАО Э. Д. Днепров» [Богуславский, 2014]. При этом он отмечает необходимость существенной корректировки методологии и выводов Э. Д. Днепров относительно характера отечественного историко-образовательного процесса XVIII – начала XXI веков. Прежде всего это касается негативных трактовок российского образовательного контрреформирования, жесткого противопоставления прогрессивных реформ и реакционных, тормозивших развитие образования контрреформ. Говоря об одномерной трактовке отечественных реформ образования Э. Д. Днепров, М. В. Богуславский заявляет о необходимости создания многомерной модели политико-образовательного процесса, когда «контрреформы» также имеют реформаторский характер, но в основе своей строятся на основе национальных традиций, «имманентно присущих отечественной педагогике» [Богуславский, 2014, с. 44].

Применительно к прошлому, позиция М. В. Богуславского заключается в обязательном придании российским реформам образования вестернизаторского, догоняющего и

заимствующего чужие педагогические образцы характера, а контрреформам – стабилизирующего и национально-консервативно-традиционного. К первой группе им относятся реформы 1920-х, конца 1950 – первой половины 1960-х, начала 1990-х годов, ко второй – 1930-х и второй половины 1960-х годов.

Насколько применима такая трактовка ко всем отечественным реформам образования во всем их конкретном содержании? Думается, что определенный оценочный дуализм реформаторской вестернизации и консервативного традиционализма не исчерпывает всех возможностей заявленной М. В. Богуславским многомерной модели. Достаточно дополнить ее полярностью взаимодействия государства и общества в развитии образования, когда государство выступало активным «вестернизатором» (XVIII – начало XIX веков, 1920-е годы), чтобы стройная теоретическая концепция перестала объяснять многие важные для отечественного образования политические события. Другим ракурсом могут выступать хронологическая продолжительность образовательных реформаций (от кратких и локальных для отдельных звеньев системы образования до долговременных и всеобъемлющих) или поляризация условий, в которых велась подготовка образовательных реформ (от широкого их подготовительного обсуждения – до подготовленного в узких правительственных кругах их административно-директивного внедрения).

В любом случае, категории реформы, модернизации и стратегии

развития образования становятся для работ М. В. Богуславского основополагающими. Осуществленная им «реабилитация» консервативно-традиционного направления в социально-политической истории российского образования представляется совершенно правомерной и существенно дополняющей ее полисубъектную картину, свойственную и государству, и общественно-педагогическому движению в дореволюционный период. Внутри вестернизаторской и консервативно-традиционной парадигм выделяются умеренные и радикальные направления и их авторитетные представители. Этот тезис согласуется с мнением М. В. Богуславского: «Вместе с тем в истории российского образования осуществлялись модернизации, построенные на синтезе ценностных оснований двух охарактеризованных стратегий (вестернизаторской и традиционно-консервативной – Ш. А.)» [Богуславский, 2014, с. 46].

Другим важным методологическим нововведением М. В. Богуславского, выраженным в работах 2014 года, является мысль о волновом характере образовательной модернизации, о циклах ее ускорения и замедления. Современный российский образовательный неоконсерватизм представляет, по его мнению, длительный цикл развития системы, повторяющий наследие аналогичных циклов дореволюционного и советского периодов. Такая повторяемость создает потенциал «ретросказуемости» (термин М. В. Богуславского – Ш. А.) в общей парадигмальной рамке образовательных вестернизации и ориентализма: «В целом

можно констатировать, что российская система образования развивалась в русле западного цивилизационного пути, время от времени переживая ориенталистские периоды» [Богуславский, 2014, с. 47]. Иначе говоря, вестернизаторские и ориенталистские циклы можно прогнозировать, что М. В. Богуславский блестяще подтвердил, спрогнозировав еще в 2012–2014 годах возможность возврата полного пакета ретроинноваций из образовательного наследия позднего СССР.

«Отсутствие традиций гражданского общества в России сказывались на незавершенности, поверхностности всех предпринимаемых реформ российского образования», – констатирует М. В. Богуславский в той же статье 2014 года [Там же]. Хотелось бы отметить, что говорить о полном отсутствии такой традиции вряд ли однозначно возможно применительно к дореволюционному периоду 1855–1917 годов. Скорее, речь идет о слабости и краткосрочности исторического формирования такой традиции. Общественно-педагогическое движение по сути заложило основы начального общего, женского общего, профессионально-технического образования дореволюционной России, а также внешкольного образования взрослых, сыграло немалую роль в становлении постдипломного педагогического и негосударственного высшего образования к началу XX века. Теоретическая и экспериментальная подготовленность советской школы к реформе в предреволюционный период представляется очевидной, прежде всего в идеях всеобщности

образования и единой школы, а также в постепенно вырабатываемом тогда эффективным взаимодействии государства и образованного общества по образовательным вопросам. Именно последний аспект и отличает принципиально дореволюционный и советский периоды в истории российского образования.

Чрезвычайно перспективной видится идея М. В. Богуславского об образовательном реформировании в России в аспекте взаимодействия педагогических культур разных стран. Доказывая преимущественный характер влияния на Россию европейской (западной) педагогической цивилизации, он иллюстрирует этот тезис примерами воздействий на российскую образовательную политику шведско-протестантской модели в петровскую эпоху, французско-швейцарской и австро-венгерской – в екатерининскую и александровскую, прусской – на протяжении всего XIX столетия, английской и французской образовательных моделей – в начале XX века, американской модели Д. Дьюи – в ранний советский период. Вряд ли имелись в виду только прямые заимствования и бездумное копирование зарубежных образцов, скорее, речь шла о более сложных каналах взаимодействия педагогических культур, основанных на выработанных их историей педагогических традициях. Суммарно, для М. В. Богуславского славянские и православные воспитательные традиции России, уходящие корнями в допетровскую эпоху, совмещались с многократными и разнообразными вестернизаторскими прививками, ориентированными в

основном на сферу обучения и являвшимися неперенным компонентом образовательного реформирования и модернизации образования.

Таким образом, для М. В. Богуславского «стратегичность» выступает комплексной характеристикой, применяемой к процессам образовательного развития, реформирования и модернизации. Стратегичность характеризует максимальный охват изменениями основных звеньев системы образования и их целенаправленность и спланированность. При этом модернизация образования имеет гораздо больший масштаб, нежели образовательное реформирование и отдельная реформа, и, тем более, развитие образования, которое имеется практически всегда и выступает как синоним постоянных, частных и порой случайных изменений в образовании.

В заключении, хотелось бы остановиться на еще одной статье М. В. Богуславского «Трансформация идеологии реформ российского образования в 1991–2021 гг.: модернизации и ретроинновации (2022). Хотя, судя по названию, она посвящена именно идеологическим условиям, обеспечивающим современное образовательное реформирование, она имеет программный характер и касается всего отечественного реформационного процесса. В ней конституируется волновой его характер (большие и малые сдвиги, откаты, появление нового рельефа системы образования). Например, современные изменения в образовании последнего тридцатилетия М. В. Богуславский трактует как единый инновационный цикл, внутри которого

возникают и 3–5 ретроинновационные (возвратные) волны, представляющие собой стабилизирующие реакции системы образования и общества в целом на инновационные изменения. Становление новейшей системы образования в постсоветской России в 1990-е годы на вестернизаторской, неолиберальной идеологической основе, стабилизируется ретроинновационными возвращениями опыта дореволюционной (в 1990-е) и советской школы (2010–2020-е) годов. Причем, если 1990-е годы были временем становления принципиально новых оснований системы образования, а 2000-е годы – временем ее комплексной модернизации, основанной на сочетании неолиберальной и консервативно-традиционной идеологии, то 2010-е годы – эпохой необходимого эволюционного стабилизационного курса уже на основе традиций. Внутри самих ретроинновационных волн М. В. Богуславский выделяет системообразующие характеристики, отличающие специфику каждого этапа (два этапа в 1988–1992 и 1992–2000 годы, три этапа в 2000–2012, 2012–2019, 2019–2022 годы).

Иначе говоря, периодизация образовательного реформирования в трактовке М. В. Богуславского выходит на более высокий уровень его (реформирования – Ш. А.) обобщения через увязывание каждого этапа с его идеологическими основаниями, что придает процессу в целом осознаваемый и понимающий характер. Достаточно смелое заявление М. В. Богуславского о том, что «Этого (ретроинноваций, возвратных модернизаций – Ш. А.) нет

больше ни в одной национальной педагогике, что обусловлено очень насыщенной и сложной историей нашего социума», конечно, требует дальнейшей подробной разработки, но в целом, представляется достаточно правдоподобным, по крайней мере, применительно к частоте рассматриваемого феномена [Богуславский, Трансформация ..., 2022]. М. В. Богуславский говорит о первой «дореволюционной» и второй «позднесоветской» ретроинновационных волнах 1990-х и 2013–2019 годов, прогнозируя в 2020-е годы третью, «перестроечную» ретроинновационную волну, основанную на стремлении к свободному педагогическому творчеству, авторским школам и, в целом, противостоящую централизаторским и унификационным интенциям предыдущей волны.

Таким образом, именно рассмотрение М. В. Богуславским образовательной современности (образовательной новистики) как единого инновационного цикла, сочетающего на каждом своем этапе зарубежные педагогические заимствования и попытки широкого использования отечественного историко-образовательного опыта, имеющими в основе своей разные политико-педагогические ценностно-идеологические парадигмы (вестернизации и традиционализма), позволяет сделать вывод о тупиковом характере достаточно популярного и широко распространенного в педагогическом сообществе последних десятилетий жесткого противопоставления инновационного вестернизаторского курса любым традициям. М. В. Богу-

славскому удалось обосновать инновационный потенциал комплексного использования педагогических традиций на новом историческом этапе.

*Заключение.* Попытаемся суммировать изложенное. Работы М. В. Богуславского (2006–2022 годов), посвященные социально-политической истории отечественного образования, представляют целостную концепцию. Ее основные постулаты заключаются:

- в обосновании именно целостного, на протяжении длительного исторического периода, подхода в противовес дискретному/конкретному применительно к пониманию реформирования и модернизации отечественного образования;

- в определении образовательного реформирования как длительной и однородной государственной образовательной политики в противовес отдельным и слабо объясняющим отдельным реформам образования;

- в реабилитации образовательного контрреформирования, традиционно-консервативного направления образовательной политики в целом, традиционно-консервативной политико-образовательной парадигмы как обладающих важными собственными стабилизирующими функциями и потенциалом для развития образования в противовес получившей широкое признание научной концепции Э. Д. Днепровца;

- в выстраивании иерархической системы категорий «модернизация образования», «образовательное реформирование», «стратегия образования», «реформа образова-

ния» в противовес распространенному и некорректному использованию этих категорий применительно к историко-педагогическим феноменам;

– в применении указанных категорий для историко-образовательной трактовки модернизации образования как циклически-волнового процесса взаимодействия зарубежных и национальных педагогических культур, вестернизаторской и традиционно-консервативной политико-образовательных парадигм в противовес привычному противопоставлению образовательных инноваций и традиций в духе противопоставления исключительно либерального прогрессизма и охранительной отсталости в образовании;

– в применении выработанной методологии к реалиям современной образовательной политики России, в обосновании ее как объективно выработанного отечественной педагогической культурой сочетания инновационных циклов и ретроинновационных волн в противовес восприятия образовательной политики российской государственности как имеющей случайный и бессистемный характер, достаточно популярного и широко распространенного в педагогическом сообществе жесткого противопоставления инновационности вестернизаторского курса любым традициям.

### Список литературы

1. Богуславский, М. В. Инновационные циклы и ретроинновационные волны / М. В. Богуславский. –

Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С.31–45.

2. Богуславский, М. В. Реформы российского образования 19 – начала 20 веков как глобальный проект / М. В. Богуславский. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2006. – № 5. – С.22–34.

3. Богуславский, М. В. Современная стратегия модернизации российского образования: историко-педагогический контекст / М. В. Богуславский. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского ГПУ. – 2014. – № 6 (91). – С.43–47.

4. Богуславский, М. В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию / М. В. Богуславский. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С.5–16.

5. Богуславский, М. В. Трансформация идеологии реформ российского образования в 1991–2021 гг.: модернизации и ретроинновации / М. В. Богуславский. – Текст : непосредственный // Наука. Управление. Образование. – 2022. – № 1. – С.8–14.

6. *Комплекс использованных в статье работ М. В. Богуславского по социально-политической истории отечественного образования, выстроенных в хронологическом порядке:* Богуславский М. В. Реформы российского образования 19 – начала 20 веков как глобальный проект // Вопросы образования. – 2006. – № 5 – С. 22–37; Социокультурный контекст реформирования россий-

ского образования 18–19 веков // Известия ВГПУ. – 2007. – С. 3–7; Проблемы реформирования российского образования (историко-педагогический контекст) // Проблемы современного образования. – 2010. – № 1. – С. 33–44; Уроки реформирования российского образования (историко-педагогический контекст) // Известия РАО. – 2011. – С. 63–73; Анализ стратегий модернизации российского образования в 20 – начале 21 веков // Среднее образование в России. – 2012. – С. 65–68; Стратегии модернизации российского образования 20 века: теоретико-методологические подходы к исследованию // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С. 5–16; Современная модернизация российского образования: историко-педагогический контекст // Новая образовательная политика. – 2014. – С.15–26; Консервативная стратегия модернизации российского образования в 20 – начале 21 веков // Проблемы современного образования. – 2014. – № 5. – С.11–17; Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) // Известия РАО. – 2014. – № 1 (29). – С. 39–45; Современная стратегия модернизации российского образования: историко-педагогический контекст // Известия Волгоградского ГПУ. – 2014. – № 6 (91). – С. 43–47; Богуславский М. В. (соавт. С. В. Ку-

ликова) Исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 128–133; Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования // Гуманитарные науки и образование (Саранск). – 2016. – № 1 (25). – С.17–21; Инновационные циклы и ретроинновационные волны // Историко-педагогический журнал. – 2022 – № 3. – С.31–45; Трансформация идеологии реформ российского образования в 1991–2021 гг.: модернизации и ретроинновации // Наука. Управление. Образование. – 2022. – № 1. – С. 8–14.

7. Проект Стратегии развития образования в Российской Федерации на период до 2036 года и на перспективу до 2040 года: первичная редакция. Приложение 3. Исторический опыт совершенствования системы образования в СССР и Российской Федерации. – 206 с. – Текст : непосредственный.

8. Шевелев, А. Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории отечественного школьного образования второй половины XIX века / А. Н. Шевелев. – СПб : СПбУПМ, 2000. – С.147–149. – Текст : непосредственный.

УДК 378

С. В. Куликова

## БОГУСЛАВСКИЙ – ИСТИННЫЙ ПАТРИОТ И ЛИДЕР ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА РОССИИ

**Аннотация.** Статья посвящена ведущему историку педагогики современности, лидеру историко-педагогического сообщества страны Михаилу Викторовичу Богуславскому. Показаны исследовательские, организаторские и личностные качества М. В. Богуславского, позволившие ему сохранить и преумножить достижения историко-педагогической школы и Научного совета по истории образования и педагогической науки при отделении Философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования.

**Ключевые слова:** Михаил Викторович Богуславский, Научный совет по истории образования и педагогической науки, З. И. Равкин.

S.V. Kulikova

## BOGUSLAVSKY IS A TRUE PATRIOT AND A LEADER OF THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COMMUNITY OF RUSSIA

**Abstract.** The article is devoted to Mikhail Viktorovich Boguslavsky, a leading contemporary historian of pedagogy and a leader of the country's historical and pedagogical community. The article shows the research, organizational, and personal qualities of M.V. Boguslavsky, which allowed him to preserve and multiply the achievements of the historical and pedagogical school and the Scientific Council on the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education.

**Keywords:** Mikhail Viktorovich Boguslavsky, Scientific Council on the History of Education and Pedagogical Science, Z. I. Ravkin.

*Изячно, открыто, красиво  
Звучит его слово вокруг!  
Его муза вечная – Клио,  
Юпитер – наставник и друг!*

**Введение.** Михаил Викторович Богуславский известен в нашей стране как ведущий историк педагогики, стоящий на страже сохранения и передачи уникальных образов оте-

чественного историко-педагогического наследия последующим поколениям учёных. Такая серьёзная научная работа осуществляется М. В. Богуславским более 50-ти лет и обусловлена высоким уровнем его

ответственности пред российской педагогикой, которую он демонстрирует на мероприятиях, как самого высокого уровня, так и на площадках регионального и местного значения. Это особенная черта нашего лидера – только актуально, только качественно, только интересно для всех: от министра, до рядового учителя и студента.

Особо следует отметить методологическую "подложку" всех материалов, выходящих из-под пера М. В. Богуславского. Его высокая эрудиция и гибкость, глубокое погружение в методологию историко-педагогической науки, тесная связь с реальной жизнью и образовательной практикой, осведомлённость в событиях прошлого и настоящего позволяют выделить М. В. Богуславского экспертом "*номер один*" не только в историко-педагогических исследованиях, но и инновационных проектах современности. Его глубокое проникновение в современную ситуацию через методологическую призму истории педагогики открывает такие стороны инновационных и модернизационных процессов в образовании, о которых сами авторы нововведений даже не могли и подумать.

Поразительным качеством М. В. Богуславского можно назвать его дар предвидения. Более чем двадцатилетний период моего знакомства с Михаилом Викторовичем показал множество подтверждений этому. Безусловно, каждый настоящий историк должен обладать прогностическими навыками. У М. В. Богуславского этот навык

освящен высоким уровнем его духовной связи с историко-педагогическим прошлым. Каждое историческое событие, труды и судьбы персоналий им проживаются и переживаются на личностном уровне, что называется "через себя". Именно поэтому не только его выступления носят эмоциональный характер, но даже при прочтении материалов, описывающих наследие и жизненный путь очередного педагога-классика, чувствуется интонирование, личное отношение и главное – неравнодушие!

Как истинный учёный и педагог, М. В. Богуславский творит не для себя, не ради званий и наград. Он постоянно делится своими историко-педагогическими находками и открытиями с профессиональным сообществом. М. В. Богуславский уже давно вышел за рамки печатных изданий и электронных публикаций. Апробация всего самого интересного и нового осуществляется им по всем возможным каналам:

- научные и научно-практические конференции,
- государственные и общественные дискуссионные площадки,
- съезды и форумы педагогических работников и управленцев,
- детское и молодёжное сообщество,
- нормативно-правовые новеллы,
- Интернет-сообщества и блоги,
- телевидение и радио.

*Результаты исследования.* Главной площадкой трансляции кон-

цептуальных идей по развитию историко-педагогической науки выступает Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, созданный в 1985 г. Захаром Ильичём Равкиным. Ежегодно в рамках деятельности Научного совета, бессменным председателем которого с 2004 г. является главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ "Институт стратегии развития образования", доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, почётный работник науки и высоких технологий Российской Федерации, почётный профессор Московского городского педагогического университета, иностранный член Академии Педагогических Наук Казахстана Михаил Викторович Богуславский, проводятся десятки конференций и круглых столов. Самым знаковым мероприятием в этом ряду с уверенностью можно назвать сессии Научного совета, родоначальником которых был учитель и наставник М. В. Богуславского Захар Ильич Равкин.

После ухода из жизни З. И. Равкина, как благодарный ученик и истинный рыцарь истории педагогики, М. В. Богуславский подхватил знамя историко-педагогического сообщества и продолжает нести его с гордостью всем историкам педагогики: мэтрам и начинающим в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Благодаря неор-

динарным организаторским способностям М. В. Богуславского историко-педагогическое сообщество страны приросло новыми учёными и научными школами в регионах.

Подчёркивая высокие моральные и волевые качества нашего лидера, следует отметить его истинную душевную потребность в справедливости и единстве. Только благодаря усилиям М. В. Богуславского была преодолена разобщённость между научными историко-педагогическими школами страны.

Среди научных школ в сфере истории педагогики и образования ведущее место по праву занимает научная школа, сложившаяся и действующая на базе Института стратегии развития образования. Её системная и эффективная деятельность началась в 40-е годы XX века и ассоциируется с именами 7-ми поколений видных историков педагогики.

Основоположником этой научной школы является великий российский историк Василий Осипович Ключевский (1841–1911 гг.). Продолжил исследования его ученик, видный отечественный историк-медиевист, академик АН СССР Юрий Владимирович Готье (1873–1943 гг.). Его ученика, представителя третьего поколения научной школы, академика АПН РСФСР, доктора педагогических наук, профессора Николая Александровича Константинова (1894–1958 гг.) по праву называют родоначальником историко-педагогического направления в контексте научной школы В. О. Ключевского. Н. А. Константинов привнёс в научную школу

направление, связанное с исследованиями самобытных педагогических традиций, и акцентировал внимание на связи истории русской культуры с национальным просвещением [Богуславский, 2014].

В конце 1950-х годов лидер четвертого поколения научной школы академик РАО, доктор педагогических наук, профессор Захар Ильич Равкин (1918–2004 гг.) сосредоточился на "разработке широкого спектра историко-педагогических проблем и подготовке исследовательских кадров в этой сфере". Он не только последовательно продолжил научную концепцию Н. А. Константинова, но и организовал "оформление научной школы, объединённой общими подходами к методологии, теории и методам историко-педагогических исследований, их общей тематикой и стилистикой" [Научная школа З. И. Равкина].

С началом перестройки начали уходить идеологические установки, демократизация общества затронула все сферы, в т. ч. и науку. Взамен методологии, основанной на марксистско-ленинской идеологии, необходимо было построить новую методологическую рамку, опирающуюся на ценности гуманизма и демократии. В историко-педагогической науке за эту задачу взялся З. И. Равкин. Он предложил новую историческую концепцию развития отечественного историко-педагогического процесса, которая характеризовалась патриотичностью, органичным синтезом теории и истории и высоким методологическим уровнем исследований. Прорывным моментом здесь стал акцент на актуализации позитивного

историко-педагогического опыта. З. И. Равкиным и его учениками было предложено рассматривать историю педагогики и образования через призму современных проблем. Таким образом, результаты историко-педагогических исследований приобретали ценность не просто сами по себе, как возвращение забытых имён, событий и фактов. Они обретали практическую ценность и ярко демонстрировали прогностические возможности. "Главное, – как говорит М. В. Богуславский, – правильно задать истории вопрос".

Впервые историкам педагогики было предложено обратиться к аксиологическому подходу, более того, рассматривать процесс становления российской педагогики в тесной связи с формированием традиционных российских духовно-нравственных ценностей. В результате стали появляться публикации, в которых демонстрировались гуманистическая, духовная и нравственная направленность идей российских педагогов классиков. К примеру, изданная в 2004 году книга "Воспитание в свободе. Избранные педагогические статьи. – Богуславский М. В., Константин Сумнительный, Лев Толстой", раскрывает педагогические взгляды и практики К. Н. Вентцеля, А. У. Зеленко, Л. Н. Толстого, С. Т. Шацкого и др., забытые и даже незнакомые советскому читателю.

Изменился и стиль изложения результатов историко-педагогических исследований. К аксиоматичному и идеологически регламентированному описанию добавились нотки просветительства и публицистический стиль изложения.

М. В. Богуславский как яркий представитель пятого поколения историко-педагогической школы в своих работах очень ярко демонстрирует не только новые подходы к историко-педагогическим исследованиям, но и развивает сформировавшиеся принципы. В частности, особенно ярко в работах Михаила Викторовича прослеживается патриотическая и духовно-нравственная направленность отечественной педагогики и её ярких представителей.

Принцип актуализации позитивного историко-педагогического опыта М. В. Богуславским творчески применён на экспертном уровне. По сути, им был осуществлён реверсивный подход. Если можно оценить актуальность историко-педагогического опыта с позиций современности, то почему не оценить состоятельность и целесообразность педагогических инноваций с точки зрения богатейшего наследия прошлого? Благодаря разработанной М. В. Богуславским историко-педагогической экспертизе в ходе оценки множества инноваций, наводнивших образовательную практику на рубеже XX – XXI века, в научный обиход прочно вошёл термин "ретроинновация".

Возглавив Научный совет по истории педагогической науки и образования, М. В. Богуславский укрепил ряды историков педагогики страны, подключив к работе учеников З. И. Равкина (доктора педагогических наук Н. А. Асташова, М. А. Захарищева, В. А. Николаев, В. Б. Помелов, В. И. Ревякина, и др.) и наладив партнёрские отношения с представителями других историко-

педагогических школ. Под руководством М. В. Богуславского сессии Научного совета открыли возможность представителям регионов транслировать результаты своих исследований. Тем самым новый виток в своём развитии получило направление, связанное с исследованиями самобытных педагогических традиций, инициированное Н. А. Константиновым ещё в середине XX века.

Именно поэтому среди представителей шестого и седьмого поколений исследователей в рамках научной школы "Константинов – Равкин – Богуславский" появилось значительное количество историков педагогики из регионов. Это доктора педагогических наук А. М. Аллагулов (Оренбург), С. В. Куликова (Волгоград), В. М. Лобзарова (Тверь), Е. Г. Полупаненко (Луганск); кандидат педагогических наук И. А. Голубева (Глазов).

С 2012 года тематика сессий Научного совета и содержание сборников обогатились, а количество участников увеличилось до 300 человек за счёт того, что историки педагогики стали собираться в российских городах.

XXIX сессия "Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего и среднего профессионального образования: содержание и современные подходы", 2012 г., Волгоград.

XXX сессия "Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века", 2014 г., Санкт-Петербург.

XXXI «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры», 2016 г., Тверь.

XXXII сессия "Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности", 2018 г., Нижний Новгород.

XXXIII сессия "Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации", 2020 г., Санкт-Петербург.

XXXIV сессия "Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания", 2021 г., Саранск.

XXXV сессия "Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века", 2022 г., Вологда.

XXXVI сессия "Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики", 2023 г., Оренбург.

XXXVII сессия "Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи", 2024 г., Калуга.

XXXVIII сессия Научного совета в 2025 году запланирована в Иваново на тему "Актуальность историко-педагогического просвещения для развития отечественной педагогики и системы российского образования»".

В связи с большой востребованностью Научного совета в регионах, его активностью и авторитетом среди историков педагогики страны с 2021 года сессии начали проводиться ежегодно.

*Заключение.* Очевидно, что за последние годы тематика сессий Научного совета системно согласуется с передовыми достижениями педагогической науки и стратегическими направлениями развития российской системы образования. Истинный патриотизм и ответственность за будущее страны, свойственные лидеру историко-педагогического сообщества России М. В. Богуславскому, гарантируют успех в развитии историко-педагогической науки в России и за рубежом. Научные связи и организаторский талант М. В. Богуславского с учёными ближнего и дальнего зарубежья вывели Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки на международный уровень.

Общение с Михаилом Викторовичем всегда характеризуется интеллектуальностью, содержательностью и душевностью. От него невозможно уйти без нового знания, идеи и жизненного наставления. Я благодарна судьбе за то, что она свела меня с этим человеком. Он для меня и научный отец, и наставник, и верный товарищ!

### Список литературы

1. Богуславский, М. В. История педагогики и образования. Научная школа Н. А. Константинова – З. И. Равкина / М. В. Богуславский. –

Текст : непосредственный // Институт теории и истории педагогики: 1944–2014: Юбилейное издание. Министерство образования и науки РФ, Российская академия образования, Федеральное государственное научное учреждение Институт теории и истории педагогики; под общей редакцией С. В. Ивановой. –

Москва: Университет РАО, 2014. – С. 260–265.

2. Научная школа З. И. Равкина – М. В. Богуславского "История педагогики и образования". – Текст : электронный. – URL: <https://quick.apkpro.ru/q/GPUvY6iU>

УДК 378

И. Д. Лельчицкий

## УЧЕНЬЙ, НАСТАВНИК, ДРУГ, ЛИДЕР ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

**Аннотация.** Статья посвящается юбилею Председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, выдающегося исследователя, аналитика, интерпретатора отечественного педагогического наследия Михаила Викторовича Богуславского, член-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора. В жанре рефлексии 40-летнего периода взаимоотношений с Михаилом Викторовичем представлено личное восприятие его как друга, наставника, лидера историко-педагогического сообщества исследователей.

**Ключевые слова:** талантливый аспирант, историк педагогики, личность, наставник, лидер историко-педагогического сообщества.

I. D. Lelchitsky

## SCIENTIST, MENTOR, FRIEND, LEADER OF THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COMMUNITY OF RESEARCHERS

**Abstract.** The article is dedicated to the anniversary of Mikhail Viktorovich Boguslavsky, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chairman of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education. Boguslavsky is an outstanding researcher, analyst, and interpreter of the Russian pedagogical heritage. In the genre of reflection on a 40-year period of relationship with Mikhail Viktorovich, the author presents his personal perception of him as a friend, mentor, and leader of the historical and pedagogical community of researchers.

**Keywords:** talented graduate student, historian of pedagogy, personality, mentor, leader of the historical and pedagogical community.

*Введение.* Моя встреча с Михаилом Викторовичем Богуславским произошла в декабре 1985 года. В это время, будучи зачисленным по итогам вступительных испытаний очную аспирантуру Института общей педагогики АПН СССР, я был

определен руководством Института в лабораторию истории советской школы и педагогики. Оказавшись на традиционных для этой лаборатории заседаниях, на которых обязательным являлось присутствие всех научных сотрудников и аспирантов,

я познакомился с аспирантом 3 курса Михаилом Богуславским. Важно сразу подчеркнуть, что наша встреча в далеком 1985 году переросла в личные и научно-профессиональные отношения, которые сохранились до настоящего времени, в этих отношениях не было перерывов, никогда в них не возникали какие-либо моменты, способные зародить сомнение в искренности нашего взаимодействия.

*Материалы и методы.* Исследование базируется на использовании персонифицированного подхода. Материалами исследования выступили личные материалы автора, комплекс публикаций М. В. Богуславского.

*Результаты исследования.* Несомненно, феномен состоявшейся нашей встречи был предопределен различными обстоятельствами и прежде всего теми, кто нас окружал. Во-первых, это наш Учитель и Наставник, Захар Ильич Равкин, который являлся лидером и концептологом научной жизни лаборатории истории советской школы и педагогики НИИ общей педагогики АПН СССР, деятельности ее сотрудников, организатором по существу методологических семинаров, которые по традиции назывались заседаниями лаборатории.

С первых дней, начавшихся у меня консультаций как аспиранта, Захар Ильич отметил, что примером для нас, аспирантов-первокурсников является научная деятельность и ее результаты аспиранта 3 курса Михаила Викторовича Богуславского. Подчеркну, что этот совет Захара

Ильича оказался не только актуальным, но и предельно перспективным, поскольку продуктивность научной деятельности, осуществляемой Михаилом Викторовичем, издаваемые им монографии, представляемые научные доклады, публичные научно-популярные лекции и выступления, интервью, статьи в авторитетных периодических изданиях (Учительская газета) и сегодня являются для меня высшим эталоном служения историко-педагогической науке, историко-педагогическому сообществу исследователей, отечественному образованию, российскому учителю. Важно подчеркнуть определяющую роль Михаила Викторовича в сохранении памяти того уникального вклада, который внес Захар Ильич Равкин в развитие отечественной истории образования и педагогической мысли, в создание Научного совета историков педагогики, в становление многих из нас как ученых, кто сегодня составляет его актив. Это Михаил Викторович рассматривает как одно из своих предназначений, что несомненно является и будет служить для новых поколений исследователей примером-образцом искреннего почтения Учителю.

Наши взаимоотношения с Михаилом Викторовичем можно разделить на два относительно автономных, однако, несомненно, органически связанных между собой этапов, что позволяет в целом характеризовать нашу Встречу как непрерывный процесс личного и научно-профессионального взаимодействия. Как отмечено выше, первый этап хронологически начался в декабре 1985

года и продлился условно до марта 2000 года. Первый год обучения в аспирантуре являлся для меня достаточно сложным, поскольку в это время следовало оперативно войти в пространство организованной научно-исследовательской деятельности, следует уточнить, что по завершению первых трех месяцев обучения на первом курсе аспирант должен был обосновать тему диссертационного исследования на заседании лаборатории, которая затем утверждалась на заседании ученого совета Института.

Этому моменту предшествовали систематические консультации у Захара Ильича Равкина, предполагавшие с каждой новой встречей с научным руководителем качественно иной уровень подготовки текста обоснования. Именно в такие моменты значимой является потребность в советах и поддержке уже прошедших этот путь аспирантов, имеющих опыт не только подготовки соответствующего научного текста, но и особенности его презентации научному руководителю. Таким советником из аспирантского сообщества и являлся для меня Михаил Викторович, который по-товарищески, но на предельно высоком теоретико-методологическом уровне, что обоснованно позволяет характеризовать его как неформального наставника в обозначенный хронологический период наших отношений, действительно предлагал важные и значимые рекомендации, позволившие в установленные сроки успешно осуществить процедуру обоснования на заседании лаборатории, что удавалось далеко не всем

аспирантам с первой попытки. Необходимо подчеркнуть, что это личностная особенность Михаила Викторовича и его профессиональная компетентность осуществлять миссию наставника воспринималась не только мной, но и пришедшими вслед за мной аспирантами нового первого курса. В связи с этим хочу подчеркнуть, что после завершения обучения в аспирантуре Михаил Викторович был приглашен на работу в лабораторию истории советской школы и педагогики, при этом оставаясь для аспирантов новых поколений непререкаемым авторитетом и открытым на товарищескую, но предельно профессиональную поддержку и помощь в определении своей позиции как исследователя в области историко-педагогического знания.

Важным аспектом в момент аспирантского самоопределения являлось вхождение в научно-академическую среду лаборатории истории советской школы и педагогики, в пространство сложившихся отношений и традиций, которые бытовали среди научных сотрудников. И здесь были ценными советы и мнения Михаила Викторовича, который всегда воспринимался мной и другими аспирантами как старший и авторитетный товарищ, наставник и одновременно друг. Хочу отметить, что это способствовало достаточно конструктивному вхождению в жизнь лаборатории, минимизировало риск возникновения тревожности и эмоционального напряжения.

Нередко взаимодействие с авторитетным человеком, достижения которого являются определенным

эталон, невольно заимствуются определенные способы его отношения к делу, образцы профессиональных действий и поступков. В связи с этим хотелось бы отметить, что Михаил Викторович, напротив, всегда акцентирует внимание на авторском стиле, необходимости развития у себя потребности и способности иметь собственную научную позицию, готовность ее отстаивать, что является принципиальным моментом для исследователя.

Началом второго этапа наших отношений с Михаилом Викторовичем Богуславским, который как подчеркивалось, не прерывался, является март 2000 года, когда по существу одновременно я обратился к нему за советом, связанным с моим намерением подготовить диссертационное исследование на соискание ученой степени доктора педагогических наук, а Михаил Викторович ответил о своей готовности быть моим научным консультантом. Уверен, что это стало стратегическим для меня предложением, поскольку мое взаимодействие с Михаилом Викторовичем в формате «соискатель – научный консультант» явилось максимально конструктивным условием дальнейшего моего личностно-профессионального развития как исследователя в области историко-педагогического знания.

Сегодня, по прошествии чуть более двадцати лет после защиты докторской диссертации, я вспоминаю интересный и действительно увлекательный период ее подготовки, в который встречи и обсуждение с Михаилом Викторовичем Бо-

гуславским основных идей и положений диссертационного исследования явились для меня мастер-классом не только в плане организации ретроспективного исследования, логики его проведения, композиционного построения научного текста, но и мастер-классом осуществления роли научного руководителя, сопровождающего, наставляющего, при этом способствующего проявлению максимальной самостоятельности автора диссертации, разворачиванию его собственного исследовательского ресурса, научного творчества и развития готовности доказательно отстаивать формулируемые научные положения и выводы. Надо заметить, что все встречи, которые именовались традиционным понятием «консультации» проходили в формате непосредственного взаимодействия, когда еще не наступила эпоха широкого использования для этого цифровых инструментов, породивших дистанционный формат, несомненно, удобный, исключая временные затраты, но лишенный личностно-эмоционального контакта. Это имеет, на мой взгляд, особое значение во взаимодействии научного консультанта и соискателя ученой степени, поскольку позволяет улавливать все нюансы обсуждаемых вопросов с помощью в том числе и невербальных средств общения.

В связи с этим вспоминаю концептуальное размышление С. И. Гессена о том, что учитель призван продемонстрировать перед учениками открытость своей мыслительной и познавательной деятельности. Акту-

альность состояния открытости учителя С. И. Гессен объяснял тем, что «учитель есть прежде всего живой носитель научного предания, которое передается от человека к человеку только устным путем, посредством как бы заразы, вовлекающей ученика в познание на его глазах учителем общего им обоим предмета, знания» [Гессен, 2001].

В данном контексте, уникальной представляется присущие Михаилу Викторовичу потребность и способность демонстрировать своим ученикам собственный метод научного историко-педагогического мышления, щедро делиться опытом интерпретации продуктов историко-педагогического исследования в русле современных стратегий развития образования, заражая своих учеников этим увлекательным процессом. Михаил Викторович отличается готовностью к наставническому общению, что является условием действительного обмена ценностями между наставником и соискателем.

Важно отметить и то, что в миссии научного наставника Михаил Викторович обращает внимание своих учеников на ценности процесса и результата научного знания как показатель исследовательской культуры ученого. В этой связи вновь обращаюсь к размышлению С. И. Гессена, утверждавшего, что истинный учитель в своей педагогической деятельности непременно опирается на ценности науки и культуры [Гессен, 2001, с. 92]. Рефлексия опыта нашего взаимодействия с Михаилом Викторовичем позволяет утверждать о его неизменном требовании помнить и ориентироваться на

ценности научного историко-педагогического познания.

Следует также отметить, что не только для своих непосредственных учеников, но и для всего сообщества исследователей в области истории педагогики Михаил Викторович являет пример настоящего труженика на необъятном научном поле историко-педагогического наследия, обращение к которому является действительно уникальным условием обогащения современного педагогического знания, практики образования. Значение примера учителя и наставника достаточно широко представлено в трудах мыслителей в области образования.

Научное руководство будущим кандидатом наук и научное консультирование будущим доктором наук является ответственным и эмоционально затратным процессом. Между тем, для настоящего ученого этот аспект его деятельности, именуемой научно-педагогическим, является одним из наиболее значимых, поскольку формирование своей научной школы, несомненно, один из самых ярких и важных свидетельств его подлинной состоятельности как ученого. Более двадцати лет Михаил Викторович является научным лидером, методологом научно-педагогического сообщества историков педагогики, в которое входят не только российские, но и ученые из стран СНГ. Ежегодные сессии Научного совета по проблемам образования и педагогической науки РАО, в создании которого Михаил Викторович вместе с Захаром Ильичем Равкиным непосред-

ственно участвовал, а с 2003 года является его бессменным лидером и председателем, рельефно свидетельствует об уникальном вкладе, который вносит Михаил Викторович Богуславский в сохранение и развитие российской научной историко-педагогической школы, имеющей несомненную перспективу.

М. В. Богуславский, в недавно опубликованной в «Учительской газете» статье, посвященной Ф. Михайлову, подчеркивает «авторский стиль лекций Михайлова – свободный полет мысли, когда речь шла о примерах или аналитических построениях, но при этом строгая композиция и логика. Не забывал преподаватель и о просветительском пафосе своих лекций – он умел их выстроить и увлекательно, и понятно, и глубоко и в нужные моменты умел поднять тон, артистично подать текст, завершить лекцию на такой ноте, после которой долгие и продолжительные аплодисменты были само собой разумеющейся реакцией аудитории». Важно отметить, что приведенную характеристику авторского стиля лекций Ф. Михайлова обоснованно можно отнести и к публичным докладам Михаила Викторовича Богуславского на ежегодных сессиях Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, докладов и выступлений на других научно-педагогических событиях РАО, конференциях в ведущих университетах различных регионов нашей страны. Михаил Викторович является действитель-

ным оратором, гармонично совмещая в своих выступлениях новое историко-педагогическое содержание, строгую научную логику, увлекательный стиль изложения, эмоционально-экспрессивное начало, и непременно уникальное завершение своего выступления стихами.

Обращаясь к статье Михаила Викторовича о Ф. Т. Михайлове, в которой, в частности, упоминается известная книга выдающегося философа и психолога «Загадка человеческого «Я», возникает потребность использовать приведенные концептуальные характеристики о значении данного издания применительно к самому автору данной статьи, М. В. Богуславскому, который в своих выступлениях и опубликованных научных работах раскрывает «живую душу» истории педагогики, ярко и доказательно демонстрирует уникальность и неповторимость, научное «достоинство» историко-педагогического наследия, личностное и профессиональное «достоинство» исследователя, избравшего путь историка педагогики.

Идея личностного начала в педагогической профессии в представлениях об идеальном учителе является характерной в русле гуманистической парадигмы образования. Например, Ш. А. Амонашвили, являясь одним из наиболее ярких и самобытных современных концептологов гуманистического вектора развития образования, подчеркивает, что подлинный учитель сам должен быть личностью [Амонашвили, 1990]. По существу, это вполне обоснованно рассматривать как значимый критерий идеального учителя,

поскольку личность может быть воспитана только личностью.

Важно подчеркнуть личностное начало Михаила Викторовича как ученого, наставника, научного руководителя/консультанта. В связи с этим примечательным представляется суждение об учителе М. М. Рубинштейна в его известном издании «Проблема учителя», отмечавшего приоритетное значение для образовательного процесса необходимого уровня личностного развития учителя по отношению к его методической подготовке. По этому поводу он писал: «Я далек от мысли дискредитировать метод и методики вообще, но думаю, что пора освободиться от их преувеличенной оценки. В особенности они не должны заслонять значения живой силы самого учителя» [Рубинштейн, 1927]. В связи с этим, подчеркну, что Михаила Викторовича отличает мощное эмоциональное начало в его встречах-консультациях со своими учениками, его искренне отношение к избранной молодыми исследователями научной теме, что обеспечивает его действительно «живую силу» как наставника и учителя.

В своей книге «Учитель: мастерство и вдохновение» А. В. Мудрик отмечает, что учителем может стать не каждый, поскольку эта профессия не только массовая, но и предельно уникальная в силу своей направленности прежде всего на поддержку растущего человека, помощь в становлении ему добрым и мудрым [Мудрик, 1986]. Приведенный концептуальный тезис вполне обоснованно применить к характеристике Михаила Викторовича как

уникального наставника, который в этой своей миссии всегда устремлен на поддержку растущего ученого в области истории педагогики, в его становлении как мудрого интерпретатора историко-педагогического наследия с учетом современных вызовов и особенностей нашей педагогической действительности.

Размышляя о личностном факторе ученого-наставника, необходимо подчеркнуть, что наставник несомненно являет осуществляемой им деятельностью, отношением к процессу и результатам научного поиска пример для своих учеников. М. М. Рубинштейн подчеркивал, что настоящий педагог призван «в основном на себе и в себе осуществить все то, что он будет стремиться создать в своих воспитанниках, – во всяком случае, у него должна быть такая тенденция» [Рубинштейн, 1927, с. 87]. Именно эти слова можно обоснованно отнести к Михаилу Викторовичу Богуславскому, открыто и рельефно демонстрирующего примером своим ученикам все качества и требования, которые должны быть присущи ученому, исследователю в области истории педагогики.

Сегодня распространенным является представление о том, что современному образованию необходим учитель, у которого взаимосвязаны его личностное начало, педагогическая деятельность и готовность к педагогическому общению. При этом, по мнению, Л. М. Митиной, приоритет принадлежит личности учителя, обуславливающей направленность его педагогической дея-

тельности и педагогического общения. В данном контексте обоснованно заметить, что Михаил Викторович демонстрирует именно такую модель наставника с выраженной личностной доминантой в своем взаимодействии с начинающими становление и продолжающими свой путь исследователями в области истории педагогики.

В качестве важной характеристики, связанной с природой деятельности ученого-наставника, можно считать его авторский стиль взаимодействия со своими учениками. При этом Михаила Викторовича отличает готовность к организации и поддержке индивидуальной траектории научного поиска в достижении предполагаемых результатов с учетом различного спектра личностных особенностей каждого из своих учеников.

*Заключение.* Михаил Викторович неизменно находится в авангарде всех значимых событий, профессионально, а также предельно ярко и увлекательно представляет соответствующие статьи, доклады, выступления. Лишь упомяну об активности Михаила Викторовича и уникальных по содержанию и стилю изложения его выступления с докладами на научно-практических конференциях в Российской академии образования и ведущих университетах страны в Год педагога и наставника, посвященного 200-летию юбилею великого русского педагога Константина Дмитриевича Ушинского. Также непременно важно отметить и публичную деятельность выдающегося историка педагогики современности М. В. Богуславского

в текущий год, объявленный Президентом России В. В. Путиным Годом Защитника Отечества. Без преувеличения можно охарактеризовать стратегическим его доклад, посвященный выдающемуся вкладу советского учительства в Великую Победу над фашизмом, представленный на конференции «Роль духовно-нравственного воспитания в обеспечении Победы в Великой Отечественной войне», состоявшейся в Московском кадетском корпусе «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации». В данном контексте важно отметить и статью М. В. Богуславского «Советский учитель победил немецкого учителя-фашиста»: педагогический труд в условиях войны, опубликованный в Учительской газете 9 мая этого года. В этих материалах доказательно представлена историко-педагогическая интерпретация уникальной миссии российского учителя в истории эпохальных для нашей страны событий.

Искренне восхищает способность Михаила Викторовича рельефно и доказательно в контексте вызовов создавать продукты научной историко-педагогической деятельности, имеющие теоретико-методологическую, научную и несомненную практическую значимость, открывающие перед новым поколением историков педагогики перспективы научного поиска.

У настоящих ученых есть особенная возможность к личной юбилейной дате делать подарки, уникальные по своему предназначению не только для современников, но и для будущих поколений. Михаил

Викторович Богуславский ярко и самобытно, с присущей ему установкой на сочетание научного, просветительского, персоналистского подходов, эмоционального контекста, создал уникальную галерею портретов великих (XVIII–XIX вв.), выдающихся (первая половина XX века) и видных (вторая половина XX века) наставников российского учительства, представленную автором в трехтомном издании.

В недавнем видео-интервью, посвященном выходу в свет одной из своих новых монографий «Выдающиеся наставники российского учительства первой половины XX века», Михаил Викторович Богуславский подчеркивает, что всех героев его произведения можно охарактеризовать одним словом «НАСТАВНИК». Этот логос по праву относится и к самому Михаилу Викторовичу Богуславскому, ученому, просветителю, патриоту отечественной истории педагогики, служению которой он посвятил по существу пятьдесят лет.

### Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. В школу с шести лет / Ш. А. Амонашвили // Педагогический поиск / И. Н. Баженова. – Москва, 1990. – С. 9–58. – Текст : непосредственный.
2. Гессен, С. И. В защиту педагогики // Педагогические сочинения / Е. Г. Осовский, М. В. Богуславский, О. Е. Осовский. – Саранск, 2001. – С. 74–93. – Текст : непосредственный.
3. Гессен, С. И. Идея трудовой школы и лабораторный план (Dalton Plan). К теории урока / С. И. Гессен // Педагогические сочинения / Е. Г. Осовский, М. В. Богуславский, О. Е. Осовский. – Саранск, 2001. – С. 304–323. – Текст : непосредственный.
4. Мудрик, А. В. Учитель: мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – Москва, 1986. – 160 с. – Текст : непосредственный.
5. Рубинштейн, М. М. Проблема учителя / М. М. Рубинштейн. – Москва; Ленинград, 1927. – 173 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378

М. А. Захарищева

## ЛИЧНОСТЬ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

**Аннотация.** Автор статьи представляет профессора М. В. Богуславского как педагога и наставника, известного учёного в области истории образования и педагогической науки, общественного деятеля и публициста. Содержание статьи основано на анализе многолетней личной профессиональной дружбы между автором и героем публикации.

**Ключевые слова:** история образования и педагогической науки, Михаил Викторович Богуславский, учёный, преподаватель, общественный деятель, публицист.

М. А. Zakharishcheva

## PERSONALITY IN THE HISTORY OF PEDAGOGY

**Abstract.** The author of the article introduces Professor M.V. Boguslavsky as a teacher and mentor, a well-known scientist in the field of the history of education and pedagogical science, a public figure and a publicist. The content of the article is based on an analysis of the long-term personal professional friendship between the author and the hero of the publication.

**Keywords:** history of education and pedagogical science, scientist, teacher, publicist, public figure, Mikhail Viktorovich Boguslavsky.

*Введение.* Михаил Викторович Богуславский...

Когда произношу это имя на лекции по истории образования и педагогической мысли, наши бакалавры замирают и слушают, затаив дыхание.

Когда магистрантам, обучающимся по образовательной программе «Историко-педагогический потенциал непрерывного педагогического образования», рекомендую монографии и статьи М. В. Богуславского, часто слышу в ответ, что уже знакомились, уже читали и даже цитировали. Магистранты чётко

знают, что эта фамилия занимает своё почётное первое место в ряду других учёных историков образования нашей страны.

Когда в процессе профессионального общения упоминается большой учёный современности М. В. Богуславский, коллеги, особенно молодые, вопросительно и недоверчиво заглядывают в глаза: «Неужели в Вашей жизни и правда случилась дружба с таким человеком?»

Случилась! Судьба подарила дружбу длиной в без малого сорок творческих лет!

*Результаты исследования.* В одной из телевизионных передач на канале «Культура» за круглым столом в разговоре с коллегами учёными М. В. Богуславский рискнул дать определение классика педагогики. По его словам, такой учёный должен быть одновременно творческим педагогом, известным учёным, практикующим преподавателем, ярким публицистом, общественным деятелем. Попробуем, вооружившись именно этими критериями, проанализировать творческую деятельность доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования Михаила Викторовича Богуславского. Сегодня он почётный работник науки и высоких технологий Российской Федерации, заведующий центром истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО. Достаточен ли его вклад в историко-педагогическую науку, не пора ли признать самого М. В. Богуславского классиком педагогики?

*Практикующий преподаватель.* Есть у Михаила Викторовича Богуславского педагогический опыт учителя истории, завуча по воспитательной работе. В настоящее время его называли бы советником директора школы по воспитанию. Преподавательская деятельность была продолжена в педагогических аудиториях различных университетов. Доводилось бывать на лекциях профессора, лекции были уникальными. Подобных лекторов больше не встречала, разве что вспомнить занятия со студентами нашего научного

руководителя академика Захара Ильича Равкина. Высочайший уровень профессионализма, глубокое проникновение в обсуждаемую проблему, завораживающее ораторское мастерство отличали и отличают встречи с будущими педагогами З. И. Равкина и его лучшего ученика М. В. Богуславского. К чести последнего отметим, что современных студентов из поколения цифрового мира удержать на академической лекции значительно сложнее. Любой современный университет считает особой честью получить согласие Богуславского прочесть цикл лекций по истории образования и педагогической мысли, по методологии историко-педагогического исследования.

С течением лет преподавательская позиция М. В. Богуславского постепенно превращалась в позицию наставника. Как наставник, научный руководитель, научный консультант он приобщил к научным исследованиям, помог утверждению собственных исследовательских позиций не одному десятку молодых учёных. Так достойно продолжилась традиция научной школы историков педагогики в стране, школы З. И. Равкина – М. В. Богуславского. Выпускники этой научной школы становятся не только единомышленниками, все они отмечены ещё и профессиональной дружбой со своим наставником.

*Известный учёный.* С одной стороны, кажется, ничего нет проще, чем дать оценку Богуславскому как учёному в области истории образования и педагогической науки. Оказалось, ничего нет сложнее. Утверждаю, что объективной оценки его научного творчества пока не может

быть. Сделан весомый вклад в науку, а творческие поиски продолжаются.

Аспирант, младший, чуть позже старший научный сотрудник, главный и ведущий специалист, заведующий лабораторией – типичная карьерная лестница советского учёного. Со временем менялись его должности, изменился адрес и название исследовательского института. Стабильно, десятилетиями, не изменяя ни себе, ни любимой науке трудился М. В. Богуславский. Долгая и достойная жизнь в науке получила высокую оценку: благодарности, дипломы, грамоты, общественные и государственные медали и ордена, каждая награда заслужена.

В научной судьбе М. В. Богуславского есть особая «сквозная» тема – творчество Василия Александровича Сухомлинского. От темы кандидатской диссертации до одной из последних монографий [Андреева, 2024]; статьи, конференции, поездки по памятным местам, юбилейные даты. Педагогическую деятельность В. А. Сухомлинского в годы Великой отечественной войны в посёлке Ува Удмуртии изучать довелось и мне [Захарищева, 2013]. Так жизнь и судьба В. А. Сухомлинского объединили нас одной темой.

Книги и ученики – самые важные события в жизни и творчестве учёного. В личной библиотеке любого историка образования и педагогики в стране обязательно найдёте две-три монографии этого автора. В моём доме есть отдельная полка, где более 20 его монографий. И каждая с добрыми словами. К примеру, «Марине Алексеевне, талантливому историку российского образования, на

добрую память о совместной творческой деятельности» (2002 год) [Богуславский, 2002], «Уважаемой Марине Алексеевне на добрую память о совместной учёбе в аспирантуре и научной деятельности» (2005 год) [Богуславский, 2005], «Дорогому другу Марине Алексеевне в знак глубокой и искренней признательности за всё» (2025 год) [Богуславский, 2024]. Проходят годы, написаны и выходят в свет новые книги, но добрая память и взаимная искренняя признательность и привязанность между нами остаются неизменными.

Думаю, для каждого, кто знакомится с творчеством известного учёного, М. В. Богуславский становится помощником, собеседником, он может дать консультацию практически по любому вопросу из истории педагогики и её современного состояния. У каждого из нас «свой» Богуславский. Молодым учёным, приступающим к собственным исследованиям, можно посоветовать публикации по методологии историко-педагогического исследования. Весьма полезное чтение.

*Общественный деятель.* Есть в жизни М. В. Богуславского такая деятельность, которой он занимается добровольно, по зову сердца на протяжении многих лет. Он стал руководителем созданного ещё З. И. Равкиным Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки. Под руководством Богуславского Научный совет получил официальное оформление, в настоящее время совет существует при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, учреждена даже медаль имени

З. И. Равкина «За заслуги в развитии истории педагогики» как общественное признание. Сообщество историков педагогики исчисляется уже не десятками, а сотнями учёных, мы стали друзьями, единомышленниками. И по-прежнему непререкаемым авторитетом пользуется М. В. Богуславский.

Ежегодно проходят сессии Научного совета, всё чаще мы гордо называем их съездами историков педагогики нашей страны и зарубежных друзей. За годы регулярных встреч сложилось научно-педагогическое сообщество объединённых исследовательской деятельностью людей разных поколений. Накануне каждой сессии выпускается сборник материалов, что считается у нас доб-

рой традицией и своеобразным делом чести. Научной статьёй руководителя Научного совета М. В. Богуславского открывается каждый сборник.

Можно только догадываться, сколько сил, энергии, энтузиазма необходимо для организации каждой сессии Научного совета, которые к тому же проходят в разных регионах России, но ни разу в жизни не слышала ни намёка на усталость, на отсутствие времени. Осознание своей миссии вдохновителя и собирателя идей и людей делает М. В. Богуславского истинным общественным деятелем, придаёт ему сил, его влияние на историко-педагогическую науку и образование в нашей стране трудно переоценить.

*Степи ковыльные, холмы могильные.  
Сильные помнят - не помнят бессильные.*

*Впасть в историческое беспamięтство -  
Муромцем быть без щита и без палицы...*

*Впасть в историческое беспamięтство –  
Это безвѣсельно, это беспарусно.*

*Можно любить без памяти женщину -  
Только не Родину. Память завещана.*

Стихотворением Е. Евтушенко «Память» Михаил Викторович заканчивает свои яркие выступления на пленарных заседаниях каждой сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической мысли. Эти строки стали его своеобразным историко-педагогическим кредо.

*Яркий публицист.* Сегодня в историко-педагогическом поле нет

другого учёного, который умеет придать своим научным исследованиям яркую публицистическую окраску, как это делает М. В. Богуславский. Учительская газета, федеральный телевизионный канал «Культура», региональное телевидение, иные средства массовой коммуникации всегда готовы к сотрудничеству с учёным, журналистом, писателем М. В. Богуславским. Самые

острые, дискуссионные проблемы общественной жизни, образования и воспитания подрастающего поколения, любые общественно-значимые темы он может представить в исторической ретроспективе, сделать их историко-педагогическую экспертизу и показать перспективу. Так, в последние несколько лет М. В. Богуславский вступает в дискуссии по проблемам приобщения подростков к традиционным российским духовно-нравственным ценностям, содержания Разговоров о важном, учебника Истории для общеобразовательной школы. Движение первых, оценка по поведению в школе – актуальные проблемы и явления общественной жизни в стране, волнующие в большей или меньшей степени всех граждан страны.

С развитием интернета и социальных сетей М. В. Богуславским освоены и эти безграничные пространства. Появилась книга, новая публикация в Учительской газете – все события вызывают интерес у пользователей сетей, что делает М. В. Богуславского ещё ближе к учительству и научно-педагогической общественности.

Казалось бы, при такой многогранной и насыщенной профессиональной жизни человек может и подзабыть о всевозможных милых житейских мелочах, но это не про него. Современные способы коммуникации всё крепче связывают старых друзей. Праздники светские и духовные, новые статьи и монографии, анонс выступления по телевидению, защита диссертации, подготовка к новой сессии Научного совета – это поводы выйти на связь, поделиться

радостью и доставить радость коллегам. Михаил Викторович интересуется не только профессиональной, но и личной жизнью близких ему людей, готов оказать и помощь, и поддержку.

Давно, ещё в годы обучения в аспирантуре под научным руководством З. И. Равкина в НИИ общей педагогики АПН СССР, складывались наши дружеские отношения. Московские встречи на очередных сессиях Научного совета, поездки на региональные конференции – так начиналась уже самостоятельная творческая жизнь, так она и продолжается до настоящего времени.

В течение десяти лет М. В. Богуславский, оказывается, наблюдал за моей работой над темой докторской диссертации, дал согласие оппонировать, приезжал в Удмуртский государственный университет. Конечно, его выступление на заседании диссертационного совета было не только убедительным, научно обоснованным, но и риторически красивым, деонтологически безупречным.

Постепенно стали подрастать аспиранты, и М. В. Богуславский так или иначе принимал участие в становлении каждого из них. И я, в свою очередь, с удовольствием откликаюсь на любую просьбу об оппонировании, отзыве на авторефераты его подопечных, отзыве ведущей организации.

«О добрых людях очень легко, интересно говорить и писать. Потому что добрые люди очень разные и интересные» – утверждал академик Д. С. Лихачёв. Об интересном человеке и учёном М. В. Богуславском писать было интересно.

Мне бесконечно дорог этот человек и как профессионал, и как друг. Он уникален и неповторим в своём творчестве и своей судьбе. Статью закончить решила тем самым вопросом о классиках педагогики: не пришло ли время отнести к этому пантеону выдающихся имён М. В. Богуславского.

### Список литературы

1. Андреева, Ю. В., Богуславский, М. В. В. А. Сухомлинский: педагогика радости познания: монография / Ю. В. Андреева, М. В. Богуславский. – СПб.: Научно-педагогические технологии, 2024. – 162 с. – Текст : непосредственный.

2. Богуславский, М. В. XX век российского образования / М. В. Богуславский. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с. – Текст : непосредственный.

3. Богуславский, М. В. История отечественной педагогики (первая треть XX века) / М. В. Богуславский. – Томск : Изд-во НТЛ, 2005. – 312 с. – Текст : непосредственный.

4. Богуславский, М. В. Великие наставники российского учительства XVII – XIX веков: монография / М. В. Богуславский. – Москва: ИНФРА-М, 2024. – 213 с. – Текст : непосредственный.

5. Захарищева, М. А. Педагогическая деятельность В. А. Сухомлинского в годы Великой отечественной войны: воспоминания, документы, исследования. Монография. / М. А. Захарищева. – Düsseldorf (Germany): Auris Verlag 2013. – 120 с. – Текст : непосредственный.

# ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

В. Б. Помелов

## ПЕРВЫЙ НАРКОМ ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР А. В. ЛУНАЧАРСКИЙ. *К 150-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ*

**Аннотация.** Статья посвящена видному деятелю отечественного образования советской эпохи А. В. Луначарскому (1875–1933). Показаны основные этапы его жизненного пути. Луначарский характеризуется как видный политик, вошедший в историю СССР как первый глава Народного комиссариата просвещения РСФСР. Годы руководства им российским образованием пришлись на время коренных социально-политических изменений в жизни страны. В статье раскрываются его заслуги в деле преодоления безграмотности населения, повышения уровня культуры и образования Советской России. Подробно рассказывается о сложностях, с которыми столкнулись сотрудники Наркомпроса во главе с Луначарским в период внедрения комплексных программ и учебных планов для школ. Дается оценка взглядов некоторых научных сотрудников образования 1920-х гг. (П. П. Блонский, М. Н. Покровский). Статья написана к 150-летию со дня рождения А. В. Луначарского.

**Ключевые слова:** Народный комиссариат просвещения РСФСР, образование в РСФСР в 1920-е гг., комплексные учебные программы и планы, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, М. Н. Покровский, П. П. Блонский.

V. B. Pomelov

## THE FIRST PEOPLE'S COMMISSAR OF EDUCATION OF THE RSFSR A.V. LUNACHARSKY. *ON THE 150TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH*

**Abstract.** The article is devoted to A. V. Lunacharsky (1875–1933), a prominent figure in Russian education of the Soviet era. The main stages of his life path are shown. Lunacharsky is characterized as a prominent politician who entered the history of the USSR as the first head of the People's Commissariat of Education of the RSFSR. The years of his leadership of Russian education came at a time of fundamental socio-political changes in the life of the country. The article reveals his achievements in overcoming the illiteracy of the population, improving the level of culture and education in Soviet Russia. It describes in detail the difficulties faced by the staff of the People's

Commissariat of Education, led by Lunacharsky, during the implementation of comprehensive programs and curricula for schools. An assessment of the views of some educational researchers of the 1920s (P. P. Blonsky, M. N. Pokrovsky) is given. The article was written for the 150th anniversary of the birth of A. V. Lunacharsky.

**Keywords:** People's Commissariat of Education of the RSFSR, education in the RSFSR in the 1920s, comprehensive curricula and plans, A. V. Lunacharsky, N. K. Krupskaya, M. N. Pokrovsky, P. P. Blonsky.

*Введение.* А. В. Луначарский – личность в отечественном образовании значительная и заметная. В 2025 г. исполняется 150 лет со дня его рождения. Первый руководитель российского Наркомпроса вошел в историю нашей страны как видный деятель просвещения и горячий сторонник сохранения культурного наследия многонационального русского народа. На протяжении десятилетий о нем неоднократно писали различные отечественные авторы. Десятилетиями в советской историко-педагогической науке деятельности Луначарского давалась исключительно положительная оценка, поскольку не было принято акцентировать внимание на тех трудностях, ошибках и заблуждениях, которые были так характерны для начального периода развития советского образования, т. е. именно в тот период, когда Анатолий Васильевич был главой народного комиссариата просвещения РСФСР (далее – НКП).

В предлагаемой вниманию читателей статье автор отходит от сложившейся в историко-педагогической науке «традиции» «воздавать должное» «творцу новой, советской школы, рожденной Октябрем», а опираясь на опубликованные в предшествующий исторический период

источники, делает попытку расширить представление о личности А. В. Луначарского и его заслугах, реальных и мнимых.

В первой части статьи представлены биографические данные Луначарского, в том числе малоизвестные. Далее характеризуются те проблемы, решением которых, в целом, с успехом занимался Луначарский как глава НКП. Наконец, подробно раскрываются взгляды и действия Луначарского и его ближайших коллег в ходе внедрения комплексных учебных планов и программ.

*Материалы и методы.* Автором использовались биографический, исторический методы и метод анализа научной литературы, в том числе печатных изданий первых лет советской власти, а также формационный подход в изложении используемого материала.

*Биография А. В. Луначарского.* Первый народный комиссар просвещения РСФСР Анатолий Васильевич Луначарский родился 11 (23) ноября 1875 г. в Полтаве. В раннем возрасте он был Анатолием Александровичем Антоновым, унаследовав, таким образом, отчество и фамилию от своего внебрачного отца, действительного статского советника Александра Ивановича Ан-

тонова (1829–1885). Матерью Анатолия была Александра Яковлевна Ростовцева (1842–1914), а дедом по материнской линии – статский советник, директор народных училищ Черниговской губернии Яков Павлович Ростовцев (1791–1871).



А. В. Луначарский

Новые отчество и фамилия были получены Анатолием, – поначалу *Луначарским*, – от отчима Василия Фёдоровича, который и сам был внебрачным сыном, – происходил от связи полтавского помещика польского происхождения Чарнолуцкого и крепостной крестьянки. Фамилия Чарнолуцкий была слишком известная, ее носитель привлекал к себе чересчур пристальное внимание окружающих. Поэтому Василий выдумал себе новую фамилию, под которой он и окончил знаменитый Нежинский юридический лицей князя А. А. Безбородко, дослужился до чина действительного статского

советника и должности члена Полтавского окружного суда, получил потомственное дворянство.

Детство будущего наркома сложно назвать счастливым. У матери с Василием Фёдоровичем были сложные отношения: постоянные ссоры, попытки развода, жизнь отчима фактически на две семьи. Всё это привело к тому, что Анатолий пропускал много уроков в I-й Киевской гимназии; он даже оставался на второй год. В гимназии действовали марксистские агитаторы. Распространявшиеся ими радикальные идеи находили отклик в душе Анатолия. А вот его гимназический товарищ Н. А. Бердяев оставался к ним равнодушен.

В 1895 г. Анатолий Луначарский окончил гимназию и поступил в Цюрихский университет, где учился в течение года. Он изучал философию и естествознание под руководством основателя эмпириокритицизма, автора широко известного труда «Критика чистого опыта» («*Kritik der reinen Erfahrung*», 1888–1890) Рихарда Авенариуса (1843–1896). Большое влияние на формирование мировоззрения Луначарского оказали труды К. Маркса и Ф. Энгельса, работы французских материалистов-энциклопедистов XVIII в.

Познакомился он и с членами социалистической группы «Освобождение труда» (Г. В. Плеханов, П. Б. Аксельрод, В. И. Засулич и др.). Его друзьями стали большевики В. И. Ленин и А. А. Богданов<sup>3</sup> (1873–

1928). Богданов был организатором и директором первого в мире института переливания крови. Не обладая специальными

<sup>3</sup> Настоящая фамилия – Малиновский. В 1926–1928 гг. Александр Алексан-

1928). Сестра Богданова Анна (1884–1959), писательница и переводчица, стала первой женой Луначарского (в 1902–1922 гг.)<sup>4</sup>. Второй женой А. В. Луначарского (в 1922–1933 гг.) была Наталья Александровна Розенель (урожд. Сац, 1902–1962), актриса, переводчица, автор книги мемуаров «Память сердца»<sup>5</sup>.

В дооктябрьский период Луначарский активно участвовал в деятельности Российской социал-демократической рабочей партии (далее – РСДРП), неизменно поддерживая линию В. И. Ленина, особенно после раскола партии в 1903 г. на большевиков и меньшевиков. Он вёл отсчёт своего партийного стажа с 1895 г., т. е. со времени основания Владимиром Ульяновым (Лениным) первой социал-демократической группы,

знаниями, он выдвинул теорию, согласно которой стареющий организм может быть омоложен путем вливания в него молодой крови. Эту теорию он испытал на себе и погиб после одиннадцатой по счету процедуры.

<sup>4</sup> Их сын Анатолий (1911–1943), писатель и журналист, погиб при высадке десанта в Новороссийске. По этой линии род продолжили внучка А. В. Луначарского Анна (род. 1941), правнук Евгеньев Борис Сергеевич (род. 1969).

<sup>5</sup> Ее первый муж Лев Альфредович погиб в годы гражданской войны. Осталась дочь Ирина (1918–1991), которую Луначарский удочерил. Она принимала активное участие в общественной жизни, часто выступала по телевидению с рассказами о А. В. Луначарском и других известных родственников. Автор этой статьи слушал ее выступление на вечере в Политехническом музее. В годы войны она служила военным инженером-химиком в звании майора. Её муж Рафаил Наумович

которая называлась «Союз борьбы за освобождение рабочего класса». По поручению Ленина Луначарский постоянно переезжал из города в город в Европе и России, решая организационные вопросы деятельности партии.



А. В. Луначарский и Н. А. Розенель

В это время он подружился с молодым скульптором И. Н. Жуковым, проходившим стажировку в Париже. Впоследствии Иннокентий

Стерлин (1918–1992), полковник, доктор химических наук; сыновья Сергей (род. 1944) и Андрей (род. 1954) выбрали профессию родителей.

Родственники Натальи Александровны Розенель оставили след в российской культуре. Брат Игорь Сац (1903–1980) работал литературным секретарем Луначарского, сотрудником редакции журнала «Новый мир». Сестра, Татьяна Агамирова (1906–1984), была хореографом. Брат Илья Сац (1875–1912) стал известным композитором; одна его дочь, Нина, была поэтессой, другая, Наталья, создателем первого в СССР детского театра, Героем Социалистического Труда (1903–1993) [Помелов..., 100 великих..., с. 382–385]. У А. В. Луначарского была еще дочь Галина, рожденная в отношениях с балериной, основательницей ансамбля «Березка» Надеждой Сергеевной Бруштейн (псевдоним – Надеждина) (1904–1979).

Николаевич стал одним из создателей скаутской и пионерской организаций. Луначарский, как глава НКП, неизменно оказывал ему моральную и организационную поддержку [Помелов..., Видный..., с. 54].

Луначарский находился под постоянным надзором полиции, неоднократно арестовывался. Отбывал ссылку в Калуге, Вологде, Тотьме, некоторое время находился в тюрьме. В начале осени 1917 г. А. В. Луначарский был избран председателем культурно-просветительской секции и заместителем главы г. Петрограда. На II Всероссийском съезде Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов, прошедшем 26 октября, именно он зачитал ленинский текст «Рабочим, солдатам и крестьянам!», возвещавший о победе октябрьской революции. Он вошел в сформированное съездом правительство в качестве народного комиссара (наркома) просвещения.

В сентябре 1929 г. Луначарский был смещён с поста наркома и, в качестве моральной компенсации, был назначен председателем Учёного комитета при Центральном исполнительном комитете СССР. Получил звание действительного члена Академии наук (далее – АН) СССР. В начале 1930-х гг. Луначарский – директор Института русского языка и литературы («Пушкинский дом») АН СССР, один из редакторов «Литературной энциклопедии». В сентябре 1933 г. он был назначен полномочным представителем СССР в Испании, но 26 декабря 1933 г., по пути в Испанию, скончался от приступа стенокардии на француз-

ском курорте Ментона. Урна с прахом Луначарского установлена в Кремлевской стене на Красной площади.

Луначарский один из немногих ленинских наркомов «первого призыва» и так называемых «старых большевиков», кому удалось избежать репрессий и морального преследования. Правда, следует заметить, что он ушел из жизни ещё до наступления времени «большого террора». Поэтому его фамилия сохранилась в названиях улиц и производственных коллективов. В г. Кирове вплоть до недавнего времени функционировал завод «Физприбор» № 2 имени А. В. Луначарского, который обеспечивал приборами и инструментом учебные заведения всего СССР.

***На посту наркома просвещения РСФСР.*** Деятельность А. В. Луначарского в должности наркома принято характеризовать положительно, особенно если учесть размах и значимость проблем, которые встали перед главой НКП и его сотрудниками. В данном разделе статьи отметим те важнейшие аспекты работы Луначарского, которые, несомненно, заслуживают положительной оценки.

Руководителем российского просвещения А. В. Луначарский стал буквально с первых дней советской власти. Декретом Совета народных комиссаров (далее – СНК) от 9 (21) ноября 1917 г. была организована государственная комиссия по просвещению *во главе с А. В. Луначарским*, который незамедлительно обратился с воззванием к населению, учительству и учащимся, где

изложил задачи советской власти в области просвещения: всеобщее обязательное начальное образование, общедоступность школы всех ступеней, ее светскость, высокий бюджет, демократизация, учет местных и национальных особенностей, привлечение педагогов к рассмотрению профессиональных и социальных вопросов. Он призвал учителей и учащихся сблизиться с рабочей массой, идти вместе с революционным народом, укреплять завоевания Октября.

18 июня 1918 г. СНК принял подготовленное Луначарским положение «Об организации дела народного образования в РСФСР», по которому руководство образованием возлагалось на госкомиссию по просвещению, а на местах – на губернские, уездные, волостные отделы народного образования исполкомов рабочих и крестьянских депутатов. Повсеместно в России организовывались советы по народному образованию, – совещательные органы, состоявшие из представителей общестественности, учителей и учеников [Помелов..., Революционные..., с. 84].

В дальнейшем, в 1917–1929 гг., практически все постановления и декреты советской власти, разного рода распоряжения и предложения по вопросам культуры и образования готовились наркомом А. В. Луначарским или при его непосредственном участии.

20 января 1918 г. был принят декрет СНК «О свободе совести», провозгласивший отделение церкви от государства и школы от церкви.

Отменялись все ограничения, связанные с принадлежностью к тому или иному вероисповеданию, сословию или национальности. Женщина получала равные права с мужчиной, в том числе в сфере образования. Закрывались частные учебные заведения. В мае 1918 г. было введено совместное обучение мальчиков и девочек.

На I Всероссийском съезде по просвещению (1918) была одобрена система единой общеобразовательной школы с двумя ступенями: 5 лет и 4 года. Тем самым была ликвидирована разнотипность школ, существовавшая до революции. В октябре 1918 г. была введена новая орфография, так как в старой школе много времени уходило на изучение трудной орфографии.

Проведение в жизнь декретов Советской власти вызвало сопротивление со стороны ее врагов, в том числе, части интеллигенции. Государственный комитет по народному образованию, созданный после Февральской революции, отверг предложение Луначарского о сотрудничестве. Многие учителя восприняли новую власть настороженно [Помелов..., Педагоги..., с. 20].

Остро стояла проблема подготовки и переподготовки учительства. Летом 1918 г. было проведено более 100 краткосрочных курсов. Учительские семинарии были преобразованы в 3-х годичные педагогические курсы, готовившие учителей школ I ступени; учительские институты преобразованы в вузы для подготовки учителей школ II второй ступени. В учебные планы НКП вво-

дил такие предметы как политэкономия, социология, история социализма, советская конституция, основные принципы единой трудовой школы.

Программа РКП(б) (1919) утверждала необходимость открытия детских садов, яслей, очагов, раскрепощения женщины, преподавание на родных языках, совместное обучение детей обоего пола, снабжение учащихся пищей, одеждой, обувью и учебными пособиями за счет государства, подготовку идейно выдержанных кадров, привлечение населения к активному участию в деле просвещения (мобилизация грамотных, развитие «советов народного образования»), государственная помощь в деле самообразования населения (кинематограф, библиотеки, курсы, лекции, народные дома и университеты). Педагогическую составляющую программы партии готовил Луначарский.

За короткий срок (1917–1920) число школ и учащихся значительно возросло: 1914 – 105524 школы, 7896000 учащихся, 1920 г. – 118398 школ, 9781000 учащихся [Константинов..., История..., с. 351]. Состав учащихся в средних школах изменился: вместо детей помещиков и буржуазии, чиновников и буржуазной интеллигенции ими стали дети рабочих и крестьян. С 1919 г. стали открываться рабфаки (рабоче-крестьянские факультеты). Они предназначались для тех, кто ранее не имел возможности получить знания, необходимые для обучения в вузе. Поступить даже на рабфак было делом да-

леко не простым: конкурс, как правило, составлял несколько человек на одно место [Помелов..., Педагоги..., с. 47].

Декрет о ликвидации безграмотности среди населения РСФСР (1919) обязывал обучать всех лиц возрасте от 8 до 50 лет. Возникли пункты ликвидации безграмотности и школы для малограмотных. НКП создал Всероссийскую чрезвычайную комиссию по ликвидации безграмотности, и фактически осуществлял всю работу в данном направлении на протяжении ряда лет. До 1914 г. в России было около 3 миллионов беспризорников. После революции и гражданской войны их количество увеличилось в несколько раз. Стали создаваться детские дома. В 1921 г. их было свыше 5 тысяч, в которых содержалось 260 тысяч детей, в 1922 г. их было соответственно 7815 и 415 тысяч [Помелов..., Поэты..., с. 308].

Начиная с 1918 г., по инициативе Луначарского стали создаваться школы на нерусских языках в местностях, населенных соответствующими народами. Прошли съезды по просвещению национальностей в Москве, Казани и других городах, наметившие программу дальнейшей работы. Подготовке национальных педагогических кадров и изданию национальных учебников стало уделяться большое внимание. Это выразилось, в частности, в том, что практически в каждом педвузе были открыты отделения

для «нацменов»<sup>6</sup>. Для многих, ранее «бесписьменных» народов России, были созданы алфавиты. Сеть именно национальных школ росла особенно интенсивно.

А. В. Луначарский был сторонником перехода русской письменности на латиницу. Ему, как и прочим партийцам с эмигрантским стажем, латиница была, видимо, ближе кириллицы. В 1929 г. по его настоянию в НКП была даже образована комиссия по разработке вопроса о латинизации русского алфавита. Решили начать латинизацию с языков национальных меньшинств, у которых не имелось своей письменности. Было издано некоторое количество книг, в основном, это были произведения русских классиков и простенькие книжки для малограмотных. Однако с уходом Луначарского с должности наркома эта идея застопорилась [Помелов..., Святые..., с.10].

II-я Всероссийская конференция РКСМ 19 мая 1922 г. приняла постановление «О детском движении». С тех пор этот день – 19 мая стал праздником – Днем рождения пионерской организации имени В. И. Ленина. В октябре 1922 г. на V съезде РКСМ были утверждены «Основные элементы программы юных пионеров», «Законы юных пионеров», «Торжественное обещание». В 1924 г. было 161000 пионеров, к концу 1925 г. – более полутора миллионов. Луначарский привлек к

организации этого нового дела старых скаутмастеров, таких как его знакомый по эмигрантской жизни И. Н. Жуков [Помелов..., «Взвейтесь...», с. 156].

Глава НКП активно поддерживал, особенно в начальный период своей работы наркомом, работу инновационных учебных заведений на местах, в частности, открытие школьных коммун и школьных городков [Помелов..., Школьная...; Помелов..., Школьные...; Помелов, Опытно-показательные...].

Вся эта сложная работа, которая здесь обозначена в самых общих чертах, осуществлялась под руководством НКП, главой которого был А. В. Луначарский. По воспоминаниям современников и коллег, Анатолий Васильевич работал без выходных по 20 часов в сутки. Собственно, такой же «режим» был характерен и для всех других наркомов. Тратить время на дорогу до дома и стояние в очередях за хлебом им не приходилось; все они с семьями жили в комфортабельных кремлевских квартирах, и здесь же получали надлежащее питание.

В сферу деятельности наркома НКП входило руководство не только системой образования, но также и сферой культуры, к которой относилось всё, что имело отношение к издательской деятельности, библиотекам, театрам и кинематографу. Сам Анатолий Васильевич явно тяготел к этой «стороне» НКП, позиционировал себя как культуролог. Именно по

<sup>6</sup> *Нацмен* – это слово сейчас звучит оскорбительно, но в 1920–1930-е гг. это

был официальный термин, свободно применявшийся в печати и официальных документах.

истории культуры написаны все его труды; по крайней мере, те из них, что сохранили ценность по сегодняшней день. В 1960-е гг. были изданы его произведения в восьми томах<sup>7</sup>.



Книга А. В. Луначарского

А. В. Луначарский воспрепятствовал ликвидации Большого и Малого театров и разграблению крупнейших музеев Москвы и Петрограда. Он выбивал пайки артистам и писателям, спасал от смерти А. А. Блока.

В стремлении хоть как-то обезопасить культурные ценности и предотвратить их продажу за рубеж Анатолий Васильевич способствовал организации передвижных выставок и отправке в провинциальные музеи произведений современных и классических мастеров под предлогом ознакомления широких масс с

искусством, в надежде на то, что там они лучше сохранятся<sup>8</sup>. А. В. Луначарский пользовался большой популярностью в творческой среде. М. А. Булгаков писал с него своего Воланда. О Луначарском в интеллигентской среде слагали анекдоты, а это, как известно, признак популярности и народной симпатии. С другой стороны, нельзя не упомянуть и о причастности наркома к высылке за рубеж интеллигентов и массовым чисткам в рядах университетских педагогов.

Сфера образования, однако, требовала от него куда больших усилий: ведь вузов, техникумов, школ, детских домов и детских садов во много раз больше нежели театров. К тому же, приходилось вникать в особенности определения содержания нового, социалистического образования и методики преподавания этого самого образования. Именно здесь руководство НКП встретило особенно большие трудности. Что это были за трудности, показывается на примере перестройки, затеянной Луначарским и его ближайшими коллегами, в вопросе определения нового содержания образования и его организационных форм.

***Комплексные учебные планы и программы в научно-методиче-***

<sup>7</sup> В то же время, в 1961 г., в рамках кампании по борьбе с религиозными предрассудками, из государственных библиотек были изъяты многие труды Луначарского; те, в которых в положительных или даже нейтральных тонах говорилось о церкви.

<sup>8</sup> И эта его инициатива имела положительный результат. Так, совсем недавно

в подвале районного краеведческого музея, расположенного в небольшом районном городе Яранске Кировской области, были обнаружены пролежавшие здесь почти 100 лет «без движения» шедевры живописи, – многочисленные работы известных художников начала XX в. Василия Кандинского, Николая Фешина и Александра Родченко [Тайные...].

*ской работе НКП.* Начальный период работы народного комиссариата просвещения РСФСР (далее – НКП) вполне может быть охарактеризован, прежде всего, как время отрицания всего того ценного, что было накоплено отечественной школой за длительный период её существования усилиями видных российских педагогов-методистов и бесчисленного количества учителей-практиков.

В руководстве НКП преобладали люди, многие из которых, по видимому, искренне стремились к позитивным переменам в деле образования. Однако их педагогические, и, в целом, научные, воззрения, а главное, те практические действия, которые они предпринимали, особенно в области программно-методической работы, со всей очевидностью свидетельствовали о том, что они, по всей вероятности, обладали, мягко говоря, не вполне достаточным уровнем познаний в сфере образования. Многие из них не только не имели никакого педагогического образования и существенного опыта учительской (преподавательской) работы, но зачастую не имели высшего образования вообще, даже наиболее видные деятели, например, такие как сам А. В. Луначарский, а

также Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, А. С. Бубнов и др.<sup>9</sup> Не имели высшего образования и те, впоследствии видные деятели образования и педагогики, которые были молодыми сотрудниками НКП и его учреждений в первые десятилетия его работы; среди них И. Т. Огородников, М. Н. Скаткин, Ф. Ф. Королёв, А. И. Кондаков и др. [Помелов..., У истоков..., с. 7; Помелов..., Вятские..., с. 136; Помелов..., «Вятский Макаренко»...].



Н. К. Крупская

Правда, некоторые сотрудники НКП, например, Н. К. Крупская, сестры Людмила Рудольфовна (1876–1932) и Вера Рудольфовна (1872–1944) Менжинские<sup>10</sup> некоторый учительский опыт всё-таки имели; все трое в молодости работали вместе на общественных началах в воскресной школе для рабочих на Смоленском тракте. Но это было

<sup>9</sup> Одним из излюбленных многолетних мифов советской пропаганды было утверждение о том, что первое советское правительство якобы было самым образованным в российской истории. Это утверждение не выдерживает никакой критики. Из всего состава высшее образование имели только юристы В. И. Ленин и Н. В. Крыленко, и даже они учились преимущественно экстерном. Первый нарком

путей сообщения Марк Тимофеевич Елизаров владел разве что элементарной грамотностью. Кстати, он был мужем А. И. Ульяновой, старшей сестры Ленина, и всю жизнь работал путейцем-железнодорожником.

<sup>10</sup> Их брат Вячеслав (Вацлав) Рудольфович Менжинский (1874–1934), председатель ОГПУ СССР.

давно, да и, как известно, занимались они со своими бородатыми учениками не столько грамотой и счётом, сколько политической агитацией. Ведущую роль в деятельности НКП в первые годы советской власти играли так называемые правительственные комиссары при комиссариате по народному просвещению Н. К. Крупская, П. И. Лебедев-Полянский, В. М. Познер, Л. Р. Менжинская и И. Б. Рогальский [О назначении... , с. 12]. Текущее руководство (с июня 1918 г.) осуществляла коллегия, в которую входили А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, «профессиональные революционеры» П. Н. Лепешинский, В. М. Познер, Д. Б. Рязанов и даже учёный-астроном П. К. Штернберг [Богуславский, 1999, с. 22]. Также активными членами НКП были В. Р. Менжинская и В. М. Бонч-Бруевич.



Соратницы Луначарского  
Вера и Людмила Менжинские  
с братом В. Р. Менжинским

В течение первого советского учебного года некоторые ведущие деятели НКП даже отрицали необходимость разработки «центром», т. е. НКП, каких бы то ни было школьных программ; тем самым деятели

НКП, по всей видимости, стремились скрыть то крайне неприятное для них обстоятельство, что они просто не знали, как разрабатывать эти самые программы. Казалось бы, можно было бы привлечь к этой работе видных российских педагогов-методистов. Однако все значительные российские методисты (Н. Н. Иорданский, В. И. Чарнолуский, В. П. Вахтеров, Н. В. Чехов, В. А. Гердт, Я. И. Душечкин) либо состояли активными членами ВУС, оппозиционного настроенного по отношению к советской власти, и, естественно, не хотели компрометировать себя сотрудничеством с «узурпаторами», либо постарались покинуть столичные города и укрылись в провинции, по-видимому в надежде переждать «окаянные дни» (П. Ф. Каптерев), либо по требованию новоявленных репрессивных органов были вынуждены навсегда покинуть Россию, в том числе, «пассажирами» печально известных, пресловутых «философских пароходов» (М. Н. Стоюнина, В. В. Зеньковский, В. В. Розанов)...

Тем не менее, конкретные потребности школы и настойчивые запросы учителей с мест вынудили таки НКП, наконец, приступить к разработке программ. К концу 1918 г. были разработаны, а в начале 1919 г. были высланы на места, первые советские программы, построенные ещё по предметной системе, и носившие рекомендательный, примерный характер. Они именовались «Материалы для образовательной школы». В тексте этих «Материалов...» указывалось на необходимость выра-

ботки конкретных программ с учётом местных условий каждого уезда и даже каждой школы. При этом оставалось непонятно, кто конкретно должен был заниматься этой самой «выработкой»: НКП, губернские работники образования, уездные сотрудники или даже сами учебные заведения. Понятно, что такой подход дезориентировал рядовых учителей и руководителей школ [Помелов..., Тенденции..., с. 9].

В 1920 г. были опубликованы первые учебные планы советской школы, которые назывались «Примерные учебные планы для I и II ступени в единой трудовой школе» (1920). Они были составлены в двух вариантах: план-минимум и план-максимум. Первый вариант предусматривал сокращённое количество учебных часов для тех школ, которые находились в особенно тяжёлых условиях гражданской войны, что имело своим следствием нехватку педагогов, минимальное финансирование и практически повсеместное отсутствие письменных принадлежностей и «новых» учебников<sup>11</sup>. План-максимум исходил из регулярной пятидневной учебной недели, причём в шестой день, – в субботу, – предполагалось проведение экскурсий в природу и на предприятия.

В программах 1920 г., а также и 1921 г., всё ещё было сильно влияние дореволюционных методистов, а это никак не устраивало руководителей НКП. Задачи, выдвигавшиеся

установками большевистской партии, и, прежде всего, проведение в школу марксистско-ленинского мировоззрения, были отражены, по мнению «вождей» НКП, в программах ещё недостаточно сильно. К числу этих задач относились следующие: уничтожить разрыв между теорией и практикой, школой и жизнью, знанием и трудом; воспитать у школьников умение превращать коммунистические принципы в руководство для повседневной практической работы и т. п.

Сами по себе это были очень хорошие задачи, вот только как приступить к их реализации, – увы, никто не знал. В то же время, на необходимость решения именно этих учебно-воспитательных задач обращал особое внимание В. И. Ленин в своей известной речи на III Всероссийском съезде Российского коммунистического союза молодежи (комсомола) (далее – РКСМ) 2 октября 1920 г., получившей позднее название «Задачи союзов молодежи», и ставшей на многие десятилетия, вплоть до краха комсомола в начале 1990-х гг., идеологическим ориентиром деятельности ВЛКСМ (Всесоюзного ленинского коммунистического союза молодёжи) [Ленин..., Задачи...].

4 июля 1921 г. коллегией НКП было утверждено положение о научно-педагогической секции (далее – НПС) государственного учёного совета (далее – ГУС), председателем которого была назначена

учителя и были вынуждены на свой страх и риск это делать.

<sup>11</sup> По «старым» учебникам работать в школах официально не разрешалось, хотя

Н. К. Крупская. Уже 5 июля на заседании секции обсуждались тезисы о школьном строительстве. В итоговом документе заседания, в частности, отмечалось следующее: «Основным стержнем преподавания... должны быть теоретическое и практическое изучение экономической жизни и экономического строительства своей страны. ... Это изучение должно идти по четырём направлениям: а) по направлению изучения сил и богатств природы; б) по направлению изучения способов воздействия на эти богатства и силы с целью их использования со стороны людей; в) по направлению изучения главного фактора производства – человека; г) по направлению изучения организации этого общества» [Крупская..., Тезисы..., с. 18].

В этой декларации в первоначальном виде в общих чертах была сформулирована основная идея будущих комплексных программ. В дальнейшем на заседаниях в НКП неоднократно обсуждалась идея создания комплексных учебных «беспредметных» программ. Эта «здоровая» мысль, – создание «беспредметных» программ, – быстро стала «сквозной» при обсуждении таких важнейших организационных и методических вопросов, как методы обучения (были предложены, например, «естественный метод усвоения детьми грамоты», «комплексный метод обучения»), создание сельскохозяйственного уклона в деревенской начальной школе и индустриального уклона в городской школе, внедрение в школу краеведческой работы и др. Все эти нововведения предпола-

галось внедрять в систему образования, причём в качестве основополагающего базиса образовательного процесса должно было выступать именно *беспредметное обучение* [Помелов..., Программно-методическая..., с. 98].

Это было действительно что-то новое, невиданное, небывалое в мировой истории образования. «Новаторами из Наркомпроса» единым махом отвергалось всё то ценное, что веками нарабатывалось как лучшими отечественными и зарубежными педагогами, теоретиками и практиками, начиная с В. Ратке и Я. А. Коменского, так и миллионами рядовых учителей во всех концах света [Помелов..., Первый...]. При этом лидерами НКП неизменно отвергались варианты учебных программ, построенные в соответствии с общепринятым во всём мире, традиционным, *предметным* принципом, который они посчитали излишне регламентирующим школьную работу.

В самом деле, разве школьная работа, и, тем более, её важнейшая составляющая, – учебный процесс, – нуждаются в какой-либо регламентации? На этот вопрос наркомпросовские «новаторы от образования» отвечали решительно: «Нет, не нуждаются!». Иными словами, Луначарский «со товарищи» считали излишним каким бы то ни было образом регламентировать учебную работу.

Возможно, если бы эти деятели провели хотя бы по несколько уроков в обычной школе, они изменили бы свое мнение. Но вот чего у них не было, так это именно школьного, учительского опыта. Поэтому

они и думали, что учёба должна осуществляться *спонтанно*. Усваивать ребёнок в школе должен был, по их мнению, не такие обязательные компоненты, всегда считавшиеся альфой и омегой образовательного процесса во всех странах и при всех режимах, как, например, счёт, письмо и чтение, не «*какие-то там науки*» и прочую «прозу жизни». Нет, и ещё раз нет! Ребёнок в школе, по мнению наркомпросовского руководства должен был усваивать «*весь мир в целом*».

В итоге, НКП и его подразделения (НПС, ГУС) решительно отвергли признанный всеми педагогами мира на протяжении многих столетий сам принцип предметного построения программ, и стали обсуждать исключительно различные варианты комплексных программ. «Строители нового мира» были одержимы идеей уничтожить, как они выражались, «старую школу», и в этой своей одержимости выливали не только действительно «грязную воду», но и «ребёнка», то есть всё то ценное, чтобы было наработано поколениями русских и зарубежных педагогов, – учителей-практиков и учёных-теоретиков.

Сама бредовая идея комплексного построения учебных программ была впервые упомянута ещё в документе под названием «Основные принципы единой трудовой школы» от Государственной комиссии по просвещению (16.10.1918 г.), в котором указывалось на необходимость

слияния учебных предметов в «как бы детскую энциклопедию» [Основные принципы..., с. 139]<sup>12</sup>.

В ряде работ западноевропейских и американских педагогов, выступавших против схоластики и формализма старой школы, также проводилась идея комплексного построения учебных программ. Мы имеем в виду тех педагогов первых десятилетий XX в., которые выступили с идеей метода проектов и лабораторного метода (Д. Дьюи, У. Х. Килпатрик, Э. Паркхерст и др.).

Но в практическом опыте этих замечательных американских педагогов новозаявленные методы опирались на созданную специально под эти методы материально-техническую базу учебных заведений. Также учителя и учащиеся были морально и дидактически подготовлены к их введению [Помелов..., Создатель...; Помелов..., Реформатор...]. Вот почему эти методы и прославили их создателей, что, кстати, позволило автору данной статьи включить их в свою книгу под названием «100 великих педагогов» [Помелов..., 100 великих...].

Ничего этого, – ни материальной базы, ни готовности учителей работать по-новому, – не было и в помине в российском образовании тех лет. Кроме того, в американских школах указанные нововведения вводились лишь в специально отобранных, экспериментальных школах, в то время как в РСФСР НКП

<sup>12</sup> Впоследствии этот документ в историко-педагогических источниках стали

называть «Декларацией о единой трудовой школе».

было принято решение ввести столь кардинальные изменения во всех российских школах без исключения, причём сразу, без какой-либо предварительной подготовки.

Нельзя сказать, что новации деятелей НКП не опирались на научную основу. Ещё как опирались! Но что это была за «основа»? Возьмём, например, «труды» по данному вопросу Павла Петровича Блонского (1884–1941), известного педагога и педолога тех лет. В наследии Блонского есть много действительно ценных работ [Блонский..., Избранные педагогические произведения]. Однако сейчас мы останавливаемся на его «оригинальных» взглядах в связи с внедрением комплексных программ и планов. Так вот, П. П. Блонский в изданной в 1919 г. книге «Трудовая школа», обращаясь к учителям начальной школы, писал буквально следующее: «Можете во весь год не давать ни одного «всамделишного урока». Все знания должны рождаться из случаев и в работе. Единственная цель – сделать текущую работу более сознательной, умелой, понятной и интересной. Чем меньше ты будешь увлекаться погоней за знаниями, тем лучше» [Блонский..., Трудовая школа, ч. 1, с. 18].



П. П. Блонский

Сейчас невозможно поверить в то, что подобное могло быть напечатано и даже рекомендовано к внедрению. Невольно задаёшься вопросами: «Неужели Блонский всё это писал всерьёз? И если – да, то с какой целью? Он, что, действительно хотел уничтожить школу в России? Мечтал развалить сам процесс обучения в ней?».

Для того, чтобы у читателя не сложилось мнения, что приведённая выше цитата из Блонского является всего лишь «случайной опiskeй», «предоставим слово» Павлу Петровичу ещё раз. Вот как он критиковал программы старой школы: «К чему такая схематизация знаний на первой ступени обучения? Не лучше ли целостное образование, изучение цельной конкретной действительности? Наш ученик должен изучить мир и жизнь, а не арифметику и физику» [Блонский..., Трудовая школа, Ч. 1, с. 20].

Вся эта несуразица, как уже отмечалось выше, печаталась и рекомендовалась педагогическим работникам, и, по всей видимости, изучалась ими и, что самое печальное, внедрялась в практику школьной работы.

Весьма характерно, что составители двухтомника педагогических и психологических произведений П. П. Блонского в серии «Педагогическая библиотека» (М., Педагогика, 1979) хотя и включили в данное издание работу «Трудовая школа», но включили ее *в значительно сокращённом виде*, причём оказались опущенными именно приводимые выше цитаты, а также вообще весь материал о комплексных программах

[Блонский..., Избранные педагогические и психологические сочинения]. Объяснение этому может быть только одно: составители М. Г. Данильченко и А. А. Никольская *не хотели* знакомить современного читателя с заблуждениями П. П. Блонского периода 1920-х гг., дабы, так сказать, не снижать его «научный авторитет» в глазах современного читателя.

П. П. Блонский указывал также, что «школа должна давать не ряд отдельных знаний, но, прежде всего, единое, цельное мировоззрение» [Блонский..., Новые программы..., с. 22]. Иными словами, Блонский предлагал знания учащимся не давать, а сразу формировать цельное мировоззрение. Так разве мировоззрение, тем более цельное, не строится на ранее усвоенных знаниях? И если знаний у человека нет, так о каком мировоззрении вообще может идти речь? По видимому, осилить «столь сложную» мысль было не под силу «крупному учёному», как неизменно вплоть до настоящего времени именуют П. П. Блонского в отечественной научной литературе. Он даже включен в том «100 великих психологов» [Яровицкий..., 100 великих психологов].

В качестве средства реализации такого, с позволения сказать, «мировоззренческого» подхода, считал П. П. Блонский, и выступают «гусовские программы с их марксистским подходом к изучению общественных явлений» [Блонский..., Новые программы..., с. 22].

П. П. Блонский не только выступал против предметного обучения, но и *фактически отрицал саму идею обучения в его традиционном виде вообще*. Главную задачу деятельности школы он видел в организации *научной* работы школьников. Для этого, по его мнению, в каждой школе должны быть открыты «научные студии»: физико-математическая, биологическая, социально-историческая, литературно-философская, философско-географическая. Ученик, по его словам, «половину всего школьного времени, предназначенного для научных занятий, проводит в переходах из одной научной студии в другую (выделено нами – В. П.), а остальную половину школьного времени, предназначенного для научных занятий, отдаёт своим специальным занятиям в избранной им научной области» [Блонский..., Трудовая школа..., с. 111].

Как видим, П. П. Блонский явно преувеличивал возможности детей и школы; у него речь идёт даже не о преподавании и учении, а о якобы *научной деятельности*, которую должны осуществлять ученики в школе, причём фактически самостоятельно и в области чуть ли не всех наук сразу! То, что он имел в виду именно научную, а не учебную деятельность, подтверждает настойчивое повторение именно этого термина, – *научная деятельность*. Другую половину рабочего времени Павел Петрович отводил на переходы из одной студии в другую. Ничего не скажешь, «очень рациональная» организация труда школьников «по Блонскому»!

Но вернёмся к комплексным программам. В 1920–1921 гг. имели место первые попытки воплощения на практике комплексного подхода в обучении, причём поначалу в деятельности опытно-показательных

станций НКП. Наконец, в начале 1923 г. НКП принял к реализации в школах I ступени схему, разработанную при участии Н. К. Крупской. Она имела следующий вид.

Таблица 1

### Схема построения программы обучения школы I ступени

| Год | Природа и человек  | Труд  | Общество  |
|-----|--|---|---|
| 1   | Времена года   | Непосредственно окружающая трудовая жизнь деревенской или городской семьи | Семья и школа   |
| 2   | Воздух, вода. Почва. Окружающие человека культурные растения и животные и уход за ними.              | Трудовая жизнь деревни или города, где живёт ребёнок                      | Общественные учреждения деревни и города                                      |
| 3   | Элементарные наблюдения (сведения по физике и химии. Природа местного края. Жизнь человеческого тела | Хозяйство местного края   | Губернские (областные) общественные учреждения. Картины прошлого своей страны |
| 4   | География России и других стран. Жизнь человеческого тела  | Государственное хозяйство РСФСР и других стран                            | Государственный строй России и других стран. Картинки прошлого человечества.  |

Схема программы школы II ступени была построена по тем же трём «колонкам», которые получили такие названия: «Природа, её богатства и силы», «Использование этих богатств человеком (Трудовая деятельность людей)», «Общественная жизнь». По мысли авторов в первой колонке должны были найти место отдельные сведения по физике, химии и биологии, «поскольку они необходимы для понимания климата, жизни почвы, жизни растений», «для понимания жизни животных и человека». В этой же колонке размещались отдельные сведения по

строению вселенной и по истории материальной культуры. Вторая колонка заполнялась сведениями из различных отраслей производства, техники, организации и истории труда. Третья колонка содержала материал обществоведческого характера и отдельные сведения по истории. Самое невероятное и удивительное в этой схеме заключалось в том, что важнейшие учебные предметы: математика, литература и языки, – русский и иностранные, а также родной язык (в национальных школах) вообще не были представлены; они должны были, по замыслу

авторов этих планов, *изучаться по-путно (!!!)*.

На основании этой схемы НПС ГУСа в 1922–1923 учебном году была осуществлена разработка первого варианта программ школы I ступени. 15.07.1923 г. программы для первых двух лет обучения были утверждены коллегией НКП. Чуть позже была проведена разработка программ для 3-го и 4-го годов обучения (в тогдашней терминологии – 3-й и 4-й групп), и вскоре эти программы были изданы для всех четырёх групп школ I ступени [Новые программы...]. Во вводной записке к программам школ I ступени отмечались два недостатка «до-гусовских» программ: их оторванность друг от друга и отсутствие связи с жизнью. Преодолеть эти недостатки и предполагалось применением комплексного метода, а также путём установления тесной связи содержания программ с жизнью.

Схема ГУСа центром школьных программ поставила трудовую деятельность людей, которая должна была изучаться в связи с природой, как объектом трудовой деятельности, и в привязке к общественной жизни, которая является следствием всё той же трудовой деятельности. Этим самым, по мысли авторов, достигалось единство всех компонентов программы. Все сведения, расположенные в трёх колонках, объединялись той или иной комплексной темой («комплексом»), изучение содержания которой увязывалось, по возможности, с сезонными явлениями и краеведением.

Каждая комплексная тема была рассчитана на определённый

срок: от двух недель до полутора месяцев. Эти комплексные темы могли быть разными для городских и сельских школ. Для сельских школ такой темой могла стать тема «Навоз». Как вариант для городских школ могла бы быть производственная тема промышленного профиля, например, «Обувная фабрика». Для первого года обучения первой комплексной темой была «Жизнь ребёнка до школы летом», второй – «Знакомство со школой», третьей – «Охрана здоровья детей», четвёртой – «Октябрьская революция» (по срокам она приурочивалась к ноябрьским праздничным дням). Некоторые темы повторялись в один и тот же срок (в соответствии с сезонными явлениями и датами революционных праздников) на всех четырёх годах обучения. Таковы темы «Октябрьская революция», «Первое мая – международный праздник трудящихся», а, например, тема «Начало весенних работ» изучалась только в 1 и 2 классах.

Комплексные программы считались руководящими работниками НКП «блестящим завоеванием», подлинным выражением марксизма в школьной работе, применением диалектического материализма в программах и методах работы советской школы. А. В. Луначарский в речи на съезде заведующих губернскими отделами социального воспитания 11.03.1923 г. в таких восторженных выражениях характеризовал программы ГУСа: «Это есть нечто, в полном смысле слова, замечательное. Это целый переворот в деле школьного образования, это такая вещь, которая, если мы сумеем её

развить, будет иметь всемирное значение. В этой программе лежит необычайное изящество структуры; с какой бы стороны ни подойти к ней, вы видите нечто цельное» [Новые программы..., с. 5].

Н. К. Крупская считала принципиально важным постановку идеи трудовой деятельности трудящихся в центр содержания программ, и обосновывала она это следующим образом: «В основу программы... кладётся изучение трудовой деятельности людей. Этим создаётся та внутренняя связь между темами отдельных бесед, между различными предметами, которая необходима, так как осмысливает всё преподавание» [Крупская..., К вопросу..., с. 113]<sup>13</sup>.

Спустя несколько лет, когда не только вся педагогическая общественность, но и высшие партийно-государственные органы, начнут дружно критиковать комплексные планы, Крупская и Луначарский не только станут замалчивать свою причастность к их созданию и внедрению в школы, но, более того, «ополчатся» на «те силы», которые эти программы создали и внедряли. При этом, разумеется, ни одного имени ими не будет названо. Это и понятно, иначе пришлось бы, прежде всего, назвать самих себя.

Вводная записка комплексных программ прямо указывала на то, что в ходе их реализации изучаются *не*

*учебные предметы*, а некие «*центральные темы*», дающие, по мнению авторов этих программ, нужные учащимся по данной теме знания и навыки. Темы программы должны были быть, вместе с тем, «интересными и близкими активной жизни ребёнка и окружающей школу действительности». Интерес детей, проявлявшийся к тому или иному общественно-политическому или природному явлению провозглашался критерием отбора учебного материала. Иными словами, заинтересовались дети каким-либо текущим событием, – и всё, учёба побоку! Учитель обязан заниматься изучением и обсуждением с детьми этого события.

А как же быть в таком случае с изучением текущего учебного материала? А никак! Этот материал – «вечный»; он никуда не денется, его можно и отложить до лучших времён... Главное – сиюминутные интересы детей!

Школьная работа, согласно комплексным планам, объединялась на основе так называемых «очередных ударных заданий школы». При этом каждой школе предлагалось самой периодически выдвигать то или иное «*принципиально ценное и практически важное ударное задание*», при проведении в жизнь которого должны были объединяться все школьницы (школьные работники), имеющие отношение к данному классу.

<sup>13</sup> Как видим, руководители НКП А. В. Луначарский и Н. К. Крупская характеризовали своё «детище» в таких восторженных тонах, что невольно вспоминается

известное русское присловье «Хороша дочь Аннушка! – хвалят мать да бабушка».

В школе II ступени, как отмечалось в программах, «синтетическое образование проводится: 1) путём координирования содержания отдельных изучаемых наук друг с другом, в смысле выделения общих, связанных друг с другом тем; и 2) путём максимальной согласованности преподавателей между собой, осуществляемой посредством периодических сговоров преподавателей по установлению связи между программами отдельных, одновременно изучаемых учащимися учебных предметов» [Новые программы..., с. 7].

Таким образом, добиваться успеха в освоении материала предлагалось путём «*периодических сговоров между преподавателями*».

Уже во введении к программам для пятых-седьмых групп (классов) указывалось, что отныне «не придаётся никакой цены ранее сложившейся систематике школьных предметов; каждый школьный предмет теряет свою самостоятельность и самодовлеющую ценность» [Новые программы..., с. 5].

Кто же всё-таки, помимо Крупской и Луначарского, предлагал весь этот бред? Приведём, хотя бы кратко, взгляды и суждения одного некогда видного сотрудника НКП, в то время очень влиятельного, а ныне совсем забытого деятеля отечественной науки. Это известный большевистский деятель Михаил Николаевич Покровский (1868–1932); с мая 1918 г. и до конца жизни он был заместителем наркома просвещения, отвечал за сферу науки и высшего образования.



М. Н. Покровский

В своём выступлении на вышеуказанном съезде Покровский дошёл до того, что даже стал отрицать значение математики как науки. Он, в частности, утверждал следующее: «Что касается математики, то мнение наиболее свежих математиков из университетских профессоров таково, что это не наука с определённым конкретным содержанием, а что это определённый язык, на котором говорят» [Константинов..., Очерки..., с. 125]. Изучение этого языка, то есть языка математики, по мнению М. Н. Покровского, должно происходить *попутно*, в процессе изучения физики, химии, механики, астрономии. Русский язык также должен был изучаться в связи с другими дисциплинами. Отсутствие в программе уроков словесности, т. е. русского языка и литературы, М. Н. Покровский считал *огромным плюсом*, так как он, по его признанию, «давно вынес впечатление, что нельзя отбить вкус к литературе лучше, чем введением её в форме преподавания» [Константинов..., Очерки..., с. 125]. И далее он утверждал, что «подростки, организовав клубы, изучат сами и Тургенева, и

Толстого, и Гоголя, и Пушкина» [Константинов..., Очерки..., с. 125].

Таким образом, в своей борьбе против систематической науки создатели комплексных программ, руководители НКП и официальной отечественной педагогической науки были готовы ликвидировать, объявить несуществующими не только учебные предметы, но даже тысячелетиями существовавшие науки, такие, например, как математика! Ими отрицалась необходимость преподавания русского языка и литературы. С презрением «учёный» Покровский говорил о Пушкине, Толстом, Гоголе и Пушкине.

И всё это были люди, возглавлявшие длительное время российское образование и отечественную науку! Что это такое, если не ранне-средневековое мракобесие и вопиющая некомпетентность!?

И. В. Сталин в работе «Письмо т. Ме-рту» следующим образом оценил Покровского и Луначарского: «У нас в России процесс отмирания целого ряда старых руководителей из литераторов и старых «вождей» тоже имел место. Он обострялся в периоды революционных кризисов, он замедлялся в периоды накопления сил, но он имел место всегда. Луначарские, Покровские, Рожковы, Гольденберги, Богдановы, Красины и т. д., – таковы первые пришедшие мне на память образчики бывших вождей-большевиков, отошедших потом на второстепенные роли» [Помелов..., Тенденции..., с. 19–20].

Здесь Сталин в один ряд поставил и верных соратников Ленина, и тех, кто боролся против него. При этом о Покровском и Луначарском

он выражается самым пренебрежительным тоном. Но уже 12 апреля 1932 г. в некрологе в газете «Правда» Покровский назывался «виднейшим представителем старой большевистской гвардии, активным участником Октябрьской пролетарской революции, непримиримым борцом за генеральную линию партии, всемирно известным учёным-коммунистом, виднейшим организатором и руководителем нашего теоретического фронта, неустанным пропагандистом идей марксизма-ленинизма» [Равкин..., Творцы..., с. 94–95].

Смена «гнева на милость» неудивительна: «мавр сделал своё дело», и больше уже не был ни для кого опасен; почему бы его и не похвалить напоследок? М. Н. Покровский похоронен в Кремлёвской стене, его имя в 1932–1937 гг. носил Московский государственный университет. Вплоть до настоящего времени в научно-исторической печати и публикациях можно встретить хвалебные оды в его адрес. Мы можем объяснить это только тем, что авторы этих «од» недостаточно хорошо осведомлены о «научных заслугах» этого «учёного-марксиста». Примерно то же самое можно было бы сказать и в отношении научных заслуг А. В. Луначарского в области педагогики.

Работая над данной статьей, автор внимательно изучил содержание книги «А. В. Луначарский. О воспитании и образовании», вышедшей в издательстве «Педагогика» в серии Педагогическая библиотека». Издание вышло к 100-летию педа-

гога, в 1976 г., с годичным опозданием [Луначарский..., О воспитании...]. Большой, 640-страничный том наполнен текстами выступлений наркома на I-м Всероссийском съезде по просвещению, на 3-й сессии ВЦИК 7-го созыва, на IV-м Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию, на курсах заведующих окружными отделами народного образования и т. п. Все без исключения тексты представляют собой «агитки» типа «Учитель, учись!», – один из текстов так и озаглавлен, – и, конечно, изначально они не были предназначены для издания.

Вообще, Анатолий Васильевич стремился к тому, чтобы не оставлять после себя «педагогическое наследие», которое могло бы его как-то впоследствии скомпрометировать. Но совсем обойти педагогические проблемы содержания образования в своих выступлениях он, конечно, не мог. И вот что интересно: так же, как и в вышеупомянутом двухтомнике П. П. Блонского, вышедшего в те же годы, составители тома Луначарского (Э. Д. Днепров и др.) «аккуратно» обходят вопрос о его взглядах на характер и содержание обучения в школе и вузе. Причина, разумеется, та же, что и в случае с Блонским, а именно, нежелание «выносить на свет Божий» заблуждения тех лет. А ведь А. В. Луначарский нес ответственность не только за качество содержания комплексных программ и их внедрение, но и был руководителем, приглашавшим на работу в НКП в качестве сотрудников Блонского, Покровского и других *таких* специалистов.

Составители комплексных программ, – и Луначарский в первую очередь, – по-видимому, вполне искренне стремились к решению следующих важнейших задач: 1) осуществить связь школы с жизнью, радикально перестроить школьное обучение, уничтожив отрыв обучения от практики, от трудовой деятельности людей; 2) привить учащимся диалектико-материалистическое мировоззрение и обеспечить материалистическое содержание школьного обучения; 3) сделать школьное обучение близким интересам ребёнка и соответствующим уровню и характеру развития возрастных групп; 4) установить связь обучения с жизнью данного района (краеведческий принцип) и с сезонными явлениями природы.

Указанные задачи были действительно актуальными. Однако введение комплексных программ во все не способствовало их решению. Авторы комплексных программ полагали, что внедрение их программ само по себе является залогом осуществления на практике диалектического принципа связи явлений жизни. Однако диалектический материализм имеет в виду естественные связи, а в комплексных программах устанавливались противостественные, искусственные, надуманные связи.

Новаторы из НКП считали, что они проводят идею связи жизненных явлений, принцип связи обучения с жизнью; они «любовались» «цельностью» своих программ. В действительности же комплексные программы представляли собой неудобоваримую смесь бессистемных и

клочкообразных сведений, набранных из различных областей знания и искусственно «притороченных» к той или иной теме. Комплексные программы нарушали систематичность знаний, логику учебных предметов, развивали у детей поверхностное отношение к учёбе и ничемное всезнайство. На уроках, возможно, говорилось о многом, но ничего не закреплялось основательно. Учёба шла, в лучшем случае, «галопом по Европам». Наука и жизнь механистически противопоставлялись друг другу, нарушалась последовательность в изучении знаний.

В школе II ступени учебные предметы хотя и сохранялись, но расположение учебного материала в каждой теме производилось в соответствии с комплексными темами, вследствие чего учебный предмет уродовался, а логика его нарушалась. Школьному учителю приходилось одновременно «сидеть на двух стульях»: давать учебный материал в соответствии с логикой конкретной дисциплины, и, в то же время, искусственно «подгонять» этот материал под некие комплексные темы, которые, как правило, не имели никакого отношения к учебному предмету.

Некоторые темы в комплексных программах школы I ступени, особенно связанные с сезонными явлениями и революционными праздниками («Первое мая – праздник трудящихся», «Великий Октябрь»), из года в год повторялись во всех четырёх классах. Отсюда излишний, совершенно необоснованный концентризм учебного материала, его ненужная повторяемость и большая

неэкономность в расходовании времени на уроке.

Учебные навыки, то есть то, на что учителя всегда обращали особое внимание (беглость и правильность чтения, орфографически правильное письмо, умение быстро и правильно производить арифметические действия над числами и др.), в программах 1923–1924 учебного года отсутствовали совсем. Более того, во вводной записке к комплексным программам указывалось: «Нет надобности гнаться за сообщением какой-либо определённой суммы знаний» [Константинов..., Очерки..., с. 127].

Комплексные программы по существу уничтожали специфику каждого учебного предмета; не обращалось внимания на необходимость отработки навыков чтения, грамотного письма и быстрого устного счёта. В тексте программ давались, например, такие однозначные установки: «Не должно быть в школе арифметики и русского языка как особых предметов, никакого особого изолированного курса природоведения не должно быть» [Константинов..., Очерки..., с. 128].

Нами специально приведена эта цитата, с тем, чтобы показать, как настойчиво стремились создатели программ довести до сознания каждого «шкраба» мысль о «беспредметности» обучения: они повторяли её в программах многократно, едва ли не в каждом абзаце, с тем, чтобы ни у кого не оставалось никаких сомнений на этот счёт. На местах, то есть в уездных, городских и губернских органах просвещения,

стоявших, разумеется, ближе к реальной школьной практике, отнеслись к комплексным программам с явной настороженностью.

Так, Петроградский губоно издал эти программы для своих учителей, снабдив их специальным комментарием, в котором, в частности, достаточно осторожно отмечалось, что «предлагать программы, составленные по комплексному методу, где бы грани отдельных предметов стирались, пока такие программы не выдержали строгого испытания на практике, едва ли было бы целесообразно» [Программы-минимум..., с. 161].

Обратите внимание: в Петрограде программы НКП переиздали, чтобы обеспечить ими своих учителей. И в то же время, снабдили издание этих программ «указанием» на то, что пока, дескать, вводить их нецелесообразно. Но если Петроградский губернский отдел народного образования, как орган просвещения важнейшего российского региона, – как-никак «колыбель революции!», – ещё мог каким-то, – надо сказать, весьма «вычурным» способом, – образом выразить своё особое, причём крайне негативное мнение в отношении программ Луначарского и Ко, то губернским органам образования провинциальных территорий не оставалось ничего другого как принять предлагавшиеся программы к неукоснительному исполнению.

Лучшие учителя всё-таки пытались найти хоть какой-то свой выход из создавшегося положения. Так, в городе Вятка, в считавшейся передовой опытно-показательной

школе имени Л. Б. Красина, учителя составляли «двойные» планы работы: первый план – реальный, как и раньше, направленный на фактическое обучение детей, и другой, в полном соответствии с наркомпросовскими указаниями – для «прикрытия», на случай внезапной проверки со стороны «отнаробов» (отделов народного образования) [Помелов..., Народное..., с. 69].

В статье «Программы ГУСа и общественная работа» (1926) С. Т. Шацкий, рассказывая о работе на местах по схемам ГУСа, приводит ряд примеров того, как учителя используют гусовские «колонки». В частности, он писал: «В одной губернии у нас имеется 12 колонок, а в другой – 16, есть 18, 25, а на Восточной железной дороге (имеются в виду школы железнодорожного ведомства. – В. П.) – 61 колонка. Можно ли заниматься, имея такие большие простыни, и с шестидесяти одной точки зрения подходить к вопросам? Это невозможно, это тормоз для занятий. Учителя приобрели известный навык располагать по этим колонкам материал на любую тему. Скажешь «гвоздик», сейчас же по шестидесяти одной колонке проведут «гвоздик» или «капусту» и т. д. Я спрашивал учителей: «А как же вы работаете по этим схемам?» Откровенно отвечают: «Мы по ним не работаем, мы работаем так, как работали раньше, а когда придёт инспектор и требует схему, то мы ему её даем. Он смотрит на «простыню» и говорит: «Это не туда разнесли, а это надо сюда» <...> Приезжает товарищ из Сибири и просит: «Помогите нам

в таком деле: мы на месте с товарищами очень хорошо разработали тему «Корова», провели её по всем колонкам, а слово «Пение» никак не увязывается. Как это сделать?» [Шацкий..., Программы..., с. 353–354].



С. Т. Шацкий

С. Т. Шацкий жалуется на неразбериху... Невольно возникает вопрос, а кто эту неразбериху устроил? Ведь Шацкий был членом НПС, и вместе со своими коллегами он сам и вводил эту немислимую по своей глупости систему, в частности, в руководимой им 1-й опытно-экспериментальной станции НКП, а также голосовал за её внедрение в школах. В конце 1920-х – начале 1930-х гг. С. Т. Шацкий был уже, *разумеется*, противником установления «противоестественных связей в обучении», и стал выступать с прямо противоположных позиций. Теперь он *справедливо* считал, что на первый план должна выдвигаться задача

усвоения учащимися прочных знаний, умений и навыков по русскому языку, математике и другим предметам, и лишь на этой основе знания, умения и навыки интегрируются и т. д.

Вот только жаль, что такую ясную позицию Станислав Теофилович не занимал сразу, ещё в начале 1920-х гг. Правда, для того, чтобы так поступать в то время, надо было бы выступить, подобно Антону Семёновичу Макаренко, против «педагогического Олимпа», противопоставить себя ему. А Шацкий был сам неотъемлемой частью этого самого «педагогического Олимпа»...

А. С. Макаренко, руководивший в начале 1920-х гг. колонией имени М. Горького, дал картину того, каким образом была вынуждена строиться учебная работа по комплексным планам, навязывавшимся школам и другим учебно-воспитательным учреждениям со стороны НКП Украинской ССР<sup>14</sup>. Так, педагогическим коллективом колонии была разработана комплексная тема «Навоз» [Помелов..., Тенденции..., с. 24–25]. При подготовке докладов учащиеся использовали рекомендуемые им пособия, названия которых также приводились в конспекте. Не подлежит сомнению то обстоятельство, что для колонии, которой руководил А. С. Макаренко вопрос об ознакомлении воспитанников со свойствами навоза имел

<sup>14</sup> В те годы единого союзного органа по руководству образованием не существовало. В каждой союзной республике был свой НКП, который хотя и осуществлял руководство местным образованием исходя из региональной специфики, но в

основополагающих моментах ориентировался на российский НКП, признавая его верховенство. Это касалось, разумеется, и всего того, что было связано с комплексными планами.

значительное практическое значение. И если бы вся эта вышеприведённая работа осуществлялась во внеучебное время, это можно бы было только приветствовать.

Но ведь педагог вынужден был заменять *навозом*, т. е. темой «Навоз», реальные учебные предметы с их конкретным содержанием, призванным формировать у детей мировоззрение, кругозор, теоретические знания и практические учебные умения и навыки, то есть всё то, что называется общим образованием. Понятно, что здравомыслящий педагог, каковым был Макаренко, не мог не видеть навязываемого из НКП мракобесия. Но что он мог поделать?

Самым жгучим методическим вопросом в ходе внедрения комплексных программ был вопрос об *увязке* комплексной темы с выработкой практических навыков (чтения, письма, устного счёта и др.). Педагогические журналы тех лет пестрят материалами, авторы которых задаются вопросами типа: «Как увязать материал по теме «корова» и прохождение правописания *сомнительных гласных*? Как увяжешь *волисполком* и *склонения родовых слов с окончаниями – ый, ой, ое, ого, его*? Какая увязка может быть между темой «Наш край» и *спряжениями* и *глагольными окончаниями ешь, ишь?*» [Константинов..., Очерки..., с. 129].

Неудивительно, что в таких условиях, как уже отмечалось выше, работа учителя поневоле начала принимать двойственный характер. Часть времени действительно заботившиеся об интересах дела учителя уделяли *комплексу* в чистом виде, прорабатывая с учениками, и при

этом чертыхаясь про себя, материал трёх колонок комплексной программы. Другую часть урока они посвящали таким занятиям, которые ничем не отличались от уроков «старой» школы, то есть отработке реальных практических умений и навыков счёта, письма, чтения и т. п.

Уже к 1925 г. стала явно ощущаться несостоятельность комплексных программ. На недостатки программ, не обеспечивавших прочных знаний и навыков, указывали теперь не только учителя, но даже обычные рабочие и крестьяне. Они писали об этом в газеты, говорили на эту тему на разного рода съездах и конференциях. У них ведь тоже были дети и внуки, и вопрос качественного образования им был вовсе не безразличен. Например, на XIII Всероссийском съезде Советов при обсуждении доклада А. В. Луначарского на этом вопросе заострили внимание делегаты от Тамбовской, Московской и ряда других губерний. Повсеместно на школьных собраниях родители настаивали: «Научите наших детей, прежде всего, читать, писать, считать, а потом уже вводите нужные вам комплексы». «Комплексы» воспринимались здравомыслящими учителями и родителями как нечто противоестественное, противостоящее здравому смыслу; как нечто такое, что нужно чиновникам от образования, но никак не детям.

Защищаясь от совершенно здравых обвинений, в своих выступлениях Луначарский и Крупская подчёркивали, что их комплексные

программы представляют собой конкретное воплощение политики партии в школе.

Иными словами, они попытались придать своим сумасбродным изыскам политический характер. Дескать, эти комплексы – проявление партийных установок. А раз так, то попробуй-ка выступить против этих замечательных программ! Сразу же попадёшь в члены какой-нибудь антипартийной оппозиции. Словом, комплексным программам был придан прямо таки чуть ли не сакральный, священный смысл.

Всё-таки под напором требований с мест А. В. Луначарский в 1925 г. выступил с «компромиссным» предложением устраивать в школах специальные уроки счёта, письма и чтения; как говорится, «нате вам, с барского плеча». Однако «реабилитировать» математику и другие науки, попавшие под его, Луначарского, запрет, глава НКП по-прежнему отказывался. Отказ от этого запрета и комплексных программ означал бы для него, Крупской и иже с ними признание их собственного поражения, чего Луначарский никак не хотел допустить. Комплексный подход в обучении по-прежнему оставался для него и его подчинённых «священной коровой», а применительно к содержанию проектов, – поистине «священной овцой».

Выступая на совещании заведующих агитационно-пропагандистскими отделами губернских комитетов ВКП(б) (1925) Луначарский с возмущением говорил о тех школах, которые, несмотря на запреты НКП,

вернулись таки к предметному подходу, указывая при этом в документах, что комплексный подход ими полностью якобы осуществляется. Тем самым, эти школы, по мнению главы НКП, ввели в заблуждение руководящие органы [Луначарский..., Доклад на совещании..., с. 399].

Программа и расписание в этих школах, – возмущался нарком, – были примерно такие: арифметика, овца, письмо и т. д. Что же это за овца? А это, оказывается, такой комплекс! Но на самом деле, негодовал глава НКП, *овцу приносили в жертву*. Иными словами, никакая овца в действительности в этих школах не изучалась, что очень, очень плохо! – а вместо этого изучалась, видите ли, *какая-то там математика!* «Но разве математика может заменить собой овцу?!», искренне недоумевал А. В. Луначарский. *Овца*, по мнению Луначарского, должна была не только изучаться, но и быть положенной в основу обучения! Она, *овца*, всего-навсего лишь *прописана* в школьном расписании и разного рода отчётных документах как «доказательство» того, что программа обучения в школе строится по комплексному принципу, а на самом деле ей, *овце*, не уделяется должного внимания, которого она, *овца*, несомненно, заслуживает. Это ли не повод разобраться с такими школами!?

Работникам агитпропов, таким образом, фактически вменялось в обязанность следить за тем, чтобы в школах изучались именно *овца, навоз, корова, Красный Октябрь*, а не какие-то там «*пушкины и лермонтовы*», или, например, вульгарный

устный счёт, чтение, письмо и прочая «проза жизни».

В 1925 г. в НКП уже стали понимать необходимость переработки программ, однако, вместо отказа от комплексного построения программ «педагогический Олимп» всё ещё твёрдо держался «комплекса» как ведущего начала структуры программ, и если к чему и склонялся, то лишь к некоторым уступкам в отношении «навыков», в том смысле, что их «потихоньку» стали разрешать.

Но что значит – «потихоньку»? Учителя оставались после уроков с теми детьми, кто проявлял желание *хоть чему-то научиться*. Родители приглашали учителей на дом, для фактически *нелегальных* индивидуальных или групповых занятий со школьниками. Отец автора данной статьи рассказывал, как ему и его одноклассникам пришлось в детстве, в 1920-е гг., будучи учениками одной из школ г. Котласа Архангельской губернии, что называется, испить полную горькую чашу наркомпросовских экспериментов. Единственная надежда в получении знаний была на «секретные», проводившиеся учителями тайком от посторонних занятия с отдельными учениками.

Единая комплексная тематика сохранялась и в программах первого центра школ 2-й ступени, хотя обучение здесь велось всё-таки по отдельным предметам. В это трудно поверить, но во вводной записке, предваряющей, содержание этих программ, содержалась критика в адрес, – ни много, ни мало!, – *учителей*, которые превратили комплекс в

какой-то «фетиш» и «педагогический кунштюк», и при этом не понимали «истинного духа комплексной системы организации образовательного материала» [Программы для первого центра..., с. 5]. Вот уж, действительно, *с больной головы на здоровую!*

В 1927 г. были изданы новые программы, в которых прямо-таки с маниакальной настойчивостью, достойной лучшего применения, снова была подтверждена верность комплексной системе. При этом авторы даже сожалели, что школы пока оказываются не в состоянии «построить все программы и всю учебную работу в виде *комплексов-дел*, в виде последовательного и непрерывного ряда трудовых заданий общественно-практического порядка» [Программы и методические записки..., с. 26].

В то же время, программы 1927 г. включали в себя элемент своеобразного компромисса между комплексностью и предметностью в форме своеобразного приложения, которое называлось «программа навыков». Но уже в программах 1929 г. это, казалось бы, здоровое дополнение было исключено, а сами программы стали во всё большей степени преобразовываться из комплексных в комплексно-проектные; они стали ещё более бессистемными, и, что было особенно печально, сильно сокращался объём изучаемого школьниками содержательного материала. Помимо этого, в программах усиливался концентризм в преподавании учебного материала и его повторяемость. Так, и в 1-м, и во 2-м классах указывалось

на необходимость «наблюдения за распусканием веток и проращиванием семян». К вопросам о строении цветка и его опылении программа возвращалась трижды, то есть во всех первых трёх классах.

Вместо общеобразовательного материала авторы программ выдвинули на передний план общественно-полезную работу, которая должна была выполняться в виде проектов с первых же дней пребывания ребёнка в школе; например, «Наблюдения за заболеваемостью в своих семьях». Это была всего лишь вторая по счёту комплексная тема I-го года обучения, и сразу такая, мягко говоря, специфичная. В программе указывалось, что, если в семье все были здоровы, и наблюдать было не за кем, предлагалось идти наблюдать туда, где есть больной. Причём даже не помогать, а только наблюдать.

Кстати, вся эта фантасмогория имела место тогда, когда в стране ещё только ставился вопрос о вакцинации от опасных заразных заболеваний; в некоторых регионах страны имели место эпидемии малярии, холеры, тифа и других опасных заболеваний. И вот, согласно программе НКП, учащийся 1 класса, вместо того, чтобы соблюдать все нормы дистанцирования и соблюдения санитарно-гигиенических норм, должен был идти туда, где явно есть заразные больные *с целью наблюдения*.

Аналогичный «конструктивный» характер имели и другие темы у первоклассников, например, такие: «Как мы можем облегчить труд наших матерей», «Участие детей в

совместном проведении всей школой антирождественской пропаганды». Первая тема 4 класса сельской школы в программе 1929 г. названа *проект-темой*; её название звучало так: «От чего зависит урожай и как его поднять». Иными словами, ученикам начальной школы предлагалось найти решение вопроса, над которым бились, бьются и будут биться до скончания веков лучшие умы агротехнической науки и практики.

Впоследствии недостатки рассмотренных здесь программ были «списаны» на «происки правых и левых уклонистов», на «вредителей», которые «маскируясь революционной фразой, двурушничая, сумели ввести в заблуждение наркомпрос». Так представлял себе дело известный советский историк педагогики Е. Н. Медынский (1885–1957) [Медынский..., Очерки..., с. 135]. Именно этим обстоятельством он объяснял несовершенство программ 1920-х гг. Правда, фамилии «двурушников» Евгением Николаевичем и другими «разоблачителями» «почему-то» не назывались. Собственно говоря, понятно почему; книга Константинова и Медынского вышла в 1948 г., а в те годы назначать врагов мог только один человек в СССР, – и этим человеком был, разумеется, не историк педагогики Медынский. Всем остальным гражданам предоставлялось право с этим «назначением» только соглашаться и одобрять его. К тому же, сам Е. Н. Медынский был тесно связан с Н. К. Крупской, хорошо знал всех сотрудников НКП «первого при-

зыка». Не мог же он их называть поименно! Да и как их назовёшь, этих самых «двурушников»?! Это же были всё те же деятели НКП, продолжавшие, как ни в чём не бывало, там же и работать; разумеется, за исключением тех, кто подвергся репрессиям. Но, конечно, причиной репрессий было отнюдь не внедрение ими злополучных комплексных программ, а совсем другие причины.

Несмотря на то, что в педагогической печати 1930-х гг., и позднее, по существу, вплоть до конца советского власти, вина за все эти повсеместно вводимые благоглупости возлагалась на неких мифических «уклонистов» и «вредителей», чьи «гнезда», – как было принято писать в газетах, – «были разрушены благодаря бдительности органов безопасности», конкретные фамилии этих самых «вредителей» никогда не назывались, ибо тогда надо бы было называть имена, которые были окружены пиететом и были неприкасаемы для критики. Ведущие отечественные историки педагогики вплоть до падения социалистического строя не торопились признавать порочный характер программ ГУСа, ограничиваясь крайне мягкой критикой, и делая упор на позитивные моменты. Так, научный консультант по докторской диссертации автора данной статьи, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования Захар Ильич Равкин (1918–2004) в нейтральных тонах характеризовал программы ГУСа 1920-х гг., называл их первой попыткой в направлении поиска пу-

тей революционного обновления содержания школьного образования, установления связи его с жизнью, с практикой социалистического строительства [Очерки истории школы..., с. 222].

Другой видный советский педагог Фёдор Филиппович Королёв (1898–1971) признавал тот факт, что идея комплексного построения программ приводила к установлению надуманных и искусственных связей отдельных учебных предметов с комплексными темами. Иными словами, он дословно повторял характеристику программ, данную в своё время Н. К. Крупской в тот период, когда их недостатки стали очевидными для всех. Впрочем, Ф. Ф. Королёв сам был сотрудником НКП и членом ГУСа во времена Луначарского и Крупской, поэтому не мог же он высказывать критические замечания а адрес самого себя и своих бывших начальников.

А. И. Солженицын в «Архипелаге ГУЛАГ» писал о «потоках» и «ручейках» незаконно арестованных. К первым он относил военных, интеллигенцию в целом, крестьян-единоличников, партийных работников и т. д. И одним из таких «ручейков» были те учителя, которые выступали против навязывавшихся школе методов, таких как метод проектов, бригадно-лабораторный и т. п. [Солженицын..., Архипелаг..., с. 66].

Спустя несколько лет после выхода партийных постановлений о школе (1931–1932), «амнистировавших» классно-урочную систему и «милостиво» разрешивших учителям, как и прежде, работать «по

предметам», а не «по проектам», появился уже другой «ручеек». Это были те учителя, которые в предшествующие годы как-то приспособились к «проектной» системе, а теперь стали неуютны и подвергались критике. О том, чтобы привлечь к ответственности истинных виновников этой методической глупости, – а это были ведущие сотрудники НКП и назначавшиеся ими клеветы «на местах», – и речи не могло идти.

Разумеется, никаких «уклонов» и никакого «вредительства» в деятельности деятелей НКП в 1920-е гг. и позднее не было и в помине. Зато имело место самое настоящее дремучее педагогическое невежество, фундированное идеологическими и политическими установками, и выражавшееся в отказе от всего передового в деятельности российской школы в предшествовавший исторический период. Немалый вред наносило и бездумное увлечение зарубежными «новациями», что не в последнюю очередь объяснялось солидным дореволюционным эмигрантским «стажем» ведущих сотрудников НКП. И, разумеется, как уже указывалось выше, важной причиной внедрения рассмотренных выше «комплексных программ» было отсутствие педагогического образования и серьёзной учительской (преподавательской) практики у руководителей этого ведущего органа образования в стране.

Один доктор исторических наук, профессор упрекнул меня в том, что я не включил в свою книгу «100 великих педагогов» очерк о А. В. Луначарском. Данная статья

представляет собой в том числе, и своего рода ответ на эту «критику».

*Заключение.* Проведенное исследование показывает, что на всех жизненных этапах А. В. Луначарского в его научной и практической деятельности преобладало стремление принести как можно больше пользы своему народу. Проучившись всего один год в вузе, он, благодаря своей настойчивости, сумел стать одним из образованных людей своего поколения, – академиком, автором значительного количества монографий, содержание которых остается актуальным до настоящего времени. Все свои силы Луначарский направлял на практическую реализацию большевистских идей. В таком сложном деле как просвещение целой огромной страны невозможно было обойтись без тех или иных ошибок, что в полной мере проявилось в разработке НКП учебных программ и планов.

В последующие десятилетия идея комплексности в педагогике неоднократно выдвигалась, правда уже не в таком карикатурном виде, а в форме комплексного подхода в обучении, в плане усиления межпредметных связей, причем на базе предметного обучения. Оптимального решения проблемы сочетания изучения отдельных предметов и интеграции между ними не найдено до сих пор.

Как бы там ни было, высвобожденная революцией энергия масс, в том числе учительских, позволила добиться в 1920-е гг. значительного прогресса в ликвидации неграмотности, в восстановлении и

дальнейшем развитии системы образования, в подготовке первого поколения «красных» командиров производства и специалистов высшей квалификации; иными словами, дала возможность заложить надёжный фундамент для будущего подъёма хозяйства страны в целом, и выхода её на передовые позиции во многих отраслях науки и производства. Во всех этих достижениях есть немалая частица трудов Анатолия Васильевича Луначарского.

Проведенное исследование показывает, что история российского образования хранит значительное количество тайн и обещает множество открытий, которые могут и должны быть поставлены на службу современной отечественной педагогике.

### Список литературы

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / Сост. М. Г. Данильченко, А. А. Никольская. – Москва : Педагогика. – 1979. – Т. 1 – 304 с. – Т. 2 – 400 с. – Текст : непосредственный.
2. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения / Сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева. – Москва : АПН РСФСР. – 1961. – 696 с. – Текст : непосредственный.
3. Блонский, П. П. Новые программы ГУСа и учитель. Москва : Работник просвещения. – 1925. – 32 с. – Текст : непосредственный.
4. Блонский, П. П. Трудовая школа. – Ч. 1, 2. – Москва : Госиздат. – 1919. Ч. 1. – 114 с., ч. 2 – 63 с. – Текст : непосредственный.
5. Блонский, П. П. Трудовая школа // Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / Сост. М. Г. Данильченко, А. А. Никольская. – Москва : Педагогика. – 1979. – Т. 1. – С. 86–164. – Текст : непосредственный.
6. Богуславский, М. В. Народный комиссариат просвещения // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : Большая Российская Энциклопедия. – 1999. – Т. 2. – С. 22–23. – Текст : непосредственный.
7. Ленин, В. И. Задачи союзов молодежи // О воспитании и образовании : в 2 т. / Ред. кол. : В. Н. Столетов [и др.]. – Т. 2. – Москва : Педагогика. – 1980. – С. 154–168. – Текст : непосредственный.
8. Луначарский, А. В. Доклад на совещании зав. агитпропами губкомов в октябре 1925 г. // Просвещение и революция : сб. докладов и статей. – Москва : Госиздат. – 1926. – С. 396–402. – Текст : непосредственный.
9. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании / сост. Э.Д. Днепров [и др.]. – Москва : Педагогика. – 1976. – 640 с. – Текст : непосредственный.
10. Константинов, Н. А., Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. – Москва : Учпедгиз. – 1948. – 472 с. – Текст : непосредственный.
11. Константинов, Н. А., Медынский, Е. Н., Шабаева, М. Ф. История педагогики : учебник для студентов педагогических институтов. – Москва : Просвещение. – 1982. – 448 с. – Текст : непосредственный.

12. Крупская, Н. К. К вопросу о программах // Собр. соч. : в 6 т. / л. Ред. А. М. Арсеньев. – Москва : Педагогика. – 1978. – Т. 2. – С. 112–119. – Текст : непосредственный.

13. Крупская, Н. К. Тезисы о школьном строительстве / Н. К. Крупская. – Текст : непосредственный // Социальное воспитание. – 1921. – № 3–4, август-сентябрь. – С. 14–20.

14. Новые программы для единой трудовой школы I ступени 1, 2, 3 и 4 годов обучения. – Вып. 1. – Москва. – 1923. – 36 с. – Текст : непосредственный.

15. О назначении правительственными комиссарами при комиссариате по народному просвещению Н. К. Крупской-Ульяновой, П. И. Лебедева-Полянского, В. М. Познера, Л. Р. Менжинской и И. Б. Рогальского. Постановление СНК от 2.01.1918 г. // Народное образование в СССР: сборник документов 1917–1973 гг. / Сост. : А.А. Абакумов [и др.]. – Москва : Педагогика. – 1974. – С. 12. – Текст : непосредственный.

16. Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР: сборник документов 1917–1973 гг. / Сост.: А. А. Абакумов [и др.]. – Москва : Педагогика. – 1974. – С.137–145. – Текст : непосредственный.

17. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941 гг. / Ред. кол. : Н. П. Кузин [и др.]. – Москва : Педагогика. – 1980. – 456 с. – Текст : непосредственный.

18. Помелов, В. Б. «Взвейтесь кострами, синие ночи...» К 100-ле-

тию Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2022. – № 2. – С. 150–160.

19. Помелов, В. Б. Видный российский педагог И. Н. Жуков: «Любите Родину, боритесь за неё и будьте первыми / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – № 1. – С. 52–59.

20. Помелов, В.Б. Вятские педагоги и психологи. – Т. 5. – 2019. – 173 с. – Текст : непосредственный.

21. 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.

22. Помелов, В. Б. Народное образование в 1917–1999 годах// Энциклопедия Земли Вятской: в 10 томах, 13 книгах / Гл. ред. В.А. Ситников. – Т. 9. – Культура. Искусство. Киров : Вятка. – 1999. – С. 57–146. – Текст : непосредственный.

23. Помелов, В. Б. Опытные-показательные образовательные учреждения в РСФСР в 1920-х – начале 1930-х гг. / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник гуманитарного образования. – 2019. – № 3 (15). – С. 94–101.

24. Помелов, В. Б. Педагоги и психология вятского края. – Киров. – Информцентр. – 1993. – 84 с. – Текст : непосредственный.

25. Помелов, В. Б. Первый крупный дидакт Вольфганг Ратке (к

450-летию со дня рождения) / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2021. – № 6. – С. 100–108.

26. Помелов, В. Б. Поэты улицы : творчество вятских беспризорников / Памятная книжка Кировской области и Календарь на 2016 год : информ.-стат. сборник / Н. И. Зорин (пред.) [и др.]. – Киров : Изд-во «Кировоблстат». – 2015. – С. 308–318. – Текст : непосредственный.

27. Помелов, В. Б. Программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в первые годы советской власти / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2018. – № 4. – С. 95–105.

28. Помелов, В. Б. Революционные преобразования в области просвещения в Вятской губернии в первые годы Советской власти / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 84–107.

29. Помелов, В. Б. Реформатор в области организации обучения Хелен Паркхёрст / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 58–70.

30. Помелов, В. Б. Святые равноапостольные Кирилл и Мефодий и судьбы их наследия в современном мире / Материалы VIII Всероссийской православной конф. в честь святых равноапостольных Кирилла и Мефодия / под ред. В. С. Сизова, Н. С. Александровой. – Киров : Изд-во ВСЭИ. – 2016. – С. 5–14. – Текст : непосредственный.

31. Помелов, В. Б. Создатель метода проектов в образовании Уильям Хёрд Килпатрик / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2022. – № 8. – С. 111–121.

32. Помелов, В. Б. 100 великих педагогов. – Москва : Вече. – 1918. – 416 с. – Текст : непосредственный.

33. Помелов, В. Б. Тенденции развития российского образования первой половины XX в. // Собр. историко-педагогических монографий : в 12 т. – Т. 7. – Киров : ВятГУ. – 2020. – 187 с. – Текст : непосредственный.

34. Помелов, В. Б. У истоков высшего образования на Вятке // Собр. историко-педагогических монографий : в 12 т. – Т. 4. – Киров : ВятГУ. – 2019. – 215 с. – Текст : непосредственный.

35. Помелов, В. Б. Школьная коммуна как инновационная форма организации педагогической деятельности (1918–1925) / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 72–76.

36. Помелов, В. Б. Школьные коммуны и школьные городки в 1920-е гг. : к 100-летию создания / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2018. – № 3. – С. 66–80.

37. Программы для первого центра школ второй ступени. – Москва. – 1925. – 120 с. – Текст : непосредственный.

38. Программы и методические записки единой трудовой школы. – Вып. 5 и 6. – Москва. –

1927. – 126 с. – Текст : непосредственный.

39. Программы-минимум для единой трудовой школы 1 и 11 ступени Петроград. – 1923. – 210 с. – Текст : непосредственный.

40. Равкин, З. И. Творцы и новаторы школы, рождённой Октябрем. Москва : Просвещение. – 1990. – 160 с. – Текст : непосредственный.

41. Солженицын, А. И. Архипелаг ГУЛАГ: в 3-х т. – Москва : Книга. – 1990. – Т. 1. – 590 с. – Текст : непосредственный.

42. Тайные шедевры: как в подвале музея Кировской области нашли картины русских художников. – Текст : электронный. – URL: <https://tvzvezda.ru/news/20207161417-Y9Vny.html>

43. Шацкий, С. Т. Программы ГУСа и общественная работа // Педагогические сочинения : в 4 томах. – Т. 2. – С. 350–380. – Текст : непосредственный.

44. Яровицкий, В. А. 100 великих психологов. – Москва : Вече. – 2004. – 432 с. – Текст : непосредственный.

# ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37

Л. А. Грицай

## РОДИТЕЛЬСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ДОЛГ В СОЧИНЕНИИ «О ЦАРСТВИИ НЕБЕСНОМ И ВОСПИТАНИИ ЧАД» (XVII ВЕК)

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию педагогических взглядов, отраженных в сочинении анонимного автора XVII века «О Царствии Небесном и воспитании чад», рассматриваемых через призму христианской антропологии и духовно-нравственной педагогической традиции: целью исследования является выявление доминирующих воспитательных установок, связанных с пониманием родительства как духовного подвига и морального долга перед Богом, раскрываемых через императивы благочестия, аскезы и абсолютного послушания. На основе текстурального и герменевтического анализа выявлены ключевые педагогические принципы, среди которых — идея ответственности родителей за судьбу души ребенка («аще кто чад своих не научит страху Божию и добродетели, тот предаст их лютому мучению»), приоритет спасения над образованием и мирскими навыками, а также функционирование родительской власти как продолжения Божьей воли. Проведен сравнительный анализ воспитательной концепции автора сочинения и представителей двух направлений педагогической мысли XVII века: грекофильского (византийско-русского) (Епифаний Славинецкий, Евфимий Чудовский) и латинофильского (западноевропейско-гуманистического) (Симеон Полоцкий, Карион Истомирин), что позволило установить специфику православно-аскетического подхода к пониманию сути воспитания детей в семье.

**Ключевые слова:** родительское воспитание, XVII век, традиция, православие, христианская педагогика.

L. A. Gritsai

## PARENTAL EDUCATION AS A SPIRITUAL AND MORAL DUTY IN THE WORK "ON THE KINGDOM OF HEAVEN AND THE UPBRINGING OF CHILDREN" (XVII CENTURY)

**Abstract.** The article is devoted to the study of pedagogical views reflected in the work of an anonymous author of the 17th century "On the Kingdom of Heaven and the upbringing of children", viewed through the prism of Christian anthropology and the spiritual and moral pedagogical tradition: the purpose of the study is to identify the dominant

educational attitudes related to the understanding of parenthood as a spiritual feat and moral duty to God, revealed through the imperatives of piety, austerities and absolute obedience. Based on textual and hermeneutic analysis, key pedagogical principles have been identified, including the idea of parental responsibility for the fate of the child's soul ("if anyone does not teach his children the fear of God and virtue, he will betray them to fierce torment"), the priority of salvation over education and worldly skills, as well as the functioning of parental authority as an extension of God's will. A comparative analysis of the educational concepts of the author of the work and representatives of two trends of pedagogical thought of the 17th century: the Grecophile (Byzantine-Russian) (Epiphanius Slavintsky, Euthymius Chudovsky) and the Latin (Western European-humanistic) (Siméon Polotsky, Karion Istomin), which allowed to establish the specifics of the Orthodox ascetic approach to understanding the essence of parenting in the family.

**Keywords:** parental education, 17th century, tradition, Orthodoxy, Christian pedagogy.

*Введение.* Актуальность исследования определяется необходимостью глубокого осмысления исторических форм родительского воспитания как системы нравственных императивов, сформированных в рамках русской духовной культуры XVII века, когда происходило интенсивное взаимодействие византийско-православного наследия и новых западноевропейских влияний, при этом несмотря на обилие исследований, посвященных «Домострою» и педагогическим идеям периода реформ Петра I, период «досветского» этапа развития воспитательной мысли – в частности, сочинения назидательно-религиозного характера, – остается слабо освещенным в академической литературе, между тем именно такие тексты, как сочинение «О Царствии Небесном и воспитании чад», представляют собой важный источник для реконструкции представлений о роли родителя в деле спасения ребенка, о нравственных обязанностях семьи и религиозных основаниях воспитания.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы на основе

герменевтического анализа выявить педагогические установки, сформулированные в сочинении, и сравнить их с параллельными концепциями, представленными в наследии других известных мыслителей данного периода.

*Материалы и методы.* Материалом для анализа послужил текст сочинения «О Царствии Небесном и воспитании чад» в издании Е. В. Петухова [Петухов, 1893], а также сопоставительные источники: сочинения других авторов того времени; в работе были использованы методы сравнительно-исторического анализа, историко-культурного контекстуализирования, а также герменевтический подход, позволяющий реконструировать педагогические смыслы, содержащиеся в религиозно-нравственном дискурсе эпохи. Текст сочинения рассматривался как часть более широкой православной традиции, в рамках которой предназначение родителей определяется не только как социальная, но прежде всего, как духовная миссия, требующая от отца и матери активного участия в спасении души ребенка

через наставничество, аскезу и молитву.

*Результаты исследования.* Во второй половине XVII века, в контексте интенсивных общественно-политических, религиозных и культурных трансформаций, охвативших Русское царство в период после Смутного времени, воцарения династии Романовых и начала постепенной рецепции западноевропейских влияний, происходит заметное переосмысление прежнего воспитательного идеала, который ранее в значительной степени опирался на устойчивую систему домостроевских ценностей и норм поведения и был направлен преимущественно на поддержание иерархически выстроенной, религиозно-нравственно ориентированной модели родительского воспитания, поэтому в условиях кризиса прежних традиционных представлений о родительском воспитании детей, вызванного не только социальными сдвигами и религиозными спорами, но и растущим интересом к образованию, педагогическая мысль начинает демонстрировать стремление к концептуальному обновлению, что приводит к формированию ряда разнонаправленных педагогических парадигм, в рамках которых и складываются новые представления о сущности и целях родительского воспитания.

Анализируя полемику между представителями византийско-русского («грекофильского») и западно-ориентированного («латинофильского») педагогических направлений, можно заключить, что именно во второй половине XVII века российская педагогическая мысль приобретает

внутреннюю структурную многослойность: с одной стороны, формируется устойчивая тенденция к сохранению домостроевской воспитательной традиции, которая нашла свое отражение в многочисленных памятниках средневековой письменности: в текстах «Домостроя» и учительных сборников («Измарагд», «Златоуст», «Цветник духовный» и т. д.), с другой, – заметны попытки переосмысления византийского духовного наследия в контексте отечественной воспитательной традиции, а с третьей стороны – наблюдается обращение к гуманистическим и рационалистическим основаниям западной педагогики, в частности к идеям важности просвещения, личного развития и сознательной нравственной ответственности ребенка за свое поведение [Грицай, 2022, с. 237–251]. Эти направления, в свою очередь, не только задают тон научным и богословским дискуссиям эпохи, но и получают литературное выражение в сочинениях крупнейших представителей русской интеллектуальной элиты, таких как Епифаний Славинецкий, Евфимий Чудовский, Симеон Полоцкий и Карион Истомирин, чьи тексты позволяют реконструировать идеологические основания новых моделей воспитания, в частности в аспекте их понимания родительского долга как духовно-нравственной обязанности, имеющей не только земное, но и эсхатологическое измерение [Гончаров, 2016, с. 63–75]. Таким образом, представления о родительском воспитании в XVII веке формируются не как единый и однозначный педагогический проект, а как поле сложной и многослойной идеологической

борьбы, в которой сталкиваются, пересекаются и взаимно обогащаются различные подходы – от строго ортодоксальных до осторожно реформаторских.

Следует также подчеркнуть, что в условиях этой идейной многополярности можно выделить как минимум четыре ведущих направления развития педагогической мысли: консервативное, ориентированное на повторение и переписывание ранее закрепленных текстов воспитательного характера; старообрядческое, настаивающее на необходимости религиозной строгости и непреложности догматических основ; византийско-русское, стремившееся к актуализации православного воспитательного идеала в духе новозаветного гуманизма и христианской любви; и, наконец, латинофильствующее, склонявшееся к восприятию западных образцов, подчеркивавшее личностное начало в процессе воспитания и актуализировавшее идею индивидуального нравственного совершенствования [Грицай, 2022, с. 240–246], именно в рамках этих направлений происходило формирование новых смыслов родительского воспитания, где оно все более рассматривалось не как механическое исполнение предписаний, но как осознанное и деятельное участие родителей в духовно-нравственном становлении ребенка, в его приобщении к вечным истинам и христианским добродетелям.

Как подчеркивает В. Б. Новичков, эта ситуация порождает особый тип педагогической преемственности, в рамках которой новые идеи формируются не в отрыве от национальной тра-

диции, а через ее внутреннюю переработку и органичное развитие, что позволяет говорить о самобытной траектории становления русского воспитательного идеала, оформившегося на стыке религиозно-нравственной и гуманистической парадигм [Новичков, 2018, с. 195–198].

На этом фоне сочинение «О царствии Небесном и воспитании чад» представляет особый интерес как текст, возникший в русле пересечения традиционного, византийско-русского и западноевропейского направлений и отражающий представления о родительском воспитании как о важнейшем духовном долге, предполагающем активное участие родителей в спасении души ребенка через его приобщение к благочестию, добродетели и страху Божию.

Изучаемое сочинение было введено в научный оборот выдающимся отечественным филологом Е. В. Петуховым (1863–1948), который в конце XIX века обнаружил данный текст в составе рукописного Синодника, хранившегося в Императорской Публичной библиотеке на 112 листах и, осознав его научную и культурную ценность, опубликовал его в 1893 году, снабдив важными текстологическими и историко-литературными комментариями, способствующими осмыслению произведения как целостного памятника духовно-нравственной и педагогической мысли XVII века [Петухов, 1893]. Благодаря исследованию Е. В. Петухова удалось установить, что сочинение состоит из трех взаимосвязанных частей, которые, несмотря на формальные жанровые различия, объединены сквозной идеей – пред-

ставлением о духовной жизни человека как пути к Царствию Небесному, в котором родительское воспитание выступает как ключевой элемент этого пути, как нравственное посредничество между временным земным бытием и вечной участью души.

Первая часть произведения (л. 70–83 об.), лишенная авторского заглавия, но тематически сосредоточенная на эсхатологической перспективе, представляет собой богословско-моралистическое рассуждение о Царствии Небесном и его превосходстве над бренной земной жизнью, в ходе которого автор, начиная с восхваления Пресвятой Троицы и христологических доктрин, развивает рассуждение о воплощении Христа, искупительной жертве и нравственной ответственности человека перед Богом, при этом активно используя приемы контрастного сопоставления вечных, совершенных благ будущего века и несовершенств, тревог и соблазнов земного существования [Петухов, 1893, с. 9–12]. Автор, находясь в русле покаянно-эсхатологического направления русской духовной литературы XVII века, призывает читателя к сосредоточенности на «едином на потребу» — размышлении о спасении души, возвышает образ жизни праведника и резко противопоставляет его суетной, греховной, «мракоземной» жизни обывателя, уводящей от пути к Небесной Отчизне, это философское и религиозное размышление сопровождается интенсивным нравственным пафосом, обращенным ко внутреннему человеку, и наполнено многочисленными цитатами из Священного Писания и творений отцов Церкви, что подтверждает принадлежность автора к

византийско-русской традиции книжного богословствования и указывает на его знакомство с идеями западноевропейских мыслителей (хотя идеи Лютера и его веру автор не принимает о чем и пишет), а также на его стремление наставлять читателя не отвлеченными тезисами, но конкретными примерами и ссылками [Петухов, 1893, с. 14–17].

Вторая часть (л. 84–86 об.), озаглавленная в рукописи как «О воспитании чад», тематически и логически продолжает первую, развивая мысль о воспитании как действенном способе, способствующем подготовке ребенка к восприятию высших духовных истин и, в конечном итоге, к вхождению в Царствие Небесное, поэтому автор, осмысляя родительское воспитание сквозь призму христианской сотериологии, подчеркивает, что главной целью просвещения является не только польза в делах житейских, хотя она и упоминается в контексте государственно-административной рациональности (так, например, родителям советуется заботиться о том, чтобы их дети стали «умными и учеными друзьями царей»), но прежде всего внутреннее устройство души, формирование страха Божия, добродетели, целомудрия и стремления к благу [Петухов, 1893, с. 18–20].

Идея о приоритете духовного над материальным проходит сквозь весь текст: «лучше свет разума детям дать, нежели злато и богатство», — утверждает автор, противопоставляя воспитание в истине стремлению к мнимому благополучию, которое не дает душе спасения, в частности, он опирается на библейские примеры — прежде всего на образ Анны, матери

пророка Самуила, посвятившей сына Богу с младенчества, – что позволяет ему формулировать идеал родительской ответственности как религиозного подвига. Подобная установка согласуется с основополагающими принципами православной педагогики, сформулированными в трудах позднейших мыслителей, но здесь она подается в ее наиболее традиционном и, вместе с тем, интенсивно эмоциональном выражении.

Третья часть сочинения (л. 87–88), обращенная к читателю и имеющая исповедально-автобиографический характер, представляет собой краткое, но насыщенное сведениями о жизни автора повествование, в котором он открывает обстоятельства своей светской службы, участия в военных походах, столкновений с церковной и административной властью, гонений и обвинений в еретичестве, а также заключения, добровольно им перенесенного ради верности собственной совести и христианскому долгу [Петухов, 1893, с. 21–23]. Этот фрагмент несет не только документальную, но и глубокую религиозно-нравственную нагрузку: он служит своего рода свидетельством личной стойкости и духовной зрелости автора, который, несмотря на испытания, остался верен своим убеждениям, отказался от мздоимства и лжи, презирал пьянство, дорожил книжным учением и стремился к «раченію любомудрыхъ»: подобный автопортрет позволяет не только реконструировать биографический контекст сочинения, но и увидеть в нем образ человека, который свою педагогическую концепцию строит не на отвлеченной теории, но

на личном нравственном опыте и собственных духовных исканиях.

Таким образом, трехчастная структура сочинения представляет собой своеобразную триаду, в которой первая часть формирует богословское основание, вторая – педагогическое приложение, а третья – личностно-нравственную иллюстрацию, вместе создавая цельную и насыщенную концепцию духовно-нравственного воспитания, в центре которой – родительский долг как религиозная обязанность, имеющая значение не только для земного благополучия ребенка, но и для его вечной участи.

Анализируя педагогические идеи, заложенные в сочинении «О Царствии Небесном и воспитании чад», нельзя не отметить, что автор этого произведения, сохраняя верность традиционному христианскому учению, формулирует свое понимание родительского воспитания как духовно-нравственного долга на стыке нескольких педагогических парадигм, в том числе традиционной, византийско-русской (новозаветной) и раннепросветительской (западноевропейской), что позволяет рассматривать данный текст как уникальное свидетельство переходного характера воспитательной мысли XVII века, поэтому выступая в качестве выразителя духовных и образовательных идеалов своего времени, автор, опираясь на тексты Священного Писания и отцов Церкви, прежде всего Иоанна Златоуста, по мысли П. Ф. Каптерева, утверждает, что главной целью родительской заботы о детях должно быть их нравственное и духовное устройство, направленное на обретение Царствия Небесного [Каптерев, 1915].

При этом в сочинении четко прослеживаются три взаимосвязанных педагогических направления: во-первых, это традиционная христианская модель, основанная на домостроевском типе мышления, где воспитание мыслится как прямая обязанность отца и матери перед Богом, поэтому автор с особой строгостью предупреждает родителей, что «отцы не радящие о своих детях во учении, лютому осуждению предаются; таковии детям своим убийцы бывают» [Петухов, 1893, с. 49], тем самым формулируя не только меру ответственности, но и метафизическую тяжесть вины за неисполненный долг, здесь воспитание предстает как форма служения, исполнение которого обуславливает не только судьбу детей, но и собственное спасение родителей; следуя в русле древнерусской патристики, автор акцентирует внимание на необходимости воспитания через наставление, личный пример и наказание, при этом указывая: «Яко же убо всяк нерадивый о том муку приемлет, и наказуйте себе и чада своя в наказании и во учении Господнем» [Петухов, 1893, с. 50].

Во-вторых, в произведении присутствует византийская новозаветная педагогическая линия, в центре которой – идея любви к Богу как основание воспитания, автор с очевидной эмоциональной вовлеченностью развивает мысль о том, что воспитание должно быть направлено не на внешний порядок, а на внутреннее преображение человека, его добровольное стремление к добродетели, покаянию, милосердию и любви, поэтому в этом контексте он пишет: «Аще пре Богом праведен будет, учения благоразумия не может сторгаться, несть бо таковому»

[Петухов, 1893, с. 50], подчеркивая вечную ценность не внешнего благополучия, но доброй совести, основанной на знании истины и жизни по заповедям. Духовное воспитание в данном случае не есть насильственное внедрение норм, а внутреннее, деятельное следование Христову пути – путь, который открывается через покаяние, молитву и «богоразумное учение».

Наконец, третьим – и наиболее примечательным с точки зрения интеллектуальной истории – является просветительский элемент, соотносимый с формами западноевропейского гуманизма, выражающийся в возвышении значения книжного учения и светлого разума как средств достижения не только земного успеха, но и вечного спасения, автор заявляет: «Учение есть благоразумие, просвещающая очи средечные, опалая неистовство самохотных стремлений» [Петухов, 1893, с. 52], тем самым выстраивая параллель между светом знания и светом благодати. Подобная апология учености, сравнимой со «свечой, просвещенной от огня», которая «озаряет в храмине», представляет собой переход от аскетически-созерцательной к деятельной педагогике, где умственная культура становится формой служения Богу и людям, в духе гуманистической традиции Просвещения автор подчеркивает приоритет духовного и умственного развития над материальным благополучием: «Того ради да не убо смотрим, яко да богатия оставим дети, но яко да добродетельны и праведны Богу представим» [Петухов, 1893, с. 50].

Рассмотрим педагогические идеи автора сочинения «О Царствии

Небесном и воспитании чад» по трем основным направлениям в виде таблицы 1.

Таблица 1

**Педагогические идеи автора сочинения  
«О Царствии Небесном и воспитании чад»**

| Педагогическое направление  | Основные идеи автора   | Цитаты из текста / Источники   |
|---|--|--|
| Традиционные ветхозаветные (домостроевские) педагогические идеи         | Родители несут личную ответственность за духовную судьбу ребенка.<br>Воспитание – долг перед Богом, невыполнение которого приравнивается к убийству.<br>Важнейшие методы воспитания: наставление, пример, наказание. | Отцы не радящие о своих детях во учении, лютому осуждению предаются; таковии детям своим убийцы бывають» [Петухов, 1893, с. 49].<br>«Яко же убо всяк нерадивый о том муку приемлет и наказуйте себе и чада своя в наказании и во учении Господнем» [Петухов, 1893, с. 50]. |
| Новозаветные (христианский гуманизм, любовь к Богу) педагогические идеи | Воспитание направлено на внутреннее преобразование ребенка.<br>Основа воспитания – любовь к Богу, стремление к добродетели и праведности.<br>Жизнь праведника выше внешнего успеха.                                  | «Аще пре Богом праведен будет, учения благоразумия не может сгораться, несть бо таковому» [Петухов, 1893, с. 50].  |
| Просветительские (западноевропейское влияние)                           | Просвещение и знание – путь к добру и спасению души.<br>Учение – свет, просвещающий разум и сердце.<br>Богатство уступает значению духовного и умственного воспитания.   | «Учение есть благоразумие, просвещающая очи средечные, опаляя неистовство самохотных стремлений» [Петухов, 1893, с. 52].<br>«Того ради да не убо смотрим, яко да богатыя оставим дети, но яко да добродетельны и праведны Богу представим» [Петухов, 1893, с. 50].         |

Таким образом, сочинение «О Царствии Небесном и воспитании чад» представляет собой сложный и многослойный текст, в котором сочетаются строгость патристической традиции, эмоциональность новозаветного благочестия и рационализм зарождающегося просветительского мышления: подобное соединение является признаком того, что к концу XVII века в России уже начала оформляться собственная, самобытная педагогическая парадигма, в которой идеалы общественного блага и индивиду-

ального спасения находились в сложной, но органичной связи, сочинение, таким образом, не только отражает синтез трех педагогических направлений, но и задает перспективу дальнейшего развития русской воспитательной традиции, в которой просвещение и духовность не противопоставляются, но взаимно подкрепляют друг друга.

Сравнительный анализ педагогических взглядов, представленных в сочинении «О Царствии Небесном и воспитании чад», с идеями других па-

мятников духовно-нравственной литературы XVII века позволяет более полно раскрыть как идейную природу рассматриваемого текста, так и его место в системе педагогических представлений эпохи, находящейся на границе между традиционной патристической ортодоксией и ранними формами просветительского мировоззрения, при этом следует отметить, что автор сочинения, с одной стороны, продолжает линию византийско-русской педагогической традиции, близкую к мировоззрению таких мыслителей, как Епифаний Славинецкий и Евфимий Чудовский, а с другой – демонстрирует интерес к более рационалистическим основаниям воспитания, опираясь на идеи книжного просвещения, что сближает его с представителями латинофильского направления.

Прежде всего, обращает на себя внимание некоторое сходство «О Царствии Небесном и воспитании чад» с назидательной поэмой «Наказание от некоего отца к сыну своему, дабы он подвизался о добрых делах выну», где в поэтической форме излагаются те же идеи духовной чистоты, послушания родителям, стремления к добродетели и спасению души через соблюдение Божьих заповедей, так, наставления отца в этом произведении содержат требования к сыну соблюдать телесную и душевную чистоту, избегать пороков, регулярно посещать церковь, слушать Слово Божие и помышлять о Царствии Небесном: «И Царство Небесное во уме своем помышляти» [Наказание от некоего отца к сыну, 1934]. Подобно этому, в рассматриваемом трактате автор прямо указывает, что забота родителей должна

быть направлена на то, чтобы «чада праведны Богу представить», а не просто обеспечить их богатством [Петухов, 1893, с. 50], и призывает к духовному воспитанию как к форме жертвенной любви и ответственности, утверждая: «Отцы, не радящие о своих детях во учении, лютому осуждению предаются» [Петухов, 1893, с. 49].

Эти идеи во многом корреспондируют с воззрениями представителей византийско-русского направления, в частности Епифания Славинецкого, который в своих «Словах» настойчиво проповедует необходимость вывода народа из мрака невежества через просвещение, при этом связывая это дело не только с религиозной обязанностью, но и с социальной ответственностью властей: «Эти мысленные совы, ненавистники науки, скроются в любимый ими мрак... да воссияет свет науки и просвещает природный человеческий разум» [Блинов, 2001, с. 121]. Славинецкий, как и автор «О Царствии Небесном...», подчеркивает значение личного примера родителей: «Будь (для детей и рабов) таков, каким хочешь, чтобы был для тебя владыка» [История педагогики, 2011, с. 288], при этом его сочинение «Гражданство обычаев детских», созданное в форме катехизиса, совмещает нравоучения, правила поведения и указания по развитию ума, что сближает его с рассматриваемым трактатом, где также сочетаются традиционное религиозное наставление и элементы педагогического рационализма [Грицай, 2024, с. 67].

В свою очередь, Евфимий Чудовский, следуя идеям своего учителя,

также утверждает приоритет духовного над материальным и критикует излишнее баловство детей, настаивая на воспитании их через смирение, послушание и приобщение к Слову Божию: «Матери прелестницы детищи прельщают... пенязи дают» [Буш, 1918], его отрицание латинского просветительства как «новомышленного и лживого» также находит отголосок в осторожности, с которой в сочинении «О Царствии Небесном...» трактуется книжное учение: хотя оно и признается «благоразумием, просвещающим очи сердечные» [Петухов, 1893, с. 52], его смысл строго ограничен задачей подготовки человека к Царствию Божию, а не мирскому успеху, поэтому, как отмечает Н. В. Пуминова, для Чудовского любое знание, не ведущее к смирению и покаянию, становится источником прелести, и эта установка явно отражается и в анализируемом тексте [Пуминова, 2013, с. 74].

Таким образом, идеи сочинения «О Царствии Небесном и воспитании чад» во многом соотносятся с греко-фильским направлением: автор разделяет установку на духовно-нравственное совершенствование ребенка, подчеркивает значение примера, строго осуждает нерадение родителей и возвеличивает послушание, однако в отличие от Славинецкого и Чудовского, автор трактата в большей степени акцентирует внимание на роли просвещения, что приближает его к западноевропейским педагогическим концептам и предваряет идеи, более ярко выраженные позднее в сочинениях Симеона Полоцкого и Кариона Истомина, именно это напряженное сочетание византийской ортодоксии с идеей

духовного просвещения делает сочинение уникальным явлением в духовной педагогике XVII века. Например, в трактате «О Царствии Небесном...» воспитание ребенка мыслится исключительно как духовно-нравственный долг родителей перед Богом, подчиненный исключительно идее спасения души: «аще кто чад своих не научит страху Божию и добродетели, тот предаст их лютому мучению...» [Петухов, 1893, с. 49], – и именно в этом автор видит подлинный смысл отцовства и материнства, родители, согласно тексту, ответственны не только за нравственный облик ребенка в земной жизни, но и за его участь в вечности, при этом всякая мирская забота – о здоровье, богатстве, славе и даже грамотности – рассматривается как вторичная, если она не ведет к достижению Царствия Небесного.

В то же время в произведениях Симеона Полоцкого мы наблюдаем отчетливое смещение акцента с исключительно религиозной мотивации на синтез духовно-нравственного и личностно-практического воспитания, что отражает влияние западноевропейской просветительской педагогики, прежде всего модели «разумного обучения и воспитания» Я. А. Коменского, так, в «Вертограде многоцветном» Полоцкий говорит о необходимости обучения детей как обязательной составляющей формирования «приятного» человека: «Яко же любви суть прекраснии цветы, так научени всем приятни дети» [Антология пед. мысли, 1985, с. 334], – подчеркивая тем самым, что воспитание включает в себя как развитие нравственности, так и эстетического, интеллектуального начала, эта установка

на образовательный элемент воспитания, вытекающая из веры в способность человека к самосовершенствованию, принципиально отличает Симеона от автора «О Царствии Небесном...», для которого всякое знание имеет лишь инструментальное значение, будучи допустимо лишь постольку, поскольку способствует духовному очищению.

Особое значение у Симеона Полоцкого приобретает идея ответственности самого ребенка за судьбу своей души, что ярко проявляется в его стихотворении «Честь», где утверждается невозможность автоматического переноса заслуг родителей на детей: «Родителей на сына честь не прехождает, аще добродетей их не подражает» [Антология пед. мысли, 1985, с. 335]: эта мысль о самостоятельной нравственной личности, способной к выбору, роднит Полоцкого с идеями гуманистической педагогики Запада, в которой понятие «личной свободы» начинает вытеснять идею абсолютного послушания. Напротив, в сочинении «О Царствии Небесном...» приоритет отдается модели безусловного подчинения родительской власти, поскольку в глазах автора родитель выступает как прямой представитель Божьей воли на земле.

Если Симеон Полоцкий, подражая западным образцам, особенно латинским наставлениям морали, вводит элементы возрастной педагогики, разграничивает этапы обучения и осмысленно формирует образ «совершенного человека» как результат комплексного воспитательного процесса [Антология пед. мысли, 1985, с. 137], то в сочинении «О Царствии Небес-

ном...» подобной структуры нет: автор сосредотачивает внимание на единственной цели – спасении души и достижения Царствия Небесного – и отказывает воспитанию в светском, социальном или политико-государственном назначении, следовательно, если Полоцкий говорит о человеке как об «образе и подобии Божиим, способном к восприятию наук» [Морозов, 1982, с. 172], то автор трактата воспринимает человека как немощное существо, нуждающееся в постоянном духовном надзоре и покаянии.

Карион Истомина, в отличие от своего наставника Симеона Полоцкого, еще более явно демонстрирует приверженность идеям западноевропейского гуманизма, особенно в отношении к детской природе, в которой он видит не источник греха, как это следует из ветхозаветной педагогической традиции, а потенциал к развитию через образование и добродетельный пример, поэтому его «Букварь», свободный от назидательной назидательности и пропитан идеей «учения через наглядность», говорит о попытке создать совершенно новую модель педагогического взаимодействия, построенную не на страхе наказания, а на уважении к индивидуальным возможностям ребенка [Демков, 1899, с. 74]. В то время как автор «О Царствии Небесном...» мыслит воспитание как почти насильственное приобщение к истине («аще не наказуеши, погибнет» [Петухов, 1893, с. 48]), Истомина предлагает путь убеждения и нравственного внушения, исходящего из христианской любви и педагогического разума: «Науку и страх в должности имели» [Демков, 1899, с. 75].

Кроме того, как указывает Л. А. Черная, Карион Истомина одним из первых предлагает целостное представление о формировании личности ребенка как единства знания, страха Божия и труда [Черная, 1989, с. 223], – и в этом отношении его взгляды полностью совпадают с основными принципами педагогики Я. А. Коменского, а также перекликаются с наставлениями Эразма Роттердамского, произведения которого Истомина не только знал, но и переводил, напротив, в сочинении «О Царствии Небесном...» просвещение трактуется скорее как средство ограждения от ереси, а не как цель воспитания: здесь мы не находим рассуждений о значении разума, чувства, способности к нравственному выбору – все подчинено идее подвига, духовного страха и личной аскезы.

Таким образом, сопоставление «О Царствии Небесном...» с произведениями Симеона Полоцкого и Кариона Истомина выявляет две различные педагогические парадигмы: первая, представленная в рассматриваемом сочинении, является выражением православно-аскетического мировоззрения, где воспитание – это прежде всего духовное окормление ребенка, направленное на его подготовку к Страшному суду, вторая же, восходящая к западноевропейской гуманистической традиции, выражает веру в возможности человека и значение просвещения как средства личностного становления и общественного служения. Педагогика Полоцкого и Истомина по сути своей стремится преодолеть домостроевскую модель воспитания, вводя в культурное сознание нового времени идею личности как активного субъекта образования, в то время как в

трактате «О Царствии Небесном...» ребенок предстает, прежде всего, как объект духовной ответственности родителей и церковной общины, пассивно принимающий нравственные ориентиры, транслируемые через страх, покаяние и смирение.

Также следует заметить, что анализируя сочинение «О Царствии Небесном и воспитании чад» сквозь призму его авторской интенции и характерных идейных установок, трудно не заметить, что перед нами текст, по стилю, содержанию и мировоззренческому напряжению, явно принадлежащий перу не просто монаха, но личности образованной и интеллектуально независимой, способной к богословскому синтезу, социальной критике и глубокому саморефлексивному курсу, именно это обстоятельство побудило Е. В. Петухова выдвинуть гипотезу об авторстве князя Ивана Андреевича Хворостинина – видного государственного деятеля начала XVII века, вольнодумца и писателя, судьба которого была тесно связана с ключевыми политико-религиозными противоречиями эпохи [Петухов, 1893, с. 6–8].

Если допустить, что сочинение действительно написано князем Хворостининым в период его заточения в монастыре по приказу патриарха Филарета и царя Михаила Федоровича (в 1622 или 1623 году), то многие черты текста находят в этом биографическом контексте убедительное объяснение: в частности, просветительская устремленность автора, его определенная свобода в формулировке богословских суждений, склонность к латинско-греческим синтезам и даже – почти пуб-

лицеистическая откровенность в третьей части, где он открыто и с болью пишет о собственных страданиях, притеснениях, клеветах и несправедливых обвинениях, что в своей исповедальности сближает этот текст с «Житием» протопопа Аввакума.

Действительно, личность автора, как можно заключить из его собственных слов, незаурядна: он упоминает о своем военном прошлом («в ратях бывал»), политической службе («верно служил своим владыкам»), обличении невежества властей и церковников, притом подчеркивает, что был чужд «лстивства» и «корысти», имел богатство, но не обращал его во зло, и, наконец, в зрелом возрасте обратился к книжному учению, подчеркивая свою природную склонность к «рачению любомудрых» [Петухов, 1893, с. 23]. В совокупности эти черты удивительным образом перекликаются с биографией И. А. Хворостинина – блестящего воеводы, бывшего при Лжедмитрии I, публично глумящегося над церковными установлениями, за что неоднократно подвергавшегося ссылке и, по свидетельствам, имевшего опыт общения как с польскими католиками, так и с протестантами [Половцев, 1904, с. 289–290].

Более того, стилистика сочинения – богатая цитатами из отцов Церкви, прежде всего Иоанна Златоуста, но также содержащая ясные элементы западноевропейской учености (например, представление о «богоразумии учения» и «просвещении очей сердечных» как свете разума) – прямо свидетельствует о знакомстве автора с корпусом как византийской, так и латинской книжной традиции, поэтому Пастухов, опираясь на текстуальный

анализ, отмечает, что сочинение «насыщено цитатами и идеями, явно заимствованными не только из греческих, но и латинских авторов» [Петухов, 1893, с. 14], что подтверждает гипотезу о принадлежности его перу образованного и внутренне сложного человека, не ограниченного монастырским кругозором, этот внутренний универсализм делает произведение не просто очередным дидактическим сочинением, а выразителем своеобразного педагогического синтеза, сочетающего православную строгость, гуманистическое милосердие и уважение к силе знания.

Наконец, нельзя не заметить, что фигура предполагаемого автора – человека, который, будучи обвинен в ереси, пережил тюремное заключение и духовный кризис, но в итоге принял монашество и оставил после себя глубокий духовно-нравственный текст – соответствует драматической структуре сочинения, где обретение Царствия Небесного связывается с личным подвигом, страданием, покаянием и сознательным служением ближнему, однако, несмотря на убедительность данной гипотезы, достоверно установить авторство невозможно: отсутствие точных атрибуций, автографа, прямых упоминаний имени или места написания делает все выводы предположительными.

Тем не менее, размышление о личности автора не является второстепенным: напротив, оно открывает важнейший аспект интерпретации текста, позволяя лучше понять напряженную духовную атмосферу XVII века, в которой педагогика, богословие и личный опыт страдания сплетаются в единую ткань нравственного наставления

– столь же актуального тогда, как и сегодня.

*Обсуждение результатов.* Анализ сочинения «О Царствии Небесном и воспитании чад» позволяет заключить, что в педагогическом дискурсе XVII века родительское воспитание мыслилось не как утилитарная задача по подготовке ребенка к социальной жизни, но как глубоко религиозный, онтологически значимый долг перед Богом, нарушение которого влекло за собой не только разрушение семейного порядка, но и вечное осуждение, поэтому автор трактата, опираясь на традиции христианского мировидения, утверждает, что всякий родитель, не научивший своего ребенка страху Божию и добродетели, становится по сути его «душевным убийцей»: «Отцы нерадящие о своих детях во учении... детям своим убийцы бывают» [Петухов, 1893, с. 49]; воспитание, согласно данной логике, должно осуществляться не только словом, но и делом, молитвой, примером, покаянием, т. е. восприниматься как путь соработничества с Божественной волей.

Сравнение с другими авторами той эпохи позволяет более рельефно выявить специфику представлений о духовно-нравственном родительском долге, так, в стихотворении «Наказание от некоего отца к сыну своему» воспитание также предстает как непреложная обязанность родителей, продиктованная не просто любовью, но духовным страхом, стремлением оградить ребенка от греха и направить к добродетельной жизни: «Да не будешь слыти никоторыми пороки... И Царство Небесное во уме своем помышляти» [Наказание..., 1934].

Епифаний Славинецкий, действуя в рамках византийской новозаветной педагогической традиции, подчеркивает значимость родительского примера и необходимости дать детям «знание, спасающее душу», указывая, что «образ твой да будет детям как зеркало благонравия» [История педагогики, 2011, с. 288], его ученик Евфимий Чудовский разделяет эту позицию, акцентируя внимание на том, что «воспитание должно быть духовным подвигом родителей, равно как и детей» [Буш, 1918]. В отличие от них, представители «латинофильского» направления Симеон Полоцкий и Карин Истомин, рассматривают родительский долг шире, включая в него просветительскую, образовательно-гуманистическую составляющую: они утверждают идею природосообразного воспитания, значение личной ответственности ребенка и постепенного освобождения его воли, так, Полоцкий считает, что «родителей на сына честь не прехождает, аще добродетей их не подражает» [Антология пед. мысли, 1985, с. 335], а Истомин, следуя западноевропейским образцам, подчеркивает важность обучения как формы воспитания: «Учися ныне, прилежно учися...» [Демков, 1899, с. 74].

Таким образом, автор трактата «О Царствии Небесном...» остается в русле традиционной православной педагогики, в которой родительство мыслится как священное дело – личное соработничество со Христом в деле спасения души ребенка, тогда как в сочинениях латинофильских авторов акцент все чаще смещается с сакрального на рационально-гуманистический аспект воспитания (таблица 2).

Таблица 2

**Понимание родительского воспитания как духовно-нравственного долга**

| Автор / Источник                                   | Содержание родительского долга  | Цитаты / Ссылки  |
|--|---|--|
| Анонимный автор сочинения «О Царствии Небесном...» | Родитель – соучастник в деле спасения души ребенка; воспитание – долг перед Богом; неисполнение – духовное убийство       | «Отцы... детям своим убийцы бывают» [Петухов, 1893, с. 49]                           |
| Автор «Наказания от некоего отца...»               | Родитель – нравственный наставник; воспитание через запреты, призывы к скромности, молитве, почитанию родителей           | «Да не будеши слыти некоторыми пороки...» [Наказание..., 1934]                       |
| Епифаний Славинецкий                               | Родитель должен быть нравственным примером; воспитание как просвещение во Христе; религиозное наставничество.             | «Будь (для детей)... каков хочешь видеть владыку» [История педагогики, 2011, с. 288] |
| Евфимий Чудовский                                  | Воспитание – соработничество в духовном делании; цель – стяжание добродетели и знаний; отвержение латинского рационализма | «Делом того людие сами подражайте...» [Буш, 1918]                                    |
| Симеон Полоцкий                                    | Воспитание – синтез традиции и гуманизма; упор на примере, обучении, наказании, любви как добродетели                     | «Родителей на сына честь не прехождает...» [Антология пед. мысли, 1985, с. 335]      |
| Карион Истомин                                     | Воспитание – путь к просвещению; акцент на науке, обучении, дисциплине, важности разумного труда.                         | «Учися ныне, прилежно учися...» [Демков, 1899, с. 74]                                |

В результате проведенного анализа текста сочинения «О царствии Небесном и воспитании чад» получено обоснование того, что родительское воспитание в трактате рассматривается в исключительно духовно-нравственной парадигме, при этом акцент переносится с внешнего контроля за поведением ребенка на внутреннюю, сердечную ответственность родителя за спасение души своего чада: в данном памятнике автор не мыслит воспитание в категориях нравовучения, а выстраивает его как форму богослужебного подвига, в которой каждое действие родителя – будь то словесное наставление, молитва, личный пример или наказание – получает сакральное измерение, при этом основной педагогический императив трактата выражается в требовании

нести перед Богом полную ответственность за душевное состояние и нравственное становление ребенка.

Следовательно, сочинение репрезентирует христианскую концепцию воспитания, в которой высшая цель жизни и детского развития заключается в стяжании Царствия Небесного, а не в обретении мирских знаний или социального статуса, при этом сравнительный анализ с произведениями Епифания Славинецкого, Евфимия Чудовского, Симеона Полоцкого, Кариона Истомина и анонимного автора стихотворения «Наказание от некоего отца к сыну» позволил установить, что, несмотря на единство христианской парадигмы, внутри нее прослеживаются две различные концептуальные линии – византийско-русская (Славинецкий, Чудовский, а

также анонимные авторы назидательных текстов) и западноевропейско-гуманистическая (Полоцкий, Истомина), различающиеся как в понимании целей воспитания, так и в трактовке роли родителя.

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Родительское воспитание в трактате «О царствии Небесном и воспитании чад» осмысливается как духовное делание, непосредственно связанное с ответственностью за спасение души ребенка и требующее от родителя подвига внутреннего самостроительства.

2. Автор сочинения исходит из тезиса о том, что безнравственное поведение детей является виной родителей, не исполнивших своего духовного долга, а не результатом врожденных свойств личности или случайных обстоятельств.

3. Воспитание в сочинении мыслится как богословски обоснованное служение, в котором родитель выступает не только как наставник, но и как соучастник Божественного замысла о человеке.

4. Сравнение с педагогическими позициями представителей византийско-русского направления (Е. Славинецкий, Е. Чудовский) позволяет зафиксировать общность богословской базы и понимания воспитания как аскетического труда, осуществляемого ради спасения души ребенка.

5. В противоположность этому, анализ сочинений С. Полоцкого и К. Истомина демонстрирует смещение акцента с сакральной ответственности родителя на просветительскую, педагогически рационализированную про-

грамму, сочетающую элементы традиционного наставничества с идеалами гуманистического просвещения.

6. Родительская ответственность в текстах представителей латинофильского направления рассматривается как педагогическая компетенция, тогда как в трактате «О царствии Небесном и воспитании чад» – как акт духовной воли и религиозного самоотвержения.

*Заключение.* Полученные результаты создают основу для дальнейшего изучения традиционных христианских концепций воспитания как в контексте религиозно-педагогических практик XVII века, так и в рамках современного педагогического дискурса, интересующегося метафизическими основаниями родительской ответственности, поэтому будущие исследования могут быть направлены на более широкую сравнительную характеристику восточнохристианского и западного педагогического мышления, в том числе с привлечением новых, ранее не введенных в научный оборот текстов, а также на осмысление возможностей реинтерпретации духовно-нравственного долга родителя в современных условиях.

### Список литературы

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. – Москва : Педагогика, 1985. – 363 с. – Текст : непосредственный.

2. Блинов, В. И. Развитие теории и практики образования в России XVIII – начала XX века под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и

целях его воспитания : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : / Блинов Владимир Игоревич; Московский педагогический государственный университет – Москва, 2001. – 260 с. – Текст : непосредственный.

3. Буш, В. В. Памятники старинного русского воспитания / В. В. Буш. – Текст : непосредственный // К истории древнерусской письменности и культуры. – Пг., 1918. – С. 33–57.

4. Гончаров, М. А. Православно-педагогические идеи в образовании и воспитании в России накануне XVIII века (по материалам устного творчества и древнерусских произведений) / М. А. Гончаров. – Текст : непосредственный. // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2016. – № 2(41). – С. 63–75.

5. Грицай, Л. А. Обоснование основ отечественного воспитания и образования в трудах Епифания Славинецкого и Евфимия Чудовского / Л. А. Грицай. – Текст : непосредственный // Образование и педагогические кадры в современном мире : Материалы национальной научно-практической конференции, Рязань, 26 октября 2023 года. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2024. – С. 66–71.

6. Грицай, Л. А. Полемика "грекофилов" и "латинофилов" о сути воспитания детей в семье во второй половине XVII века / Л. А. Грицай. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный

научный журнал. – 2022. – № 2(42). – С. 237–251.

7. Демков, М. И. История русской педагогики / М.И. Демков. – СПб : Типография М. М. Стасюлевича, 1899. – Ч. 1. Древнерусская педагогика. – 328 с. – Текст : непосредственный.

8. История педагогики и образования: учебное пособие / З. И. Васильева и др. ; под ред. З. И. Васильевой. – 6-е изд., перераб. – Москва : Академия, 2011. – 428 с. – Текст : непосредственный.

9. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – Пг. : Земля, 1915. – 746 с. – Текст : непосредственный.

10. Морозов, А. А. Симеон Полоцкий и проблемы восточнославянского барокко / А. А. Морозов. – Текст : непосредственный // Барокко в славянских культурах. – Москва : Наука, 1982. – С. 170–190.

11. Наказание от некоего отца к сыну своему дабы он подвизался о добрых делах выну // Труды отдела древнерус. литер.: Сб. статей к сорокалетию ученой деятельности акад. А. С. Орлова. – Ленинград, 1934. – С. 17–28. – Текст : непосредственный.

12. Новичков, В. Б. Народные традиции семейного воспитания в произведениях нравоучительной и учебной литературы XVI–XVIII вв. / В. Б. Новичков. – Текст : непосредственный. // Наука и школа. – 2018. – № 5. – С. 195–198.

13. Петухов, Е. В. Из истории русской литературы XVII века : сочинение о царствии небесном и о воспитании чад / сообщение Е. В. Петухова. – Санкт-Петербург : Тип. Имп. Акад. наук, 1893. – 56 с. – Текст : непосредственный.

14. Половцев, А. А. Русский биографический словарь / А. А. Половцев. – Текст : непосредственный. – Т. 21. – СПб. Изд. Имп. Рус. ист. о-во, 1896–1913. – С. 289–290.

15. Пуминова, Н. В. Критика силлогистики и «внешней мудрости» в Московской Руси во второй половине XVII в. / Н. В. Пуминова. – Текст : непосредственный // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. – 2013. – № 11 (112). – С. 72–80.

16. Черная, Л. А. Концепция личности в русской литературе второй половины XVII – первой половине XVIII вв. / Л. А. Черная. – Текст : непосредственный // Развитие барокко и зарождение классицизма в России XVII – начала XVIII века. – Москва : Наука, 1989. – С. 220–232.

УДК 371

А. Д. Кирюшин, О. Н. Кирюшина

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ  
РОССИЙСКОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ XIX–XX ВВ.  
(НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО ЖУРНАЛА «ГАЛЧОНОК»)**

**Аннотация.** В статье приведены некоторые аспекты участия общественного движения страны в деятельности Российской средней школы. Выявленные проблемы общего образования конца XIX – начала XX вв. отражались не только в направлениях государственного реформирования школы, но и в активизации деятельности периодической печати. Детские журналы, как внешний ресурс развития качества образования, обладают большим образовательно-воспитательным потенциалом в общеобразовательной подготовке маленьких читателей. При исследовании использованы публикации литературно-художественного журнала «Галчонок». Установлены общие подходы и направления, а также особенности решения проблем образования, обеспечивающих организацию воспитания подрастающего поколения через прочтение и активное взаимодействие с аудиторией.

**Ключевые слова:** Российская средняя школа, качество образования, общественное участие, периодическая печать, образовательно-воспитательный потенциал, развитие личности ребенка, журнал «Галчонок».

A. D. Kiryushin, O. N. Kiryushina

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE RUSSIAN PERIODICAL PRESS  
OF THE 19TH-20TH CENTURIES.  
(USING CHILDREN'S MAGAZINE "GALCHONOK" AS AN EXAMPLE)**

**Abstract.** The article provides some aspects of the participation of the country's social movement in the activities of the Russian secondary school. The identified problems of general education of the late XIX – early XX centuries. were reflected not only in the directions of state reform of the school, but also in the intensification of the activities of the periodical press. Children's magazines, as an external resource for the development of the quality of education, have great educational potential in the general education of young readers. The study used publications of the literary and art magazine "Galchonok." General approaches and directions have been established, as well as the peculiarities of solving education problems that ensure the organization of upbringing of the younger generation through reading and active interaction with the audience.

**Keywords:** Russian school, quality of education, public participation, periodical press, educational and educational potential, development of the child's personality, Galchonok magazine.

*Введение.* Проблема качества образования была объектом изучения педагогов и общественных деятелей разных периодов существования отечественной системы образования, результаты которых служили для государственной власти основанием его реформирования. Школьное реформирование, как одно из государственных преобразований образовательной системы по приведению качества обучения в соответствие с текущими и перспективными запросами общества, направлено на устранение или смягчение противоречий в социально-экономическом развитии страны. Россией накоплен значительный исторический опыт развития образования, в т. ч. и его реформирования [Народное образование, 2000]. Естественно, цели преобразований и принимаемые при этом решения отличались, но основополагающие предпосылки, состав участников и условия их проведения, как правило, сохранялись и совершенствовались. Прежде всего – обсуждение и систематизация накопленных недостатков, отраженных в высказываниях общественности и непосредственных участников образовательной деятельности, а также активизация использования образовательно-воспитательного потенциала различных внутренних и внешних ресурсов (факторов), в том числе и средств периодической печати как совокупности информационных и кадровых ресурсов для их формирования и представления. Поэтому историческое исследование становления таких приемов активизации субъектов воспитания, не являющихся непосредственными участниками образовательного

процесса, и выявление возможности их использования в современных условиях, актуально.

Цель исследования: на примере деятельности издательства детского журнала «Галчонок» установить особенности развития важнейших ресурсов образовательно-воспитательного потенциала Российской периодической печати XIX–XX вв.

Задачи: выявить основные направления взаимодействия государственных структур в повышении качества Российского образования; на основе анализа и систематизации содержания статей в литературно-художественном журнале «Галчонок», установить приемы активизации восприятия детьми предлагаемой информации.

*Материалы и методы.* Реализация государством задач развития образования требует системного подхода с подключением ряда заинтересованных взаимосвязанных структур – общественных институтов, педагогической практики и науки, СМИ, широкой общественности. Безусловно, для обеспечения комплексного решения задач необходимо не только совершенствование организационной деятельности всей системы или отдельных ее уровней, но и образовательно-воспитательной работы учебных заведений и органов управления ими.

Исследовательскую базу составили газеты, выпущенные в разные периоды развития России и детский литературно-художественный журнал «Галчонок». При исследовании использованы теоретические методы – анализ, систематизация и обобщение полученной информации.

*Результаты исследования.* Характерное нарастание противоречий в социально-экономической сфере страны, происходившее в конце XIX в. в России, и вызвавшее широкое обсуждение во всех слоях российского общества, отражалось, в т. ч. в росте недостатков системы средней школы.

Вопросы реформирования средней школы конца XIX – начала XX вв. обсуждались на разных уровнях – от министерства до непосредственных участников образовательного процесса. Недостатки действующей системы гимназического образования поднимались и в периодической печати. Отмечалось, что «Реформы образования середины 19 века имели политическую направленность, а не учебно-воспитательную. Творцы реформ рассчитывали отклонить молодое поколение от увлечения естественными науками, влияние которых на молодежь признавалось крайне пагубным, и направить помыслы подрастающего поколения в безмятежную дань классической древности. Такое вторжение в учебно-воспитательное дело поставило гимназическое образование в противоречие с требованиями жизни» [Еще о реформе ..., 1899].

Недостатки общего образования обсуждались не только на профессиональном уровне, но они настолько явно проявлялись в образовательном процессе, что были предметом обсуждения общественности. Недостатки образования раскрывались не только на полосах центральной прессы, но и в региональных изданиях. В образовательной си-

стеме назревали кризисные проявления, которые стали достоянием общественности [Шандулин, 2022].

Авторы отмечали, что «жизнь сложилась так, что воспитание человека в ней считается совершенно излишним, необходимым только признают воспитание специалиста, совершенно не считаясь с тем, что такое одностороннее воспитание атрофирует все остальные чувства человека, превращая его таким образом в специальную машину [Пробелы общего образования, 1902].

**«Учащимся не сообщается почти никаких реальных знаний, необходимых для всякого мыслящего человека»** [Там же]. Юноша, оканчивая гимназию, совершенно незнаком с окружающей его природой, не имеет никакого понятия об устройстве человеческого организма, не знаком ни с государственным устройством своего Отечества, ни со своими гражданскими правами, ни с родной литературой.

Нравственную устойчивость человеку может дать только широкое общее образование, то есть такое образование, которое даст человеку возможность «смотреть на все людские отношения и даже на всю жизнь не только из узенького окошечка своей специальности, но и из более широких окон опыта истории, вековой работы человеческой мысли». Именно при помощи знакомства с историей и результатами работы человеческой мысли возможна выработка прочного мирозерцания, этого культурного базиса, на котором должны покоиться и которому должны подчиняться все начинания

и все действия человека [Еще о реформе ..., 1899].

«Недостаток общего образования, а подчас и его полное отсутствие у общественных деятелей, составляет крупное зло как в нашей государственной, так и общественной жизни, и это происходит потому, что ни школа, ни наша жизнь, вообще чуждая всяких широких размахов деятельности, не представляют никаких требований к общему образованию, наоборот, даже как будто чуждаются его» [Пробелы общего образования, 1902].

О поощрении организации общеобразовательной подготовки подрастающего поколения, которое, к глубокому сожалению, игнорировалось школой, было призывом о необходимости изменений.

Общественностью неоднократно обсуждались общие недостатки среднего (гимназического) образования в России конца XIX – начала XX вв.

**1. Недостаточное преподавание русского языка и русской истории.** При этом на первый план выходят «систематическая дрессировка юного ума, основанная на головоломных спряжениях и склонениях..., на переводе никому не интересных сочинений древних авторов...» [Еще о реформе ..., 1899].

**2. Формализм в получении образования.** «Непомерное обременение памяти воспитанников многочисленными историческими датами и бесчисленными именами королей, полководцев, ..., озер, гор – обременение, идущее на счет развития других способностей детского ума» [Там же].

**3. В основу воспитания положена карательная система.** Учитель и надзиратель являются к воспитаннику не со словом участия и желанием вникнуть в его нужды, а именно вооруженными целым арсеналом карательных мер. Отношения между учителем и учеником установились официальными, основанными на строгой дисциплине, но не дисциплине ума и нравственного чувства, а дисциплине силы. Отсюда – враждебное отношение друг к другу.

**4. Невнимание к личным особенностям учащихся** [Шандулин, 2022]. Система общего образования была основана на недоверии к личности воспитанника, которого стремились уличить в нарушении установленных правил. Система экзаменов, отметок, исключений за «малоуспешность», т. е. формально-бездушное отношение к учащимся вела не к развитию, а к «умалению самодеятельности ума». «Нет ничего удивительного, что молодежь наша вялая, апатична, лишена самодеятельности и инициативы, страдает отсутствием общественных интересов» [Еще о реформе ..., 1899].

**5. Неудовлетворительная постановка преподавания.** «В нашей средней школе, для преподаваемых наук не существует никакой объединяющей системы: всякий учебный предмет преподается отдельно без малейшей связи с другими предметами, даже совсем без намека, что такая связь существует» [Пробелы общего образования, 1902].

Общественностью делались общие выводы, что гимназическое образование формирует недостаточ-

ную умственную зрелость оканчивающих гимназии, что препятствует успешному ходу их университетских занятий. «О нравственных и научно-философских дисциплинах наши молодые люди, оканчивающие среднюю школу, не имеют ровно никакого представления, даже просто не знают, что такое представление иметь в практической жизни крайне необходимо». А между тем «средняя школа, по своему существу, должна иметь общеобразовательный характер, следовательно, школа должна сообщать своим питомцам элементы необходимых для человека отраслей знаний» [Еще о реформе ..., 1899].

*Обсуждение результатов.*

Осознание прогрессивной общественностью и правительством недостатков в системе гимназического образования, предопределило проведение реформ средней школы. На высшем уровне в Министерстве народного просвещения данный вопрос рассматривал министр народного просвещения Н. П. Боголепов в 1899 г. В циркуляре попечителям учебных округов он инициировал создание совещательных комиссий по основным проблемам среднего образования. Созывались совещания из опытных педагогов для обсуждения мероприятий к устранению недостатков средней школы. В этом же году была создана комиссия по подготовке реформы средней школы.

В свою очередь «общественное движение» в решении проблем образования все с большим размахом развивалось в различных направлениях. В конце XIX века активизировалась деятельность различных добровольных обществ, комитетов, комиссий,

занимавшихся вопросами народного образования. Активно действовали в это время многочисленные общества народного образования особенно в таких районах, где не было земских учреждений, например, в Сибири, Прибалтике, на Кавказе, в Средней Азии. Общества открывали библиотеки и читальни, книжные магазины и были организаторами местной общественной инициативы по распространению грамотности и образования [Константинов, 1982, с. 315].

Общественное движение в деле народного образования отразилось и на активизации педагогической периодики. Вопросы воспитания горячо обсуждаются в печати. Педагогическая журналистика, как отклик на запросы общественной мысли и как важнейший фактор развития народного образования и педагогической науки в России, была проводником передовых взглядов в области народного образования. Всего журналов по народному образованию, в т. ч. и детских, издававшихся в России – в столицах и провинции, в течение XIX начале XX вв., было свыше двухсот [Гончаров, 2011, с. 50].

Однако детская периодика начала XX века в основном имела характер литературно-художественного склада. Их содержание исчерпывалось собственно художественными текстами для детского чтения, влияющих, с позиции редакторов, на умственное, нравственное, а также и эстетическое развитие детей [Лазцева, 2023, с. 803].

Из всего множества детских журналов того периода («Семья и школа», «Юная Россия») («Детское

чение)), «Детский мир», «Юный читатель», «Жаворонок», «Светлячок» и многие другие) выделяется своей неординарностью детский литературно-художественный журнал «Галчонок».

Журнал «Галчонок» издавался в Петербурге с 1911 по 1913 г. За этот период вышло более ста номеров. Редактором «Галчонок» был художник-иллюстратор Радаков Алексей Александрович, один из основателей «Сатирикона» [Лащева, 2023, с. 803; Фомин, 2012]. Детский журнал «нового типа», должен быть интересен маленьким читателям и соответствовать особенностям детской психологии, развивать их и в то же время содержать социальную тематику. Основная идея, определившая структуру, содержание и оформление журнала состояла в том, что «читатель воспринимался как личность, требующая совершенствования» [Головин, 2014]. Анализируя разделы, статьи журнала «Галчонок», можно отметить, что они, может и не специально, стали противодействием в части решения проблем образования, которые обсуждала общественность (см. выше). Каждый номер наполнен содержанием, воздействие которого способствовало не только развитию общей культуры читателя, но и формированию личностных качеств, творческих способностей, давало возможность каждому ребенку проявлять свои творческие способности, а также знакоило с социальными проблемами не только России, но и зарубежных стран.

Содержание каждого номера включало рассказы, стихи, рисунки.

Авторы касались самых разнообразных вопросов, которые не только расширяли кругозор любознательного ребенка, охватывая почти все энциклопедические темы, но рассматривали некоторые актуальные вопросы образования того периода. В качестве примера можно показать ряд вопросов, раскрытых в публикациях журнала и направленных на непосредственное воздействие на развитие личности: познавательное; образовательное; воспитательное; нравоучительное и др., используя различные формы их представления.

**Сущность гимназического образования.** «Сколько горестей душевных – в языках народов древних: станешь грязным червяком, маясь с мертвым языком» [Антипов, 1911].

**О важности получения разных знаний.** «Ученье свет, а неученье тьма». «Образованный все вокруг видит, идет – не боится, весело ему на мир любоваться, а необразованный – точно человек с завязанными глазами: идет спотыкается, ничего не видит, всего боится и живет он жизнью скучной и бесполезной...» [Радаков, 1911, № 6].

**Индивидуально подходить к каждому ученику.** Рассказ Б. Верхоустинского «Ванька-пять» повествует о том какие должны быть учителя. «...Учительница на радости подарила ему карамельку в золотой бумажке и отпустила с миром. Ванька опрометью прибежал домой, вытащил из-за пазухи пряничную бабу да карамельку и крикнул тятеньке: – Тятка? Тятенька!.. А я архиереем буду и на учительнице женюсь. Два, четыре... Здорово, тятенька, в школе! Весело...» [Верхоустинский, 1911].

**Формирование личностных качеств ребенка, уважение к другим людям.** Основной литературный раздел был направлен не только на просвещение читателей, но и на благородство, смелость – зачастую герои рассказов меняются в лучшую сторону: «...Полюбил Петя животных, в обиду их никому не давал, всегда защищал и нашел он в них себе веселых и преданных друзей» [Радаков, 1912, № 5].

**Уважение к чужому труду, которое прослеживается в совсем не нравоучительных рассказах.** При внимательном прочтении мы можем уловить эту идею. «Игрушки новогодние»: «...Миллионы игрушек проходят ежегодно через руки детей; их сперва любят, за ними ухаживают, а потом бросают, как ненужную вещь. А ведь сколько людей работает над их изготовлением, сколько тратится труда и времени. К тому же, постоянно приходится выдумывать все новые и новые игрушки» [Радаков, 1911, № 8]. «Царство черного бриллианта» рассказывает читателям о рудниках и людях там работающих, их сложном труде.

**Формирование социально-ответственной личности.** Информирование детей о сложных социальных проблемах российского общества. В № 8 1912 года прозвучало обращение «К детям»: «Страшное бедствие постигло Россию: во многих местах России голод. Голодают взрослые, голодают и дети. Но, конечно, страдают больше всего дети, так как их слабый организм не может вынести той ужасной пищи, которую едят теперь в деревне, и постоянного недоедания. ... Обязанность нас всех,

и больших, и детей помочь несчастным крестьянским детям. Голодающих немало. Но ведь и людей, которые могут помочь им, также немало. Не стесняйтесь, если вы можете дать всего несколько копеек. Помните, что на 5 копеек сыт один ребенок...» [Радаков, 1912, № 8].

**Особенности существовавших взаимоотношений между представителями различных социальных прослоек.** О проявлении крепостного права и его отмене. «Знаете ли вы, что такое было крепостное право? Это было право помещика на личность, труд и все имущество своего крепостного человека, с которым господин мог делать, что ему вздумается, – продавать, дарить, менять, как вещь или скотину, наказывать, бить, – только убивать было запрещено...» [Мик, 1912].

**Значение музыки в жизни населения.** Активная музыкальная жизнь в столице и в других городах России в конце 19 века оказывали серьезное влияние на необходимость включения в некоторые номера журнала нотного материала. Это способствовало не только формированию музыкальной грамотности, но и положительно воздействовало на духовный уровень молодого поколения [Кирюшина, 2025].

**Воспитательное значение иллюстраций.** Рисунки, которые являются неотъемлемой составляющей содержания журнала, направлены в большей степени не на развлечение, а имеют воспитательную основу. Так небольшие рассказы на основе комиксов сопровождаются поучительными выводами, например: «Ложь

всегда разоблачается, надо говорить правду» [Радлов, 1912].

**Развитие зрительной памяти.** Через визуальную информацию авторы журнала «Галчонок» знакомят молодого читателя и с Русской историей: «...Всякому образованному человеку необходимо знать историю и особенно историю родной страны. Русская история, как и история всякого великого народа, очень сложная, запутанная, с большой хронологией. Я хочу, насколько могу, облегчить вам изучение ее, и для этого дам вам возможность, запомнить со зрительной памятью...» [Радаков, 1912, № 40].

**Развитие наблюдательности.** Творческие задания в виде рисунков также знакомят детей с элементами психологии: «Наблюдательный человек, увидев какой-нибудь предмет — человека, животное, птицу, здание, подмечает все его характерные черты, все особенности, ни одна подробность не ускользнет от его проницательного взгляда. А человек ненаблюдательный безучастно проходит мимо того, что возбуждало интерес первого. И потому старайтесь развить в себе наблюдательность. Я нарисовал здесь пять типов личности человека. Опишите их характеры и привычки и пришлите мне ваше описание...» [Груздев, 1913].

**О знаменитых людях России.** Просветительский раздел «Обо всем» вполне соответствовал своему названию: здесь можно было получить сведения о видных российских деятелях — М. В. Ломоносове, Л. Н. Толстом, Н. А. Добролюбове, М. И. Глинке и других знаменитых

русских личностях, а также интересные факты из различных наук.

**Популяризация научных и технических достижений.** Особенность раздела журнала «Обо всем» состояла также в том, что даже научная информация преподносилась в интересной для ребенка форме. Например, знакомство с возможностями термометра передано читателям в форме художественного рассказа «Г-н Термометр» [Радаков, 1911, № 3]; «История одной спички» — увлекательный рассказ о создании спички, как она помогает человеку, как происходит ее изготовление [Радаков, 1911, № 5, с. 6–7].

**Объяснение естественнонаучных природных явлений.** О древних динозаврах читатель узнает, прочитав рассказ «Морская змея», который излагается не как научный текст, а как рассказ путешественника [Костин, 1912]. Читатели узнают интересные факты из области естественнонаучной дисциплин, обращение к которым в классических гимназиях, по мнению общественности, было слишком ничтожно. Рассказ «Радий»: «...А вот еще какую шутку может сыграть радий. Вот, кухарка Матреша принесла с рынка свежие яйца и ушла из кухни. Приблизим к яйцам стеклянную трубочку с радием... Боже мой, что случилось с ними! Скорлупа стала черной, желток зеленым, белок мутным, и яйца начинают пухнуть, к ужасу вошедшей прислуги...» [Радаков, 1911, № 5, с. 12].

**Приемы организации «обратной связи» журнала с детьми.** «Галчонок» поддерживал «обратную

связь» с читателями. Редакторы придавали ей огромное значение. Уже в первом номере журнала редактором было опубликовано объявление: «Я очень прошу вас, дорогие читатели, не бояться затруднять меня, и присылать мне свои стихотворения, рассказы и рисунки, так как лучшие из них я напечатаю. Задавайте мне вопросы, спрашивайте меня о вещах, вас интересующих» [Радаков, 1911, № 1]. Сотрудники журнала всегда отвечали на письма, радовали детей конкурсами и викторинами, победители которых награждались призами.

**Использование заданий широкой направленности.** Нередко читатели получали увлекательные задания, которые имели широкую направленность. Это и математические задачи на сообразительность (числа, спички); задания литературно-художественной формы – нарисовать кого-нибудь по своему выбору, дорисовать и дописать басню, продолжить рассказ, оттолкнувшись от эпизода, напечатанного в журнале и др.

**Творческие задания с ориентацией на формирование личности.** Некоторые творческие задания были направлены не только на развитие художественных способностей, но и формирование личностных качеств. Так в одном из номеров есть задание – рисование по клеточкам: «Володя Петрушкин до и после курения» – «На пустом месте в соответствующих квадратах нарисуйте Володю, и вы получите его изображение после курения» [Радаков, 1911, № 7].

**О современных и исторических событиях в стране и за рубежом.** Присутствовала в детском журнале и социальная тематика. Раздел «Газета Галчонка» рассказывала об актуальных событиях современности: о деятельности Государственной думы; о политических событиях в различных странах – новости из Турции, Китая, Англии. Информация носила не только информационный характер, но и была направлена на патриотическое воспитание. «В Персии, в городе Тавриз, персидские войска напади на русский отряд и стали его обстреливать. Мы потеряли свыше ста человек раненых и убитых. Наше правительство немедленно же послало в Тавриз новые войска, которые должны усилить наш отряд и охранять наших подданных [Газета Галчонка, 1912, № 1]; «...7-го января в Императорском Александровском лицее, основанном Императором Александром Первым, начались торжества по случаю столетия со дня основания лицея, который за сто лет своего существования выпустил немало государственных и общественных деятелей, ученых, поэтов; в нем учился и наш знаменитый поэт А. С. Пушкин...» [Газета Галчонка, 1912, № 2].

Отмеченное разнообразие содержания, формы, жанра, используемых приемов взаимодействия с читателем и др., отличали «Журнал Галчонка» в ряду аналогичных детских изданий начала XX века. Совокупность качеств, присущих этому журналу, подчеркивает не только его неординарность, но и демонстрирует широкий спектр приемов воспита-

тельного воздействия на детей, вызывая положительный отклик, способствующий общему личностному развитию.

*Заключение.* Таким образом, российский исторический опыт развития образования показывает, что в повышении качества обучения важно усиление взаимодействия не только органов государственной власти и разных структур управления, в т. ч. общественных, но и активизация деятельности объектов воспитания, не являющихся непосредственными участниками образовательной деятельности, но имеющих определенный потенциал воздействия. Российские центральные и региональные газеты активно освещали проблемы образования, излагали достижения педагогической науки и практики, запросы общественности. Детские журналы размещали разные рассказы, как правило, преследующие цели нравственного воспитания. Непродолжительный опыт издания детского «Журнала Галчонок» (1911–1913 гг.) с использованием оригинальных способов изложения разнообразных вопросов и доведения до читателя-ребенка в доступной – объяснительной и иллюстративной форме – их решения, показал возможность использования его потенциала в качестве весомого дополнения в работе учебной организации. Действенная «обратная связь», обеспечение активного участия читателей не только в поиске решений предлагаемых заданий, но и в совместном их составлении, вызывали у детей приятные ощущения результативной творческой деятельности. Естественно, развитие образовательно-

воспитательного потенциала издательства журнала «Галчонок», это прежде всего, результат творческой деятельности коллектива единомышленников как кадрового ресурса самого объекта. Обеспечение его становления и последующее формирование информационного ресурса позволило отвечать запросам читателей-детей. Указанная деятельность является первоочередной в развитии образовательно-воспитательного потенциала периодической печати в совместной деятельности разных структур управления. Безусловно, использование современных технологий и технических средств передачи информации способно обеспечить в настоящее время оперативный обмен и новый уровень взаимодействия участников образования, отвечающих за эффективность воспитания и общеобразовательную подготовку подрастающего поколения.

### Список литературы и источников

1. Антипов, К. Торжественное шествие в гимназию / К. Антипов. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1911. – № 1. – С. 8–9.
2. Верхоустинский, Б. Ванька-пять / Б. Верхоустинский. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1911. – № 7. – С. 5–6.
3. Газета Галчонка // Галчонок. – 1912. – № 1. – С. 15. – Текст : непосредственный.
4. Газета Галчонка // Галчонок. – 1912. – № 2. – С. 15. – Текст : непосредственный.
5. Головин, В. В. Журнал «Галченок» (1911–1913) как литературный эксперимент / В. В. Головин. –

Текст : непосредственный // Детские чтения. – 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 23–37.

6. Гончаров, М. А. Русские педагогические журналы и их влияние на общее и педагогическое образование России середины XIX – начала XX вв. (К 150-летию со дня выхода журнала «Учитель») / М. А. Гончаров. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2011. – № 4. – С. 47–59.

7. Груздев, В. Наблюдательный человек ... / В. Груздев. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1913. – № 1. – С. 9.

8. Еще о реформе средней школы. – Текст : электронный // Приазовский край: ежедневная газета политическая, экономическая и литературная. – 1899, 17 сентября, № 243. – Ростов-на-Дону, 1891–1917. Шифр РНБ: Газ.1-Р/2-Р-19. – URL: [https://nlr.ru/res/inv/ukazat55/record\\_full.php?record\\_ID=128879](https://nlr.ru/res/inv/ukazat55/record_full.php?record_ID=128879)

9. Кирюшина, О. Н. Предпосылки становления системы музыкального образования в Ростове-на-Дону (по материалам периодической печати конца XIX века) / О. Н. Кирюшина, Д. Ю. Кирюшин. – Текст : электронный // Педагогическое образование: традиции и инновации: электронный научно-образовательный журнал. – Таганрог, 2025. – URL: <https://журнал-ти.рф/archive.html>

10. Константинов, Н. А. История педагогики: [учебник для студентов педагогических институтов] / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шаббаева. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с. – Текст: непосредственный.

11. Костин, К. Морская змея / К. Костин. – Текст: непосредственный // Галчонок. – 1912. – № 33. – С. 10–11.

12. Лащева, А. С. Журнал «Галчонок» как пространство для детского творчества / А. С. Лащева. – Текст : непосредственный // Неофилология. – 2023. – Т. 9. № 4. – С. 799–813.

13. Мик, К. Крепостное право / К. Мик. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1912. – № 8. – С. 11–12.

14. Народное образование в России: исторический альманах / гл. ред. А. Кушнир. – Москва: Нар. образование, 2000. – 393 с. – Текст : непосредственный.

15. Пробелы общего образования. – Текст : электронный // Приазовский край: ежедневная газета политическая, экономическая и литературная. – 1902, 8 ноября, № 296. – Ростов-на-Дону, 1891–1917. Шифр РНБ: Газ.1-Р/2-Р-19. – URL: [https://nlr.ru/res/inv/ukazat55/record\\_full.php?record\\_ID=128879](https://nlr.ru/res/inv/ukazat55/record_full.php?record_ID=128879)

16. Радаков, А. А. Володя Петрушкин до курения / А. А. Радаков. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1911. – № 7. – С. 13.

17. Его же. Г-н Термометр / А. А. Радаков. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1911. – № 3. – С. 8.

18. Его же. Игрушки / А. А. Радаков. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1911. – № 8. – С. 13–14.

19. Его же. История одной спички / А. А. Радаков. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1911. – № 5. – С. 6–7.

20. Его же. Нашим читателям / А. А. Радаков. – Текст: непосредственный // Галчонок. – 1911. – № 1. – С. 15.

21. Его же. Радий / А. А. Радаков. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1911. – № 5. – С. 11–12.

22. Его же. Русская история / А. А. Радаков. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1912. – № 40. – С. 4.

23. Его же. Ученье свет, а не учение тьма / А. А. Радаков. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1911. – № 6. – С. 1–2.

24. Его же. К детям / А. А. Радаков. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1912. – № 8. – С. 5.

25. Его же. Петя Жуков был злой мальчик... / А. А. Радаков. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1912. – № 5. – С. 8.

26. Радлов, Н. Самозванный художник / Н. Радлов. – Текст : непосредственный // Галчонок. – 1912. – № 2. – С. 16.

27. Фомин, Д. В. Взлёт и падение журнала «Галчонок» / Д. В. Фомин. – Текст : непосредственный // Библиотекосведение. – 2012. – № 4. – С. 59–67.

28. Шандулин, Е. В. К вопросу о реформировании средней школы в России в начале XX в. на основе анализа публикаций в «Журнале министерства народного просвещения» / Е. В. Шандулин, А. И. Щербина. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология». – 2022. – Вып. 4 (309). – С. 56–66.

УДК 377.8

Е. А. Ефимова

## ИЗ ИСТОРИИ УЧРЕЖДЕНИЙ, ОБЕСПЕЧИВАВШИХ МЕТОДИЧЕСКОЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ ПИОНЕРСКИХ РАБОТНИКОВ (1923–1940 ГГ.)

**Аннотация.** Исследование посвящено истории учреждений, призванных дать методическое сопровождение подготовки пионерских работников и работы пионерской организации в целом – Центрального пионерского кабинета, Центрального Дома детского коммунистического движения (деткомдвижения, ДКД), Центрального научно-исследовательского института ДКД, Высшей школы ДКД, Центрального Дома вожатого – действовавших в Москве в середине 1920-х – 1930-х гг. Обозначены направления и тематика работы учреждений, мотивировки и обстоятельства их реорганизаций и перепрофилирований. Выявлены тенденции, характерные для позиции ЦК ВЛКСМ в разные годы рассматриваемого недолгого периода – от признания необходимости деятельности специального органа для научно-методического изучения и обобщения опыта пионерской работы на местах до подчеркнутого сужения функций такого органа до оказания только практической помощи вожатым и отрядам. Проанализированы тематика и содержание изданий ЦНИИ ДКД 1930–1934 годов. В контексте истории ЦНИИ ДКД указано на активную деятельность в его структуре пионерских курсов, также претерпевавших в ходе реорганизаций статусные изменения. Также уделено внимание характерным для того времени реорганизациям в 1930-х гг. Всесоюзных курсов детского коммунистического движения в Одессе.

Работа основана на документах московских и центральных архивов (Российский государственный архив социально-политической истории, Центральный архив города Москвы), также привлечены публикации по теме в педагогической и вожатской прессе 1920-х гг., издания изучаемых учреждений, аналитическая и справочная литература. Дана краткая историография вопроса. Представлены некоторые биографические данные о руководителях и сотрудниках изучаемых учреждений. Указаны адреса зданий и помещений, в которых проходила деятельность ЦД ДКД, ЦНИИ ДКД, ЦДВ. Материал представляет значительный историко-педагогический и краеведческий интерес.

**Ключевые слова:** история педагогики, история Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина, Центральный пионерский кабинет, Центральный Дом детского коммунистического движения (ЦД ДКД), Центральный научно-исследовательский институт детского коммунистического движения (ЦНИИ ДКД), Высшая школа детского коммунистического движения (ВШ ДКД), Центральный Дом вожатого (ЦДВ), Центральное бюро юных пионеров, Центральное бюро детской коммунистической организации (ЦБ ЮП, ЦБ ДКО), Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос, НКП).

E. A. Efimova

**FROM THE HISTORY OF INSTITUTIONS THAT PROVIDED  
METHODOLOGICAL AND THEORETICAL SUPPORT  
FOR THE TRAINING OF PIONEER WORKERS (1923–1940)**

**Abstract.** The study is devoted to the history of institutions designed to provide methodological support for the training of pioneer workers and the work of the pioneer organization as a whole – the Central Pioneer Cabinet, the Central House of the Children’s Communist Movement (children’s movement, DKD), the Central Scientific Research Institute of the DKD, the Higher School of the DKD, the Central House of the Leader – operating in Moscow in the mid-1920s – 1930s. The directions and topics of the institutions’ work, the motivations and circumstances of their reorganizations and re-profiling are outlined. Tendencies characteristic of the position of the Central Committee of the All-Union Leninist Young Communist League in different years of the short period under consideration have been identified – from the recognition of the need for the activities of a special body for the scientific and methodological study and generalization of the experience of pioneer work in the regions to the emphasized narrowing of the functions of such a body to providing only practical assistance to leaders and detachments. The article analyzes the subject matter and content of the Central Research Institute of Children's Development in 1930–1934. In the context of the history of the Central Research Institute of Children's Development, it points out the active work of pioneer courses in its structure, which also underwent status changes during reorganizations. Attention is also paid to the reorganizations of the All-Union courses of the children's communist movement in Odessa in the 1930s, which were typical for that time.

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 pedagogical and counselor press of the 1920s, publications of the institutions studied, analytical and reference literature. A brief historiography of the issue is given. Some biographical data on the heads and employees of the institutions under study are presented. The addresses of the buildings and premises in which the activities of the CD DKD, the Central Research Institute of DKD, and the CDV took place are indicated. The material is of significant historical, pedagogical, and local history interest.

**Keywords:** history of pedagogy, history of the All-Union Pioneer Organization named after V. I. Lenin, Central Pioneer Office, Central House of the Children's Communist Movement, Central Research Institute of the Children's Communist Movement, Higher School of the Children's Communist Movement, Central House of Leaders, Central Bureau of Young Pioneers, Central Bureau of the Children's Communist Organization, People's Commissariat of Education (Narkompros, NKP).

*Введение.* Как указывалось в наших предыдущих публикациях по теме, успешная организация подготовки руководителей детского движения является неперенным условием функционирования детских объединений [Ефимова, Из истории, 2025; Ефимова, Курсы, 2025].

На необходимость освоения опыта СССР в области подготовки кадров руководителей пионерских отрядов и дружин указала в своем выступлении 15 ноября 2024 г. на II Всероссийской Международной конференции «Движения Первых» президент РАО, доктор исторических наук О. Ю. Васильева.

Вместе с задачей подготовки пионерских работников с первых лет деятельности пионерской организации встала проблема разработки практической, теоретической и методической базы этой работы.

Многие аспекты истории методического и педагогического сопровождения пионерской работы освещены в работах К. С. Зыковой, В. А. Кудинова, И. В. Руденко [Зыкова, 1974]; [Кудинов, 1979 и др.]; [Руденко, 2008 и др.] и др.

*Материалы и методы.* В данной статье мы стремимся восстановить по архивным источникам историю подведомственных комсомолу (не рассматривается история Академии коммунистического воспитания [АКВ] имени Н. К. Крупской – высшего педагогического учебного заведения) учебных заведений, учреждений и их подразделений, занимавшихся в 1920-е – 1930-е гг. подготовкой пионерских работников разных уровней, разработкой теории, истории, методики пионерской работы;

также сбором, накоплением, обобщением практического материала, опыта работы лучших отрядов, звеньев, баз, форпостов, дружин.

*Результаты исследования и их обсуждение.* Для ранних годов пионерской истории является характерным, что инициативы и рекомендации центральных органов комсомола в области пионерской работы доводились в письменном виде до нижестоящих и там получали, по мере возможностей, интерпретацию и реализацию на местном материале; анализа проведенной работы в низовых организациях практически не было. Значительная часть работы по сбору и обобщению опыта, особенно в первые годы, велась подразделениями ЦК комсомола на основе работы московских и подмосковных отрядов.

Необходимость организации методического обеспечения работы была осознана пионерскими руководителями уже в 1923 г.: «При ЦБ [юных пионеров] сконструирована методическая *коллегия* с привлечением туда коммунистов – педагогических работников института коммунистического воспитания» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 168. л. 3–5, 7–8]. В. А. Кудинов в свое время упоминал без сноски на документы, что «с 28 июля 1923 г. под руководством Н. К. Крупской начала работу методическая *комиссия* Центрального Бюро деткомгрупп» [Кудинов, 1976, с. 157]. И. В. Руденко перечисляет членов методической коллегии: «Л. Р. Менжинская из АКВ, А. В. Залкинд, М. В. Крупенина, В. В. Розанов – ГУС, М. М. Шульман – МОНО, С. М. Ривес – ВСФК, представители районов Москвы, всего 13

человек» (к сожалению, архивная сноска дана в этой публикации неверно) [Руденко, 2008, с. 89]. В протоколе № 1 заседания методической коллегии от 25 августа 1924 г. [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 279. л. 2–7, 14] имеется запись выступления заместителя председателя ЦБ ЮП А. И. Волкова, где отмечена значительная работа, проделанная ранее существовавшей Центральной Методической коллегией при ЦБ ЮП, и сообщено, что ЦБ ЮП предложило утвержденный ЦК РЛКСМ новый состав коллегии: «Менжинская – Академия ком. воспитания, Залкинд – Высший Научно-Педагогический курсы [от руки], Штейнберг – Институт Карла Либкнехта, Крупенина – ГУС, Шульман [Шульман] – МОНО, Терехова – Хам[овнический] район, Блюм – Хам[овнический] район, Розанов – ГУС, Смирнов – Баумановский район, Ганшин – Краснопресненское бюро, Кайдалов – Замоскворецкий район, Ривес – представитель ВСФК, и целиком Президиум Центрального Бюро «Юных пионеров» и представитель НКЗ [от руки]». Кроме перечисленных лиц и докладчика на заседании коллегии присутствовали: Зак, Гинсбург, Вольпе, Садамская, Смоляров, Соболева, Термякина [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 279. л. 2].

В протоколе заседания бюро ЦК РЛКСМ № 2 от 24 июля 1924 г. упомянуты в том же порядке те же лица, входившие в методическую комиссию по детдвижению; учитывая хронологию событий и характерные опечатки в написании некоторых фамилий в этом документе, можно предположить, что это было как раз

утверждение состава методической коллегии на бюро ЦК РЛКСМ [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 12. л. 336].

На заседании методколлекции от 25 августа 1924 г. было предложено разрабатывать вопросы из обсуждаемого плана работы (11 заседаний с августа по ноябрь 1924 г.) группами или комиссиями по 3–4 человека, вынося их затем на обсуждение коллегии [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 279. л. 3].

Упоминания о центральной методической коллегии ЦБ юных пионеров неоднократно встречаются в документах 1924–1925 гг. Предметом ее внимания были мероприятия по разгрузке и оздоровлению пионеров, вопросы быта пионеров, работа пионеров в школе, работа форпостов, организация и работа клуба пионеров, летняя работа пионеров, работа деревенского отряда в летний и зимний период, работа со старшим возрастом, пионерская печать, работа пионеров в детских домах, дошкольных детских домах и детских садах, программа деревенских губкурсов вожатых, даты красного календаря в отряде (годовщина февральской революции, день работницы), трудовое, антирелигиозное, интернациональное воспитание, политпросвещение пионеров [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 15. л. 86; оп. 23. д. 279. л. 4, 9, 14; оп. 23. д. 282. л. 5; оп. 23. д. 450. л. 35; д. 455. л. 3–7, 9–11, 14, 86]. Интересно, что на первом заседании было согласовано, что в работе групп будут принимать участие студенты АКВ [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 279. л. 7], а в январе-марте 1925 г. «для проработки всех вопросов к активному участию привлекаются центральные

курсы [по подготовке пионер-работников]» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 455. л. 86].

В сентябре 1925 г. «методическая коллегия ЦБ ЮП из педагогов-партийцев, специалистов и практических работников ДКД <...> пришла к необходимости разбиться на ряд постоянных комиссий по основным областям работы юных пионеров» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 453. л. 1]. В документах встречаются, например, упоминания о комиссии по оздоровлению при методической коллегии ЦБ, сотрудничающей с РОКК [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 450. л. 35], о комиссиях по работе в школах и детучреждениях, по деревенской работе, по работе в национальных областях и с национальными меньшинствами, по общественно-практической и внутри-воспитательной работе, по работе среди октябрят, по детской литературе [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 453. л. 2, 15–16; д. 455. л. 70–71], а также о районных методических комиссиях, о совещаниях губернских методкомиссий, созывавшихся ЦБ ЮП в конце 1924-начале 1925 гг. [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 278. л. 55; д. 281. л. 38–39; д. 460. л. 81]. При Мосбюро ЮП в 1925–1926 гг. действовало методбюро, персонально сформированное примерно по той же схеме, что и центральная методкомиссия [ЦАГМ. Ф.П–634. оп. 1. д. 57. л. 106; д. 102. л. 72 об.].

Со временем возникла необходимость в научно-методическом учреждении, систематически и целенаправленно занимающемся многочисленными аспектами работы детской организации. Проект создания кабинета ДКД был впервые вынесен

на заседание центральной методической коллегии ЦБ в сентябре 1924 г. В материалах по методической работе ЦБ ЮП 1925 года указано, что работа комиссий «требует предварительного собирания и изучения материалов опыта низовых организаций, что невозможно без постоянно действующего аппарата в виде кабинета детдвижения» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 453. л. 1].

Его организация была мотивирована необходимостью изучения опыта, анализа работы форпостов в школах, работы с учителями, изучения пролетарского ребенка, организации курсов по детскому движению в педагогических институтах; предполагались сбор печатного материала, изучение работы пионерорганизаций Москвы, Подмосковья, пионерских форпостов, пионерской работы в детских домах, рассмотрение программ ГУСа и этапов работы пионеротряда на предмет их совместности, изучение быта и организации детской жизни в школе, роль пионерорганизаций в школе [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 279. л. 15–17; д. 453. л. 1,5; см. тж. д. 460. л. 80].

*Единый кабинет пионер-работника* предполагалось создать на базе Мосбюро ЮП совместно с гуманитарно-педагогическим институтом, включив в него по одному представителю от бюро ЮП районов Москвы и от Мосбюро [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 282. л. 5]. В результате в 1925 г. в состав кабинета вошли 2 представителя ЦБ ЮП, заведующий кабинетом, лаборант, секретарь, представитель ИМШР [Научно-исследовательский институт методов

школьной работы Наркомпроса], работник над книгой, работник над песней, несколько практических работников, большинство которых работали на общественных началах: оплачивался труд четырех сотрудников [Баташев, 1925]. По смете центрального пионер-кабинета на 1925–1926 гг. можно видеть финансируемые направления его работы: обследование пионеротрядов Москвы (30 отрядов) и Подмосковья (8 отрядов), устройство выставки по пионерской работе, приобретение литературы (48 книг в месяц), подписка на год (5 журналов и 8 газет); в штате осталось только два оплачиваемых работника [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 455. л. 94–94 об.].

И. В. Руденко указывает, что пионерские кабинеты (кабинеты пионерской работы) в 1925–1926 гг. действовали также в АКВ и ИМШР [Руденко, 2008, с. 97].

Через год, в ноябре 1925 г. бюро ЦК РЛКСМ констатировало, что действующий «при ЦБ в ИМШР» центральный кабинет по деткомдвижению, слабо связан с работой ЦБ и московской организации юных пионеров [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 20. л. 77; оп. 23. д. 453. л. 1, 4–6, 16]. Таким образом, на бюро ЦК РЛКСМ был еще раз поставлен вопрос о работе центрального кабинета по детскому движению (по пионерскому движению). Выступал по этому вопросу В. А. Зорин, член ЦБ с 1922 г., крупный пионерский работник, в будущем известный дипломат. Реорганизуемый пионер-кабинет в его выступлении охарактеризован как подсобный исследовательский орган ЦБ ЮП. Декларированы задачи собирания, подбора и

предварительной проработки материала по разным вопросам практики и теории детского движения, а именно по общественно-политической, массовой работе, работе в школе, подготовке и воспитанию работников ДКД и т. д., затем подготовка к научной проработке теоретических вопросов детского движения. Также среди задач кабинета были обслуживание текущей работы пионерской организации путем дачи справок и организации выставок для низовых организаций при обязательной обратной связи с работой московских пионеров, с губернскими пионер-кабинетами и методическими комиссиями на местах. Сотрудничество с ИМШР должно выражаться в предоставлении специалистов, помещения и пособий для работы. Штаты центрального пионер-кабинета должен утверждать агитпроп [отдел пропаганды и агитации] ЦК РКП(б) [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 20. л. 74–79]. Положение о центральном пионер-кабинете было утверждено на заседании президиума ЦБ ЮП от 28 сентября 1926 г. [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 636. л. 82].

Аналогичные кабинеты предлагалось создавать в губернских бюро юных пионеров при одном из пионерских клубов с целью сбора информации по истории и практике детского движения губернии, обобщения местного опыта, оказания помощи городским и деревенским отрядам [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 451. л. 41–44; д. 453. л. 7–14]. Положение о губернских пионерских кабинетах было утверждено ЦК ВЛКСМ 11 декабря 1926 г. [История, 1985, с. 4; РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. л. 34; оп. 23.

д. 451. л. 41–44]. Также на местах предлагалось для консультирования вожатых открывать комнаты вожатого [Руденко, 2008, с. 97].

Представление о направлениях, содержании и формах работы пионер-кабинетов на местах дают немногочисленные сохранившиеся издания [Бюллетень, 1928; Бюллетень, 1929; О подготовке, 1929; Магалиф, 1930].

В архивных документах отражена тематика первых совместных заседаний совета центрального кабинета по ДКД с представителями ИМШР и гуманитарно-педагогического института. Обсуждались классификация материала кабинета, схемы обследования пионеротрядов, программа по ДКД для учительских курсов, организованных [Мос]губпросом при Центральном доме работников просвещения, проблемы сбора литературы, а также различных публикаций, книжных и газетных новинок по теме [РГАСПИ. Ф.М–1.оп. 23. д. 279. л. 24–26]. И. В. Руденко пишет, что за период с 15 сентября 1924 г. по 20 января 1925 г. центральный кабинет совместно с методической коллегией разработали и направили 12 методических писем и 10 методических материалов в помощь руководителям пионерских отрядов [Руденко, 2008, с. 97].

Удалось установить, что в 1927–1928 гг. зав. центральным пионерским кабинетом был Б. В. Брюхоненко [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 35. л. 200; оп. 4. д. 28; д. 35], выпускник первых всесоюзных курсов пионер-работников [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 459. л. 2].

Данных о дальнейшей деятельности центрального пионерского кабинета нам пока не удалось обнаружить. Известно, что находился он по адресу: *Б. Трубецкой (впоследствии Хользунов) переулок, д.16* [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 942. л. 80] и 7 июля 1928 г. был передан от ЦК ВЛКСМ в ведение Академии коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской [История, 1985, с. 57]. Возможно, это было связано с тем, что в структуре АКВ имени Н. К. Крупской 1 сентября 1928 г. были открыты отделение ДКД, ориентированное на подготовку пионерских кадров, и научно-методический кабинет [Зори, 1972, с. 49].

На местах продолжали действовать немногочисленные райпионеркабинеты, рай[пионер]комнаты и райдома [Методическую работу, 1931, с. 18]. Весной 1929 г. прошла конференция пионерских кабинетов, подчеркнувшая необходимость развертывания теоретической работы в области ДКД [За изучение, 1930, с. 33, 65].

Имеются сведения о деятельности центрального учреждения со сходными функциями, но с несколько более долгой и многогранной историей – Центрального Дома коммунистического воспитания при ЦК ВЛКСМ (другие формулировки названия: *Центральный Дом деткомдвижения*, Центральный Дом пионерского движения). Инициативный документ о его создании – протокол № 36 заседания президиума ЦБ ДКО от 29 октября 1929 г., утвержденный на заседании секретариата ЦК ВЛКСМ 17 ноября 1929 г. [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 41. л.

83,91] (хотя вопрос о необходимости его создания вставал еще в октябре 1924 г. [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 282. л. 5]). Располагался ЦД ДКД по адресу: *Мертвый переулок, д. 8.*

В этих материалах Центральный Дом деткомдвижения охарактеризован «как единый методический центр ЦБ, без оперативных функций, объединяющий все центральные детские станции и методические органы ЦБ» для помощи в решении «задач обеспечения методической разработки вопросов участия детей в хозяйственном и культурном строительстве в городе и в деревне, в культурно-массовой, физкультурно-оздоровительной, в военной работе, работы среди октябрят, вопросов подготовки кадров и работы с детским активом, а также более углубленной научно-исследовательской проработки важнейших проблем» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 43. л. 49].

Функции его были сформулированы более четко, чем функции центрального пионерского кабинета; автор документа был тот же самый – В. А. Зорин; он и был назначен в январе 1930 г. заведующим Центральным домом пионерского движения [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 42]. Следует отметить, что среди важнейших тем названы подготовка кадров и научно-исследовательская работа – именно в эту сторону и происходила эволюция направления деятельности учреждения.

Буквально в эти же дни (октябрь–ноябрь 1929 г.) ЦБ ЮП выдвинуло предложение об организации *центрального института пионерских кадров*, одобренное бюро ЦК ВЛКСМ 9 ноября 1929 г. [История,

1985, с. 67]; его название было сформулировано как «институт по подготовке пионер-работников» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 62. л. 22 и далее]. Очевидно, что сосредоточение внимания ЦБ ЮП на создании учебного заведения этого профиля связано с начавшейся с августа 1929 г. мобилизацией в соответствии с наказом Первого всесоюзного пионерского слета 50 тысяч комсомольцев на пионерскую работу [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 60. л. 212]. Мы видим, что ЦБ ЮП сконцентрировалось на организации обучения будущих пионервожатых, тогда как В. А. Зорин ставил вопрос об организации соответствующего научно-исследовательского многофункционального учреждения.

Центральный Дом деткомдвижения успешно подтвердил свою заявку на статус научно-исследовательского учреждения ЦБ ЮП и ЦК ВЛКСМ, проведя 20–24 июня 1930 г. Первую Всесоюзную конференцию по научно-исследовательской и методической работе в области деткомдвижения и издав ее материалы, что является большой организационной заслугой В. А. Зорина [За изучение, 1930].

Спокойно работать В. А. Зорину пришлось недолго: в феврале 1930 г. штаты ЦД ДКД были существенно сокращены. В своем докладе на заседании бюро ЦК ВЛКСМ 28 февраля 1930 г. «О реорганизации аппарата ЦБ ДКО» В. А. Зорин, связывая цели перестройки работы комсомола среди детей и перестройки руководящих органов деткомдвижения с необходимостью упрощения аппарата, понятности схемы руководства

для вожатых и детей, поставил в один ряд Центральное бюро ЮП [действовавшее на правах отдела ЦК ВЛКСМ [Положение, 1926]] с его президиумом и несколькими оперативными ответственными работниками – и Центральный Дом деткомдвижения «как единый оперативно-методический центр ЦБ», предлагая реорганизовать по той же схеме и низовые руководящие пионерские органы.

Этот ход, возможно, несколько авантюрный, ему не удался. Члены бюро ЦК ВЛКСМ высказались за то, чтобы развести «реорганизацию аппарата ЦБ от реорганизации аппарата Центрального дома комвоспитания» и «просмотреть штаты ЦД в сторону их максимального сокращения» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 65. л. 13об, 121–123]. 20 апреля 1930 г. решением бюро ЦК ВЛКСМ штаты ЦД ДКД были сокращены с 55 до 36 сотрудников (хотя бюро предлагало сокращение к 1 мая 1930 г. до 25 человек, т. е. 11 ставок Зорину удалось отстоять) [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 66. л. 95].

По списку должностей и другим источникам можно восстановить структуру ЦД ДКД на период февраля-апреля 1930 г.:

- Раздел обобщения опыта, консультации и информации;
- Научно-исследовательский и методический раздел;
- Раздел участия в хозяйственном строительстве, трудовой и экспериментальной работе;
- Раздел участия в культстроительстве и культурно-массовой работе;
- Военно-физкультурный отдел;

– Раздел кадров и работы с детским активом [куда входили центральные и заочные пионерские курсы];

– Раздел работы среди октябрят [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 66. л. 110–112];

– Международный раздел [Гольдштейн, б. г.].

В контексте этих событий на заседании секретариата [состав секретариата уже состава бюро] ЦК ВЛКСМ 15 марта 1930 г. после аналогичного доклада В. А. Зорина было принято решение «о реорганизации Центрального Дома Деткомдвижения в Научно-методический центр по вопросам пионерской работы без оперативных функций, находящийся под непосредственным руководством ЦБ ДКО» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 43. л. 32; История, 1985, с. 74,79]. В самом тексте решения секретариата после правки имелась несколько иная формулировка: «Под руководством ЦБ работает Центральный Дом Деткомдвижения, как единый методический центр ЦБ, без оперативных функций, объединяющий все центральные детские станции и методические органы ЦБ ДКО» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 43. л. 43–49].

На местах тем же документом предлагалось «объединение станций в единые Центральные дома по методической разработке вопросов пионерской работы без оперативных функций» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 43. л. 32]. ЦБ ЮП подтвердил это решение 25 июля 1930 г. [История, 1985, с. 79]. Примерное положение об областном (краевом) доме деткомдвижения ЦД ДКД разработал и

опубликовал ранее [Вопросы, Сб. 1, 1930, с. 171–173].

Формулировка «Научно-методический центр» или «Единый методический центр», отражающая статус учреждения, а не являющаяся его названием, в дальнейших документах ЦК ВЛКСМ была изменена на «*Научно-исследовательский институт детского коммунистического движения*» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 68. л. 125]. Отметим, что на упомянутой выше конференции в июне 1930 г. Ф. Ф. Королев подчеркивал необходимость организации центрального научно-исследовательского и методического института по деткомдвижению, который «должен не только поставить научно-исследовательскую работу в Москве, но и быть центром, планирующим, организующим контролирующим научно-исследовательскую работу на периферии, центром, организующим подготовку научных работников деткомдвижения», издающим методическую литературу, а впоследствии и специальный журнал [За изучение, 1930, с. 68,70; Вопросы, Сб. 2, 1930, с. 102, 104].

Директором НИИ ДКД в декабре 1930 г. стал В. А. Зорин, заместителем директора по научной части Ф. Ф. Королев [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 49. л. 109].

Тогда же был укомплектован новый кадровый состав НИИ ДКД: приглашены Л. П. Пекуровская и М. Непомнящий из Ленинграда, М. Брускина из Бауманского райбюро, С. Д. Кильколых с Украины, Ожгибесов из АКВ, также С. М. Ривес из ИМШР и Н. А. Лялин

из АКВ [двое последних – «для научной работы в институте с освобождением от ряда других работ, но с оставлением преподавательской работы»] [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 72. л. 169–170; там же, оп. 4. д. 49. л. 108]. В издании «Зори советской пионерии» названы еще фамилии сотрудников НИИ ДКД: А. М. Гельмонт, А. И. Жарков, С. С. Моложавый, Л. Е. Равкин, А. Ф. Родин, И. Г. Розанов [Зори, 1972, с. 55]; ниже мы отмечаем еще несколько фамилий сотрудников НИИ ДКД, упомянутых в документах и изданиях.

Также в штаты НИИ должны были быть включены 10 человек обучающихся в аспирантуре и окончивших аспирантуру по педагогике московских университетов, все из числа бывших пионер-работников. Кроме этого предлагалось в 1931 г. подобрать 30 человек для обучения в аспирантуре НИИ ДКД по разверстке из местных организаций с обеспечением всех финансированием и жилплощадью (последнее в Москве 1930-х гг. было неслыханной роскошью) [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 72. л. 169–170; там же, оп. 4. д. 49. л. 108]. Заметим, что, судя по документам, набор в аспирантуру шел нелегко: «Признать неудовлетворительным ход приема в осенний набор аспирантов института ДКД – командировано обкома 3 чел., самотеком 42 чел., что ставит под угрозу срыва, в первую очередь, комплектование основной аспирантской группы <...> Предложить областным, краевым и республиканским комитетам ВЛКСМ личную ответственность председателя бюро ДКО и зав.отделом образо-

вания и быта, обеспечить выполнение разверстки, данной ЦК в письме, прислав материал на командированных товарищей в институт ДКД не позже 25 августа [1931 г.]. Предложить институту немедленно командировать для вербовочной работы на местах в важнейшие области и республики работников НКП» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 55. л. 87].

К. С. Зыкова, ссылаясь на документы Научного архива АПН РСФСР, указывала, что на 1932–1937 гг. было запланировано подготовить в аспирантуре НИИ деткомдвижения 233 специалиста [Зыкова, 1974, с. 84].

В этот же период проводилась подготовка пионерских работников и преподавание специальных пионерских дисциплин и в системе Наркомпроса: в педагогических техникумах, педагогических вузах, в АКВ имени Н. К. Крупской. Журнал «Вожатый» в 1928 году призывал пионер-работников разных уровней получить высшее образование на факультете внешкольной работы АКВ [Зак, 1928, с. 4–5; Мещеряков, Мирагов, 1928, с. 79–80]. Выступая на конференции в июне 1930 г. Ф. Ф. Королев указывал на необходимость организации кафедр именно «по педагогике деткомдвижения уже в этом году в двух-трех педвузах» [За изучение, 1930, с. 70].

НИИ ДКД сосредоточился на подготовке научных и преподавательских кадров по пионерскому (детскому) движению, придерживаясь принципа соединения «научно-исследовательской и методической работы, опирающейся на конкретный опыт массовой коммунистической работы с детьми» [История, 1985,

с. 79]. Именно его выпускник и сотрудник В. Г. Яковлев стал первым историком пионерской организации [Яковлев, 1933; Яковлев, 1949]: с 1931 г. он учился в аспирантуре института, затем был заведующим сектором, заместителем директора института по научной части. Интересно, что летом 1932 г. В. Г. Яковлев как заместитель директора НИИ ДКД вместе со старшим научным сотрудником Б. Н. Белелюбским и сотрудницей А. Зайцевой по поручению ЦБ ЮП и ЦК ВЛКСМ занимались организацией научно-исследовательской работой в области коммунистического воспитания в пионерском лагере «Артек», осуществляя также методическую помощь в постановке воспитательной работы в лагере [Музей истории детского движения].

Судя по документам, НИИ ДКД не раз подвергался критике в ЦК ВЛКСМ за недостаточную практикоориентированность работы. Так, в октябре 1931 г. на заседании бюро секретарь ЦК ВЛКСМ А. В. Косарев, несмотря на возражения В. А. Зорина, прямо заявлял, что теоретики оторваны от жизни и «наши институты работают не впереди, а сзади пионер-движения» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 87. л. 82–90].

В беспокойной обстановке 1930–1931 гг. ЦД ДКД (НИИ ДКД) всё же издал три выпуска сборника «Вопросы деткомдвижения» [Вопросы, 1930–1931].

Анализ публикаций этих сборников, а также тематики многочисленных брошюр, изданных ЦД ДКД (НИИ ДКД) в 1930–1934 гг. [см. каталог РГБ], позволяет сделать выводы о

несомненной, несмотря на упомянутые претензии А. В. Косарева, практикоориентированности работы учреждения. Его брошюры, издававшиеся тиражом 7–10 тысяч экземпляров, были посвящены методике проведения политических информаций и историко-революционной пропаганды в отряде, лагерной оздоровительной работе, изучению бюджета времени пионеров и школьников, проблеме взаимоотношений мальчиков и девочек в отряде; некоторые брошюры носят даже не методический, а практически-информационный характер: «Где и как вожатый может получить помощь в своей работе», «Работа пионеротряда. Практическое руководство для вожатых», «Методическую работу в район», «В поход за теорией!» [об организации учебы пионервожатых]. С 1930 г. при ЦД ДКД действовали заочные курсы пионервожатых, в ходе работы которых были опубликованы десятки брошюр для вожатых и методических статей в журнале «Вожатый». В сборниках «Вопросы деткомдвижения», кроме аналитических статей, помещены отчеты о работе *пионербригад* НИИ ДКД и ИМШР по обследованию отрядов и пионерлагерей Московской области, а также области сплошной коллективизации – района Минеральных Вод (Северный Кавказ). В сборниках опубликованы также аналогичные отчеты представителей секций ДКД институтов научной педагогики Москвы и Ленинграда, сообщения о работе по данной тематике на Украине [Вопросы, 1930–1931]. Среди авторов сборников были сотрудники НИИ ДКД (кроме упомянутых ранее) –

В. С. Ханчин, И. М. Разин, Л. Е. Раскин, А. Ф. Евсеева, А. А. Гладкова, А. Е. Подтягина, С. Б. Паина, Е. Б. Моложавая, Н. Кульпенкова. К участию в изданиях НИИ ДКД были привлечены первые лица пионерской организации – А. А. Северьянова, К. Н. Соколов (председатели ЦБ ЮП и Мосбюро ЮП).

НИИ ДКД занимался и сбором информации по истории пионерской организации. В связи с 10-летием пионердвижения 25 мая 1932 г. состоялось совещание старых работников комсомола и пионердвижения, участникам которого предлагалось выступить с докладами и «захватить с собой материалы и документы, относящиеся к периоду 1921–1926 гг.» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 279. л. 100].

В январе 1932 г. ЦК ВЛКСМ принял решение передать подготовку кадров пионер-работников органам народного образования (хотя не исключено, в свете последовавших событий, что в действительности целью данного шага было несколько потеснить НИИ ДКД). Согласно решению коллегии НКП была декларирована организация *института кадров ДКД на базе отделения ДКД АКВ имени Н. К. Крупской* [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 59. л. 5; оп. 3. д. 95. л. 87; История, 1985, с. 103], директором был назначен Крушков; зам. директора института кадров ДКД по учебной части был рекомендован Морозов. НИИ ДКД было предложено совместно с УМСО [возможно – ОМСО, Отдел методического сопровождения образования] НКП в десятидневный срок пересмотреть про-

грамму отделения ДКД АКВ применительно к целевым установкам института кадров ДКД [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 59. л. 5]. В. А. Кудинов указывает, что «институт кадров детского коммунистического движения (ДКД) планировалось создать в 1932 году на базе отделения детского коммунистического движения Академии коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской, однако последовавшая осенью 1932 года реорганизация пионерской организации не позволила осуществить задуманное» [Кудинов, 2020; Кудинов, 2017, с. 175].

При этом следует отметить, что именно осенью 1932 г., согласно решениям бюро ЦК ВЛКСМ от 14 сентября и секретариата ЦК ВЛКСМ от 16 ноября 1932 г., было создано другое центральное учебное заведение – Всесоюзная школа по подготовке пионерских работников, по другой формулировке – *Высшая школа по подготовке кадров ДКД*; директором ее стал Старосельский [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 98. л. 96–98; оп. 4. д. 73. л. 14], пост зам. директора по административно-хозяйственным вопросам занял Губарев, работавший ранее зам. директора НИИ ДКД [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 73. л. 21,95].

В утвержденных бюро ЦК ВЛКСМ в декабре 1932 г. правила приема в школу на одном и том же листе употребляются следующие формулировки ее названия «Высшая школа подготовки кадров ДКД» и «Высшая школа по переподготовке кадров ДКД» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 103. л. 242–243]. Небезынтересным было правово-финансовое ее положение: «Школа должна работать

под непосредственным руководством ЦБ ДКО и ЦК ВЛКСМ и сектора Совпартшкол НКП РСФСР, проходя по бюджету последнего» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 98. л. 98].

Школа работала с теми же контингентами, что и центральные и губернские курсы пионерработников, обучая председателей райбюро пионерской организации и инструкторов областных, краевых и республиканских бюро ЮП; срок обучения был 3–4 месяца. В плане подготовки руководящего состава пионерской организации Высшая школа продолжила дело курсов пионерработников и НИИ ДКД, но подготовка научных работников резко затормозилась.

В октябре 1932 г. была серьезно реорганизована аспирантура НИИ ДКД, что было напрямую связано с положениями Постановления ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах», утвержденного Политбюро ЦК ВКП(б) 16 сентября 1932 г. [Постановление, 1932], где предлагалось упорядочить и структурировать подготовку научных кадров. Главным аргументом реорганизации была недостаточная подготовленность аспирантов при поступлении (что естественно вытекает из той обстановки, в которой в 1931 г. комплектовалась аспирантура), непостоянство преподавательского состава, слабость методического руководства, маломощность учебной базы НИИ [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 49. л. 120; оп. 3. д. 100. л. 120,140–143]. Как пишет В. А. Кудинов, «аспирантов старших курсов оставили доучиваться, а но-

вый набор направили на руководящую пионерскую работу» [Кудинов, 2017, с. 179].

В этой непростой обстановке научные сотрудники НИИ ДКД продолжали научно-исследовательскую (весьма практикоориентированную) работу: сохранились их отчеты и доклады. В. Г. Яковлев работал над темой «Как учитывать интересы пионеров для повышения качества работы колхозных отрядов в условиях учебы», А. М. Гельмонт – «Учет детских интересов в пионер-отряде» и «Кино в пионер-отряде», Ф. Ф. Королев и Л. И. Розенблюм – «Педагогический подход вожатого к пионерам», А. И. Вишневский – «Военно-физкультурное оборудование в условиях зимней работы пионеров» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 1091. л. 57–78].

В феврале 1933 г. произошли кадровые перестановки в НИИ: В. А. Зорин был освобожден от работы директора института ДКД и командирован на учебу в Высший коммунистический институт просвещения. Директорское место занял Н. А. Лялин [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 103а. л. 33; д. 104. л. 30,33].

Тем же решением бюро ЦК ВЛКСМ было изменено и руководство ВШ ДКД: Старосельский был освобожден от работы директора и направлен на заведывание педтехникумом, его место занял Махов, член президиума ЦБ ДКО, обучавшийся на ликвидированном к тому времени отделении ДКД АКВ имени Н. К. Крупской [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 69. л. 4]. Тогда же бюро ЦК ВЛКСМ обратился к культпропу [отделу культуры и пропаганды] ЦК

ВКП(б) с просьбой «выделить из числа окончивших аспирантуру ИКП [Институт красной профессуры, высшее учебное заведение ЦК ВКП(б), готовившее преподавателей общественных наук для высшей школы] товарища на работу зам. директора высшей школы ДКД» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 103а. л. 33]. Махов в 1935 г. был снят с должности директора ВШ ДКД за растрату [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 119. л. 87–100], на его место назначен Либерман [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 119. л. 10–11,43; д. 146. л. 13, 94] [М. М. Лидерман; упомянут как директор центральных курсов пионервожатых в Москве, потом как директор Дома вожатого].

НИИ ДКД недолго продержался без В. А. Зорина. 23 августа 1934 г. бюро ЦК ВЛКСМ, снова указав, что НИИ ДКД, «занимаясь разработкой отдельных теоретических вопросов, оторванных от текущей жизни пионерской организации не оправдывает своего назначения», приняло решение реорганизовать его «в *центральный Дом вожатого* [другая формулировка – *центральный Дом деткомдвижения*] <...>, придав ему чисто прикладное значение», «возложив на него чисто методическую помощь вожатому и отряду» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 124. л.158]; таким же образом должны быть реформированы аналогичные краевые, городские и прочие местные учреждения. Разработку теоретических вопросов детдвижения предлагалось передать органам Наркомпроса – АКВ, институту педагогики и др., где под контролем ЦБ ДКО работали бы «высококвалифици-

цированные группы научных работников» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 124. л. 159]. Бюро ЦК ВЛКСМ выдвинуло ряд практических вопросов для разработки в ЦДВ в ближайшее время, среди которых были: работа с пионерами старшего возраста, с вожатыми звеньев, борьба пионеров за повышение успеваемости, организация любительских кружков при отряде, помощь вожатым в повышении квалификации, досуг детей в ЖАК-Тах зимой, зимние игры, общественная работа колхозных пионеров.

Численность штата Дома вожатого была определена примерно в 15 человек: из сотрудников НИИ ДКД оставались В. Г. Яковлев, М. Колчин, М. Л. Зак, Вибах, Б. Н. Белелюбский. Остальные были переведены на местную пионерскую работу. Несмотря на декларированное в документе положение «комплектование дома ДКД производить только за счет работников Москвы», бюро предложило отозвать в распоряжение ЦК ВЛКСМ для укрепления кадрами Дома вожатого М. Г. Гутермана из ВСФК [Всесоюзный совет физической культуры], Монзона [Э. С. Монозона] из Горького, Гарика из Свердловска и Хаджиева из Баку; также бюро ЦК ВЛКСМ предложило ЦБ подобрать и включить в штат 5 человек наиболее опытных вожатых [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 124. л. 158–159; см. тж. оп. 23 д. 1091. л. 46]. Сведений о работе указанных лиц в Доме вожатого нам обнаружить не удалось.

В работавшую, как указано выше, с 1932 г. Высшую школу деткомдвижения перешли заочные курсы пионерских работников (заочные курсы вожатых). Опираясь на

единство локации и отчасти руководства, мы можем считать эти курсы преемником заочных курсов вожатых НИИ ДКД, в здании которого по адресу: *Мертвый (Пречистенский) переулок, д. 8* в феврале 1934 г. и открылись эти заочные курсы [Информация, 1934]. Зам. директора по заочному обучению вожатых ВШ ДКД тогда же стал И. А. Фильцер, ответственным редактором курсов – Ф. Ф. Королев [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 96. л. 29, 53].

ВШ ДКД действовала до 1937 г., занимаясь подготовкой старших пионерских вожатых. Прошло восемь наборов в ВШ ДКД [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 80. л. 12; д. 132. л. 139–143; оп. 3. д. 124. л. 180–184; д. 134. л. 319–324]; восьмой набор, прошедший в мае 1936 г., был обозначен как *московские курсы ЦК ВЛКСМ по подготовке старших вожатых пионеротрядов* [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 145. л. 8,53–56] [отметим, что эти именно таким образом поименованные курсы не являлись ни восьмыми московскими губернскими курсами, прошедшими в 1928 г. [Фильцер, 1928], ни восьмыми всесоюзными центральными курсами, состоявшимися, по нашим сведениям, в 1932 г.]

В 1935 г. была предпринята попытка создать при Московской ВШ ДКД группу 15–20 ч. из числа окончивших лучших курсантов школы по подготовке преподавателей пионерработы для областных и краевых курсов [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 132. л. 48]

В конце 1937 г. секретариат ЦК ВЛКСМ постановил считать «нецелесообразным дальнейшее существование *центральной школы пионер-*

работников при ЦК ВЛКСМ с имеющимся контингентом слушателей [пионервожатых] <...>. Предрешить вопрос о реорганизации школы с расчетом, чтоб в ней вести переподготовку пионер-работников обкомов, крайкомов ЦК ЛКСМ национальных республик и горкомов» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 179. л. 147–148, 158, 183] – то есть готовить не вожатых, а руководителей.

В 1940 г. было запланировано провести в *центральную школу деткомдвижения при ЦК ВЛКСМ* (другая формулировка из этого же документа – центральные курсы при ЦК ВЛКСМ) два набора по 75 человек для подготовки руководящих кадров ДКД. Это был совершенно другой уровень подготовки кадров, чем в 1930-х гг., что явствует из того, что на обучение на первый набор этих курсов или школы по разверстке принимались комсомольские работники «с высшим педагогическим образованием, имеющие стаж работы с детьми на менее 1 года» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 278. л. 105, 106, 139, 140]. Как видим, без центрального учебного заведения по подготовке пионерских кадров обойтись было нельзя. Однако постоянные переформирования, характерные для тех лет, думается, весьма вредили процессу обучения.

Учреждения, аналогичные ЦД ДКД и ВШ ДКД, существовали в 1930-е гг. также в Харькове и в Закавказье, но данных о них мало. В этом плане интересна, например, история многочисленных переформирований учебного заведения по подготовке кадров ДКД, находившегося в 1930-х

гг. в Одессе. Образованы эти всесоюзные курсы ДКД были, предположительно, в одно время с московской высшей школой ДКД; ориентированы были на подготовку национальных кадров и именовались «*Всесоюзные курсы пионер-работников нацменьшинств в Одессе*». В 1933 г. были переданы на бюджет НКП Украины и реорганизованы в *Школу по подготовке пионервожатых* «для сельрайонов Украины <...> и председателей райбюро ДКО для сельрайонов Средней и Нижней Волги, Татарии, ЦЧО и Горьковской области» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 83. л. 2, 3, 33–35; оп. 3. д. 124. л. 159]. В 1934 г. эта школа, тем не менее, имела статус центральной или всесоюзной *школы кадров ДКД*, располагая хорошей базой. К 1935 г. со времени основания учебного заведения прошло 5 выпусков. В 1935 г. школа ДКД была преобразована в «*центральные курсы ЦК ВЛКСМ по подготовке и переподготовке руководителей районных пионер-организаций сельских районов*» [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 116. л. 222, 282–286]. В 1936 г. эти центральные курсы были опять расформированы и опять переданы ЦК ЛКСМУ для подготовки пионервожатых [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 3. д. 161. л. 159; оп. 23. д. 1187. л. 121–123, 127].

Центральный Дом вожатого (вожатых) в Москве жил немногим спокойнее. 11 октября 1934 г. секретариатом ЦК ВЛКСМ было утверждено положение о Центральном Доме вожатого [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 1091. л. 35–40]. Он, кстати, унаследовал всё имущество, принадлежавшее НИИ ДКД (здание, мебель, библиотека и проч.) [РГАСПИ. Ф.М–

1. оп. 4. д. 110. л. 39], несколько указанных выше сотрудников и некоторые его функции, что дает право ему считаться в известной степени преемником НИИ ДКД.

«Задачей Центрального Дома Вожатых является помощь вожатому в его работе с отрядом и звеном путем организации учебы вожатых, повышения их культурного уровня, обобщения лучшего опыта работы звена и отряда и распространения его по всему Союзу», повышение квалификации вожатых, обобщение и распространение лучшего опыта [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 110. л. 36–39]. Центральный Дом вожатого издал немало методической литературы по практическим вопросам пионерской работы, эти издания были не раз перепечатаны местными домами вожатых в крупных городах и районных центрах.

Центральный Дом вожатого возглавляли последовательно М. М. Лидерман и П. В. Булгаков [РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 4. д. 133. л. 23; д. 146. л. 13, 94]. Он действовал по крайней мере до 1936 г. [Вся Москва, 1936, с. 307], документов о его ликвидации нам обнаружить не удалось. К. С. Зыкова без ссылки на документы сообщала, что дома вожатого были закрыты в апреле 1936 г. [Зыкова, 1974, с. 173].

*Заключение.* Изучение истории учреждений и учебных заведений деткомдвижения в 1920-е – 1930-е гг. представляет немалый историко-педагогический интерес, отражая многие перипетии того беспокойного времени.

Думается, нельзя согласиться с мнением некоторых маститых авторов касательно того, что к началу 1930-х гг. в СССР сложилась *система* подготовки пионерских кадров разных уровней, разрушенная во второй половине 1930-х гг. Скорее, можно говорить лишь о попытках систематизировать, институировать процесс подготовки пионерских кадров разных уровней от вожатых отрядов до председателей областных, краевых и республиканских бюро ЮП. Мы полагаем, что о системе нельзя говорить в свете постоянных реформирований и реорганизаций, переименований, расширений и сокращений учебных учреждений, изменений как контингента обучающихся и обучающихся, так и общих парадигм обучения кадров и исследовательского процесса. Все эти катаклизмы, сотрясавшие центральные учебные и научные структуры, прямо затрагивали и местные аналогичные учреждения.

Одними из важных характеристик системы, как пишет И. В. Руденко [Руденко, 2008, с. 29], являются многоуровневость и взаимодействие элементов. По нашим наблюдениям, в работе пионерских курсов разных уровней, особенно в содержательном плане, имели место разнородность и неорганизованность, практически отсутствовали преемственность и вертикальное взаимодействие.

НИИ ДКД часто был вынужден обучать в аспирантуре людей без высшего образования, стремясь за короткое аспирантское время охватить большой объем знаний по теории марксизма, по педагогике, по

теории, истории и практике пионерской работы.

Постоянно менялось соответственно времени и содержание обучения. Программы, по которым шла подготовка и переподготовка пионерских работников разных уровней, были выработаны во второй половине 1920-х гг.; в начале 1930-х гг. они дополнялись в разных объемах изучением вопросов партийной политики и международного положения, подвергаясь немалым изменениям, отражающим ту же текущую политику, впитывая в себя тематику политических кружков, комсомольских курсов и совпартшкол, изменяясь до неузнаваемости. Динамика программ курсов и школ пионерских работников разных уровней может стать объектом самостоятельного историко-педагогического исследования. Нарботки второй половины 1920-х гг., во многом берущие свое начало в традиционных учительских курсах, сохранились лишь в общей структуре программ курсов и школ, логично сочетая в себе теорию, методику и практику. Педагогический состав курсов и школ был, как правило, не слишком силен и разношерстен, что влекло за собой и низкий методический уровень преподавания; та же аспирантура НИИ ДКД за короткие и нервные три года не могла выпустить достаточное количество квалифицированных преподавателей.

Система в подготовке и переподготовке пионерских работников разных уровней, по нашему мнению, была выработана лишь в послевоенные годы; естественно, опыт 1920-х – 1930-х гг. был учтен и адаптирован к новым условиям.

### Список литературы и источников

1. Баташев, [Л]. Центральный Пионер-Кабинет / [Л]. Баташев / Текст : непосредственный // Вожакий. – 1925. – № 21. – С. 33.
2. Бюллетень Красно-пресненского районного пионерского кабинета № 2, 20 мая 1928 г., «За подготовкой к лету и МДН», гектограф // РГАСПИ. Ф.М–1. оп. 23. д. 882. л. 46–62.
3. Бюллетень № 11 Райпионеркабинета Красной Пресни к лагерям. Июнь 1929 г. «Флаг поднять!» / Сост. [Н. В.] Файвишевич – Москва : Райбюро ДКО ЮП Красно-Пресненск. РК ВЛКСМ, 1929. – 64 с. – Текст : непосредственный.
4. Вопросы деткомдвижения: Сборник 1–3. / Под ред. В. А. Зорина; ЦБ ДКО при ЦК ВЛКСМ. Центр. дом деткомдвижения. – Москва : Молодая гвардия, 1930–1931. – Текст : непосредственный.
5. Вся Москва: адресная и справочная книга на 1936 год. – Москва : 1936. – 672 с. – Текст : непосредственный.
6. Гольдштейн, Р. Интернациональное воспитание в отряде. / Р. Гольдштейн. – Москва, [б. г.] – 12 с. [Международный раздел ЦД ДКД при ЦБ ЮП ЦК ВЛКСМ. Листок № 1]. – Текст : непосредственный.
7. Ефимова, Е. А. Из истории подготовки пионерских работников в Москве (1924 – начало 1930-х гг.) / Е. А. Ефимова. / Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2025. – № 2. – С. 33–47.
8. Ефимова, Е. А. Курсы по подготовке пионерских работников в Москве (1923 – начало 1930-х гг.) / Е.

А. Ефимова. – Текст : непосредственный // 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.

9. За изучение опыта, за теорию пионердвижения. Материалы I Всесоюзной конференции по научно-исследовательской и методической работе в области деткомдвижения. – Москва – Ленинград : Молодая гвардия, 1930. – 91 с. (ЦБ ДКО ВЛКСМ. Центральный Дом деткомдвижения). – Текст : непосредственный.

10. Зак, М. Готовьтесь в Академию коммунистического воспитания. / М. Зак / Текст : непосредственный // Вожатый. – 1928. – № 6. – С. 4–5.

11. Зори советской пионерии. Очерки по истории пионерской организации (1917–1941). Сост.: канд. пед. наук В. Г. Яковлев. Под ред. канд. пед. наук И. Г. Гордина. – Москва : Просвещение, 1972. – 271 с. – Текст : непосредственный.

12. Зыкова, К. С. Становление и развитие системы подготовки пионерских вожатых (1922–1941 гг.). На материалах РСФСР: / К. С. Зыкова. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Томск, 1974. – 259 с. – Текст : непосредственный.

13. [Информация] / Текст : непосредственный // Вожатый. – 1934. – № 2. – С.14.

14. История Всесоюзной пионерской организации в хронике дат и

событий. Ч. 1. – Москва : Молодая гвардия, 1985. – 248 с. – Текст : непосредственный.

15. Кудинов В. А. Некоторые аспекты подготовки кадров организаторов детских коллективов в 20-е – 30-е годы. / В. А. Кудинов / Текст : непосредственный // Социально-психологические проблемы личности и коллектива школьников и студентов. – Ярославль, 1976. – С. 157–158.

16. Кудинов, В. А. История детского и юношеского движения в России: учебное пособие / В. А. Кудинов. – Кострома: Изд-во КГУ, 2017. – 215 с. – Текст : непосредственный.

17. Кудинов, В. А. Педагогика подготовки организаторов детского движения. Взгляд историка / В. А. Кудинов / Текст : непосредственный // Психология и педагогика социального воспитания. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А. Н. Лутошкина. Под редакцией А. Г. Кирпичника, А. Г. Самохваловой. – Кострома: КГУ, 2020. – С. 392–403.

18. Магалиф, Я. Е. Как украсить детский и пионерский клуб. Вып. 1. / Я. Е. Магалиф. – М., 1930. – 23 с. – Текст: непосредственный.

19. Методическую работу в район : Как организовать метод. работу Райбюро ДКО. Центр. Дом деткомдвижения ЦБ ДКО ЦК ВЛКСМ. – Москва : Молодая гвардия, 1931. – 24 с. – Текст : непосредственный.

20. Мещеряков, В., Мирагов, А. Структура и правила приема в Академию коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской на 1928–

29 уч. год. / В. Мещеряков, А. Мирогов / Текст : непосредственный // Вожатый. – 1928. – № 13–14. – С. 79–80.

21. Музей истории детского движения ГБОУ «Воробьевы горы». Фонд VIII (Яковлев В. Г.).

22. О подготовке и переподготовке пионерработников в районе. (Программы, метод. материалы и указания. – Самара, 1929. – 45 с. (Средне-Волжский краевой пионеркабинет при бюро ДКО). – Текст : непосредственный.

23. Постановление ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах». Утверждено Политбюро ЦК ВКП(б) 16.IX.1932 г. – Текст : электронный. – URL: <https://istmat.org/node/57484>

24. Положение о Центральном бюро юных пионеров при ЦК ВЛКСМ

Утверждено Секретариатом ЦК ВЛКСМ 29 мая 1926 г. // Месяц С. История высших органов комсомола – Текст : электронный. – URL: <https://proza.ru/2018/09/24/609>

25. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф.М–1 (ЦК ВЛКСМ).

26. 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.

27. Фильцер, И. 8-й созыв московских губкурсов. / И. Фильцер / Текст : непосредственный // Вожатый. – 1928. – № 11. – С. 36–38.

28. Центральный архив города Москвы (ЦАГМ). Ф.П-634. (МГК ВЛКСМ)

29. Яковлев, В. Г. Возникновение детского коммунистического движения в СССР : Очерки / В. Г. Яковлев, А. В. Кудрявцев. – Москва : Молодая гвардия, 1933. (Центр. науч.-иссл. ин-т деткомдвижения). – 92 с. – Текст : непосредственный.

30. Яковлев, В. Г. Возникновение пионердвижения в РСФСР. Дисс. на соискание учен. степ. канд. пед. наук. / В. Г. Яковлев. – Москва, 1949. [Музей истории детского движения ГБОУ «Воробьевы горы». Фонд VIII (Яковлев В. Г.)]. – Текст : непосредственный.

# ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.01

В. Б. Помелов

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ФРАНСУА ФЕНЕЛОНА НА ВОСПИТАНИЕ ЖЕНЩИНЫ

**Аннотация.** Статья посвящена известному французскому педагогу, писателю и священнику второй половины XVII – первой четверти XVIII вв. Франсуа Фенелона (1651–1717), оставившему значительный позитивный след в истории литературы и педагогики. Фенелон проявил себя как литератор, ставший одним из основателей историко-приключенческого направления в литературе («Приключения Телемака»), и как автор первого педагогического произведения по вопросу женского воспитания («О воспитании девиц»). Его взгляды, практическая деятельность и литературно-педагогические работы знаменовали собой важный, прогрессивный этап в развитии традиции гуманизма в истории европейского образования, а также литературы.

**Ключевые слова:** Франсуа Фенелон, король Франции Людовик XIV, маркиза Ментенон, «О воспитании девиц», Сен-Сир, Екатерина II.

V. B. Pomelov

## PEDAGOGICAL VIEWS OF FRANCOIS FENELON ON THE EDUCATION OF WOMEN

**Abstract.** The article is devoted to the famous French teacher, writer and priest of the second half of the XVII – first quarter of the XVIII centuries Francois Fenelon (1651–1717), who left a significant positive mark on the history of literature and pedagogy. Fenelon proved himself to be a writer who became one of the founders of the historical and adventure movement in literature ("The Adventures of Telemachus"), and as the author of the first pedagogical work on the issue of women's education ("On the education of girls"). His views, practical activities and literary and pedagogical works marked an important, progressive stage in the development of the tradition of humanism in the history of European education, as well as literature.

**Keywords:** Francois Fénelon, King Louis XIV of France, Marquise of Maintenon, «On the education of girls», Saint Cyr, Catherine II.

*Введение.* Франсуа де Салиньяк де Ла Мот-Фенелон (фр. *François de*

*Salignac de La Mothe-Fénelon*), более известен как Франсуа Фенелон. Он

вошел в историю европейской культуры как заметная личность. В настоящее время его заслуги на ниве служения церкви сейчас уже мало кто в состоянии достоверно оценить; в то же время деятельность Фенелона в сфере литературы и педагогики, наоборот, и сейчас заслуживает значительного признания. Представляется несправедливым тот факт, что отечественные историки педагогики практически не уделяли этому значительному педагогу никакого внимания. Представленная статья ставит своей целью исправить эту несправедливость в отношении одного из «властителей дум» европейского и российского образованного общества эпохи, в период которой жил этот замечательный человек. В статье приводятся малоизвестные факты его биографии, показан вклад в развитие педагогических воззрений на воспитание женщины.

*Материалы и методы.* В ходе исследования автор использовал методы исторического анализа и работы с научной литературой. В основе исследования лежит аксиологический подход, позволяющий выявить наиболее ценное в предмете изучения, в данном случае в литературной деятельности и личности Ф. Фенелона.

*Результаты исследования.*  
**Биография Ф. Фенелона.** Ф. Фенелон был выходцем из знатного, но ко времени его появления на свет значительно обедневшего рода Салиньяков. Он родился 6 августа 1651 г. в фамильном замке Сент-Мондан, расположенном в историческом и культурном регионе Перигор

(фр. *Périgord*), на юго-западе Франции. Франсуа был вторым из трех детей Понса де Салиньяка, графа де Ла Мот-Фенелона, и его жены Луизы де Ла Кротт. Отец скончался, когда мальчику было 12 лет. По существовавшей тогда в великосветском кругу традиции первоначальное образование отпрыск столь знатного рода получил в фамильном замке под руководством частных наставников, которые дали ему основательные знания в области литературы, греческого и латинского языков. Дядя, маркиз Антуан де Фенелон, служивший епископом в неподалеку расположенной коммуне Сарла, привил Франсуа интерес к религии.



Портрет Ф. Фенелона  
(художник Ж. Вивьен)

От природы юноша был одарен живым, подвижным умом и горячим воображением. Традиции античной литературы влекли романтически настроенного подростка в Грецию. Ему грезилось, что христианское население Эллады, изнывавшее под гнетом турок, найдет в нем своего освободителя. Затем его стало тянуть в Северную Америку проповедовать слово Божие индейцам-язычникам и стяжать мученический венец среди диких туземных племен. Однако ни

на Восток, ни на Запад Франсуа, конечно, так и не отправился. В 1663 г. он стал студентом скромного, но старинного Кагорского университета, где изучал риторику и философию в пределах иезуитского *ratio studiorum*.

Крошечный городок Каор, или Кагор, (фр. *Cahors*) издавна славился как центр производства одноименного красного сухого вина. Университет в нем был основан еще в 1332 г. папой Иоанном XXII и просуществовал до 1751 г., а затем был открыт заново и сейчас является центром образования в местечке, в котором едва насчитывается 20 тысяч населения. Естественно, университет гордится своим самым известным студентом – Фенелоном.

Затем дядя устроил его в парижский Коллеж дю Плесси, где студенты-теологи следовали той же учебной программе, что и студенты-богословы в Парижском университете, т. е. в прославленной Сорбонне. Во время учебы Фенелон продемонстрировал такой талант, что в 15 лет ему, единственному из студентов, поручили на ежегодной конференции прочитать публичную лекцию.

В 1672 году, и опять по протекции дяди, Франсуа продолжил свою учебу в парижской духовной семинарии Сен-Сюльпис, по окончании которой архиепископ Парижа назначил его каноником (духовником) собора в Сарле, а спустя восемь лет – настоятелем женской конгрегации<sup>1</sup> под

названием «Новые католички» («*Nouvelles catholiques*»), предназначенной для молодых девушек, только что обращенных из протестантизма в католичество. Здесь молодой Фенелон впервые встретился с вопросом о воспитании женщины.

В 1681–1695 гг. Фенелон служил настоятелем аббатства Сен-Валери-сюр-Сомм в Кареннаке, а в 1695 г. был возведен в сан епископа в г. Камбре. В этом городе на севере Франции он служил вплоть до своей смерти 7 января 1715 г.

В 1689 г. Фенелону совершенно неожиданно для себя пришлось стать педагогом: он был назначен наставником юного герцога Бургундского, старшего внука Людовика XIV. Как наставнику Фенелону было поручено руководить формированием характера, возможно, будущего французского короля. Его коллегами в этом ответственном деле были друзья, – воспитатель принца, герцог де Бовилье (1648–1714) и аббат Клод Флэри (1640–1723).

Мальчик отличался способностями, но, как и многие сановные отпрыски, был очень избалован. Фенелон, по свидетельству современников, сделал невозможное: дерзкий и своенравный подросток вскоре стал благовоспитанным и отзывчивым. Находили даже, что воспитатель переусердствовал и чересчур основательно укротил нрав своего питомца. Годом позже Фенелон был назначен наставником герцога Филиппа Анжуйского, младшего брата герцога

<sup>1</sup> Конгрегация – объединение нескольких монастырей, следующих одному и тому же уставу

Бургундского, ставшего со временем королем Испании Филиппом V.



Ф. Фенелон и юный герцог Бургундский  
(художник А. де Невиль)

Благодаря этим благоприятным обстоятельствам последующие годы жизни Фенелона были спокойными во всех отношениях; он жил в почете и уважении со стороны «сильных мира сего», и поэтому мог свободно и без какого-либо опасения за свою жизнь в трактатах нападать на поддерживаемых самим королем янсенистов<sup>2</sup> и писать труды в защиту преследуемых Людовиком XIV квиетистов<sup>3</sup>. Более того, в конце жизни он фактически перешел в оппозицию к

абсолютистскому режиму [Джуринский..., 1998, с. 151].

В апреле 1711 г. дофином<sup>4</sup> стал бывший воспитанник Фенелона, – герцог Бургундский. Прежним дофином был, естественно, его отец. Казалось, для Фенелона и вовсе наступил «золотой век». Однако молодой герцог пережил своего отца, сына Людовика XIV, всего лишь на полгода. Сам же Людовик XIV скончался через восемь месяцев после Франсуа Фенелона.

**Литературно-педагогическая деятельность Ф. Фенелона.** Образование герцога не входило в непосредственный круг обязанностей Ф. Фенелона, но так как мальчику нужно было что-то читать, а книг подходящих еще не было, то Фенелон сам позаботился составить их. Он написал несколько работ специально для своих юных высокопоставленных воспитанников. Эти книги назывались «Басни» (Fables) и «Разговоры мертвых» (Dialogues des morts)<sup>5</sup>. Это были книги в буквальном смысле «для использования дофином». Эти слова, по-латински *ad usum Delphini*, даже указаны на обложках первых изданий. В дальней-

<sup>2</sup> Янсенизм (лат. – Iansenismus), религиозное движение в католической церкви XVII–XVIII вв., названное по имени нидерландского теолога Корнелиуса Янсения (1585–1638) Согласно этому учению, Божья благодать – единственный путь к спасению, и человеческая свободная воля, т. е. самостоятельный выбор личностью того или иного решения и осуществления соответствующего действия не играют никакой роли в ее будущей судьбе.

<sup>3</sup> Квиетизм (от лат. quietus – «спокойный»), мистико-аскетическое движение в католицизме XVI–XVIII вв. Сторонники квиетизма проповедовали отказ от честолюбивых устремлений, делали акцент на сохранении внутреннего спокойствия, на уединении и стремлении к духовному очищению.

<sup>4</sup> Дофин – наследник престола.

<sup>5</sup> Переводится также как «Диалоги мертвых».

шем, конечно, круг читателей распространился на широкий круг читателей, прежде всего юных.

Именно Франсуа Фенелон, живший и творивший во времена Мольера, Лафонтена, Буало, Корнеля и Расина, стал, наряду с ними, одним из родоначальников легкой и грациозной французской прозы, сам факт появления которой сделал французский язык столь привлекательным в глазах образованного европейского, а спустя некоторое время, в том числе, и российского общества. Произведения же самого Ф. Фенелона на протяжении трех столетий оставались, по мнению педагогов, удобными для усвоения французского языка детьми. В каждом отрывке текста указанных книг заключалось какое-нибудь житейское, моральное, или даже политическое нравоучение. Так, автор писал, что тирания более губительна для самого тирана, чем для народа, а абсолютизм не обеспечивает спокойствия и не укрепляет власти государей, а наоборот, делает их несчастными и приводит их к гибели.

Однажды воспитанник Фенелона ужаснулся придворных фразой, почерпнутой из «Разговоров мертвых»: «Король создан для подданных, а не подданные для короля». Это высказывание является прямой антитезой известному изречению, приписываемому Людовику XIV: «Государство это я» [Коцюбинский..., 1946, с. 576]. Всё это показывает, что положение Фенелона в обществе было прочным, раз он мог позволить в своих произведениях столь «вольные» высказывания.

Но, безусловно, самой «долговечной» из работ Фенелона, написанных для герцога, был роман «Приключения Телемака» («Les Aventures de Télémaque») (1693–1694). Здесь автор отдал дань увлечению классицизмом. Фенелон взял у Гомера сюжет, и даже позаимствовал из «Одиссеи» целые эпизоды и картины. Первый перевод на русский язык, причем в стихотворной форме, был произведен В. К. Тредиаковским. Книгу очень любил А. С. Пушкин.

Своим романом «Приключения Телемака», остававшимся бестселлером на протяжении XVII–XIX вв., Фенелон практически положил начало целому направлению мировой литературы, причем именно такому, которое особенно любимо миллионами любителей книги, а именно жанру историко-приключенческой фантастики.

**Высказывания Ф. Фенелона.** В произведениях Ф. Фенелона содержатся высказывания, которые в полной мере можно назвать *мудрыми*. Приведем некоторые из них.

*Слишком красивые слова вызывают недоверие.*

*У каждого человека бывает три молодости: молодость тела, молодость сердца и молодость ума. К несчастью, они никогда не совпадают.*

*Чем больше вы скажете, тем меньше люди запомнят.*

*Как ни изучай людей, в них всегда ошибаешься.*

*Самый несчастный из людей тот, кто считает себя таковым.*

*Люди иногда судят о пороках и добродетелях лишь на основании*

*того, что им не нравится или на основании того, что им выгодно.*

*Изучив людей, управляют лучше, нежели изучив книги.*

*Нужда учит человека тому, чего он без нее никогда не мог бы постигнуть.*

*Если бы к моим ногам положили короны всех королевств мира взамен моих книг и моей любви к чтению, я отверг бы их все.*

*Не имеет значения, сколько мы знаем, насколько мы умны и даже насколько мы добры; все зависит от сердечной любви.*

*Презрение к почестям есть первая ступень к совершенству.*

*Доказательством совершенства является отсутствие претензии на то, чтобы быть совершенным.*

*Народ всегда будет врагом своей настоящей пользы.*

*Прежде чем подвергаешься опасности, надобно предусматривать, бояться ее. Но когда она постигнет, тогда одно оружие – преодолеть ее мужественно.*

*Слушать стоит лишь того, чья речь подчинена мысли, а мысль – истине и добру.*

*Наши поступки – это итог нашей любви, это плод, который приносит любовь, а источник, корень, заключен в глубине наших сердец.*

*Случай – это слепая и необходимая причина, которая ничего не prepares, ничего не устраивает, ничего не выбирает, и у которой нет ни воли, ни разума.*

*Завоеватель, упоенный славой, разоряет победоносные нации почти так же, как и нации побежденные.*

*Бесчисленные народы и сильнейшие армии походят на муравьёв, которые оспаривают друг у друга былинку на куче грязи.*

*Ничто так не угрожает какому-нибудь большим несчастьем, как слишком продолжительное благополучие.*

*Все войны – гражданские, потому что все люди братья.*

*Люди, ненавидящие правду, ненавидят также и людей, имеющих смелость высказывать ее.*

*Война – это зло, позорящее человеческий род.*

*Не столь опасно принять решение, как не решиться ни на что, или решиться слишком поздно.*

**Ф. Фенелон о женском воспитании.** Работа в женской конгрегации сформировала у Фенелона живой интерес к проблемам женского воспитания и образования. Свои мысли он изложил в труде, благодаря которому он и вошел в историю педагогики.

В 1687 г. Ф. Фенелон выпустил книгу «О воспитании девиц» («*Traité de l'éducation des filles*»), которой привлек к себе большое внимание во Франции и за ее пределами. До ее появления в европейской педагогической литературе фактически не было ни одной сколько-нибудь удовлетворительной работы, посвященной этой становившейся все более актуальной проблеме.

Труд Фенелона обратил на себя внимание новизной темы и практической основательностью содержания. Он критиковал мрачный режим монастырских пансионов, оторванное от жизни воспитание, высказался за

гуманное обращение с детьми [Джуринский..., 1999, с. 502]. Содержание книги проникнуто духом гуманизма, который в эпоху Ф. Фенелона еще не стал непременной частью европейского образования [Помелов..., 2019].



Книга Ф. Фенелона  
«О воспитании девиц»

В тринадцати главах книги подробно доказывалась необходимость воспитания девушек, начиная с младенческого возраста вплоть до замужества, раскрывались конкретные методы и средства этого воспитания.

Начиналась книга, которую с полным основанием можно назвать педагогическим руководством, с главы под названием «О важности воспитания девиц», в которую автор включил «напоминания о неисчислимых бедах, принесенных миру недобротельными женщинами». «Какие хитрые видим мы предприятия в истории, какие опровержения законов и нравов, какие кровопролитные войны, какие расколы в вере, сколь великие перемены в государствах, произошедшие от бесчиния худо воспитанных женщин!», негодует автор [Фенелон..., 1788, с. 7].

Ф. Фенелон подверг критике господствовавший в то время взгляд, согласно которому девочек достаточно было обучать, – помимо закона Божия, – только тому, что необходимо женщине для успеха в обществе. Естественно, речь в этом случае шла исключительно о женщинах высшего сословия. О воспитании остальных женщин, – а их, естественно, огромное большинство, – речь вообще не шла.

Даже великий гуманист Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), представитель следующего поколения французских педагогов, до предела ограничивал образование Софи, потенциальной невесты Эмиля, тем, что у немцев получило название *три К* (Küche, Kirche, Kinder), т.е. *кухня, церковь, дети*. Руссо лишал самостоятельности женщину даже в выборе религии: до замужества она должна была следовать религии отца, а после замужества была обязана разделять веру, которую исповедовал муж [Руссо..., 1981].

Ф. Фенелон же в этом отношении куда более последователен и откровенен: он настаивал на том, что женщина, это, прежде всего, мать. Она должна воспитывать сыновей на пользу королю и отечеству. При этом никакой новой общественной роли для женщины, кроме как хозяйки дома, жены и матери, педагог не предлагал, но в тщательном исполнении женщинами своих семейных обязанностей он видел «важнейшие услуги обществу», первейшая из которых – хорошо воспитывать детей. С присущей ему прямоотой и непосредственностью Фенелон писал о том, что женщина не играет какой-

либо роли в общественной жизни, не выполняет сложные государственные обязанности, и поэтому ее образование не должно быть обширным.

В то же время, Ф. Фенелон ратовал за достоинство женщины, требуя, чтобы ей давали определенное образование и облагораживали её ум. В главе «О неудобности обыкновенного воспитания» он отмечал: «Чем она будет руководиться, если она будет обучена только танцам и умению поддерживать разговор да будет с грехом пополам помнить несколько молитв?». Невежество, справедливо полагал он, порождает скуку, а скука – мать всевозможных пороков [Фенелон..., 1788, с. 15].

Ф. Фенелон не был врагом развлечений, но он хотел, чтобы девушка умела выбирать разумное занятие. Он не рекомендовал заполнять голову девочек ненужной в жизни премудростью. Знания слишком обширные и отвлеченные, как полагал Фенелон, не нужны, ибо «женщины имеют разум слабее и любопытнее, нежели мужчины». Женское образование, по Фенелону, следует ограничить умением правильно говорить, читать и писать, производить четыре действия арифметики. Также, по его мнению, будет полезно знание основных элементов права и ознакомление с французской историей.

Чтение комедий и романов, «ко страстям принуждающих», следовало заменить греческой и римской историей, «соседних земель описанием» и другими «разумно написанными повестями», удаляющими читателя от тщеславия и высокомерия. Выбор *неисторических* книг для чтения должен производиться очень

осмотрительно; не следует чрезмерно «разжигать молодую фантазию», пишет он в главе «Как обучать детей истории».

Способом преподавания основ веры и нравственных правил Фенелон избрал не «порядочные уроки», а «околичные наставления», дабы мудрость «показывалась иногда и с веселым лицом». В качестве награды он рекомендовал никогда не давать детям «ни уборов, ни закусок», а только книги, географические карты или гравированные картины.

Важным недостатком организации обучения, причем не только девочек, Фенелон считал отсутствие привлекательности этого процесса для обучаемых. «Приятное допускают только в удовольствиях, а все неприятное выпадает на долю учения. Что же остается делать после этого ребенку, как не ожидать с нетерпением конца этим занятиям и с жадностью стремиться к развлечению!». Для того чтобы избежать такого положения педагог советовал чередовать учебу с игрой, избегать излишней назидательности [Джурицкий..., 1998, с. 151–152].

Таков, по мнению Фенелона, образовательный уровень, достаточный для добродетельной девушки. Гораздо более важная задача – развить в ней презрение к праздности, лени, лицемерию, притворству, хитрости, многословию.

Фенелон не стремился к тому, чтобы внушать равнодушие к земной жизни, но, вместе с тем, он представлял страстным проповедником умеренности во всем: в желаниях, чувствах, надеждах, знаниях, и даже в

ведении домашнего хозяйства: «Приучай девиц, чтобы они нечистоты и непорядка не любили... Однако в то же самое время удаляйся от неумеренности. Умеренная чистота почитается за добродетель, но через излишнее наблюдение своего вкуса показываем мы свое скудоумие: хороший вкус отвергает чрезвычайную нежность» [Фенелон..., 1788, с. 195]. Следовало также избегать всего того, что будоражит воображение и вызывает сильные эмоции. Самыми опасными возбудителями страстей еще у древних считались стихи и музыка.

В своем сочинении Фенелон постоянно ссылался на античные образцы, на раннехристианских авторов, в частности, на Блаженного Августина. Педагогические идеи Фенелона были ориентированы на достижение спокойствия духа, что считалось им главной ценностью. Универсальность педагогических приемов, предложенных в книге «О воспитании девиц», делала ее вполне пригодной и для воспитания юношей.

В России «сладкоречивый епископ» (определение А. С. Пушкина) пользовался широкой известностью; его сочинения неоднократно переводились и переиздавались. Книга «О воспитании девиц» в переводе чиновника Герольдмейстерской конторы Ивана Гуманского, напечатанная в типографии Сухопутного кадетского корпуса в Санкт-Петербурге, выдержала три издания; первое издание

вышло в 1763 г. тиражом 1800 экземпляров [Фенелон..., 1788].

Имя Ф. Фенелона также связано с открытием первой в Европе женской школы светского характера, – знаменитого Королевского Дома Святого Людовика (*Maison royale de Saint-Louis*). Это учреждение больше известно как школа Сен-Сир (*Saint-Cyr-l'École*), по названию неподалеку расположенной деревни в окрестностях Версаля.

Школа Сен-Сир была открыта в 1684 г. королем по настоянию воспитательницы детей Людовика XIV Франсуазы д'Обинье (1635–1719), больше известной под именем маркиза де Ментенон, или мадам де Монтеспан<sup>6</sup>.



Маркиза де Ментенон

Под непосредственным руководством этой высокопоставленной благородной дамы, руководствовавшейся в деле учреждения школы самыми гуманистическими соображениями, было организовано учреждение для воспитания 250 благородных девиц, – сирот и дочерей обедневших дворян, которые ввиду сложного материального положения были

<sup>6</sup> Имя этой официальной фаворитки Людовика XIV, а с 1683 г. его морганатической жены, встречается в произведениях А. Дюма (Двадцать лет спустя). А. и С. Голон

(серия романов об Анжелике), Э. Т. А. Гофмана («Мадемуазель де Скюдери»), А. Конан-Дойла («Изгнанники»).

не в состоянии дать дочерям достойного образования. Строительные работы под руководством королевского архитектора Ардуэна Мансара заняли всего 15 месяцев.

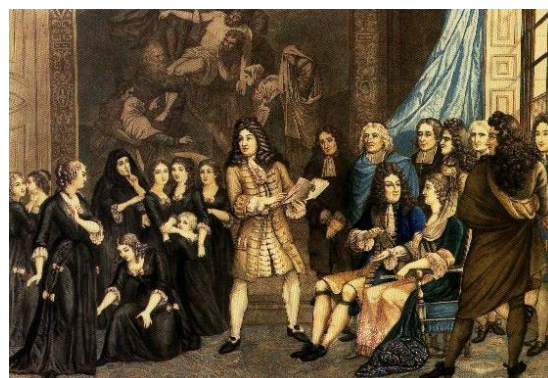


Сен-Сир. Гравюра конца 18 века

В начале 1690-х гг. маркиза де Ментенон начала регулярно консультироваться с Фенелоном по вопросам организации воспитательной и образовательной работы в Сен-Сире, поскольку видела в нем, авторе трактата о воспитании девушек, крупного специалиста в этом вопросе [Коцюбинский, 1946, с. 575].

Ф. Фенелон неоднократно посещал Сен-Сир, и, по всей вероятности, вносил коррективы и предложения в его работу. Некоторые гуманные традиции Сен-Сира, возможно предложенные Фенелоном, впоследствии получили распространение в других женских пансионах, в том числе в России [Помелов..., 2015]. Так, воспитанницы Сен-Сира были распределены на четыре класса, которые по цвету носимых лент именовались «красным» (7–10 лет), «зеленым» (11–14 лет), «желтым» (15–16 лет) и «голубым» (17–20 лет). В Смольном институте воспитанницы разных классов различались по цвету платьев.

Общим в работе Сен-Сира и Смольного было и то, что девушки старшего возраста помогали дамам-воспитательницам в работе с малышами. Когда девушка навсегда покидала стены Сен-Сира, ей выплачивался из казны единовременный пансион в сумме 3000 ливров. В Смольном к окончанию учебы выпускницы получали свидетельство об окончании специального педагогического класса, учрежденного К. Д. Ушинским, и поэтому были готовы самостоятельно трудиться учителями начальных классов, гувернерами или домашними учителями, и, тем самым, материально обеспечивать себя.



Воспитанницы Сен-Сира под руководством Жана Расина разучивают текст драмы «Эсфир»

Во время пребывания в Сен-Сире маркизу де Ментенон посетил Пётр I (1717), которого интересовал сам проект этого учебного учреждения и распорядок его повседневной деятельности. К тому времени для некогда всеильной маркизы, пережившей смерть своего морганатического супруга, – Людовика XIV

(1715), Сен-Сир уже был местом ее последнего земного прибежища<sup>7</sup>.

В России интерес к педагогическому наследию Ф. Фенелона и принципам организации Сен-Сира возрос в 1780-х гг., в период образовательной реформы Екатерины II, учредившей в России, в частности, главные и малые народные училища [Помелов..., Главные..., 2011]. При определении содержания и выборе методов работы народных училищ учитывался опыт работы передовых школ и создание первой европейской образовательной системы [Помелов..., 2024]. Необходимо отметить, что это относилось и к работе лучших провинциальных школ, к которым относилось, в частности, Вятское главное народное училище [Помелов..., Содержание..., 2011].

В 1764 г. Екатерина II, взяв за образец Сен-Сир, по совету И. И. Бецкого (1704–1795) [Помелов..., 2018, с. 192] открыла в окрестностях Санкт-Петербурга, в деревне Смольной, воспитательное учреждение для девушек дворянского происхождения с целью формирования «новой породы людей» под названием *Императорское воспитательное общество благородных девиц* [Черепнин..., 1915]. Это учреждение получило известность в российской истории как *Смольный институт благородных девиц*. Примечательно, что его первой начальницей была воспитанница Сен-Сира Софи Лафон [Помелов, 2015].

*Заключение.* Выдвинутая и частично осуществленная Франсуа Фенелоном идея образования женщины поставила его в один ряд с самыми значимыми личностями в истории педагогики. При этом он не только выступил как автор первого большого сочинения об образовании девушек, но также и своими практическими действиями во многом содействовал осуществлению этого образования, а именно способствовал открытию первого женского воспитательного учреждения Сен-Сир, выступил в качестве духовника женской конгрегации монастырей. Произведения Ф. Фенелона последний раз издавались в России в 1911 г. Вместе с тем, они содержат немало ценного, с чем было бы полезно ознакомиться современному российскому учителю.

### Список литературы

1. Джуринский, А. Н. История зарубежной педагогики. – Москва : ФОРУМ-ИНФРА-М. – 1998. – 272 с. – Текст : непосредственный.
2. Джуринский, А. Н. Фенелон Франсуа. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – Т. 1. – Москва : Большая российская энциклопедия. – 1999. – 672 с. – Текст : непосредственный.
3. Коцюбинский, С. Д. Начало разложения классицизма. История французской литературы: в 2. т. – Том 1. – Москва-Ленинград. – 1946. – 826 с. – Текст : непосредственный.

<sup>7</sup> Во время Великой французской революции (1789) разделение общества на сословия было упразднено. Вместе с другими «старорежимными» учреждениями Сен-

Сир был упразднен (1792). Его здания были перепрофилированы в военный госпиталь, а во времена Наполеона Бонапарта здесь открыли военную академию.

4. Помелов, В. Б. Главные и малые народные училища Вятской губернии (к 225-летию создания системы светского образования в России). – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 73–81.

5. Помелов, В. Б. И. И. фон Фельбигер и его Саганская система школьного образования. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2024. – № 6. С. 97–104.

6. Помелов, В. Б. Содержание и методы работы в Вятском главном народном училище. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 11–17.

7. Помелов, В. Б. Смольный институт благородных девиц. К 250-летию со времени основания. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2015. – № 2. – С. 84–89.

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

9. Помелов, В. Б. Традиция гуманизма в истории зарубежного образования : монография. Собр. историко-педагогических монографий: в 12 томах. – Т. 6. – Киров : Науч. изд-во ВятГУ. – 2019. – 251 с. – Текст : непосредственный.

10. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. Педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. – Москва : Педагогика. – 1981. – 656 с. – Текст : непосредственный

11. Фенелон, Ф. О воспитании девиц. Перевод с франц. Ивана Туманского, герольдмейстерской конторы переводчика. – Изд. 3. СПб : Университетская типография у Н. И. Новикова. – 1788. – 254 с. – Текст : непосредственный.

12. Черепнин, Н. П. Императорское воспитательное общество благородных девиц. Исторический очерк. 1764–1914 гг. – Т. 2. – СПб. – 1915. – 663 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.017.92

Пэн Цзяо, Фань Мэйлин

## ИССЛЕДОВАНИЕ "КИТАЙСКОГО ПУТИ" ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ЧАСТНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ

**Аннотация.** На фоне национального возрождения Китая и глобальных преобразований идеологическое и политическое образование (ИПО) в китайских частных университетах сделало своей основной миссией "воспитание добродетели посредством образования". Внедряя единые национальные требования, эти учебные заведения воплощают дух благополучия, воспитывая таланты высокого уровня, обладающие политической грамотностью, профессиональной компетентностью и социальной ответственностью. Это достигается за счет создания теоретических основ, изучения национальных особенностей, совершенствования этики и практических занятий на курсах культуры, что позволяет студентам применять основные социалистические ценности в своем личностном развитии и воспитывать современных студентов колледжей в духе благополучия. Являясь важным фактором популяризации высшего образования, качество ИПО в частных университетах напрямую влияет на решение фундаментальной задачи по выращиванию талантов в стране. В этом документе представлена аналитическая основа "философия – институт – практика" для систематического изучения отличительных особенностей "китайского пути" в сфере ИПО в частных учебных заведениях. Кроме того, в нем предлагаются стратегии практической реализации, дающие теоретические представления о качественном развитии частного высшего образования в новую эпоху. После десятилетий прогресса китайские частные университеты достигли значительных успехов в разработке курсов идеологической и политической теории, управлении образованием студентов и инициативах по созданию вторых аудиторий. Поэтому изучение "китайского пути" патриотического воспитания в частных университетах стало важной задачей, требующей пристального внимания.

**Ключевые слова:** идеологическое и политическое образование, патриотическое воспитание, китайский путь, частные университеты, дух благополучия, нравственное воспитание.

Peng Jiao, Fan Meiling

## RESEARCH ON THE 'CHINESE PATH' OF PATRIOTIC EDUCATION IN PRIVATE UNIVERSITIES

**Abstract.** Against the backdrop of China's national rejuvenation and global transformations, ideological and political education (IPE) in Chinese private universities has embraced "fostering virtue through education" as its core mission. While imple-

menting national unified requirements, these institutions embody the spirit of well-being by cultivating high-quality talents with political literacy, professional competence, and social responsibility. This is achieved through theoretical foundation-building, national conditions education, ethical cultivation, and practical training in cultural courses, enabling students to practice socialist core values in their personal development and nurturing contemporary college students with the spirit of well-being. As vital contributors to higher education popularization, the quality of IPE in private universities directly impacts the fundamental task of national talent cultivation. This paper constructs a philosophy-institution-practice analytical framework to systematically examine the distinctive characteristics of the "Chinese Path" in IPE at private institutions. Furthermore, it proposes practical implementation strategies, offering theoretical insights for the high-quality development of private higher education in the new era. After decades of progress, Chinese private universities have achieved significant milestones in developing ideological and political theory courses, student education management, and second classroom initiatives. Therefore, exploring the "Chinese Path" for patriotic education in private universities has emerged as a critical challenge requiring urgent attention.

**Keywords:** ideological and political education, patriotic education, Chinese path, private universities, spirit of well-being, moral education.

*Introduction.* Higher education has always been a key focus of the Chinese government and nation. Facing rapid technological development, high-quality economic growth, and massive national talent demands, private higher education serves as an important complement to China's education system, playing an irreplaceable role. Since the reform and opening-up policy, the state has relaxed relevant education policies, actively encouraging social forces to invest in running schools independently, providing new opportunities for the establishment and development of private colleges. Since the 18th National Congress of the Communist Party of China, the Chinese government has increased its attention to private higher education, offering both legal-policy support and special fund investments, which have provided broad development space for private colleges. The report to the 20th National Congress clearly states: "We

must accelerate the construction of a strong education system, a strong technology system, and a strong talent system, cultivate talents for the country, comprehensively improve the quality of independent talent cultivation, and strive to foster top-notch innovative talents"[Xi Jinping, 2022]. In recent years, Chinese private higher education has developed rapidly and become an important part of the higher education system. With a large student population, the ideological and political quality of students in private colleges directly affects the quality of future national builders and successors. Private colleges differ from public universities in terms of school-running mechanisms, student source structures, and management models, and their IPE faces challenges such as relatively insufficient educational resources, diverse student ideologies, and inadequate innovation in educational models. On the other hand, due

to the particularity of their school-running models and management systems, problems still exist in the ideological and political education of students, such as the need to strengthen teaching staff construction, relatively weak quality of educational targets, the need to optimize ideological and political theory courses, and the urgent need to improve internal and external educational environments, all of which affect the ideological and political education of students in Chinese private colleges [Huang Xin, 2023].

The significance of this research lies in helping to supplement the deficiencies in the study of ideological and political education for students in Chinese private colleges. As a key link in the education system of private colleges, student ideological and political education is not only related to the survival and development of private colleges themselves but also to the implementation of the fundamental task of "fostering virtue through education," making it a focus for research and strengthening. Secondly, it helps summarize and analyze the work experience and existing problems of ideological and political education for students in private colleges. Therefore, combining the specific work practices and development characteristics of private colleges in the new development era, this paper summarizes and analyzes the work experience and existing problems of student ideological and political education, and explores scientific and feasible solutions to the problems, hoping to provide some useful references for the development of student ideological and political education in private colleges. Finally, it is conducive to enhancing the

effectiveness of ideological and political education for students in private colleges. At present, some private colleges have obvious problems to be solved in carrying out ideological and political education for students, thus affecting the effectiveness of student ideological and political education. This paper studies the existing problems in the ideological and political education of students in current private colleges and explores the research path and measures of the "Chinese path" for carrying out student ideological and political education in Chinese private colleges in the new era, which is conducive to improving the quality and level of student ideological and political education in private colleges, promoting the healthy development of private higher education, and enabling private colleges to better implement the fundamental task of fostering virtue through education. In the new era and new journey, the Chinese government and nation have set new requirements for higher education development. The Historiographical lessons of Rafael Altamira in Argentina (1909). Notes on Science, University and Patriotic Education [Martínez, JML (Ledezma Martinez, Juan Manuel), P. 257]. Private education, as part of China's higher education cause, also shoulders the historical mission of cultivating socialist successors who are all-round developed in morality, intelligence, physique, aesthetics, and labor. Through the exploration of ideological and political education for students in Chinese private colleges, this paper hopes to provide scientific methods for private colleges to effectively carry out student ideological and political education, help them effectively improve their

student ideological and political education work, better cultivate pillars who can take on the great task of national rejuvenation, and thus better implement the fundamental task of fostering virtue through education 0.

Lou Jing argues that most students have good ideological and moral qualities and correct views and attitudes toward belief issues, but some students are easily seduced, willing to abandon their beliefs for money and interests [Lou Jing, 2020, P62-63]. Lin Shusheng believes that the ideological concepts, learning abilities, and psychological conditions of college students in private colleges differ significantly from those in public universities. They have active minds but low learning interest; diverse values but diluted ideals and beliefs [Lin Shusheng, 2016, P. 80–81]. Regarding the research on the current situation of the teaching staff, Qin Xiaogang notes that streamlined institutions and reduced staffing are common in private colleges, leading to relatively few ideological and political workers, heavy workloads per capita, and prominent teacher turnover due to the employment system in private colleges, which lacks a sense of "belonging" [Qin Xiaogang, 2016, P. 102–105]. Bi Wenjian believes that compared with public universities, private colleges operate under private mechanisms. Against the backdrop of reduced student enrollment and fierce competition in higher education, teachers generally have a strong sense of professional crisis and dedication [Bi Wenjian, 2014, P. 82–84] Regarding the research on the current situation of ideological and political theory course teaching, Qin Xiaogang points out that

some colleges still have the phenomenon of disguisedly reducing teaching hours for ideological and political theory courses [Qin Xiaogang, 2016, P. 102–105]. To save school-running costs, large-class teaching is common, failing to fully mobilize students' subjective initiative. Coupled with single teaching methods, the teaching effect of ideological and political theory courses is greatly affected, and the role of the main channel has not been effectively exerted. Lin Shusheng believes that current teaching of ideological and political theory courses in private colleges still has many shortcomings, such as outdated and lagging teaching content, lack of innovation, disregard for individual differences, neglect of college students comprehensive and healthy development, disconnection from the development of the times and students' ideological reality, making students feel that the educational content is empty and rigid, difficult to arouse their interest in learning, and with obvious teaching effectiveness [Lin Shusheng, 2016, P. 80–81].

In other countries, they achieve this goal through forms such as civic education, social education, and moral education. Many foreign universities use very implicit methods to carry out ideological and political education for students, allowing them to receive education imperceptibly. The general education + values infiltration model of American private universities takes Harvard General Education Red Book as its theoretical program, internalizing Western mainstream values into students' ways of thinking and codes of conduct through three paths: knowledge

structuring, curriculum problematization, and practice contextualization. This model not only maintains the academic depth of education but also achieves the implicit infiltration of values, cultivating "complete citizens" with both professional capabilities and cultural identity for democratic society.

This paper demonstrates from both theoretical and empirical aspects, rationally analyzing the current situation of ideological and political education for students in Chinese private colleges, summarizing their main achievements, rather than blindly criticizing with a comprehensive negation attitude. Combining the development reality of private colleges, it objectively analyzes the existing problems in ideological and political education for students in Chinese private colleges and systematically proposes development countermeasures. The countermeasures are closely linked to the national development requirements for education in the new era, following the purpose of education serving socialist modernization and the people, taking fostering virtue through education as the fundamental task, and cultivating excellent talents with all-round development in morality, intelligence, physique, aesthetics, and labor. This paper first expounds the core concepts and related theories of ideological and political education in private colleges, summarizes some existing problems in the ideological and political education work for students in current Chinese private colleges, fully considers the particularity of private colleges, and proposes several new ideas for strengthening ideological and political education for students in Chinese private colleges, hop-

ing to provide useful references for ideological and political education work in private colleges [Huang Xin, 2023].

### **Current Situation and Problems in Ideological and Political Education for Students in Private Colleges**

**Complex Student Source Structure with Obvious College Entrance Examination Score Stratification:** Most students in private colleges are admitted to the second or third batch of undergraduate programs or junior college score lines. Some choose private colleges due to failing the college entrance examination, while others enroll through independent recruitment or with artistic/sports specialties.

**Chinese Students Choose Private Colleges for 'Market-Oriented Professional Settings':** Preparing for both further study and employment: Students plan to pursue upgrading from junior college to undergraduate or postgraduate studies, with few inclinations to enter the workforce directly, and even fewer considering studying abroad (with increasing international cooperation projects in private colleges).

**Identity Anxiety and Social Prejudice:** Many students believe that "private college degrees have low gold content," encountering implicit discrimination in job hunting (e.g., some state-owned enterprises and public institutions explicitly require "public university undergraduate degrees"); economic pressures are evident, with high tuition fees causing students to feel "guilt," and most alleviating economic pressures through part-time jobs. **Deep Integration of School-Enterprise Cooperation:** Colleges offer "order classes" and "training

bases," with students participating in enterprise internships starting from their sophomore year. Concentrated Target Industries: Mainly flowing to private enterprises, small and medium-sized enterprises, and the tertiary industry (e.g., education, internet, healthcare).

**Prominent 'Slow Employment' Phenomenon:** Students choose "second-round postgraduate entrance exams," with some enhancing competitiveness through "academic upgrading + skill training." Chinese private higher education holds a pivotal position in China's higher education, promoting diversified education models, fully stimulating the enthusiasm of the education industry, and providing new ideas for talent cultivation. Based on the development practices of private colleges in this stage, it is evident that they have achieved certain accomplishments in many aspects. Meanwhile, it must be acknowledged that student ideological and political education remains a relatively weak link in the development and construction of private colleges. Currently, there are still some issues requiring improvement in the ideological and political education of students in Chinese private colleges. Exploring these problems provides a basis for further strengthening and improving ideological and political education for students in private colleges in the new era.

**Teaching Staff Construction Needs Strengthening:** On March 18, 2019, General Secretary Xi Jinping emphasized at the Symposium on Teachers of Ideological and Political Theory Courses in Schools that teaching ideological and political courses should adhere to the "eight unifications," and ideological and political course teachers

should "have strong politics, deep feelings, new thinking, broad vision, strict self-discipline, and upright character" [Xi Jinping, 2019]. As organizers, implementers, and motivators of ideological and political education for students in private colleges, teachers of ideological and political theory courses in private colleges are not only the main body of ideological and political education but also bear the important responsibility of implementing the fundamental task of fostering virtue through education. However, due to the low starting point, late commencement, and weak foundation of private colleges, the attention and financial support for ideological and political course teaching staff are relatively limited, which inevitably affects the construction of ideological and political course teaching staff in private colleges, leading to certain problems during the construction process.

**High Mobility of Teaching Staff:** Compared with public universities, the teaching staff in Chinese private colleges is unstable, with high mobility—a phenomenon also present in the ideological and political course teaching staff of private colleges, affecting the development of ideological and political education for students in private colleges. This problem is largely related to the lower welfare benefits for teachers in private colleges. China's Private Education Promotion Law clearly states: "Teachers and educated individuals in private schools shall have the same legal status as those in public schools" [The State Council, 2021].

**Characterized by Practical Teaching:** Regional resource integration: Changchun Guanghai University collaborates with primary and secondary

schools to carry out practical activities such as "Incorporating the Spirit of the Northeast Anti-Japanese United Army into Ideological and Political Courses," organizing "Re-tracing the Anti-Japanese United Army Route" and "Letter Dialogue" activities to form an integrated education chain for primary, secondary, and tertiary schools.

**Basic Implementation of Policies:** Full coverage of the curriculum system: All private colleges offer compulsory courses such as "Basic Principles of Marxism" and "Introduction to Mao Zedong Thought and the Theoretical System of Socialism with Chinese Characteristics," with colleges incorporating the credit proportion of ideological and political courses into training programs.

**Connotation and Characteristics of the 'Chinese Path' of Ideological and Political Education for Students in Private Colleges**

The Chinese path of ideological and political education for students in Chinese private colleges is an educational paradigm with Chinese style, contemporary characteristics, and private college characteristics, formed within the framework of the socialist education system with Chinese characteristics, based on the development reality of private higher education, and aimed at cultivating socialist builders and successors who are all-round developed in morality, intelligence, physique, aesthetics, and labor. Its core connotation lies in upholding the unity of the government's overall leadership and rooting in the Chinese context, following educational laws and serving national strategies, and integrating solving ideological problems with addressing real-world con-

cerns. In terms of patriotism, Wu Qiantao and Yang Jun (2011) propose that patriotism is a bridge connecting the country and individuals, an organic unity of moral, political, and legal norms [Wu Qiantao, Yang Jun, 2011, P. 9–14]. She Shuanghao and Chen Jun point out that patriotism is unified with socialism and people's democracy, sharing common value pursuits, and individuals should closely integrate their development with that of the motherland, transforming personal patriotic feelings into love for national and local cultures, and an inherent sense of belonging and responsibility to the country [She Shuanghao, 2016, P. 52–58]. Liu Shuping believes that patriotism means individuals' deep recognition of their country's cultural concepts and values, as well as their willingness to sacrifice personal interests and resolutely defend national interests when the country faces difficulties [Liu Shuping, 2018]. Cui Jian and Zhang Guo (2011) argue that patriotism is manifested in loving the motherland's mountains and rivers and contributing to its prosperity and development, with patriotic actions being the ultimate destination of patriotic feelings [Cui Jian, Zhang Guo, 2011, P. 20–22]. Yuan Chenwei (2012) believes that patriotism can also be manifested as collective actions, condensing the strong will of all people for national unity, uniting against foreign enemies, and maintaining social unity, stability, and national long-term peace and security. [Yuan Chengwei, 2012, P. 235–236]. He Wenhua (2012) proposes that today, with rapid economic development, patriotism demonstrates new forms through online platforms, with online patriotism becoming a new way

to promote patriotic education [He Wenhua, 2012, P. 22–24].

The Chinese path always takes Xi Jinping Thought on Socialism with Chinese Characteristics for a New Era as the "soul" of ideological and political education. Through a mechanism of government unified leadership, Marxist college leadership, and full-staff collaborative participation, it implements the government's education policy throughout the entire process of school management. Different from the Western "value neutrality" general education, Chinese-style ideological and political education clearly leads the educational direction with socialist core values, transforming the political consciousness of the "two establishments" into emotional identification and action following among young students. Regarding patriotic education, Sun Huafeng (2022) believes that patriotic education is a bridge between inheriting history and looking to the future. In the context of globalization, with the blending of different cultures and values and increasingly fierce competition among nations, patriotic education can guide citizens to deeply understand their country, nation, and culture, enhance national identity and belonging, and thus more consciously safeguard national interests and image [Sun Huafeng, 2022, P. 147–152]. Jiang Xiaohui (2019) argues that patriotic education can guide college students to deeply recognize their responsibilities and missions as members of the country and society, stimulating their enthusiasm and initiative to contribute to the country and society. [Jiang Xiaohui, 2019] Sheng Chun (2020) believes that patriotic education is of great signifi-

cance for responding to increasingly severe international situations. Facing the rapid development of networking and informatization, college students can continuously improve their ability to identify risks through patriotic education, establish correct worldviews and values, and better contribute to the development of the country and society [Sheng Chun, 2020]. Liu Jianjun (2016) points out that patriotic education should focus on both stimulating patriotic feelings and imposing patriotic constraints [Liu Jianjun, 2016]. Zhong Qinglin and Chen Yunpu (2004) note that as the key target of patriotic education, college students should be actively guided to transform their patriotic feelings into practical actions of serving the country, strengthen their ambition to strengthen the country, and strive to make progress and develop in practice [Zhong Qinglin, Chen Yunpu, 2004, P. 179–180].

In response to the distinct vocational orientation and close school-enterprise ties of China's private colleges and universities, the Chinese-style approach deeply integrates ideological and political (IP) education into industrial chains, innovation chains, and talent chains. On the one hand, "craftsmanship spirit" and "scientific and technological ethics" are integrated into training bases in fields such as intelligent manufacturing and the digital economy. This enables students to deeply cultivate "four confidences" (confidence in the path, theory, system, and culture of socialism with Chinese characteristics) while developing professional capabilities. This model breaks through the limitations of traditional IP education being "aloft and impractical," forming a virtuous cycle

where "specialized education empowers IP education, and IP education guides specialized education."

Aiming at the prominent identity anxiety and pragmatic value orientation of Chinese private college students, the Chinese-style approach abandons the "one-size-fits-all" indoctrination model and instead adopts a supply-side reform featuring "problem-oriented + needs-oriented" approaches. For example, to address "academic inferiority complex," thematic education on "achieving life through struggle" is carried out, drawing on growth cases of private enterprises like Fuyao Glass and New Oriental to explain the dialectical relationship between "making a difference in life and seizing era opportunities." To tackle "employment confusion," "professional ethics" and "love for the country and family" are integrated into career guidance.

The Chinese-style approach emphasizes drawing educational wisdom from the 5,000-year Chinese civilization, deeply integrating IP education with red culture, regional culture, and industry culture. For instance, Xi'an Peihua University builds IP practice bases relying on "Chang'an culture," and through courses like "Rule of Law Spirit in Tang Culture" and "Openness and Inclusivity of the Silk Road," transforms traditional cultural genes into cultural identity among young students. From the perspective of educational elements, patriotic education has profoundly influenced college students' patriotic thinking, cognition, and actions [Liu Lu, 2024]. Tian Chang, Wang Weifang, and Wang Huan (2017) argue that in the new era, facing the impact of diverse cultural

trends, patriotic education has successfully integrated students' patriotic sentiments into daily life and prompted them to form diverse and open patriotic thinking patterns [Tian Chang, Wang Weifang, Wang Huan, 2017, P. 1–37]. Dai Lisha (2015) notes that through questionnaires on college students' patriotic feelings, it was found that patriotic education has deepened their understanding of the nation's history, culture, traditions, and values, clarified their rights and obligations as citizens, and provided a more comprehensive understanding of the country's political, economic, and cultural development 0.

The Chinese-style path of IP education for students in China's private colleges and universities is rooted in the essence of socialist education with Chinese characteristics and the soil of private higher education, forming systematic characteristics of cultivating people with virtue, basing on reality, nourishing the heart with culture, and promoting effectiveness with innovation. It not only differs from the implicit value infiltration model of Western private universities but also highlights the educational characteristics of China's private education in the new era. However, regarding other elements of patriotic education, problems concentrate on teaching methods, content, and faculty 0. Yu Chengjie states that current patriotic education often focuses solely on classroom teaching, lacking practicality and experiential learning. Students lack opportunities for hands-on operation and personal experience, making it difficult to truly understand and feel the essence and value of the patriotic spirit, which is un conducive to cultivating their patriotic feelings and behaviors. The lack of

innovative and personalized teaching methods fails to meet the needs of different students, marginalizing patriotic education to some extent [Yu Chengjie, 2018, P. 93–94]. Lin Gaohan points out that current social trends greatly impact college students. In today's information-driven and pluralistic era, students are exposed to increasingly diverse knowledge and information sources. Innovating patriotic teaching methods is urgent – emphasizing student participation and experience, leveraging modern technology to create more vivid, interesting, and practical courses to better advance patriotic education [Lin Gaohan, 2017, P. 163–164].

The primary feature of the Chinese-style path is integrating the leadership of the Chinese government throughout the entire process of IP education. Although China's private colleges and universities are run by social forces, they are always guided by Xi Jinping Thought on Socialism with Chinese Characteristics for a New Era, incorporating IP education into school charters and development plans. This institutional advantage enables IP education to surpass the "value neutrality" limitation of Western private universities, clearly guided by socialist core values, and runs through the fundamental questions of "who to cultivate, how to cultivate, and for whom to cultivate" in the entire talent training chain. Aiming at the prominent vocational orientation of private college students, the Chinese-style path creatively integrates IP education with the cultivation of application-oriented talents. Professional ethics are embedded in curriculum-based IP education – for example, Guangdong

Baiyun University integrates "craftsmanship spirit" into mechanical training, while Wuchang Shouyi University strengthens "honest management" in e-commerce courses. This model goes beyond the "knowledge transmission" orientation of traditional IP education, focusing on solving students' core questions of "why learn and for whom to use," closely linking personal career development with national strategic needs (such as rural revitalization and building a manufacturing power), forming an educational closed loop where "skill training has the depth of IP education, and value guidance has the warmth of practice."

The Chinese-style path emphasizes nourishing students' spiritual foundations with excellent traditional Chinese culture to counter the impact of Western individualism on private college students. Through characteristic courses like "Intangible Cultural Heritage Inheritance" and "Classics of Chinese Studies," traditional values such as family-state feelings and collectivism are transformed into modern interpretations. Meanwhile, combining red culture with advanced socialist culture, it creates "mobile IP courses": Jingtangshan University organizes students to retrace the Long March, and Xi'an Siyuan University develops virtual simulation courses on the "Zhaojin Spirit" using Shaanxi's red resources. This cultural education model of "connecting ancient and modern, comparing Chinese and Western" avoids the "cultural hegemony" of Western general education and solves the problem of "fuzzy cultural identity" among private college students, strengthening the foundation

of "cultural confidence" amid diverse value shocks.

### **Paths to Construct the 'Chinese-Style Path' of IP Education for Private College Students**

IP education in China's private colleges and universities is undergoing a transformation from "making up for shortcomings" to "characteristic development." Despite challenges in faculty and funding, innovative paths in digital teaching, industry-education integration, and cross-school collaboration under government leadership have produced replicable model experiences. In the future, policy support and endogenous motivation need to be further strengthened to upgrade IP education from "prescribed actions" to "brand building," providing a solid guarantee for cultivating "morally and technically competent" application-oriented talents. To address common issues such as "insufficient motivation for theoretical learning" and "fragmented value identification" among private college students, the content system of IP education must be reimagined with the orientation of "Sinicization, modernization, and life-orientedness." Breaking through the single model of "classroom-based main channels," leverage the flexible mechanisms of private colleges to create a three-dimensional IP education ecosystem that integrates online and offline, links in-class and out-of-class, and coordinates inside and outside the campus.

### **Strengthening Faculty Construction to Improve IP Education Standards**

To address issues such as "insufficient full-time IP teachers, weak practical capabilities, and narrow career development paths" in private colleges, a

full-chain mechanism for "recruitment, cultivation, utilization, and retention" must be established. General Secretary Xi Jinping once stated: "The key to running ideological and political theory courses lies in teachers, and in unleashing their enthusiasm, initiative, and creativity" [Lin, 2016]. Building a contingent of IP teachers is of far-reaching significance for ideological and political education of college students in private institutions and is a key approach to running IP courses well. Having excellent IP teachers serves as a strong support for private colleges to cultivate more high-quality applied technical talents. Therefore, private colleges in the new era should enhance their focus on constructing IP teacher teams and formulate/improve guarantee mechanisms for IP teachers in recruitment, training, evaluation, and support.

In IP courses, China vigorously promotes the spirit of patriotism: "If separated from internationalism, patriotism is not true patriotism but narrow nationalism with limitations; if separated from patriotism, internationalism is not true internationalism but national nihilism." Marxist classical writers believed that patriotism should become one of the important contents of education [Collected Works of Marx and Engels (Volume 39), 1974, P. 84]. Lenin pointed out: "Patriotism is a deep affection for one's motherland consolidated over thousands of years" [Collected Works of Lenin (Volume 35), 2017, P. 187]. Overall, Marxist classical writers deeply recognized the positive role of patriotism in history. They argued that patriotism is not only combined with class struggle but also complements internationalism. They advocated

cultivating people's patriotic feelings and responsibilities through education to promote the progress and development of the socialist cause. These views together constitute the comprehensive understanding of patriotism by Marxist classical writers, which not only helps strengthen national unity but also provides important ideological guidance for advancing the socialist cause [Liu Lu, 2024].

### Promoting Collaborative Education Between IP Courses and Curriculum-Based IP Education

On one hand, strengthen the construction of IP courses and encourage IP teachers to innovate teaching methods, such as case studies, scenario-based teaching, and group discussions, to enhance classroom attractiveness and effectiveness. Taking the "Outline of Chinese Modern History" course as an example, teachers can select representative local historical events and figures as cases, organize students for field research and group presentations, enabling them to deeply understand historical development and the inevitability of the Chinese path. On the other hand, comprehensively advance curriculum-based IP construction by formulating teaching guidelines for IP elements in each professional course and clarifying integration points of IP elements in different disciplines. For example, in computer science courses, integrate IP elements such as network security awareness and scientific and technological innovation spirit to guide students to establish correct professional values.

### Developing IP Curriculum Systems with Private College Characteristics

Combine the school-running positioning and professional characteristics of private colleges to develop a batch of school-based IP courses. For private colleges with art and design characteristics, offer courses like "Art and Chinese Cultural Confidence," cultivating students' cultural identity and national pride through analyzing the application of traditional Chinese art elements in modern design. For private colleges focusing on finance and economics, offer "Economic Ethics and Social Responsibility" to explore moral norms in market economies and corporate social responsibility, helping students establish correct economic values during professional studies.

### Strengthening the Construction of IP Teacher Teams

Increase efforts to recruit IP teachers, especially those with advanced degrees, rich teaching experience, and practical backgrounds. Establish regular teacher training mechanisms, organizing IP teachers to participate in domestic and international academic seminars, teaching training workshops, etc., to enhance their theoretical and teaching capabilities. Encourage teachers to engage in teaching and academic research, setting up special research funds to support IP teachers in researching topics related to IP education in private colleges, such as "Effectiveness of IP Education for Private College Students" and "Implementation Paths of Curriculum-Based IP in Private Colleges."

### Promoting the Construction of a Full-Staff Education Faculty System

Uphold the "grand IP education" concept, incorporating all faculty and staff into the IP education team. Provide IP training for professional course

teachers to enable them to integrate IP elements into teaching. Organize faculty IP education capability competitions, such as "Curriculum-Based IP Teaching Case Design Competitions" and "Counselors' IP Education Skills Competitions," to stimulate enthusiasm and creativity in IP education and form a good atmosphere of educating students throughout the entire process by all staff from all aspects.

#### Strengthening In-School Practical Teaching Bases

Build a number of characteristic IP practical teaching bases in private colleges, such as red culture exhibition halls, innovation and entrepreneurship practice bases, and labor education bases. Red culture exhibition halls display the struggle history and great achievements of the Chinese government through physical exhibits and multimedia demonstrations. Innovation and entrepreneurship bases provide students with incubation services and skill training while integrating IP elements like innovative spirit and teamwork. Labor education bases organize students to participate in campus greening, cafeteria assistance, and other practical activities to cultivate their work ethic and hardworking spirit.

#### Expanding Off-Campus Practical Teaching Resources

Strengthen cooperation with enterprises, communities, patriotic education bases, and other off-campus units to establish stable off-campus practical bases. Organize student internships in enterprises to understand industry dynamics and professional requirements, while carrying out "IP education in the workplace." Arrange volunteer services in communities, such as cultural construction and

caring for the elderly, to enhance students' sense of social service and dedication. Regularly organize visits to patriotic education bases for students to receive revolutionary tradition and patriotic education on-site.

**Conclusion** This study explores the "Chinese-style path" of IP education for students in China's private colleges and universities, deeply analyzing its connotation, characteristics, and practical paths through a three-dimensional framework of philosophy-institution-practice. The "Chinese-style path" of IP education in private colleges follows the innovative theories of the Chinese government, takes application-oriented talent cultivation as a breakthrough, addresses students' practical issues as a starting point, and roots in excellent traditional Chinese culture, forming a distinctive educational paradigm. Explorations in curriculum system construction and teaching method reform provide useful references for other private colleges. With policy support, IP education in private colleges has transformed from "passive response" to "active innovation."

Changchun University of Humanities (China) established the first National Well-Being Research Institute domestically relying on its disciplinary advantages in well-being studies, proposing the concept of "well-being studies from a Marxist perspective" and forming a "medical-nursing integration" and "industry-university-research integration" talent cultivation model, with related achievements winning provincial teaching achievement awards. Chengdu Ginkgo College of Hospitality Management adopts a "six-dimensional integration" industry-education model, building practice bases with enterprises

like Hilton and Marriott to promote "employment upon enrollment," vigorously developing well-being-oriented characteristics, and cultivating well-being talent.

The "Chinese-style path" of IP education in China's private colleges still has broad development space. In industry-education integration, deeper school-enterprise cooperation is needed – not only integrating IP elements into professional skill training but also strengthening students' social responsibility and patriotic spirit in real corporate projects, exploring replicable and promotable industry-education integration IP education models to support national industrial upgrading and high-quality development. Digital transformation should also continue, using AI, big data, and other technologies to accurately grasp students' ideological trends, develop more immersive and interactive IP teaching resources, break through time-space limitations, and achieve wide sharing of high-quality IP education resources among private colleges nationwide. Meanwhile, with rapid social development and emerging trends/issues, private colleges should closely follow the pulse of the times, update IP education content, innovate methods, and continuously improve the pertinence and effectiveness of IP education to contribute to cultivating socialist builders and successors with all-around development in morality, intelligence, physique, aesthetics, and labor.

### References

1. Bi, Wenjian. Research on the Current Situation and Countermeasures of Ideological and Political Work for

Teachers in Private Colleges and Universities. *Education and Vocation*. – 2014. – № 18. – P. 82–84.

2. *Collected Works of Lenin (Volume 35)*. Beijing: People's Publishing House, – 2017. – 187 p.

3. *Collected Works of Marx and Engels (Volume 39)*. Beijing: People's Publishing House. – 1974. – 84p.

4. Cui, Jian, Zhang, Guo. Multi-dimensional Perspectives on the Understanding of Patriotism. *School Party Building and Ideological Education*. – 2011. – № 25. – P. 20–22.

5. Dai, Lisha. Research on the Current Situation and Path Exploration of Patriotism Education for College Students in the New Era. *Education Teaching Forum*. – 2015. – № 32. – P. 1–2.

6. He, Wenhua. The Contemporary Evolution of the Form of Patriotism under the Condition of Economic Globalization. *Journal of Changchun University of Science and Technology*. – 2012. – № 25(08). – P. 22–24.

7. Huang, Xin. Research on Issues and Countermeasures of Ideological and Political Education for Students in Private Colleges and Universities in the New Era –Lanzhou University of Technology – 2023.

8. Jiang, Xiaohui. Analysis of Patriotism Education for College Students in the All-Media Era [J]. *Educational Review*. – 2019. – № 09.

9. Lin, Gaohan. Research on the Problems and Countermeasures of Patriotism Education for College Students in the New Era. *Journal of Higher Education*. – 2017. – № 5. – P. 163–164.

10. Lin, Shusheng. The Particularity and Countermeasures of Ideological and Political Education for College

Students in Private Colleges and Universities. School Party Building and Ideological Education. – 2016. – № 20. – P. 80–81.

11. Liu, Jianjun. Comprehensively Grasping the Emotional Dimension of Patriotism Education. College Counselors. – 2016. – № 05.

12. Liu, Lu. Research on Patriotism Education for College Students in the New Era – Qilu University of Technology. – 2024.

13. Liu, Shuping. Patriotism: The Value Conversion of Citizens' National Ethics. Jiangsu Social Sciences. – 2018. – № 6.

14. Lou, Jing. Innovation in Ideological and Political Education for College Students in Private Colleges and Universities. Education and Teaching (Higher Education Forum). – 2020. – № 36. – P. 62–63.

15. Martínez, JML (Ledezma Martínez, Juan Manuel). REVISTA DE INDIAS.-№ 073. –257 p.

16. Qin, Xiaogang. Reflection on the Current Situation and Problems of Ideological and Political Education in Private Colleges and Universities – Taking Zhengzhou University of Science and Technology as an Example. Studies in Ideological Education. – 2016. – № 08. – P. 102–105.

17. She, Shuanghao, Chen Jun. Scientific Understanding of the Connotation and Characteristics of Patriotism. Leading Journal of Ideological and Theoretical Education. – 2016. – № 10. – P. 52–58.

18. Sheng, Chun. Strengthening Patriotism Education for Young College Students. Red Flag Manuscript. – 2020. – № 18.

19. Sun, Huafeng. Analysis of the Value Implication, Realistic Challenges, and Innovative Paths of Patriotism Education for College Students in the New Era. Studies in Ideological Education. – 2022. – № 08. – P. 147–152.

20. The State Council. Regulations for the Implementation of the Law of the People's Republic of China on the Promotion of Private Education [EB/OL]. – 2021–4–7). – 2022–11–19.

21. Tian, Chang, Wang, Weifang, Wang, Huan. Analysis of Patriotism Education for College Students in a Multicultural Background. Journal of College Counselors. – 2017. – № 01– 37 p.

22. Wu, Qiantao, Yang, Jun. A Comprehensive Understanding of the Scientific Connotation of Patriotism. Theoretical Front in Higher Education. – 2011. – № 10. –P. 9–14.

23. Xi, Jinping. Xi Jinping Chaired a Symposium on Teachers of School Ideological and Political Theory Courses and Stressed: Educating People with the Thought on Socialism with Chinese Characteristics for a New Era and Implementing the Fundamental Task of Fostering Virtue through Education in Accordance with the Party's Education Policy. People's Daily. – 2019–03–19.

24. Xi, Jinping: Hold High the Great Banner of Socialism with Chinese Characteristics and Unite to Build a Great Modern Socialist Country in All Respects – Report to the 20th National Congress of the Communist Party of China [EB/OL]. – 2022–10–16.

25. Yu, Chengjie. Innovating Patriotism Education for College Students from the Phenomenon of Wolf Warriors 2. Educational Review. – 2018. – № 4. – P. 93–94.

26. Yuan, Chengwei. The Contemporary Expression of Patriotism. *Journal of Shanxi University of Finance and Economics*. – 2012. – 34 (S4). – P. 235–236.

27. Zhong, Qinglin, Chen, Yunpu. The Practical Significance of Patriotism Education in the New Period. *Socialist Studies*. – 2004. – № 06. – P. 179–180.

# ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.32+94(73).085

М. А. Тимофеев

## «ОБРАЗОВАНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ СЛЕПЫХ ПРЕДСТАВЛЯЮТ ВСЕОБЩИЙ ИНТЕРЕС»: ДИСКУССИЯ 1887 ГОДА В АМЕРИКАНСКОМ ЖУРНАЛЕ THE CENTURY MAGAZINE

**Аннотация.** Предлагаемый перевод материалов из журнала *The Century magazine* (США, 1887) предоставляет возможность ознакомления, рассмотрения и изучения позиции представителей разных профессиональных групп американского общества последней четверти XIX века в вопросах образования и социализации незрячих детей и взрослых.

Опубликованные в журнале *Century* письма тифлопедагогов Э. Перри и Дж. Мори иллюстрируют существовавшую разницу во взглядах на отдельные этапы образовательного процесса незрячих детей (необходимость и методика использование тифлооборудования и тифлопособий), оценку важности и роли персонального потенциала учащегося, значимость индивидуального обучения на дому и обучения в специальной школе. Особое место уделяется отношению общества к проблеме обучения и социализации незрячих, а также перспективам их участия в производительном труде.

**Ключевые слова:** тифлопедагогика в США, обучение незрячих детей и взрослых, социализация слепых, отношение общества к незрячим и их возможностям.

М. А. Timofeev

## "THE EDUCATION AND OPPORTUNITIES OF THE BLIND ARE OF UNIVERSAL INTEREST": THE PUBLIC DISCUSSION OF 1887 IN THE CENTURY MAGAZINE

**Abstract.** The proposed translation of materials from the *Century magazine* (USA, 1887) provides an opportunity to familiarize oneself with, consider, and study the positions of representatives from various professional groups in American society of the last quarter of the 19th century on the issues of education and socialization of blind children and adults.

The letters from typhlopedagogues E. Perry and J. Morey, published in *The Century magazine*, illustrate the existing differences in views on certain stages of the educational process for blind children (the necessity and methodology of using special

equipment and aids for the blind), the assessment of the importance and role of the student's personal potential, and the significance of individual home-based learning versus education in a special school. Special attention is given to society's attitude towards the problem of education and socialization of the blind, as well as the prospects for their participation in productive labor.

**Keywords:** typhlopedagogy in the USA, education of blind children and adults, socialization of the blind, society's attitude towards the blind and their opportunities.

*Введение.* Последняя четверть XIX века стала в США временем достаточно активного общественного обсуждения проблем образования, воспитания и социальной адаптации детей и подростков с нарушениям в развитии. Этому способствовал целый ряд причин, в том числе связанных с бурной эволюцией системы специального образования и ее обеспечения. Открытие брайлевской типографии в Луисвилле в 1879 году, детского сада при Институте (школе) Перкинса для слепых в 1887-м, открытие в 1896 г. первого вспомогательного класса для детей с легкой умственной отсталостью, создание профильных ассоциаций, открытие учебного заведения по подготовке педагогов для глухих детей – все это, с учетом возможностей и того места, которое занимала периодическая печать в жизни общества, не могло не превратить газеты и журналы в площадку для обсуждения проблем обучения, воспитания и социализации детей с нарушениями в развитии. Тема слепых также на протяжении 80-х гг. XIX века находилась в центре внимания, а палитра мнений и предложений нашла свое отражение на страницах журнала *The Century magazine*.

*Материалы и методы.* Цель предлагаемого материала – предоста-

вить оригинальный исторический источник для работ по истории тифлопедагогики в США. Задача – введение в научный оборот ранее не известной для отечественной аудитории и не используемой документальной базы.

В качестве материала для публикации выбраны открытые письма по проблемам тифлопедагогики, опубликованные в течение 1887 года в американском журнале *The Century magazine*. Перевод с английского выполнен по оригиналу журнального издания.

*Результаты исследования.* Тематика обучения и воспитания незрячих, их трудоустройства и социализации в более широком смысле, отношения самого общества к людям с нарушениями в развитии зрения неоднократно звучала на страницах американской периодики конца XIX века. Этому способствовала относительная давность существования образовательных учреждений для слепых в стране. Так, уже более полувека успешно работал основанный Сэмьюэлом Хоу Институт Перкинса для слепых в Бостоне (с 1829 г.). По его образцу в 1832 и 1839 гг. открывают институты для слепых в Нью-Йорке и Филадельфии, затем – штатах Огайо, Кентукки, Мэриленд и др. Создаются свои методики обучения,

своя система рельефного шрифта, активно разрабатываются наглядные пособия. В последней четверти столетия система специального образования для слепых была в основных чертах оформлена, однако, как и остальные направления специальной педагогики, она была важным вопросом социальной повестки для общества. Поэтому периодические издания нередко становились той актуальной и влиятельной трибуной, выступления на которой помогали не только привлечь внимание к проблеме и обсуждать ее, но и формировать общественное сознание в целом.

В 80-е годы XIX века на страницах *The Century magazine* часто появлялись материалы, связанные со специальным образованием. Выбор трибуны во многом объяснялся популярностью издания и широтой охвата самой разной читательской аудитории – по состоянию на 1889 год его тираж достиг 200 000 экз. (для сравнения, тираж схожего по концепции русского журнала «Вокруг света» составлял на тот момент около 4 000 экз.). Возникший при поддержке Томаса Эдисона и Александра Грэхема Белла, он печатал в разные годы не только произведения Марка Твена, Джека Лондона, Фрэнсиса Кроуфорда, статьи Альберта Эйнштейна, но и материалы по педагогике и образованию, в том числе, касавшиеся положения и образования людей с нарушениями в развитии.

Это были статьи о Елене Келлер и Лоре Бриджмен, о специфике общения с глухими, о предотвращении слепоты у детей и пр. А в ряде номеров за 1887 год в рубрике «Открытые письма» была опубликована

серия статей Эдварда Перри и ответ преподавателя Института Перкинса для слепых Дж. Мори.

Три письма Э. Перри были посвящены целому спектру проблем, связанных с обучением и воспитанием слепых детей. Будучи незрячим, он делал особый акцент на специфику восприятия слепых зрячими и, как следствие, на выбор схем и подходов к обучению слепых, на правильное восприятие незрячего ребенка, его отношения к жизни, потенциала со стороны обладающих зрением.

Так, Перри утверждал, что зрячие педагоги даже в школах для слепых не могут полностью проникнуться состоянием и проблемами человека, потерявшего зрение. И происходит это в силу объективного недопонимания.

Перри весьма доходчиво развенчивает устойчивый миф о возможности зрячего поставить себя на место слепого. Он отмечает, что у незрячего сформированы иные понятия и что он живет в иной системе образов и представлений, чем человек видящий. И картина мира слепого иная, но по многим параметрам не уступающая картине мира зрячего.

Кроме того, в его системе аргументации важное место занимает крайне актуальный и сегодня тезис о необходимости всемерного развития компенсаторных навыков, памяти и, главное – самостоятельности в слепом ребенке. Слепому надо доверять, видеть в нем обычного человека, пусть и со своей спецификой, не мешать ему, не проявлять чрезмерную осторожность – и тогда он разовьется в полной мере. Помогите незрячему

ребенку стать независимым, пишет Перри, и это станет первым условием его счастья. Он всемерно выступает за развитие природной склонности и способностей такого ученика. Что благоприятно скажется и на выборе практических занятий в жизни.

При этом автор уверен, что, несмотря ни на что, система специального образования в США – в отличие от Европы – гораздо более жизнеспособная, привлекательная и перспективная. Хотя, безусловно, в настоящее время в ней встречаются школы, культивирующие «неверное» отношение к слепым. Вместе с тем он выступает за приоритет воспитания слепого ребенка в семье, допуская его пребывание в образовательном учреждении только в самом раннем возрасте.

Собственно, ответ представителя Института Перкинса Дж. Мори стал ожидаемой реакцией на этот последний тезис. Не оспаривая общественно-психологические аспекты и выводы Э. Перри, он фактически формулирует, сопровождая примерами, один ключевой тезис: обучение слепых детей в специализированной школе эффективно, так как они там обучаются и развиваются под руководством профессиональных педагогов, обладающих методической и инструментальной базой.

*Обсуждение результатов.* Положения, аргументация, выводы и рекомендации, содержащиеся в предложенных выше материалах, позволяют выявить специфику становления системы обучения и воспитания слепых в XIX в. в США, а также получить материал для проведения

сравнительно-исторического исследования в этой сфере.

Публикация перевода оригинальных источников способствует реконструкции важного эпизода истории мировой специальной педагогики и тифлопсихологии, предоставляя вместе с тем возможность практического применения в формировании корректного восприятия зрячими незрячих людей и сегодня.

*Заключение.* Материалы открытой дискуссии в американском журнале *The Century magazine* по вопросам образования слепых, тифлопсихологии, общественного восприятия незрячих людей показали, что в 80-е годы XIX в. эти процессы развивались в США самостоятельно, пусть и с некоторым учетом опыта Западной Европы, что проблемы людей с нарушениями развития, формирование и эволюция системы специального образования, их включение в общественную жизнь находились в общегосударственной повестке и были известны широкой общественности и что обозначавшиеся на страницах издания подходы в обучении, воспитании слепых детей, в отношении к ним были направлены на формирование самостоятельного, активного, деятельного, обладающего профессией человека, ведущего полноценную жизнь, абсолютно (за исключением объективных «технических» моментов) не уступающую жизни физически здорового человека.

\*\*\*

**Эдвард Б. Перри**  
**Образование слепых<sup>1</sup>**

**I. Слепые в детстве**

Несмотря на внимание, уделяемое этой теме в последние два-три десятилетия активными и филантропически настроенными людьми, а также на отличную работу, проводимую в определённых направлениях и в определённых пределах во многих государственных учреждениях, этот вопрос всё ещё понимается весьма несовершенно даже теми, кто занимается им специально, и почти совсем не известен широкой публике. Между тем, это вопрос, представляющий почти всеобщий интерес. Сравнительно мало семей в этой или какой-либо другой стране, которые рано или поздно, прямо или косвенно, не сталкивались бы с необходимостью проявить свои мысли и сочувствие в отношении какого-либо страдающего члена семьи, друга или знакомого, к которому, не зная о возможностях и о том, что бывает, они испытывают чрезмерное сострадание, излишне мрачные и безнадежные чувства.

Опыт и наблюдения многих лет позволяют мне говорить на эту тему с определённым, четким и личным знанием дела; и хотя я вовсе не намерен, да и, возможно, не смог бы сформулировать полную систему обучения и воспитания для лишённых зрения, я, быть может, с помощью нескольких практических советов

смогу добавить немного света в некоторые омрачённые трагедиями жизни, сделать менее ужасающим шум жизненной борьбы для тех, кто вот-вот вступит в неё на крайне невыгодных условиях, или сообщить проблеск надежды тяжёлому сердцу какой-нибудь растерянной матери, которая хотя бы увидит для своего ребёнка возможность радостного и светлого будущего, вместо того, чтобы быть погребённым заживо во мраке полуночи, поражённым проклятием бесполезной, безрадостной зависимости. Такова его судьба сейчас в глазах матери. Если мне удастся оказать помощь или утешение хотя бы кому-то из них, мой труд окажется не напрасным.

Главная и, возможно, неизбежная трудность в прошлом на пути к более удовлетворительным результатам в обучении слепых как особой группы, заключалась в том, что большинство теоретических изысканий и экспериментов, а также практическая работа в этом направлении выполнялись зрячими людьми. Последние никогда не могут полностью избавиться от определённых предубеждений и недопониманий в отношении тех, кто находится под их опекой, и не способны до конца проникнуться их реальным положением и настоящими потребностями. Многие из них были умными и искренне преданными своему делу, и некоторые действительно предлагали весьма разумные проекты и изобретательные приспособления для улучшения положения и

---

<sup>1</sup> Перевод выполнен по изданию: Perry E. Education of the Blind. I. As children // Century magazine. – vol.34. – № 4. – 1887.

– Р. 633–636. Этот и последующие тексты опубликованы в рубрике «Открытые письма».

повышения комфорта своих учеников и подопечных; но большинство сбивалось с пути из-за ошибочных представлений о состоянии, с которыми им приходилось иметь дело, что делало их самые добрые усилия бесплодными.

Кроме того, немало было и фантазёров или упрямых энтузиастов, чудаков всех мастей, которые либо использовали этот вид благотворительности как лёгкий способ заработать на жизнь, либо рассматривали своих подопечных лишь как подходящие и законные объекты для всевозможных экспериментов – психологических и физических, от фанатичной религиозности до гидротерапии.

Некоторые из теорий, воплощённых на практике вопреки здравому смыслу людьми, которых поддерживает государство и одобряет общественность, были бы безмерно смешны, если бы их результаты не были так печальны. Например, директор крупного и хорошо финансируемого учреждения для слепых в Неаполе утверждает, что все незрячие должны пребывать в полном неведении относительно зрения; что ради справедливости и милосердия им никогда не следует позволять узнать, чего они лишены, – то есть, им не должно быть позволено встречать в специально подготовленной литературе или беседах какие-либо упоминания о свете, цвете или любых чисто зрительных явлениях; короче говоря, им не следует рассказывать ни о чём, что они не могут услышать, попробовать на вкус или потрогать; они должны жить в огромных монастырских приютах, на началах

благотворительности, чуждые любому опыту реальной жизни – картины, пейзажи, само зрение для них должны быть неизвестны даже по названию. Если довести эту теорию до логического конца, трудно понять, как вообще кому-то вне стен сумасшедшего дома могла прийти в голову подобная мысль, и тем более – как можно было бы придерживаться её хоть мгновение. Тем не менее, сегодня более трёхсот несчастных обучаются, как это называется, в соответствии с этой теорией.

Другой директор подобного учреждения в Германии недавно сказал автору, что «молитва и христианское смирение» – это единственное, чему слепые могут научиться или что могут практиковать; что для них, как и для прокажённых в древности, жизнь в этом мире окончена, и их долг и привилегия – как можно раньше подготовиться к следующей; что любые попытки существенно изменить их положение не только совершенно бесполезны, но и равносильны бунту против ограничений, установленных для них свыше. Поэтому в его учреждении главным и единственно важным занятием учеников было становиться на колени каждые полчаса по звонку и бормотать набор бессмысленных молитв, выученных наизусть, чтобы, как утверждал их рассудительный наставник, сделать их более довольными своей участью и смиренными перед её неизбежными ограничениями, с которыми, как и многие другие, он был вполне согласен – но только для других людей.

В Америке условия, перспективы и образовательные возможности этой многочисленной группы, конечно же, неизмеримо превосходят европейские. Там, даже для случайного наблюдателя, перспективы кажутся безнадёжными и душераздирающими; здесь же ситуация содержит множество обнадеживающих моментов. Наш здравый национальный смысл помогает нам быть лидерами в этом, как и во многих других практических вопросах; однако нам ещё многое предстоит испытать и доказать.

Важным источником недопонимания и, как следствие, неправильного подхода к слепым, особенно к детям, является преувеличенное сочувствие и жалость, которые испытывают и выражают по отношению к ним родители, учителя и другие. Для тех, для кого полная темнота ассоциируется с душевной подавленностью, смутным страхом и полной физической беспомощностью, естественно предположить, что никогда не видеть света – значит испытывать явные, острые и постоянные страдания. Для них это, по крайней мере, какое-то время было бы так; и они не могут понять, насколько обстоятельства меняют ситуацию. Слепой ребёнок ничего не знает об этом чувстве и никогда бы не узнал, если бы его не внушали ему глупой, чрезмерно усердной добротой окружающих. Он привык к своему состоянию, почти забыл или никогда не знал другого, и живёт своей жизнью в её необходимых границах вполне довольный, не ощущая никакой нехватки, кроме как в моменты, когда ему приходится преодо-

левать какие-то практические трудности, или, гораздо чаще и болезненнее, когда ему об этом напоминают неосторожные замечания и поведение других. Много дней, которые могли бы пройти для него в радости, наполненные игрой или учёбой, без единой мысли о своём несчастье, становятся омрачёнными и испорченными из-за нескольких неуместных, неосторожных слов какого-нибудь доброжелателя или любопытного соседа. Ведь он, как правило, особенно чувствителен к этому вопросу.

Хотя целью самого ребёнка и его опекунов должно быть преодоление этой тенденции, сделать это невозможно, если постоянно и бездумно раздражать его «больное место». Оставьте его в покое; относитесь к нему и думайте о нём так, как если бы он ничем не отличался от других детей, и он действительно станет гораздо менее отличаться, чем вы думаете. Предположите, что он должен чувствовать, думать и радоваться, как и другие, – и он удивит вас ясностью своих восприятий, точностью интуиции и полнотой участия в том, что, как вам казалось, было совершенно вне его досягаемости. Помогайте ему забывать или игнорировать, а не осознавать и оплакивать свою инвалидность; не избегая тревожно каждой темы, связанной со зрением, а молчаливо признавая, что у него есть другие, не обязательно худшие, способы получать те же впечатления от внешнего мира, что и у вас, – что в целом соответствует истине. Так вы внесёте вклад не только в его практическое благополучие и личный комфорт, но и в хорошее мнение о вашем такте.

Здесь стоит отметить, что человек, страдающий от слепоты или другого физического недуга, всегда способен оценить вкус и воспитанность окружающих по тому, сколько времени им требуется, чтобы перейти к этой, для него неприятной, теме. У грубого, необразованного человека это первое и почти единственное, о чём он говорит; другие подводят к этому более или менее изощрёнными окольными разговорами, проявляя грубое любопытство под тонкой вуалью разной степени прозрачности. Лишь немногие способны полностью обойти эту тему стороной, и такие люди особенно ценятся. Сообщается, что Фред Дуглас сказал: «Я считаю мистера Линкольна самым достойным джентльменом из всех, кого я встречал, потому что он единственный, кто никогда прямо или косвенно не напоминал мне о моём цвете кожи», – замечание глубокое и заслуживающее внимания.

Ещё одним серьёзным препятствием для полноценного развития слепых является чрезмерная осторожность их друзей и необоснованное, недоверчивое отношение к их способностям, с которым им приходится сталкиваться повсюду и либо бороться с ним с почти сверхчеловеческой энергией, либо, увы, слишком часто поддаваться ему. Вспоминается человек, который, всю жизнь выписывая одну и ту же местную газету, настолько привык к ней, что не смог поверить, будто его сосед, подписанный на другую, может быть осведомлён о текущих событиях или способен судить о чём-либо просто потому, что его связь с миром осуществляется через другой источник.

Те, кто всю жизнь привык полагаться на зрение во всём – от изучения философии и Писания до завязывания шнурков, – не могут понять, что слух и осязание при должной практике могут служить почти всем тем же целям не хуже, а иногда даже лучше. Например, если они не могут с первого раза найти дверь своей гостиной, когда внезапно гаснет свет, им кажется невероятным, что человек без зрения может свободно и безопасно передвигаться по большому городу в одиночку; однако ему самому так же трудно поверить или понять, что они могут определить, сквозь стекло закрытого окна, сколько человек едет в проезжающей карете или горит ли газ на другой стороне комнаты. Оба судят, исходя из ограниченного личного опыта, что является весьма ненадёжным критерием, когда речь идёт о вещах вне его пределов.

Дело в том, что слепой ребёнок, если ему дать возможность, сам найдёт или разовьёт способы делать почти всё то же, что делают другие, – по-своему и, правда, с несколько большими усилиями, но вполне достаточно для всех практических нужд и для собственного удовлетворения. Если его не ограничивать на каждом шагу, не предугадывать каждое его желание и попытку, не предостерегать и не мешать каждому самостоятельному действию, то незрячий ребёнок постепенно обретёт такую независимость, которая столь же естественна и необходима для его благополучия, сколь и удивительна для его чрезмерно заботливых друзей. И здесь снова – оставьте его в по-

кое; пусть он сам справляется со своими нуждами, находит свои ограничения, испытывает и развивает свои способности. Пусть сам ищет потерянные игрушки, даже если делает это медленно и ваше терпение испытывается до предела при этом зрелище. Пусть он нащупывает их; в следующий раз это займёт вдвое меньше времени, а через десять лет он найдёт уроненную монету или запонку так же быстро, как и вы. Пусть он сам обслуживает себя за столом, в туалете и во всех случаях, как это делают другие. Пусть ходит один не только по дому и двору, что многим кажется удивительным, но и по улицам города или посёлка – везде, куда разрешено ходить его сверстникам. Поощряйте его соревноваться с ними во всём, за что бы они ни брались – физическом или умственном, – и он, скорее всего, не раз удивит вас, превзойдя их. Одним словом, помогите ему стать независимым – это первое условие его счастья, краеугольный камень его жизни, основа её гармонии.

По-настоящему счастлив тот, кто, вступая в жизненную борьбу с удвоенными трудностями, с собственными силами, ослабленными такой немощью, оказывается благословлён матерью, обладающей не только сердцем, но и умом, способной обуздать материнскую привязанность и страхи ради дальновидного плана на благо ребёнка. В подтверждение сказанного и в поддержку таких матерей, которые только начинают подобный путь, автор может позволить себе заметить, что благодаря такому разумному воспитанию он смог, не имея ни воспоминаний о

зрении, ни помощи от него, и без существенной поддержки со стороны каких-либо учреждений или учителей, на равных и успешно соревноваться со своими сверстниками не только в разных классах государственной школы и в высших академических дисциплинах, но и в большинстве физических упражнений и развлечений, таких как плавание, катание на коньках, бег, гребля и т. д.; ездить верхом в одиночку в радиусе десяти миль от своего пригорода; словом, принимать активное участие почти во всех занятиях и забавах, доступных другим мальчикам. Позже – путешествовать одному по большей части этой страны и Европы, бродить по улицам многих иностранных городов, наслаждаясь их языками и обычаями. Хотя для этого, безусловно, требовалось большее внимание, острота и быстрота восприятия, чем обычно требуется, это не делало опыт менее полезным или приятным, и всё происходило с такой же свободой, безопасностью и комфортом, с небольшим числом неудач или неудобств, чем у обычного путешественника. Это лишь ещё одно подтверждение старой истины: к Риму ведёт не одна дорога, и к цели можно прийти разными путями, если искать их с настойчивостью.

Часто задают вопрос: каким образом человек, не способный видеть, находит дорогу с места на место, узнаёт, когда нужно повернуть за угол, или даже просто держится на тротуаре и т. д.? Известно, что подобной способностью в той или иной степени обладают большинство слепых, но что это за способность и насколько далеко она может быть

развита, понимают немногие; даже среди тех, кто ею пользуется и для кого это обычное, повседневное явление, мало кто сумел её удовлетворительно проанализировать. Хотя объяснить эту способность тем, кто ею не обладает, так же трудно, как объяснить слепому различие цветов или само зрение, я попробую дать некоторое представление об этом для тех, кто хочет узнать для себя или других.

Это не состоит, как иногда думают, в искусном пользовании тростью или в точном запоминании расстояний, хотя и то, и другое может быть вспомогательным средством. Эта способность возникает из сочетания слуха и осязания, оба из которых развиваются до необыкновенной тонкости и привыкают к необычным задачам, в результате чего формируется нечто вроде шестого чувства, столь же инстинктивного, мгновенного и надёжного в действии, как и любые из привычных пяти. Для примера: если вы быстро идёте по тихой улице и внимательно прислушиваетесь к своим шагам, вы заметите, что сплошные здания и стены, расположенные близко к тротуару, дают отчётливое эхо, которое мгновенно исчезает на открытых пространствах и перекрёстках. Для слепого это эквивалент света и тени и является в самом зачатке первым элементом упомянутого «шестого чувства». Ещё пример: если вы медленно идёте в темноте к стене или закрытой двери, то почувствуете, прямо перед тем как столкнуться с ней, на чувствительных нервах открытой части лица лёгкое ощущение, похожее на то, кото-

рое мог бы вызвать бесконечно тонкий и лёгкий газовый (паутинный) покров. Это вызвано увеличением давления или сопротивления упругого воздуха, когда он сжимается между двумя твёрдыми телами при их сближении. Повторите эксперимент – и заметите, что это ощущение возникает на большем расстоянии, чем сначала. Это – зародыш второго элемента, о котором уже говорилось. Эти два восприятия, сливаясь в одно сознание и доведённые до совершенства многолетней практикой, позволяют человеку на значительном расстоянии замечать любые препятствия на пути, определять размер и примерную форму проходящих объектов, определять высоту стены, не прикасаясь к ней; словом, замечать все ориентиры, необходимые для передвижения или поиска нужного места.

Эта способность, основанная на простых, хотя и обычно малоизвестных законах природы, в различных своих проявлениях является источником большинства кажущихся удивительными поступков, совершаемых незрячими людьми в этой области. Для них она настолько привычна, так тесно вплетена в повседневную жизнь, что её использование становится инстинктивным и бессознательным, и слепые едва ли осознают, что другие достигают тех же результатов иным способом. Эта способность поддается почти безграничному развитию. Автор знает нескольких человек, помимо себя, которые могли считать деревья вдоль дороги, мчась галопом по улице, определять разницу между сплошным и решётчатым забором, расстоя-

ние от зданий до дороги и т. д. Положение углов, ворот и тому подобного определяется ещё проще. При ходьбе всё, конечно, гораздо ближе, и задача становится значительно легче. Так, каждое изменение тротуара или забора, каждая неровность под ногами или даже самый маленький столбик у дороги служат ориентиром, столь же надёжным и определённым, как здания или указатели для зрячего.

Единственное, что серьёзно мешает использованию этой способности, – это сильный ветер, который не даёт почувствовать разницу в плотности воздуха, и постоянный монотонный шум, например, грохот машин или быстрый стук колёс по твёрдой дороге, который заглушает все эхо. Вот что создаёт настоящую «темноту». Поэтому, хотя многие могут ездить верхом легко и безопасно, я никогда не встречал никого, кто мог бы управлять экипажем, и не думаю, что это когда-либо станет возможным. Также скажу, что тачки, тележки и прочие предметы, оставленные на пути небрежными мальчиш-

ками, – настоящее проклятие для слепого. Они не издают шума, не отражают эхо и не достаточно высоки, чтобы предупредить о своём присутствии через кожу; но, какими бы скромными и неприметными они ни были, они могут стать серьёзной причиной для спотыкания на пути мирного пешехода.

За исключением этих препятствий, которые, в конце концов, не хуже, чем быть привязанным к свече половину жизни, можно довольно легко обходиться без зрения во многих делах. Так что, мужайтесь, опечаленные матери, унывающая молодёжь! Чем больше трудностей, тем слаще победа. Пробуждайте амбиции; стремитесь не просто сравняться, а превзойти то, что делают другие, имея лучшие возможности – сначала в мелочах повседневной жизни, затем в более важных делах. То, что уже было сделано, может быть сделано снова; а то, чего ещё не делали, не обязательно невозможно, а, напротив, тем более достойно попытки.

*Окончание в следующем номере.*

# ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.3

М. П. Осадчая, О. В. Кирюшина

## СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены некоторые аспекты проблемы формирования и развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Актуальность данной проблемы рассмотрена в свете требований к реализации целевых ориентиров обучения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и Федеральной образовательной программы дошкольного образования, различных подходов к определению коммуникативных навыков и исследований современных практикующих педагогов, психологов и логопедов, рассматривающих способы их развития.

В ходе проведенного анализа теоретической и методической литературы определено, что понимается под коммуникативными навыками. На основании изучения рассматриваемого понятия и целевых ориентиров ФГОС ДО и ФОП ДО в образовательных областях «Социально-коммуникативное развитие» и «Речевое развитие» были определены критерии сформированности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста.

Были изучены особенности речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и наличие взаимосвязи между речевыми и коммуникативными навыками, а также рассмотрена взаимосвязь между наличием общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста и недостаточным формированием навыков сенсомоторного развития с позиций разных авторов. Были проанализированы системы методов и способов логопедического воздействия и сенсомоторного развития дошкольников. На основании теоретического анализа проблемы предложены способы развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с учетом особенностей речевого и сенсомоторного развития.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, коммуникация, сенсомоторное развитие, логопедические занятия, дидактические игры, логопедическое воздействие, развитие коммуникативных навыков.

M. P. Osadchaya, O. V. Kirjushina

## WAYS TO DEVELOP COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**Abstract.** This article examines some aspects of the problem of formation and development of communication skills of senior preschool children with general speech underdevelopment. The relevance of this problem is considered in the light of the requirements for the implementation of the target guidelines of the Federal State Educational Standard of Preschool Education and the Federal Educational Program of Preschool Education, various approaches to defining communication skills and research by modern practicing teachers, psychologists and speech therapists considering ways of their development.

In the course of the analysis of theoretical and methodological literature was determined what are communication skills. Based on the study of the concept under consideration and the target guidelines of the Federal State Educational Standard of Preschool Education and the Federal Program of Preschool Education in the educational «Areas of social and communicative development» and «Speech development», the criteria for the formation of communicative skills of senior preschool children were determined.

The speech characteristics of preschool children with general speech underdevelopment were determined and the presence of a relationship between speech and communication skills was demonstrated. The relationship between the presence of general speech underdevelopment in senior preschool children and insufficient formation of sensorimotor development skills was considered from the standpoint of different authors. The systems of methods and techniques of speech therapy influence and sensorimotor development of preschoolers were analyzed. Based on the theoretical analysis of the problem, methods for developing communicative skills in senior preschool children with general speech underdevelopment were proposed, taking into account the characteristics of speech and sensorimotor development.

**Key words:** senior preschool children, general speech underdevelopment, communication, sensorimotor development, speech therapy classes, didactic games, speech therapy intervention, development of communication skills.

*Введение.* В системе дошкольного образования одно из ведущих мест отводится развитию коммуникативных навыков дошкольников, так как уровень их сформированности влияет на дальнейшую адаптацию и успешность школьного обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет, что коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, а также на развитие общения и взаимодействия ребёнка со

взрослыми и сверстниками, формирование готовности к совместной деятельности и сотрудничеству.

ФГОС ДО определяет одной из обязательных образовательных областей Образовательной программы ДОУ речевое развитие. В настоящее время в Российской Федерации реализуется единая Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО). Она определяет особую важность формирования коммуникативных навыков как одного из основных принципов дошкольного образования и определяет одну из задач социально-коммуникативного развития дошкольников – научить ребёнка владеть речью как средством коммуникации, вести диалог со взрослыми и сверстниками, использовать формулы речевого этикета в соответствии с ситуацией общения.

Исследованием навыков общения детей дошкольного возраста занимались Л. С. Волкова, М. И. Лисина, Н. С. Жукова, Н. В. Нищева и другие ученые. В работах Т. Б. Филичевой раскрыты особенности формирования коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи.

В современной дошкольной педагогике тема развития коммуникативных навыков дошкольников с общим недоразвитием речи чрезвычайно актуальна. Дети с общим недоразвитием речи сталкиваются с проблемами не только в области речевого общения, но и в межличностных взаимодействиях, что затрудняет их интеграцию в детский коллектив и дальнейшую учебу, а значит и социализацию в обществе.

В данной статье предпринята попытка рассмотреть основные способы развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

*Материалы и методы.* В рамках настоящего исследования были изучены нормативно-правовые документы в сфере образования. В ходе исследования были использованы такие методы, как изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы, сравнение, классификация, описание.

*Результаты исследования.* Одной из важных задач учебно-воспитательного процесса на этапе дошкольного образования выступает формирование коммуникативных умений дошкольников. «Речевое развитие» выделено отдельным разделом в ФОП ДО и имеет свои целевые ориентиры.

На основании целевых ориентиров ФГОС ДО и ФОП ДО в образовательных областях «Социально-коммуникативное развитие» и «Речевое развитие» определены следующие уровни сформированности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста:

– уровень сформированности навыков приема информации: принятие различий между людьми, способность принимать и учитывать интересы других, принимать поступающую информацию, умение внимательно слушать и слышать собеседника;

– уровень сформированности навыков переработки информации:

владение речью как средством познания, умение выделять основную мысль текста;

– уровень сформированности диалога со взрослыми и сверстниками: достаточное владение речью, как средством коммуникации для выражения своих мыслей, чувств и желаний;

– уровень сформированности навыков сотрудничества: умение взаимодействовать на основе общих интересов, согласовывать совместные действия; умение находить компромиссы и достигать соглашений, договариваться и дружить со сверстниками.

Понятие «коммуникация» в педагогической литературе достаточно новое и в научных источниках встречаются разные интерпретации понятий «коммуникация» и «общение». Американские ученые Ф. Дэнс и К. Ларсон провели исследование значения данного термина. Проанализировав 126 определений, они выявили его три основных интерпретации.

«Во-первых, коммуникация представляется как средство связи любых объектов материального и духовного мира, т. е. как определенная структура. Во-вторых, это взаимодействие, в процессе которого субъекты коммуникации обмениваются информацией. Если субъекты коммуникации люди, то такая коммуникация превращается в ее новую разновидность – общение. В-третьих, под коммуникацией подразумевают передачу и массовый обмен информацией с целью воздействия на общество или его составные компоненты» [Шарков, 2010, с. 65].

Отечественный психолог Е. П. Ильин разграничил термины «общение» и «коммуникация»: «общение – это частный вид коммуникации, специфичный для высокоразвитых живых существ, в том числе – для человека. Под коммуникацией понимается связь, взаимодействие двух систем, в ходе которого от одной системы к другой передается сигнал, несущий информацию [Ильин, 2009, с. 19].

М. А. Поваляева конкретизирует коммуникативные умения дошкольников и приводит критерии оценки коммуникативных умений детей:

- «слушать и понимать речь;
- строить общение с учетом ситуации;
- вести диалог;
- устанавливать контакт с детьми и взрослыми;
- ясно и последовательно выражать свои мысли;
- использовать речевой этикет» [Поваляева, 2002, с. 74].

В психолого-педагогической литературе также представлено понятие «коммуникативный навык».

Подробно феномен навыка исследовал в своих трудах С. Л. Рубинштейн. Он пришел к выводу, что «образующиеся в результате упражнения, тренировки, выучки автоматически выполняемые компоненты сознательной деятельности человека и являются навыками в специфическом смысле слова» [Рубинштейн, 2000, с. 490].

Следовательно, навык подразумевает способность выполнять определенные действия автоматически,

без необходимости постоянного самоконтроля или контроля извне.

А. В. Мудрик под навыками речевого общения понимает «наличие большого запаса слов, образность и правильность речи; точное восприятие устного слова и точную передачу идей партнеров своими словами; умение выделять из услышанного существо дела; корректную постановку вопросов; краткость и точность формулировок ответов на вопросы партнеров; логичность построения и изложения высказывания» [Мудрик, 2001, с.150].

Исходя из представленных определений и классификаций, можно сделать вывод: коммуникативные навыки – это автоматизированные действия, которые позволяют детям достигать целей общения, успешно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи, взаимодействовать в конфликтной ситуации.

Владение речью и богатый словарный запас играют важную роль в развитии способности ребёнка полноценно общаться, что существенно влияет на его личностное формирование. Поэтому важной задачей педагогов дошкольных образовательных учреждений становится поиск эффективных методов и приёмов, позволяющих

активизировать и корректировать речевое общение у детей с общим недоразвитием речи. Это предполагает разработку специальных форм и средств работы, способствующих успешному решению данной проблемы.

Развитые навыки речевой коммуникации позволяют ребёнку взаимодействовать с взрослыми и сверстниками, удовлетворять спектр своих потребностей, достигать целей обучения и общения. Малопонятная для окружающих речь детей значительно осложняет их коммуникацию с окружающими.

Одно из наиболее часто встречающихся нарушений речи – общее недоразвитие речи. Оно включает в себя наиболее широкий спектр нарушений речи, при котором у детей с первично сохранным интеллектом и слухом наблюдается нарушение формирования всех составляющих речевой системы: звуковой и смысловой стороны.

Уровни общего недоразвития речи (ОНР), разработанные Р. Е. Левиной и Т. Б. Филичевой, можно представить в виде таблицы «Сравнительные характеристики уровней ОНР» [Левина, 1967; Филичева, 2008].

Таблица 1

### Сравнительные характеристики уровней ОНР

| Ур. ОНР | Активный словарь                          | Пассивный словарь                                    | Фраза                           | Звукопроизношение                                    | Понимание обращенной речи                                    |
|---------|---|--|---------------------------------|--|--|
| 1       | Небольшое количество нечетко произносимых | Значительно шире активного, понимание отдельных слов | Однословные предложения (лепет) | Непостоянство произношения, трудности с артикуляцией | Ориентировка на лексическое значение, ограниченное понимание |

|   |  |  |   |  |  |
|---|--|--|---|--|--|
|   | слов, подражаний                                     |  |   |  |  |
| 2 | Увеличение числа слов, простые сочетания             | Расширенный, понимание простых фраз            | Простые фразы, односложные конструкции                | Звуки все еще нечеткие, возможны искажения                   | Более активное восприятие обращенной речи, но с трудностями              |
| 3 | Применение нескольких слов в сочетаниях              | Широкий, понимание предложений и действий      | Сложные фразы, простые предложения                    | Произношение отдельных звуков улучшается, но остаются ошибки | Понимание большей части обращенной речи, трудности с грамматикой         |
| 4 | Разнообразный активный словарь, использование морфем | Хорошо развитый, понимание сложных предложений | Полные предложения, использование простых конструкций | Устойчивое произношение, близкое к норме                     | Хорошее понимание обращенной речи, использование грамматических структур |

Таким образом, у детей со всеми уровнями общего недоразвития речи нарушено произношение и различие звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Данные проявления общего недоразвития речи указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.

У детей, имеющих трудности в общении со сверстниками, зачастую преобладает отчуждённое отношение к другим детям. Оно может иметь различные проявления: от выраженной агрессивности и враждебности до полного ухода в себя, что выражается в замкнутости и застенчивости [Чернецкая, 2005, с. 19].

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеются не только недостатки произношения отдельных звуков, но и наблюдаются нарушения в структурах произносимых ими слов. Их свободное

общение имеет ряд затруднений, речь ребенка малопонятна для окружающих, что существенно затрудняет развитие коммуникативных навыков, это, в свою очередь, может вызвать насмешки и отказ от общения со стороны других сверстников.

Дети старшего дошкольного возраста, имеющие общее недоразвитие речи, испытывают трудности формирования речевой коммуникации, следовательно, возможны затруднения в развитии речемыслительной и познавательной деятельности. Большинство детей с ОНР с трудом вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной. Следовательно, уровень сформированности коммуникативных навыков ребенка с общим недоразвитием речи во многом определяется уровнем развития его речи.

Е. Г. Тимощенко считает, что с каждым годом становится всё

больше детей с проблемами развития. Основной удар принимает на себя речь как самая сложная психическая функция, зависящая от множества компетенций. На пирамиде обучения Вильямс и Шелленбергер

видно, какой огромный путь должен пройти в своём развитии ребёнок, чтобы у него сформировалась полноценная речь [Тимощенко, 2023].



Рис. 1. Пирамида обучения Вильямс и Шелленбергер

К. Дж. Касио – исследователь, доцент кафедры психиатрии и поведенческих наук Центра Кеннедис при Университете Вандербильта считает, что в этой схеме сенсорные, когнитивные и поведенческие системы представлены в виде пирамиды, основание которой составляют тактильная, вестибулярная и проприоцептивная системы. Зрение и слух, строятся на этом уровне, а более сложные сенсомоторные, поведенческие и когнитивные функции представляют собой самые высокие уровни этой иерархии [Cascio, 2010].

И. Ю. Хамитова считает, что пирамида обучения Вильямс и Шелленбергер – это наглядная схема процессов психологического созревания человека. Она показывает, насколько обучение ребенка, его интеллект, поведение, речь зависят от нижних этажей и, особенно от фундамента – нервной системы. Основой, фундаментом является зрелость центральной нервной системы, а на самой вершине – развитие познавательных способностей и способность к обучению. Прежде чем добраться до этой вершины, необходимо пройти все ступени. Только обеспечив развитие

ребенка на нижних ступенях, возможно сформировать навык, который находится на более верхних ступенях пирамиды. Каждая ступень формируется на базе предыдущей [Хамитова, 2024].

У ряда детей с общим недоразвитием речи наблюдается отставание в развитии двигательной сферы. Это проявляется в виде плохой координации сложных движений, их недостаточной точности и ловкости, в виде выраженных затруднений при выполнении упражнений по словесной инструкции. Характерными являются некоторая скованность, отсутствие легкости и грациозности при выполнении упражнений [Жукова, Мاستюкова, Филичева 2011, с. 268].

Н. В. Нищева обращает внимание на то, что дети с общим недоразвитием речи имеют по сравнению с нормотипичными сверстниками особенности развития сенсомоторных, высших психических функций, психической активности. Следовательно, при комплексном воздействии необходимо уделять особое внимание развитию интеллектуально-волевых качеств, познавательной активности, самостоятельности, инициативности, мелкой и крупной моторики, реализуя, таким образом, принцип природосообразности как один из ключевых в развитии ребенка [Нищева, 2006].

А. Л. Сиротюк отмечает, что исследованиями ученых Института физиологии детей и подростков Академии психологических наук была подтверждена связь интеллектуального развития с пальцевой моторикой. Уровень развития речи детей

также находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений рук [Сиротюк, 2008, с. 9].

Педагог-новатор В. А. Сухомлинский говорил, что «речь ребёнка находится на кончиках его пальцев», этим объясняется тесная связь процесса коммуникации и моторных навыков.

Наличие особенностей моторного развития у детей с нарушением речи, значимость двигательной системы в нервно-психическом развитии ребенка убеждают в необходимости специальной коррекционно-педагогической работы по развитию у детей всех сторон (компонентов) двигательной сферы (грубая моторика, тонкая моторика рук, артикуляционная и лицевая моторика). Эта работа, включенная органичным элементом в ежедневные разнообразные занятия с детьми, во все режимные моменты специального детского учреждения, должна стать составной частью системы коррекционно-педагогического воздействия, ориентированного на социальную реабилитацию и личностное развитие каждого ребенка с речевой патологией [Дудьев, 2000].

Стоит заметить, что авторы связывают аномалии речевого развития с недостаточностью моторной сферы. Речевые навыки находятся на одних из высших ступеней пирамиды обучения. Исследователи считают, что каждый навык формируется на фундаменте предыдущего. Когда у дошкольника будет сформирован достаточный уровень сенсорно-моторного развития, он сможет более эффективно воспринимать слуховую

информацию и реализовывать коммуникативные навыки. Следовательно, нужно формировать сенсорную и моторную сферу ребенка через двигательные программы, совмещенные с речевыми упражнениями в структуре занятия по развитию речи с дошкольниками.

Для развития коммуникативных умений у детей с ОНР необходимо проведение своевременной коррекционно-логопедической работы.

Логопедические занятия являются основной формой коррекционного обучения и предназначаются для систематического развития всех компонентов речи и подготовки к школе. Основными задачами этих занятий являются:

– развитие понимания речи, воспитание умения наблюдать и осмысливать предметы и явления окружающей действительности, что дает возможность уточнить и расширить запас конкретных представлений ребенка; формирование обобщающих понятий, практических навыков словообразования и словоизменения; умение употреблять простые распространенные предложения и некоторые виды сложных синтаксических структур.

– формирование правильного произношения звуков; развитие фонематического слуха и восприятия; закрепление навыков произнесения слов различной звукословесной структуры; контроль за внятностью и выразительностью речи; подготовка к усвоению элементарных навыков звукового анализа и синтеза.

– обучение детей самостоятельному высказыванию. На основе

сформированных навыков использования различных типов предложений у детей вырабатывается умение передавать впечатления об увиденном, о событиях окружающей действительности, в логической последовательности пересказывать содержание сюжетных картин и их серий, составлять рассказ-описание.

Весь процесс коррекционного обучения имеет четкую коммуникативную направленность. Усваиваемые элементы языковой системы должны включаться в непосредственное общение. Важно научить детей применять отработанные речевые операции в аналогичных или новых ситуациях, творчески использовать полученные навыки в различных видах деятельности [Филичева, Чиркина, 2008].

Система коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи подробно раскрывается в практическом пособии «Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста» Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. В нем изложены основные приемы формирования звуковой стороны речи, лексики, грамматического строя, связной речи, а также предложена система развивающих занятий, на которых рекомендовано реализовывать обширный спектр дидактических игр. Данная система рассчитана на 3 года обучения, начиная с детей с ОНР 2, средней группы.

Н. В. Нищева в книге «Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада с ОНР 4–7 лет» для детей с общим недоразвитием речи предлагает

комплексную систему коррекционно-развивающей работы в средней, старшей и подготовительной к школе логопедических группах на основе полного взаимодействия и преемственности всех специалистов детского учреждения и родителей дошкольников.

В специальной психолого-педагогической литературе при построении коррекционного маршрута по развитию коммуникативных навыков рекомендуется особое внимание уделять развитию моторной деятельности. Н. С. Жукова подтверждает важность применения упражнений, направленных на тренировку мелкой моторики, координации, быстроты реакции на занятиях по развитию речи, поскольку тренировка тонких движений пальцев рук является стимулирующей не только для общего развития ребенка, но и для развития его коммуникативных навыков.

Развитие коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи требует системной работы, объединяющей коррекцию речевых нарушений, формирование социально-эмоциональных взаимодействий и упражнения, направленные на двигательную активность.

Л. С. Волкова в 80-е годы 20 века разработала систему методов и средств логопедического воздей-

ствия. Она направлена на преодоление нарушений звукопроизношения и формирование умений и навыков связной речи.

Логопедическое воздействие представляет собой педагогический процесс, в котором реализуются задачи корригирующего обучения и воспитания [Волкова, 2006].

Логопедическое воздействие при проведении коррекционных занятий по речевому развитию должно осуществляться поэтапно, причем на каждом из этапов должна решаться определенная педагогическая задача, подчиненная общей цели всего логопедического воздействия.

Л. С. Волкова также отмечает, что коррекция нарушений речи проводится с учетом ведущей деятельности. У детей дошкольного возраста она осуществляется в процессе игровой деятельности, которая становится средством развития аналитико-синтетической деятельности, моторики, сенсорной сферы, обогащения словаря, усвоения языковых закономерностей, формирования личности ребенка.

Для удобства восприятия нами была составлена схема основных методов и средств логопедического воздействия, предложенных Л. С. Волковой.



Рис. 2. Схема методов и средств логопедического воздействия по Л. С. Волковой

В структуре методов Л. С. Волковой присутствуют не только непо-

средственные корригирующие воздействия, но и дидактические, творческие и подвижные игры. В то же

время в ней отсутствуют инструменты, направленные на развитие сенсорных систем, а также на сенсомоторное развитие. Современные исследователи отмечают, что их интеграция может улучшить внимание, память и эмоциональную регуляцию,

сделать коррекцию речи комплексной.

А. Л. Сиротюк все упражнения, направленные на сенсомоторное развитие дошкольников систематизировала и разделила нас несколько групп. Данные группы представлены в виде схем [Сиротюк, 2014].

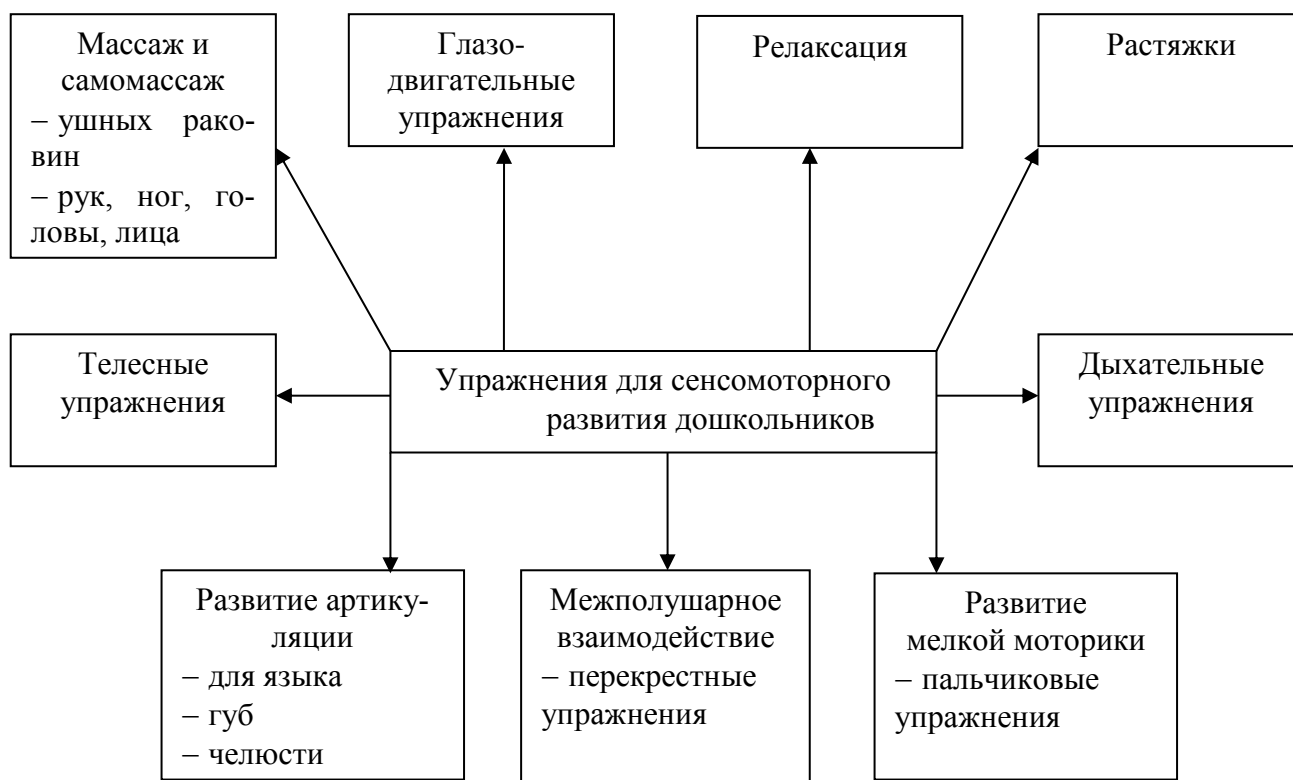


Рис. 3. Схема способов сенсомоторного развития дошкольников по А. Л. Сиротюк

Методика сенсомоторного развития А. С. Сиротюк направлена синхронизацию работы полушарий мозга, развитие межполушарных связей, развитие речи детей, которое находится в прямой зависимости от тонких движений рук, повышение регулирующего воздействия центральной нервной системы на все органы и ткани через проведение массажа и самомассажа, совершенствование координации движений артикуляцион-

ного аппарата, развитие произвольного контроля дыхания и самоконтроля над поведением, речью, эмоциями.

*Обсуждение результатов.* Проанализировав программы коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи, методики логопедического и сенсомоторного развития, мы предположили, что комплексная работа по развитию коммуникативных навыков у

детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи должна содержать не только классические способы логопедического воздействия, но и способы, направленные на сенсомоторное развитие.

Способы развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи мы представили в виде схемы.



Рис. 4. Схема способов развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

К наиболее эффективным способам развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста современные исследователи относят игровые упражнения и дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, поскольку основной вид деятельности дошкольника – игра. В процессе игровой деятельности дети объединяются в группы, перенимают друг у друга имеющиеся знания. Необходимость коммуникации со сверстником стимулирует развитие связной речи. Процесс обмена информацией предполагает наличие постоянной обратной связи, эмоционального отклика и подкрепления со стороны партнёра. Педагог, проводя

коррекционное занятие, руководит процессом общения детей, а, следовательно, стимулирует развитие их коммуникативных навыков. Интеграция классических логопедических методов с сенсомоторными упражнениями делает возможным осуществить комплексный подход, который позволит повысить эффективность работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Сочетание данных направлений с учетом ведущего вида деятельности дошкольника позволит одновременно корректировать речевые нарушения, формировать сенсомоторные и развивать коммуникативные навыки.

*Заключение.* Таким образом, в современной научной литературе разработаны различные системы и программы логопедического воздействия, они направлены на развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Но в них отсутствует единый подход к пониманию проблемы развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с учетом особенностей сенсомоторного развития данных детей. В контексте проблемы развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи целесообразно реализовывать системный подход, включающий в себя классические логопедические методы и упражнения на развитие сенсомоторных навыков.

### Список литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л. С. Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 703 с. – Текст : непосредственный.
2. Дудьев, В. П. Развитие тонкой моторики рук у дошкольников с нарушением речи / В. П. Дудьев. – Текст : электронный // Сибирский учитель, № 5 (9), 2000. – URL: <https://sibuch.ru/node/577>.
3. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2011. – 288 с. – Текст : непосредственный.
4. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Ф. И. Шарков. – СПб : Питер, 2009. – 576 с. – Текст : непосредственный.
5. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 1967. – 364 с. – Текст : непосредственный.
6. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания / А. В. Мудрик – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с. – Текст : непосредственный.
7. Нищева, Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада с ОНР 4–7 лет / Н. В. Нищева. – СПб : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 352 с. – Текст : непосредственный.
8. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 448 с. – Текст : непосредственный.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384). – Текст : электронный. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>
10. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» – Текст : электронный. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб : Питер, 2000. – 712 с. – Текст : непосредственный.
12. Сиротюк, А. Л. Сенсомоторное развитие дошкольников /

А. Л. Сиротюк. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 80 с. – Текст : непосредственный.

13. Сиротюк, А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: Практическое пособие / А. Л. Сиротюк. – Москва : АРКТИ, 2008. – 60 с. – Текст : непосредственный.

14. Тимощенко, Е. Г. Мозг ребенка. Все секреты развития способностей / Е. Г. Тимощенко – Москва : Малыш, 2023. – 256 с. – Текст : непосредственный.

15. Урунтаева, Г. А. Детская психология : учебник для студ. Учреждений высш. проф. образования / Г. А. Урунтаева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с. – Текст : непосредственный.

16. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 224 с. – Текст : непосредственный.

17. Хамитова, И. Ю. Вместе с подростком. Путь родителя / И. Ю. Хамитова [и др.]. – Москва : Издательство АСТ. – 462 с. – Текст : непосредственный.

18. Чернецкая, Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Л. В. Чернецкая. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 256 с. – Текст : непосредственный.

19. Cascio, C. J. Somatosensory processing in neurodevelopmental disorders – Текст : электронный. – URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3164038/#Bib1>

# ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

УДК 371

К. А. Бельских

Научный руководитель: Т. А. Челпаченко, доктор педагогических наук, профессор, начальник отдела научных исследований, профессор кафедры педагогики и менеджмента ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПЕРИОД БРАКОРАЗВОДНОГО ПРОЦЕССА С АКЦЕНТУАЦИЕЙ НА ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию кризиса института семьи, проявляющегося в увеличении числа разводов и росте доли неполных семей в России. Отмечается негативное влияние развода на развитие детей, включая потерю чувства безопасности, тревоги и стресс. Анализируются причины недостаточной эффективности существующих мер поддержки семей в период развода, подчеркивается необходимость повышения уровня информированности родителей и специалистов о потребностях детей в условиях семейной дезорганизации. Рассматриваются достижения отечественных психологов и педагогов, такие как концепции Л. С. Выготского и современные разработки Н. Н. Авдеевой, Т. А. Гришиной, Ю. Е. Парфёновой, направленные на диагностику и коррекцию состояний детей, переживающих семейные конфликты. Подчеркивается важность внедрения научно обоснованных методик психолого-педагогического сопровождения семей, способствующих снижению рисков для детского развития и поддержанию эмоционального благополучия детей в современных образовательных практиках.

**Ключевые слова:** развод, дети, психологическая травма, психолого-педагогическое сопровождение, адаптация, эмоциональная безопасность.

К. А. Belskikh

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT DURING DIVORCE PROCESS WITH A FOCUS ON THE CHILD'S PERSONALITY

**Abstract.** The article is devoted to the study of the crisis of the family institution, manifested in the increase in the number of divorces and the growth of the proportion

of single-parent families in Russia. The negative impact of divorce on the development of children is noted, including the loss of a sense of security, anxiety and stress. The reasons for the insufficient effectiveness of existing measures to support families during divorce are analyzed, the need to increase the level of awareness of parents and specialists about the needs of children in the context of family disorganization is emphasized. The achievements of Russian psychologists and teachers are considered, such as the concepts of L. S. Vygotsky and modern developments of N. N. Avdeeva, T. A. Grishina, Yu. E. Parfyonova, aimed at diagnosing and correcting the conditions of children experiencing family conflicts. The importance of introducing scientifically based methods of psychological and pedagogical support for families is emphasized, which help reduce risks for child development and maintain the emotional well-being of children in modern educational practices.

**Keywords:** divorce, children, psychological trauma, psychological and pedagogical support, adaptation, emotional safety.

*Введение.* В настоящее время наблюдается кризис института семьи, следствием которого является увеличение количества разводов.

В последние десятилетия доля неполных семей в России выросла почти в два раза – с 21% в 2002 году до 38,5% в 2021 году [Официальный сайт РБК]. Об этом говорится в статье исследователей ВНИИ труда Минтруда России «Неполные семьи в регионах России: масштабы и социально-экономические характеристики», опубликованной в свежем номере научного журнала «Социально-трудовые исследования» [Официальный сайт РБК].

Этот процесс неизбежно оказывает серьезнейшее воздействие на жизнь детей, поскольку именно они становятся свидетелями разлада и конфликтов между родителями, испытывая тревогу, неуверенность и ощущение потери безопасности.

Зачастую родители недооценивают всю важность и тяжесть последствий развода для ребенка, считая, что адаптация произойдет сама со-

бой. Традиционные подходы воспитания, порой, игнорируют потребности детей в условиях распада семьи. Недостаточная осведомленность родителей относительно специфики эмоционального состояния и переживаний ребенка, недостаток квалифицированной психологической поддержки приводят к усугублению негативных последствий развода для развития детей. Между тем, исследования [Абрамова, 2022] подтверждают высокую степень риска возникновения различных психологических проблем, связанных с такими факторами, как:

- нестабильность среды;
- потеря ощущения надежности близких людей;
- нарушение привычных жизненных моделей.

В последнее десятилетие в отечественной психологии и педагогике наблюдается значительный интерес к изучению проблем семейного неблагополучия и разработке методов профилактики кризисных ситуаций в семье [Кузьмишина, 2020]. Однако не-

достаточное количество специализированных программ поддержки и реабилитации, отсутствие комплексной системы работы с семьей в период развода существенно снижают шансы на успешную социальную адаптацию детей. Исследование и разработка эффективных путей психолого-педагогического сопровождения семьи, нацеленного на сохранение здоровья, а также нормального развития личности ребенка, приобретает особую значимость и важность в современной образовательной практике.

Таким образом, изучение теоретических основ психолого-педагогической помощи детям в условиях развода, повышение квалификации педагогов и психологов, внедрение научно обоснованных методик сопровождения позволяет создать необходимые условия для эффективного снижения негативного влияния развода на ребенка, а также способствует формированию адаптивных стратегий поведения и поддерживает эмоциональное здоровье подрастающего поколения.

Проблема психолого-педагогического сопровождения семьи в период бракоразводного процесса привлекала внимание ученых ещё с середины XX века. За прошедшее время было проведено значительное число фундаментальных и прикладных исследований, позволивших сформировать ряд значимых выводов и методологических подходов в изучении данной темы.

Среди российских авторов наибольший вклад в разработку указанной тематики внесли классики советской и российской психологии

(Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина). Их работы помогли установить ключевые закономерности психического развития ребенка в условиях социального напряжения и недостатка родительской заботы. Так, концепция ведущей деятельности, сформулированная Л. С. Выготским, подчёркивает роль окружающих обстоятельств в формировании сознания и поведения ребенка, что актуально и применимо в изучении случаев разрушения семейных уз [Смирнова, 2021]. Современные авторы (Н. Н. Авдеева, Т. А. Гришина, Ю. Е. Парфенов), разрабатывают методики психологической диагностики и коррекции состояния детей в ситуациях стресса, вызванного семейными конфликтами. Также следует отметить работы Е. О. Смирновой, Г. Г. Филипповой, Л. М. Шипицыной, которые исследовали вопросы детских страхов, зависимости детей от качества привязанностей и способов их компенсации в условиях семейных кризисов. Эти данные легли в основу многих практик индивидуальной и групповой работы с детьми, оказавшимися в ситуации развода родителей.

Зарубежные специалисты также уделяют значительное внимание данной проблематике. Работы Э. Эриксона, Дж. Боулби, М. Эйнсворт посвящены вопросам привязанности и её нарушения в связи с разрывом родительских связей. Исследования Д. Уоллерстайн демонстрируют долгосрочные последствия разводов на детскую психику и подчеркивают необходимость своевременной профессиональной помощи. Од-

нако большинство работ сосредоточены преимущественно на описании симптоматики кризиса и профилактики негативных проявлений поведения, тогда как недостаточно исследованы аспекты комплексного психолого-педагогического сопровождения, направленного непосредственно на личность ребенка, испытывающего трудности вследствие развода родителей.

Вместе с тем отдельные аспекты проблемы нуждаются в дальнейшем углубленном исследовании: ограничение эффективности стандартных терапевтических схем, отсутствие чётких инструментов оценки, затруднение принятия оптимальных решений в конкретной жизненной ситуации. Особенно сильно это проявляется в случаях острого семейного конфликта и глубокого эмоционального потрясения у ребенка. Несмотря на успехи отдельных направлений науки, полноценная научная база, включающая принципы психолого-педагогического сопровождения, стратегии превентивной работы и практические апробированные рекомендации, ещё не создана. Требуется дальнейшая интеграция результатов предыдущих исследований, проведение междисциплинарных проектов и повышение профессионализма работников сферы образования и здравоохранения для эффективного решения вопросов охраны психического здоровья детей в период развода родителей.

*Целью исследования* является выявление теоретических оснований психолого-педагогического сопро-

вождения семьи в период бракоразводного процесса с особым акцентом на личности ребенка.

*Материалы и методы.* Анализ научной литературы включает изучение существующих исследований, статей, монографий и диссертаций, посвященных психологическим особенностям детей в ситуации развода родителей, роли педагогической поддержки и влияния разводов на развитие личности ребенка. Это позволяет выявить ключевые аспекты проблемы, подходы к решению и возможные направления дальнейших исследований.

*Теоретический синтез.* Метод синтеза заключается в объединении полученных из разных источников сведений и построении целостной картины понимания изучаемого явления. Данный метод помогает определить общие закономерности и специфику проявления проблем у детей разного возраста и уровня развития в условиях семейного кризиса.

Метод сравнительного анализа используется для сопоставления подходов различных авторов к изучению особенностей психоэмоционального состояния детей в периоды семейных кризисов. Он позволяет выявить сходства и различия между различными теориями и концепциями, определить наиболее эффективные стратегии помощи детям.

Моделирование – это создание гипотетических моделей поведения детей в ситуациях развода, позволяющих спрогнозировать возможное развитие событий и разработать меры профилактики негативных последствий. Этот метод применяется для разработки эффективных форматов

взаимодействия педагогов и психологов с детьми, переживающими развод родителей.

Интерпретационный метод направлен на осмысление результатов предыдущих исследований и выделение ключевых аспектов, значимых для практики психологической и педагогической деятельности. Благодаря этому методу возможно формирование практических рекомендаций для специалистов образовательных учреждений и центров социальной защиты семьи и детства.

Эти методы позволяют создать прочную научную основу для последующего эмпирического изучения проблемы и формирования эффективной модели психолого-педагогического сопровождения детей в трудный период жизни семьи.

*Результаты исследования.* Бракоразводный процесс представляет собой сложный кризисный период в жизни семьи, оказывающий глубокое воздействие на всех ее членов, но особенно уязвимой в этой ситуации оказывается личность ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение семьи на данном этапе направлено на минимизацию негативных последствий развода и создание условий для сохранения психологического благополучия ребенка [Абрамова, 2022; Полякова, 2022]. Теоретической основой такого сопровождения выступает интеграция системного, гуманистического и возрастного подходов, а также теории привязанности.

Психолого-педагогическое сопровождение в контексте развода понимается как целостная система про-

фессиональной помощи, включающая диагностику эмоционального состояния ребенка и семьи, консультирование родителей, коррекционно-развивающую работу с детьми и профилактику возможных нарушений в развитии личности. Важнейшей задачей такого сопровождения становится поддержание стабильности эмоционального состояния ребенка, который в ситуации распада семьи переживает интенсивный стресс. При этом сама семья рассматривается как сложная система (по М. Боуэну), где изменение одного элемента (расторжение брака) неизбежно влечет трансформацию всей семейной структуры, включая детско-родительские отношения.

Ключевым аспектом теоретического осмысления проблемы выступает понятие личности ребенка, формирующейся в условиях семейного взаимодействия. В период развода на первый план выходят такие характеристики личности, как эмоциональная устойчивость, способность к адаптации и сформированность механизмов психологической защиты. Согласно теории привязанности Дж. Боулби, развод родителей может привести к нарушению базового чувства безопасности у ребенка, что проявляется в тревожных и дезорганизованных формах привязанности. Особую сложность представляет феномен конфликта лояльности, когда ребенок испытывает внутреннее противоречие между необходимостью сохранить отношения с обоими родителями и давлением со стороны конфликтующих взрослых [Белопольская, 2021; Карабанова, 2022].

С точки зрения возрастной психологии (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин), реакция ребенка на развод родителей существенно варьируется в зависимости от этапа его развития. Дошкольники часто демонстрируют регрессивное поведение и склонны брать вину за развод на себя [Захарова, 2021; Лаптева, 2023]. Младшие школьники могут проявлять агрессию или замкнутость, у подростков нередко наблюдаются протестные формы поведения. Во всех случаях важнейшей задачей психолого-педагогического сопровождения становится развитие адаптивных копинг-стратегий, позволяющих ребенку конструктивно преодолевать кризисную ситуацию.

Центральным понятием в данной проблематике выступает психологическая безопасность ребенка — условие, при котором он защищен от эмоционального насилия, имеет возможность открыто выражать свои чувства и сохраняет устойчивые отношения хотя бы с одним значимым взрослым. Создание такой безопасности требует от специалистов комплексного подхода, включающего работу с родителями по формированию сотрудничающей модели воспитания, психотерапевтическую помощь ребенку и педагогическую поддержку в образовательном пространстве [Федорова, 2022].

Основу такого сопровождения составляет сочетание различных форм работы в зависимости от индивидуальных особенностей семьи, степени конфликтности между родителями и возрастных характеристик ребенка. Наиболее эффективной прак-

тикой является сочетание индивидуальной, семейной и групповой работы, позволяющее охватить все аспекты сложившейся кризисной ситуации.

Индивидуальная работа с ребенком занимает центральное место в системе сопровождения, так как именно дети чаще всего оказываются наиболее уязвимыми участниками семейного кризиса. В арсенале специалистов имеется широкий спектр методик, включающий арт-терапевтические техники (рисунок семьи, создание коллажей, сказкотерапию), игровые методы (особенно эффективные для детей дошкольного и младшего школьного возраста), а также элементы когнитивно-поведенческой терапии, помогающие скорректировать иррациональные установки типа «я виноват в разводе родителей» или «теперь меня никто не любит» [Юдина, 2023]. Особое внимание уделяется обучению ребенка методам саморегуляции (дыхательным техникам, простейшим методам релаксации), что позволяет ему снижать уровень тревожности в стрессовых ситуациях.

Параллельно с работой с ребенком необходимо проводить консультативную работу с родителями, которая может осуществляться как в индивидуальном, так и (при возможности) в совместном формате. Основная задача таких консультаций: помочь родителям осознать степень воздействия их конфликта на психику ребенка и выработать стратегию воспитания в новых условиях. Особое значение имеет просвещение родителей, в ходе кото-

рого специалист разъясняет возрастные особенности переживания развода детьми, типичные реакции на стресс и возможные долгосрочные последствия. В случаях, когда уровень конфликтности между супругами позволяет организовать конструктивный диалог, чрезвычайно полезными оказываются совместные сессии, направленные на выработку единой стратегии воспитания и правил взаимодействия с ребенком после развода.

Семейная терапия как метод работы особенно эффективна на ранних стадиях бракоразводного процесса, когда ещё возможно скорректировать паттерны семейного взаимодействия. В рамках системного подхода анализируются сложившиеся роли и иерархия в семье, выявляются дисфункциональные циклы общения, разрабатываются новые правила взаимодействия. Особое внимание уделяется технике медиации, помогающей родителям договориться по ключевым вопросам воспитания ребенка [Кузьмишина, 2020; Холмгорова, 2021; Марковская, 2021]. Нарративные методики позволяют переосмыслить семейную историю, выделить ресурсы и сильные стороны семьи, что особенно важно для формирования позитивного взгляда на будущее.

Групповая работа с детьми из разведенных семей решает важную задачу преодоления чувства изоляции и уникальности собственной проблемы. В безопасной обстановке группы дети получают возможность поделиться переживаниями, узнать, что их чувства нормальны и понятны другим, получить поддержку от

сверстников, находящихся в аналогичной ситуации [Григорьева, 2023; Савина, 2023]. Тренинги социальных навыков, проводимые в групповом формате, помогают детям развивать уверенность в себе, осваивать конструктивные способы выражения эмоций и разрешения конфликтов. Не менее важным компонентом комплексного сопровождения является работа с образовательными учреждениями, которые посещает ребенок.

Педагоги и школьные психологи должны быть информированы (в допустимых пределах и с согласия родителей) о ситуации в семье, чтобы иметь возможность оказать ребенку адекватную поддержку. В некоторых случаях требуется временная коррективная учебная нагрузка, особое внимание к поведенческим реакциям ребенка, организация щадящего режима проверки знаний.

Особого внимания заслуживает вопрос долгосрочного сопровождения семьи после юридического оформления развода. Практика показывает, что процесс адаптации к новым условиям жизни занимает от нескольких месяцев до нескольких лет, в течение которых семья может нуждаться в периодической психологической поддержке. Особенно важными становятся моменты возникновения новых кризисных ситуаций – вступление родителей в новые отношения, появление сводных братьев и сестер, изменение материального положения семьи. Своевременная психологическая помощь на этих этапах позволяет предотвратить рецидивы эмоциональных проблем у ребенка и способствует формированию новой

стабильной семейной системы [Абрамова, 2022; Полякова, 2022].

Эффективность психолого-педагогического сопровождения семьи в период развода напрямую зависит от своевременности начатой работы, комплексности применяемых методов и готовности родителей сотрудничать со специалистами. Только учитывая все эти факторы, можно минимизировать травматическое воздействие бракоразводного процесса на ребенка и помочь семье выстроить новые, здоровые отношения, в центре которых по-прежнему будет находиться благополучие и гармоничное развитие ребенка [Кузьмишина, 2020; Холмогорова, 2021].

#### *Обсуждение результатов.*

Проведенное исследование позволило выявить ключевые теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения семьи в период бракоразводного процесса, а также определить его влияние на личность ребенка. Полученные данные подтверждают, что развод родителей является одним из наиболее травмирующих событий в жизни ребенка, вызывая глубокие эмоциональные и поведенческие нарушения. Теоретический анализ показал, что эффективное сопровождение должно базироваться на интеграции системного, гуманистического и возрастного подходов, а также теории привязанности. В частности, концепция ведущей деятельности Л. С. Выготского и теория привязанности Дж. Боулби объясняют, почему разрушение семейных связей приводит к дезорганизации поведения ребенка, тревожности и чувству утраты безопасности. Осо-

бое значение имеет возрастной фактор: дошкольники склонны к регрессии и самообвинению, младшие школьники демонстрируют агрессию или замкнутость, подростки могут проявлять протестные реакции, что подчеркивает необходимость дифференцированного подхода в психолого-педагогической работе.

Несмотря на разработанные методики, остаются нерешенные вопросы, такие как недостаточная осведомленность родителей о влиянии развода на психику ребенка, отсутствие комплексных программ долгосрочного сопровождения и дефицит квалифицированных специалистов в образовательных и социальных учреждениях.

Перспективными направлениями дальнейших исследований могут стать разработка унифицированных диагностических инструментов для оценки состояния детей в кризисный период, создание междисциплинарных программ с участием психологов, педагогов и социальных работников, а также развитие профилактических мер, направленных на снижение конфликтности между родителями. В заключение можно отметить, что психолого-педагогическое сопровождение семьи в период развода представляет собой сложный, но необходимый процесс, требующий системного подхода. Результаты исследования подтверждают, что своевременная и профессиональная помощь позволяет минимизировать негативные последствия для ребенка и способствует формированию адаптивных стратегий поведения. Однако для повышения эффективности такой

работы необходимо дальнейшее развитие научно-методической базы и расширение практики внедрения комплексных программ поддержки семей в кризисных ситуациях.

*Заключение.* Исследование выявило глубокую проблему современного общества, связанную с увеличением числа разводов и ростом численности неполных семей в России. Данный процесс негативно отражается на детях, ставших свидетелями разрушенных взаимоотношений родителей и испытавших чувство тревожности, неопределенности и утраты чувства защищённости.

Несмотря на наличие значительных усилий учёных-психологов и педагогов в изучении вопроса семейного неблагополучия, многие традиционные воспитательные практики остаются неэффективными, а родители часто не осознают масштабов ущерба, наносимого ребенку вследствие расставания. Отсутствие специализированной поддержки и адекватных программ снижает вероятность успешной адаптации детей к новым условиям жизни.

Проведенный анализ показал, что важно развивать специализированные программы психолого-педагогического сопровождения семьи, обеспечивая необходимую поддержку и компетентную помощь взрослым и детям в период бракоразводного процесса.

Среди ключевых моментов выделяются:

– повышение осведомленности родителей о влиянии развода на психику ребенка;

– разработка новых методик психологической диагностики и коррекции, позволяющих учитывать индивидуальные особенности каждой семьи;

– формирование учебных курсов и тренингов для педагогов и психологов, работающих с семьями в трудных жизненных обстоятельствах.

Исследовательская работа подчеркивает значимость дальнейшего изучения и систематизации опыта российских и зарубежных коллег, направленных на снижение отрицательных последствий развода для ребёнка. Необходимость интеграции теоретических знаний и практического опыта позволит повысить эффективность работы педагогов и психологов, обеспечив устойчивое эмоциональное благополучие и нормальное развитие подрастающих поколений.

### Список литературы

1. Абрамова, А. А. Психологическое сопровождение детей в ситуации развода родителей: современные подходы / А. А. Абрамова. – Москва : Инфра-М, 2022. – 215 с. – Текст : непосредственный.

2. Белопольская, Н. Л. Кризис семьи и детская травма: диагностика и коррекция / Н. Л. Белопольская, Е. В. Карбанова. – СПб : Питер, 2021. – 180 с. – Текст : непосредственный.

3. Григорьева, М. В. Развод и дети : психологическая помощь в новых реалиях / М. В. Григорьева. – Москва : Когито-Центр, 2023. – 192 с. – Текст : непосредственный.

4. Захарова, Е. И. Эмоциональное благополучие ребенка после развода родителей / Е. И. Захарова. – Москва : Юрайт, 2021. – 245 с. – Текст : непосредственный.

5. Карабанова, О. А. Семья в эпоху перемен: психология кризисных ситуаций / О. А. Карабанова. – Москва : Аспект Пресс, 2022. – 304 с. – Текст : непосредственный.

6. Кузьмишина, Т. Л. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в период развода / Т. Л. Кузьмишина, А. Б. Холмогорова. – Москва : Генезис, 2020. – 256 с. – Текст : непосредственный.

7. Лаптева, Е. М. Детская тревожность в неполных семьях: профилактика и коррекция / Е. М. Лаптева. – СПб : Речь, 2023. – 176 с. – Текст : непосредственный.

8. Марковская, И. М. Семейная медиация: помощь детям в конфликтных ситуациях / И. М. Марковская. – Москва : Форум, 2021. – 208 с. – Текст : непосредственный.

9. Полякова, О. Н. Психология детско-родительских отношений после развода / О. Н. Полякова. – Москва : НИЦ ИНФРА-М, 2022. – 198 с. – Текст : непосредственный.

10. Савина, Е. А. Современные методы работы с детьми в кризисных

семьях / Е. А. Савина. – Москва : Юрайт, 2023. – 224 с. – Текст : непосредственный.

11. Смирнова, Е. О. Привязанность и адаптация ребенка в неполной семье / Е. О. Смирнова, В. С. Собкин. – Москва : Нестор-История, 2021. – 190 с. – Текст : непосредственный.

12. Федорова, К. В. Психологическая безопасность ребенка в условиях семейного кризиса / К. В. Федорова. – СПб : Питер, 2022. – 210 с. – Текст : непосредственный.

13. Холмогорова, А. Б. Системная семейная психотерапия в эпоху социальных изменений / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян. – Москва : Генезис, 2021. – 352 с. – Текст : непосредственный.

14. Юдина, Т. В. Арт-терапия для детей переживающих развод родителей / Т. В. Юдина. – Москва : Форум, 2023. – 160 с. – Текст : непосредственный.

15. Эксперты при Минтруда описали «портрет» неполной семьи в России. Почему их число растет и что с этим делать. – Текст : электронный // Официальный сайт РБК. – URL: <https://www.rbc.ru/economics/11/04/2024/661677bc9a794770abfbb1f5>

УДК 371

Ж. И. Исбергенова

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 СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА**

**Аннотация.** В статье обосновываются теоретические основания психолого-педагогического сопровождения социализации подростков, оставшихся без попечения родителей, в условиях колледжа. Анализируется специфика социализации данной категории обучающихся, обусловленная травматическим опытом, дефицитом семейного воспитания и повышенной потребностью в поддержке. Представлены ключевые теоретические подходы к пониманию процессов социализации и адаптации, а также принципы и задачи психолого-педагогического сопровождения, направленного на формирование социально-адаптированной, самостоятельной и ответственной личности. Акцентируется внимание на роли колледжа как важного института социализации, обеспечивающего благоприятную среду для развития и интеграции подростков, оставшихся без попечения родителей, в общество.

**Ключевые слова:** социализация, колледж, дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, личность, подростки.

J. I. Isbergenova

### **THEORETICAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS LEFT WITHOUT PARENTAL CARE IN THE CONDITIONS**

**Abstract.** Pedagogical support for the socialization of adolescents left without parental care in college settings. The article analyzes the specifics of the socialization of this category of students, due to traumatic experiences, a lack of family education and an increased need for support. The article presents key theoretical approaches to understanding the processes of socialization and adaptation, as well as the principles

and tasks of psychological and pedagogical support aimed at the formation of a socially adapted, independent and responsible personality. The article focuses on the role of college as an important institution of socialization, providing a favorable environment for the development and integration of adolescents left without parental care into society.

**Keywords:** socialization, college, orphans, children left without parental care, personality, teenagers.

*Введение.* В современном обществе всё более остро встаёт вопрос о необходимости высокого уровня социализации подрастающего поколения. В условиях стремительно меняющегося мира социализация подростков становится ключевым фактором их успешного вхождения во взрослую жизнь, интеграции в социум и профессионального самоопределения. В этой связи особенно важную роль играют учреждения среднего профессионального образования, а именно колледж, который становится не только образовательным, но и социальным институтом, где подростки проводят значительную часть своего времени, формируя личностные и профессиональные ориентиры. Важнейшую роль играет грамотно выстроенная система психолого-педагогического сопровождения, способная не просто компенсировать дефицит родительского участия, но и содействовать полноценной социализации подростков, оставшихся без попечения родителей [Морозова, 2020, с. 208].

К подросткам, оставшимся без попечения родителей, относятся несовершеннолетние, лишённые родительского внимания, заботы и материальной поддержки в силу различных жизненных обстоятельств: от лишения или ограничения родительских прав до длительного отсутствия

родителей или их уклонения от выполнения воспитательных обязанностей. Без надлежащего сопровождения такие подростки часто оказываются неготовыми к самостоятельной жизни, испытывают сложности в социальной адаптации, вхождении в профессиональное сообщество, построении межличностных отношений. Подростки, зачастую сталкиваются с рядом сложностей: низкой учебной мотивацией, недостаточным уровнем сформированности социальных навыков, отсутствием устойчивых и позитивных жизненных ориентиров, недоверием к окружающим и эмоциональной нестабильностью. Всё это требует индивидуального подхода, внимательного сопровождения и создания безопасной, поддерживающей образовательной среды [Баженова, 2022, с. 261].

Важной задачей профессионального образовательного учреждения становится создание эффективной системы психолого-педагогического сопровождения, которая обеспечивает комплексную поддержку: от помощи в учебной деятельности и формирования профессиональных интересов до развития эмоциональной устойчивости и формирования позитивного образа будущего. Речь идёт не просто о помощи, а о формировании условий для всестороннего развития личности – духовного,

нравственного, социального и физического.

Несмотря на имеющиеся научные исследования, посвящённые социализации подростков, лишённых родительского попечения, а также вопросам оказания психологической и педагогической помощи, до сих пор недостаточно разработаны практические аспекты сопровождения именно в учреждениях среднего профессионального образования. Остаются слабо изученными специфические особенности взаимодействия педагогов, психологов и социальных работников с данной категорией подростков, а также методы и технологии, наиболее эффективно способствующие их адаптации и социализации. Таким образом, разработка и внедрение действенной модели психолого-педагогического сопровождения подростков, оставшихся без попечения родителей, является не только актуальной, но и социально значимой задачей. От того, насколько качественно будет организована эта работа в условиях колледжа, зависит возможность этих ребят построить успешное будущее, реализовать себя в профессии и в жизни, а значит, и успешность всего общества в целом [Мокроносова, 2024].

Целью исследования является обоснование модели психолого-педагогического сопровождения социализации подростков, оставшихся без попечения родителей, в условиях колледжа.

*Материалы и методы.* Теоретический анализ: проведен анализ научной литературы, включающей монографии, статьи в научных жур-

налах, диссертационные исследования и материалы конференций по проблемам социализации подростков, лишённых родительского попечения, психолого-педагогического сопровождения, а также специфики образовательной среды колледжа. Целью анализа являлось выявление ключевых концепций, теорий, подходов и противоречий в исследуемой области.

Сравнительно-сопоставительный анализ: осуществлено сравнение различных теоретических подходов к психолого-педагогическому сопровождению социализации подростков, оставшихся без попечения родителей, с целью выявления их сильных и слабых сторон, а также возможностей применения в контексте обучения в колледже.

Метод моделирования: на основе анализа теоретических источников предпринята попытка моделирования оптимальной системы психолого-педагогического сопровождения социализации подростков в условиях колледжа, учитывающей их специфические потребности и возможности образовательной среды.

Индукция и дедукция: использованы методы индукции (от частного к общему) и дедукции (от общего к частному) для формирования целостного представления о теоретических основах психолого-педагогического сопровождения и конкретизации принципов его реализации.

*Результаты исследования.* В современном обществе, характеризующемся растущей сложностью социальных взаимодействий, особую значимость приобретает проблема интеграции индивида в социальную

структуру. Ключевым понятием, описывающим процесс этой интеграции, является социализация. Социализация – это процесс усвоения и активного воспроизводства социальных норм, ролей, ценностей, происходящий в ходе их взаимодействия с социумом. Образовательные учреждения играют ключевую роль в процессе социализации.

Главная задача образования заключается в том, чтобы адаптировать учащегося к социуму, интегрировать его в систему общественных связей и сформировать из него сознательного члена общества. При этом образование должно способствовать развитию индивидуальности, позволяющей человеку свободно самовыражаться в рамках установленных правил и норм, соотнося свои действия с принятыми в обществе представлениями об идеальной личности. Особую значимость в этом процессе приобретают профессиональные учебные заведения. Поэтому разработка и внедрение эффективной системы социализации подростков, оставшихся без попечения родителей, обучающихся в профессиональных колледжах, является крайне актуальной задачей. Это обусловлено тем, что процессы их социальной адаптации коренным образом отличаются от тех, что переживают дети, выросшие в семьях. Многочисленные научные работы подтверждают, что подобная специфика оказывает значительное, часто негативное, влияние на формирование личности, приводя к эмоциональной незрелости и дефициту эмпатии [Россель, 2023, с. 71–73].

Дети, лишенные родительской опеки, зачастую страдают от так

называемой эмоциональной депривации – хронического состояния, характеризующегося недостатком эмоциональной поддержки, заботы и сочувствия. Эмоциональная депривация – это не просто временное неудобство. Это фактор, который может серьезно подорвать эмоциональное здоровье человека, замедлить развитие эмоционального интеллекта и привести к негативным последствиям, затрагивающим мышление и поведение. Психолого-педагогическое сопровождение в условиях колледжа должно носить комплексный и системный характер. Теоретическим основанием сопровождения социализации подростков, оставшихся без попечения родителей, в условиях колледжа выступает совокупность следующих подходов [Пономарев, 2016]:

1. Личностно-ориентированный подход, основанный на признании уникальности каждого подростка и необходимости создания условий для раскрытия его индивидуального потенциала. Основан на принципах уважения к личности, уникальности и достоинства каждого подростка, учета индивидуальных особенностей, потребностей и интересов. Данный подход предполагает педагогическую поддержку, направленную на развитие позитивной «Я-концепции», формирование адекватной самооценки, повышение уровня личной рефлексии и саморегуляции поведения. Особое значение здесь приобретает доверительное взаимодействие между педагогом и обучающимся, способствующее формирова-

нию устойчивых ценностных ориентаций и чувства личной значимости [Лебедев, 2021, с. 75].

2. Деятельностный подход, реализуемый через включение подростков в разнообразные виды социально значимой деятельности (учебной, проектной, творческой, волонтерской), способствует освоению социальных ролей, формированию коммуникативных и организаторских умений, развитию ответственности и самодисциплины. Данный подход включает в себя принципы активности, практико-ориентированности и принцип проблемности. Практико-ориентированная направленность деятельности в рамках колледжа позволяет подросткам осваивать механизмы успешной социализации в реальных жизненных ситуациях [Пургина, 2015, с. 13–16].

3. Компетентностный подход основан на следующих принципах: принцип ориентированности на результат, направленность образовательного процесса на формирование ключевых социальных и личностных компетенций, необходимых для полноценного функционирования в обществе, принцип интегрированности и принцип рефлексии. В условиях колледжа акцент делается на формирование навыков самопрезентации, стрессоустойчивости, эффективного взаимодействия в коллективе, а также на обучение методам решения конфликтных ситуаций и планирования жизненного пути [Там же, с. 181–184].

С методологической точки зрения, психолого-педагогическое сопровождение опирается на принципы

гуманистической педагогики, теорию социализации личности (А. В. Мудрик, И. С. Кон), концепцию развивающего образования и интегративный подход, объединяющий элементы воспитания, коррекции, профилактики и поддержки. Методологическая целостность обеспечивается через сочетание индивидуальной, групповой и средовой форм работы с подростками. С психологической точки зрения, внимание уделяется коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы, восстановлению базового доверия к миру, развитию эмпатии и способности к установлению и поддержанию устойчивых межличностных связей.

Важным направлением является сопровождение процесса идентификации и построения позитивного жизненного сценария, что особенно актуально для подростков, лишённых поддержки семьи и стабильного взрослого окружения. С педагогической точки зрения, сопровождение должно быть встроено в образовательную среду колледжа как часть воспитательной системы, предполагающей постоянное взаимодействие педагогов, психологов, социальных работников, наставников и самих обучающихся. Важно формировать в учреждении атмосферу принятия, включенности, безопасности и поддержки, где каждый подросток ощущает свою принадлежность и значимость. Педагогическая деятельность при этом включает как формальные, так и неформальные формы взаимодействия: кураторство, наставничество, проектную и досуговую дея-

тельность, клубы по интересам, тренинговые и профилактические программы [Бокова, 2019].

*Обсуждение результатов исследования.* Проблема социализации подростков, оставшихся без попечения родителей, находит отражение в научных трудах ряда отечественных исследователей. Так, в работе Т. С. Горновой рассматриваются ключевые трудности, с которыми сталкиваются дети-сироты в период перехода от жизни в условиях сиротского существования к самостоятельной взрослой жизни [Горнова, 2011].

Е. Е. Пушкарёва в своих исследованиях акцентирует внимание на проблемах социализации детей-сирот и предлагает практические подходы к их решению. Указанные исследования уделяют особое внимание социально-психологическим и педагогическим аспектам адаптации и развития личности в условиях дефицита семейного воспитания [Пушкарёва, 2016].

Вопросы сопровождения подростков-сирот в образовательных организациях рассматриваются в исследовании Н. А. Волковой. Автор анализирует проблему социализации воспитанников-сирот в учреждениях среднего профессионального образования. Особое внимание уделяется описанию практического опыта работы образовательной организации с данной категорией обучающихся, а также предлагается программа сопровождения, способствующая включению подростков в студенческую среду и повышению уровня их социальной адаптации [Волкова, 2012].

Однако большинство существующих исследований сосредоточено на изучении особенностей социализации детей-сирот в условиях интернатных учреждений или в замещающих семьях. Психолого-педагогическое сопровождение подростков, оставшихся без попечения родителей, именно в системе среднего профессионального образования, в частности в условиях колледжа, до настоящего времени разработано недостаточно. Это обстоятельство подчеркивает актуальность темы настоящего исследования и определяет необходимость её дальнейшего научного осмысления.

*Заключение.* Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение подростков-сирот в условиях среднего профессионального образования должно быть направлено не только на преодоление индивидуальных трудностей социализации, но и на создание устойчивых условий для их личностного, социального и профессионального становления. Сложность и многомерность задачи требует системной междисциплинарной работы, объединяющей усилия педагогов, психологов, социальных служб и самих обучающихся. Подростки, которые остались без попечения родителей, сталкиваются с серьезными трудностями в самооценке, часто неверно представляя свои возможности в решении социальных задач. Из-за недостаточной социальной зрелости, низкой мотивации к обучению, трудностей в адаптации и незнания реалий современной жизни, выбор профессии становится для них особенно сложным.

Чтобы помочь им успешно самоопределиваться, необходимо готовить подростков к осознанному поиску своего профессионального пути. Это поможет им интегрироваться в общество и почувствовать себя нужными. Профессиональная ориентация, учитывающая индивидуальные особенности, – залог успешной и полноценной взрослой жизни.

### Список литературы

1. Баженова, Ю. А. Коммуникативные трудности подростков, оставшихся без попечения родителей / Ю. А. Баженова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76–2. – С. 260–265.
2. Бокова, О. А. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в образовательной среде: современные теоретические предпосылки исследования / О. А. Бокова, С. И. Тарахов. – Текст : электронный // МНКО. – 2019. – № 5 (78). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-obuchayuschih-sya-v-obrazovatelnoy-srede-sovremennye-teoreticheskie-predposylki>
3. Волкова, Н. А. Социализация детей-сирот в учреждениях профессионального образования / Н. А. Волкова. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-detey-sirot-v-uchrezhdeniyah-professionalnogo-obrazovaniya>
4. Горнова, Т. С. Подготовка детей-сирот к самостоятельной жизни / Т. С. Горнова. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-detey-sirot-k-samostoyatelnoy-zhizni>
5. Лебедев, И. Б. Я-концепция и психологические механизмы ее формирования / И. Б. Лебедев, А. К. Журавлева. – Текст : электронный // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ya-kontsepsiya-i-psihologicheskie-mehanizmy-ee-formirovaniya>
6. Мокроносова, В. С. Понятие опеки (попечительства) над несовершеннолетними, оставшимися без попечения родителей / В. С. Мокроносова. – Текст : непосредственный // Власть и общество: история, современное состояние и тенденции развития: сб. матер. II Всерос. науч.-практ. конф., Абакан, 26 апр. 2024 г. – Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова, 2024. – С. 109–110.
7. Морозова, И. С. Развитие социально-психологической адаптивности личности детей из замещающих семей в условиях техникума / И. С. Морозова, А. В. Борисенко. – Текст : электронный // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – № 3 (15). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialno-psihologicheskoy-adaptirovannosti-lichnosti-detey-iz-zameschayuschih-semey-v-usloviyah-tehnikuma>
8. Пономарев, П. А. Особенности социально-психологической

адаптации детей, лишённых родительской опеки и воспитывающихся в социально-реабилитационных центрах / П. А. Пономарев, Д. Е. Штильников. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 23 (127). – С. 441–443.

9. Пургина, Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие / Е. И. Пургина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 275 с. – Текст : непосредственный.

10. Пушкарева, Е. Е. Актуальные формы и методы социализации детей-сирот в современном российском обществе / Е. Е. Пушкарева. – Текст : непосредственный // Научно-

методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 4021–4025.

11. Россель, А. С. Социальная адаптация детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Участие институтов гражданского общества / А. С. Россель, Д. А. Калугина, Э. И. Гараева. – Текст : электронный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2023. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-detey-i-podrostkov-okazavshih-sya-v-trudnoy-zhiznennoy-situatsii-uchastie-institutov-grazhdanskogo>

УДК 371

В. Н. Лисицкая

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 ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ В АСПЕКТЕ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

**Аннотация.** В статье обосновываются теоретические основания психолого-педагогического сопровождения замещающих семей в аспекте внутрисемейных взаимоотношений. Акцентируется внимание на специфике внутрисемейных взаимоотношений как ключевом факторе успешной адаптации и развития приемного ребенка. Рассматриваются ключевые теоретические положения, определяющие содержание и методы психолого-педагогического сопровождения замещающих семей в аспекте внутрисемейных взаимоотношений: теория привязанности, системная семейная терапия, теория травмы и ресурсы семьи. Подчеркивается значимость учета специфических потребностей приемных детей и замещающих родителей для формирования здоровых и функциональных внутрисемейных взаимоотношений.

**Ключевые слова:** замещающая семья, психолого-педагогическое сопровождение, внутрисемейные взаимоотношения, приемный ребенок, адаптация, теория привязанности, системная семейная терапия, травма.

V. N. Lisitskaya

### THEORETICAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SUBSTITUTE FAMILIES IN THE ASPECT OF INTRA-FAMILY RELATIONSHIPS

**Abstract.** The article substantiates the theoretical foundations of psychological and pedagogical support for substitute families in the aspect of intra-family relationships. Attention is focused on the specifics of intra-family relationships as a key factor in the successful adaptation and development of an adopted child. The key theoretical provisions defining the content and methods of psychological and pedagogical support for surrogate families in the aspect of intra-family relationships are considered: attachment theory, systemic family therapy, theory of trauma and family resources. The im-

portance of taking into account the specific needs of foster children and substitute parents for the formation of healthy and functional intra-family relationships is emphasized.

**Keywords:** substitute family, psychological and pedagogical support, intra-family relationships, foster child, adaptation, attachment theory, systemic family therapy, trauma.

*Введение.* В последние годы в России отмечается тенденция к увеличению числа замещающих семей. Это обусловлено сложным переплетением социальных и экономических факторов, оказывающих негативное воздействие на благополучие традиционных семейных институтов в Российской Федерации.

Социальное неблагополучие, проявляющееся в алкоголизме, насилии в семье и непрекращающихся конфликтах между родителями, является одной из главных причин по которой дети остаются без необходимой заботы и опеки. В подобных ситуациях, когда родители не в состоянии обеспечить безопасную здоровую среду для развития ребенка, государство вынуждено прибегать к механизмам замещающего ухода, передавая детей в приемные семьи или детские дома.

Экономические трудности также играют существенную роль в увеличении числа детей, нуждающихся в замещающем уходе. Рост уровня бедности и отсутствие доступного жилья часто приводят к тому, что большинство семей оказываются не в состоянии обеспечить своим детям надлежащие условия для полноценной жизни. В таких обстоятельствах родители, даже при наличии желания, не могут гарантировать детям базовые потребности в пище, жилье, обеспечении одеждой и

получении образования, что может привести к их передаче на попечение государства.

В связи с ростом числа детей, оставшихся без попечения родителей, возникает необходимость создания эффективных механизмов поддержки для замещающих семей.

Замещающие семьи часто сталкиваются с особыми вызовами, такими как эмоциональные травмы детей, проблемы адаптации, также конфликты между детьми и приемными родителями. Данные проблемы могут негативно сказываться на внутрисемейных взаимоотношениях и общем климате семьи.

Несмотря на усилия государства по снижению количества сиротства многие дети нуждаются в особой поддержке и заботе, которую способны обеспечить именно замещающие семьи. Таким образом, эффективное психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей становится приоритетной задачей современной государственной политики.

Внутрисемейные взаимоотношения являются ключевым фактором, определяющим успешность функционирования замещающей семьи. Эмоциональная связь между детьми и приемными родителями, а также взаимодействие между всеми

членами семьи влияют на психоэмоциональное состояние детей и их развитие.

*Материалы и методы.* Проблема адаптации ребенка в новой семье требует глубокого понимания процессов интеграции личности в новую социальную среду [Зульфугарова, 2022]. Важно учитывать особенности развития детей, переживших травму утраты родительской заботы, их эмоциональные реакции и потребности. Без адекватного психолого-педагогического сопровождения процесс адаптации может осложняться конфликтами внутри семьи, нарушениями привязанности и сложностью формирования доверительных отношений между ребенком и приемными родителями.

Кроме того, актуальным является повышение уровня компетентности самих замещающих родителей. Они сталкиваются с множеством трудностей, связанных с воспитанием неродных детей, необходимостью решать проблемы поведения, общения и взаимодействия. Психологическое сопровождение позволяет повысить уровень осознанности и ответственности родителей, способствует формированию позитивных детско-родительских отношений и снижает риск дезадаптации ребенка.

Таким образом, исследование теоретических оснований психолого-педагогического сопровождения замещающих семей имеет важное значение для повышения качества жизни детей, находящихся в замещающей семье, и укрепления семейных связей в обществе.

Проблема психолого-педагогического сопровождения замещающих семей в аспекте внутрисемейных взаимоотношений получила значительное внимание исследователей и специалистов различных областей науки — от психологии и педагогики до социологии и права. Однако степень её изученности остается недостаточной, особенно учитывая постоянно меняющиеся социальные условия и возрастающую потребность в комплексных подходах к решению проблем адаптации и воспитания детей в замещающих семьях.

Среди работ отечественных ученых выделяются труды Е. О. Смирновой, Т. В. Гущиной, Н. Н. Толстых, посвященные особенностям межличностных взаимодействий в приёмных семьях, проблемам привязанности и эмоционального принятия ребёнка новым окружением [Колпакова, 2015]. Исследования А. Г. Лидерс, Л. С. Алексеевой затрагивают специфику детско-родительского взаимодействия и влияние травматичного опыта ребенка на формирование новых семейных отношений.

О. А. Карабанова акцентирует внимание на важности педагогического сопровождения замещающих семей, подчеркивая необходимость подготовки будущих усыновителей/опекунов к воспитательной деятельности. О. И. Воронина предлагает концепции комплексного подхода к обучению и сопровождению взрослых членов замещающей семьи, ориентированные на профилактику конфликтов и развитие конструктивного взаимодействия.

Наряду с индивидуальными особенностями каждого члена семьи важным фактором выступает социальный контекст. Работы М. Ю. Деметьева и Д. М. Колесова рассматривают влияние социальных институтов и государственной политики на эффективность процесса воспитания и интеграции детей в новые семейные структуры.

Несмотря на наличие обширной научной литературы по данной тематике, остаются недостаточно освещёнными следующие вопросы:

– особенности адаптации приёмных детей разного возраста и пола в новой семье;

– специфические проблемы взаимодействия между детьми и родителями в условиях замещающей семьи;

– психологические механизмы формирования привязанности ребенка к новым родителям и братьям/сестрам;

– роль педагогов и психологов в сопровождении процесса интеграции ребенка в новую семью;

– способы повышения психологической компетентности замещающих родителей

Таким образом, существует необходимость дальнейшего углубления исследования изучаемой проблемы, направленной на разработку научно обоснованных подходов и практических рекомендаций для специалистов и педагогов, работающих с замещающими семьями.

Цель исследования – обосновать теоретические основания психолого-педагогического сопровождения замещающих семей в аспекте

внутрисемейных отношений, определить ключевые компоненты и подходы, способствующие формированию здорового семейного климата и успешной социализации детей.

Методы исследования психолого-педагогического сопровождения замещающих семей в аспекте внутрисемейных взаимоотношений включают разнообразные способы сбора и анализа данных, позволяющие всесторонне изучить проблему. Теоретические методы (анализ литературы, метод обобщения педагогического опыта, моделирование ситуаций). Эмпирические методы (наблюдение, интервью и беседы, анкетирование и опросники, тестирование, диагностический эксперимент, кейс-стадии (casestudy), экспертные оценки, фокус-группы). Методы обработки данных (качественный анализ, количественная обработка, смешанные методы).

Использование указанных методов позволяет провести глубокое и многостороннее исследование, направленное на повышение эффективности психолого-педагогического сопровождения замещающих семей и улучшение качества внутрисемейных взаимоотношений.

*Результаты исследования.* Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей охватывает множество аспектов, которые определяют его значимость в обеспечении защиты прав и благополучия приемных детей. Специфика данного сопровождения заключается в сочетании различных методов и подходов, разработанных для решения конкретных задач, возникающих в про-

цессе формирования новых семейных систем [Колокольникова, 2016]. Для обеспечения успешной адаптации и полноценного развития детей в замещающих семьях необходимо сформировать комфортные условия для их социализации и эмоционального благополучия [Колпакова, 2015].

Структура и содержание психолого-педагогического сопровождения включает в себя три ключевых направления: социально-правовое, психологическое и педагогическое. Социально-правовая поддержка выступает в виде консультирования по вопросам, касающимся прав и обязанностей замещающих родителей. В то же время психологическая помощь нацелена на предотвращение конфликтов и обучение эффективным методам взаимодействия между детьми и родителями. Педагогическая составляющая фокусируется на развитии навыков воспитания и повышении компетентности родителей в различных аспектах.

Индивидуально-дифференцированный подход к каждому случаю является основным принципом успешного сопровождения. Он способствует глубокому пониманию уникального контекста каждой замещающей семьи, включая ее исторические, культурные и личностные аспекты.

Важно также отметить, что функционирование замещающих семей зависит от уровня эмоциональной стабильности и психосоциальной защищенности как детей, так и их родителей. Эффективное взаимодействие и поддержка позволяют со-

здать крепкую, стабильную семейную систему, способную на долгосрочное функционирование [Колокольникова, 2016].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей представляет собой многогранный процесс, который играет важную роль в обеспечении не только защиты прав детей, но и в формировании гармоничных отношений внутри семьи, что, в свою очередь, способствует решению проблемы детского сиротства [Колпакова, 2015].

В основе психолого-педагогического сопровождения замещающих семей лежат несколько ключевых теоретических подходов:

Теория привязанности Дж. Боулби, М. Эйнсворта подчеркивает важность формирования безопасной привязанности для здорового развития ребенка [Боулби, 2003]. У приемных детей, как правило, наблюдаются нарушения привязанности, вызванные ранним травматическим опытом, разлукой с биологическими родителями и сменой ухаживающих взрослых. Задача психолого-педагогического сопровождения заключается в помощи замещающим родителям в создании безопасной и надежной среды, способствующей формированию новой позитивной привязанности. Это включает в себя чуткое реагирование на потребности ребенка, обеспечение стабильности и предсказуемости, а также оказание эмоциональной поддержки.

В теории развития личности Э. Эриксон рассматривает развитие личности как последовательность психосоциальных кризисов, которые

необходимо успешно разрешить для достижения зрелости [Эриксон, 1996]. Приемные дети часто сталкиваются с дополнительными трудностями при прохождении этих кризисов, так как их травматический опыт может нарушать нормальный ход развития. Психолого-педагогическое сопровождение должно учитывать возрастные особенности ребенка и помогать ему справляться с возникающими трудностями, способствуя формированию идентичности, уверенности в себе и позитивных социальных связей.

Семейная системная терапия М. Боуэна, С. Минухина рассматривает семью как целостную систему, где каждый член влияет на остальных [Минухин, 2004]. Проблемы, возникающие у приемного ребенка, часто являются проявлением дисфункции семейной системы. Психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на улучшение коммуникации между членами семьи, разрешение конфликтов и формирование здоровых границ. Особое внимание уделяется роли замещающих родителей как лидеров, способных создать гармоничную и поддерживающую семейную среду.

В теории травмы П. Левина, Б. Ван дер Колка рассматривается, что многие приемные дети пережили травматический опыт, который оказывает глубокое и длительное воздействие на их психическое и физическое здоровье [Ван дер Колк, 2021]. Травма может проявляться в виде различных симптомов, таких как тревожность, депрессия, нарушения поведения и проблемы с обуче-

нием. Психолого-педагогическое сопровождение должно включать в себя понимание природы травмы, оказание психологической помощи ребенку в преодолении последствий травматического опыта, а также обучение замещающих родителей эффективным стратегиям реагирования на поведенческие проявления травмы.

Ресурсный подход фокусируется на выявлении и мобилизации ресурсов семьи, как внутренних (личные качества членов семьи, их опыт, знания, навыки), так и внешних (социальная поддержка, доступ к образованию и здравоохранению). Психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на укрепление ресурсов семьи и помощь в их эффективном использовании. Важно также учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого члена семьи, помогать им раскрывать свой потенциал.

Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей включает в себя методы психологической диагностики, направленные на выявление и понимание характера внутрисемейных взаимоотношений. Эффективная диагностика позволяет оценить как состояние приемных детей, так и благополучие родителей, что, в свою очередь, является важной основой для создания гармоничной семейной среды.

К числу распространенных методов относятся опросы детей и родителей, разработанные С. А. Гильмановым. Эти методики ориентированы на получение информации о взаимосвязях между членами семьи,

а также о психологическом состоянии участников семейного процесса. Цветовой тест отношений, предложенный А. Эткингом, дает возможность оценить качество отношений в семье, что может помочь выявить как положительные, так и негативные аспекты взаимодействия.

Шкала привязанностей, разработанная В. Б. Шапарем, служит индикатором уровня привязанности ребенка к членам семьи и его готовности к самостоятельной жизни. Этот инструмент позволяет понять, какие эмоции и привязанности преобладают в семье, а также насколько ребенок ощущает поддержку и защиту со стороны родителей [Махнач, 2013]. Опросник «Расскажи о себе» предназначен для детей разного возраста и направлен на оценку их субъективного благополучия в новой замещающей семье. Эти данные значительно обогатят картину текущих взаимоотношений и помогут адаптировать методы работы с конкретной семьей.

Другим важным аспектом диагностики является выявление субъективного благополучия всей замещающей семьи через экспресс-диагностику. Данный подход позволяет оперативно оценить состояние семьи на разных уровнях адаптации, выявляя как проблемы, так и ресурсы, которые могут быть использованы для устранения трудностей [Диагностика...].

При проведении диагностики важно учитывать предыдущий опыт жизни семьи, участие родителей и детей в различных семейных ситуациях и условиях. Наличие или отсутствие случаев насилия в семье также может

оказать значительное влияние на результаты диагностики [Диагностика, 2017]. Применение мультимодального подхода в обобщении всех данных и их интерпретации поможет создать комплексное понимание ситуации, что существенно повысит эффективность психолого-педагогического сопровождения.

Ключевым моментом является понимание того, что психолого-педагогическая диагностика замещающих семей не является разовой процедурой, а требует постоянного мониторинга и переоценки решений в зависимости от изменений в динамике взаимоотношений и состояния членов семьи. Регулярное оказание поддержки и адаптация методов работы с учетом изменений позволит более эффективно решать возникающие проблемы и положительно влиять на развитие как детей, так и родителей [Диагностический портфель, 2020].

Замещающие семьи выступают важным элементом системы социальной поддержки, обеспечивая безопасную заботливую среду для детей, оставшихся без попечения родителей. Они формируют уникальные внутрисемейные взаимоотношения, отличные от традиционных моделей. Структура замещающей семьи часто зависит от мотивации родителей.

Исследования показывают, что многие проблемы, с которыми сталкиваются замещающие семьи, связаны с первоначальной адаптацией приемных детей. Приемные родители должны быть готовы не только к эмоциональным, но и к практическим трудностям, возникающим при интеграции детей в новую семью.

Наличие ресурсов и квалифицированной помощи специалистов играет важную роль в этом процессе, что подтверждается множеством собранных данных о текущем состоянии замещающих семей в России [Отделкина, 2017].

Сложности адаптации могут возникать из-за различных факторов: особенности происхождения ребенка, наличие у него травмирующего опыта, а также ожидания родителей относительно поведения и навыков ребенка. Внутрисемейные взаимоотношения подвержены влиянию этих факторов, и именно поэтому профессиональное психолого-педагогическое сопровождение становится необходимым аспектом работы с замещающими семьями.

Анализ статистических данных показывает, что актуальные проблемы, с которыми сталкиваются замещающие семьи, часто обсуждаются на специализированных форумах, где родители делятся своим опытом и ищут решения для обнаруженных сложностей [Данилова, 2023]. Это показывает важность практической поддержки, которая может оказывать значительное влияние на успех замещающего родительства.

Создание благоприятной среды для замещающих семей требует внимания к формированию детско-родительских отношений. Понимание особенностей каждого конкретного случая может облегчить адаптацию, а наличие поддержки со стороны специалистов поможет родителям справиться с эмоциональными и психологическими трудностями [Гапченко,

2018]. В результате это не только положительно влияет на процесс интеграции ребенка в семью, но и способствует его успешному развитию и становлению личности.

Эти аспекты подчеркивают необходимость комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению замещающих семей, учитывая их уникальные потребности и ресурсы. Важно, чтобы психолого-педагогическое сопровождение основывалось на системном анализе внутрисемейных взаимоотношений, что позволит создать условия для максимально успешной адаптации приемных детей и их интеграции в общество.

Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей требует особого подхода в свете растущей значимости создания поддерживающей среды. Принципы и направления его развития отражаются в ряде актуальных концепций, направленных на улучшение качества помощи и адаптацию к современным вызовам.

Комплексный подход к организации психолого-педагогического сопровождения подразумевает интеграцию различных видов помощи, актуальных для замещающих семей, где важно учитывать индивидуальные потребности каждого члена семьи.

Научно-практические конференции играют важную роль в обмене информацией и лучшими практиками. Для замещающих семей такие мероприятия могут стать источником полезных знаний и навыков, что, в свою очередь, способствует

улучшению внутрисемейных взаимоотношений.

*Заключение.* Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей в аспекте внутрисемейных взаимоотношений представляет собой комплекс мероприятий, направленных на поддержку и развитие как детей, так и взрослых в контексте замещающей семьи. Важнейшей задачей этого процесса является создание условий для успешной интеграции приемных и опекаемых детей в новые семьи, что требует внимательного подхода к индивидуальным особенностям каждой семьи и каждого ребенка.

Методы психологической диагностики играют ключевую роль в понимании индивидуальных особенностей ребенка и его социального окружения. Они позволяют выявить не только проблемы, с которыми сталкивается ребенок, но и ресурсы, которые могут быть использованы для их преодоления. Психологическая диагностика помогает специалистам глубже понять динамику внутрисемейных взаимоотношений, что, в свою очередь, способствует более эффективному сопровождению.

Анализ семейной системы также является важным аспектом работы с замещающими семьями. Он позволяет выявить взаимодействие между детьми и родителями, а также определить возможные конфликты и напряжения, которые могут возникать в процессе адаптации. Понимание этих процессов дает возможность разработать стратегии для их разрешения, что способствует улучшению внутрисемейных взаимоотношений и

повышению уровня психологического комфорта всех членов семьи.

Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей в аспекте внутрисемейных взаимоотношений является важным условием успешной адаптации и развития приемных детей. Эффективность психолого-педагогического сопровождения во многом зависит от понимания теоретических оснований, лежащих в основе данного процесса. Теория привязанности, системная семейная терапия, теория травмы и ресурсный подход позволяют специалистам более глубоко понимать специфику внутрисемейных взаимоотношений в замещающих семьях и разрабатывать эффективные программы поддержки, направленные на укрепление этих отношений и обеспечение благополучия приемного ребенка. Дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на разработку и апробацию новых методов и технологий психолого-педагогического сопровождения, учитывающих индивидуальные особенности каждой замещающей семьи и их потребности.

### Список литературы

1. Асламазова, Л. А., Хакунова, Ф. П. Замещающая семья как предмет научных исследований / А. Л. Асламазова. – Текст : электронный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 : Педагогика и психология. – 2017. – № 3 (203). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zameschayuschaya-semya-kak-predmet-nauchnyh-issledovaniy>

2. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – Москва : Гардарики, 2003. – 477 с. – Текст : непосредственный.

3. Ван дер Колк, Б. Тело помнит все: Какую роль играет травма в формировании личности / Б. Ван дер Колк. – Москва : Бомбора, 2021. – 432 с. – Текст : непосредственный

4. Гапченко, Е. А., Кагермазова, Л. Ц. Исследование психологических особенностей кандидатов в замещающие родители в условиях рисков современной семьи / Е. А. Гапченко. – Текст : электронный // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/74PSMN518.pdf>

5. Данилова, М. А. Теоретический экскурс: определение феномена «замещающая семья» / М. А. Данилова, У. Э. Абдуллаева. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2023. – № 45 (492). – С. 441–443. – URL: <https://moluch.ru/archive/492/107672/>

6. Диагностика эмоционального благополучия жизни ребенка. – Текст : электронный. – URL: [https://www.b17.ru/article/diagnostika\\_emocionalnogo\\_blagopolucija/](https://www.b17.ru/article/diagnostika_emocionalnogo_blagopolucija/)

7. Диагностика психоэмоционального состояния детей в приемной семье: методическое пособие. – Ангарск – Иркутск : УМЦ РСО, 2017. – 44 с. – Текст : электронный. – URL: <https://angarsk-adm.ru/sotsialnaya-sfera/territoriya-semi/resursnyu-tsentr/diagnost-2.pdf>

8. Диагностический портфель «Экспресс-диагностика субъективного благополучия замещающей семьи на адаптационном и базовом

уровнях» / Под общ.ред. О. В. Иониной. – Тула : ГУ ТО «Региональный центр «Развитие», 2020. – 73 с. – Текст : электронный. – URL: <https://mopsgmr.ru/wp-content/uploads/2023/06/ekspress.pdf>

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. Колокольникова, З. У. Технологии работы с замещающими семьями: учебное пособие / З. У. Колокольникова, Н. В. Басалаева, С. В. Митросенко. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2013. – 226 с. – Текст : непосредственный.

11. Колпакова, Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей как условие благополучия приемных детей / Н. В. Колпакова. – Текст : электронный // МНКО. – 2015. – № 3 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-zameschayuschih-semey-kak-uslovie-blagopoluchiya-priemnyh-detej>

12. Махнач, А. В., Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: Практическое руководство. / А. В. Махнач, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 219 с. – Текст : непосредственный.

13. Минухин, С. Семья и семейная терапия / С. Минухин. – Москва : Независимая фирма

«Класс», 2004. – 304 с. – Текст : непосредственный.

14. Отделкина, Т. Н. Формирование и сопровождение замещающей семьи как формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Отделкина Татьяна Николаевна; Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2017. – 16 с. – Текст : непосредственный .

15. Петрановская, Л. В. Теория привязанности: привязанность в

жизни ребенка / Л. В. Петрановская. – Москва : Сфера, 2017. – 208 с. – Текст : непосредственный.

16. Суркова, Е. Г. Психологическое сопровождение замещающих семей: учебное пособие / Е. Г. Суркова, О. Ю. Михайлова. – Москва : Флинта, 2014. – 200 с. – Текст : непосредственный.

17. Холостова, Е. И. Социальная работа с семьей: учебное пособие / Е. И. Холостова. – Москва : Дашков и К, 2019. – 216 с. – Текст : непосредственный.

18. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – Москва : Прогресс, 1996. – 344 с. – Текст : непосредственный.

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

УДК 372.881.111.1

М. И. Паньшина, О. В. Кирюшина

## РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация.** В данной статье освещается проблема развития критического мышления в обучении иностранному языку как одна из приоритетных задач современного образования, особенно в условиях информационного общества. Обучение иностранному языку предоставляет благоприятную среду для формирования таких мыслительных умений, как анализ, синтез, интерпретация и аргументация. В данном исследовании раскрывается понятие «критическое мышление» и его основные параметры. Уделено внимание роли критического мышления в современном образовательном процессе с целью полного раскрытия данного понятия. Представлены методы и приемы, способствующие развитию критического мышления в обучении иностранному языку. Исследование опирается на отечественный и международный опыт, подчеркивает необходимость внедрения эффективных педагогических инструментов развития критического мышления обучающихся в современную практику преподавания иностранного языка.

**Ключевые слова:** критическое мышление, технология развития критического мышления, анализ, рефлексия, творческое мышление, методы обучения.

M. I. Panshina, O. V. Kiryushina

## DEVELOPING CRITICAL THINKING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**Abstract.** This article explores the issue of fostering critical thinking in the context of foreign language education as one of the key priorities of contemporary education, particularly within the information society, developing critical thinking skills is of paramount importance. Foreign language instruction offers a conducive environment for cultivating cognitive abilities such as analysis, synthesis, interpretation, and argumentation. The study examines the concept of «critical thinking», outlining its core attributes and dimensions. Particular attention is given to the role of critical thinking in the modern educational process, aiming to provide a comprehensive and nuanced understanding of the term. Additionally, the article presents a range of methods and strategies designed to promote critical thinking in foreign language learning. The research draws upon both national and international pedagogical practices, underscoring the necessity of integrating effective instructional tools into the foreign language teaching process.

**Keywords:** critical thinking, technology for the development of critical thinking, analysis, reflection, creative thinking, teaching methods.

*Введение.* В условиях стремительного развития информационного общества особую актуальность приобретает формирование у учащихся критического мышления как ключевой компетенции XXI века. В современном образовательном пространстве критическое мышление рассматривается как неотъемлемый компонент успешного обучения. Умение анализировать, сопоставлять, аргументировать свою точку зрения и принимать взвешенные решения становится необходимым не только в академической, но и в повседневной жизни. В изучении иностранного языка оно играет ключевую роль, позволяя учащимся не только запоминать и воспроизводить языковой материал, но и анализировать информацию, сопоставлять различные точки зрения, аргументировать свою позицию и применять знания в реальных коммуникативных ситуациях. Развитие критического мышления не только способствует формированию интеллектуальных навыков, таких как эмпатия и толерантность, но и учит воспринимать различные точки зрения, анализировать проблемы и находить альтернативные пути их решения.

*Материалы и методы.* При проведении данного исследования были использованы такие методы, как изучение и анализ научной литературы, моделирование, сравнение, анализ, синтез, описание. Они позволили уточнить ключевое понятие данного исследования «критическое мышление» и его характеристики,

рассмотреть роль критического мышления в современном образовательном процессе и проанализировать особенности реализации технологии развития критического мышления в обучении иностранному языку

*Результаты исследования.* Понятие «критическое мышление» ввел в оборот еще в начале XX века американский философ и педагог Джон Дьюи. Исследованием и разработкой проблемы развития критического мышления занимались многие зарубежные и отечественные исследователи, такие как Керри С. Уолтерс, Кертис Меридит, Чарльз Темпл, Дженни Стилл, Роберт Стернберг, Дайана Халперн, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, Л. С. Рубинштейн, В. Ф. Шаталов, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.

Термин «критическое мышление» состоит из двух важных смысловых частей «критика» и «мышление». Поэтому перед определением данного феномена следует определить значение этих двух составляющих. Под термином «критика» Н. А. Якунина в своем исследовании понимает «метод познания, направленный на анализ содержания высказываний, позиций» [Якунина, 2019]. Категория «мышление» имеет следующее определение: «Мышление – познавательный процесс отражения действительности в понятиях, суждениях, а также способность человека рассуждать, результатом чего будет являться понятие, суждение, идея» [Якунина, 2019]. Следовательно,

мышление позволяет находить ответы на вопросы, которые невозможно решить с помощью одного лишь чувственного восприятия. Благодаря ему человек уверенно ориентируется в окружающем мире, применяя ранее полученные знания, умения и навыки в конкретной ситуации.

Определив значение двух отдельных компонентов понятия «критическое мышление», мы можем перейти непосредственно к определению самого термина. Приведем примеры понимая термина разными исследователями.

Д. Халперн описывает критическое мышление как «использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [Халперн, 2000, с. 22].

«Критическое мышление представляет собой процесс активного анализа и рассмотрения разнообразных идей, мнений и суждений с различных точек зрения с целью формирования объективного взгляда на проблему» [Павлова, Смирнова, 2021, с. 315].

«Критическое мышление – это сознательный спланированный процесс интерпретации, анализа и оценивания социокультурной информации, основанный на имеющихся знаниях и проверке мнений по тому или иному вопросу и ведущий к формированию и утверждению собственного отношения» [Глухова, 2024, с. 193].

«Это сознательный процесс, в основу которого входят анализ и синтез информации, способность оценивать и интерпретировать ее, а также

делать объективные суждения, подкрепляя их весомыми аргументами» [Иванова, 2020, с. 259].

«Критическое мышление означает оценочное, рефлексивное мышление, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт» [Еловская, 2018, с. 27].

Как видим, в целом под критическим мышлением исследователи понимают сознательный, спланированный процесс анализа, синтеза и интерпретации информации с целью оценки ее достоверности и объективности. Этот процесс включает в себя способность отказываться от предвзятых мнений, искать здравый смысл, выдвигать новые идеи и открывать возможности для решения проблем. Оно основано на использовании когнитивных техник и стратегий, которые помогают прийти к обоснованным выводам, проверяя мнения и факты. Критическое мышление способствует формированию личного отношения и принятия решений, опираясь на жизненный опыт человека и новую информацию.

Более глубоко понять суть понятия «критическое мышление» можно, анализируя его основные характеристики:

#### *1. Анализ*

«Анализ подразумевает мыслительное разложение целого на части и мыслительное выделение из целого его сторон, действий, отношений» [Якунина, 2019, с. 24]. Следовательно, анализ дает возможность разобраться в сложных вопросах, отделить факты от мнений, а также оценить возможные последствия различ-

ных решений. Он является важнейшим элементом в критическом мышлении, так как помогает рассматривать информацию с разных сторон и избежать поверхностных выводов.

## 2. Синтез

«Противоположным процессом является синтез – процесс мысли, позволяющий объединять выделенные части, свойства, действия, отношения, образуя одного целое» [Там же, с. 24]. Таким образом, данный процесс включает в себя использование информации из разных источников для формирования новых гипотез, решений или выводов.

## 3. Творческая деятельность

«Все дети талантливы, поэтому нужно обучать их творчеству. В этом и проявляется самостоятельность ребенка, самореализация его как личности» [Там же]. Данное высказывание подтверждает важную мысль, что именно творческая деятельность способствует развитию критического мышления.

## 4. Практическая деятельность

Изучив различные подходы отечественных ученых к понятию «критическое мышление», Н. А. Якунина приходит к выводу о том, что практическая деятельность также является важной характеристикой критического мышления. «Особую роль в процессе развития критического мышления выполняет практическая деятельность человека. Благодаря собственному опыту, мы анализируем полученную информацию, оцениваем ее» [Там же].

## 5. Интерпретация явлений

Интерпретация явлений – это способность понимать и объяснять

значение событий, фактов или ситуаций. Данный компонент критического мышления требует умения правильно трактовать информацию, выявлять ее скрытые смыслы, а также учитывать контекст, в котором происходит это явление. Это ключевой элемент для понимания сложных явлений, таких как социальные, культурные или научные процессы, в которых важно учитывать множественные точки зрения и возможные интерпретации.

## 6. Система суждений

Система суждений – это способность формировать обоснованные выводы и решения на основе ранее полученной информации, анализа и интерпретации. Это процесс, который предполагает логическое и последовательное рассмотрение фактов, аргументов и возможных альтернатив. Система суждений в критическом мышлении требует умения отбрасывать предвзятости, а также принимать во внимание контекст, факты и доказательства. Создание системы суждений позволяет вырабатывать точные, последовательные и логичные мнения по различным вопросам, избегая ошибок и искажений.

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что критическое мышление – это осознанный процесс анализа и интерпретации информации для оценки ее достоверности и объективности. Он включает в себя умение отказываться от предвзятых взглядов, искать разумные решения, генерировать новые идеи и находить пути решения проблем. Основой этого процесса являются когнитивные стратегии, помогающие форми-

ровать обоснованные выводы и принимать решения, опираясь на факты и знания. Также нами были выделены характеристики присущие критическому мышлению, а именно: анализ, синтез, оценка событий, саморегуляция, интерпретация явлений, система суждений.

Образовательные системы большинства стран отводят развитию критического мышления ведущую роль, так как оно способствует формированию активной познавательной позиции, развитию аналитических способностей и подготовке учащихся к жизни в обществе, насыщенном информацией. В работе «О роли критического мышления в зарубежных образовательных системах» И. А. Щеглова рассматривает роль критического мышления в образовательных системах разных стран, используя следующие международные сравнительные исследования: PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), TIMSS (Международное исследование качества математического и естественнонаучного образования) и PIRLS (Международное исследование качества чтения и понимания текста) [Щеглова, 2018].

В своем исследовании автор приводит конкретные примеры стран: Финляндию, Китай и Россию. «С 2000 по 2012 г. внимание общественности было обращено в сторону Финляндии, так как финские школьники показали высокие результаты по международному экзамену PISA, а финская система образования вошла в топ лучших систем мира» [Щеглова, 2018, с. 196]. Данный факт приводит нас к выводу о том, что успех

Финляндии объясняется многими показателями, одним из которых является ориентация на развитие критического мышления у учащихся.

И. А. Щеглова выделяет следующие приоритеты, которые используются в финской системе образования:

- 1) меньше преподавания, больше учения;
- 2) меньше проверок, больше учения;
- 3) больше равенства через увеличение разнообразия.

Таким образом, финская система образования активно способствует развитию критического мышления у школьников через приведенные принципы, которые создают среду, где дети учатся не просто запоминать, а анализировать, задавать вопросы и формировать самостоятельное мнение.

Следующим примером страны, которая показала высокие результаты в тестировании PISA, является Китай. «В 2015 г. появился новый лидер «PISAнской гонки» – Шанхай, который объясняет свой прорыв тем, что правительству удалось взять лучшее из мирового опыта и адаптировать к китайским реалиям» [Щеглова, 2018, с. 196]. Данный успех характеризуется следующими фактами: «наиболее впечатляющие результаты шанхайские школьники показали в заданиях PISA, в которых делался уклон на более широкое и творческое применение навыков» [Там же]. Творческий подход является одной из составляющих критического мышления, следовательно, высокий уровень подготовки учащихся в Шанхае свидетельствует о развитии у них не

только академических знаний, но и способности анализировать информацию, находить нестандартные решения и применять полученные навыки в новых контекстах.

Третьей страной, которую анализирует И. А. Щеглова, является Россия. Стоит отметить, что отечественная образовательная система еще не достигла высот в вопросе развития критического мышления, однако имеет большой потенциал в данном направлении. «Что касается России, то ей пока не удалось показать высокие результаты в PISA. Однако имеющийся результат привел к пересмотру федеральных государственных образовательных стандартов» [Щеглова, 2018, с. 197]. Важным приоритетом стала направленность на «становление креативной и критически мыслящей, активно и целенаправленно познающей мир личности, которая способна к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, что включает умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников» [Там же]. Обучающиеся должны не просто потреблять информацию, а активно работать с ней, проверяя, анализируя и применяя ее для решения новых задач. Это формирует основу для самостоятельной информационно-познавательной деятельности, обеспечивающей успешную адаптацию в современном мире. Однако, автор статьи делает пометку о том, что «несмотря на четкое обозначение позиции государства по развитию навыков критического

мышления и креативности у школьников, остается неясным, как этого можно достичь, так как отсутствуют рекомендации о конкретных способах и инструментах, позволяющих наиболее эффективно развивать данные навыки» [Щеглова, 2018, с. 197].

Следует подчеркнуть, что обновленные ФГОС 2022–2023 гг. определяют критическое мышление как одну из ключевых метапредметных составляющих процесса обучения. Однако несмотря на курс на развитие критического мышления и креативности у российских школьников отсутствие конкретных методик и инструментов создает неопределенность в вопросе возможности практической реализации данного курса.

Резюмируя полученную информацию, мы можем сделать вывод о том, что международные исследования подтверждают важность развития критического мышления в образовании. В России образовательные стандарты также подчеркивают важность критического мышления, но существуют неясности, связанные с конкретными методами реализации программы развития критического мышления обучающихся. Для эффективного развития критического мышления нужны не только цели, но и практические инструменты его формирования.

Существуют ли в современном образовательном процессе технологии, которые направлены на развитие критического мышления? Исследования в этой области позволяют положительно ответить на это вопрос. Существует технология, которая непосредственно направлена на развитие данного вида мышления, она

носит название «технология развития критического мышления» или сокращенно «ТРКМ». Она была разработана американскими учеными Керри С. Уолтерс, Кертис Меридит, Чарльз Темпл и Дженни Стилл в 1990-х годах 20 века. Модель развития критического мышления в разработках американских ученых включает три стадии: *вызов – осмысление – рефлексия*. Эта модель позднее легла в основу дальнейших исследований по проблемам развития критического мышления. Данную технологию рассматривали такие отечественные исследователи в области методики преподавания иностранных языков, как С. В. Еловская в работе «Развитие критического мышления на уроках иностранного языка», Е. А. Сорокина «Применение технологии критического мышления на уроках иностранного языка», Н. М. Минатуллаева и Н. А. Шевцова в работе «Технология развития критического мышления на уроках иностранного языка на средней ступени обучения» и др.

ТРКМ – это технология, которая развивает такие качества, как творческий подход к определённой ситуации или задаче, проблемное мышление, сотрудничество, гибкость ума. Все эти качества являются составными частями критического мышления.

На основе данного подхода, учитель может построить модульный урок, состоящий из следующих стадий: *вызов, осмысление, рефлексия*.

#### *1) Вызов*

Суть данного этапа заключается в том, что учащиеся актуализируют ранее полученные знания, проявляют интерес к теме и определяют

цели для изучения нового учебного материала. Учитель является проводником и слушателем для учеников, он их только направляет, задает вопросы и наводит на определенные мысли. В то время как главная роль отведена детям, они являются «главными героями» урока. На данном этапе урока дети активно анализируют свой опыт, знания по данной теме. Следовательно, актуализация прошлого опыта – ключевой момент, который включает такой метод исследования как анализ.

#### *2) Осмысление*

Эта стадия позволяет ученику получить новую информацию, осмыслить ее, соотнести с уже имеющимися знаниями, проанализировать новую информацию и уже имеющиеся знания. Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что данный этап способствует более глубокому пониманию материала, его анализу и интеграции в уже сформированную систему знаний.

#### *3) Рефлексия*

На этом этапе основным является целостное осмысление, обобщение полученной информации, формирование у каждого из учащихся собственного отношения к изучаемому материалу». Таким образом, исследователи подчеркивают важность целостного понимания и обобщения информации, а также формирования у каждого учащегося личного отношения к изучаемому материалу.

Следовательно, можно сделать вывод, что применение технологии критического мышления на уроках иностранного языка обеспечивает эффективное усвоение материала

всеми обучающимися. Кроме того, она помогает решать важные воспитательные и развивающие задачи. Роль учителя при этом трансформируется: он становится организатором самостоятельной познавательной, коммуникативной и творческой деятельности учащихся, что открывает новые возможности для совершенствования обучения, развития их коммуникативных навыков и формирования целостной личности.

Стоит отметить, что технология развития критического мышления отвечает всем требованиям ФГОС и способствует формированию универсальных учебных действий (УУД). Рассмотрев ее компоненты, мы пришли к мысли о том, что данная технология может реализовываться по-разному, то есть каждый учитель может наполнять ее различными приемами и методами.

Рассмотрим составные части технологии развития критического мышления, а именно конкретные методы и приемы, используемые для развития критического мышления на уроках английского языка. Их можно классифицировать согласно модели технологии ТРКМ: *вызов – осмысление – рефлексия*.

На стадии вызова могут применяться:

*«Обратный мозговой штурм»*

В данном случае вместо поиска решения проблемы, ученики ищут способы усугубить ее. Например, тема урока «Making presentation», учитель предлагает детям ответить на вопрос «How to make a bad

presentation?». Получив ответы на данный вопрос, предлагается сделать из «вредных» советов полезные. Таким образом, данный прием развивает креативное и нестандартное мышление, поиск необычных решений. Данные компоненты являются неотъемлемой частью критического мышления.

*«Теория заговора»*

Этот прием эффективно развивает критическое мышление у учеников, поскольку он побуждает их анализировать логику аргументации, выявлять логические ошибки и понимать манипулятивные техники. Учащиеся учатся на практике, как рассматривать и подвергать сомнению различные утверждения, что является важным навыком в эпоху массовой информации и дезинформации. Благодаря такому подходу они становятся более осведомленными и осторожными в восприятии любых теорий и заявлений

*«Spy Mission: Decode the Secret Message»*

Данный методический прием подходит для использования на уроках английского языка в качестве инструмента для развития критического мышления. Суть приема заключается в том, что ученики становятся шпионами, работающими на секретную службу. Им нужно расшифровать тайное послание, чтобы предотвратить заговор и выявить скрытую угрозу. «Spy Mission: Decode the Secret Message» развивает анализ языка, дедуктивное мышление и лексический запас учеников.



Рис. 1. Пример шифра. Прием «Spy Mission: Decode the Secret Message»

### «Ролевая игра»

Ролевая игра – это современный метод активного обучения, который помогает учителю построить урок таким образом, чтобы каждый ученик не только активно вовлекался в процесс, но и развивал навыки общения, критического мышления и работы в команде. В процессе игры учащиеся могут примерять на себя различные роли, что способствует более глубокому пониманию материала и позволяет применять знания на практике в реальных или смоделированных ситуациях. Ролевые игры развивают умение анализировать и сопоставлять разные идеи, события, точки зрения, умение слышать аргументы оппонентов и доказательно отстаивать свою позицию. Принимая решение по обсуждаемой проблеме, участники ролевой игры должны

учитывать все её аспекты. Следовательно, происходит развитие критического мышления.

В ходе осмысления используются:

### «Шесть шляп мышления»

«Шесть шляп мышления» – это шесть различных режимов, рамками которых человек может ограничить процесс своего мышления в тот или иной момент, исходя из обстоятельств любой конкретной ситуации, чтобы направить ее развитие в лучшую сторону. Учитель может использовать данный метод на любой из стадий «ТРКМ». «Шесть шляп мышления» является эффективным инструментом для развития критического мышления. Основанный на принципе параллельного мышления, он позволяет учитывать различные точки зрения без их противопоставления.

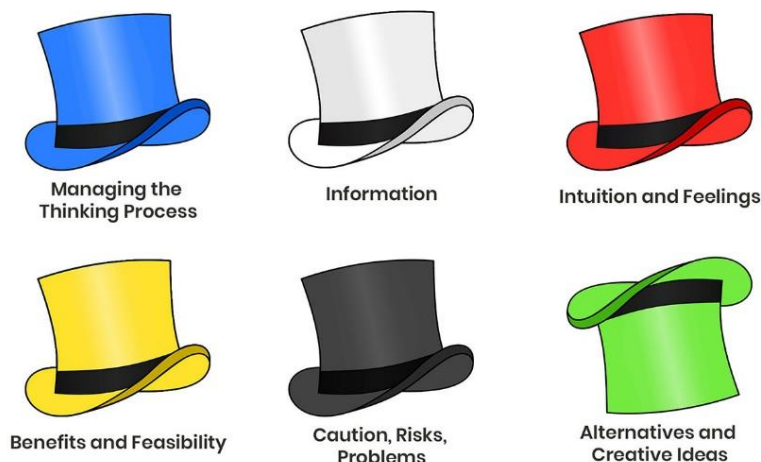


Рис. 2. Значение каждой шляпы. Метод «Шесть шляп мышления»

*«Кластер»*

Метод представляет графическую организацию информации, в которой выделяются главные смысловые единицы, фиксирующиеся в виде схемы с пояснением всех связей между ними. В центр помещается ключевое понятие, от которого отходят наиболее крупные смысловые

единицы. Метод «Кластер» делает изучение иностранного языка более наглядным, помогает учащимся анализировать информацию, выявлять связи между понятиями и систематизировать знания, что способствует развитию критического мышления [Минатуллаева, 2019, с. 38].

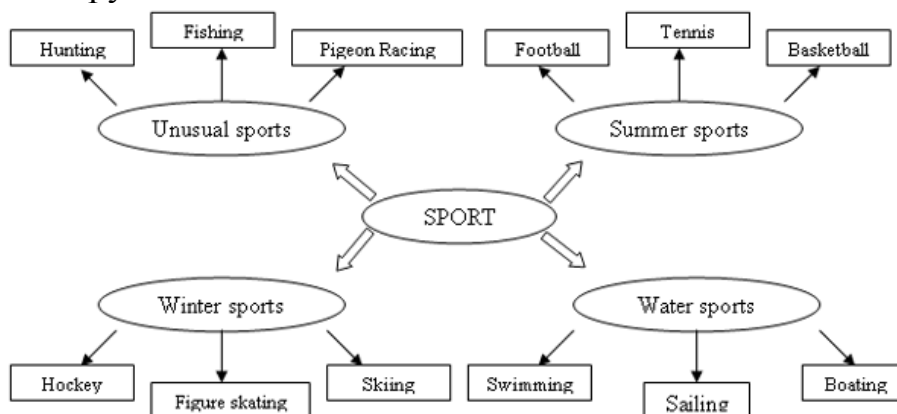


Рис. 3. Пример кластера. Метод «Кластер»

*«CALL Laboratory»*

Данный метод может использоваться следующим образом: учитель проводит урок английского языка в компьютерной лаборатории, используя интерактивные онлайн-ресурсы и программы для обучения. Ученики работают с программой «Newsela»,

которая адаптирует новости на разные уровни сложности. Учитель может построить урок следующим образом:

1) Чтение. Ученики выбирают статью об актуальном мировом событии на своем уровне языка. Они читают текст, выделяя ключевые идеи и незнакомую лексику.

2) Анализ. Система предлагает ученикам вопросы на критическое осмысление текста (например, "Какова цель автора?" или "Каковы возможные последствия события?"). Ученики записывают свои ответы и аргументы.

3) Дискуссия. Ученики делятся своими мнениями в виртуальном форуме, где могут обсуждать точку зрения друг друга. Программа отслеживает активность, даёт подсказки и исправляет ошибки в формулировках.

Таким образом, использование CALL-лаборатории на уроках английского языка развивает критическое мышление, так как учащиеся анализируют информацию, оценивают достоверность новостей, аргументируют свою точку зрения и участвуют в дискуссиях. Интерактивные технологии помогают автоматизировать обратную связь, исправлять ошибки и уточнять рассуждения, делая процесс обучения более осмысленным и стимулируя аналитические навыки.

#### *«ICS Lab»*

Данный метод заключается в том, что ученики развивают навыки говорения через практические занятия, обсуждения, презентации и дебаты. В таких лабораториях они получают темы для размышления, анализируют информацию, формулируют аргументы и свободно выражают своё мнение. Связь с критическим мышлением заключается в том, что обучающиеся не просто заучивают фразы, а учатся анализировать, оценивать и логически выстраивать свою речь. Они развивают способность аргументировать свою точку зрения, учитывать разные позиции и

находить убедительные доводы. Приведем пример использования данного метода [Lavanya, 2020, с. 41].

Учитель организует урок в «ICS Lab», где учащиеся используют виртуальные среды и мультимедийные технологии для развития навыков общения на английском языке. Ученики работают в симуляции деловой встречи с помощью VR-приложения «VirtualSpeech», которое имитирует реальные переговоры. Для организации урока при помощи «ICS Lab» учитель может следовать следующим этапам.

1) Подготовка. Ученики получают сценарий бизнес-встречи и роли (например, менеджер, клиент, инвестор). Они изучают ключевую лексику и аргументы, которые могут использовать в переговорах.

2) Виртуальная коммуникация. В VR-среде ученики проводят переговоры, используя речевые стратегии, аргументируя свою позицию и реагируя на возражения. Программа анализирует их интонацию, скорость речи и использование грамматически корректных конструкций.

3) Рефлексия и анализ. После завершения встречи ученики получают автоматический анализ их выступления с рекомендациями по улучшению. В группе обсуждаются удачные стратегии и возможные ошибки.

Таким образом, «ICS Lab» на уроках английского языка тоже способствует развитию критического мышления. Ученики анализируют информацию, адаптируют свою речь под ситуацию, оценивают аргументы собеседников и выстраивают убедительные доводы.

тельную коммуникацию. Интерактивные технологии, такие как VR и автоматический анализ речи, помогают повысить осознанность учебного процесса, улучшают навыки аргументации и способствуют принятию взвешенных решений в реальных ситуациях общения.

На этапе рефлексии применяются:

«*Инсерт*»

Прием, который представляет собой способ маркировки текста, при

котором учащиеся специальными значками отмечают в тексте, что им было известно, что противоречит имеющимся у них знаниям, что является интересным и неожиданным, о чем хочется узнать более подробно.

Прием «Инсерт» делает чтение осмысленным, помогает развивать критическое мышление, так как учащиеся не просто читают текст, а анализируют, выделяют важное, задают вопросы и корректируют свои знания.

| «v»  | «+»                               | «-»   | «?»   |
|--|-----------------------------------|---|---|
| <b>You should put a tick if you knew this fact before.</b><br>(уже знал) | <b>New information</b><br>(новое) | <b>Thought differently</b><br>(думал иначе) | <b>Don't understand, have questions</b><br>(не понял, есть вопросы) |
|  |                                   |   |   |

Рис. 4. Пример таблицы. Прием «Инсерт»

Таким образом, технология развития критического мышления (ТРКМ) предлагает структурированный подход, включающий стадии «вызова», «осмысления» и «рефлексии». Современные методики обучения отходят от традиционного запоминания правил, акцентируя внимание на активных и интерактивных методах и приемах, таких как «Обратный мозговой штурм», «Теория заговора», «Ролевая игра», «Шесть шляп мышления», «CALL и ICS лаборатории». Эти методы и приемы способствуют развитию креативности, логического анализа, умения аргументировать и работать в команде. Применение ТРКМ на уроках иностранного языка делает обучение более осмысленным, способствует формированию универсальных учебных

действий и развивает личностные качества учащихся.

*Заключение.* В ходе исследования нами было выявлено, что развитие критического мышления на уроках иностранного языка является одной из приоритетных задач современного образования. Критическое мышление способствует формированию у обучающихся способности к анализу информации, аргументации своей точки зрения, интерпретации фактов, а также принятию обоснованных решений. Оно представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, включающий в себя такие операции, как анализ, синтез, оценка, интерпретация и формулирование суждений.

Внедрение элементов технологии развития критического мышле-

ния в процесс преподавания иностранных языков играет очень важную роль в современном образовательном процессе. Развитие данного типа мышления усиливает не только языковую, но и метапредметную подготовку учащихся, формирует их как активных, мыслящих и ответственных участников образовательного процесса.

### Список литературы

1. Глухова, Н. В. Развитие критического мышления на уроке иностранного языка / Н. В. Глухова. – Текст : непосредственный // Язык и культура в аспекте проблем языкового образования современной России. – 2024. – № 3. – С. 193–198.
2. Еловская, С. В. Развитие критического мышления на уроках иностранного языка / С. В. Еловская. – Текст : непосредственный // Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования. – 2018. – № 1. – С. 27–30.
3. Иванова, Е. А. Развитие навыков критического мышления в процессе формирования умения чтения на английском языке у учащихся младших классов / Е. А. Иванова. – Текст : непосредственный // Образование и право. – 2020. – № 10. – С. 258–264.
4. Минатуллаева, Н. М. Технология развития критического мышления на уроках иностранного языка на средней ступени обучения / Н. М. Минатуллаева, Н. А. Шевцова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. – 2019. – № 4. – С. 36–39.
5. Павлова, Л. В. Стратегии развития критического мышления на уроках иностранного языка / Л. В. Павлова, В. О. Смирнова. – Текст : непосредственный // Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха. – 2023. – С. 315–319.
6. Сорокина, Е. А. Применение технологии критического мышления на уроках иностранного языка / Е. А. Сорокина. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4. – С. 128–133.
7. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 503 с. – Текст : непосредственный.
8. Щеглова, И. А. О роли критического мышления в зарубежных образовательных системах / И. И. Щеглова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2018. – № 6. – С. 193–198.
9. Якунина, Н. А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия / Н. А. Якунина. – Текст : непосредственный // Гаудеамус. – 2019. – № 4. – С. 21–26.
10. Lavanya, S. Critical Thinking (CT): Improving Speaking Skills in English Language Labs and Classrooms / S. Lavanya, M. Raju. – Текст : электронный // Waffen- und Kostumkunde Journal. – 2020. – № 4. – С. 41–46. – URL: [https://www.academia.edu/42822893/Critical\\_Thinking\\_CT\\_Improving\\_Speaking\\_Skills\\_in\\_English\\_Language\\_Labs\\_and\\_Classrooms](https://www.academia.edu/42822893/Critical_Thinking_CT_Improving_Speaking_Skills_in_English_Language_Labs_and_Classrooms)

## 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

**Бельских Кристина Александровна**, магистрант 1 курса Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

sokotyloka@gmail.com

**Грицай Людмила Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории педагогики ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

usan82@gmail.com

**Ефимова Елена Алексеевна**, кандидат педагогических наук, старший методист Музея истории детского движения ГБОУ «Воробьевы горы», г. Москва.

ea-efimova@yandex.ru

**Захарищева Марина Алексеевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко», г. Глазов.

zahari-ma@rambler.ru

**Исбергенова Жанна Исмагуловна**, магистрант 1 курса Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

zhanna.isbergenova02@yandex.ru

**Кирюшин Александр Дмитриевич**, студент Института истории и международных отношений ФГАОУ ВО "Южный федеральный университет", г. Ростов-на-Дону.

kiriushin@sfedu.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

**Кирюшина Ольга Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог.  
kiryushina@bk.ru

**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.  
skul-ns-rao@yandex.ru

**Лельчицкий Игорь Давыдович**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь.  
Lelchitskiy.ID@tversu.ru

**Лисицкая Вера Николаевна**, магистрант 1 курса Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.  
lisitskay.v@mail.ru

**Осадчая Марина Петровна**, педагог дополнительного образования ДРЦ "Занимательные ступеньки", магистрант второго курса факультета филологии и межкультурной коммуникации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил.  
ma.osadchaya@mail.ru

**Паньшина Марина Ивановна**, студентка 5 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил.  
maarinapanshina15@gmail.com

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

vladimirpomelov@mail.ru

**Пэн Цзяо**, ассистент Института международных исследований Чанчуньского гуманитарного института, г. Чанчунь, КНР.  
pengjiao19930524@foxmail.com

**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

**Фань Мэйлин**, студентка 3 курса Института международных исследований Чанчуньского гуманитарного института, г. Чанчунь, КНР.  
2180572273@qq.com

**Шевелев Александр Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, г. Санкт-Петербург.  
san0966@mail.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала:  
olga\_kiryushina\_@mail.ru.

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ АВТОРОВ К ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

Журнал адресован широкому кругу читателей: научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических дисциплин, аспирантам, докторантам, соискателям ученой степени по педагогической специальности, всем тем, кто интересуется историей образования, педагогической наукой и методикой преподавания отдельных дисциплин. Форма издания журнала – электронно-сетевая.

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

Редакция журнала принимает к рассмотрению оригинальные, ранее не опубликованные авторские материалы. Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы и соответствовать правилам оформления. К публикации принимаются статьи с уникальностью текста не менее 70% (антиплагиат.ру).

#### **Основные рубрики журнала:**

1. Народное образование. Общая педагогика.
2. История отечественного образования и педагогики.
3. История зарубежного образования и педагогики.
4. История дефектологического образования.
5. Методология и методика историко-педагогического исследования.
6. Методика преподавания отдельных дисциплин.
7. Памятные даты истории образования и педагогики.
8. Научные дискуссии.
9. Исследования молодых ученых.
10. Обзоры и рецензии.
11. Хроника историко-педагогических исследований.

**Внимание!** При подготовке статьи для рубрики «Методика преподавания отдельных дисциплин» обязательно сделать исторический экскурс в проблему исследования в соответствии с названием журнала! В данную рубрику 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](mailto: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*.....