



ISSN 2304-1242

П ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

4 / 2025

Научное издание
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт
(филиал) УрГПУ

*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



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 «Уральский государственный педагогический университет», 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 методологии профессионально-педагогического образования Института профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Уральский государственный 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.

Контакт с авторами, членами редакционного совета и редколлегией возможен через редакцию журнала: olga_kiryushina_@mail.ru.

СОДЕРЖАНИЕ**КОЛОНКА РЕДАКТОРА**

Аллагулов А. М. ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОПЫТА ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....7

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Помелов В. Б. В. И. И Е. Н. ВОДОВОЗОВЫ:
СЕМЕЙНЫЙ СОЮЗ ВО БЛАГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.
К 200-ЛЕТИЮ В. И. ВОДОВОЗОВА.....12

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Ефимова Е. А. ОЛИМПИАДЫ И СМОТРЫ
ДЕТСКОЙ САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕДВОЕННЫХ ЛЕТ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ.....38

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Помелов В. Б. НЕМЕЦКИЕ ПЕДАГОГИ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVII – НАЧАЛА XVIII ВВ.
Ф. Я. ШПЕНЕР И А. Г. ФРАНКЕ.....55

ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тимофеев М. А. «ОБРАЗОВАНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ СЛЕПЫХ
ПРЕДСТАВЛЯЮТ ВСЕОБЩИЙ ИНТЕРЕС»: ДИСКУССИЯ 1887 ГОДА
В АМЕРИКАНСКОМ ЖУРНАЛЕ THE CENTURY MAGAZINE
(Окончание. Начало см. № 3, 2025).....78

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Отраднава Н. Н., Сегова Т. Д. КУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
«ОРЛЯТА РОССИИ» КАК СРЕДСТВО
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....90

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

<i>Горячевских А. И., Южанинова Е. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	100
<i>Негулярная С. В., Трубина З. И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ.....	120
<i>Гельвиг Т. В., Кирюшина О. В.</i> ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО КОГНИТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	132
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	148

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

УДК 37.013

Аллагулов Артур Минехатович

SPIN-код: 2010–0230

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и менеджмента ФГБОУ ВО
«Оренбургский государственный педагогический университет»,
заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образо-
вания и педагогической науки при отделении философии образования и теоре-
тической педагогики РАО, г. Оренбург
art_hist@bk.ru

ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уважаемые читатели и авторы
«Историко-педагогического журнала!»

Обеспечение развития педагогической культуры учительского сообщества, их педагогического мировоззрения и педагогического мышления в ходе освоения историко-педагогического знания позволяет демонстрировать профессиональную компетентность, решать профессиональные задачи, отстаивать собственную позицию, убежденность, аргументировать свою точку зрения, анализировать способ решения задачи и оценивать свои действия.

Действительно, историко-педагогический опыт учитывает внутренние и внешние закономерности развития образования. В нем аккумулирован тысячелетний культурно-исторический опыт преемственности поколений. Изучение многовекового российского историко-педагогического процесса позволяет реставрировать идеалы и представления социальных и культурных страт в различные исторические эпохи, в условиях тех или иных формаций, цивилизаций.

В 1850-е гг. о необходимости исторического осмысления педагогического процесса писал великий подвижник отечественного образования К. Д. Ушинский, реализовав этот замысел в работе «О народности в общественном воспитании» (1857).

Как справедливо подметил Б. М. Бим-Бад, в отсутствии исторического самосознания – одна из причин кризиса современной педагогики. Ведь нам необходимо не просто знание, а осмысление педагогических систем. Для этого нужно изучение законов, по которым та или иная система жила и развивалась. Чувство

современности должно совпадать с тонким и точным анализом времени прошедшего. Пренебрежение уроками прошлого заводит в тупик.

В представленном журнале Вы найдете содержательные историко-биографические очерки о наиболее видных наставниках учительства – замечательных деятелях российского и зарубежного образования и педагогики. Благодаря реализации историко-персоналистского подхода, сквозь судьбы личностей великих подвижников образования выявлены тенденции развития образования, аккумулярованы его наиболее значимые достижения и уроки.

Рубрика «Памятные даты истории образования и педагогики» представлена исследованием нашего бессменного автора, доктора педагогических наук, профессора **В. Б. Помелова**, раскрывающим педагогические идеи Василия Ивановича Водовозова (1825–1886) и Елизаветы Николаевны Водовозовой (1844–1923). В статье автор указывает, что В. И. Водовозов осуществлял в течение длительного времени активную практическую преподавательскую деятельность, которая была насильственно прервана властями. Василий Иванович Водовозов выступил в качестве одного из первых в России организаторов педагогических губернских и уездных курсов (съездов), ставших важной формой повышения квалификации учителей. Педагогическое наследие Василия Ивановича Водовозова включает в себя огромное количество трудов, главным образом, по методике преподавания русского языка и литературы.

Автор отмечает, что Е. Н. Водовозова активно занималась литературной работой, выпустила в свет замечательные мемуары о времени, в которое жила, и о людях, с которыми общалась, включая такие важные персоналии как К. Д. Ушинский, В. А. Слепцов и др. Она вошла в историю отечественной педагогики как автор первого крупного научного произведения по дошкольному воспитанию и начальному образованию. Большое значение для воспитания подрастающего поколения имели ее увлекательные, познавательные книги по географии и истории.

Рубрика «История отечественного образования и педагогики» представлена статьей **Е. А. Ефимовой**, посвященной анализу обстоятельств организации смотров и олимпиад детского творчества – многопрофильных и многоуровневых мероприятий соревновательно-демонстрационного характера, проводившихся в СССР в 1930-е – начале 1940-х гг. Исследование основано на документах нескольких фондов московских и центральных архивов (Российский государственный архив социально-политической истории, Центральный архив города Москвы), также привлечены издания и публикации в периодической печати тех лет, справочная литература, Интернет-ресурсы. Затронув отдельные аспекты эволюции использования термина «олимпиада» для обозначения смотров и конкурсов детской самодеятельности, автор обращается к организационно-педагогическим истокам этих соревновательных мероприятий, рассматривает их организационные и мотивационные основы, а также обстоятельства их организации и проведения. Указаны причины начала широкого развертывания в 1930-х гг. внешкольной работы с детьми и подростками, обозначено место олимпиад, кон-

курсов и смотров в этой работе. Особое внимание обращено на проблему выявления юных талантов, проявившуюся с начала 1930-х гг. в области художественного воспитания, затем в области технического образования во второй половине 1930-х гг. Подчеркнута превалирующая пионерская составляющая школьной и внешкольной работы, а также многочисленных соревнований, конкурсов и олимпиад детского творчества; проведены параллели между организацией и ходом первого Всесоюзного пионерского слета 1929 года и задуманной организацией Всесоюзной олимпиады детского творчества, планировавшейся в 1940 году.

В заключении автор делает вывод о том, что организационный довоенный опыт, наработанный в те годы, когда это направление работы с детьми начиналось буквально на пустом месте, был использован и получил свое развитие.

Рубрика «История зарубежного образования и педагогики» представлена статьей **В. Б. Помелова**, посвященной анализу малоизвестных фактов биографий немецких педагогов и теологов-пиетистов второй половины XVII – первой четверти XVIII вв. Филиппа Якоба Шпенера и Августа Германа Франке. Представлена характеристика пиетизма как теологического течения, оказывавшего достаточно сильное влияние на формирование духовной жизни общества и становление образования. Показан вклад Шпенера и Франке в развитие духовной жизни современного им социума. Особенно подробно характеризуются педагогические взгляды и практическая образовательная деятельность А. Г. Франке, который написал ценные педагогические работы, стал первым университетским преподавателем педагогики, открыл ряд передовых школ, а учрежденный им благотворительный «Фонд Франке» существует поныне.

Рубрика «История дефектологического образования» представлена переводом нашего постоянного автора **М. А. Тимофеева**, кандидата исторических наук, руководителя Центра содействия развитию научных исследований в специальном образовании им. В. П. Кащенко ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», посвященным материалам из журнала *The Century magazine* (США, 1887), которые предоставляют 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 методику 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.

Рубрика «Общая педагогика» открывается статьей **Н. Н. Отрадной, Т. Д. Сеговой**, посвященной потенциалу курса внеурочной деятельности «Орлята России» в контексте духовно-нравственного воспитания обучающихся младшего школьного возраста.

В заключении авторы делают вывод, что курс внеурочной деятельности «Орлята России» является современным, методически выверенным и высокоэффективным средством развития духовно-нравственного воспитания младших школьников. Его ценность заключается в комплексном подходе, который через систему коллективных творческих дел, проектов и игровых практик целенаправленно формирует у детей систему ценностей, соответствующую национальному воспитательному идеалу.

Рубрика «Методика преподавания отдельных дисциплин» представлена статьей **А. И. Горячевских, Е. В. Южаниновой**, в которой рассматривается проблема влияния игровых технологий на процесс формирования лексических навыков у младших школьников на уроках английского языка. Установлено, что в условиях реализации ФГОС НОО акцент смещается на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, ключевым компонентом которой является лексический навык. В работе аргументируется важность системного подхода к формированию лексических навыков с учетом психофизиологических особенностей младших школьников, проявляющихся в их высокой восприимчивости к игровой деятельности. В статье отмечены отдельные этапы возникновения игровой технологии, определены ее типы и функции, представлены наиболее известные классификации. Проанализирован учебно-методический комплекс «Spotlight 3» на предмет его потенциала для интеграции игровых технологий. Приведены примеры разработанных и апробированных игровых технологий ("Tasty Adventures", "Animal Safari"), направленных на повышение эффективности усвоения лексического материала. Кроме того, описано опытно-экспериментальное исследование, проведенное в МАОУ СОШ № 6 имени А. В. Киселева (г. Красноуральск) с сентября 2024 года по январь 2025 года.

В статье **С. В. Негулярной, З. И. Трубиной** рассматривается проблема формирования грамматических навыков у учащихся 5 класса на уроках английского языка с использованием поэтического текста. В условиях современной школы, где наблюдается тенденция к снижению мотивации к изучению иностранных языков, поиск эффективных и интересных методов обучения является приоритетной задачей. Поэзия как форма литературного творчества обладает значительным потенциалом для решения этой проблемы. Она способна привлекать внимание учащихся своей образностью, ритмичностью и эмоциональной насыщенностью, создавая благоприятные условия для усвоения грамматического навыка.

Исследование **Т. В. Гельвиг, О. В. Кирюшиной** посвящено проблеме обучения грамматическому аспекту иностранного языка на уровне начального общего образования. Данный аспект является одним из наиболее трудных для усвоения обучающимися. Сложности усвоения иноязычных грамматических структур младшими школьниками можно минимизировать с помощью когнитивной визуализации грамматического материала. В статье раскрывается один из способов визуализации – инфографика, описывается ее специфика, классификации, функции в учебном процессе. Обосновывается важность когнитивной визуализации

зации иноязычного грамматического материала с помощью инструментов инфографики. Практической составляющей данного исследования является опытное обучение с применением инфографики в учебном процессе по иностранному языку на уровне начального общего образования в одной из школ г. Нижнего Тагила. В статье описываются основные этапы проведенной работы, приводятся конкретные примеры инфографики на материале английского языка и предлагаются методические рекомендации по использованию инфографики при работе с грамматическим материалом на уроках иностранного языка на уровне начального общего образования.

Уважаемые читатели, поздравляем Вас с наступающим Новым годом!
Ждем новых интересных материалов. Творческого вдохновения всем!

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

Помелов Владимир Борисович

SPIN-код: 2781–4798

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики
Института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров
vladimirpomelov@mail.ru

В. И. И Е. Н. ВОДОВОЗОВЫ: СЕМЕЙНЫЙ СОЮЗ ВО БЛАГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. К 200-ЛЕТИЮ В. И. ВОДОВОЗОВА

*«Исчезнет прах, как исчезает дым,
но имя честное его
мы в сердце сохраним!»*

(В. Р. Щиглев о В. И. Водовозове, своем учителе)

Аннотация. В середине XIX в. в российском педагогическом движении появилась значительная группа прогрессивных деятелей образования во главе с К. Д. Ушинским. В число его верных соратников входили Василий Иванович (1825–1886) и Елизавета Николаевна Водовозовы (1844–1923). В. И. Водовозов осуществлял в течение длительного времени активную практическую преподавательскую деятельность, которая была насильственно прервана властями. Он выступил в качестве одного из первых в России организаторов педагогических губернских и уездных курсов (съездов), ставших важной формой повышения квалификации учителей. Его перу принадлежит огромное количество трудов, главным образом, по методике преподавания русского языка и литературы. Фактически он стал основоположником этой методики в отечественной школе. Е. Н. Водовозова активно занималась литературной работой, выпустила в свет замечательные мемуары о времени, в которое жила, и о людях, с которыми общалась, включая такие важные персоналии как К. Д. Ушинский, В. А. Слепцов и др. Она вошла в историю отечественной педагогики как автор первого крупного научного произведения по дошкольному воспитанию и начальному образованию. Большое значение для воспитания подрастающего поколения имели ее увлекательные, познавательные книги по географии и истории.

Современники Водовозовых, а также литературные критики XX века высоко ценили труды Василия Ивановича и Елизаветы Николаевны. Они отдавали

должное вкладу В. И. Водовозова в развитие методики преподавания словесности. Е. Н. Водовозова ценима и в настоящее время за ее чрезвычайно интересные воспоминания и другие публикации. Педагогическое наследие В. И. и Е. Н. Водовозовых глубоко и разнообразно. Оно заслуживает дальнейшего изучения, а их труды опубликованы в интересах образования.

Ключевые слова: Российское образование в XIX в., В. И. Водовозов, Е. Н. Водовозова, К. Д. Ушинский, «На заре жизни и другие воспоминания».

V. B. Pomelov

**V. I. AND E. N. VODOVOZOV:
FAMILY UNION FOR THE BENEFIT OF RUSSIAN EDUCATION.
TO THE 200TH ANNIVERSARY OF V. I. VODOVOZOV**

"Dust will disappear like smoke disappears, but we will keep his honest name in our hearts!" (V. R. Shchiglev about V. I. Vodovozov, his teacher)

Abstract. In the middle of the XIXth century, a significant group of progressive educational figures, headed by K. D. Ushinsky, appeared in the Russian pedagogical movement. His loyal associates included Vasily Ivanovich (1825–1886) and Elizaveta Nikolaevna (1844–1923) Vodovozov. V. I. Vodovozov carried out an active practical teaching activity for a long time, which was forcibly interrupted by the authorities. He acted as one of the first organizers of pedagogical provincial and county courses (congresses) in Russia, which became an important form of teacher training. He wrote a huge number of works, mainly on the methodology of teaching Russian language and literature. In fact, he became the founder of this technique in the Russian school. E. N. Vodovozova was actively engaged in literary work, published wonderful memoirs about the time in which she lived and about the people with whom she communicated, including such important personalities as K. D. Ushinsky, V. A. Sleptsov, etc. She entered the history of the national pedagogy as the author of the first major scientific work on preschool and primary education. Her fascinating, informative books on geography and history were of great importance for the education of the younger generation.

Contemporaries of the Vodovozovs, as well as literary critics of the XXth century, highly appreciated the works of Vasily Ivanovich and Elizabeth Nikolaevna. They paid tribute to the contribution of V. I. Vodovozov to the development of the methodology of teaching Russian and literature. E. N. Vodovozova is still appreciated today for her extremely interesting memoirs and other publications. The pedagogical heritage of V. I. and E. N. Vodovozov is deep and diverse. It deserves further study, and their works should be published in the interests of education.

Keywords: Russian education in the XIX century, V. I. Vodovozov, E. N. Vodovozova, K. D. Ushinsky, "At the dawn of life and other memories".

Введение. К началу второй половины XIX в. в российской педагогике стала все активнее проявлять себя довольно значительная по количеству участников социальная прослойка демократически настроенных представителей передовой интеллигенции, видевшей свое жизненное предназначение в служении своему народу и Отечеству. В силу своего происхождения и полученного образования эти молодые люди были далеки от радикально настроенных представителей революционной демократии, стремившихся приблизить приход социальной революции, и избравших для достижения своей цели, главным образом, конспиративные средства, такие как индивидуальный террор, прямая агитация населения, хождение в народ и т. п. Демократы умеренного крыла стремились внести свою лепту в дело развития общественных сил и улучшения жизни россиян средствами его всемерного просвещения, стремясь реализовать на практике ставшую чрезвычайно популярной «теорию малых дел». Среди видных российских педагогов-демократов «умеренного толка» второй половины XIX в., внесших заметный вклад в развитие отечественного образования, особое место принадлежит супругам Водовозовым, – Василию Ивановичу и Елизавете Николаевне.

Материалы и методы. В процессе исследования автор использовал исторический и биографический методы, анализ историко-педагогической мемуарной литературы по теме исследования, аксиологический подход к исследованию

научно-педагогического наследия В. И. и Е. Н. Водовозовых.

Результаты исследования. В отличие от своей жены, оставившей подробные воспоминания о своем детстве, Василий Водовозов никогда не вспоминал свои ранние годы, поэтому о его юности мало что известно. Он родился 27 сентября (9 октября) 1825 г. в Санкт-Петербурге в семье разорившегося купца. В 1835–1842 гг. учился в коммерческом училище, в 1842–1847 гг. – на филологическом факультете столичного университета, по окончании которого был назначен учителем гимназии в Варшаве. В 1851 г. Водовозов был принят старшим учителем словесности в 1-ю Санкт-Петербургскую гимназию. Уже на начальном этапе своей педагогической деятельности он стремился проявить себя реформатором. Так, он попытался внести изменения в программу обучения, направленные на то, чтобы удалить из нее произведения, не представлявшие значительной познавательной и воспитательной ценности, и ввести вместо них книги современных авторов, вызывавшие интерес у читающей публики. Но ему, разумеется, не позволили это сделать. Уже тогда В. И. Водовозов пришел к важному выводу о необходимости проведения с учащимися идейного анализа литературного произведения; он называл этот анализ основным звеном преподавания литературы. Много внимания педагог уделял также самостоятельной работе учащихся.

Именно он впервые в российской школе ввел написание учащимися сочинений на заданную тему с

последующим критическим разбором в классе. Посредством использования этого метода обучения он пытался добиться более глубокого понимания гимназистами изучаемых литературных произведений и животрепещущих жизненных явлений, которые становились предметом обсуждения в разговорах юношей, но никак не отражались в их письменных работах. Таким путем молодой педагог развивал активность учащихся, поднимал их интерес к литературе и родному языку. Ученики писали сочинения на заданные темы; потом эти сочинения распределялись между ними для грамматического и критического разбора, причем они должны были находить друг у друга ошибки, неверные и неудачно выраженные мысли. Затем сочинения и замечания к ним читались в классе [Смирнов, 1953, с. 9–10].



В. И. Водовозов

Увлекался В. И. Водовозов проведением литературных вечеров, что было для того времени редким явлением, как и в целом внеурочная работа по предмету. При этом он был «душою учебного дела, побуж-

дал учащихся понимать привлекательную сторону умственного труда» [Помелов, 2000, с. 45]. В нем все его ученики «чуяли... прежде всего хорошего человека, а потом – хорошего учителя»; Водовозов «ко всем относился одинаково добродушно, справедливо, и по чистоте своей души, кажется, и не мог знать, что значит «придираться» к ученику, зудить над ним, как делали другие педагоги и этим развивали в юноше скверное чувство мстительности» [Щиглев, 1886, с. 408].

Новаторская педагогическая работа В. И. Водовозова, его выступления в педагогической печати стали известны К. Д. Ушинскому, стремившемуся объединить вокруг себя в Смольном институте благородных девиц наиболее сильных, прогрессивно мыслящих, деятельных педагогов [Помелов, Смольный, 2015, с. 87]. «Ушинский отлично сознавал, – писал Д. Д. Семенов, – что без надлежащих сотрудников весь его проект (преобразование Смольного института. – В. П.) останется мертвой буквой, что поручить проведение реформы старым учителям, сжившимся с известною рутинной, было невозможно» [Семенов, 1953, с. 80]. При выборе учителей Ушинский не обращал внимание на чины и звания, а принимал в коллектив только тех, кто ему был лично известен, обладал основательными знаниями, педагогическим талантом и то только после прослушивания по крайней мере десяти уроков. Водовозов стал верным соратником реформатора русской школы. К. Д. Ушинский собрал вокруг себя

в Смольном круг единомышленников, среди которых выделялись В. И. Водовозов, Я. П. Пугачевский, М. О. Косинский, Л. Н. Модзалевский, О. Ф. Миллер, В. И. Лядов, А. И. Павловский, Н. И. Раевский, М. И. Семевский и Д. Д. Семенов [Помелов, Д. Д. Семёнов, 2019, с. 113–119].

Здесь, в Смольном Василий Иванович нашел спутницу жизни, – Елизавету Николаевну Цевловскую (1844–1923), которая была в то время воспитанницей института [Помелов, 100 великих педагогов, 2018, с. 227]. Она вспоминала, как Ушинский характеризовал Водовозова воспитанницам Смольного еще до начала работы в нем Василия Ивановича: «У меня в виду имеется для вас превосходный преподаватель. И если в учителе вы ищете доброты, – по-моему, одного ума достаточно, – так ваш будущий учитель в то же время и очень добрый человек... Он научит вас работать, заставит полюбить чтение, познакомит не только с названиями великих произведений, но с их содержанием и с идеями» [Помелов, Российская прогрессивная..., 2020, с. 57].

Одна из учениц Водовозова вспоминала: «С каждой лекцией он незаметно для нас самих втягивал в серьезную умственную работу, которая до тех пор совсем была немислима для института. Мы, ничего не читавшие, вдруг начали читать чрезвычайно много, а некоторые из нас и с пожирающей страстью» [Аранский, 1986, с. 10].

В Смольном В. И. Водовозов начал работать в мае 1860 г., одно-

временно продолжая работу в гимназии. В институте открывались более широкие, нежели в гимназии, возможности для проявления педагогического таланта. Когда Ушинский был вынужден покинуть Смольный, вместе с ним ушли и лучшие учителя, в том числе Водовозов [Помелов, Жизнь К. Д. Ушинского, 2023, с. 105]. Он сосредоточился на работе в гимназии и литературно-педагогической деятельности, прикнул к развернувшемуся общественно-педагогическому движению. В доме Водовозовых по вторникам проводились известные на всю столицу «журфиксы», – вечера, собиравшие передовую демократическую молодежь. При этом Водовозов был далек от того, чтобы практическими действиями поддерживать революционеров-демократов. Он, как типичный просветитель и сторонник «теории малых дел», возлагал главную надежду на поднятие общего уровня образованности народных масс.

Важным средством решения этой проблемы он считал открытие воскресных школ. По его инициативе и при его непосредственном участии в 1-й петербургской гимназии была открыта женская воскресная школа, – одна из первых в России. Он руководил этой школой и сам преподавал в ней, привлекая к работе лучших учителей гимназии и Смольного института [Помелов, Предшественники..., 2023, с. 60]. Это была действительно самоотверженная деятельность, поскольку все работали в ней бесплатно. Однако вместо благодарности учителя стал-

квивались с недоброжелательным отношением к себе со стороны властей, которые были недовольны распространением социалистических идей и проявлением элементов демократизма в деятельности этих учебных заведений.

Нередко слышались и угрозы от хозяев, которых не устраивало то, что их работники проводят свой выходной день в школе вместо того, чтобы трудиться в мастерской или магазине. Но рабочие очень любили воскресные школы и отрывали немногие часы отдыха для того, чтобы их посетить. Какой-то определенной, официальной программы обучения в воскресных школах не было. Подбор предметов и их содержание определялись исключительно самими учителями. Слабая предварительная подготовленность учащихся вынуждала ограничиваться обычно обучением чтению, письму, счету в пределах четырех арифметических действий. В воскресной школе Водовозова этот минимум дополнялся преподаванием основ истории, естествознания, географии, литературы. Его усилиями была создана библиотека. Книги выдавались на дом, поскольку домашнее чтение, как элемент самообразования, в деятельности школы занимало важное место.

Среди литературы, привлекавшейся учителями для классного и домашнего чтения, были произведения и самого Водовозова, например, «Рассказы из русской истории» (1861), отличавшиеся простотой, доступностью и занимательностью изложения. В книге были описаны важнейшие события русской исто-

рии до конца XV в., включены летописные рассказы, былины, «Слово о полку Игореве». Второй выпуск этой книги (1864) включал освещение исторических событий времен Ивана и Ивана IV. Оба тома неоднократно переиздавались и получили широкое распространение.

Бурный рост воскресных школ характеризовался правительством как нежелательное явление, хотя на эти школы не отпускалось никаких средств. Поэтому со второй половины 1861 г. были введены правила, ограничивавшие их открытие и работу различными условностями. Так, нельзя было вести занятия с учащимися на дому, было запрещено преподавание природоведения, истории, географии. Директор обязывался давать точные сведения о распределении часов на различные виды занятий, извещать обо всех выходящих и вновь прибывающих преподавателях. В ответ на эти ограничительные меры Водовозов выступил со статьей «Неужели упадут воскресные школы?», в которой отстаивал необходимость воскресных школ для народа. Он писал: «Целую долгую неделю сидит бедняк в душевной мастерской под вечным страхом взыскания... После трудной, горькой работы иногда, несмотря на ропот хозяина, он отдает немногие часы воскресного отдыха на грамоту. В посещении воскресной школы он... видит для себя какой-то выход к лучшему: хоть на миг ободрят его и приласкают, хоть он заглянет в те самые комнаты, где учатся барские дети!» [Водовозов, Неужели..., 1986, с. 407–408].

В. И. Водовозов выступал против правил, излишне регламентировавших деятельность воскресных школ: «Сообщать точные сведения о разных переменах в составе учителей нет никакой возможности: иной придет поучить на одно воскресенье, другой поучит с час, – и поминай, как звали! Ведь в воскресную школу приходят заниматься по доброй воле, наставникам денег не платят, – их не свяжешь никакими обязательствами» [Там же, с. 410]. «Вообще если б обо всем этом извещать директора, то с фабрик всей России недостало бы бумаги», – грустно иронизирует Водовозов [Там же, с. 411]. Приохотив детей и подростков, да и взрослых тоже, к занятиям и чтению, можно было бы многих спасти от пьянства и разгула, считал педагог. Смело Водовозов заявляет и о том, что «для нас совершенно излишни какие-нибудь стеснения. Между тем, ведь всякий может учить у себя на дому кого угодно и чему угодно: этого не остановят никакие правила» [Там же, с. 411].

В середине 1862 г. распоряжением министерства народного просвещения (далее – МНП), наряду с другими воскресными школами, была закрыта и школа Водовозова. Самодеятельные учебные заведения, руководимые энтузиастами образования народа, были признаны опасными, содействующими «потрясению религиозных верований» и «возмущению против государства».

В течение нескольких лет В. И. Водовозов принимал участие в подготовке реформы школы, выполняя различные поручения Ученого комитета МНП. Он неоднократно

выступал устно и в печати по поводу предполагавшихся изменений в системе образования, защищая при этом важность открытия возможно большего количества школ с тем, чтобы сделать их более доступными для населения. Предложил свою систему преподавания русской литературы, разработал указания по преподаванию русского языка.

В связи с обсуждением проекта (1860) устава низших и средних училищ, состоявших в ведении МНП, Водовозовым был написан ряд статей. В статье «Наука и нравственность» он анализирует состояние дел в российской системе образования. Горьким признанием того, что в России наука и образование зачастую служат лишь средством получения жалованья и карьеры, прописаны многие положения этой статьи; «ведь нельзя же специалистом-историком назвать юношу, который со скрежетом зубов долбит историю Смараглова, проклиная всех этих героев, вздумавших обременять потомство своими делами», иронизировал Водовозов [Водовозов, Наука и нравственность, 1986, с. 84].

В. И. Водовозов полагал, что определить круг предметов «общего курса по идее умственного развития» несложно, но когда приходится вводить их в школу, возникает вопрос, а в какой мере нужно, полезно и возможно, то или иное знание. Он считал, что прежде чем народ осознает отвлеченную выгоду науки, ему нужно дать почувствовать осязательную выгоду знания в жизни. Чем менее образован народ, тем более необходимо внимание к «местным требованиям знания», под которыми

он понимал особые условия развития хозяйства данного региона (например, промыслы, выращивание определенных сельскохозяйственных культур) и которые должны находить свое отражение в учебной программе, быть учтены в процессе преподавания. Иными словами, учеба должна быть приближена к требованиям жизни.

Вот почему, отмечал В. И. Водовозов, по мнению педагогов, вносящих свои замечания и дополнения в проект устава, необходимо дать в народных училищах место сведениям из физики, химии, механики, землемерия, хозяйственной архитектуры вместе с основаниями агрономии, садоводства, фабричных и ремесленных производств; ввести в реальной гимназии вместо латинского языка физиологию в применении к обыденной жизни, начала технологии, сельского хозяйства и прочие практические дисциплины.

В. И. Водовозов поддерживал требования открытия, помимо реальных гимназий, агрономических, технологических, лесных и ветеринарных училищ, а также преподавание в школах коммерческих наук и бухгалтерии. Все это он считал современным и своевременным. В то же время, он выразил несогласие с мнением Н. И. Пирогова, считавшего, что гимназии, названные в проекте «филологическими», должны готовить в университет, а «реальные» – в высшие технологические институты. Тем самым, Пирогов, по мнению Водовозова, отделял от университетского курса всякое практическое знание и допускал в нем только

«чистую» науку. В. И. Водовозов заявил, что университеты до тех пор не будут иметь сильного влияния на жизнь, пока в них не будет внесено возможно большее число прикладных знаний. В этой связи он резко критиковал сторонников преподавания классических языков в гимназиях, упорно отстаивал необходимость изучения, прежде всего, естественных наук, русской словесности и новых языков. Водовозов, знавший десять иностранных языков, соглашался: «Пусть у нас заводят и училища с классическими языками; но воображать, что классические языки необходимы для всех общеобразовательных учреждений как предмет, наиболее развивающий, мы считаем крайней односторонностью» [Там же, с. 90].

В. И. Водовозов резко выступил и против тех деятелей от просвещения, которые считали, что священники – лучшие учителя. Так, Н. Ф. Щербина в книге «О народной грамотности и устройстве возможного просвещения в народе» (СПб, 1863) доказывал, что образование должно быть исключительно религиозным и народ якобы не хочет иметь других учителей, кроме бывших семинаристов. При этом под семинаристами имелись в виду выпускники духовных, а вовсе не учительских семинарий, против открытия которых Щербина также восставал.

Тема формирования личности учителя была одной из центральных в педагогическом творчестве Водовозова. К ней он обращался в работах «Идеал народного учителя» (1864) и «Новый план устройства

народной школы. По поводу книги «Заметки о сельских школах» С. А. Рачинского» (1883). Во второй из названных работ Водовозов анализировал книгу профессора Московского университета С. А. Рачинского, идеолога церковно-приходской школы. Отдавая должное подвижнической деятельности Рачинского, работавшего в ту пору в открытой им сельской школе, Водовозов выражал несогласие с его мнением по поводу того, какими должны быть школа и учитель. Рачинский громил в своих выступлениях всех подряд: интеллигенцию, министерство, инспекторов народных училищ, сами министерские школы. Не устраивают его и сами учителя, проходящие подготовку в учительских семинариях и приобретающие с множеством поверхностных знаний лишь некоторый внешний лоск.

В его рассуждениях было, конечно, немало правды. Но что же предлагал Рачинский? Он считал, что «направление» сельской школе должен дать народ. А народ, по его мнению, прежде всего, желает, чтобы учащиеся знали церковнославянский язык, умели читать часослов, псалтырь и другие богослужебные книги, занимались бы церковным пением. Идеалом народного учителя С. А. Рачинский видел священника [Водовозов, Новый план..., 1986, с. 246]. Настоящий хозяин школы, по Рачинскому, священник, который завязывает со своею паствою «неразрывные связи»; хороший священник – душа школы [Там же, с. 247].

Отсюда нетрудно, как будто, сделать вывод о том, что Рачинский считал священнослужителей лучшими людьми общества. Но вот как он характеризует церковное сословие: «Наше духовное сословие является сословием запуганным, но вместе жадным и завистливым, униженным, притязательным, ленивым и равнодушным к своему высшему призванию, а вследствие того и не весьма безукоризненным в образе жизни» [Там же, с. 247].

«Вот каковы суждения автора о тех, кому он хочет отдать сельские школы», – подводил итог В. И. Водовозов [Там же, с. 247]. Среди священников, – отмечает Водовозов, – есть замечательные люди и педагоги, но «такой пастырь, беззаветно преданный делу обучения, сам скажет вам, что его звание лишь мешает его педагогическим успехам, уже потому только, что он постоянно должен отрываться от своего любимого дела для исполнения треб» [Там же, с. 247]. В том, что духовенство отказывается от надзора за школой, нельзя видеть только лень и равнодушие к школе; в этом есть и доля здравого смысла, пояснял Водовозов: «В самом деле, как священнику, обремененному очень сложными обязанностями, взять на себя еще другие, не менее сложные? И зачем ему еще нужна школа, когда и без того он всегда может обращаться с поучениями и к родителям, и к детям?» [Там же, с. 251].

В противовес путаным и, в целом, консервативным утверждениям Рачинского В. И. Водовозов ясно заявлял то, что забота общества

«должна состоять в том, чтобы поставить учителя в более независимое и обеспеченное положение. Когда он действительно почувствует свой авторитет на избранном поприще, когда ему будет осязательна приносимая им польза, он будет гордиться своим званием, а не бегать от него. Но и теперь есть народные учителя, которые, при всем своем незавидном положении, бескорыстно трудятся для пользы народной и являются истинными мучениками учительского дела» [Там же, с. 251].

Проблема учительства рассматривалась Водовозовым и в более ранний период (1864) в статье «Идеал народного учителя», где он указывал на то, что «школа при условиях жизни, неблагоприятных для образования, остается бледным цветком на бесплодной почве» [Водовозов, Идеал..., 1986, с. 255]. Он требовал значительной заработной платы для учителя, который только в этом случае мог бы полностью посвятить себя учительскому труду. В распоряжении учителя должны быть «свободные деньги», которые он мог бы тратить по своему усмотрению в целях улучшения оснащения школы и совершенствования учебного процесса.

Сельский преподаватель должен представлять собой «цельное лицо». Под этим определением В. И. Водовозов понимал единство моральных и интеллектуальных качеств педагога. «Программа знаний у учителя должна быть не столько обширна, сколько разнообразна. При строгом выборе тех частей знания, которые наиболее применимы в

народной школе, ему следует изучать свою науку основательно. Ему особенно необходимо развить наблюдательность ума, ясный и толковый взгляд на природу через близкое и наглядное знакомство с ее явлениями» [Там же, с. 254].

Видное место в кругу его знаний должны занять естествознание, сельское хозяйство и его применение к русской жизни, основательное знание гигиены применительно к условиям сельского быта, знание технических производств и промыслов, которые распространены в России и особенно те, что распространены в данной местности. Наука должна служить учителю одним из средств к сближению с народом, а искусство учителя состоять в том, чтобы побудить учеников как можно более трудиться. «Дело подготовки народного учителя пошло бы лучше, если бы удалось образовать учителя из народа. Эти учителя должны быть воспитаны не в столице, а по возможности близко к той местности, где им придется действовать», – писал Водовозов [Там же, с. 254]. Таким образом, он ставил вопрос об открытии специальных учебных заведений для подготовки учителей, причем открыты они должны были быть, прежде всего, на селе.

В. И. Водовозов отмечал далее, что воспитанники, которые готовятся в народные учителя, должны быть лучшими в нравственном отношении, самыми даровитыми натурами, людьми здоровыми, физически развитыми. «Он должен иметь свой сад, огород и поле и завести свое образцовое хозяйство, чтобы на

деле показать выгоды лучшего способа полевых работ... Помогая другим на деле своим практическим знанием, он дает учащимся точное и наглядное понятие о почвах. Он может быть полезен народу своими советами, как оберегать леса, как предупреждать или тушить лесные пожары, как выгоднее устраивать рыбный промысел, разводить скот и т. д. Сельскому учителю несравненно легче иметь влияние на поселян своим знанием гигиены... Неужели же сельский учитель может заменить доктора? – спросит читатель. Конечно, нет; но наука, излагающая, как сохранить свое здоровье и лечить обыкновенные болезни, где это возможно, простыми средствами, должна быть вполне ему знакома», – уверен В. И. Водовозов [Там же, с. 258].

По его мнению, учитель должен знать разные ремесла, уметь оказывать ветеринарную помощь и неотложную медицинскую помощь при отравлениях, укусах, ушибах и пр. Разумеется, это идеал, который трудно осуществить на практике, особенно в массовом количестве, но ведь учитель и действует не один, а в союзе с другими людьми и постепенно, пишет Водовозов, может подготовить себе помощников из бывших учеников. Конечно, учитель при этом не должен сильно отвлекаться от своего главного дела, но сам успех преподавания зависит от тесной связи с народом, делает вывод В. И. Водовозов.

В статье «Тезисы по русскому языку» (1861) он давал указания по преподаванию русского языка и ли-

тературы, выдвигал свой план единой общеобразовательной 8-классной гимназии, согласно которому из учебного плана исключались древние языки, зато видное место отводилось современным языкам, математике, естествознанию, географии, истории, русской словесности. Он решительно выступил против существовавшей системы обучения русскому языку и литературе, при которой учеников утомляли заучиванием различных грамматических форм, изучением филологических тонкостей, что приводило лишь к «дрессировке умов», но не раскрывало перед учащимися всей красоты родного языка; мало того, настраивало их на негативное к нему отношение.

На эту тему В. И. Водовозов написал целый ряд статей, например, «О преподавании русского языка и словесности в высших классах гимназии» (1856). В ней он выступил с критикой господствовавшего метода обучения, при котором основное внимание уделялось изучению теории слога и истории языка. Помимо чисто филологической, Водовозов выдвинул задачу идейного и нравственного воспитания посредством языка, и в связи с этим обозначил основные проблемы перестройки учебной программы.

Изучение курса прозы и поэзии он рекомендовал иллюстрировать лучшими образцами отечественной и иностранной литературы. В преподавании русского языка он обращал главное внимание на его основные свойства, отражающие живое лицо и характер народа. Он убеждал коллег в том, что теоре-

тические положения легче усваиваются через практические упражнения, высказывался за установление межпредметных связей между различными учебными дисциплинами, за соблюдение в обучении принципа преемственности между младшими, средними и старшими классами.

Эти идеи развивались Водовозовым в статьях «Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование» (1859), «О воспитательном значении русской литературы» (1870).

В статье «Русская народная педагогика» (1861) В. И. Водовозов рассматривает книги и руководства, изданные для народного чтения. Подобную литературу он считал важным средством распространения знаний в народе. В основном он критиковал эти книги и руководства за содержащиеся в них вялые сентенции, искусственный язык, слащавость, неудачный отбор образцов для чтения. Так, он критикует книгу для чтения, составленную И. И. Пальсоном (1825–1898), в которой нашли место отрывки хотя и известных авторов, но вовсе не предназначенные по своему содержанию для печати. Там было помещено, например, такое частное письмо Н. В. Гоголя: «Дражайшая бабушка! Извините меня, что долгое время не мог писать вам, дражайшая бабушка. Покорно вас благодарю, что вы прислали гостинец мне. От всего сердца желаю вам благополучия и долголетней жизни, при сем остаюсь Ваш покорный внук Николай Гоголь» [Помелов, Российская прогрессивная..., 2020, с. 68]. Публикация такого письма, скорее, выставяла великого

писателя в смешном виде, нежели служила делу образования.

Очень остро стоял в середине XIX в. вопрос о преподавании классических языков в гимназиях. Их незнание служило непреодолимым препятствием к поступлению в гимназию детей из малообеспеченных слоев населения, которые были не в состоянии оплачивать услуги репетиторов. В статье «Древние языки в гимназии» (1861) В. И. Водовозов решительно высказался против изучения латыни и греческого в гимназии. Пример М. В. Ломоносова, который, как известно, отлично знал эти языки, и на которого в связи с этим любят ссылаться сторонники классического направления в образовании, неудачен, ибо он был, прежде всего, «строителем» русского языка, и наибольший вклад внес в естественные науки. Водовозов не отрицал огромной пользы, которую может принести изучение «древнего мира», да и сам он немало времени потратил на изучение этих языков, но все же он считал, что эти языки нужны лишь будущим ученым некоторых специальностей, а не всем без исключения гимназистам. Знание этих языков совершенно неприложимо к жизни. Не случайно, отмечал Водовозов, поэтому в нашем обществе мы видим к ним совершенное равнодушие. Он напоминает также, что «при всей бедности нашей эрудиции и недостатках педагогического развития» нашим гимназистам приходится изучать почти вдвое больше предметов, чем в «самой ученой немецкой гимназии». Ни в одной гимназии на Западе не пре-

подают русский язык, а у нас приходится учить немецкий и французский. К тому же, целесообразно было бы изучение и английского языка, ибо, по справедливому замечанию В. И. Водовозова, английская литература действительно представляет богатейший материал для всестороннего образования юношества. Кроме того, он делает вывод, что естествознание, история, география, новые языки и родная словесность становятся предметами, требующими все большего «расширения» в гимназическом курсе. Много ли в таком случае остается времени на классические языки?!

Статью под названием «Старчество» (с педагогической точки зрения) (1859) Водовозов написал в поддержку статьи Н. А. Добролюбова «О значении авторитета в воспитании» (1857). Педагог выступил с критикой «нравственных старцев» – приверженцев верноподданнического воспитания. Беспощадным оружием сатиры высмеял он «души прекрасные порывы» тех молодых летями нравственных старцев, которые, казалось бы, и берутся за какие-то дела, пытаются что-то делать: учиться, работать, но вскоре все бросают из нежелания, неумения, невыработанности привычки к труду и получается у них как в сатире А. Д. Кантемира, где мать стыдила молодого рака за то, что тот ходит криво. «Поди, матушка, сама прямо, – отвечал тот, – тогда я поучусь у тебя» [Водовозов, Старчество. 298б, с. 50].

До весны 1866 г. В. И. Водовозов плодотворно совмещал свою работу в 1-й петербургской гимназии с

литературным творчеством и общественно-педагогической деятельностью. В это время над его головой начали сгущаться тучи. Еще в феврале 1865 г. в ходе проведения правительственной ревизии гимназии были выявлены такие недопустимые явления как знание многими гимназистами стихов Н. А. Некрасова. Водовозову указывали, что «вредно питать юношество иронией и сатирой или передавать ему политические и общественные идеи, до которых ему (юношеству. – В. П.) нет дела, как и им до него» [Помелов, Российские педагоги..., 2012, с. 84]. Анекдотично звучат обвинения в его адрес в том, что Водовозов «развивал в учениках критические способности, останавливался на современной литературе... и заставлял учеников знакомиться со всей грязью болезненной социальной обстановки» [Помелов, Российская педагогика..., 2013, с. 48.].

Прогрессивная педагогическая общественность высоко ценила его деятельность, но она пришлась не по вкусу царизму. В эти годы он находился под постоянным подозрением. На него сыпались постоянные нападки со стороны вышестоящего начальства. После покушения Д. В. Каракозова на императора Александра II (4 апреля 1866 г.) были предприняты жесткие меры по удалению из учебных заведений лиц, оказывавших «разлагающее» влияние на молодежь. Ненавистный царскому режиму «опасный» и «неблагонадежный» Водовозов был уволен одним из первых, как из гимназии, так и из Константиновского и Аудиторского училищ, где в это время он

работал по совместительству. Каких-либо объяснений при увольнении не последовало; в самом деле, упрекнуть его в некомпетентности было невозможно. Начальница одной из частных гимназий предложила было Водовозову место учителя. Однако его императорское величество принц Петр Георгиевич Ольденбургский, управляющий учебными заведениями ведомства императрицы Марии Федоровны, узнав об этом, заявил ей с негодованием: «Как могли вы даже подумать о том, чтобы пригласить к себе такую политически скомпрометированную личность?! Водовозов – Каракозов, – обе фамилии недаром рифмуются» [Помелов, Российские педагоги..., 2000, с. 54]. В итоге, «месяца через полтора, – вспоминала Е. Н. Водовозова, – у нас не осталось ни копейки. Мы урезывали себя в самом существенном и пропитывались продуктами, забранными в долг из лавок» [Аранский, 1986, с. 11].

Последующие годы для семьи В. И. Водовозова были исключительно тяжелыми в материальном и моральном отношениях. Выдающийся педагог был лишен в расцвете сил и таланта, – лишен пожизненно! – возможности заниматься любимым делом. Эта трагедия продолжалась 20 лет, вплоть до самой смерти В. И. Водовозова от рака пищевода, последовавшей 17 (29) мая 1886 г. Демократическая молодежь справедливо видела в нем жертву царского произвола. Несмотря на отстранение от практической педагогической работы В. И. Водовозов принимал активное участие в работе

столичного педобщества, на заседаниях которого прочитал ряд докладов.

В 1868 г. журнал «Отечественные записки» возглавили Н. А. Некрасов и М. Е. Салтыков-Щедрин, и они пригласили В. И. Водовозова на должность секретаря редакции. Тем не менее, последние два десятилетия его жизни были тяжелыми как в моральном, так и в материальном отношении. Будучи лишенным возможности работать по специальности, он был вынужден ограничиваться лишь организацией учительских курсов и съездов, а также написанием методической литературы, причем, главным образом, «в стол».

Все это практически не давало заработка. Пришлось заняться интенсивной литературной работой Елизавете Николаевне.

В. И. Водовозов разрабатывал методику наглядного обучения и горячо пропагандировал идею наглядности среди учителей. Он изготовил лупу, циркуль, микроскоп собственной конструкции и другие наглядные пособия. Он рекомендовал различные виды наглядности: живое наблюдение предметов, картины, модели, иллюстрации. Придавал большое значение иллюстрированию учебных пособий и книг для детского чтения; сетовал на то, что в таких науках, как география и история, вместо живого знания по большей части на долю ученика достаются одни слова. Он рекомендовал давать возможность ученику в характерных рисунках ознакомиться поближе с природой изучаемых мест, узнать достопримечательности

городов, одежду, обычаи жителей и пр. Картинная наглядность в этом случае для живого воображения детей во многом заменяет реальное знание. При этом он пояснял, что не признает наглядное обучение, как это имеет место в германских школах, в качестве особого предмета, а имеет в виду «его применение по разным предметам обучения» [Помелов, Российская педагогика..., 2013, с. 55].

Педагог показывал, как можно использовать наглядность в преподавании арифметики, геометрии, черчения, географии, истории, физики, химии, при обучении чтению и письму посредством всестороннего использования возможностей экскурсий в природу и наблюдения живых, естественных объектов, изготовления своими руками наглядных пособий, таких как куб, счеты, разрезная азбука, микроскоп и др. Вообще характерной чертой методических советов Водовозова являлась их связь с жизнью, возможность использования в педагогической практике. Тем не менее, он не отрицал необходимости использования всего того ценного, что накоплено в педагогике других стран. Вместе с Ушинским он возмущался «целостным» переносом идей и практики немецкой педагогики на русскую почву.

В. И. Водовозов стремился к практической работе. Однако она была ограничена лишь участием в учительских съездах и курсах в качестве руководителя и лектора по педагогике и методике начального обучения. Летние педагогические съезды учителей, сроком обычно месяц-полтора, стали проводиться с

конца 1860-х гг. Необходимость проведения этих, по существу временных учебных заведений, определялась тем, что немногие учителя, работавшие в народных, особенно сельских, школах имели специальную подготовку. В руководстве работой курсов принимали участие видные деятели народного образования того времени. Ученым комитетом МНП была составлена типовая программа курсов, однако на практике ее не всегда придерживались, что объяснялось прежде всего наличием или отсутствием преподавателей конкретных предметов, местными условиями и запросами.

Обычно работа велась в теоретическом и практическом направлениях. При съездах (курсах) иногда существовала небольшая школа, где давали уроки руководители курсов и слушатели. После уроков следовал их разбор. Трижды Водовозов руководил педагогическими съездами: в 1872 г. в Костроме, и в 1873 г. в Александровском уезде Костромской губернии и в Оренбурге. Он относился чрезвычайно ответственно к своим обязанностям, был прекрасным организатором и лектором, пользовался огромным успехом у слушателей.

Видный русский педагог Николай Федорович Бунаков вспоминал о Водовозове: «Он умел возбудить в местном учительстве жажду знания, стремление к самоусовершенствованию, теплое отношение к школе и к учащимся» [Помелов, Российские педагоги..., 2012, с. 83].

Дальнейшая деятельность В. И. Водовозова по руководству педагогическими съездами (курсами)

была прекращена, когда вышло предписание МНП от 22 июня 1874 г. управляющим учебными округами по поводу подбора руководителей курсов, согласно которому управляющие должны были представлять в МНП сведения об их благонадежности [Помелов, 2019, с. 104].

Осталось только одно, – литературная работа. Следует отметить такие значительные учебные пособия Водовозова, как «Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии» (1868), «Новая русская литература» (1866), «Древняя русская литература» (1872). «Практическая славянская грамматика» (1868), сборник «Детские рассказы и стихотворения» (1871), «Книга для первоначального чтения в народных школах» (ч.1., 1871) и методическое руководство по работе с ней. Последние две работы были отмечены столичным педагогическим обществом премией им. К. Д. Ушинского, а в 1872 г. комитет грамотности Вольного экономического общества присудил за них золотую медаль. Спустя три года золотую медаль он получил от ученого комитета Министерства госимущества. «Книга для первоначального чтения...» за непродолжительный срок выдержала 20 изданий.

В 1873 г. вышла «Русская азбука для детей» В. И. Водовозова, в 1875 г. – «Руководство к русской азбуке». Азбука была составлена на основе завоевывавшего тогда признание аналитико-синтетического метода обучения грамоте. Несмотря на неприязненное отношение к

опальному педагогу, ученый комитет МНП отметил ее как одну из лучших и рекомендовал к использованию в школе. Кроме того, педагог издал методическое пособие «Предметы обучения в народной школе. Методика обучения грамоте, арифметике и другим предметам» (1873), «Элементарные рассказы из физики и химии для народных учителей», «Русские сказки в стихах» и выступает как поэт и переводчик.

Просвещение народа оставалось главной темой педагогического творчества В. И. Водовозова на протяжении всей его творческой жизни. Этой теме посвящены такие его работы, как «Наука и нравственность» (1863), «Рассказы о том, что у нас сохранилось по народной памяти и по грамоте» (1869), «Книга для чтения в народных училищах Виленского учебного округа» (1863), «Что читать народу?» (1886).

Несмотря на то, что произведения Водовозова не только регулярно приходили к читателю, их автор не испытывал от этого полного удовлетворения. Ему хотелось заниматься с детьми. Он начал обучать на дому соседских детей. Даже будучи тяжелобольным, он продолжал уроки и не было возможности отговорить его от этих занятий. До последнего дня он занимался с детьми, «рассказывал им, заставлял повторять, показывал картинки и глобус, придерживая его слабыми дрожащими руками» [Семевский, 1888, с. 167].

В. И. Водовозов похоронен на Смоленском кладбище, рядом со старшим сыном Михаилом, умершим в 16 лет от туберкулеза в 1879 г.

Д. Д. Семенов в прощальной речи характеризовал его как человека, который все свои высокие и разносторонние познания, свой яркий ум и горячее сердце патриота отдавал без остатка бесконечно любимому педагогическому делу, как педагога-писателя, создавшего прекрасные книги, по которым учились миллионы детей.

Теперь мы обратимся к личности Е. Н. Водовозовой, первой женщины-методиста начального образования в российской педагогике, детской писательницы и мемуаристки. Елизавета Николаевна Водовозова занимает свое особое, совершенно неповторимое место в истории отечественной педагогики. Она была, по существу, первой женщиной в России, выступившей в середине XIX в. в качестве автора блистательных мемуаров, теоретических трудов по педагогике, а также научно-популярных учебных книг и пособий для детей и юношества, которые славились не только богатством содержания, но и изысканностью полиграфического и иллюстративного оформления.



Е. Н. Водовозова

Е. Н. Водовозова (урожденная Цевловская) родилась в семье мелкопоместного помещика 5 (17) августа 1844 г. в селе Погорелое Поречского уезда Смоленской губернии, где у ее отца было небольшое имение. Отец, Николай Григорьевич (1790–1848) был кадровым офицером, участником Отечественной войны 1812 г. Он прошел с русской армией все этапы борьбы с наполеоновской ордой, – от Аустерлица (1805 г.) до лейпцигской «битвы народов» (1814 г.). Много лет он служил в Польше, очень любил польский народ, его обычаи и язык. Со своими детьми он стремился разговаривать только по-польски. Мать, Александра Степановна Гонецкая, выпускница Екатерининского женского института, как и ее муж, происходила из небогатой помещичьей семьи. Она была на 22 года моложе Николая Григорьевича. Вместе они прожили 20 счастливых лет (1828–1848).

В 1847 г. семья решила купить дом в уездном городке Поречье, но прожить в нем удалось только один год. Как раз тогда в городе разразилась эпидемия холеры. В это время к семье прибилась девочка. Как потом оказалась, все ее родственники умерли от холеры. С ее приходом заболел и скончался от холеры Николай Григорьевич, а следом за ним семь его детей. (Всего в семье было 16 детей, правда, до взрослого возраста дожили немногие). Молодая вдова с оставшимися детьми спешно продала дом и вернулась на жительство в имение мужа. По ходатайству генерала И. С. Гонецкого, приходив-

шегося Александре Степановне братом, Елизавета была зачислена в Смольный институт благородных девиц на казенный кошт. В феврале 1862 г. она окончила это учебное заведение. Как раз на годы ее учебы пришелся период, когда инспектором классов был К. Д. Ушинский (1859–1862), общение с которым сформировало ее жизненные и общественно-политические взгляды. Однако еще более своим духовным и умственным развитием она была обязана В. И. Водовозову (1825–1886) [Помелов, Российские педагоги..., 2000, с. 45].

Своему мужу Е. Н. Водовозова была обязана склонностью к педагогике и литературной деятельности. Эта семейная пара, – в своем роде единственная в истории российской педагогики: муж и жена, – оба авторы известных учебных книг, крупные педагоги-методисты.

В известном смысле Е. Н. Водовозова повторила судьбу матери, выйдя замуж за человека, который годился ей в отцы; и так же, как в случае с матерью, брак этот был счастливым. Поженившись в апреле 1862 г., Водовозовы вскоре отправились за границу; побывали в Бельгии, Германии, Англии, Швейцарии и Франции. Это было не столько свадебное путешествие, не только экскурсия познавательного характера, но в значительной степени деловая поездка для серьезного изучения в странах Западной Европы практической постановки школьного образования и дошкольного воспитания. Особенно занимала Елизавету Нико-

лаевну, мечтавшую о создании широкой сети детских садов в России, система Фридриха Фрёбеля.

К проблеме воспитания ребенка, его гармонического развития, открывающего простор всем его запросам и способностям, Водовозова подходила с позиции «идей шестидесятых годов». Она рассматривала начальную школу как очень важную ступень формирования личности ребенка. Уже в детстве, по ее мысли, закладывался характер того «нового человека», которому суждено будет преобразовать российскую действительность на началах широкой демократии.

Подобно революционерам-демократам, к которым она по духу и примыкала, Е. Н. Водовозова увязывала задачи воспитания детей с борьбой за лучшее будущее народа. Формирование нового, лучшего поколения стало для нее главным делом жизни, которому она отдала всю свою жизнь. При этом Елизавета Николаевна никогда не занималась практической преподавательской работой, не была непосредственно связана с общеобразовательной или высшей школой. Свой вклад в дело просвещения она вносила исключительно посредством написания своих замечательных книг.

С осени 1862 г. Водовозовы живут в столице. С того же времени начались их знаменитые «журфиксы» по вторникам; то есть вечера, посетители которых принадлежали к передовой демократической интеллигенции, – от учащейся молодежи (в том числе и учеников Василия Ивановича) до известных писателей того времени. В гостях у

них постоянно бывали Г. З. Елисеев, В. А. Слепцов, П. А. Гайдебуров, братья В. С. и Н. С. Курочкины, П. И. Якушкин, П. Л. Лавров, Н. К. Михайловский, Н. Д. Ножин и другие демократические деятели, среди которых были и люди, связанные с революционным подпольем. «Водовозовские журфиксы были популярны в передовых кругах интеллигенции, – вспоминал Н. И. Кареев. Общий тон этих вечеров был оппозиционный, и на них хорошо отдыхалось... от царившей тогда реакции» [Помелов, Предшественники..., 2023, с. 98]. Как свидетельствует Н. И. Кареев, он часто встречал здесь Г. А. Лопатина, первого переводчика на русский язык «Капитала» К. Маркса. Таково было окружение, в котором находилась Елизавета Николаевна. Они с мужем были в центре либерального движения шестидесятников, за что впоследствии не раз подвергались гонениям со стороны царского правительства.

В конце января 1863 г. у Водовозовых рождается сын Михаил. Семья очень нуждалась; второй сын Василий был очень болезненным ребенком, и много денег уходило на врачей и лекарства. С 1883 г. у В. И. Водовозова перестают выходить отдельные книги; выходят в свет новыми изданиями лишь некоторые его прежние произведения, редкие статьи и несколько сказок. В 1887 г. на писательницу обрушилось новое горе, – арест и ссылка сына Василия. Через год подобная судьба постигла и младшего сына Николая (1870–1896), известного публициста, писавшего о проблемах экономики.

Оба они были участниками студенческого и революционного движения.

В 1888 г. Елизавета Николаевна вышла замуж за Василия Ивановича Семевского [25.12.1848 (6.01.1849 – 21.09 (4.10) 1916], своего давнего знакомого, ученика и друга первого мужа. Семевский был крупным ученым-историком. Он защитил докторскую диссертацию по истории крестьянства, основал журнал «Голос минувшего». Был одним из создателей Трудовой народно-социалистической партии и членом ее центрального комитета. Им написан замечательный очерк «В. И. Водовозов», до настоящего времени служащий главным источником сведений о замечательном педагоге-демократе.



В. И. Семевский

Похоронен В. И. Семевский на Литераторских мостках Волковского кладбища. (Его брат Михаил также был известным ученым-историком, поэтом в литературе их иногда путают) [Помелов, Российские педагоги и историки..., 2022, с. 211].

Последние годы жизни Елизавета Николаевна провела в крайней нужде, одиночестве и болезнях, доводивших ее до отчаяния и мыслей о

самоубийстве. Тем не менее, она до конца своих дней сохраняла ясность ума и воплощала в жизнь свои творческие замыслы. В годы, прожитые ею уже при Советской власти, она сокрушалась, что не может по состоянию здоровья наблюдать в широком объеме современную жизнь, о которой необходимо «всё-всё» записать. Совсем незадолго до смерти она опубликовала последнюю главу своих воспоминаний под названием «Житейские невзгоды». Публикация появилась в январском выпуске журнала «Голос минувшего» за 1923 г. А уже в следующем номере этого журнала был напечатан ее некролог. Она скончалась 23 марта 1923 г. в Петрограде.

Впервые Е. Н. Водовозова выступила в печати со статьей «Что мешает женщине быть самостоятельной?», написанной по поводу романа Н. Г. Чернышевского «Что делать?», в журнале «Библиотека для чтения» (1863; подпись Е. Ц-ская). В этой работе она высказала свое мнение по поводу женской эмансипации: «Наконец-то женщина явилась так, как ей должно быть, не рабой-труженицей, а независимой помощницей своего мужа». Главное место в статье было отведено резкой критике системы женского воспитания в России, которое, как писала Водовозова, «не только не prepares к самостоятельному труду, но и убивает самую мысль о нем».

Е. Н. Водовозова была скромным человеком; длительное время она сомневалась в своих научных и литературных способностях; вот почему некоторые свои первые книги из опасения «подставить» столь

звучную в то время в российской педагогике фамилию, и тем самым подвести своего мужа, она издавала под псевдонимами. Так, в 1871 г. в столице вышла ее книга «Батрачка. Рассказ из народного быта» под псевдонимом И. Бельский.

С 1870 г. Е. Н. Водовозова сотрудничала в педагогических изданиях: «Детское чтение», «Народная школа», «Голос учителя» и др. Постепенно сформировалось главное направление ее писательской работы, – методическая, научно-популярная и просветительская литература для детей младшего и среднего возраста. Ею была выдвинута плодотворная идея о том, что образовательные материалы должны быть максимально приближены к реальной, народной жизни. Реализуя эту идею, она издала книгу рассказов для детей «Из русской жизни и природы» (ч. 1–2, СПб, 1871–1872; 8-е изд., СПб, 1905). Активно использовались учителями и воспитателями такие ее методически тщательно обработанные книги, как «Детские рассказы и стихотворения» (СПб, 1875; 5-е изд., СПб, 1893), «На отдых» (СПб, 1880; 2-е изд., СПб, 1905), «Одноголосые детские песни с русскими народными мелодиями, музыка А. И. Рубца» (1880, СПб; 6-е изд., СПб, 1900). Главной своей работой она считала книгу «Жизнь европейских народов. Географические рассказы» (т. 1–3, СПб, 1875–1883), в которой рассказывается о народах различных стран, их обычаях, народных праздниках, трудовых занятиях, особенностях политической жизни (т. 1 – «Жители Юга», СПб, 1881; т. 2 – «Жители Севера», СПб, 1899; т. 3

– «Жители Средней Европы», СПб, 1883).

Успеху этого труда способствовало то, что все три тома были оформлены великим русским художником В. М. Васнецовым. В переработанном и сокращённом виде книга вышла под названием «Как люди на белом свете живут» (т. 1–10, СПб, 1894–1901). Как известно, 30 мая 1883 г. гимназист Володя Ульянов был награжден 2-м томом этой книги и похвальным листом по окончании 4-го класса Симбирской гимназии.

События своей жизни и воспоминания о близких людях Е. Н. Водовозова описала в своих многочисленных мемуарах. Среди них: «К. Д. Ушинский и В. И. Водовозов. Из воспоминаний институтки» («Русское слово», 1887; под псевдонимом Н. Титова), «Дореформенный институт и преобразования К. Д. Ушинского» («Русское богатство», 1908), «Среди петербургской молодежи шестидесятых годов» («Современник», 1911), «Из давно прошедшего» («Голос минувшего», 1915), «В. А. Слепцов» («Голос минувшего», 1915), «В. И. Семевский» («Голос минувшего», 1917), «Грёзы и действительность» (Москва, 1918) и др. Эти и некоторые другие мемуарные очерки вошли в книгу «На заре жизни и другие воспоминания» (Санкт-Петербург, 1911), которая в переработанном виде была издана под названием «История одного детства» (М., Л., 1939). Впоследствии мемуары издавались в полном виде под первоначальным названием, причем в 2-х томах (М., Л., 1934; М., 1964; М., 1987) [Водовозова, На

заре..., 1987]. Критика, как при жизни автора, так и позднее, неизменно отмечала их как ценный вклад в изучение истории общественных и педагогических идей 1860-х гг. [Помелов, Первая женщина..., 2016, с. 76].

Обсуждение результатов. Английский писатель Артур Конан-Дойл, как известно, не придавал особого значения своим рассказам о Шерлоке Холмсе и считал, что его будут помнить как автора статистических работ по экономике. Но история рассудила иначе. Е. Н. Водовозова также считала, что главные ее работы, – «Жизнь европейских народов...» и «Умственное и нравственное развитие детей...». Однако сейчас ее вспоминают, прежде всего, как автора исключительно интересных мемуаров. Вот и исследователи Э. С. Виленская и Л. И. Ройтберг в 1960-е гг. отмечали, что методические труды, создавшие автору в свое время значительную известность, в настоящее время устарели и теперь представляют интерес лишь для узкого круга специалистов. Иное дело, отмечают они, ее воспоминания «На заре жизни...»; это яркий мемуарный памятник эпохи, живое свидетельство современника о том, что прошло перед его глазами и стало для новых поколений историей [Виленская, Воспоминания шестидесятиницы].

И все-таки невысокая оценка именно методических работ Е. Н. Водовозовой представляется нам чересчур категоричной. Многие из ее педагогических работ издаются до сих пор, что подтверждает их важность и для современной науки и

практики. Другое дело, что мемуары, прежде всего «На заре жизни и другие воспоминания», написаны исключительно ярко и представляют большую научную и литературную ценность. В чем заключается их ценность? В них дается широкая панорама событий, увиденных глазами внимательного наблюдателя, каковым была Елизавета Николаевна. Воспоминания о В. И. Водовозове, К. Д. Ушинском, а также о В. А. Слепцове и других представителях демократического лагеря движения шестидесятников вносят существенный вклад в историческую науку, в том числе в историю педагогики [Помелов, Дорогое..., 2014, с. 4–11]. Наконец, и это, на наш взгляд, главное, – мемуары имеют ярко выраженный высоконравственный характер. Их можно (и нужно!) читать детям с целью привития у них интереса к книге и к истории своей страны, для воспитания добрых чувств.

Высокая оценка мемуаров Водовозовой была дана на страницах ряда журналов, таких как «Русское богатство», «Современник», «Исторический вестник» и др. Критик Дмитрий Антонович Масляненко (1891–1955) сравнивал мемуары с интересным романом: «Водовозова заставляет читателя проникнуться всеми жизненными горестями и радостями героев своих воспоминаний, сжитья с ними, заинтересоваться их характерами, взглядами, деятельностью, привычками и пр.». Писатель Алексей Алексеевич Тихонов (псевдоним – Луговой) (1853–1914) отмечал: «Огромная книга чи-

тается с неослабевающим интересом; для любого читателя она может заменить хороший роман, мыслителю она послужит источником серьезных размышлений и выводов; историку она даст ценный материал для изучения умственного роста русского общества и преемственной связи современности с недавним прошлым» [Помелов, Предшественники..., 2023, с. 101–102].

В первой части книги «На заре жизни...» автор очень подробно и интересно рассказывает о жизни своей семьи и жизни других мелкопоместных дворян в глубокой российской провинции. Во второй части речь идет о годах учебы Е. Н. Водовозовой в Смольном институте благородных девиц. В третьей части она рассказывает о своем увлечении либеральными идеями, знакомстве с шестидесятниками, воплощавшими их, и трудной жизни своей семьи в условиях постоянного сопротивления властям. Книга написана так ярко и убедительно, что всякий пересказ ее покажется бледным и неубедительным. Говоря кратко, «На заре жизни...» представляет собой широкую панораму русской жизни, которая талантливо представлена замечательной мемуаристкой. Содержание книги так и просится на экран в качестве многосерийного телесериала. Кстати, с содержанием книги можно ознакомиться в интернете.

Главный педагогический труд Водовозовой, – «Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до восьмилетнего возраста» (СПб, 1871; 7-е изд., СПб, 1913), – является ценным посо-

бием для учителей, матерей и воспитательниц как научно обоснованное руководство, снабженное практическими указаниями, взятыми из реальной жизни.

Е. Н. Водовозова хотя и была сторонницей семейного воспитания, но признавала особую ценность именно общественного воспитания. При общественном воспитании, считала она, гораздо скорее, чем в семье, может выработаться более глубокий, основательный общественный характер. Ею были высказаны ценные мысли относительно воспитания детей в дошкольном и начальном школьном возрасте, как в домашних условиях, так и в детском саду и начальной школе. Особенно большую значимость представляют ее идеи, касающиеся развития речи детей. В теории и практике общественного дошкольного воспитания и начального образования во второй половине XIX – начале XX вв. эта проблема считалась одной из важнейших. Целая плеяда ученых осуществляла попытки систематизировать работу по развитию речи детей в дошкольном и младшем школьном возрасте. К числу этих методистов относилась и Е. Н. Водовозова. Она полностью разделяла общепедагогические и дидактические взгляды своего кумира К. Д. Ушинского и пыталась на методическом уровне развивать его идею о главенствующей роли родного языка в становлении личности ребенка.

В основу своей методики она положила проведение специальных занятий, которые должны были разрабатываться воспитателем, учителем начальных классов или даже

подготовленной к проведению такой работы матерью. Она указывала на тесную взаимосвязь между развитием речи и мышлением и рекомендовала руководствоваться следующим правилом: давать ребенку нужно столько же слов, сколько и идей. Обо всем, чему ребенок «дает имя», он должен иметь правильное понятие, и само это понятие он должен облекать в надлежащую форму. Поэтому Водовозова выступала против употребления взрослыми в общении с ребенком слов, чуждых его пониманию. Она полагала, что матери должны как можно меньше говорить с ребенком о том, на что он сейчас же не может указать своей ручонкой.

Обогащение словаря ребенка следует осуществлять на начальной ступени в процессе наблюдения им предметов окружающей жизни и явлений природы. В дальнейшем, в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте эта задача должна усложняться за счет рассказов педагога, чтения книг и разного рода бесед. Развитие речи и мышления она рассматривала в тесной связи с накоплением чувственного опыта детей. Ею была разработана программа наблюдений в окружающей жизни и природе, методические рекомендации к проведению «сидячих занятий» с искусственным дидактическим материалом («дарами» Фрёбеля). Е. Н. Водовозова считала также, что воспитание должно осуществляться на основе народного творчества. Она изложила программу развития у детей родной речи, положив в основание образцы

русского фольклора. Положительной оценки заслуживают попытки широкого применения автором на этих занятиях произведений устного народного творчества: сказок, песен, поговорок, загадок. Большая заслуга Е. Н. Водовозовой в области речевого развития детей дошкольного возраста заключается в использовании специальных занятий, включающих разговор с ребенком, беседы, чтение книг, заучивание стихотворений.

В отечественной педагогике XIX в. выдвигались различные взгляды относительно целесообразности использования сказки в практической работе с детьми. Е. Н. Водовозова не только доказала полезное влияние сказки на развитие личности маленьких детей, но и предложила серию сказок, которые подавались детям в специальной обработке, в сокращенном виде. Она подробно изложила взгляды на сказку, предложила серию сказок, доступных для дошкольников и более старших детей. По ее мнению, сказка должна опираться на детский опыт, развивать детскую фантазию, обогащать речь народными оборотами и выражениями. Ценными были и ее рекомендации по отбору сказок. Она считала, что следует начинать с совершенно понятных детям сказок, где главную роль играют знакомые им животные. Знакомство с такими сказками не будет отчуждать ребенка от дальнейшего наблюдения над природой, а, напротив, поддержит любовь к ней.

Важной составной частью системы обучения родному языку, предложенной Е. Н. Водовозовой,

выступило проведение методически разработанных бесед с детьми. Предлагавшийся ею практический материал подходил прежде всего для уроков объяснительного чтения в начальной школе. Однако уже со старшими дошкольниками занятия проводились с постепенным усложнением материала за счет рассказов самих детей об увиденном, рассказов по картинкам, пересказов прочитанного, заучивания басен. Е. Н. Водовозова полагала, что в этом возрасте к детям должны предъявляться достаточно серьезные требования, связанные с развитием монологической речи: их рассказ должен быть иметь связность и ясность в изложении мысли. Под благотворным воздействием взглядов таких методистов, как Водовозова, уже первые дошкольные учреждения вводили элементы системы обучения родному языку детей дошкольного возраста: занятия-рассказывания, чтение литературных произведений, беседы с детьми, обучение их чтению и письму. В число обязательных предметов в той или иной форме непременно входил русский язык. Причем под «русским языком» подразумевалось обучение грамоте, чтению и письму, или хотя бы обучение детей разговорной речи, а также обучение рассказыванию по картинкам и проведение бесед на доступном детям материале. При этом широко использовались русские сказки в пересказе А. Н. Афанасьева, сказки братьев Якоба и Вильгельма Гримм и Г. Х. Андерсена.

Основой дошкольного и начального воспитания Водовозова предлагала сделать не только сказки,

но также народные песни и игры. В качестве пособия для воспитания по такой программе она издала книгу «Одноголосые детские песни и подвижные игры с русскими народными мелодиями» (СПб, 1876).

Заключение. Произведения В. И. и Е. Н. Водовозовых выходили значительный период времени, причем большими тиражами, что свидетельствует об их постоянной, многолетней востребованности у практических педагогов. Все издания отличались новизной подхода к раскрытию материала; авторы не ограничивались только лишь передачей материала, но также давали методическое обоснование своего материала. Все их книги и учебные пособия положительно принимались учителями, они, как правило, неоднократно переиздавались; имели широкий круг читателей в школьных библиотеках и народных читальнях.

Труды супругов Водовозовых сохраняют свою ценность и в настоящее время. Елизавета Николаевна Водовозова осталась в истории российской педагогики как один из основоположников дошкольного и начального образования. Василий Иванович Водовозов заложил основы методики преподавания словесности. Имена замечательных педагогов Василия Ивановича и Елизаветы Николаевны Водовозовых, внесших большой вклад в педагогическую науку и практику, неразделимо связаны с отечественным образованием, стали неотъемлемой частью российской истории педагогики. Педагогическое наследие В. И. и Е. Н. Водовозовых глубоко и разнообразно. Оно заслуживает

дальнейшего изучения, а их труды – опубликования в интересах образования.

Список литературы

1. Аранский, В. С. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды В. И. Водовозова (1825–1886) / В. И. Водовозов Избранные педагогические сочинения. – Москва : Педагогика. – 1986. – С. 6–30.

2. Виленская, Э. С. Ройтберг, Л. И. Воспоминания шестидесятиницы.

URL:http://az.lib.ru/w/wodowozowa_e_n/text_0010.shtml.

3. Водовозов, В. И. Идеал народного учителя / В. И. Водовозов. Избранные педагогические сочинения. – Москва. – 1986. – С. 254–260.

4. Водовозов, В. И. Наука и нравственность» / В. И. Водовозов. Избранные педагогические сочинения. – Москва. – 1986. – С. 83–98.

5. Водовозов, В. И. Неужели упадут воскресные школы?» / В. И. Водовозов. Избранные педагогические сочинения. – Москва : Педагогика. – 1986. – С. 406–418. – Текст : непосредственный.

6. Водовозов, В. И. Новый план устройства народной школы. По поводу книги «Заметки о сельских школах» С. А. Рачинского» / В. И. Водовозов. Избранные педагогические сочинения. – Москва : Педагогика. – 1986. – С.244–254.

7. Водовозов, В. И. Старчество» (с педагогической точки зрения) / В. И. Водовозов. Избранные педагогические сочинения. – Москва : Педагогика. – 1986. – С.31–50.

8. Водовозова, Е. Н. На заре жизни и другие воспоминания. – Москва : в 2 т. : Художественная литература. – 1987. – 420 с.
9. Помелов, В. Б. В. И. Водовозов : «Польза общественная всегда будет моим девизом» // Педагогика. – 2019, № 6. – С. 97–105.
10. Помелов, В. Б. Д. Д. Семёнов – друг и последователь К. Д. Ушинского // Педагогика. – 2019, № 8. – С. 113–119.
11. Помелов, В. Б. Дорогое и любимое имя – К. Д. Ушинский // Начальная школа. 2014, № 3. – С. 4–11.
12. Помелов, В. Б. Жизнь К. Д. Ушинского : монография. Киров : Изд-во ВятГУ, 2023. – 215 с.
13. Помелов, В. Б. Первая женщина-методист начального образования // Начальная школа. – 2016, № 6. – С. 71–76.
14. Помелов, В. Б. Предшественники, соратники и последователи К. Д. Ушинского. – Киров : Изд-во ВятГУ, 2023. – 204 с.
15. Помелов, В. Б. Российская педагогика в лицах : монография. – Саарбрюккен (Германия) : Изд-во «LAP Lambert Academic Publishing», 2013. – 612 с.
16. Помелов, В. Б. Российская прогрессивная педагогика второй половины XIX в. : монография. Киров : Изд-во ВятГУ, 2020. – 260 с.
17. Помелов, В. Б. Российские педагоги второй половины XIX – начала XX вв. : монография. – Киров : Изд-во ВГПУ, 2000. – 292 с.
18. Помелов, В. Б. Российские педагоги: XIX-XX вв. : учебное пособие / Серия «Поиски утраченного». – Т. I. (Электронный оптический диск). – Киров : Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2012. – 406 с.
19. Помелов, В. Б. Российские педагоги и историки XIX в., братья Михаил и Василий Семейские // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3. – С. 203–212.
20. Помелов, В. Б. Смольный институт благородных девиц. К 250-летию со времени основания // Начальная школа. – 2015. – № 2. – С. 84–89.
21. Помелов, В. Б. 100 великих педагогов : научно-популярное издание. – Москва : Изд-во «Вече», 2018. – 416 с.
22. Семейский, В. И. Василий Иванович Водовозов (очерк жизни и деятельности). – Санкт-Петербург. – 1888. – 180 с.
23. Семенов, Д. Д. Мое первое знакомство с К. Д. Ушинским // Д. Д. Семенов Избранные педагогические сочинения. – Москва : Изд-во АПН РСФСР. – 1953. С. 63–87.
24. Смирнов, В. З. Замечательный русский педагог В. И. Водовозов // В. И. Водовозов. Избранные педагогические сочинения. – Москва. – Изд-во АПН РСФСР, – 1953. – С. 5–36.
25. Щиглев, В. Р. Василий Иванович Водовозов // Русская старина. – № 11. – 1886. – С. 400–412.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 377.8

Ефимова Елена Алексеевна

SPIN-код: 3721–7712

кандидат педагогических наук, старший методист

Музея истории детского движения ГБОУ «Воробьевы горы», г. Москва

ea-efimova@yandex.ru

ОЛИМПИАДЫ И СМОТРЫ ДЕТСКОЙ САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДВОЕННЫХ ЛЕТ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена анализу обстоятельств организации смотров и олимпиад детского творчества – многопрофильных и многоуровневых мероприятий соревновательно-демонстрационного характера, проводившихся в СССР в 1930-е – начале 1940-х гг. Работа основана на документах нескольких фондов московских и центральных архивов (Российский государственный архив социально-политической истории, Центральный архив города Москвы), также привлечены издания и публикации в периодической печати тех лет, справочная литература, Интернет-ресурсы. Затронув некоторые моменты эволюции использования термина «олимпиада» для обозначения смотров и конкурсов детской самодеятельности, автор обращается к организационно-педагогическим истокам этих соревновательных мероприятий, рассматривает их организационные и мотивационные основы, а также обстоятельства их организации и проведения. Указаны причины начала широкого развертывания в 1930-х гг. внешкольной работы с детьми и подростками, обозначено место олимпиад, конкурсов и смотров в этой работе. Особое внимание обращено на проблему выявления юных талантов, проявившуюся с начала 1930-х гг. в области художественного воспитания, затем в области технического образования во второй половине 1930-х гг. Подчеркнута превалирующая пионерская составляющая школьной и внешкольной работы, а также многочисленных соревнований, конкурсов и олимпиад детского творчества; проведены параллели между организацией и ходом первого Всесоюзного пионерского слета 1929 года и задуманной организацией Всесоюзной олимпиады детского творчества, планировавшейся в 1940 году.

Ключевые слова: история внешкольной работы, история Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина, история конкурсов, смотров, олимпиад детской самодеятельности; Всесоюзные олимпиады детского творчества 1934 и 1940 гг., Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос, НКП РСФСР), Московский городской отдел народного образования (Мосгорно).

E. A. Efimova

CHILDREN'S ART OLYMPIADS AND REVIEWS PRE-WAR YEARS: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES

Abstract. The article is devoted to the analysis of the circumstances of the organization of reviews and olympiads of children's creativity – multidisciplinary and multi-level events of a competitive and demonstration nature, held in the USSR in the 1930s – early 1940s. The work is based on documents from several collections of Moscow and central archives (the Russian State Archive of Socio-Political History, the Central Archive of the City of Moscow), and also includes publications in periodicals of those years, reference literature, and Internet materials. Having touched upon some aspects of the evolution of the use of the term “Olympiad” to designate reviews and competitions of children’s amateur performances, the author turns to the organizational and pedagogical origins of these competitive events, examines their organizational and motivational foundations, as well as the circumstances of their organization and implementation. The reasons for the beginning of the widespread development of extracurricular work with children and adolescents in the 1930s are indicated, and the place of olympiads, competitions and reviews in this work is outlined. Particular attention is paid to the problem of identifying young talents, which emerged in the early 1930s in the field of artistic education, then in the field of technical education in the second half of the 1930s. The prevailing pioneer component of school and extracurricular work, as well as numerous competitions, contests, and olympiads of children's creativity, is emphasized; parallels are drawn between the organization and progress of the first All-Union Pioneer Rally of 1929 and the planned organization of the All-Union Children's Creativity Olympiad, planned for 1940.

Keywords: history of extracurricular activities, history of the All-Union Pioneer Organization named after V. I. Lenin, history of competitions, reviews, and olympiads of children's amateur activities; All-Union Children's Creativity Olympiads of 1934 and 1940, People's Commissariat of Education, Moscow City Department of Public Education.

Введение. 1930-е гг. – время серьезных перемен в работе с детьми в СССР: школьная реформа, переход пионерской организации в школу, развитие внешкольных учреждений. Определяющим фактором, главной целью в работе учреждений основного и дополнительного образования и детской общественной организации стало повышение успеваемости и укрепление дисциплины учащихся, что было обусловлено потребностью

страны в грамотных, квалифицированных кадрах. Существенным рычагом, инструментом в этой работе стало соревнование школ, классов, пионерских отрядов в борьбе за успеваемость и дисциплину, что соотносилось со взлетом соцсоревнования в экономике страны с 1929 г. Среди ярких форм соревнования, получивших развития в предвоенное десятилетие, выделяются смотры и олимпиады

детского творчества – многопрофильные и многоуровневые мероприятия соревновательно-демонстрационного характера.

Олимпиады тех лет весьма отличались организационно и содержательно от современных школьных предметных олимпиад. Представляется интересным обратиться к истокам этих соревновательных мероприятий, рассмотреть их организационные и мотивационные основы, а также обстоятельства их организации и проведения.

Материалы и методы. Государственные архивы Москвы содержат немало ценных сведений по теме (Центральный архив города Москвы (ЦАГМ): Ф.П–4 – МГК ВКП(б), П–635 – МГК ВЛКСМ, Р-528 – Мосгороно; Российский государственный архив социально-педагогической истории (РГАСПИ): Ф.М–1 – ЦК ВЛКСМ); для более полной картины привлечены пресса и издания тех лет, справочная литература, Интернет-ресурсы. Фактические сведения даны с необходимыми ссылками.

Результаты исследования и их обсуждение. В целях уточнения причин использования в 1930-е гг. термина «олимпиада» для обозначения конкурсов и смотров детского творчества необходимо отметить, что в спортивных международных олимпиадах (Олимпийских играх) наша страна в довоенные годы не принимала участия по причине капиталистического, враждебного по отношению к СССР, государственного строя стран-участниц олимпиад. Крупные спортивные соревнования тогда носили название «спартакиады» (в

честь Спартака, предводителя восставших рабов в Риме), такое название сохранилось именно в этом смысле на многие десятилетия.

Слово «олимпиада» в начале 1930-х гг. нуждалось в расшифровке и популяризации. Журнал «Затейник» в первых номерах за 1934 год не раз в занимательной форме разъяснял юным читателям его значение, рассказывая о традициях Древней Греции [См. напр.: Олимпиада по радио, 1934].

В августе 1929 г. в Москве состоялся I Всесоюзный слет пионеров, оказавший большое влияние на организацию всех областей работы с детьми в последующие годы. Следствием слета стали как рост внимания взрослого населения всей страны к проблемам детства, к воспитанию подрастающего поколения, так и действия властей по упорядочению и развитию школьной и внешкольной работы, по подготовке кадров детских работников. Многие распоряжения и инициативы руководящих структур страны и органов народного образования вышли именно из документов Первого слета [Наказ пионерского, 1929; История Всесоюзной, 1985, с. 66–68].

В начале 1930-х гг. пионерские отряды были перемещены в школы, вместе с ростом их численности происходила переориентация общественно-политической деятельности пионерской организации на учебу.

Хорошая учеба для пионеров и школьников была осознанным выполнением долга: «Пионерорганизация должна понять и помочь усвоить детям, что борьба за знания, борьба за овладение основами наук есть

часть общей борьбы рабочего класса и важнейший участок, на котором пионер должен проявить свою готовность в борьбе за дело Ленина» (из решений VII конференции ЦК ВЛКСМ, 1932 г. «О пионерской организации») [Товарищ комсомол, 1969, с. 507]. Стимулом к хорошей учебе мог стать также и интерес школьников к углубленному изучению школьных предметов, желание и возможность серьезно заниматься именно тем, что интересно, к чему у них есть способности. Именно такая мотивация была положена в основу развития кружковой работы с детьми как части внешкольной работы.

Внешкольная работа с детьми серьезно разворачивалась органами НКП и ВЛКСМ, советскими и профсоюзными организациями с начала 1930-х гг. во исполнение постановления ЦК ВКП (б) «О работе пионерской организации» от 21 апреля 1932 г. Она была направлена, в основном, на рациональную организацию детского досуга.

Кроме этого, создавались кружки различных направлений в школах, пионеротрядах, клубах; получили развитие действовавшие ранее станции юных натуралистов (БЮН, затем СЮН с 1918 г.) и юных техников (ЦСЮТ с 1926 г.).

Большое внимание уделялось художественной работе с детьми; в 1929 г. открыт Центральный дом художественного обслуживания детей Наркомпроса (с 1931 г. – Центральный дом художественного воспитания детей), в регионах с 1932 г. – Дома художественного воспитания.

Именно это направление внешкольной работы приобрело в 1930-е гг. конкурсный характер.

Художественная работа с детьми развивалась параллельно с работой в этой области со взрослым населением страны. После открытия в 1929 г. Центрального парка культуры и отдыха в Москве, с ростом внимания властей к организации досуга населения проявилась тенденция широкой популяризации самодеятельного народного художественного творчества. Самодеятельное искусство, приравненное к профессиональному, выходило на сцену. В 1930 г. в Москве была проведена первая Всесоюзная Олимпиада искусств – смотр достижений национальных культур СССР [1-я Всесоюзная, 1932, https://studwood.net/2570769/istoriya/olimpiada_iskusstv/]. В Москве по решению МГК ВКП(б) в 1932 г. было признано необходимым проведение «ежегодно в мае месяце общесоюзного смотра самодеятельного искусства» [ЦАГМ. Ф.П–4. Оп.2. Д.5. Л.130] художественных кружков рабочих клубов МГСПС.

Эти же соревновательно-демонстрационные мероприятия с 1932 г. стали проводиться и среди пионеров и школьников. В Ленинграде прошла в 1932 г. детская художественная олимпиада, в которой участвовало 9 тысяч пионеров и школьников [История Всесоюзной, 1985, с. 101], а в 1933 г. – конкурс юных дарований имени 15-летия комсомола [[https://spbarchives.ru > infres > archive > cgali](https://spbarchives.ru/in-fres/archive/cgali)].

Детские художественные конкурсы, смотры, олимпиады как метод внешкольной работы преследовали

несколько целей: удовлетворение тяги детей к творчеству, к самодеятельному искусству; реализация их способностей в этой области; организация свободного времени школьников – как юных артистов, выступавших на сцене, так и тех, кто еще не достиг сцены, но готовился и тренировался, а также массы детей-зрителей; приобщение всех детей к художественной культуре, повышение их культурного уровня («развертывание массового самодеятельного движения детей за овладение искусством» [ЦАГМ. Ф.Р–528. Оп.1. Д.180. Л.2 об]); в художественных ансамблях, хорах, фольклорных коллективах – воспитание умения действовать совместно, коллективизма; выявление юных талантов и создание условий для их дальнейшего развития. Последнее соображение весьма важно не только в педагогическом, но и в политическом плане.

В отчете зав. Московским городским отделом народного образования Л. В. Дубровиной «О работе по народному образованию за 1930-1934 гг.» в качестве достижений внешкольной работы обозначено «такое интересное массовое мероприятие, проводимое с детьми, как детская художественная Олимпиада, выявившая очень много *подлинно талантливых детей из народа* (курсив наш)» [ЦАГМ. Ф.Р–528. Оп.1. Д.127. Л.9].

Выявление юных дарований из народа, показ их успехов (как и достижений взрослых участников художественной самодеятельности [ЦАГМ. Ф.П–4. Оп.2. Д.69. Л.29]) должны были показать преимущества советской образовательной системы, советского искусства всему

миру. В этой области в предвоенное десятилетие были достигнуты успехи: в 1934 г. в Москве в Государственном музее изобразительных искусств прошла Первая Международная выставка детского рисунка, имевшая международный резонанс [Международная, 1934; Коллекционеры, 2007]. В декабре 1937 г. юный художник Виктор Иванов [Иванов Виктор Иванович (р.1924) – живописец, народный художник РСФСР, академик Академии художеств, секретарь Союза художников России] получил гран-при на Международной выставке детского рисунка в Париже [Пресс-справка, 1986]. В 1939 г. работы юных техников СССР экспонировались на Всемирной выставке в Нью-Йорке [<http://cccp2-0.livejournal.com/25725.html>].

Непременным было условие широты охвата детей, привлечение к участию в самодеятельности подавляющего большинства школьников. Основной базой работы должна быть школа, именно в школе должна проходить подготовка детей к участию в смотрах, конкурсах, олимпиадах. Мосгороно в 1934 г. проводил районные олимпиады, школы-победители которых награждались грамотами, а районы, победившие в городской олимпиаде – переходящим красным знаменем [ЦАГМ. Ф.Р–528. Оп.1. Д.127. Л.46 и др.; Д.173. Л.13]; эти мероприятия «всколыхнули детскую массу [28 425 участников], выявили много дарований» [ЦАГМ. Ф.Р–528. Оп.1. Д.216. Л.24].

Внешкольным учреждениям вменялось в обязанность всемерно помогать школе в организации внешкольной работы, обеспечивая в

процессе подготовки к смотрам и олимпиадам как массовость работы, так и выявление юных дарований.

С высоких трибун прозвучал такой лозунг политико-педагогического характера: «Среди наших детей нет неспособных» [Громов, 1940. С.16] или «Все дети талантливы» [См. напр. ЦАГМ. Ф.Р–528. Оп.1. Д.153. Л.9 об]. Он льстил детям, но накладывал огромную ответственность на руководителей художественных кружков и студий, на педагогов-внешкольников и на школьных учителей. Выявление одаренных детей само по себе огромный труд, занятия с ними, шлифовка таланта – дело весьма длительное и трудоемкое, а ответственность за результаты этого государственного дела в 1930-е гг. вообще превосходила все мыслимые границы. При этом в официальных документах не раз мелькало справедливое требование не захваливать талантливых детей [См. напр.: Сборник приказов, 1940, № 13, с.10; 1941, № 5–6, с.15].

Условие сочетания массовости с выявлением и презентацией юных талантов дополнялось требованиями НКП и ВЛКСМ, а также неоднократными призывами в прессе шире привлекать к руководству кружками деятелей науки и культуры, представителей родительской общественности [См. напр.: Слово за вами! 1934]. Это было развитием положения, высказанного Н. К. Крупской еще в 1926 г.: «Каждый взрослый, что-либо умеющий, должен помогать ребятам научиться тому, что он знает» [Крупская, 1959, Т.IV, с.130].

Значимость достижений юных талантов была чрезвычайно велика.

Как отмечал в 1934 г. зам. наркома по просвещению М. С. Эпштейн, в области исполнительского мастерства олимпиада «помогла выявить одаренных ребят, порой доходящих до виртуозности» [Шварцман, Радиоперекличка, 1934]. В откликах на опубликованный летом 1936 г. проект конституции отмечалось, что расцвет талантов является следствием заботы о детях. В приветствии пионеров XVIII съезду ВКП(б) [1939 г.] прозвучали достаточно амбициозные слова: «Среди нас есть начинающие артисты, писатели, музыканты» [Воробьев, 1939, с. 58].

Но на этих детей возлагались и общественные обязанности: как подчеркивал в 1934 г. председатель ЦБ ДКО В. В. Золотухин, «юные дарования должны стать организаторами художественной работы в отряде и в школе» [Шварцман, Радиоперекличка, 1934]. Несомненно, это было сложно организовать и воплотить.

Через несколько лет этот тезис получил подкрепление в опубликованных в «Пионерской правде» [Крупская, 1959, с. 609–610] писем Н. К. Крупской к кружковцам Московского городского Дома пионеров, где она, в частности, призывала их заняться общественной работой. Эти письма были восприняты как руководство к действию не только кружковцами МГДП, вскоре сообщивших в газету, что они уже ведут кружки по своей специализации по месту жительства, но и всеми внешкольными учреждениями страны. Претензии Н. К. Крупской к организации и содержанию занятий кружков в Доме пионеров заключались также и в том, что

педагоги занимаются в кружках только с успевающими и только с одаренными детьми, в то время как надо работать с массой школьников.

Педагоги внешкольных учреждений должны были помогать работе кружков в школах и вести аналогичные кружки в своих учреждениях, одновременно охватывая своей работой массу интересующихся школьников и готовя к смотрам и олимпиадам своих уже выпестованных кружковцев. После выступлений Н. К. Крупской на первый план выступили широта и массовость работы с детьми, их общественная активность и самостоятельность [См. напр.: Перес, 1938; Кононенко, 1938]. Но престижность достижений талантливых кружковцев сохранялась как для педагогов, так и для руководящих инстанций, в которые они рапортовали о проделанной работе.

На страницах «Пионерской правды» встречаются еще более радикальные формулировки. Так, в отчете о выступлении по радио юных исполнителей – участников олимпиады, напечатанном под рубрикой «Искусство – детям трудящихся!» – «Поэтов, певцов и художников дадим мы советской стране!» [строчка из песни на музыку композитора М. Р. Раухвергера, посвященной олимпиаде; текст найти не удалось] журналист Я. Шварцман, перечисляя выступавших, в числе которых были ученик 2 школы Октябрьского района Москвы юный поэт Павел Коган и двенадцатилетний скрипач Витя Герцович, указывает, что среди юных музыкантов преобладают «учащиеся музыкальных школ имени Глазунова

и Гнесиных. <...> Однако все эти ребята еще не представляют собой рядовиков отрядной и школьной самодеятельности, а именно они должны занимать ведущее место в олимпиаде» [Шварцман, Радиопереключка, 1934]. Впрочем, через несколько дней тот же журналист критиковал организаторов художественной олимпиады для начальной школы с прямо противоположной позиции: «От ребят, которые учатся музыке серьезно, отвернулись, так как они не самодеятельные» [Шварцман, Праздник, 1934].

Смотры и олимпиады, находившиеся под опекой НКП и комсомола, были, тем не менее, достаточно обеспечены кадрами руководителей. На школьных учителей, в которых и так был недостаток в связи с реформой образования, предполагалось нагрузить и руководство кружками, причем не на кустарном уровне, а с прицелом на смотры и олимпиады. Для этой работы мало было энергии и любви к детям, требовались умения, развитой художественный вкус, чего нельзя в одночасье добиться даже при помощи педагогов из внешкольных учреждений. Привлечение к общественной работе с детьми, к руководству кружками деятелей науки и культуры, представителей родительской общественности имело тот недостаток, что педагогические умения и навыки у общественников, как правило, отсутствовали. В выборе таких путей решения проблем видно стремление организаторов незатратно достичь высоких результатов, в чем, впрочем, учитывая реалии 1930-х гг., их можно

оправдать – других путей просто не было.

В плане использования моральных стимулов для юных участников смотров, конкурсов, олимпиад интересен значок «Искусство – детям трудящихся», на который пионеры и школьники сдавали в 1934 г. нормы [Нормы на значок, 1934; Нормы сдачи, 1934; Материалы для организации, 1934] (изображение значка имеется в интернете [<http://museum-fpso.ru/articles/profsoyuzu-v-20-30-gody-xx-veka/>]). Так, по музыкальному разделу требовалось знать и уметь спеть несколько песен советских композиторов, знать несколько произведений русских и зарубежных композиторов, прохлопать (для младших) или записать ритм песни, участвовать в общественно-музыкальной работе школы.

Документы свидетельствуют, что олимпиада 1934 г. стала крупным общесоюзным мероприятием, при ее проведении был учтен опыт проведения локальных олимпиад в 1932–1933 гг. Однако в 1934 г. даже в столице были сложности, проистекавшие из многозадачности этих мероприятий. Мероприятиями было охвачено 35 тысяч школьников [ЦАГМ. Ф.Р–528. Оп.1. Д.171. Л.18об], кружки начали «расти как грибы» [ЦАГМ. Ф.Р–528. Оп.1. Д.173. Л.13], к концу учебного года в художественных кружках было 120 тысяч детей [ЦАГМ. Ф.Р–528. Оп.1. Д.180. Л.3], но между тем, по заявлению Л. В. Дубровиной на совещании вожаков, «большие начинания, как олимпиада <...> до сегодняшнего дня ориентируется на детский актив, совершенно не затрагивая трудные

категории ребят» [ЦАГМ. Ф.Р–528. Оп.1. Д.161. Л.31]. Зав. внешкольным отделом Мосгороно Н. А. Паншин задавал с трибуны совещания вопрос: не слишком ли часто проходят конкурсы, спартакиады, олимпиады, поскольку это с одной стороны мобилизует детей, но и с другой стороны – может плохо влиять на их нервную систему [ЦАГМ. Ф.Р–528. Оп.1. Д.179. Л.3]. Тем не менее на зимние каникулы 1935/36 учебного года Мосгороно планировал детский фестиваль искусств в честь второй художественной олимпиады имени X съезда ВЛКСМ [апрель 1936 г.] [ЦАГМ. Ф.Р–528. Оп.1. Д.273. Л.16].

Успех олимпиады 1934 года подготовил почву для анонсирования такого же мероприятия в 1940 г. «для широкого показа лучших достижений массовой детской самодеятельности и наиболее одаренных и талантливых представителей детского творчества» [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.3. Д.225. Л.95]. Решение о проведении в августе 1940 г. Всесоюзной олимпиады детского творчества было принято на X пленуме ЦК ВЛКСМ [декабрь 1939 г.] [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1429. Л.4–10, 46–49. См. также: Положение, 1940] по докладу секретаря ЦК ВЛКСМ Г. П. Громова (см. ниже).

В этом плане интересно обратиться к еще одному организационному аспекту олимпиад детской самодеятельности – пионерскому.

Представляется, что после успеха олимпиады 1934 г. ее организаторы – Наркомпрос и комсомол – пришли к выводу, что найден универсальный инструмент для активиза-

ции школьной, внешкольной и пионерской работы, тем более, что цель этих направлений работы с детьми была общая: подъем успеваемости и дисциплины.

Пионерские отряды и базы (объединение нескольких отрядов) за несколько лет своей деятельности по *пионеризации* школы в какой-то степени утратили свой преобразовательный потенциал. Выросли и «были переданы в комсомол» первые школьные пионеры-активисты, начавшие свой пионерский путь в отрядах по месту жительства или месту работы родителей, а следующие за ними по возрасту пионеры при неполной обеспеченности отрядов вожатыми и общности задач у школы и пионерской организации (борьба за успеваемость и дисциплину) не могли адекватно ориентироваться в сущности пионерской работы.

Прошло всего несколько лет после Первого пионерского слета, но чувствовалось приближение спада активности пионерской организации. Предыдущий такой спад был в 1927–1928 гг., что и послужило одной из причин созыва в 1929 г. Первого слета.

Руководящие органы ВЛКСМ не раз в начале 1930-х гг. обращались к обсуждению возможности созыва Второго Всесоюзного пионерского слета. В 1931 г. эта идея была признана нецелесообразной [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. Д.56. Л.99]; в 1933 г. была обсуждена еще раз [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. Д.93. Л.17], и вот в августе 1934 года уже планировалось провести в Москве Второй слет и как его составную часть – ту самую детскую художественную олимпиаду

[Труба, 1934; Слово за вами, 1934; В 1934 году, 1934]. Организационная параллель с Первым слетом просматривается в том, что в 1929 году делегаты Первого слета принимали участие не только в пионерской спартакиаде и военной игре, но и в смотре художественной самодеятельности.

В мае 1934 г. Второй слет был перенесен на 1935 год, взамен его в августе 1934 г. предлагалось провести в ознаменование 10-летия пионерской организации пионерский парад и массовые детские праздники [Всем комсомольским, 1934]. Олимпиады, смотры, конкурсы юных дарований, на фоне которых шла подготовка к слету, состоялись. В 1934 г. была проведена первая школьная предметная олимпиада [https://nsportal.ru/shkola/vneklassnaya-rabota/library/2019/01/17/istoriya-razvitiya-matematicheskogo-olimpiadnogo]. В следующий раз проведение Второго пионерского слета предполагалось в 1937 г., но было опять отложено [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.3. Д.170. Л.7,144–147] (отметим, что Второй слет состоялся только в 1962 г.).

В документах ЦК ВЛКСМ о планируемой олимпиаде детского творчества 1940 года [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.3. Д.225. Л.9, 91, 95–98 и др.] обращают на себя внимание некоторые параллели с обстоятельствами проведения Первого слета. Так, в программе олимпиады были предусмотрены торжественные церемонии открытия и закрытия олимпиады в ЦПКиО с трансляцией их по радио, театрализованные выступления пионеров и школьников 11 союзных

республик на тему «Спасибо товарищу Сталину за счастливое детство», художественные выступления участников олимпиады на пяти открытых и закрытых площадках столицы, оборонные и физкультурно-спортивные соревнования и олимпийские игры пионеров и школьников «Будь готов к труду и обороне», выставки юных техников и художников, соревнования юных техников, математиков, химиков [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1429. Л.35–39, 127–133]. «Участники детского слета [имеется в виду пребывание в столице победителей олимпиады детского творчества] встретятся в Москве с лучшими деятелями науки и техники, мастерами спорта и искусства, с московскими пионерами, ознакомятся с внешкольными учреждениями, театрами, музеями и выставками Москвы» [Громов, 1940, с.19].

Заключительный концерт предполагалось провести в Большом театре [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1429. Л.115, 121], которому было не впервые принимать юных артистов-олимпиадников: в мае 1940 г. там прошел заключительный концерт победителей Московской городской олимпиады детского творчества [Страницы, 1986, с.25].

Планировались детские праздники на ВСХВ и на стадионе «Динамо», выезд участников олимпиады в военные лагеря и участие их в военно-тактической игре, заключительный концерт участников олимпиады и карнавал в ЦПКиО. Для карнавала были запланированы, например, групповые построения и пирамиды, массовые вольные движения на 5–6

тысяч участников и исполнение сводным хором участников олимпиады Марша олимпиады, песни о Родине и песни о Сталине [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1429. Л.35–39, 127–133]. Всё, кроме карнавала с его сверхъестественной массовостью, так или иначе было в свое время и в программе Первого слета. Правда, в отличие от 1929 года планировалось проживание участников олимпиады не в квартирах московских рабочих, а в казармах Московского военного округа в районе Всесвятского [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1429. Л.123].

В планах по подготовке и проведению олимпиады 1940 года широко представлена именно организационная пионерская составляющая – с целью сплочения пионерского отряда в предолимпиадной борьбе за право отправиться в столицу. Всем пионерам отряда надо было поднять успеваемость и дисциплину, вести общественную работу, а также продемонстрировать достижения в области художественной самодеятельности. Выполнить все эти задачи одновременно было весьма трудно.

«Если лучший пионерской отряд от каждой области получит приглашение приехать в полном составе, со знаменем, барабаном и горном на Всесоюзную олимпиаду, то борьба за этот приезд будет способствовать активизации наших пионеров, наших комсомольских организаций» [Громов, 1940, с.16]. Таков был соревновательный момент. Мероприятия олимпиады, планируемые в Москве, являлись показательными выступлениями: те, кто завоевал право прие-

хоть в Москву, уже ни с кем не соревновались (кроме, пожалуй, участников заключительного концерта, где должны быть определены лауреаты, выступающие на закрытии олимпиады). «Олимпиада – Всесоюзный праздник всех пионеров и школьников. Здесь, в Москве, ребята должны рапортовать советскому народу, партии, правительству и товарищу Сталину о своих достижениях в области творчества и учебы. <...> Олимпиада в Москве даст прекрасную зарядку всем пионерам и школьникам нашей страны для дальнейшего развития художественной самодеятельности и творчества, дальнейшего повышения качества учебы и подъема работы пионерских отрядов» [Громов, 1940, с. 19]. И в постановлении бюро ЦК ВЛКСМ по докладу Громова содержится указание: «Пригласить из каждой области на Всесоюзную олимпиаду детского творчества лучших учителей и учащихся, а также пионерские отряды школ, которые дадут лучшие итоги по успеваемости и дисциплине в 1939–40 учебном году» [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.3. Д.225. Л.97] – однако случайно или нарочно опущено упоминание о собственно творческих достижениях пионерских отрядов школ, лучших учителей и учащихся?

Мы видим, что Всесоюзная олимпиада 1940 года в Москве была задумана в духе педалируемой грандиозности массовых кампаний тех лет.

В документах 1939–1940 гг. о проведении олимпиады в регионах подчеркнута необходимость преодоления недостатков предыдущих мероприятий. Такими отрицательными

моментами были определены: отрыв внешкольных учреждений от школ и пионеротрядов и даже имевшая место внутренняя конкуренция, работа педагогов для группы ранее проявивших себя учащихся; невнимание школьных и комсомольских работников к развитию детской самодеятельности с одной стороны и захваливание талантливых детей – с другой; неспособность школы удовлетворить творческие интересы детей; недостаток подходящего репертуара для драматических, хоровых и других кружков; недостаточное привлечение для работы с детьми деятелей науки и искусства, интеллигенции, общественности [Громов, 1940, с.16].

Эти недочеты не были устранены, хотя и были предприняты некоторые шаги в этом направлении. К олимпиаде предполагалось издание сборников детских песен, пьес, материалов для художественной декламации и репертуарного сборника «Чтец-декламатор» [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. Д.287]); в журнале «Затейник» в разделе «Чтец-декламатор» опубликованы рассказы и отрывки в помощь самодеятельным коллективам к Всесоюзной олимпиаде [Чтец-декламатор, 1940] и рекомендательный список песен, изданный затем отдельной брошюрой [Рекомендательный, 1940].

В отличие от предыдущих, олимпиада 1940 года должна была включать в себя не только детское художественное творчество; было анонсировано включение в олимпиаду и технического направления [Федорова, 1940; Куличенко, 1940]. Не исключено, что такое расширение охвата направлений работы с детьми

произошло в рабочем порядке. В протоколах оргкомитета по проведению Всесоюзной детской художественной олимпиады название мероприятия: «Всесоюзная олимпиада детского творчества» появляется уже на первых листах [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1428. Л.1, 12]; далее, в других документах, эти названия употребляются как синонимы [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1429. Л.11, 16, 22].

Для 1930-х гг. характерен подъем работы в области детского технического творчества и многоаспектной работы юных натуралистов. В июле 1932 г. прошел Первый Всесоюзный сбор юных техников, инструкторов, изобретателей и опытников сельского хозяйства [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.3. Д.94. Л.196–197]; лучшие образцы работы юных натуралистов, опытников, шефов молодняка и техников сельского хозяйства были представлены в 1939 г. на только что открывшейся Всесоюзной сельскохозяйственной выставке. В марте 1940 г. в Москве в контексте смотров технического творчества состоялась Первая творческая конференция юных техников [<http://pedagogic.ru/pedenc/item/f00/s02/e0002416/index.shtml>], в начале 1940 г. прошли региональные выставки юных техников, Всероссийская олимпиада юных физиков, Всесоюзная олимпиада юных химиков [История Всесоюзной, 1985, с.181].

Уже в рамках олимпиады в конце июня 1940 г. в МГДП открылась выставка работ юных техников Москвы и Подмосковья [Влайков, 1940]. С июля 1940 г. на базе Политехнического музея действовала Все-

союзная выставка детского технического творчества «Юные техники – в помощь школе» под руководством директора Центральной детской технической станции Л. Н. Товбина [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1428. Л.7–8, 24–26, 52–56, 60–61, 88, 89, 94–95; Д.1429. Л.75–78, 112].

Еще одной Всесоюзной выставкой, приуроченной к олимпиаде, стала выставка детского художественного творчества, открывшаяся в залах Музея изобразительных искусств имени А. С. Пушкина, ее директором был назначен руководитель детского Дома культуры (Дома пионеров Бауманского района) А. Г. Сухоставский [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1428. Л.7–8, 24–26, 49–51, 88, 97; Д.1429. Л.111].

Серьезным и трудоемким направлением подготовительной работы стало издание лучших произведений юных авторов [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1428. Л.24, 44, 55–56, 105, 122], а их было немало: только в Москве на городском конкурсе чтецов из 92 участников двадцать восемь читали свои произведения [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1428. Л.27–28]. Конкурсную комиссию возглавил детский поэт С. Я. Маршак [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1428. Л.105].

В конце марта 1940 г. газета «Пионерская правда» объявила среди своих читателей конкурс на эскиз значка «Участник Первой Всесоюзной олимпиады детского творчества» [Чей проект, 1940; РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1429. Л.70] (нумерация олимпиад загадочна): по этому значку «москвичи будут узнавать ребят, приехавших на олимпиаду».

15 апреля 1940 г. группа известных актеров, литераторов, музыкантов выступила в «Комсомольской правде» с призывом: «Мастера искусств, включайтесь в подготовку к олимпиаде детского творчества!» [История Всесоюзной, 1985, с.177].

В рамках подготовительных мероприятий по решению секретариата ЦК ВЛКСМ от 28 февраля 1940 г. [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. Д.281. Л.8,9] для создания нового художественного репертуара для детских кружков был запланирован Всесоюзный конкурс на лучшие драматические, музыкальные, вокальные и хореографические произведения для детских кружков художественной самодеятельности и эстрадных выступлений [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1429. Л.41–45, 48–49, 67–68] (аналогичный конкурс на лучшую песню для пионеров прошел в 1934 г.) [Раухвергер, Фере, 1934]. В те же месяцы ЦК ВЛКСМ разослал просьбы о написании текстов песен о Родине, о Сталине и гимна олимпиады двадцати ведущим поэтам союзных республик [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1429. Л.96–106]. По нашим наблюдениям, конкурс не был завершен, песни не были написаны.

Мероприятия на местах было запланировано провести до 25 июня 1940 г., в союзных республиках – до 15 июля [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1428. Л.5], а Всесоюзная олимпиада детского творчества должна была пройти в августе 1940 г. в Москве.

Всесоюзная Олимпиада 1940 года не состоялась. Райкомы и обкомы ВЛКСМ 3 июля 1940 г. получили краткую телеграмму ЦК ВЛКСМ об отмене олимпиады

[РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1429. Л.134]. Она была отменена Постановлением СНК СССР № 1150 от 3 июля 1940 г., где было указано: во изменение постановления СНК СССР № 1008 от 5 июня 1940 г. олимпиаду не проводить [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1428. Л.115; ЦАГМ. Ф.Р–528. Оп.1. Д.764. Л.132]; без мотивировки. Из содержания последующих документов этого архивного дела и других источников можно сделать вывод, что основная причина была в организационных сложностях на периферии.

Это косвенно подтверждается такой констатацией в письме НКП РСФСР «О подготовке ко Всесоюзной олимпиаде детского творчества» от 14 июня 1940 г. [Сборник приказов, 1940, № 13, с. 10–11]: «На местах в общем слабо разворачивается подготовка к республиканским, краевым и областным олимпиадам и к показу творчества детей на Всесоюзной олимпиаде». А в документах бюро ЦК ВЛКСМ имеется небезынтересная формулировка: олимпиаду в 1940 г. не проводить, «учитывая просьбы ряда комсомольских организаций», ограничиться областными, краевыми, республиканскими олимпиадами и районными смотрами [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.3. Д.241. Л.8].

Иллюстративен такой пример: около трети оргкомитетов областей, АССР и союзных республик в июне 1940 г. еще не прислали заявки на Всесоюзную олимпиаду; кроме того, «по заявкам не понятно, кого выбрать для приглашения в Москву», как отмечено в докладной записке инструктора ЦК ВЛКСМ Писаревского [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1429.

Л.116–119; см. также Сборник приказов, 1940, № 13, с. 10]. Заявка от оргкомитета Армянской ССР на выставку изобразительного искусства была «подготовлена безответственно»: указаны только размеры работ, без названий – и поэтому отклонена [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1429. Л.120; Д.1428. Л.111].

При анализе достижений региональных олимпиад 1940 года зам. зав. отделом школ и пионеров ЦК ВЛКСМ Д. В. Постников уже в сентябре 1940 г. наряду с их достижениями (в школах созданы десятки новых кружков, повысилась успеваемость, развивается сотрудничество с мастерами искусств, получили развитие национальные художественные промыслы) отметил недостатки, большинство которых проистекают именно из организационных проблем и затруднений на местах. Отмечены «скудость репертуара, заставляющая драмкружки использовать непосильные постановки», «много театральных кружков, работой которых никто не руководит» (приведен пример, когда дети сами сочинили и поставили антихудожественную пьесу), художественная безграмотность и отсутствие вкуса у некоторых руководителей, недостаточная работа педагогов «над культурой речи чтецов и декламаторов». В очередной раз подчеркнув отсутствие широты охвата детей, особенно в сельской местности, автор докладной записки указал на проблемы с подготовкой кадров руководителей, на отсутствие на периферии методических, консультационных, а на селе – и внешкольных детских учреждений, узость контактов школ

и внешкольных учреждений, недостаточное внимание органов НКП и ВЛКСМ, профсоюзных организаций к детскому творчеству [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1428. Л.116–127]. Регионы испытывали и финансовые трудности [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.23. Д.1429. Л.64, 65, 91, 92].

Проведение смотров, олимпиад и выставок детского творчества было запланировано и на 1941 год [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.3. Д.249. Л.13–16]. В письме НКП РСФСР от 5 марта 1941 г. [Сборник приказов, 1941, № 5–6, с.13–14], подчеркнута необходимость избегать ошибок прошлого года. В частности, указано, что «некоторые внешкольные учреждения, вместо того, чтобы показать действительную самодеятельность и творчество детей и работу руководителей кружков, привлекали специалистов, никогда не работавших с детьми, и при их помощи в спешном порядке готовили внешне эффектные «номера» для показа». Особо выделено, что «смотры, олимпиады и выставки детского творчества являются лишь подведением итогов той внеклассной, внешкольной работы, которую проводят школы». Эти установки на массовость, на школу, как основную базу работы, декларировались из года в год; так, в начале 1940 г. сотрудник Мосгороно А. Н. Калмыков заверял юных читателей журнала «Затейник», что участником олимпиады может стать каждый пионер и школьник [Калмыков, 1940, с. 7]. Сложность их исполнения очевидна, и, видимо, стала одной из причин отмены Всесоюзной олимпиады 1940 года.

В Москве в 1939–1940 учебном году в смотрах и олимпиадах приняли участие более ста тысяч школьников. Однако организационная составляющая этого мероприятия даже в столице оставляла желать лучшего. МГК ВЛКСМ, хотя получил итоговые материалы от Мосгороно еще в конце учебного года, даже в сентябре еще не подвел итоги смотров, не наградил взрослых и юных участников, «считая, по-видимому, что кампания закончилась». Создавшееся положение «в связи с началом нового учебного года и развертыванием работы по художественной самодеятельности в школах и внешкольных учреждениях» вынудило А. Н. Калмыкова, зав. кабинетом по художественному воспитанию Мосгороно, обратиться с соответствующим письмом в ЦК ВЛКСМ [РГАСПИ. Ф.М–1. Оп.4. Д.327. Л.70–71]. Вскоре, в октябре 1940 г. МГК ВЛКСМ подвел итоги городского смотра детского технического и изобразительного творчества и детской художественной самодеятельности и запланировал на 1941 г. проведение 2 городской олимпиады детского творчества. В подготовке к новой олимпиаде немалое место было отведено помощи, оказываемой школам Московским городским Домом пионеров [ЦАГМ. Ф.П–635. Оп.1. Д.276. Л.196, 218–219].

Одним из положительных итогов драматических событий вокруг олимпиады 1940 года стало решение Моссовета «Об утверждении Положений о музыкальных кружках, кружках хореографии и изобразительных искусств в неполных средних и средних школах города

Москвы» (октябрь 1940 г.), направленное на их четкое организационное оформление [https://www.mos.ru/news/item/130454073/].

Заключение. Проведение Всесоюзных смотров и конкурсов детского творчества было возобновлено в послевоенные годы; организационный довоенный опыт, наработанный в те годы, когда это направление работы с детьми начиналось буквально на пустом месте, был использован и получил свое развитие.

Список литературы и источников

- 1-я Всесоюзная Олимпиада Самодеятельного Искусства. – Москва : Профиздат, 1932. – 23 с.
- В 1934 году // Затейник. – 1934. – № 1. – 2 стр. обл.
- Влайков, Д. На выставке в Московском Доме пионеров / Д. Влайков // Пионерская правда. – 1940. – 30 июня.
- Воробьев, Е. Расцвет талантов / Е. Воробьев // Вожатый. – 1939. – № 5. – С. 57–61.
- Всем комсомольским и пионерским организациям // Пионерская правда. – 1934. – 14 мая.
- Громов, Г. П. О проведении в 1940 году Всесоюзной олимпиады детского творчества (Доклад на X пленуме ЦК ВЛКСМ 23 декабря 1939 г.). / Г. П. Громов – Москва : МГ, 1940. – 20 с.
- История Всесоюзной пионерской организации в хронике дат и событий. Ч.1. – Москва : МГ, 1985.
- Калмыков, А. Готовьтесь к Всесоюзной олимпиаде детского творчества. / А. Калмыков // Затейник. – 1940. – № 2. – С.7.

9. Коллекционеры и коллекции детского рисунка: каталог Международной выставки / Ин-т худож. образования РАО, ОАО «РЖД», ЦДДЖ, Гос. музей изобразительных искусств им. А. С. Пушкина – Москва : Изд. дом «Транспортная книга», 2007. – 170 с., цв. ил.
10. Кононенко, Е. Дворец и дети / Е. Кононенко // Комсомольская правда. – 1938. – 28 апреля.
11. Крупская, Н. К. К Ленинским дням (Письмо пионерам Московского дома пионеров) / Н. К. Крупская // Пионерская правда. 1938. – 8 января.
12. Крупская Н. К. Педагогические сочинения / Н. К. Крупская. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т.V. – С. 609–610.
13. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения / Н. К. Крупская. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т.IV. – С.130.
14. Куличенко, В. Ф. Смотр детского технического творчества в школе / В. Ф. Куличенко // Вожатый. – 1940. – № 5. – С.26–28.
15. Материалы для организации смотров детского творчества, проведения олимпиады детской художественной самодеятельности и сдачи норм на значок «Искусство детям трудящихся». – Шахты, 1934. – 32 с.
16. Международная выставка детского рисунка / статьи Г. Лабунской и В. Фаворского. – Москва : Всехудожник, 1934. – 104 с.
17. Наказ пионерского слета. – Москва : МГ, 1929. – 139 с.
18. Нормы на значок ИДТ. Музыкальный раздел // Зате́йник. – 1934. – № 2. – С.25.
19. Нормы сдачи на значок «Искусство – детям трудящихся». – Горький: Краев. изд-во, 1934. – 8 с.
20. Олимпиада по радио // Зате́йник. – 1934. – № 1. – С.19–22.
21. Перес, В.С. Роль художественного воспитания в подготовке нового человека / В.С. Перес // Советская педагогика. – 1938. – № 2. – С.57.
22. Положение о Всесоюзной олимпиаде детского творчества // Вожатый. – 1940. – № 6. – 2 стр. обл.
23. Пресс-справка «Выставка произведений московских художников – воспитанников изостудии Московского городского Дворца пионеров и школьников», 1986 г. (фонды Музея истории детского движения).
24. Раухвергер, М., Фере, В. Итоги конкурса на пионерскую песню. / М. Раухвергер, В. Фере // Советская музыка. – 1934. – № 3. – С.63–68.
25. РГАСПИ (Российский государственный архив социально-педагогической истории). Ф.М–1.
26. Рекомендательный список песен к олимпиаде // Зате́йник. – 1940. – № 5. – 2 стр. обл.; № 6. – С. 31–32.
27. Рекомендательный список песен к Всесоюзной олимпиаде детского творчества: из ранее изданных. – Москва : МГ, 1940. – 8 с.
28. Сборник приказов и распоряжений по Наркомпросу РСФСР.
29. Слово за вами! Ко всем работникам искусства Советского Союза // Пионерская правда. – 1934. – 4 февраля.
30. Страницы летописи Московской городской пионерской организации. Ч.1. 1922–1945 гг. – Москва : МГДПиШ, 1986.

31. Товарищ комсомол: Документы съездов, конференций и ЦК ВЛКСМ. Т. 1. 1918–1941. / Сост.: В. Десятерик и др. – Москва : МГ, 1969.

32. Труба зовет на пионерский слет // Пионерская правда. – 1934. – 2 января.

33. Федорова, З. Т. Смотр детской художественной самодеятельности. / З. Т. Федорова // Вожатый. – 1940. – №1. – С.14–15.

34. Центральный архив города Москвы (ЦАГМ). Ф.П–4, П–635, Р–528.

35. Чей проект будет лучше? // Пионерская правда. –1940. – 26 марта.

36. Чтец-декламатор // Затеиник. – 1940. – № 2. – С.8.

37. Шварцман, Я. Праздник нашего творчества / Я. Шварцман // Пионерская правда. – 1934. – 30 мая.

38. Шварцман, Я. Радиоперекличка трех городов / Я. Шварцман // Пионерская правда. – 1934. – 10 апреля.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.01

Помелов Владимир Борисович

SPIN-код: 2781–4798

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики

Института педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

vladimirpomelov@mail.ru

НЕМЕЦКИЕ ПЕДАГОГИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVII – НАЧАЛА XVIII ВВ. Ф. Я. ШПЕНЕР И А. Г. ФРАНКЕ

Аннотация. В статье раскрываются малоизвестные факты биографий в свое время известных, а ныне практически забытых немецких педагогов и теологов-пиетистов второй половины XVII – первой четверти XVIII вв. Филиппа Якоба Шпенера и Августа Германа Франке. Дается характеристика пиетизма как теологического течения, оказывавшего достаточно сильное влияние на формирование духовной жизни общества и становление образования. Показан вклад Шпенера и Франке в развитие духовной жизни современного им социума. Особенно подробно характеризуются педагогические взгляды и практическая образовательная деятельность А. Г. Франке, который написал ценные педагогические работы, стал первым университетским преподавателем педагогики, открыл ряд передовых школ, а учрежденный им благотворительный «Фонд Франке» существует поныне.

Ключевые слова: пиетизм, Филипп Якоб Шпенер, Август Герман Франке, Иоганн Генрих Михаэлис, Готтхильф Аугуст Франке, Аугуст Германн Нимейер, университет в г. Галле.

V. B. Pomelov

GERMAN TEACHERS OF THE SECOND HALF OF THE XVII – EARLY XVIII CENTURIES F. J. SPENER AND A. G. FRANCKE

Abstract. The article reveals little-known facts of the biographies of famous, but now almost forgotten German teachers and Pietist theologians of the second half of the XVII – first quarter of the XVIII centuries Philipp Jacob Spener and August Hermann

Francke. Pietism is characterized as a theological trend that had a strong influence on the formation of the spiritual life of society and the development of education. The contribution of Spener and Francke to the development of the spiritual life of their modern society is shown. The pedagogical views and practical educational activities of A.G. Francke, who wrote valuable pedagogical works, became the first university teacher of pedagogy, opened a number of advanced schools, and the charitable «Francke Foundation» established by him exists to this day, are described in particular detail.

Keywords: pietism, Philipp Jacob Spener, August Hermann Francke, Johann Heinrich Michaelis, Gotthilf August Francke, August Hermann Niemeyer, University of Halle.

Введение. Видными педагогами второй половины XVII – первой четверти XVIII вв. были Ф. Я. Шпеллер и А. Г. Франке. К сожалению, в настоящее время они фактически забыты; их имена встречаются нечасто даже в работах по истории западноевропейской педагогики эпохи Просвещения [Пискунов, Теория..., 1963]. Данная публикация ставит целью ввести в научный оборот характеристику теоретической и практической образовательной деятельности этих в свое время влиятельных педагогов и теологов.

В конце XVII – начале XVIII вв. в ряде стран Западной Европы, прежде всего в германских государствах, в среде последователей протестантизма, – а это было наиболее влиятельное религиозное направление, – получило распространение религиозное течение, получившее наименование *пиетизм* (от лат. *pietas* – благочестие) [Нечаев, Пиетизм..., 1873]. Сторонники пиетизма позиционировали себя противниками ортодоксального (канонического) богословия и официальной церковной жизни. Они искренне считали свои взгляды возрождением изначальных (истинных) идей Реформации, в том

«чистом» виде, в котором их впервые обнародовал Мартин Лютер (1483–1546) 31 октября 1517 г. в г. Виттенберге.

Пиетизм стремился к пробуждению и обновлению религиозной практики; добивался, по возможности, ее большего соответствия тогдашним принципам социального переустройства общественной и семейной жизни на рационалистических, капиталистических началах, выглядевших поначалу порой вполне привлекательно как для новоявленных буржуа, так даже и для эксплуатируемых ими работников, считавших себя избавившимися, наконец, от тягот личной несвободы времён феодализма [Schmidt, Die Geschichte..., 1863].

Пиетисты противопоставляли внешней, формально-обрядовой стороне религии и церкви мистически-благочестивое настроение и соответствующее индивидуальное поведение, призывали к углублению веры, объявляли греховными все развлечения [Пиетизм, 1999, с. 147]. К такому времени широкое распространение в городах разного рода театральные представления и увеселения,

которые всегда сопровождали ярмарочную торговлю. Также греховной объявлялась светская литература [Gutsche, Westliche..., 1956, S. 16–18].

Пиетизм характеризовался приданием особой значимости личному благочестию, деятельной любви, нравственному усовершенствованию, религиозным переживаниям верующих, формированию у них ощущения живого, непосредственного общения с Богом, минуя посредника в виде далеко не всегда образованного и нередко корыстолюбивого пастора [Pietismus..., 1959, p. 177–179]. Вместе с тем, само появление пиетизма в канун эпохи Просвещения, которая, как известно, характеризовалась становящимся все более заметным присутствием в духовной жизни европейского общества элементов рационализма, оказалось своего рода реакцией части образованной части общества на становившееся все более ощутимым «окостенение» церковных процедур протестантского (лютеранского) богословия и на отвлеченность «отцов церкви» от истинных нужд, реальных моральных запросов и материальных потребностей ее верных ревнителей, а именно, прежде всего, рядовых прихожан [Мещеринов..., 2019].

Материалы и методы. В работе автор статьи руководствовался аксиологическим научно-исследовательским подходом, позволяющим выявить ценное содержание деятельности и трудов Ф. Я. Шпенера и А. Г. Франке, методами исторического анализа и изучения историко-педагогической и иной литературы.

Автором использовались многочисленные публикации на немецком и английском языках, главным образом, изданные давно, и поэтому малодоступные современному российскому читателю.

Результаты исследования и их обсуждение.

Основоположник пиетизма Ф. Я. Шпенер

Основы пиетизма были заложены лютеранским пастором Филиппом Якобом Шпенером (23.01.1635, Раппольцвайлер, Верхний Эльзас, ныне Рибовилле, Франция – 5.02.1705, Берлин, Пруссия, ныне Германия). Уже в годы учебы в Страсбургском университете (1651–1659) он проявлял особый интерес к реформированию лютеранской теории и практики. В июне 1664 г. он получил докторскую степень по богословию и в этот же день женился на Сюзанне Эрхардт. Несмотря на тяготение к академической деятельности, молодой богослов принял приглашение из г. Франкфурт-на-Майне, где был избран старшиной приходских пасторов. В 1666 г. Шпенер стал суперинтендантом городской лютеранской церкви.



Ф. Я. Шпенер

Ф. Я. Шпенер активно выступал против ригористичности формальных клерикальных структур, а также против жестко установленной и длительное время не изменяющейся, все больше становящейся внешней и показной церковной обрядности [Patel..., What...]. Будучи обеспокоенным вырождением и отсутствием благочестия у молодежи в этом городе, он организовал занятия со студентами по изучению катехизиса, а с 1670 г. учредил у себя дома *collegiapietatis* («школу благочестия»); отсюда и пошло название движения *пиетизм* [Резвых, Шпенер..., с. 92]. Тематами собраний («сходок благочестия») было чтение Библии, духовный обмен и слушание проповедей Шпенера, в ходе которых он выражал поощрение благочестия и стремился пробудить у своих учеников живую деятельную веру, чуждую ортодоксальному формализму. Религиозные собрания у Шпенера были открыты для всех желающих, и были направлены на поощрение личного духовного роста, изучение канонической литературы, заучивание молитв. Эта практика быстро стала характерной для движения, а те, кто посещал собрания, получили название *пиетистов*.

Ф. Я. Шпенер был прекрасным оратором и проповедником, поэтому его аудитория постоянно расширялась. Если поначалу его слушателями были, в основном, студенты, посещавшие собрания фактически по распоряжению профессора, т. е. самого Шпенера, то с 1674 г. студенты даже перестали составлять большинство посетителей школы благочестия; в ней становилось все больше горожан,

нередко приходивших на его лекции целыми семьями.

Ф. Я. Шпенер изложил программу пиетизма в своем фундаментальном труде «Благочестивые желания» («*Pia desideria*»), вышедшем в Франкфурте-на-Майне в 1675 г. Этой книге было суждено стать своего рода «Библией пиетизма». Она не только создала ее автору репутацию духовного выразителя этого религиозного течения и главного организатора практических действий по распространению пиетизма, но также стала своего рода одним из факторов, который в определенной степени способствовал будущему объединению разрозненных и противоборствовавших друг с другом немецких земель в единое государство. Всего перу Шпенера принадлежало свыше трехсот трудов в области теологии, среди которых выделяются такие как «Духовное священство» («*Das geistliche Priestertum*», 1677) и «Общее богословие» («*Die allgemeine Gotteslehre*», 1680). «Важнейший элемент возрождения» («*Der hochwichtige Articul von der Wiedergeburt*», 1715) [Philipp..., Von der Wiedergeburt..., 1963]. В них он всесторонне оценил слабые стороны современной ортодоксии и выдвинул свои предложения по реформированию церкви и оживлению религиозной жизни.

Особое внимание Шпенер уделял необходимости развития внутреннего мира верующих и неуклонному следованию их *аскезе*. (Аскеза (греч. – упражнение), а аскетизм трактуется как своего рода методика достижения духовных целей посред-

ством упражнений в самодисциплине, самоограничении, через молитву и исполнение трудных обетов). Он подчеркивал необходимость для каждого верующего, придерживающегося установок пиетизма, стремиться к такому душевному состоянию, которое позволило бы добиться личного переживания Бога, а это, в свою очередь, позволило бы каждому пиетисту утвердить в себе высоконравственные принципы жизни и обрести Божественную благодать. Школа и церковь, по его мнению, лучшие средства формирования верующего в нужном направлении. При этом Ф. Я. Шпенер ставил религиозные чувства каждого отдельно взятого верующего выше канонических, официально утвержденных религиозных догматов, и даже отвергал любую церковную обрядность. Обновление и возрождение считались им признаками спасительной веры; духовное служение Богу всех верующих противопоставлялось власти официальных пасторов, как нечто действительно высшее и недоступное для тех, кто служит в храме «за деньги».

Несмотря на сильное противодействие со стороны ортодоксальных лютеранских теологов, пиетизм, благодаря настойчивости Ф. Я. Шпенера и его единомышленников, приобретал все больше сторонников, в том числе даже и вне самого лютеранства. Более того, пиетизм способствовал возникновению ряда религиозных сект, в частности, методистов, сведеборгиан и др.

Несмотря на то, что пиетизм зародился в среде лютеран, вскоре он распространился и на кальвинистов,

которые, как и пиетисты, признавали богодухновенность только Священного Писания и были против его позднейших интерпретаций, выступали за ликвидацию церковной обрядности, считали необходимым отмену монашества, ибо, как они полагали, Бог создал мужчин и женщин для создания семьи и рождения детей.

Пиетисты не только принимали постулаты кальвинизма, но в дополнение к ним Шпенер выдвинул в своих работах шесть *положений*. К ним относились: тщательное изучение Библии; внутренняя концентрация на личных отношениях с Богом; акцент на духовные переживания и практическую христианскую жизнь, а не на знание доктрин церкви; идея духовного священства всех верующих; необходимость активности в добрых делах, благотворительной и миссионерской деятельности; особое значение искреннего покаяния. Примеру Шпенера последовали его сторонники в других германских городах; они также стали открывать свои пиетические коллегии, ставшие инструментами проведения церковных реформ. Однако духовным наставником движения длительное время по-прежнему оставался Шпенер. Его обширная переписка с немецким духовенством способствовала росту пиетизма, так же, как и его печатные труды.

Ф. Я. Шпенер проявлял такую активность, что его практическая деятельность нередко даже считалась в среде его сторонников как чрезмерная, направляемая в ущерб самой доктрине, подразумевавшей скромность и благочестие. В 1686 г. он был

назначен первым придворным капелланом в Дрездене, что в то время было одной из самых престижных должностей в немецкой лютеранской церкви. Это был знак признания как его личности, так и развивавшегося им учения. Однако его взгляды вскоре вызвали к жизни оппозицию. Нападки на пиетизм исходили от ортодоксальных лютеран Лейпцигского университета и саксонского двора, курфюрст которого Иоганн Георг III публично осуждался Ф. Я. Шпенером за пьянство.

В 1691 г. Шпенер счел за благо перебраться в Берлин, где он стал настоятелем церкви Святого Николая. Там Шпенер заручился поддержкой бранденбургско-прусского двора, что позволило ему осуществить реформирование местной церкви. В новом университете в г. Галле, основанном курфюрстом Бранденбурга на пиетистской основе в 1694 г., Шпенер добился предоставления должностей своим ученикам Кристиану Томазиусу и Августу Герману Франке. Ко времени смерти Шпенера пиетизм уже прочно утвердился в германских землях. Его влияние распространилось на Англию и, в конечном счете, на британские колонии в Америке. Пиетизм оказал влияние на мировоззрение и характер творчества великих немецких гуманистов-литераторов И. Г. Гердера (1744–1803) и И. В. Гёте (1749–1832), в частности, на их понимание мира как органического целого, и был одним из течений, подготовивших появление немецкого литературного романтизма. Традиции пиетизма сохраняются среди консервативных течений протестантизма и в наши дни.

Факты биографии А. Г. Франке

Факты биографии А. Г. Франке

Еще при жизни Ф. Я. Шпенера моральное руководство продвижением пиетизма в немецких землях постепенно перешло к его любимому ученику и самому верному последователю, богослову и педагогу Августу Герману Франке (August Hermann Francke) (22.03.1663, г. Любек – 8.06.1727, г. Галле). Особенно важно выделить тот факт, что именно при нем пиетизм стал составной частью такой важной сферы духовной жизни общества как просвещение. Поэтому если Ф. Я. Шпенера следует считать, прежде всего, выдающимся теологом-проповедником, и только во вторую очередь педагогом, то А. Г. Франке проявил себя, главным образом, именно как педагог и организатор просвещения.



А. Г. Франке в студенчестве

В детстве Франке повезло учиться в гимназии, которая до настоящего времени считается ста-

рейшей среди всех средних общеобразовательных учебных заведений, осуществляющих обучение на немецком языке. Главное внимание было сосредоточено на грамматике, понимании римских авторов и тщательной письменной работе студентов, а также декламации. Учителя сочетали в своей работе демократизм и современные, диктовавшиеся временем образовательные требования. Школа была основана в 1524 г. в г. Гота, и официально именовалась *Illustrious* (франц. *Illustre*), т. е. *прославленная*. Самой ранней предшественницей этой школы была латинская школа при приходской церкви Святой Марии, которая упоминается в 1291 г.¹

А. Г. Франке учился на теологических факультетах университетов в Эрфурте и Киле. В Киле его любимым наставником стал профессор-пиетист Кристиан Кортхольт (Christian Kortholt) (1633–1694), обративший его в свою веру. Будучи студентом, Франке регулярно приезжал в Гамбург, где его наставником в изучении древнегреческого и древнееврейского (библейского) языков, т. е. иврита, был представитель знаменитой семьи теологов и историков Эзра Эдзарт (Ezdras Edzard) (1629–1708). В итоге, Франке окончил Лейпцигский университет и был принят на работу в *alma-mater*; в 1685 г. стал здесь приват-доцентом. Тогда же он познакомился с местным уро-

женцем, в будущем знаменитым ориенталистом и профессором Иоганном Генрихом Михаэлисом (1668–1738) [Водовозов..., 1896].

Молодые единомышленники учредили при Лейпцигском университете кружок магистров (*collegium philobiblicum*) для основательного изучения в оригинале Священного Писания и классических языков, находившихся в сильном запущении у тогдашних немецких богословов. Объяснялось сложившееся плачевное положение тем, что вульгарная латынь – разговорный язык городского «плебса» – нашла своих «распространителей» и в ученой среде, что, естественно, имело своим следствием вульгаризацию уже даже не устной речи, а и письменных текстов, а это были почти исключительно книги религиозного содержания.

В 1687 г. А. Г. Франке, по собственному свидетельству, окончательно «обратился к Богу», и пришел к мысли о необходимости *исправить испорченное общество путем воспитания детей*. С этого времени идет отсчет его педагогической деятельности как учредителя учебных заведений.

Сам факт организации школ потребовал от Франке практического ознакомления с методами преподавания и воспитания. Так у него зародился интерес к школьной педагогике. Практически началась эта деятельность с того, что по инициативе Франке в 1688 г. его последователь

¹ Впоследствии, в 1853 г., она была объединена с незадолго до этого учрежденной реальной гимназией Ernestinum, названной в честь Эрнеста I, графа Саксон-Кобургского и Готского. В 1947 г. она была

закрыта, как несоответствующая задачам послевоенной демократической Германии. В 1991 г., вскоре после ликвидации ГДР, школа возобновила работу) [Ernestine...].

священник Винклер основал несколько школ для бедных детей в Гамбурге.

В эти годы Франке тесно сблизился с Шпенером, стал его верным соратником. В то же время, богословский факультет университета в Лейпциге воздвигнул гонение против пиетистов. Их не устраивало, прежде всего, то обстоятельство, что пиетисты привлекали в свои аудитории множество слушателей, не имевших никакого отношения к университету. При этом интерес студентов к лекциям *противников* пиетизма упал. Признаться в этом открыто недоброжелатели пиетизма, разумеется, не могли, поэтому они стали распускать по поводу «новой секты» самые нелепые слухи, и даже добились того, что в отношении Франке и его единомышленников было учреждено формальное следствие. Несмотря на оправдание Франке в суде, ему, тем не менее, было запрещено ведение библейских предметов в университете, и богослову пришлось ограничиться всего лишь чтением курса «о воспитании и обучении детей и юношей», т. е. фактически курсом педагогики. Это был тот случай, который можно характеризовать словами «нет худа без добра». Франке лишился возможности вести основные учебные предметы, зато ему суждено было стать *первым университетским преподавателем, который читал курс педагогики.*

Свою страстную ненависть в отношении Франке сами университетские профессора высокопарно объясняли опасением, что Август Герман и его сторонники подорвут кредит доверия к традиционной библейской экзегезе². На самом деле они просто боялись остаться без студентов, действительно испытывая сильную конкуренцию со стороны популярного преподавателя, каковым был Франке. Объясняется это тем, что в то время в университетах студенты, что называется, «голосовали талером», и сами записывались на курс того или иного профессора. Профессор, который не набирал достаточное количество студентов, просто увольнялся.

Тем не менее, происки недоброжелателей привели к тому, что в 1689 г. Франке был вынужден таки покинуть Лейпциг. Он поселился в Эрфурте, где стал собирать массу слушателей в Августинской церкви, при которой состоял проповедником. В Эрфуртском университете не было богословского факультета, но Франке занимался теологией по своей инициативе с кружком студентов. Часть этих студентов последовала за ним из Лейпцига, другие перешли из Йенского университета, узнав о появлении Франке в Эрфурте.

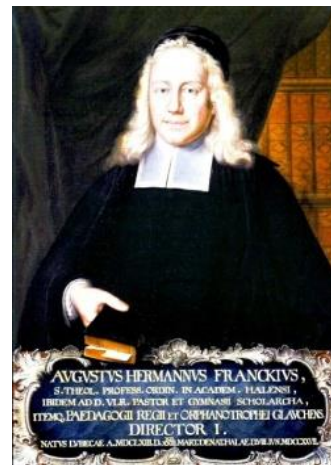
Предметом занятий Франке была герменевтика, под которой в то время понималось искусство истолкования церковных текстов, а также курс педагогики, с упором на дидактику. Огромное моральное влияние,

² Экзегетика – раздел богословия, в котором истолковываются религиозные тексты.

которое оказывал Франке на местную студенческую молодежь, пугало ортодоксальных теологов, и по их навету курфюрст майнцкий, к владениям которого принадлежал г. Эрфурт, повелел городскому совету уволить священника августинской церкви и доцента университета Франке, который производил «своим пиетизмом смуту и вред».

В сентябре 1691 г. Франке получил отставку, с приказанием в 48 часов оставить город. Это событие произвело большое впечатление не только в Тюрингии, но и в других германских землях, поскольку Франке в то время пользовался уже широкой популярностью. По рекомендации Шпенера Франке тут же получил приглашение возглавить кафедру греческого и древнеевропейских языков в только что учрежденном университете в г. Галле, и с 1692 г. жил в этом городе, расположенном на реке Заале.

В 1698 г. он стал профессором теологии. Одновременно он получил место пастора в церкви Святого Георгия в неподалеку расположенном городке Глаухау; с 1715 г. он был пастором в церкви Святого Ульриха в Галле. Вместе со своим другом Й.-Г. Михаэлисом он учредил в Галле Collegium orientale theologicum, который сыграл важную роль в изучении восточных языков и пробудивший интерес местной интеллигенции к культуре азиатских народов [Пискунов..., 1999, с. 521]³.



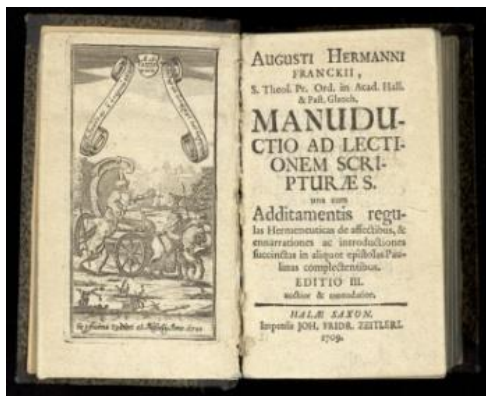
А. Г. Франке-пастор

Наиболее важными трудами в области теологии следует признать следующие книги: «Руководство к Чтению Священного Писания» («Manuductio ad Lectionem Scripturae Sacrae») (1693), «Praellectiones Hermeneuticae» («Герменевтические лекции») (1717), «Комментарий к содержанию книг Ветхого и Нового Завета» («Commentatio de Scopo Librorum Veteris et Novi Testamenti») (1724), «Параенетические уроки» («Lectioes Paraeneticae») (1726–1736). «Manuductio...» был переиздан в Лондоне на английском языке в 1813 г. под названием «Руководство по чтению и изучению Священного Писания» («A Guide to the Reading and Study of the Holy Scriptures»). Рассказ о сиротском приюте А. Г. Франке, озаглавленный «Благословляющие стопы» («Segens volle Fußstapfen») (1709), впоследствии выдержавший несколько изданий, также был частично переведен под названием

³ Насколько сильно возросло влияние Франке и пиетизма видно из того факта, что когда ему пришлось для поправления здоровья поехать на лечение зельтерской

водой в местечко Лёнбург, – ныне оно относится к германской земле Гессен, – то местное население встречало его там как триумфатора.

«Следы Божественного провидения», или «Щедрая рука Небес, покрывающая расходы на веру» («The Footsteps of Divine Providence, or, The Bountiful Hand of Heaven Defraying the Expenses of Faith»).



Книга А. Г. Франке

В 1704 г. вышел впоследствии неоднократно переиздававшийся труд под названием «Работа Августа Германа Франке о реформе образования и воспитания как отправной точке духовного и социального переустройства Евангелической церкви 18-го века: большой очерк. С ознакомлением с первоисточниками» («August Hermann Franckes Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts: der Grosse Aufsatz. Mit einer quellenkundlichen Einführung») [August..., 1962].

Философские и житейские взгляды Шпенера и Франке были реакцией против застывшего в сухом формализме ортодоксального лютеранства, как искренний и естественный протест человеческого чувства против слишком односторонней заботы о чистоте вероучения. Помимо

устремленности к самоусовершенствованию и преобразованию церкви во имя провозглашавшихся ими нравственных идеалов, руководителям пиетизма было присуще аскетическое осуждение всех мирских удовольствий и почти полное равнодушие к «земной» науке и государству.

Франке, как и Шпенера, волновало ослабление нравственности среди современников. Он призывал христиан к личной святости, проповедовал самодисциплину, которая включала в себя удаление от азартных зрелищ, прежде всего, игры в карты, танцев и театра. Ф. Я. Шпенер, а следом за ним и А. Г. Франке проповедовали умеренность в еде, питье и одежде. Особо они предупреждали против ношения ювелирных изделий, изысканных одежд и пьянства. Дейтельные сторонники пиетизма резко выделялись не только своей набожностью, но также скромностью костюма, а также строгой жизнью, граничившей с подвижничеством. Пиетисты носили самое простое платье, и, согласно требованиям Шпенера и Франке, удалялись от мирских развлечений и военных событий, избегали гражданских споров и принесения клятв в ходе судебных разбирательств. А. Г. Франке и Ф. Я. Шпенера возмущало падение морального авторитета в среде католического духовенства. По их мнению, это было следствием несоблюдения частью служителей церкви жизненных моральных принципов, проявлением стремления к наживе за счет бедных прихожан, а также крайне недостаточная образовательная подготовка пасторов к выполнению своих обязанностей.

А. Г. Франке проявлял категорическую непримиримость в отношении своих оппонентов, в том случае, если они отстаивали естественнонаучные позиции. Для понимания его мировоззрения приведем пример его противостояния с виднейшим философом и математиком того времени Христианом фон-Вольфом, (1679–1754), которого он не без основания считал атеистом, а, следовательно, губителем юношества. Между прочим, фон-Вольф был учителем первого русского академика М. В. Ломоносова и основоположника производства русского фарфора Д. И. Виноградова; оба эти выдающихся российских деятеля с благодарностью вспоминали своего наставника. В результате противостояния с Франке Х. фон-Вольфу пришлось покинуть университет.

Как ни значима была деятельность А. Г. Франке в должности профессора в передовом университете г. Галле, богословский факультет которого всецело воспринял идеологию пиетизма, она все-таки уступает по своей важности проводившейся им в эти годы его работе как теоретика педагогики и практического учителя, а также как создателя многочисленных благотворительных и учебно-воспитательных учреждений, некоторые из которых существуют по настоящее время.

Педагогическая деятельность А. Г. Франке

Начало педагогической деятельности А. Г. Франке можно датировать 1694 годом, когда он стал обучать основам катехизиса нищих, взрослых и детей, приходивших в его церковь раз в неделю за милостыней и бесплатным обедом. Год спустя на несколько талеров, пожертвованных одной благочестивой дамой, Франке открыл *школу для бедных детей*. На 2 талера он купил учебники, а на остальные деньги нанял студента, который за плату в 6 зильбергрошей в неделю обязался заниматься с детьми по два часа в день⁴. Спустя некоторое время появились и платные ученики; это были дети зажиточных горожан. Через несколько месяцев в школе числилось уже около 60 учеников. Впоследствии школа разделилась на две: городскую, для своекоштных учеников, с платой за обучение, и бесплатную школу для бедных [Готлиб...].

В 1696 г. А. Г. Франке учредил частное среднее учебное заведение повышенного типа (Höhere Schule), получившее название Pädagogium (далее – Педагогийум); в 1702 г. оно получило права государственной школы и почетное «дополнение» Pädagogiumregium, т. е. *королевское учебное заведение*. Pädagogium сделался образцовой для своего времени школой, не стесненной закостенелыми традициями и устаревшими официальными программами. Посте-

⁴ Старинная прусская серебряная монета, равная 1/30 талера, или 3 российским копейкам.

пенно эта школа становилась все более престижным и, в то же время, относительно недорогим для учащихся учебным заведением по сравнению с рыцарскими академиями, которые принимали на обучение молодых дворян⁵. Купцы, зажиточные ремесленники и даже дворяне стали все охотнее отдавать на учебу своих сыновей именно в школу Франке, отдавая ей предпочтение перед рыцарскими академиями.

Для мальчиков из семей простолюдинов города Галле и способнейших питомцев приюта Франке открыл *латинскую школу* (Lateinschule). Это была, возможно, первая европейская школа гимназического уровня, в которой учились дети из «недостаточных» семей и сироты, а не отпрыски «благородных» семейств. Сам этот факт показывает приверженность А. Г. Франке христианским, действительно гуманистическим идеалам.

А. Г. Франке вошел в историю мирового образования как первый организатор просвещения, который активно привлекал средства благодетелей (филантропов) для финансирования учреждаемых им школ. Его учреждение *Seminarium graeseptorum*, – название переводится с латыни как *инструкторы детского сада*, – имело благотворительный ха-

рактер. Оно соответствовало убеждению Франке о том, что преподавание есть лучшая форма подготовки будущего педагога и священника. В 1695 г. он получил в качестве дара 500 талеров на питание бедных учащихся и использовал их на устройство двух «даровых столов», рассчитанных на 24 школьника. При этом учеников постарше он, в качестве своеобразной платы за питание, привлекал к работе помощниками учителей школы. В 1697 г. удалось устроить еще два таких стола. Помимо питомцев сиротского дома, бесплатное питание получали 255 студентов и, кроме того, утренний стол – 148, вечерний – 212 бедных учеников.



Сиротский дом А. Г. Франке

Франке обратил внимание на то, что благотворное влияние школы на детей улетучивается при соприкосновении их с «греховным миром», и поэтому он стал принимать всех сирот на полный пансион, с тем, чтобы они постоянно находились под педагогическим присмотром⁶. Поначалу,

⁵ Рыцарские академии были сословными учебными заведениями в XVI–XVIII вв. Молодые дворяне готовились в них к военной, гражданской и придворной службе. Учебные планы рыцарских академий включали изучение латинского, французского, итальянского, испанского язы-

ков, математики, физики, истории, генеалогии и права. Большое внимание уделялось обучению фехтованию, верховой езде, придворному этикету и танцам.

⁶ Идея постоянного пребывания воспитанников в учебном заведении на протяжении как можно более длительного времени со временем стала популярной, как в

в конце 1695 г., их было немного, всего девять детей, со студентом-надзирателем во главе. Благодаря богатым пожертвованиям сиротский дом в 1701 г. удалось перевести в собственное обширное здание, и он стал своего рода центральным учебно-воспитательным учреждением города. В это время приют состоял уже из 12 классов и воспитывал 130 сирот. Все 30 преподавателей получали при приюте полное содержание.

В 1713 г. Фридрих Вильгельм I (1688–1740) посетил г. Галле и осмотрел передовые образовательные и благотворительные учреждения, которыми славился этот город на реке Заале. Экскурсоводом короля был, разумеется, А. Г. Франке. Новоиспеченного короля Пруссии интересовало его мнение о роли священства в военных действиях. Между императором и педагогом состоялся такой разговор.

Фридрих Вильгельм I: «Что вы думаете о войне?»

Франке: «Ваше величество обязаны защищать страну, а я призван проповедовать о том, что Бог благословляет мирных людей».

Фридрих Вильгельм I: «Это, безусловно, хорошо. Но разве Он не запрещает Своему народу участвовать в войне?» (Под Своим народом имеются в виду священники и рядовые правоверные христиане).

Франке: «Студенты-богословы, как известно Вашему величеству, занимают должности в церкви и школе».

Фридрих Вильгельм I: «Но разве Он (Бог) не говорит Своему народу, что если они станут солдатами, то станут добычей дьявола?»

Франке: «Я знаю многих солдат-христиан. У меня вообще больше сторонников среди солдат, чем среди духовенства» [Gehrz...].

После этой беседы А. Г. Франке написал королю письмо, в котором высказывался в поддержку участия христианских проповедников в военных действиях в качестве священников. Так было положено начало формированию особой должности в войсках многих стран, – армейских священников (капелланов). Усилиями А. Г. Франке город Галле предоставил 151 военного капеллана для становившейся все более профессиональной прусской армии. Король скончался в 1740 г.; к этому времени количество капелланов в его армии увеличилось более чем вдвое. Как отмечали историки, это была «почти полная монополия Галле в этом отношении, и она оправдала ожидания обеих сторон», т. е. как Франке, так и короля. Наличие хорошо подготовленных капелланов способствовало укреплению дисциплины и морального духа в прусской армии. Уже очень скоро идея А. Г. Франке о введении в армии

Западной Европе, так и в России, что нашло отражение в открытии соответствующих институтов, из которых наибольшую известность получили версальский Сен-Сир,

Смольный институт благородных девиц и др.

института военных капелланов получила самое широкое распространение едва ли не во всех армиях мира.

Но почему А. Г. Франке с таким энтузиазмом присоединился к этому делу? Разумеется, он и его ученики, как и любые другие глубоко верующие люди, искренне надеялись, что Бог воспримет благотворительные и образовательные учреждения в Галле как своего рода первый шаг к Своему Царству и вознаградит земных учеников за их труды по созданию этих учреждений. Франке говорил своим последователям, что им не нужна никакая другая защита, пока они твердо верят в Бога. Но в действительности А. Г. Франке, конечно, понимал, что помощи следует ждать не только от Небесного Хозяина, но и от хозяина земного, т. е. если он хочет сохранить свои институты и расширить их влияние за пределы города Галле, ему нужна поддержка прусского короля.

У А. Г. Франке были амбициозные планы, выходящие далеко за пределы одного города. Он не удовлетворился открытием сиротского приюта, нескольких школ, аптеки и типографии, а также отправкой нескольких миссионеров в другие страны. Просветитель надеялся начать Всеобщую реформу, и даже задумался над планом перевоспитания всего человечества, и для решения этой задачи хотел подключить прусскую армию.

И действительно, надежды Франке на благоволение со стороны короля оправдались. Король Фридрих-Вильгельм I даровал приюту и остальным его школам значительные привилегии. Педагогиум пользовался

его особым покровительством; король считал его «аннексом», т. е. своего рода *дополнением* университета. Преподаватели этого учебного заведения освобождались от всех повинностей и получили преимущественное право на первоочередное занятие вакантных духовных и преподавательских должностей в казенных учебных заведениях. Они также удостоивались стипендий и бенефиций; под последними тогда понималось пожалование земельного участка.

Многие учебные заведения в прусских владениях были преобразованы в духе пиетистической педагогики. Они имели руководителей из числа учеников и последователей А. Г. Франке и пользовались составленными им учебниками. В год смерти А. Г. Франке во всех созданных им учреждениях числилось уже 2200 учащихся: в Педагогиуме – 82, в латинской школе – 400, в «немецких» (начальных) школах – 1725 учеников и учениц; в приюте воспитывались 100 мальчиков и 34 девочки. Учебно-воспитательный персонал состоял из 8 инспекторов, 10 надзирателей и надзирательниц и 167 учителей и учительниц.

А. Г. Франке в своих трудах и проповедях постоянно заявлял о том, что духовное обновление отдельных людей и церкви должно благотворно влиять на весь Божий мир. В подтверждение своей активной веры А. Г. Франке и основанный им фонд открыли Библейское общество, несколько школ, дом престарелых для неимущих, сиротский приют, ферму, пекарню, типографию, книжный магазин, медицинскую амбулаторию, школу повышения квалификации

учителей; разработали и осуществляли программу помощи нищим и беженцам. Под руководством А. Г. Франке пиетисты применяли, как они это называли, «любовь на практике», а именно издавали недорогие издания Библии в миллионах экземплярах, производили и распространяли лекарства, заботились о сиротах, брали на воспитание детей, нуждавшихся в защите от жестокого обращения в семье, обучали пасторов, капелланов, библеистов и первых протестантских миссионеров.

Весь строй жизни учреждений направлялся в соответствии с подробными инструкциями, выработанными А. Г. Франке. Сам Франке почти не принимал непосредственного участия в обучении и воспитании детей, однако он держал в своих руках все нити управления, получая ежедневно отчет от инспекторов. Обширные здания содержались в безукоризненной чистоте; светлые классы и спальни (дортуары), фруктовые сады и огороды, здоровая пища для воспитанников требовали, естественно, значительных издержек. Затраты покрывались отчасти доходами от собственной аптеки, типографии и книготорговли, но, главным образом, пожертвованиями, приходившими из протестантских стран Европы. Особенно важное значение для работы учреждений

Франке имела свежая питьевая вода из собственных колодцев и продуманная система водоотведения, что было особенно актуально в эпоху, когда в Западной Европе свирепствовали эпидемии холеры и чумы.

Практическая деятельность А. Г. Франке по созданию учебно-воспитательных учреждений подвела его к мысли о создании в 1698 г. единого фонда Франке (Franckesche Stiftungen), – поначалу он назывался Фонд Глауха (Glauchaus Stiftung), – который стал своего рода единым домом (центром) для множества культурных, научных, образовательных и социальных учреждений. Дело А. Г. Франке продолжил его сын Готтхильф Аугуст Франке (Gotthilf August Francke) (1696–1769), который был директором фонда на протяжении 42 лет (1727–1769), а затем и внук – Аугуст Германн Нимейер (1754–1828), руководивший фондом Франке в 1799–1828 гг.⁷

Нимейер проявил себя также как поэт-лирик, писатель-путешественник и ученый-теолог. Он стал автором обширной монографии «Обзор жизни А. Г. Франке и его заслуг в педагогике и образовании» (Übersicht von A.H. Franckens Leben und Verdiensten um Erziehung & Schulwesen. Halle. 1788), и трехтомного издания, в соавторстве со своими коллегами по фонду Шульце и Кнаппом,

⁷ Фонд Франке благополучно работал на протяжении 252-х лет. Однако во времена ГДР его деятельность, как и существование всех других благотворительных организаций, была признана нежелательной. Власти ГДР считали, что сам факт их деятельности бросает тень на социалистиче-

ский строй, который дееспособен материально обеспечить граждан, и поэтому пользуется возможностями, которые предоставляют разного рода благотворительные общества вроде фонда Франке. В связи с этим фонд Франке был закрыт в 1950 г., и возобновил свою работу лишь в 1992 г.

под названием «Учреждения Франке» (Schulze, Knapp, Niemeyer. Franckens Stiftungen. Halle. 1792–1796). В дальнейшем деятельность фонда Франке была неоднократно объектом изучения со стороны немецких исследователей [Obst..., 2000; Treizel..., 2003].

Педагогические взгляды А. Г. Франке

Педагогические взгляды А. Г. Франке подробно изложены в его сочинении «Kurzer und einfaltiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit an zu führen sind» («Краткие и подробные инструкции о том, как приобщать детей к истинному благочестию и христианской мудрости») (1702). Франке считал, что частная школа и домашнее воспитание есть лучшие средства воздействия, вследствие чего им и был основан сиротский дом, вокруг которого группировались все школы и учреждения. Здесь дети и их преподаватели были вполне в его руках. Для того чтобы по возможности полнее отделить своих учеников от соприкосновения с испорченным миром, Франке заставлял их приходить в школу ежедневно, не исключая праздников и воскресных дней. Никаких каникул не полагалось, потому что каждая свободная от учения минута использовалась для насаждения набожности и полезных знаний. Оправдывалось это отчасти тем обстоятельством, что к Франке попадали дети из низших слоев общества и на поддержку семьи в плане воспитания и целесообразной организации свободного времени детей трудно было рассчитывать.

Совершенно в духе времени педагогика А. Г. Франке соединяла набожность с утилитаризмом. Воспитывая «для неба», он не забывал и «о земле», а потому и снабжал своих питомцев полезными знаниями и навыками. Дидактика его также основана на утилитарном принципе: побольше сведений и возможно кратким путем. Таким образом, он был, вслед за Я. А. Коменским и рядом других крупных педагогов, сторонником столь популярного в эпоху просвещения дидактического энциклопедизма [Помелов..., 2020, с. 67].

Самое видное место в учебных планах его школ занимал Закон Божий, поскольку ставилась задача преимущественно подготовить учеников «к живому познанию Бога и Христа и к истинной христианской мудрости». Из семи ежедневных учебных часов в «немецких» (начальных) школах три-четыре часа посвящались Закону Божьему, не считая участия в богослужении, катехизации и молитвах. Помимо этого, ученики начальных школ обучались чтению, письму, составлению писем, счету и церковному пению. Во время прогулок детям сообщались полезные сведения по ботанике, физике и истории. Девочки обучались рукоделию. Детей занимали работами в саду, в огороде и во дворе.

Вторым по важности учебным предметом в Педагогуме и латинской школе после Закона Божьего была латынь. Ей отводилось ежедневно по 3,5 часа. Учителя стремились научить питомцев свободно писать и говорить на этом языке, который был в ту эпоху не только языком

науки, но и языком межнационального общения. Лучшие умы эпохи Просвещения мечтали о том времени, когда латынь станет единым языком всех европейских народов. Франке, как мог, стремился приблизить это время, поэтому под страхом строгих взысканий ученикам запрещалось говорить на другом языке, кроме латинского. Главное внимание на уроках латинского языка уделялось упражнениям в разговоре и письме, составлению речей и т. п. Правда, латинская грамматика была составлена все-таки на немецком языке. Чтение авторов, таких как Непот и Цезарь, занимало второстепенное место. Зато достаточно много времени уделялось чтению писем Цицерона и его трактату «De officiis».

Произведения поэтов не изучались, за исключением лирики Аврелия Пруденция Клемента и стихотворных отрывков из хрестоматий. Кроме того, раз в неделю ученики читали латинскую газету лейпцигского издания. На латыни проходили беседы по географии, истории, генеалогии и геральдике, хотя, конечно, сами эти предметы не преподавались.

Изучение греческого языка было подчинено необходимости ознакомления с Новым Заветом. Здесь главным учебным пособием служил оригинальный текст Священного Писания, причем, как только слушатели выучивались читать, они незамедлительно приступали к дословному переводу, который осуществлялся с такой настойчивостью, чтобы все ученики понимали каждое слово; попутно они заучивали слова и обороты речи.

Взгляд на произведения греческих авторов был чисто пиетистический. Они считали: «К чему сочинения греков, написанные в часы досуга для досужих людей, к чему сказки их поэтов, спекуляции их философов и речи ораторов, обращенные к праздной толпе бездельников на афинском рынке?» [Frank..., 2008, S. 3]. Из греческих писателей в Галле читались духовные беседы отшельника Макария Великого, философа-стоика Эпиктета, речи Демосфена, отрывки из Плутарха, а также апокрифы, т. е. не канонизированные сюжеты из Ветхого Завета и Нового Завета. Особое место занимало изучение замечательного труда «Bibliotheca patrum apostolicorum Graeco-Latina» («Греко-латинская библиотека апостольских отцов»), составленного Томасом Иттигом (Thomas Ittig) (1643–1710). Учебным пособием по изучению иврита служили тексты Ветхого Завета. В Педагогическом училище изучали и французский язык, причем пособиями служили Новый Завет и французские газеты. Некоторых молодых дворян ради французского языка освобождали от изучения греческого. Немецкий язык занимал второстепенное место. С целью ознакомления с «немецким стилем» (*stilus germanicus*) учащиеся упражнялись в орфографии, составлении текстов и небольших монологических выступлений.

В целом, методическое оснащение школ Франке соответствовало требованиям вскоре после смерти Франке разработанной И. И. фон Фельбигером первой в истории европейского просвещения Саганской си-

стемы школьного образования [Помелов..., 2024]. Преподавание иностранных языков имело не столько систематический и теоретический, сколько практический характер, направленный на формирование навыков устной речи, и это нельзя не признать прогрессивной, позитивной стороной обучения в школах Франке. Здесь Франке придерживался методических взглядов первого крупного европейского дидакта Вольфганга Ратке (1571–1635), или Ратихия, как его называли в России [Помелов..., 2021]. Другие предметы, помимо теологии и языков, – *реалии*, как их тогда называли, – были поставлены слабее, хотя и значительно лучше по сравнению со школами гуманистов. Каллиграфия, география, история, арифметика и геометрия изучались по одному недельному часу в продолжение полугодия. На уроках географии много внимания уделялось германским государствам и Палестине, что было связано, очевидно, с памятью о крестовых походах в XI–XV вв. в эту землю с целью «спасения святынь христианства и Гроба Господня».

История излагалась сквозь призму Ветхого и Нового Заветов. Все то, что сообщалось ученикам об исторических событиях в ветхозаветную эпоху, имело мифологический характер, в отличие от событий «новозаветного» периода. Активно использовались мнемотехнические картины и таблицы, помогавшие ученикам запоминать наизусть целые страницы учебника с перечислением бесчисленных имен европейских королей, датами их жизни и годами правления. Некоторые предметы рассмат-

ривались как своего рода рекреационная деятельность; они проводились, в основном, в форме экскурсий и прогулок. Так, практиковалось изучение начальных основ землемерного искусства путем проведения практических упражнений в школьном или городском саду. Во время экскурсий в мастерские ремесленников и художников детям давались сведения из области механики, изобразительного искусства и архитектуры. Также рекреационными предметами считались музыка, рисование и естествознание. При этом летом преимущественно занимались ботаникой в собственном ботаническом саду, а зимой – зоологией и анатомией. В Педагогиуме был и естественно-исторический музей, который миссионеры снабжали разными редкостями. Также выделялось время на проведение физических опытов и астрономических наблюдений.

Ученики были сильно заняты, имея сначала не менее 10, а впоследствии – 8 учебных часов в день. Высший класс Педагогиума был выделен особо; это так называемый *Selecta*, ученики которой специально готовились в университет (преимущественно, на юридический факультет). Программа этого класса, служившего как бы введением к университету, имела *энциклопедический характер*. Будущие студенты совершенствовались свой разговорный и письменный латинский, читали произведения писателей на латыни и греческом, получали начальные сведения из области медицины, юриспруденции, философии и политики. Богословское преподавание в «селекте» имело целью вооружить молодых

людей знаниями для будущих философских споров с атеистами, деистами, натуралистами, фанатиками и другими свободомыслящими противниками истинного пиетиста.

Самостоятельные занятия учащихся Педагогиума и латинской школы считались потенциально опасными для них в нравственном отношении, поэтому они организовывались педагогами, постоянно следившими за содержанием книг, читавшихся юношами. Четыре раза в год в строгой, требовательной обстановке проводился комплексный экзамен.

Оригинальным нововведением у Франке было то, что вместо прежней «неподвижной» классной системы Иоганнеса Штурма (1507–1589) для каждого учебного предмета образованы были отделения, в которых учащиеся распределялись соответственно с достигнутыми ими успехами. Иными словами, для учеников, которые преуспевали в той или иной школьной дисциплине, появлялась возможность совершенствоваться именно в ней вместе с другими заинтересованными в успехе обучения сверстниками. Это нововведение получило некоторое развитие лишь в XVIII в., пока не было вытеснено вновь казенной классной системой, почти неразрывно связанной с вопросом о правах и единообразии. В России только в 1990-е гг. идея профильности в среднем образовании получила свое плодотворное развитие в виде инновационных школ, – лицеев и гимназий.

Франке считал, что подвижные игры – это «суета и безумие, отвлекающие от Бога». Он полагал, что «не в

земных удовольствиях, но во Христе должны искать дети утеху». Посетители его учреждений отмечали, что в приюте, где фактически был установлен осужденный еще М. Лютером монастырский режим, мало считались с детской натурой. Дисциплина, основанная на признании изначальной испорченности человеческой природы, была очень строга: детей подвергали постоянному надзору и никогда не оставляли одних; чтобы сломить злую волю и самостоятельность, применялась целая система взысканий, среди которых телесное воздействие занимало одно из видных мест. Похвалы, поощрения и награды были строжайше запрещены. Такой дух царил во всех школах [Weugeuther...].

Подготовка учителей

Учителями в школах А. Г. Франке были студенты-богословы. Некоторые из них в силу слабой подготовки не умели написать письмо без грубых орфографических ошибок. А. Г. Франке распорядился, чтобы они под руководством инспектора латинской школы упражнялись в орфографии, счёте, немецком стиле и чтении латинских и греческих авторов. Были изданы инструкции, предусматривавшие все подробности относительно жизни и научных занятий самих учителей (их называли – *informatores*), дисциплины в школах и интернате, преподавания и методов обучения. Рекомендовался так называемый *methodus erotematica*, который означал следующее: после объяснения в течение 15–30 минут учитель обязан был немедленно повторить сказанное путём вопросов и

только потом двигаться дальше. Каждый учитель был обязан посещать уроки своих товарищей, знакомиться с состоянием их отделений и обучаться у них катехизации. Учителям было рекомендовано ежедневно беседовать друг с другом, а ежемесячно собираться на педагогические советы.

Из общего «семинария» (*Seminarium praeseptorum*), объединявшего весь преподавательский персонал, А. Г. Франке выделил отборную группу в 10 человек, – так называемый *Seminarium praeseptorum selectum*. Эти учителя получали систематическую подготовку по педагогической теории и практике, занимались немецким, латинским и греческим языками, географией (древней, средней и новой), всеобщей историей и другими науками. Еженедельно происходили беседы и диспуты на латинском языке. Кроме того, молодые люди знакомились с методами преподавания и изучали его практически. За двухлетнюю подготовку в «семинарии» молодые люди обязывались затем 3 года преподавать «педагогию» в других школах. А. Г. Франке имел в виду готовить опытных и хорошо подготовленных преподавателей не только для Галле, но и для других земель. На университетские курсы в этом отношении он не рассчитывал. Деятельная работа А. Г. Франке в плане подготовки народных учителей стимулировала *открытие в 1698 г. в г. Гота первой в истории семинарии для подготовки народных учителей.*

К числу учреждений, созданных А. Г. Франке, относилась так

называемая «Восточная коллегия» (*Collegium orientale*) во главе с И. Михаэлисом. Коллегия предназначалась для подготовки преподавателей восточных языков и миссионеров. Планировалось изучение следующих языков: халдейский, сирийский, арабский, раввинский, талмуд, эфиопский, армянский, персидский, китайский, турецкий, новогреческий, польский, русский, французский, итальянский и английский. Однако в силу непродолжительности срока работы (1702–1713) поставленные перед коллегией задачи удалось реализовать лишь частично. На начало XX в. учреждения А. Г. Франке включали в себя школу для бедных детей, городское училище, подготовительное к гимназии училище, высшее женское училище, реальную и классическую гимназии, приют для сирот, интернат, учительскую семинарию и семинарию для подготовки преподавателей средних учебных заведений.

Он объединил многочисленные учебно-воспитательные учреждения, возникшие исключительно благодаря его инициативе и энергии, в один организм и тем внес единство в дело обучения и воспитания. Детальной разработкой катехизации и практическим проведением принципа наглядности он оказал важные услуги народному образованию. Не без значения осталась также постановка реального образования, практический характер которого соответствовал духу пиетизма. Наконец, им же поднят и удовлетворительно разрешен вопрос о подготовке преподавателей.



Памятник А. Г. Франке
на территории фонда его имени

Учреждения А. Г. Франке были достаточно многочисленны, и при этом на воспитание сирот, обучение и пропитание бедняков и подготовку преподавателей он смотрел только как на часть огромного задуманного им организма (*Seminarium universale*), от которого он ожидал реального улучшения всех сословий в германских землях и за их границами, в пределах всего испорченного христианского мира.

Заключение. Принято считать, что при всем своем крупном организаторском таланте Ф. Я. Шпенер и А. Г. Франке не обладали истинной гуманностью и знанием детской души. Также в ряде источников отмечается, что они всегда были мудрыми начальниками, но редко – хорошими наставниками. Их педагогические воззрения подвергались, в целом, справедливой критике, считавшей, что пиетизм не стал дальнейшим развитием лютеранства, а, скорее, знаменовал собой возвращение педагогики к средневековому миросозерцанию.

Педагогика, возникшая на почве пиетизма, не могла привести к развитию педагогических идей Реформации, и еще менее к оживлению жизнерадостного и оптимистического гуманизма предстоящей эпохи Просвещения. Известно, что лютеранство рассматривало школу, прежде всего, как воспитательное орудие, как светское учреждение, действующее в интересах церкви, но также общества и государства. Пиетистическая же педагогика стремилась вырвать детей из рук светского общества и государства и воспитать их в интересах церкви. В свое время М. Лютер желал сделать молодых христиан нравственными людьми, добрыми гражданами и полезными слугами государства; пиетисты же видели свою задачу в обращении детей грешного мира к миру чистых отношений посредством неукоснительного следования заповедям Божьим.

Все эти замечания, которые направлялись в адрес Шпенера и Франке со стороны их оппонентов, содержали, разумеется, элемент истины. Но не всю истину! Они отнюдь не отменяли главного, а именно того неоспоримого факта, что Ф. Я. Шпенер, и особенно А. Г. Франке, внесли достойный вклад в развитие передовой для своего времени педагогической мысли, посвятили себя распространению знаний в самых широких слоях народа, написали и издали ценные книги, наконец, создали передовые учебно-воспитательные учреждения, некоторые из которых работают по сей день. Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что это были крупные прогрессивные

личности, заслуживающие доброй памяти человечества.

Отдельные аспекты педагогического наследия Ф. Я. Шпенера и А. Г. Франке изучаются современными историками педагогики на их родине, в Германии [Breu Mayer..., 2002].

Список литературы

1. Водовозов, Н. В. Михаэлис Иоанн-Генрих / Н. В. Водовозов // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб. – 1890-1907. – Т. XIX. – 1896. – С. 500.

2. Готлиб, А. Франке Август Герман. – URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/10858/ФранкеАвгустГерман

3. Мещеринов, Петр, игумен. Пиетизм / П. Мещеринов, О. В. Куропаткина // Православная энциклопедия. – Т. LVI. – Москва. – 2019. – URL: <https://www.pravenc.ru/text/2580560.html>.

4. Нечаев, П. И. Пиетизм и его историческое значение / П. И. Нечаев – Москва. – Издание редакции православного Обозрения. – 1873. – 150 с.

5. Пиетизм // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Гл. ред. В. В. Давыдов. – Т. 2. – Москва. – Большая российская энциклопедия. – 1999. – 672 с. – С. 147.

6. Пискунов, А. И. Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики / А. И. Пискунов. – Москва. – Изд-во АПН РСФСР. – 1963. – 359 с.

7. Пискунов, А. И. Франке А. Г. / А. И. Пискунов // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – Гл.

ред. В. В. Давыдов. – Т. 2. – М. – Большая российская энциклопедия. – 1999. – 672 с. – С. 521.

8. Помелов, В. Б. И. И. фон Фельбигер и его Саганская система школьного образования / В. Б. Помелов // Педагогика. – 2024. – № 6. – С. 97–104.

9. Помелов, В. Б. Первый крупный дидакт Вольфганг Ратке (к 450-летию со дня рождения) / В. Б. Помелов // Педагогика. – 2021. – № 6. – С. 100–108.

10. Помелов, В. Б. Традиции гуманизма в истории зарубежного образования : монография / В. Б. Помелов. – Киров. – Изд-во ВятГУ. – 2020. – 251 с.

11. Резвых, П. В. Шпенер Филипп Якоб / П. В. Резвых // Большая российская энциклопедия: в 35 т. – Москва. – Большая российская энциклопедия. – 2004–2017. – Т. 35. – 2017. – С. 92.

12. August Hermann Franckes Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts : der Grosse Aufsatz. Mit einer quellenkundlichen Einführung. – Hrsg. v. Otto Podcizek. – Berlin. – Verlag Akademie. – 1962.

13. Beyreuther, E. A. H. Francke. – Marburg an der Lahn. – 1963.

14. Breymayer Reinhard. Zum Schicksal der Privatbibliothek August Hermann Franckes. Über den wiedergefundenen Auktionskatalog der Privatbibliothek seines Sohnes Gotthilf August Francke. – Dritte verbesserte Auflage. – Tübingen. – Noûs-Verlag Thomas Leon Heck. – 2002.

15. Ernestine_Gymnasium._Gotha. URL:https://en.wikipedia.org/wiki/Ernestine_Gymnasium,_Gotha.
16. Gehrz, Chris. Francke and Friedrich Wilhelm : Can Pietists Serve «Two Kingdoms»? URL:<https://pietistsschoolman.com/2013/04/03/francke-and-friedrich-wilhelm-can-pietists-serve-two-kingdoms/>The website of historian Chris Gehrz.
17. Gutsche, W. Westliche Quellen des russischen Stundismus. – Kassel. – 1956. – S. 16–18.
18. Obst Helmut, Raabe Paul. Die Franckeschen Stiftungen zu Halle (Saale). Geschichte und Gegenwart. – Halle. – Fliegenkopf-Verlag. – 2000. – 44 S.
19. Patel Aparna. What Is Philip Jacob Spener Well Known For. URL: <https://www.hollymelody.com/guide/known-for/what-is-philip-jacob-spener-well-known-for> .
20. Pietismus // The Mennonite Encyclopedia. A Comprehensive Reference Work on the Anabaptist-Mennonite Movement. – Scottdale. – 1959. – Vol. 4. – Pp. 177–179, 308–312.
21. Philipp Jacob Spener. Von der Wiedergeburt. – Stuttgart. – J. F. SteinkopfVerlag. – 1963.
22. Rudolph, Frank W. Zeittafel zur Kindergarten geschichte. Strickschule: – Bewahranstalt – Kleinkinderschule – Kindergarten – Kindertagesstätte. Niederweidbach. – 2008. – 53 S. –S. 3.
23. Schmidt Heinrich. Die Geschichte des Pietismus. – Nördlingen. – Verlag Beck. – 1863. – 526 S.
24. Treizel Günter. Kleiner Führer durch die Franckeschen Stiftungen zu Halle. – Halle. – Fliegenkopf-Verlag. – 2003. – 42 S.

ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.32+94(73).085

Тимофеев Михаил Анатольевич

SPIN-код: 3102–2797

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

«ОБРАЗОВАНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ СЛЕПЫХ ПРЕДСТАВЛЯЮТ ВСЕОБЩИЙ ИНТЕРЕС»: ДИСКУССИЯ 1887 ГОДА В АМЕРИКАНСКОМ ЖУРНАЛЕ THE CENTURY MAGAZINE (Окончание. Начало см. № 3, 2025, с. 170–181)

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.

M. A. Timofeev

**“THE EDUCATION AND OPPORTUNITIES OF THE BLIND
ARE OF UNIVERSAL INTEREST”: THE PUBLIC DISCUSSION OF 1887
IN THE CENTURY MAGAZINE**

(End. For the beginning, see No. 3, 2025, pp. 170–181)

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.

II. Слепые как ученики¹

В нашей стране мы очень гордимся нашими специальными школами для этой особой категории людей, и не без оснований. Несомненно, они уже сделали и продолжают делать огромное количество добра; несомненно, по сравнению с европейскими, они являются вершиной совершенства в плане системы и управления. Однако их обучение крайне односторонне, а охват – при- скорбно ограничен.

Многие полагают, что единственно разумный путь, как только человеку моложе тридцати лет ставят диагноз «безнадёжная слепота», – не-

медленно отправить его в одно из таких учреждений и держать там до тех пор, пока он не выйдет оттуда «готовым образцом» образовательного совершенства. Для ребёнка бедных или совершенно неспособных родителей это, возможно, единственный выбор – и хорош он или плох, выбирать не приходится; но если дома ему могут быть обеспечены достаточные средства, внимание и разумный уход, то гораздо лучше, чтобы он оставался там большую часть своего формирующегося периода, учась и делая то же, что и другие, насколько это возможно.

Я вовсе не отрицаю огромную ценность этих специальных школ для

¹ Перевод выполнен по изданию: Perry E. Education of the blind. II. The Blind as students //

Century magazine. – vol.35. – 1887. – №1. – P. 163–165.

всех учеников в освоении определённых особых предметов и в изучении применения некоторых изобретений, созданных специально для нужд слепых; и кратковременное пребывание в таком учреждении – скажем, от одного до трёх лет – весьма желательно. Но этого времени вполне достаточно, чтобы воспользоваться всеми специфическими преимуществами, и более длительное пребывание, даже в одном из лучших заведений, я считаю явно вредным.

Жить и трудиться слепым предстоит в реальном, активном мире, а не в защищённых стенах и среди специально приспособленных порядков и обычаев приюта для их категории; и почти неизбежная опасность заключается в том, что длительное пребывание в последнем в значительной степени делает их непригодными для первого. Слишком легко приобретаются определённые особые привычки, сами по себе безвредные и полезные для незрячих, когда они вместе, но привлекающие внимание и выделяющие их как странных в обычном обществе. Например, щёлкать пальцами, чтобы указать положение протянутой руки при приветствии или передаче предмета; издавать какой-либо звук при проходе мимо, чтобы обозначить своё местоположение; шумно и заметно нащупывать нужный предмет – и многие другие подобные действия, которые в школьной терминологии грубо, но метко называют «слепизмами» и от которых очень трудно избавиться, если они уже усвоены.

Кроме того, конкуренция в таких учреждениях всегда и во всех областях происходит только между теми, кто страдает тем же недостатком; и ученик слишком склонен довольствоваться медленными, неуклюжими методами и низким уровнем результатов. Ему необходим постоянный стимул – видеть, как окружающие, многие из которых, по его мнению, уступают ему в уме, достигают большего за меньшее время, будь то в учёбе или в спортивных состязаниях. Это нужно, чтобы пробудить в нем амбиции и активизировать способности, чтобы преодолеть большие препятствия и сравняться с товарищами. Ему нужно расширять кругозор, ежедневно сталкиваясь с предметами и достижениями, которые не входят в его естественную сферу, чтобы избежать узости и односторонности умственного развития. Одним словом, ему нужно постоянно быть среди тех, кто не похож на него, чтобы, насколько возможно, стереть различия между ними, ведь именно среди них, подчиняясь их мнению и законам, ему предстоит идти по жизни.

Лучший план для него – пройти обычный курс обучения в государственной школе, готовя уроки дома или между занятиями с одноклассником, который будет читать их вслух, и подчиняться той же дисциплине, участвовать в тех же развлечениях, что и остальные ученики. Конечно, найдутся вещи, которые он не сможет делать, например, решать задачи на классной доске или играть в бейсбол на перемене. Но и он, и его товарищи, и учитель быстро это поймут и

перестанут ожидать от него невозможного. Иногда он будет ошибаться на уроках и получать ушибы на играх, но, вероятно, не чаще других; ведь необходимость требует от него проявлять осторожность наряду с активностью.

Даже те немногие специальные навыки, которые дают особые преимущества в учреждениях для слепых, могут быть успешно освоены дома, если условия благоприятны; и чем раньше они будут приобретены, тем больше пользы принесут.

Первое и главное среди них – это использование брайлевской доски, на которой выполняется перфорированное или проколотое письмо, изначально французское изобретение, а теперь применяемое почти повсеместно. Она представляет собой простую рамку, на которую кладётся бумага, с подвижной линейкой, служащей направляющей для ведения строк. Раньше письмо выполнялось стилетом, но на новейших и лучших досках к линейке прикреплен скользящий кубик с шестью маленькими клавишами, которые управляют таким же количеством точек внизу и могут нажиматься по отдельности или вместе. Благодаря этому письмо становится гораздо проще и быстрее. Используемый шрифт – это своего рода стенография, образуемая разными комбинациями шести проколов, которые на обратной стороне бумаги создают соответствующие небольшие выпуклости. Осваивается он очень легко, и зрячие люди, знакомые с ним, предпочитают его письму ручкой за то же время. Он достаточно компактен, за-

нимает примерно вдвое больше места, чем обычное письмо, и может читаться как зрением, так и на ощупь с одинаковой лёгкостью, а потому незаменим для личной переписки, ведения заметок и написания черновиков любых литературных работ.

Слепые часто учатся писать разборчиво карандашом; но поскольку они не могут перечитать или исправить такое письмо и должны нанимать помощника для чтения ответов на свои письма, оно имеет сравнительно небольшую ценность. Недавно изобретённые пишущие машинки для такой работы несравненно быстрее и надёжнее.

Книги, напечатанные шрифтом Брайля, гораздо удобнее и разборчивее для тех, кто читает на ощупь, но они настолько дороги и их так мало, что доступны лишь немногим.

Я считаю совершенно напрасной тратой времени обучение чтению обычного рельефного шрифта, который так долго использовался и которому было посвящено столько удивлённых и восторженных похвал. Это одно из изобретений зрячих для слепых. Даже в лучшем случае это всегда медленный, трудоёмкий процесс – продирается на ощупь через один из этих громоздких томов, хотя это может быть интересно наблюдателю. Такой шрифт нельзя воспроизвести письменно, поэтому он бесполезен, кроме как в книгах, а ценные произведения, напечатанные этим способом, можно пересчитать по пальцам одной руки, к тому же они настолько дороги, что человек, способный позволить себе одну такую книгу, мог бы купить полдюжины столь же хороших изданий в самом роскошном

оформлении и нанять кого-нибудь, чтобы ему их читали, что было бы гораздо приятнее.

Ещё одно очень полезное приспособление – это типографская доска, которая заменяет грифельную доску в математических занятиях: это продолговатая доска, плотно покрытая маленькими квадратными отверстиями, в которые можно вставлять металлические или деревянные литеры в любом нужном положении, каждая из которых на верхнем конце имеет знак, обозначающий какую-либо цифру. На такой доске можно решать самые сложные задачи с такой же лёгкостью и точностью, как на грифельной, и довольно быстро.

Деревянные рельефные карты и глобусы, используемые во всех школах для слепых, заслуживают упоминания как реальная помощь в учёбе; но отличную замену может сделать любой друг дома, если аккуратно обведёт контуры карт в обычном атласе серией проколов булавкой с обратной стороны страницы. Положение городов и направление рек можно обозначить таким же образом, создав карту, различимую на ощупь.

Чего бы ни не хватало этим приспособлениям, природная изобретательность и склонность ученика должны восполнить; и, в конце концов, развитие этих качеств гораздо ценнее любого количества фактов или теорий, вбиваемых в его голову по какому-либо «патентованному» методу. Важно то, кем он является, а не чему его научили; тем более, что именно активные, а не запоминающие или усваивающие способности слепых чаще всего оказываются в

опасности быть забытыми и вызывают наибольшее недоверие у окружающих.

В качестве частичной компенсации, среди множества своих разочарований, слепой ученик обладает одним важным преимуществом перед своими сверстниками. Его память, привыкшая схватывать и усваивать факты, определения и разную информацию с первого же прослушивания, приобретает удивительную живость и феноменальную способность к запоминанию, что позволяет ему с необыкновенной лёгкостью и быстротой осваивать определённые предметы. Лишённый книг и не имея надёжного и удобного способа делать заметки, он вырабатывает привычку, которой часто завидуют зрячие, – мгновенно усваивать всё, что обращено к его разуму через слух. Отсюда и общеизвестная хорошая память слепого человека. Его ум – это его записная книжка, всегда под рукой и всегда открыта.

Для автора этих строк, который не помнит, чтобы ему когда-либо читали урок более двух раз, нет ничего более странного и забавного, чем комната, полная школьников, которые, заткнув уши пальцами, бубнят урок из трёх страниц в пятнадцатый раз. Не менее непонятно видеть человека, записывающего один адрес, или даму, сверяющуюся со списком покупок. Такие наблюдения наводят на мысль, что искусство письма, каким бы ценным оно ни было, оказалось губительным для человеческой памяти. Люди настолько привыкли полагаться на листок бумаги с чёрными каракулями, что если он потеряется

или окажется не на месте, они почти превращаются в существ без разума.

Преимущество слепых в этом отношении настолько велико, что почти компенсирует их дополнительные трудности в других областях; то есть слепой ученик осваивает научные и философские дисциплины с такой быстротой, которая компенсирует его менее удобные способы письма на языковых и математических занятиях; так что, проходя обычный курс в академии или университете, он в целом не затрачивает ни больше времени, ни больше труда, чем средний студент.

Не менее ценна в дальнейшей жизни и эта необыкновенно натренированная и развитая память. Она позволяет слепым извлекать из лекций, бесед и общего чтения в десять раз больше пользы, чем другим, на чьем уме одноразовое упоминание фактов и мыслей почти не оставляет следа.

Таким образом, закон компенсации проявляется во всём, восполняя, по крайней мере частично, то, чего не хватает в другом; не благодаря особому таинственному вмешательству Провидения или иной силы в естественные условия и процессы ради блага отдельного человека, как утверждают многие, а через неизбежную последовательность причины и следствия, благодаря которой чувства и способности, подвергаясь необычной тренировке, развиваются аномально сильно, и их ценность существенно возрастает.

III. Занятия для слепых²

Любой человек со средними способностями, если он лишился зрения в раннем возрасте, до того, как его зрительные привычки стали слишком устойчивыми, сможет после нескольких лет опыта преодолеть все реальные трудности, непосредственно вызванные потерей зрения, и выполнять ту же работу, что и другие в выбранной профессии, и делать это не хуже, хотя, возможно, с затратой чуть большего времени и сил и несколько иными методами. Ему не требуется и не захочется просить сочувствия, особых поправок или снисходительного отношения со стороны окружающих; он будет рад стоять на своих ногах, сражаться за себя и полагаться на собственные силы. Но ему, по справедливости, должно быть предоставлено равное право с его зрячими конкурентами, чтобы он мог требовать, чтобы к нему не относились предвзято без честной попытки понять его, чтобы его труд оценивался исключительно по его достоинствам независимо от способа его выполнения или от того, что большинство, не понимая, как он это делает, спешит предположить, что он не способен на это.

На самом деле существует сравнительно мало профессий, в которых, если говорить только о самих слепых, они не могли бы конкурировать с реальными шансами на успех; хотя среди возможных некоторые представляют гораздо большие внутренние трудности, чем другие, а степень общественного признания и

² Перевод выполнен по изданию: Perry E. Occupations of the blind // Century magazine. – Vol.35. – 1887. – № 2. – P. 229–230.

поддержки во многом зависит от количества известных примеров успеха в данной области.

В целом можно сказать, что те сферы деятельности, которые являются чисто интеллектуальными или в которых физические элементы доступны для осязания и слуха, вполне осуществимы; а наиболее выгодными будут те, где особенно востребованы способности, которые слепые вынуждены развивать в необычайной степени, такие как слух и память.

Начнём с ручного труда: определённые виды сельского хозяйства предоставляют отличные возможности, например, овощеводство, разведение птицы и ягод, молочное хозяйство и другие занятия, которые ведутся в ограниченных пределах и все части которых могут быть доступны на расстоянии вытянутой руки. Помимо плетения стульев и изготовления метёл, можно с успехом заниматься обивкой мебели и столярным делом. Большое мастерство в обращении с инструментами – не редкость среди слепых, а сборка и полировка мебели могут выполняться на ощупь так же хорошо, как и на глаз. Качества и различия древесины и тканей легко определяются по текстуре и весу, а их цвет – это просто вопрос памяти.

Существует широко распространённое и совершенно необоснованное заблуждение, что слепые могут определять цвет на ощупь. К сожалению, в некоторых государственных учреждениях и частным образом этим заблуждением пользовались для того, чтобы поразить и заинтересовать публику, хотя сами прекрасно знали, что это не так, и должны были

бы стыдиться. Очень просто держать бусины или шерсть разных цветов в отдельных отделениях или узнавать их, если они смешаны, по размеру, качеству или какой-то мелкой особенности, незаметной для случайного наблюдателя, и таким образом выбирать их с точностью, будто по цвету, поддерживая иллюзию.

Среди более сложных видов квалифицированного труда, особенно подходящих для слепых, – настройка музыкальных инструментов, особенно пианино, – вполне достойная и довольно прибыльная профессия, в которой их исключительный слух используется в полной мере.

В высших интеллектуальных сферах профессия преподавателя предоставляет широкое и многообещающее поле деятельности: философские и метафизические дисциплины, а также языки, вероятно, наиболее благоприятны, причём последние особенно позволяют проявить тонкий слух и исключительную память. В стране есть немало профессорских кафедр, на которые слепой человек с дарованиями мог бы претендовать с точки зрения способностей, хотя получить назначение – это уже другой вопрос. Кафедра проповедника и лекторская трибуна также открывают возможности и привлекательны сами по себе, и уже были достойно представлены представителями этой группы. Но области, где зрение менее всего необходимо и где меньше всего препятствий для входа и успешного продвижения слепых, – это музыка и литература. При наличии способностей и природной склонности они предоставляют

открытую, легко доступную сферу деятельности с немногими недостатками, за исключением некоторых технических моментов, которые можно преодолеть, затратив лишь немного больше усилий, чем другие.

Интенсивная внутренняя жизнь и сильная личность, привычки к сосредоточенности и самоанализу, накопленная сила воображения и эмоций у умов, в какой-то мере отрезанных от естественных выходов и вынужденных обращаться внутрь себя, здесь находят свободный выход и активно востребованы; в музыке же можно в полной мере использовать превосходство в осязании, слухе и памяти.

Можно спросить: почему же тогда так мало слепых людей достигли выдающихся успехов в этой области, в то время как многие из тех, кто пытался, остались лишь на уровне посредственности? Потому что до самого недавнего времени мало кто из их опекунов и учителей действительно верил в их способности настолько, чтобы дать им хотя бы нормальное обучение и обычные возможности. Пока их зрячие конкуренты тратят годы и тысячи долларов на обучение в художественных центрах Европы, слепых держат в специальных школах, где музыкальное руководство чаще всего осуществляют люди неопытные, ленивые и некомпетентные, и любой терпеливый человек, которого можно нанять подешевле, считается достаточно хорошим для роли учителя в таких учреждениях. Рад отметить несколько исключений – учителей, которые действительно делают хорошее дело, и если их число возрастет настолько,

что высокий стандарт станет нормой, результаты в будущем будут совсем иными.

Возможно, это выходит за рамки моей темы, но я хотел бы затронуть здесь один вопрос, который, пожалуй, чаще всего неверно воспринимается в отношении слепых. Я имею в виду их шансы на семейные отношения и счастье.

Распространённое мнение таково: молодой человек, лишённый зрения, обречён на одинокую и уединённую жизнь; что для него любовь и брак невозможны, если только он не соединится с человеком, страдающим от такой же или подобной немоги, или, в очень редких случаях, не встретит спутника жизни, настолько проникнутого духом самопожертвования, что тот из жалости согласится связать с ним судьбу.

На первый взгляд это кажется справедливым утверждением и действительно было бы таковым, если бы оно не основывалось на неверных предпосылках. То есть, если бы все слепые были или обязательно должны были быть беспомощными, бесполезными, вечно жалующимися объектами благотворительности, какими их часто считают (увы, зачастую не без оснований), то не могло бы быть двух мнений о праве ожидать, что нормальный мужчина или женщина будут обречены на их общество на всю жизнь. Но, с другой стороны, если слепой человек, благодаря особым усилиям, необычным талантам или и тому, и другому, сумел преодолеть свою беду и поставить себя наравне с другими, я не вижу причин, почему он не может заслуживать и ожидать справедливой

доли счастья в жизни и в этом, и в других отношениях.

Я старался в этих статьях рассматривать данную категорию людей с полной беспристрастностью и откровенностью – как детей, как учеников, как активных, самостоятельно зарабатывающих граждан и глав семей – и доказать, для поддержки таких же обременённых судьбой людей, для утешения их друзей и просвещения общества, то, что давно является моим убеждением, подтверждённым фактами и опытом: потеря зрения, хотя всегда и прискорбна, вовсе не является безнадёжным и всепоглощающим несчастьем, каким её принято считать.

Дж.Т. Мори

Образование слепых. Ответ³

Я пишу это не из желания спорить, а из ощущения, что школы и учреждения для слепых представлены в ложном свете, и потому хочу выразить протест против некоторых взглядов, высказанных в «Открытом письме» под названием «Слепые как студенты» в ноябрьском выпуске журнала Century.

После сдержанной похвалы в первом предложении нам сообщают, что школы «ужасно однобоки в своем обучении, прискорбно ограничены в своих возможностях». Давайте сначала разберёмся, каковы же их возможности. Одна из них, согласно словам директора, взятым из проспекта, ставит своей целью «во всех случаях подготовить [учеников] к полезной жизни и, если потребу-

ется, к самостоятельному обеспечению себя своими силами»; другая – «предоставить слепым детям штата лучшие известные условия для получения полноценного образования и обучить их какой-либо полезной профессии или ремеслу, чтобы они могли обеспечивать себя после окончания учреждения». Пока что здесь нет ничего «прискорбно ограниченного», и это лишь некоторые примеры из многих, которые можно было бы привести.

Что именно подразумевается под «ужасной однобокостью» их обучения, не совсем ясно. Их обвиняют в поощрении «слепых привычек», таких как «щелканье пальцами, чтобы указать положение протянутой руки при обмене приветствиями или передаче предмета». Как было раньше, не могу сказать, но за три года преподавания и наблюдения за их приветствиями и рукопожатиями я ни разу не замечал «щелканья пальцами», и до прочтения письма мистера Перри даже не слышал о таком способе. Напротив, я знаю случаи, когда ученики приходили в школу со «слепыми привычками», приобретёнными дома, например, раскачивание тела или странные движения руками, которые постепенно исчезали благодаря своевременным и дружеским замечаниям учителей и влиянию новых товарищей, многие из которых прошли через то же самое и теперь внимательно следят за такими особенностями у новичков.

Правда, достигается не всё, чего хотелось бы, но то же самое

³ Перевод выполнен по изданию: Morey J.T. The Education of the Blind. A reply // Century magazine. – Vol.35. – 1887. – P. 806–807.

можно сказать и о государственных школах. Учебная программа в школах для слепых, с которыми я знаком, по крайней мере, соответствует обычной средней школе. В прошлом году одна лекторша из соседнего штата посетила класс слепых по алгебре. После того как она послушала, как ученики решают задачи с двумя и тремя неизвестными по книгам, напечатанным рельефным шрифтом (на изучение которого, по мнению мистера Перри, «время тратится совершенно впустую»), она сказала, что они отвечают не хуже любых зрячих учеников, которых она когда-либо слышала. Молодой человек из той же школы в прошлом году поступил в теологическую семинарию, сдав вступительный экзамен без единого «условия», в то время как несколько других кандидатов, некоторые из которых были выпускниками колледжей, получили «условия» по двум и более предметам. Я привожу эти примеры лишь для иллюстрации образовательных достижений учреждений. Я бы не стал препятствовать обучению слепых в государственных школах, как рекомендует автор, если бы это было возможно. Но мы должны принимать факты такими, какие они есть, и на данный момент это, несомненно, невозможно. Однако сейчас не об этом речь.

Нам говорят, что наши методы «медленные и неуклюжие». Но методы следует оценивать по результатам. Упомянутого молодого человека поздравил с успешной сдачей экзамена его зрячий одноклассник, сказав: «Если бы мой колледж дал мне то же, что твоя маленькая школа дала

тебе, я был бы доволен». Также высказывается возражение, что «конкуренция в таких учреждениях есть всегда и во всех отделах только среди тех, кто ограничен одинаковыми недостатками», и что ученику «нужен постоянный стимул для гордости, чтобы стимулировать его амбиции, потому что он видит, как окружающие его добиваются большего за меньшее время». Какой может быть стимул для ученика, способного выучить урок за одно-два прочтения, если его окружают дети, которые «с пальцами в ушах бубнят трёхстраничный урок в пятнадцатый раз»?

Признаётся эффективность деревянных карт и глобусов при обучении географии; но «отличную замену может предоставить любой друг дома, который аккуратно обведёт контуры карт в обычном атласе».

«Всё, чего не хватает этим приспособлениям, ученик должен восполнить своей природной изобретательностью и способностями».

За этим следует мудрое замечание: «в конце концов, развитие этих качеств гораздо ценнее любого количества фактов или теорий, вбиваемых в голову с помощью специальных методов».

Почему бы не признать это справедливым и для «неуклюжих методов» обсуждаемых школ?

Зачем автор вообще принимает во внимание методы обучения, если, как он сам говорит о ученике, «важно то, кем он является, а не чему его учат, – именно это делает его успешным или неудачником»?

Невнимательный читатель мог бы подумать, что школа для слепых берёт на себя задачу взять любого

«человека младше тридцати» и выпустить его «завершённым образцом образовательного совершенства».

Однако, поскольку возраст учеников обычно составляет от шести до двадцати лет, становится ясно, что это не входит в её «компетенцию».

Вкратце, несмотря на то, что мистер Перри называет методы, применяемые в школах, «неуклюжими», он всё же рекомендует, особенно дома, использовать брайлевскую доску для письма, рельефные карты и доску с шрифтами для арифметических вычислений.

Фактически, это почти всё оборудование, специально разработанное для слепых и используемое в школах, за исключением того, что здесь их применяют под руководством опытных учителей.

Дж. Т. Мори
Институт Перкинса для
слепых, Южный Бостон,
Массачусетс

Приложение

В дополнение к опубликованным материалам мы предлагаем перевод небольшого письма Дж. Т. Мори, опубликованного тогда же, в октябре 1887 года, в журнале *Science*. Его можно рассматривать как дополнительный аргумент, приводимый автором в пользу важности наглядности в обучении слепых детей.

Перевод с английского выполнен по изданию: Morey J.T. *Objects in Teaching // Science*. – 7 Oct 1887. – Vol. 10, issue 244. – P. 179.

Предметы в обучении

Значение предметов для формирования правильных представлений ярко проявилось для меня недавно, когда я преподавал естественную философию в Государственном институте для слепых штата Нью-Йорк, Батавия, штат Нью-Йорк.

Я обычно показывал ученикам определённый прибор за день до того, как мы обсуждали его назначение и принципы, которые он иллюстрирует, чтобы, ознакомившись с его формой и устройством, они могли легче понять его применение. Один из учеников, молодой человек, слепой от рождения, очень любил всевозможные механизмы и быстро понимал назначение тех, что ему показывали. Он часто заранее изучал урок, стараясь как можно точнее представить себе описываемый прибор. Как он потом мне рассказывал, эти представления были далеки от правильных.

Тщательное изучение и понимание каждого следующего предмета, какого бы рода он ни был, значительно пополняет запас правильных понятий, что ценно не только само по себе, но и помогает по аналогии понять другие вещи.

Одна из наших самых успешных учительниц, эмоционально и в красках, описывала своему классу, в котором были дети от восьми до двенадцати лет, не называя предмета, лестницу. В частности, она говорила, что она сделана из дерева, имеет параллельные стороны и т. д., используя при этом такие выражения, которые, казалось бы, легче всего понять,

а затем попросила назвать описанный предмет. Некоторое время никто не мог ответить: назывались разные вещи, один мальчик предположил, что это «карта», так как карты для слепых вырезаны из дерева в рельефе, а стороны рамки параллельны.

Одна маленькая девочка впервые взяла в руки чучело птицы и очень удивилась, обнаружив, что у неё только две ноги, так как до этого считала, что у птиц четыре ноги.

Что бы ни говорили за или против предметного обучения для зрячих детей, для слепых детей оно тем успешнее, чем более оно наглядно.

Дж. Т. Мори
Институт Перкинса, Южный Бостон,
Массачусетс, 3 октября.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 373.2

Отраднава Надежда Николаевна

студентка 5 курса факультета психолого-педагогического образования
Нижнетагильского государственного социально-педагогического института
(филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический универси-
тет», г. Нижний Тагил
otradnova.nadya@gmail.com

Сегова Татьяна Дмитриевна

SPIN-код: 7077–1926

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного и начального образования
Нижнетагильского государственного социально-педагогического инсти-
тута (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический
университет», г. Нижний Тагил
segova_td@mail.ru

КУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ОРЛЯТА РОССИИ» КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается потенциал курса внеурочной деятельности «Орлята России» в контексте духовно-нравственного воспитания обучающихся младшего школьного возраста. Актуальность проблемы подтверждается нормативными документами, в частности, Федеральным образовательным стандартом начального общего образования, в котором подчёркиваются ключевые воспитательные задачи и национальные ценности российского общества в основе духовно-нравственного воспитания.

В статье рассматривается «патриотизм», а также духовно-нравственное воспитание как педагогический процесс, в основе которого лежит главная цель – формирование личности человека, способного к проявлению нравственного поведения в любой жизненной ситуации.

Современным средством воспитания такой личности является в том числе и внеурочная деятельность, поэтому в рамках школьного обучения особое внимание следует обращать на внеурочные программы, где школьники узнают о событиях и поступках героев, тем самым узнают о моральных и личностных принципах отношения к Родине и людям. Такое включение в жизнь страны на эмоциональной и когнитивной основе формирует прочную веру и неизменную убежденность в ценности своей Родины.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, внеурочная деятельность, начальная школа, младший школьник, образовательная среда, патриотизм, «Орлята России», программа.

N. N. Otradnova, T. D. Segova

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES COURSE "EAGLES OF RUSSIA" AS A MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. The article examines the potential of the extracurricular activity course "Eaglets of Russia" in the context of the spiritual and moral education of primary school students. The relevance of the problem is confirmed by regulatory documents, particularly the Federal Educational Standard for Primary General Education, which emphasizes the key educational objectives and national values of Russian society as the basis for spiritual and moral education.

The article examines "patriotism", as well as spiritual and moral education as a pedagogical process, which is based on the main goal – the formation of a person's personality capable of demonstrating moral behavior in any life situation.

A modern means of cultivating such a personality includes extracurricular activities. Therefore, within the framework of school education, special attention should be paid to extracurricular programs, where schoolchildren learn about the events and actions of heroes, thereby learning about the moral and personal principles of attitude towards the Motherland and people. This inclusion in the life of the country on an emotional and cognitive basis forms a strong faith and an unwavering conviction in the value of one's homeland.

Keywords: spiritual and moral education, extracurricular activities, primary school, junior schoolchildren, educational environment, patriotism, Eaglets of Russia, program.

Введение. Современное общество предъявляет высокие требования к качеству образования и воспитания подрастающего поколения. Согласно ФГОС НОО, особое внимание уделяется формированию системы ценностей, позволяющей ребёнку ориентироваться в социальной среде, развивать ответственность перед обществом и семьёй.

Федеральный государственный стандарт второго поколения определяет духовно-нравственное воспита-

ние как чувство патриотизма и сформировавшуюся позицию верности своей стране и солидарности с её народом [ФГОС НОО]. Вопросами патриотического воспитания активно занимались известные педагоги, среди которых можно назвать Д. С. Лихачева, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. Я. Стоюнина и других исследователей. Автор педагогического исследования «Концепция патриотического воспитания» А. К. Быков трактует патриотизм сквозь

призму индивидуального сознания, уделяя особое внимание формированию таких ключевых черт характера, как любовь к Родине (Большой и Малой), способность исполнять обязанности перед обществом, уважение к другим народам и проявление активного гражданского поведения, что позволяет рассматривать патриотизм как стойкое моральное качество личности. Духовно-нравственное воспитание является важнейшей составляющей формирования всесторонне развитой личности младшего школьника. Важнейшую роль в данном процессе играет организация систематической воспитательной работы в рамках образовательной среды школы [Федеральный проект, с. 12].

Исходя из мнений и фактов, приводимых авторами, мы можем определить проблему духовно-нравственного воспитания в настоящее время как одну из актуальнейших и требующих внимательного рассмотрения и анализа, так как недооценка патриотизма как важнейшей составляющей общественного сознания приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления особенностей взаимодействия учебного процесса и внеурочных занятий, обеспечивающих успешное достижение результатов образовательного стандарта. В условиях трансформации общественных ценностей, расширения информационного поля и роста влияния виртуальной среды школа призвана стать ключевым институтом, обеспечивающим

целенаправленное формирование у детей моральных ориентиров, гражданской идентичности и патриотических чувств. Особое значение эта работа приобретает в начальном звене образования, где закладывается фундамент личности, ее отношение к миру, обществу и самому себе [Яковлева, с. 45].

Таким образом, перед педагогами стоит цель – воспитать здорового, духовно-нравственного, социально адаптированного и творчески мыслящего гражданина России. Для достижения поставленной цели учителя начальной школы активно используют разнообразные формы воспитательной работы, среди которых важную роль играют курсы внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность – это образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Внеурочная деятельность, будучи неотъемлемой частью образовательного процесса, предоставляет уникальные возможности для решения этой задачи через гибкие формы, добровольное участие и ориентацию на практику [Федеральный проект].

Одним из эффективных инструментов реализации целей духовно-нравственного воспитания выступает программа внеурочной деятельности «Орлята России». В данном контексте программа, разработанная в рамках федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации»

национального проекта «Образование», представляет собой значимый педагогический ресурс.

Курс внеурочной деятельности «Орлята России» представляет собой комплекс мероприятий, направленных на формирование социально активной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей первоначальными знаниями и навыками коллективной деятельности. Целевая аудитория программы – обучающиеся 1–4 классов, что соответствует сензитивному периоду для усвоения нравственных норм и моделей социального поведения. Данная программа способствует интеграции образовательных процессов и позволяет повысить эффективность воспитательного компонента школьной программы [Официальные методические материалы].

Содержательный компонент программы структурирован вокруг семи тематических треков («орлятских специальностей»), которые последовательно реализуются в течение учебного года:

1. Трек «Орлёнок-Лидер» направлен на раскрытие в детях лидерских способностей и умения работать в команде. Школьники учатся командной работе, дружбе, получают лидерские навыки. Всё это проходит в формате интересных игр.

2. Трек «Орлёнок-Эрудит» направлен на интеллектуальное развитие детей через познавательную и исследовательскую деятельность. Учителя проводят различные квизы, викторины, открытые уроки, организуют экскурсии в музеи и библиотеки.

3. Трек «Орлёнок-Мастер» ориентирован на формирование любви к искусству и труду, а также на развитие творческих способностей. В рамках этого трека дети делают различные поделки, рисуют, вырезают открытки, стараются проявлять свои творческие способности.

4. Трек «Орлёнок-Доброволец» направлен на раскрытие в детях волонтерского потенциала. Ребята вместе с учителем и наставником помогают приютам, детским домам. Также они участвуют в субботниках, помогают организовывать различные мероприятия.

5. Трек «Орлёнок-Спортсмен» направлен на привитие интереса к спорту и формирование навыков здорового образа жизни. Ребята участвуют в весёлых стартах, различных спортивных играх и викторинах, посвящённых здоровью и спорту.

6. Трек «Орлёнок-Эколог» направлен на формирование представлений об экологической культуре и ответственного отношения к природе. Школьники учатся любить природу, Родину и бережно относиться к экологии.

7. Трек «Орлёнок-Хранитель исторической памяти» направлен на воспитание любви и уважения к своей семье, малой родине, традициям и истории страны. В нём дети узнают историю своей Родины, в том числе и малой, историю своей семьи. С помощью этой категории ребята учатся любить Родину, а также сохраняют историческую память [Официальные методические материалы].

Каждый трек напрямую связан с базовыми национальными ценностями, обозначенными в ФГОС НОО

и Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, искусство, природа, человечество).

Все модули проекта социальной активности младших школьников «Орлята России» внедряются в виде базовой методики коллективно-творческой деятельности совокупно с учетом возрастных особенностей младших школьников, что позволяет учителям построить воспитательный процесс, нивелируя обозначенные риски. Начальная школа является первичной ступенью в формировании фундамента процесса социального воспитания, осмыслении ребёнком себя в окружающей среде, создании системы коммуникации с одноклассниками и взрослыми. Дети этого возраста стремятся быть самостоятельными, хотят казаться взрослыми, проявляют активное желание участвовать в различных мероприятиях и проектах наравне со взрослыми. Благодаря программе младшие школьники в формате познавательных, творческих, игровых, мероприятий плодотворно включаются в общественную жизнь класса и школы. Они работают в команде как со сверстниками, так и в разновозрастных группах. Программа помогает ученикам проявить себя в различных видах деятельности, как в коллективной, так и в самостоятельной работе что способствует личностному росту обучающихся, учит самостоятельности, инициативности и побуждает к формированию лидерских качеств [Прутовых].

Программа позволяет решить главную задачу в сфере образования – сохранение и развитие единого образовательного пространства России. Участие в программе «Орлята России» способствует повышению интереса младших школьников к учебной деятельности на всех уровнях общественной жизни школы, семьи, а также способствует накоплению знаний в сфере воспитательной работы подрастающего поколения. В программе развития социальной активности обучающихся начальной школы «Орлята России» широко используют опыт наставничества, в основе которого лежит методика коллективно-творческой деятельности взрослых и детей. Участниками программы могут быть не только дети, а также педагоги и старшеклассники, которые являются непосредственными наставниками, родители [Щуринова, 2014].

Результаты исследования. В эпоху Советского Союза воспитательная деятельность во Всероссийском детском центре «Орлёнок» базировалась на принципах коммунистической идеологии, традиций пионерского движения, коллективизма и патриотического сознания. Данный объект изначально задумывался не столько как зона рекреации детей, сколько как полигон для апробации инновационных методик педагогики. Именно в условиях лагеря формировалось детское сообщество, предназначенное для сохранения и развития традиционных ценностей, выработанных в рамках лагерной среды, даже вне её территориальных границ. Первые прообразы программы – это проекты и смены, направленные на

сплочение детей, развитие их лидерских качеств и гражданской ответственности. Идея была систематизирована и превращена в полноценную Всероссийскую программу. Её разработчиками выступили специалисты ВДЦ «Орлёнок» при поддержке Министерства образования и науки РФ.

Методической основой программы является коллективно-творческая деятельность. Учащиеся не получают знания в готовом виде, а добывают их в процессе обучения. Формирование гармонично развитой личности требует комплексного подхода, учитывающего психолого-педагогические закономерности возрастного периода детства. Успешность процесса воспитания зависит от множества факторов, включая социальную среду, культурные традиции семьи и ближайшего окружения, целенаправленную работу педагогов и психологов [Яковлева].

Методологическая основа духовного воспитания основывается на гуманистической парадигме, предусматривающей уважение прав и свобод ребенка, признание важности эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. Современные образовательные технологии позволяют успешно интегрировать традиционные подходы и инновационные методики в единый процесс. Особое значение имеет разработка содержательных моделей воспитания, способствующих развитию позитивных установок и мотивации учащихся. Именно такая задача решается программой «Орлята России», направленной на формирование ключевых компетенций обучающихся, необходимых для успешной

адаптации в социуме. Основными направлениями деятельности являются:

- патриотическое просвещение через изучение героического прошлого нашей страны, ознакомление с подвигами героев Великой Отечественной войны;

- формирование трудовых навыков путём участия в общественно полезных делах (экологических акциях, благоустройстве территории);

- развитие коммуникативных способностей посредством групповых проектов, творческих конкурсов, спортивных соревнований;

- эстетическое воспитание через знакомство с произведениями искусства, народными промыслами, фольклором.

Занятия проводятся в игровой форме, стимулируют интерес ребят к познанию нового материала. Педагог создаёт условия для самовыражения каждого ученика, поощряя активность и инициативу.

Обсуждение результатов. Рассмотрим пример конспекта урока для младших школьников в рамках курса «Орлята России».

Возрастная группа: 2–3 класс.

Цель – формирование у обучающихся представлений о нравственных категориях «добро» и «зло», «хорошо» и «плохо» через анализ поступков и эмоций.

Краткое описание: дети вместе с педагогом отправятся в путешествие по удивительной дороге – Дорогою Добра, чтобы научиться лучше понимать, что такое хорошие и плохие поступки, и как они влияют на

нас и окружающих, выполняя упражнения, работая в парах.

Ожидаемые результаты:

1. Личностные: проявление доброжелательности, эмпатии, понимания чувств других людей.

2. Метапредметные:

– регулятивные: умение принимать и сохранять учебную задачу;

– коммуникативные: участвовать в диалоге, слушать и понимать других, выражать свою точку зрения;

– познавательные: знать значение слов «хорошо», «плохо» и применять их в нужной ситуации.

3. Предметные: анализировать объекты (ситуации, поступки) с выделением существенных признаков.

Организационный момент.

– *Здравствуйте, ребята! Давайте встанем в круг и возьмемся за руки. Почувствуйте тепло рук своих друзей. Улыбнитесь друг другу. Я желаю вам сегодня хорошего настроения и интересной работы на нашем уроке.*

Введение в тему.

– *Ребята, послушайте отрывок из стихотворения В. Маяковского:*

«Крошка-сын к отцу пришел и спросила кроха:

Что такое хорошо и что такое плохо?»

Как вы думаете, о чем мы сегодня будем говорить? А что, по-вашему, значит «хорошо»? А «плохо»? Сегодня мы с вами отправимся в путешествие по удивительной дороге – Дорогою Добра, чтобы научиться лучше понимать, что такое хорошие и плохие поступки, и как они влияют на нас и окружающих.

Основная часть.

– *Давайте посмотрим небольшой отрывок из мультфильма. (Показывает фрагмент, где ярко показан добрый поступок, например, из мультфильма «Просто так» или момент, когда один герой помогает другому).*

Вопросы для обсуждения:

– Что произошло в мультфильме?

– Какой поступок совершил герой? Можно ли его назвать добрым? Почему?

– Что почувствовал тот, кому помогли?

– А что почувствовал сам герой, совершив добрый поступок? (Радость, тепло на душе, спокойствие).

– А бывает ли на душе неприятно, когда сделаешь что-то плохое? Это чувство называется совесть. Совесть – это наш внутренний голос, который подсказывает, правильно мы поступили или нет.

Физминутка. Повторять движения, которые показаны на видео.

Игра «Собери ромашку». Работа в парах.

– *На ваших столах лежат лепестки двух цветов (например, желтые и синие). На них нарисованы разные ситуации. Давайте «соберем» две ромашки: одну – из добрых поступков (желтые лепестки), другую – из плохих (синие).*

Творческое задание «Подари добро».

– *Добро можно дарить не только делами, но и словами. Давайте каждый из вас нарисует небольшой символ добра – солнышко, сердечко, цветок – и напишет на нем*

одно доброе, «теплое» слово (например, «радость», «дружба», «улыбка», «помощь»). Эти подарки мы положим в наш «Сундучок Добрых Дел».

Рефлексия. Итог урока. Наше путешествие по Дороге Добра подходит к концу.

– Что нового вы сегодня узнали?

– Что такое добрый поступок?

– Что вам сегодня особенно запомнилось?

– Легко ли всегда поступать правильно?

Ваш внутренний голос – совесть – всегда поможет вам выбрать верный путь. Ребята, давайте встанем в круг еще раз. Добро, как волшебный клубочек, который мы сегодня передадим по кругу. Передавая его, скажем друг другу добрые пожелания. (Учитель начинает: «Желаю тебе хорошего дня!»). А закончим наш урок песней. (Звучит фрагмент песни «Дорогою добра»).

Домашнее задание.

– Предлагаю вам стать «охотниками за добрыми делами». В течение недели вам нужно постараться совершить как можно больше добрых поступков (помочь маме, защитить слабого, покормить бездомное животное) и зарисовать один из них.

Эффективность программы «Орлята России» как средства духовно-нравственного воспитания обеспечивается рядом факторов:

1. Системность и преемственность: программа реализуется на протяжении четырех лет, что позволяет поэтапно и последовательно формировать личностные качества и ценностные установки.

2. Игровая форма: Погружение в игровую модель с использованием символики, ритуалов и системы поощрений (значки, грамоты) делает воспитательный процесс увлекательным и естественным для ребенка.

3. Практико-ориентированный характер: выполнение заданий треков связано с реальной жизнью класса, школы, семьи, микрорайона (акции доброты, экологические десанты, творческие выставки, встречи с ветеранами). Это обеспечивает связь воспитания с жизнью и способствует усвоению нравственных норм.

4. Интеграция с учебным процессом: содержание треков логично перекликается с темами уроков по окружающему миру, литературному чтению, технологии и изобразительному искусству, создавая единое воспитательное пространство [Абломова, 2018].

Ожидаемыми результатами освоения программы являются не только предметные (знания о истории, культуре, природе России), но, что более важно, метапредметные и личностные результаты:

– развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками;

– формирование умения планировать и осуществлять коллективную деятельность;

– воспитание чувства патриотизма и гордости за свою страну;

– усвоение норм уважительного, доброжелательного отношения к окружающим;

– развитие эмпатии, отзывчивости, готовности к бескорыстной помощи.

Эти результаты напрямую коррелируют с портретом выпускника

начальной школы, заложенным во ФГОС НОО: любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; активно и заинтересованно познающий мир.

Заключение. Таким образом можно сделать вывод, что курс внеурочной деятельности «Орлята России» является современным, методически выверенным и высокоэффективным средством развития духовно-нравственного воспитания младших школьников. Его ценность заключается в комплексном подходе, который через систему коллективных творческих дел, проектов и игровых практик целенаправленно формирует у детей систему ценностей, соответствующую национальному воспитательному идеалу.

Программа успешно интегрируется в образовательный процесс начальной школы, усиливая его воспитательный компонент и способствуя становлению социально ответственной, нравственно зрелой и патриотически настроенной личности. Дальнейшее изучение потенциала программы может быть связано с исследованием динамики личностного развития ее участников и влияния программы на психологический климат в детском коллективе. Регулярное участие школьников в мероприятиях подобного рода оказывает благотворное воздействие на их внутренний мир, формирует устойчивые моральные установки, необходимые для полноценного функционирования в обществе.

Реализация комплексной воспитательной программы повысит мо-

тивацию учеников к активной жизненной позиции, развивает социальные компетенции, закладывает фундамент будущей профессиональной ориентации. Дальнейшие перспективы исследований связаны с разработкой методик мониторинга и анализа качества внеурочного воспитания, внедрением инновационных технологий в учебно-воспитательную практику, изучением возможностей межпредметных связей и формированием целостной концепции духовно-нравственного воспитания в условиях современной школы.

Список литературы

1. Абломов, О. А. Патриотическое воспитание младших школьников в аспекте концепции «Духовно-нравственного развития и воспитания» ФГОС НОО / О. А. Абломов // Статья в сборнике трудов конференции «Инновации в науке и практике» / Под ред. И. С. Комарова. – Уфа : ООО «Дендра», 2018. – С. 124–128.
2. Официальные методические материалы Всероссийской программы «Орлята России». – URL: <https://orlyatarussia.ru/> (дата обращения: 02.10.25)
3. Прутовых, Е. К. Опыт внедрения программы «Орлята России» в начальной школе: результаты и перспективы. – URL: <https://педакадемия.рф/edu-02-2024-pb-41661/> (дата обращения: 02.10.25)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/pri>

me/doc/400807193/?ysclid=lsb9ajpnyv561336 (дата обращения: 02.10.25)

5. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (2021–2024 гг.). – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot> (дата обращения: 02.10.25)

6. Щуринова, Е. А. Проблема формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников средствами внеклассной работы / Е. А. Щуринова // Вестник БГУ. 2014. – 2014. – № 4–1. – С. 62–65.

7. Яковлева, Н. Ф. Духовно-нравственное воспитание младших

школьников во внеурочной деятельности: теория и практика. – URL: <https://лучшийпедагог.рф/component/djclassifieds/?view=item&cid=8:isbn-st&id=4451:духовно-нравственное-воспитание-младших-школьников-во-внеурочной-деятельности&Itemid=464> (дата обращения: 02.10.25)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

УДК 372.881.1

Горячевских Анастасия Игоревна

учитель английского языка МАОУ СОШ № 6 им. А. В. Киселева,
г. Красноуральск
nastyagoryachevskikh@bk.ru

Южанинова Елена Владимировна

SPIN-код: 1012–5621

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил
elena-yuzh@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния игровых технологий на процесс формирования лексических навыков у младших школьников (3 класс) на уроках английского языка. Установлено, что в условиях реализации ФГОС НОО акцент смещается на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, ключевым компонентом которой является лексический навык. В работе аргументируется важность системного подхода к формированию лексических навыков с учетом психофизиологических особенностей младших школьников, проявляющихся в их высокой восприимчивости к игровой деятельности. В статье отмечены отдельные этапы возникновения игровой технологии, определены ее типы и функции, представлены наиболее известные классификации. Проанализирован учебно-методический комплекс «Spotlight 3» на предмет его потенциала для интеграции игровых технологий. Приведены примеры разработанных и апробированных игровых технологий ("Tasty Adventures", "Animal Safari"), направленных на повышение эффективности усвоения лексического материала. Кроме того, описано опытно-экспериментальное исследование, проведенное в МАОУ СОШ № 6 имени А. В. Киселева (г. Красноуральск) с сентября 2024 года по январь 2025 года. Результаты исследования подтверждают, что систематическое применение игровых технологий на уроках английского языка способствует формированию лексических навыков обучающихся уровня начального общего образования.

Ключевые слова: лексический навык, игровые технологии, младшие школьники, УМК «Spotlight 3», иноязычная коммуникативная компетенция, экспериментальное исследование.

A. I. Goryachevskikh, E. V. Yuzhaninova

FORMATION OF LEXICAL SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS USYNG GAME TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article explores the impact of gaming technologies on the development of lexical skills among third-grade primary school students during English language lessons. It is established that, within the framework of the Federal State Educational Standards for Primary General Education, the emphasis is placed on fostering foreign language communicative competence, with lexical skills being a key component. The study substantiates the importance of a systematic approach to developing lexical skills, considering the psychophysiological characteristics of younger students, particularly their high receptivity to gaming activities. The article outlines the stages of the emergence of gaming technologies, identifies their types and functions, and presents the most well-known classifications. The educational and methodological complex Spotlight 3 is analyzed for its potential to integrate gaming technologies. Examples of developed and tested gaming technologies ("Tasty Adventures," "Animal Safari") aimed at enhancing the assimilation of lexical material are provided. Additionally, the article describes an experimental study conducted at MAOU Secondary School №6 named after A. V. Kiselev (Krasnouralsk) from September 2024 to January 2025. The results confirm that the systematic use of gaming technologies in English lessons contributes to the formation of lexical skills in primary school students.

Keywords: lexical skills, gaming technologies, primary school students, "Spotlight 3" educational complex, foreign language communicative competence, experimental study.

Введение. В настоящее время обучение английскому языку в начальной школе направлено на формирование элементарной иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности общаться с носителями изучаемого иностранного языка. Коммуникативный подход в иноязычном образовании предполагает развитие практических умений, позволяющих применять языковые средства в реальных ситуациях общения, а не только накопление знаний. Следовательно,

лексический навык как способность подбирать и использовать слова в контексте играет ключевую роль, закладывая основу для дальнейшего изучения языка.

В рамках исследования актуальным является определение лексических навыков как фундамента речевой деятельности. Их сформированность – это ключевой элемент коммуникативной компетенции, позволяющий точно и уместно выражать мысли.

Важно также учитывать психолого-педагогические особенности младшего школьного возраста (6–11 лет), который характеризуется переходом к учебной деятельности как ведущему виду деятельности, при этом игровой компонент сохраняет своё значительное влияние. Сочетание учебной и игровой деятельности создаёт благоприятные условия для применения игровых технологий в обучении. Именно в этом возрасте, когда закладываются базовые языковые навыки, игра становится одним из важных инструментов обучения. Для младших школьников с их высокой восприимчивостью к игровым формам это наиболее эффективный путь. Приоритеты образования в 2025 году, среди которых особое место занимают цифровизация и персонализация, лишь подчеркивают значение внедрения игровых технологий, позиционируя их не просто как современное веяние, а как стратегическое направление для подготовки учеников к реалиям современного мира.

Материалы и методы. При проведении данного исследования были использованы как общетеоретические методы (анализ, синтез, обоснование, классификация, обобщение), так и эмпирические методы (наблюдение, педагогический эксперимент, тестирование, сравнительный анализ, качественный и количественный анализ полученных результатов). Комплексный подход позволил определить основную категорию данного исследования – игровая технология, изучить историю ее возникновения, уточнить ее типы и функции, представить наиболее известные

классификации, разработать в качестве примера игровые технологии для уроков английского языка в 3 классе, а также провести опытно-экспериментальную работу. Базой исследования является Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 6 имени А. В. Киселева в городе Красноуральске Свердловской области.

Результаты исследования. В контексте обучения иностранному языку лексика занимает центральное место в языковой системе. Лексический навык представляет собой автоматическое действие, объединяющее выбор подходящей лексической единицы в соответствии с коммуникативным намерением и её смысловое сочетание с другими единицами в процессе речи. Он включает экспрессивные и рецептивные компоненты. Экспрессивные навыки обеспечивают точное использование слов и их производных в устной и письменной форме с учётом контекста и целей коммуникации. Рецептивные навыки связаны с узнаванием и интерпретацией лексики при аудировании и чтении. Формирование лексического навыка предполагает вызов слова из памяти, его сочетание с другими лексическими единицами и соответствие коммуникативной ситуации [Азимов, Щукин, с. 121–122].

Особенно важно начинать формирование лексических навыков в младшем школьном возрасте (6–11 лет), который считается наиболее благоприятным для систематического изучения иностранных языков с психологической и физиологиче-

ской точек зрения. В этот период происходит активное развитие познавательных процессов, таких как внимание, память, мышление и речь. Высокая пластичность мозга обеспечивает особую восприимчивость к освоению новых языковых структур. Переход к учебной деятельности как ведущему виду деятельности, при сохранении значительного влияния игрового компонента, создает оптимальные условия для применения игровых технологий [Новикова, 2014, с. 73]. Эти возрастные особенности учтены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), который ориентирует обучение на развитие мотивации, познавательной деятельности и коммуникативной компетенции, обеспечивающей взаимодействие в межкультурном пространстве [Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286, 2024, с. 35–37].

Тем самым, формирование коммуникативной компетенции становится ключевой задачей начального иноязычного образования, подразумевающей знание языковых средств и умение использовать их в конкретных ситуациях общения [Самосенкова, Шаповалова, 2023, с. 64]. Предмет «Иностранный язык» в начальной школе закладывает базу для последующего иноязычного образования, используя естественную восприимчивость младших школьников к языкам.

Эффективность усвоения лексического материала в значительной степени определяется комплексным подходом, включающим требования ФГОС НОО и рекомендации УМК. В

данном контексте игровые технологии выступают как эффективный инструмент для стимулирования мотивации и вовлечённости обучающихся, способствуя успешному формированию лексических навыков.

Идеи о значении игры в воспитании и развитии имеют глубокие исторические корни. Ещё античные философы высоко ценили игру: Платон видел в ней средство накопления знаний и воспитания, способствующее развитию личности, а Аристотель считал её источником гармонии души и тела, а также инструментом для формирования интеллектуальных способностей. Античные идеи о воспитательной роли игры получили дальнейшее развитие в трудах гуманистов XVII века. В частности, Ж. Ж. Руссо подчёркивал, что игра в детстве закладывает основу для мудрости во взрослой жизни. Он предлагал изучать детские игры для понимания и воспитания ребёнка, особо выделяя соревновательные игры, которые формируют моральные качества, такие как честность и взаимопомощь [Цит. по Гусев, 2023, с. 111].

Представитель классической немецкой педагогики Ф. В. Фребель пришел к выводу о важности игры и ее организации, в которой необходимо учитывать присущие ребенку побуждения: к деятельности, к труду, к искусствам, к знанию, к общественности, к религии. Творчески продолжив и развив мысли, высказанные в отношении игры филантропистами, писателями (Ф. Шиллер, Жан-Поль), он пропагандировал новый метод образования: в центре любого обуче-

ния должна быть игра. Следовательно, главной задачей учителя является организация игры. Впервые широко примененная в учебном процессе, методически детально разработанная и оснащенная практическими пособиями теория игры Ф. В. Фребеля, утвердила учебную игру как образовательную деятельность [Южанинова, 2007, с. 101–103].

Педагогический потенциал игры подчёркивали российские учёные К. Д. Ушинский и А. С. Макаренко. К. Д. Ушинский отмечал, что игра позволяет ребёнку создавать собственную реальность, делая её увлекательной и понятной, тогда как А. С. Макаренко утверждал, что игра должна пронизывать жизнь ребёнка, поскольку является его естественной формой существования. Оба автора обосновывали важную роль игры в социализации, развитии саморегуляции и самоуправления личности.

Исторически игры применялись в обучении языкам в XX веке для снятия психологических барьеров и повышения интереса к предмету. Л. С. Выготский утверждал, что игра выступает ведущей деятельностью в детском возрасте, создавая зону ближайшего развития, в которой ребенок осваивает новые навыки через взаимодействие и моделирование реальных коммуникативных ситуаций [Выготский, 2005, с. 214–215].

Эти исторические взгляды, подчёркивающие развивающий потенциал игры, нашли отражение в современных игровых технологиях в педагогике, которые представляют

собой системный подход к организации учебного процесса, где игра является ведущим механизмом достижения образовательных целей. Игровая технология основывается на создании игровых ситуаций, активизирующих познавательную деятельность и повышающих мотивацию [Гедоло, 2024, с. 414–416]. В отличие от разового игрового метода, технология является целостной системой, обеспечивающей интеграцию мотивационного, когнитивного и коммуникативного компонентов. Это способствует развитию самостоятельности, творческого мышления и взаимодействия, что особенно эффективно в начальной школе [Степанов, Гергет, 2025, с. 171–172].

Современные технологии, такие как цифровые платформы и интерактивные приложения, придали этому подходу новый импульс. Цифровые инструменты, включая мультимедиа, виртуальные миры и онлайн-игры, развивают лексические навыки и цифровые компетенции [The Implementation of Communicative Language Teaching (CLT) Method in English Courses at New Concept English Education Centre, с. 10753]. Эффективность этих цифровых инструментов подтверждается исследованиями, которые фиксируют улучшение словарного запаса на 15–20% при использовании цифровых игр [Syed, Hashmi, 2025, с. 76–77]. Интерактивный подход через игровые задачи способствует естественному усвоению лексики и активизирует когнитивные процессы [Landers, Landers, 2015, с. 781].

Игровые технологии в обучении иностранному языку разнообразны и классифицируются по нескольким критериям. Основные типы включают:

– *дидактические игры* (например, кроссворды, викторины «угадай слово по подсказке»), направленные на закрепление лексических единиц;

– *ролевые игры* («заказ еды в ресторане»), развивающие коммуникативные навыки;

– *симуляционные игры* («день в Аэропорту»), моделирующие реальные ситуации;

– *цифровые игры* («Duolingo», «Wordwall» – инструмент для создания интерактивных заданий), использующие интерактивные элементы.

Помимо этого, игры подразделяются по целям (обучение, закрепление, контроль), форме проведения (индивидуальные, групповые), типу взаимодействия (соревновательные, кооперативные) [Прохорова, 2018, с. 438–440].

Некоторые исследователи, такие как Е. А. Новикова, предлагают следующую классификацию игровых технологий:

По характеру игры: динамичные игры требуют подвижности, повышают мотивацию и служат разминкой для учащихся; ролевые игры предполагают распределение ролей, что помогает раскрыть замкнутых детей и развивает речевую деятельность; статичные игры не требуют подвижности, способствуют концентрации внимания и развитию усидчивости.

По целям деятельности: игры на усвоение материала делают процесс запоминания новой информации

легче; игры на знакомство служат введением к новой теме; игры на закрепление помогают незаметно закрепить ранее усвоенный материал.

По характеру дидактического материала: лексические игры используют новые слова и фразы; грамматические игры направлены на закрепление грамматических структур; фонетические игры формируют навыки произношения; коммуникативные игры побуждают учащихся к общению на иностранном языке [Новикова, 2014, с. 73].

Разнообразие игровых технологий, отраженное в их классификациях, определяет их многофункциональность, которая проявляется в следующих ключевых аспектах:

– обучающая функция: игры представляют собой специально организованную деятельность, требующую активного участия умственных и эмоциональных сил. Это помогает развивать такие качества, как внимательность, память и совершенствовать навыки владения иностранным языком;

– воспитательная функция: игры способствуют формированию важных моральных качеств, таких как гуманность, взаимовыручка и вежливость. Это достигается за счёт использования фраз речевого этикета, которые становятся привычными для учащихся;

– развлекательная функция: игры создают увлекательную и приятную атмосферу, что делает процесс обучения более интересным и захватывающим;

– коммуникативная функция: игры способствуют развитию навы-

ков взаимодействия, улучшая способность учащихся эффективно общаться друг с другом;

– релаксационная функция: игры помогают снять эмоциональное напряжение, которое может возникнуть во время интенсивного изучения иностранного языка;

– психологическая функция: игры способствуют развитию навыков управления своим психологическим состоянием, что важно для эффективной деятельности и запоминания большого объема информации;

– развивающая функция: игры направлены на активизацию и развитие всех возможностей учащихся, способствуя их всестороннему росту. Их применение способствует развитию внимания, памяти, навыков владения языком, формированию моральных качеств, снятию эмоционального напряжения и активизации всех возможностей учащихся. Эффективность игровых технологий требует четких целей, минимальных усилий и адаптации к уровню учащихся, вовлекая даже замкнутых детей и снижая стеснительность [Полесюк, 2012, с. 276–277].

Учитывая многофункциональность игровых технологий, можно повысить их эффективность путем интеграции современных технических средств, которые предлагают следующие преимущества:

– теоретической основой является учебная программа; лексические единицы соответствуют программе заявленного уровня, опора на ранее приобретенные умения и навыки – главный принцип отбора лексики, что способствует многоаспектному прорабатыванию материала;

– учитывается возраст учеников младшей школы и его особенности, что предполагает больше возможностей в использовании наглядности, яркости, занимательности заданий;

– предоставление помощи ученикам, регулирование выполнения упражнений и заданий – адаптированность заданий; разделение обучающего и контролирующего этапов в обучении лексике;

– возможность условий для рефлексии и индивидуальной коррекции ошибок учащимися; наличие многобалльной системы оценивания, которая может быть в форме электронных дипломов, картинок, ярких анимаций;

– вовлечённость и комфортность в использовании для современных школьников; корректирование и адаптация заданий под уровень младших школьников [Цветкова, 2002, с. 16].

На основе этих преимуществ цифровые образовательные материалы, технологии искусственного интеллекта и игровые технологии становятся эффективными инструментами для обучения языку и усвоения лексических единиц.

Игровые технологии, такие как интерактивные квесты, викторины и симуляции, создают увлекательную среду, которая способствует активному вовлечению учащихся в процесс обучения. Так, урок иностранного языка может включать в себя самые разнообразные, яркие, нетрадиционные способы и приёмы обучения, которые повышают эмоциональную вовлечённость ученика и мотивацию обучения, что, в свою очередь,

становится положительным влиянием на развитие тех или иных способностей [Абулайсова, Магомедова, 2019, с. 293]. Исследования показывают, что игровые технологии способствуют развитию критического мышления, креативности и умения работать в команде [Wright, Betteridge, Buckby, 2006, с. 2–4].

Несмотря на многочисленные преимущества игровых технологий, их использование требует сбалансированного подхода, зависящего от подготовки педагога, сложности материала и целей занятия. Эффективность игровых технологий зависит от методической подготовки и выбора игр, соответствующих учебным целям. Не все игры одинаково полезны, важно связывать игровой опыт с практикой и обеспечивать баланс между игрой и академическим содержанием [Alotaibi, 2024, с. 8–9].

Дальнейшие перспективы использования игровых технологий связаны с развитием цифровых инноваций и персонализацией обучения. Интеграция традиционных и современных игровых технологий открывает новые возможности для создания максимально эффективной образовательной среды, делая процесс обучения более увлекательным, а результаты – устойчивыми и долгосрочными.

Обсуждение результатов. Анализ УМК «Spotlight 3» (авторы Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс) показал, что в нем содержатся отдельные игровые задания (обычно 1–2 в модуле) с возможностью значительного расширения их потенциала. Эти задания преимущественно ориентированы на работу в

парах или группах, что развивает навыки взаимодействия и неформального общения, развитие лексических и коммуникативных умений:

- «Слушай и повторяй»: отработка произношения лексики;
- «Опиши»: развитие описательных навыков (например, школьные принадлежности в «Module 1»);
- «Прочитай»: чтение текстов с активной лексикой;
- «Скажи»: спонтанное использование слов;
- «Спой»: запоминание лексики через песни;
- «Угадай»: угадывание объектов или фактов, развивающее навыки аудирования и лексическую интуицию (например, угадывание продуктов питания в «Module 3»);
- «Сравни»: сравнение объектов, способствующее точному употреблению слов (например, сравнение игрушек в «Module 4»);
- «Узнай»: выяснение информации через вопросы (например, узнать о хобби одноклассников в «Module 7»).

Нашей задачей стала разработка и интеграция дополнительных игровых технологий для формирования лексических навыков. Мы предложили группу адаптированных игровых технологий, включающих ролевые игры, квесты, эстафеты, а также современные онлайн-задания (онлайн-игры, видеообзоры, виртуальные путешествия), которые обеспечивают практическое применение лексики. Они ориентированы на парную и групповую работу, развивают взаимодействие и неформальное общение. Основные типы инструкций

включают ролевые игры, ассоциативные упражнения и творческие задания, составленные в соответствии с модулем учебника. Эти разработки нацелены на систематическое повторение и автоматизацию лексики, способствуя её закреплению в долговременной памяти.

В качестве примера приведем игровые технологии для двух модулей, апробированные в опытно-экспериментальной работе (сентябрь 2024 – январь 2025). Так, в Модуле 3 «All the things I like!» применяется лексика продуктов питания, выражения предпочтений (*I like...*, *I don't like...*), фразы для заказа еды (*Can I have...*), а также используются Present Simple и конструкции *some/any*. В Модуле 5 «Furry friends!» это лексика животных и частей тела, счёт до 50, конструкции *have/has got*, модальный глагол *can*, и исключения во множественном числе.

Игровая технология для модуля 3 «All the things I like!»:

Название технологии: «Tasty Adventures: Лексический пикник»

Ожидаемые результаты: усвоение 15–20 лексических единиц по теме «Еда»; умение использовать лексику в диалогах, описаниях и заказах; развитие навыков чтения, письма и творческого мышления; повышение мотивации через связь с героями УМК;

Задачи: обеспечить усвоение и автоматизацию лексики модуля 3 (*pizza, pasta, sausages, juice*, и т. д.);

развить коммуникативные навыки через парную и групповую работу; повысить мотивацию к изучению английского языка с помощью героев УМК (Ларри, Лулу, Чаклз); интегрировать ИКТ для усиления интерактивности.

Активная лексика: *pizza, pasta, sausages, potatoes, carrots, meat, biscuits, cake, juice, milk, water, I like..., I don't like..., Can I have..., some, any, breakfast, lunch, dinner.*

Примеры игровых заданий, используемых в рамках данной технологии:

1. «Not to Forget» (групповая работа): на интерактивной доске отображается модель телефона с функцией «заметки». Ученики составляют список покупок (*pizza, juice, biscuits*). Один ученик в роли «мамы» говорит, что нужно купить: «Buy some pasta and milk!», другой в роли «ребёнка» повторяет: «I need pasta and milk». Затем группа проверяет список на доске (рис. 1).

Методические рекомендации: учитель демонстрирует пример списка на доске, проговаривая фразы, и объясняет роли «мамы» и «ребёнка». Слабым ученикам предлагается повторить одну фразу (например, «I need juice»), опираясь на подсказку. Сильным – добавить количество или продукт (например, «I need some juice and pasta»). Учитель корректирует произношение, акцентируя артикли. Задание развивает навыки аудирования и говорения.

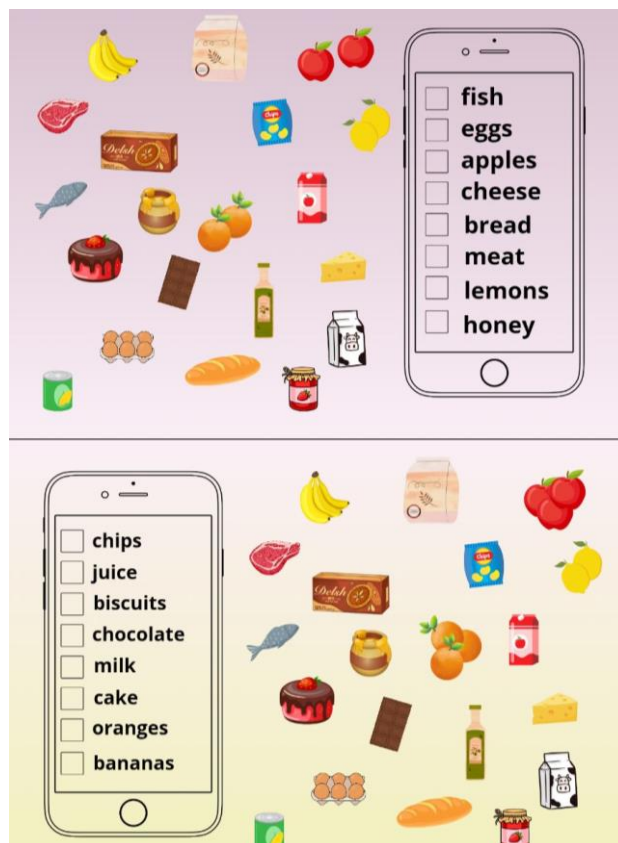


Рис. 1. Список продуктов

2. «My Favourite Food and Other's» (парная работа): ученики получают карточки с изображением еды и предпочтениями персонажей (например: «Lulu likes pizza. Chuckles doesn't like carrots»). В парах они тренируют конструкции (*She likes pasta. He doesn't like meat*). Затем учащиеся отмечают свои предпочтения на карточках (*I like juice*) и обмениваются ими, обсуждая: «You like juice! I like milk» (рис. 2).

Методические рекомендации: учитель раздаёт карточки и показывает пример диалога, стимулируя обмен фразами. Слабым ученикам предлагается назвать один продукт (например, «I like pizza»), опираясь на карточку. Сильным – добавить прилагательное (например, «I like tasty pizza») или отрицание (например, «I don't like meat»). Учитель корректирует интонацию, поощряя диалог. Задание развивает диалогическую речь.



Рис. 2. Карточки для обучающихся

3. «Mathematical Food» (индивидуальная/парная работа): на доске или витрине (распечатанной или интерактивной) показаны продукты с ценами (Pizza – 5 pounds, Juice – 2 pounds). Ученики называют продукты и их стоимость («It's a pizza. It's five pounds»). В парах можно добавить диалог («How much is the cake? It's three pounds»).

Методические рекомендации: учитель показывает витрину, зачитывая пример, и раздаёт карточки с ценами. Слабым ученикам предлагается назвать один продукт и цену (например, «Juice – two pounds»). Сильным – составить вопрос (например, «How much is the juice?») или добавить продукт (например, «Cake and juice – five pounds»). Учитель корректирует числительные, поддерживая счёт. Задание развивает лексические и межпредметные навыки.

4. «Restaurant Menu» (групповая работа): ученики в группах создают меню ресторана, включая блюда и напитки (pizza, juice, cake). Группы презентуют меню классу и делают заказы (например, «Can I have a pizza, please? Here you are») (рис. 3).

Методические рекомендации: учитель раздаёт бумагу, маркеры и образец меню, объясняя критерии оценивания (лексика, творчество). Слабым ученикам предлагается назвать одно блюдо (например, «Pizza»), опираясь на образец. Сильным – добавить описание (например, «It's a delicious pizza») или заказ (например, «I want juice, too»). Учитель оценивает произношение, стимулируя ролевую игру. Задание развивает навыки говорения и письма.

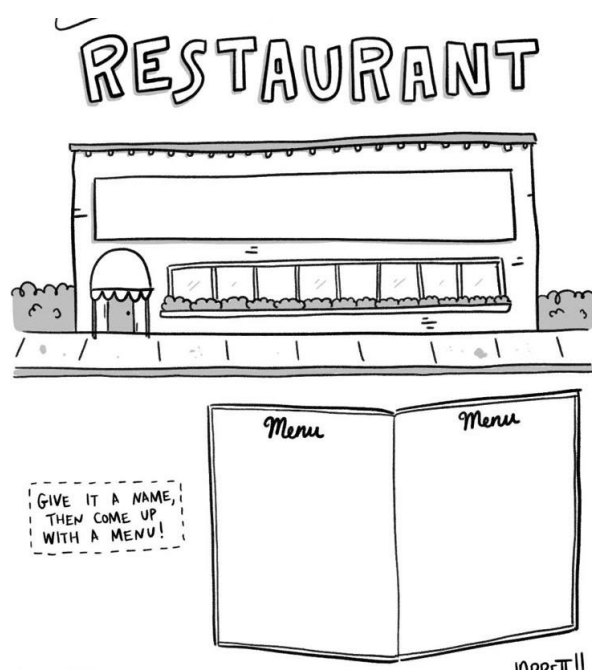


Рис. 3. Меню ресторана

5. «Labelled Diagram» (индивидуальная работа): ученики подписывают продукты в схеме ланч-бокса (pasta, sausages, carrots). Задание выполняется на распечатках или интерактивно (например, через <https://wordwall.net/resource/8416766/spotlight-3-lunch-box>).

Методические рекомендации: учитель показывает пример ланч-бокса на «Wordwall», объясняя задание, и раздаёт распечатки. Слабым ученикам предлагается подписать один продукт (например, «juice»), опираясь на картинку. Сильным – добавить прилагательное (например, «fresh juice») или фразу (например, «I like carrots»). Учитель проверяет орфографию, поощряя аккуратность. Задание развивает навыки чтения и письма.

Методическое обоснование: технология «Tasty Adventures» соответствует принципам УМК «Spotlight 3»; **наглядность:** иллюстрации, карточки и интерактивные

схемы); **коммуникативность:** парная/групповая работа активизирует лексику в диалогах и заказах; **мотивация:** сюжет с Ларри, Лулу и Чаклом усиливает интерес; **ИКТ-интеграция:** использование Wordwall и интерактивной доски; **дифференциация:** задания адаптируются под уровень (например, для сильных групп добавляются конструкции *How much...?* или сложные предложения); технология способствует формированию лексических навыков, развивая навыки говорения, аудирования, чтения и письма.

Следующая игровая технология разработана для **Модуля 5 «Furry friends!»:**

Название технологии: «Animal Safari: Лексическое путешествие»

Ожидаемые результаты: усвоение 15–20 лексических единиц по темам «Животные» и «Части тела»; умение использовать лексику в описаниях, вопросах и диалогах; развитие навыков чтения, письма и творческого мышления; повышение

мотивации через связь с героями УМК.

Задачи: обеспечить усвоение и автоматизацию лексики модуля 5 (dog, cat, frog, head, tail, can, have got, и т. д.); развить коммуникативные и творческие навыки через парную и групповую работу; повысить мотивацию с помощью героев УМК и интерактивных элементов; интегрировать ИКТ для усиления визуальной и интерактивной поддержки.

Активная лексика: dog, cat, frog, monkey, tiger, bear, head, tail, ears, legs, arms, can, can't, have got, has got, jump, swim, dance, sing, run, climb, swing, fly.

Примеры игровых заданий, используемых в рамках данной технологии:

1. «Can They Dance?» (командная работа): ученики делятся на две

команды. Каждая команда получает карточки с животными и глаголами (dog – jump, frog – swim). Команды задают вопросы соперникам («What animal can jump?»), другая команда отвечает («A frog can jump!») (рис. 4).

Методические рекомендации: учитель объясняет правила, демонстрируя пример вопроса и ответа на доске, и следит за чёткостью произношения. Слабым ученикам предлагается ответить одной фразой (например, «A dog can run»), используя карточку. Сильным – добавить действие (например, «A dog can run and jump») или вопрос (например, «Can a frog swim?»). Задание развивает умения диалогической речи. Карточки из УМК усиливают наглядность.

Spiders can crawl, but they can't swim and talk.							
		spiders	birds	rabbits	seahorses	tortoises	parrots
Can – уметь can't / cannot – не уметь	crawl	✓			✗	✓	✗
	fly		✓	✗			✓
	jump			✓		✗	
	swim	✗	✗		✓		
	walk			✓	✗	✓	
	talk	✗	✗				✓

Рис. 4. Карточки для игры

2. «Find Your Animal» (парная работа): на слайде или листочке показаны две колонки: изображения животных и их описания («This is an

animal. It can jump. It is green»). Ученики в парах соединяют описание с животным («It's a frog!») (рис. 5).

Методические рекомендации: учитель показывает слайд на интерактивной доске, зачитывая пример описания, и помогает с произношением. Слабым ученикам предлагается назвать одно животное (например, «It's a frog»), опираясь на кар-

тинку. Сильным – добавить характеристику (например, «It's a green frog») или составить своё описание (например, «It can swim»). Задание развивает навыки чтения и логику. Интерактивная доска поддерживает визуальный контекст.

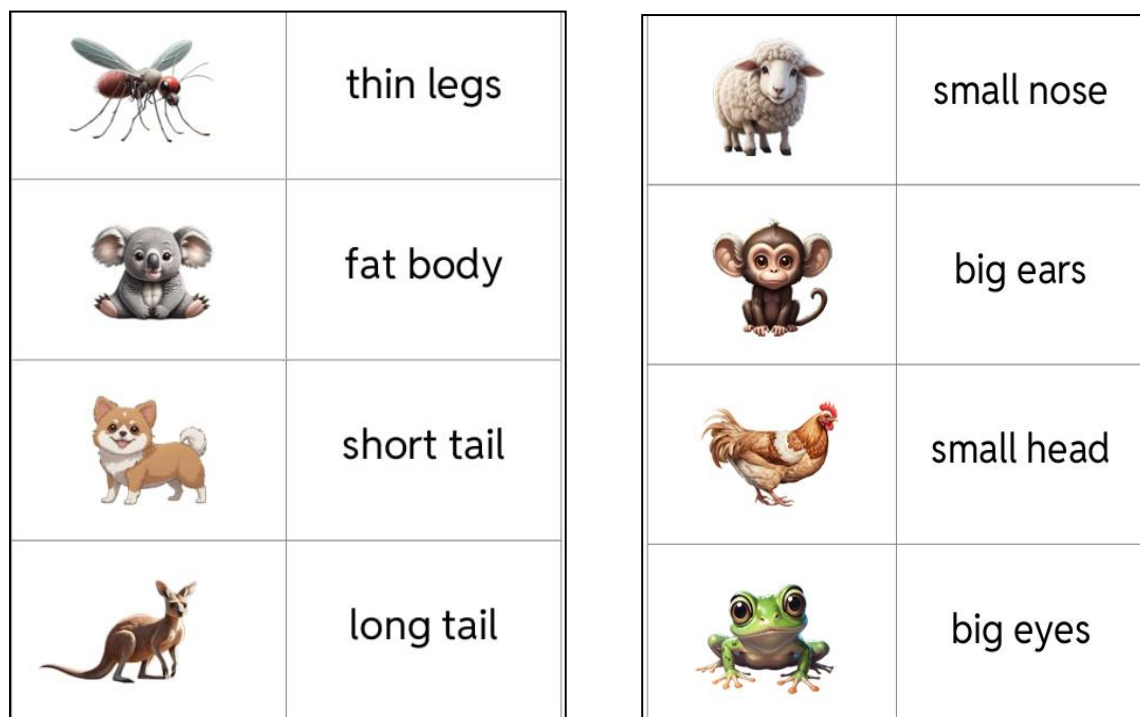


Рис. 5. Карточки для сопоставления

3. «Animal Parade» (групповая работа): ученики становятся в очередь, каждый выбирает животное и имитирует его движения (*a monkey swings*). Остальные угадывают (*It's a monkey!*). Затем группы создают плакат о своём животном («A dog has four legs. It can run»), презентуя его классу.

Методические рекомендации: учитель организует «парад», показывая пример движения, и раздаёт материалы для плакатов. Слабым ученикам предлагается описать одно действие (например, «A cat runs»), опи-

раясь на образец. Сильным – добавить характеристику (например, «A fast cat runs») или прилагательное (например, «A big dog»). Учитель оценивает произношение и творчество, стимулируя вопросы от класса. Задание развивает навыки говорения, письма и кинестетику, интегрируется в технологию «Animal Safari».

4. «Animal Body Part Treasure Hunt Quest» (групповая работа): ученики ищут карточки с частями тела (head, tail) и собирают животное, произнося фразы («This is a dog! It has a head and a tail!») (рис. 6).

Методические рекомендации: учитель прячет карточки заранее и объясняет правила квеста, показывая пример сборки животного. Слабым ученикам предлагается назвать одну часть тела (например, «Head»), опи-

раясь на карточку. Сильным – составить полную фразу (например, «The dog has a long tail») или описать две части (например, «It has a head and legs»). Учитель корректирует лексику, поощряя командную работу. Задание развивает взаимодействие.

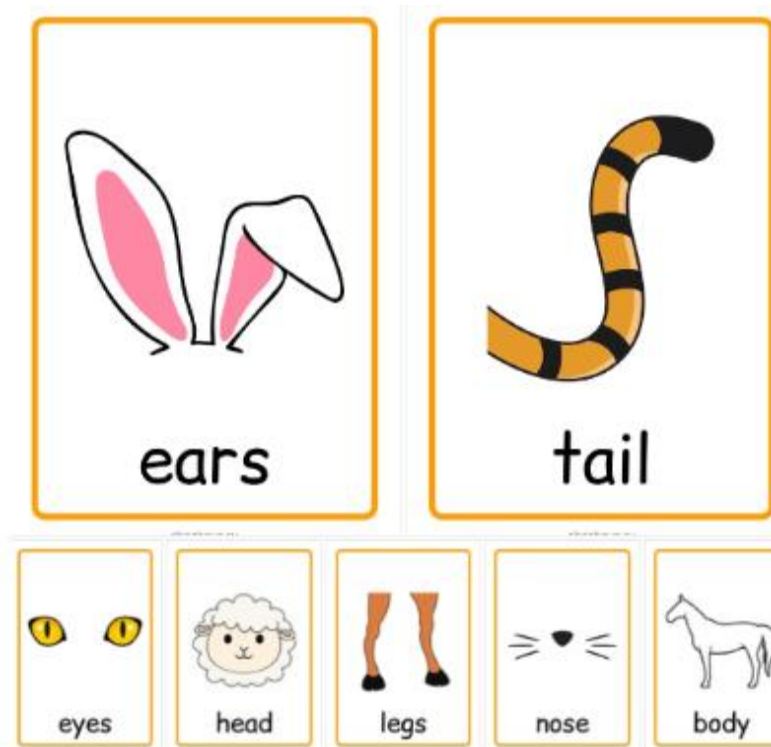


Рис. 6. Карточки с частями тела

Методическое обоснование: технология «Animal Safari» соответствует принципам УМК «Spotlight 3»; **наглядность:** использование иллюстраций, карточек и интерактивной доски; **коммуникативность:** парная/групповая работа активизирует лексику в диалогах и презентациях; **мотивация:** сюжет с Ларри, Лулу и Чаклзом усиливает интерес; **ИКТ-интеграция:** применение интерактивной доски для заданий; **дифференциация:** задания адаптируются для определенного уровня (например, для сильных групп добавляются конструкции *have got/has got*

или описательные прилагательные); технология способствует формированию лексических навыков, развивая навыки говорения, аудирования, чтения и письма.

Объектом опытно-экспериментального исследования стали учащиеся 3«А» – 14 учеников (экспериментальная группа) и 3«В» – 14 учеников (контрольная группа). Гендерный состав был сбалансирован, ученики находились на одном уровне обучения по УМК «Spotlight 3». В сентябре 2024 года проведена стартовая диагностика для оценки лексических навыков по материалу 2-го класса.

Результаты констатирующего этапа показали сопоставимый исходный уровень (средний балл экспериментальной группы 4,0 (80%), контрольной – 3,79 (75,8%)), что подтвердило корректность эксперимента. Важно отметить, что контрольная группа обучалась по стандартной программе УМК без использования наших дополнительных игровых технологий.

За указанный период (с сентября 2024 г. по январь 2025 г.) учащиеся экспериментальной и контрольной групп изучили два раздела учебно-методического комплекса (УМК) «Spotlight 3». Эти разделы включали следующие модули: *Family moments!* – изучение лексики, связанной с темой семьи, семейных отношений и традиций; *All the things I like!* – освоение лексических единиц, описывающих предпочтения, хобби и интересы; *Day by day!* – знакомство с лексикой, связанной с распорядком дня и повседневными делами; *Come in and play!* – изучение лексики, относящейся к играм, игрушкам и совместной деятельности; *Furry friends!*

– освоение слов, описывающих животных, их характеристики и уход за ними; *A Day off!* – изучение лексики, связанной с отдыхом, выходными днями и досугом.

В течение эксперимента, после каждого модуля, проводилось промежуточное тестирование лексических навыков с использованием унифицированной шкалы оценивания.

Данные, приведённые на рисунке 7, показывают динамику среднего балла по модулям:

– зелёная линия, представляющая экспериментальную группу, где активно применялись игровые технологии, демонстрирует средние баллы в диапазоне 80–86%, что свидетельствует о стабильных показателях и росте.

– серая линия соответствует контрольной группе, которая обучалась по стандартной программе без применения дополнительных игровых технологий. Она демонстрирует менее выраженную и стабильную динамику роста по сравнению с экспериментальной группой – показатели составляют 70–76%.

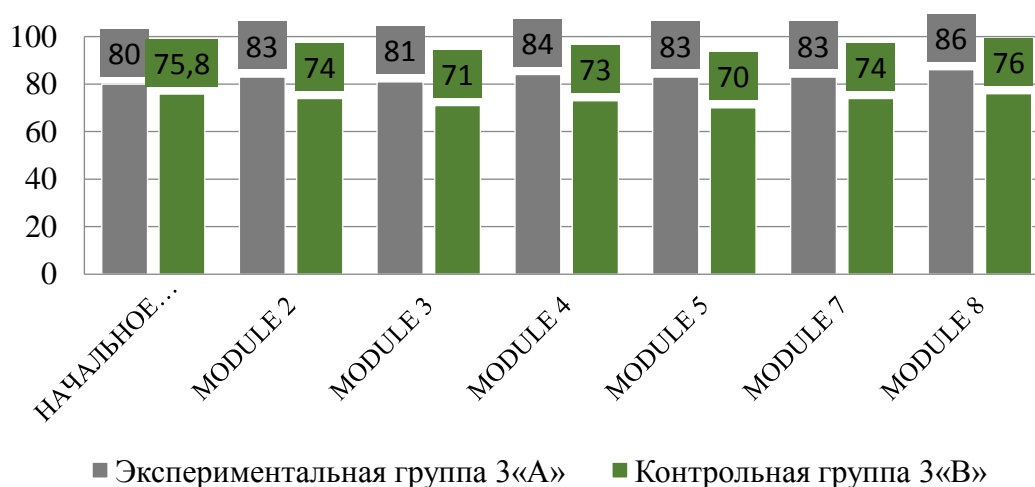


Рис. 7. Динамика среднего балла по модулям

Очевидна более выраженная и устойчивая динамика роста показателей в экспериментальной группе, где применялись наши игровые технологии. В связи с этим, мы полагаем, что особое внимание следует уделить тщательной интеграции игровых технологий в урочную деятельность. Это включает обязательный учёт тематического планирования и достижение баланса между игровой активностью и академическим содержанием.

Заключение. Таким образом, результаты проведенного опытно-экспериментального исследования позволяют утверждать, что применение предложенных игровых технологий на уроках английского языка способствует эффективному и устойчивому формированию лексических навыков обучающихся начальной школы.

Для дальнейшей оптимизации учебного процесса предлагаем следующие рекомендации:

– внедрение игровых технологий для всех групп обучающихся;

– активизация творческой деятельности. Включение творческих заданий, таких как «Create a daily schedule» или «Draw your pet», способствует закреплению лексики и развитию креативного мышления;

– использование интерактивных упражнений. Применение викторин и игр на запоминание слов, адаптированных под темы УМК «Spotlight 3», повышает вовлеченность учащихся и способствует лучшему усвоению материала;

– организация групповых проектов. Разработка заданий, таких как «My Dream House», направлена на

развитие коммуникативных навыков и расширение лексического запаса учащихся;

– включение ролевых игр для повышения мотивации. Применение ролевых игр, например, «Toy Shop Role Play», создаёт условия для практического применения лексики и повышает интерес учащихся к изучению языка;

– постоянный мониторинг и адаптация. Необходимо использовать игровые технологии, при этом, обязательно обращать внимание на выявленные проблемные аспекты и адаптировать методики для достижения максимальной эффективности.

Список литературы

1. Абулайсова, Н. А. Средства повышения мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников / Н. А. Абулайсова, П. Д. Абдурахманова, У. А. Магомедова // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2019. – № 2 (75). – С. 293–295. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-povysheniya-motivatsii-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 02.10.2024).

2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Быкова, Н. И. Английский язык. 3-й класс : учебник для общеобразовательных учреждений в 2 частях «Английский в фокусе / Spotlight» / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс: учебное пособие. – 21-е изд., перераб. –

Москва : Express Publishing : Просвещение, 2023. – 208 с.

4. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.

5. Гедоло, Д. С. Современные педагогические подходы в игровых технологиях в образовательном процессе начальной школы / Д. С. Гедоло // Вестник науки. – Тольятти, 2024. – Т.3. – № 1 (70). – С. 414–420. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-pedagogicheskie-podhody-v-igrovyyh-tehnologiyah-v-obrazovatelnom-protse-sshe-nachalnoy-shkoly?ysclid=m8hgabws5o513783754> (дата обращения: 01.03.2025).

6. Гусев, И. Е. Исторические основы геймификации: игра, игровые технологии / И. Е. Гусев // Проблемы современного педагогического образования. – Симферополь, 2023. – № 78 (1). – С.110–113. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-osnovy-geymifikatsii-igra-igrovye-tehnologii> (дата обращения: 26.03.2025).

7. Новикова, Е. А. Роль игры на уроках английского языка на начальном этапе обучения / Е. А. Новикова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – Москва, 2014. – № 4. – С. 73–74. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-igry-na-urokah-angliyskogo-yazyka-na-nachalnom-etape-obucheniya/viewer> (дата обращения: 01.03.2025).

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 22.01.2024) / Министерство просвещения Российской Федерации (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100) // Режим доступа: СПС КонсультантПлюс. – URL: https://sch76krsk.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/FGOS_NOO_v_red_ot_22.01.2024.pdf?ysclid=mbxkw1cbk6132972401 (дата обращения: 11.10.2024).

9. Полесюк, Р. С. Об эффективности использования игры при обучении иностранному языку / Р. С. Полесюк // СибСкрипт. – Кемерово, 2012. – № 4 (52). – С. 275–278. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-effektivnosti-ispolzovaniya-igry-pri-obuchanii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 15.03.2025).

10. Прохорова, Т. С. Игровые технологии в обучении / Т. С. Прохорова // Теория и практика современной науки. – Саратов, 2018. – № 1 (31). – С. 438–441. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-tehnologii-v-obuchanii>, дата обращения: 16.03.2025).

11. Самосенкова, Т. В. Коммуникативная и лингвокультурологическая компетенции как основа изучения русского языка как иностранного / Т. В. Самосенкова, А. Э. Шаповалова // Московский педагогический журнал. – Москва, 2023. – № 3. – С. 60–69. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54952279> (дата обращения: 07.10.2024).

12. Степанов, М. А. Игровая технология в образовательном процессе: технологические особенности игр в процессе обучения / М. А. Степанов, О. М. Гергет // *International Journal of Open Information Technologies*. – Москва, 2025. – № 13 (4). – С. 170–180. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-tehnologiya-v-obrazovatelnom-protsesse-tehnologicheskie-osobennosti-igr-v-protsesse-obucheniya> (дата обращения: 01.03.2025).

13. Цветкова, Л. А. Формирование лексических навыков у младших школьников с помощью компьютерной программы (на материале английского языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Цветкова Любовь Анатольевна : Институт общего среднего образования Министерства образования Российской Федерации. – Москва, 2002. – 23 с. – URL : <https://www.dissercat.com/content/formirovanieleksicheskikhnavykovumladshikh-shkolnikov-s-pomoshchuyekompyuternoiprogramm> (дата обращения: 14.10.2024).

14. Южанинова, Е. В. Влияние педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX века на становление педагогики и образования : монография / Е. В. Южанинова. – Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2007. – 157 с.

15. Aliya Izet Begovic Yahya, The Implementation of Communicative

Language Teaching (CLT) Method in English Courses at New Concept English Education Centre / Aliya Izet Begovic Yahya, Sumaryoto Sumaryoto, Hendro Prasetyono // *Eduvest. – Journal Of Universal Studies*. – 2024. – №4 (11). – С. 10752–10772. – URL: https://www.researchgate.net/publication/386386415_The_Implementation_of_Communicative_Language_Teaching_CLT_Method_in_English_Courses_at_New_Concept_English_Education_Centre (дата обращения: 18.02.2025).

16. Alotaibi, MS. Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. / MS. Alotaibi // *Sec. Media Psychology*. – Швейцария : *Frontiers in Education*, 2024. – № 15. – С. 1–11. – URL : <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1307881/full> (дата обращения: 13.03.2025).

17. Landers, R. N. An empirical test of the theory of gamified learning the effect of leaderboards on time-on-task and academic performance / R. N. Landers, A. K. Landers // *Simulation & Gaming*. – Berlin, 2015. – 45(6). – С. 769–785. – URL: https://www.researchgate.net/publication/268632350_An_Empirical_Test_of_the_Theory_of_Gamified_Learning (дата обращения: 01.03.2025).

18. Syed, U. Hashmi. Digital Influence on Identity within Multilingual Educational Contexts / U. Hashmi. Syed // *Global Goals, Global languages*. – Kansas City, MO: The Central Conference Report, 2025. – С. 63–82. – URL:

https://www.researchgate.net/publication/389139042_Digital_Influence_on_Identity_within_Multilingual_Educational_Contexts (дата обращения: 18.03.2025).

19. Wright, A. Games for Language Learning / A. Wright, D. Betteridge, M. Buckby. – Third Edition // Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 191 с. – URL: [https://erwinwidiyatmoko.wordpress.com/wp-](https://erwinwidiyatmoko.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/games-for-language-learning-3rd-editionby-andrew-wright-et-al.pdf)

[content/uploads/2012/01/games-for-language-learning-3rd-editionby-andrew-wright-et-al.pdf](https://erwinwidiyatmoko.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/games-for-language-learning-3rd-editionby-andrew-wright-et-al.pdf) (дата обращения: 01.03.2025).

УДК 372.881.111.1

Негулярная Софья Владиславовна
студентка 5 курса факультета филологии и межкультурной
коммуникации Нижнетагильского государственного
социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский
государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил
snegulyarnaya@bk.ru

Трубина Зоя Игоревна
SPIN-код: 9374–8457
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных
языков и русской филологии Нижнетагильского государственного социально-
педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государствен-
ный педагогический университет», г. Нижний Тагил
zoe@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования грамматических навыков у учащихся 5 класса на уроках английского языка с использованием поэтического текста. В условиях современной школы, где наблюдается тенденция к снижению мотивации к изучению иностранных языков, поиск эффективных и интересных методов обучения является приоритетной задачей. Поэзия как форма литературного творчества обладает значительным потенциалом для решения этой проблемы. Она способна привлекать внимание учащихся своей образностью, ритмичностью и эмоциональной насыщенностью, создавая благоприятные условия для усвоения грамматического навыка.

Целью данной работы является исследование возможностей интеграции поэтического текста в процесс обучения грамматике в 5 классе с целью повышения эффективности формирования грамматических навыков. В статье подробно рассматриваются преимущества использования поэзии в обучении грамматике, такие как повышение интереса к изучаемому материалу, развитие языковой догадки, расширение словарного запаса и формирование коммуникативной компетенции. Предлагаются различные типы упражнений и заданий, направленных на отработку грамматических правил и конструкций на основе поэтических текстов, включая анализ грамматических явлений, трансформацию предложений, заполнение пропусков и составление собственных стихотворений с использованием изучаемых грамматических структур. Подчеркивается важность выбора поэтических текстов,

соответствующих возрастным особенностям и уровню владения языком учащихся, а также необходимость создания благоприятной эмоциональной атмосферы на уроке.

Ключевые слова: английский язык, грамматика, грамматические навыки, поэтический текст, обучение грамматике, мотивация, иностранная культура, младший подросток.

FORMATION OF GRAMMAR SKILLS BASED ON POETIC TEXT IN ENGLISH LESSONS IN 5TH GRADE

Abstract. The article deals with the problem of the formation of grammar skills among 5th grade students in English lessons using poetic text. In modern schools, where there is a tendency to decrease motivation for learning foreign languages, the search for effective and interesting teaching methods is a priority. Poetry, as a form of literary creativity, has significant potential to solve this problem. It is able to attract the attention of students with its imagery, rhythm and emotional intensity, creating favorable conditions for learning foreign language grammar.

The purpose of this research is to explore the possibilities of integrating poetic texts into the grammar learning process in 5th grade in order to improve the effectiveness of grammar skills formation. The article discusses in detail the advantages of using poetry in teaching grammar, such as increasing interest in the material being studied, developing linguistic guessing, expanding vocabulary, and building communicative competence. Various types of exercises and tasks are offered aimed at working out grammar rules and constructions based on poetic texts, including analyzing grammatical phenomena, transforming sentences, filling in gaps and composing your own poems using the studied grammatical structures. The importance of choosing poetic texts appropriate to the age characteristics and language proficiency of students is emphasized, as well as the need to create a favorable emotional atmosphere in the classroom

Keywords: English, grammar, grammar skills, poetic text, grammar teaching, motivation, foreign culture, early adolescence.

Введение. Современный мир быстро меняется, и эти перемены касаются всех сфер жизни, в том числе образования. Сегодня важно не только давать ученикам знания, умения и навыки, но и помочь раскрыть свой потенциал, научить творчески мыслить и самостоятельно решать поставленные задачи. Поэтому основная задача школы заключается в том, чтобы школьники не просто накапливали информацию,

а смогли развить свои личные качества и социальные навыки. Важно, чтобы учащиеся умели сами находить, анализировать и эффективно использовать полученные знания.

Одной из целей обучения английскому языку является задача не только сформировать языковые навыки у обучающихся, но и приобщить их к культуре англоязычных

стран. С этой точки зрения поэтические тексты являются универсальным материалом. С их помощью учитель может в кратчайшие сроки расширить кругозор своих учеников, объяснить обычаи, традиции и ценности иностранной культуры, заложить фундамент лингвострановедческих знаний. Стихотворные тексты дают толчок воображению школьника и помогают развивать его творческие навыки. Все это играет огромную роль при становлении социокультурной картины мира обучающихся.

Эффективность использования поэтического материала с целью формирования грамматических навыков неоспорима, но о ней мы можем говорить лишь в том случае, если педагог учитывает все факторы, которые способствуют ее достижению, и нейтрализует возможные помехи, которые бы могли препятствовать данному процессу. Использование стихотворений может осуществляться с различными учебными целями. Учитель может заострить внимание как на фонетическом, так и на лексическом аспектах, но в данной работе мы решили обратиться к грамматической стороне поэтических произведений.

Материалы и методы. Методологическую базу исследования составили труды по проблеме формирования у учащихся иноязычных грамматических навыков в основной и старшей школе И. А. Грузинской, М. В. Овчинниковой, Е. М. Прибыльновой, З. М. Цветковой, В. С. Цетлин, С. Ф. Шатилова, Л. А. Широковой и др.; проблеме формирования рецеп-

тивных и продуктивных грамматических навыков Л. Б. Винниковой, М. К. Кабакчи, А. Ш. Муталибова, Н. А. Нефедовой, Е. С. Потрикеевой, З. Б. Темирхановой и др.); концепции текста как единицы обучения А. Р. Арутюнова, И. Б. Ворожцовой, Л. П. Доблаева, А. А. Залевской, Ю. Н. Караулова, О. Д. Митрофановой, Т. Б. Одинцовой и др.

Методами исследования послужили анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, логическая аргументация, доказательство, обобщение, обоснование, синтез, рефлексия, описание.

Результаты исследования. Для того, чтобы грамотно говорить и писать, а также полноценно понимать иностранную речь при чтении и аудировании, необходимо в совершенстве овладеть грамматикой изучаемого языка. Обширный словарный запас сам по себе не позволяет точно выразить конкретную мысль, так как отдельные слова лишь обозначают отдельные явления или предметы. Именно грамматика отражает и устанавливает взаимосвязь между ними, выполняя таким образом функцию основного строительного материала речи.

Значение изучения грамматики иностранного языка заключается ещё и в том, что она помогает «лучше осознать грамматический строй родного языка, развивает логическое мышление, наблюдательность, способность к анализу и обобщению, т. е. в процессе изучения реализуются развивающие, образовательные и воспитательные цели обучения» [Колкер, 2004, с. 237].

В методической литературе можно найти множество определений грамматики и грамматического навыка. По определению доктора филологических наук, профессора В. Г. Гака, «грамматика является разделом языкознания, в котором изучаются закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или высказывания» [Гак, 2020, с. 467].

А. А. Леонтьев считает, что грамматика не является самоцелью, а представляет собой один из ключевых инструментов овладения языком и неотъемлемый компонент всех видов речевой деятельности [Леонтьев, 1969, с. 63]. Следовательно, обучение грамматике направлено на формирование у учащихся грамматического компонента языковой компетенции, который охватывает как знания, так и навыки. Грамматические знания включают в себя понимание:

- правил построения синтаксических и морфологических структур языка;
- принципов функционирования грамматических явлений в устной и письменной речи;
- различных грамматических средств для выражения одной и той же мысли;
- отличительных особенностей грамматических явлений в иностранном и родном языках;
- контекстуальных условий употребления грамматических явлений;
- неязыковых (ситуационных) указателей (например, цвет, подчеркивание, типографическое выделение и др.),

– лексических маркеров, необходимых для корректного выбора, образования и употребления грамматических форм [Миролюбов, 2010, с. 278].

Грамматические знания являются важной основой для формирования грамматических навыков, которые необходимы для успешного речевого общения.

Грамматический навык обеспечивает правильное использование грамматических явлений в речи. Он включает в себя навыки морфологического (правильное использование грамматических форм) и синтаксического (правильное построение предложений) уровней. Основными характеристиками грамматического навыка являются автоматизированность, правильность, осознанность, устойчивость и гибкость [Рогова, 1991, с. 84].

С. Ф. Шатилов выделяет два типа грамматических навыков: рецептивные, то есть знание грамматических структур и форм без умения использовать их в речи, и речевые, где использование грамматических структур происходит на основании «грамматического чувства» [Шатилов, 1971, с. 22].

Основным условием для формирования грамматического навыка выступает наличие значительного объема лексического материала. В современной лингводидактике грамматический навык интерпретируется как «способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче, и оформить ее соответственно нормам данного языка». Частичная сформированность этого

навыка демонстрируется способностью обучающегося оперативно и грамматически верно конструировать фразы в заданной коммуникативной ситуации [Соболева, 2019, с. 76–78].

Речевые грамматические навыки, ответственные за правильный и автоматизированный порядок слов в устной речи, могут быть классифицированы как синтаксические, поскольку они основаны на владении базовыми синтаксическими структурами предложений.

В процессе овладения грамматикой в рамках школьного курса иностранного языка особое внимание следует уделять интеграции теоретического материала с практической речевой деятельностью. Не менее важным является регулирование соотношения произвольной и непроизвольной форм внимания, что соответствует последовательному применению принципа сознательности [Дмитриева, 2021, с. 106–108].

Процесс формирования грамматических навыков в методике обучения иностранным языкам традиционно включает следующие этапы: ознакомление с грамматическим явлением, его первичное закрепление и последующее развитие навыков и умений для активного использования грамматики в устной и письменной коммуникации [Ларкина, 2013, с. 105–107].

В конечном итоге, для достижения высокого уровня грамотности в устной и письменной речи, а также для полноценного понимания речевых сообщений при чтении и аудировании, необходимо основательное овладение грамматической системой

изучаемого языка. Обучение грамматике направлено на формирование грамматического компонента языковой компетенции учащихся, в структуру которого входят как грамматические знания, так и навыки. При этом грамматические знания выступают в качестве важнейшей предпосылки для развития собственно грамматических навыков, которые обеспечивают корректное применение языковых средств в реальном речевом взаимодействии.

Ключевым фактором эффективности обучения иностранному языку в школьной среде является ориентация применяемых подходов и методов на возрастные особенности учащихся.

Образовательный процесс в школе можно условно разделить на три стадии: начальную, среднюю и старшую, каждая из которых соответствует определенным этапам детского развития. При этом средний этап часто воспринимается педагогами как наиболее трудный ввиду его повышенной непредсказуемости.

Переход в среднее звено из начального, знаменуемый, в частности, началом 5-го класса, является критическим и часто кризисным периодом в жизни каждого школьника, создавая значительные вызовы как для самих детей, так и для их учителей и родителей.

Успех обучения английскому языку у младших подростков во многом зависит от учета особенностей их когнитивных процессов (памяти, внимания, восприятия, мышления). Создание позитивного отношения к предмету у данной возрастной

группы может быть значительно облегчено благодаря использованию поэтических текстов.

Поэтический текст представляет собой уникальный лингвистический феномен, который может быть рассмотрен с различных перспектив, включая лингвистическую, культурологическую, литературоведческую, лингводидактическую и др. Его специфика заключается в особом сочетании и взаимодействия его структурных элементов.

В соответствии с концепцией, предложенной В. П. Казариным, система поэтического текста состоит из двух основных компонентов:

1) знаково-вербального, включающего графические элементы, просодические характеристики, ритм и языковые единицы различных уровней;

2) незнакового или невербального (эстетического), отражающего историко-культурный контекст, духовную специфику и художественный замысел произведения, а также способы его реализации [Казарин, 2004, с. 194].

Поэтический текст как функционально-эстетическая система обладает рядом характерных черт:

1. Целостностью (функционирование текста как единого эстетического целого).

2. Экспериментальностью (присутствие в тексте элементов языковой игры).

3. Герметичностью (наличие устойчивых авторских кодов, допускающих множественные интерпретации текста и осложняющих однозначное восприятие его формы и содержания).

4. Репродуктивностью (способность поэтического текста к смысловой и формальной-стилистической воспроизводимости и подражательности).

5. Цельнооформленностью и идиоматичностью (наличие высокой формализации и единства графических, дискурсивных и языковых средств, отсутствие вариативности плана выражения).

6. Энергичностью (присутствие выраженной смысловой, образной и психологической напряженности произведения) [Казарин, 2004, с. 198].

С позиции лингводидактики поэтический текст ценен по нескольким причинам:

1. Поэтический текст применим уже на начальных этапах обучения без значительной адаптации.

2. Поэтический текст обеспечивает методическую возможность связанного развития всех видов речевой деятельности, так как опирается на наглядность и эмоциональное воздействие специальных поэтических приемов (образы, рифма, аллитерация, ассонансы, повторы, стилистические приемы и др.). Лексические единицы, представленные в поэтическом тексте в естественном контексте, запоминаются прочнее и затем легче распознаются при чтении и аудировании, а также используются в устной и письменной речи. Заучивание поэтических текстов способствует формированию и успешному развитию слухопроизносительных навыков в области иностранного языка.

Психолого-педагогические особенности обучения английскому

языку в 5 классе напрямую отражаются в том, как воспринимается и изучается поэтический текст на английском языке учениками. Пятиклассники находятся в переходном возрасте от детства к подростковости. У них активно формируется самосознание, появляется критическое мышление и интерес к миру взрослых. Поэтому поэзия, используемая на этом этапе, должна быть адаптирована к интересам и опыту школьников и вызывать эмоциональный отклик. Темы должны быть близкими для них.

Абстрактное мышление у пятиклассников еще не полностью сформировано. Поэтому при работе с поэтическим текстом важно использовать наглядные примеры, иллюстрации, ассоциации, чтобы помочь им понять метафоры, символы и другие художественные приемы.

Внимание пятиклассников еще не отличается высокой устойчивостью. Поэтому, работа с поэтическим текстом должна быть организована динамично, с использованием различных видов деятельности (чтение, обсуждение, рисование, инсценировка и т. д.). Необходимо дробить материал на небольшие блоки.

Память в этом возрасте хорошо развита, но требует постоянной тренировки. Заучивание стихов наизусть может быть полезным упражнением для развития памяти и расширения словарного запаса. Однако важно не перегружать детей и выбирать стихи, которые им нравятся.

Поддержание мотивации является ключевым фактором успешного обучения. Необходимо создавать по-

зитивную атмосферу на уроках, использовать игровые формы работы, поощрять инициативу и творчество. Важно, чтобы дети чувствовали себя комфортно и не боялись выражать свое мнение.

Знакомство с культурным контекстом, в котором был создан поэтический текст, помогает учащимся лучше понять его смысл и значение.

Поэтический текст на уроке иностранного языка выполняет разнообразные функции:

- способствует формированию и совершенствованию языковых навыков и речевых умений в пределах изучаемой темы;

- предотвращает чисто механическое заучивание за счет представления лингвистического материала в поэтических примерах и его закрепления через творческие упражнения;

- соответствует внутренним и внешним мотивам учащихся, характерным для данного школьного возраста;

- помогает достигать определенные учебные цели, результаты которых проявляются в творческой деятельности школьников;

- развивает творческие способности детей, давая возможность пробовать себя в переводе поэтических текстов, а также стимулируя собственное словотворчество [Омельченко].

Следовательно, применение поэтических текстов в качестве одного из компонентов образовательного процесса по иностранному языку следует интерпретировать как фундаментальное условие для гармоничного развития личности младшего школьника. В данном контексте

доминирующее значение имеют собственно поэтическая, референтная (когнитивная) и игровая функции [Клименко, 2015, с. 185–188].

Подбор аутентичных, особенно поэтических текстов, является ключевым фактором в успешном формировании грамматических навыков у учеников 5-го класса на уроках английского языка. Не каждый поэтический текст является подходящим для этой цели. Неверный выбор может не только не помочь в усвоении грамматики, но и демотивировать учеников, сформировав негативное отношение к поэзии и к иностранному языку в целом. Следовательно, необходимо четко выявить критерии отбора, чтобы тексты были максимально эффективны для развития грамматических навыков у школьников. К таким критериям относятся:

1. Выбор текста, соответствующий уровню владения языком. Сложный текст может вызвать фрустрацию и потерю интереса у учащихся.

2. Выбор темы, соответствующей грамматической теме урока. Поэтический текст должен быть иллюстрацией или примером для изучаемой грамматической структуры.

3. Аутентичность и доступность содержания. Поэтический текст должен быть аутентичным, а значит, написанным носителем языка, но при этом должен быть адаптированным для уровня учеников. Содержание текста обязательно

должно быть понятным и интересным для младших подростков.

4. Художественная ценность и эстетическое воздействие. Не стоит забывать о красоте, образности и положительных эмоциях, вызываемых текстом.

5. Возможность использования текста в различных видах речевой деятельности, которые направлены на формирование грамматических навыков.

Отбор поэтических текстов для формирования грамматических навыков на уроках английского языка в 5 классе считается сложной и очень ответственной задачей, которая требует тщательного анализа различных критериев. Если правильно выбрать текст и использовать его вместе с разнообразными заданиями и упражнениями, то можно не только эффективно сформировать грамматические навыки, но и развить языковую догадку, повысить мотивацию и интерес к изучению английского языка.

Примером послужит стихотворение американского поэта Кенна Несбитта [Kenn Nesbitt's Poetry4kids.com] и авторские упражнения для формирования грамматических навыков, созданные на его основе:

My Cat

*I taught my cat to clean my room,
to use a bucket, brush and broom,
to dust my clock and picture frames,
and pick up all my toys and games.*

*He puts my pants and shirts away,
and makes my bed, and I would say
it seems to me it's only fair
he puts away my underwear.*

*In fact, I think he's got it made.
I'm not as happy with our trade.
He may pick up my shoes and socks,
but I clean out his litter box.*

I. Упражнения на понимание и узнавание грамматических структур.

Данные упражнения направлены на понимание значения и идентифицирование грамматических структур в контексте стихотворения.

1. Подчеркивание глаголов в Present Simple:

Задание: прочитайте стихотворение и подчеркните в нем все глаголы в Present Simple (clean, teach, put, pick, dust, use, think).

Цель: научить узнавать Present Simple в тексте, ассоциируя его с описанием привычек и регулярных действий.

2. Определение инфинитивов с частицей «to»:

Задание: найдите все инфинитивы с частицей «to» (to use, to dust, to pick, to clean) и объясните их функцию в предложениях.

Цель: понять роль инфинитива для выражения намерения или цели.

3. Определение личных местоимений и их функций в тексте:

Задание: внимательно прочитайте текст и выделите все личные местоимения (I, he). Для каждого местоимения укажите, к какому существительному они относятся и какую роль выполняют в предложении.

Цель: сформировать умение распознавать личные местоимения в тексте и определять их грамматическую функцию, устанавливая связь с подлежащими.

II. Упражнения на употребление грамматических конструкций.

1. Упражнение на трансформацию временных форм.

Задание: вообразите, что события, описанные в тексте, произошли в прошлом. Перепишите первую строфу текста, заменив глаголы на форму Past Simple (he dusted, I taught, he used).

Цель: закрепить навыки употребления Past Simple для выражения завершённых действий в прошлом.

2. Упражнения на заполнение пропусков (Present Continuous):

Задание: дополните предложение, вставив глагол в форме Present Continuous, чтобы описать действия, происходящие в данный момент.

Пример: «My cat _____ (clean) the room now».

Цель: практиковать использование Present Continuous для описания текущих, происходящих в момент речи действий.

3. Упражнение на составление отрицательных предложений:

Задание: составьте отрицательные предложения на основе стихотворения в Present Simple.

Пример: «He does not clean my litter box»

Цель: научить правильно строить отрицательные предложения в Present Simple.

III. Упражнения на закрепление грамматических навыков (автоматизация навыков).

1. Устное упражнение. Изменение лица глагола:

Задание: учитель говорит фразу: «I teach my cat». Ученики повторяют ее, меняя местоимение и глагол в соответствии с правилами Present Simple: «She teaches my cat».

Цель: научить автоматическому согласованию глаголов с подлежащим в Present Simple.

2. Игра «Грамматическое лото».

Задание: на карточках – незаконченные предложения из стихотворения. Учитель называет глагол, а ученик должен быстро подобрать нужную форму глагола и закончить предложение.

Цель: научить быстро и правильно употреблять глаголы в Present Simple.

3. Ролевая игра «Разговор хозяйина и кота об обязанностях»:

Задание: один ученик – хозяин, другой – кот. Они разговаривают об обязанностях по дому, используя Present Simple и модальные глаголы can/must.

Цель: научить использовать грамматические навыки в устной речи.

IV. Творческое задание:

Создание короткого оригинального стихотворения или рассказа.

Задание: создайте авторское стихотворение или короткий рассказ, описывающий домашние обязанности питомца или члена семьи, с обязательным использованием грамматических конструкций Present Simple и модальных глаголов.

Цель: активизировать сформированные грамматические навыки и расширить лексический запас в контексте творческой деятельности.

Таким образом, представленная группа упражнений демонстрирует особенности использования поэтического текста стихотворения «My Cat» для целенаправленного формирования грамматических навыков. Этот подход, помимо повышения мотивации к изучению английского языка, способствует более глубокому усвоению грамматических структур и развитию креативного мышления.

Представленные упражнения наглядно демонстрируют потенциал использования поэтических текстов в обучении грамматике английского языка учащихся 5 класса. Эффективность такого подхода определяется следующими ключевыми факторами:

– критерии отбора поэтического материала: необходимо тщательно подбирать стихотворения, учитывая уровень языковой подготовки школьников и наличие в текстах примеров изучаемых грамматических явлений;

– методическое разнообразие: использование группы упражнений, ориентированных на последовательное формирование грамматического

навыка, включая этапы узнавания, понимания, употребления и автоматизации;

– стимулирование познавательной активности: организация учебного процесса, направленного на вовлечение учащихся в активную деятельность (устные упражнения, дидактические игры, ролевые игры, творческие задания);

– создание благоприятной образовательной среды: поддержание положительной эмоциональной атмосферы на уроке, способствующей формированию интереса к поэзии и изучению английского языка в целом.

Сочетание поэтических текстов и специально разработанных упражнений делает обучение грамматике для пятиклассников более эффективным, интересным и запоминающимся. Такой подход способствует не только формированию грамматических навыков, но и развитию языковой интуиции, расширению словарного запаса и повышению мотивации к английскому языку в целом. Будущие исследования могут сосредоточиться на изучении влияния различных типов упражнений на развитие грамматических навыков, а также на разработке практических рекомендаций для эффективного использования поэзии в обучении грамматике в других возрастных группах.

Заключение. Настоящее исследование было направлено на изучение проблемы формирования грамматических навыков у учащихся 5 класса на уроках английского языка. Актуальность данной темы определяется необходимостью разработки эф-

фективных средств и методов обучения, способствующих развитию личности и ее творческого потенциала. Проведенная работа подтвердила предположение о возможности и целесообразности использования поэтического текста в качестве инструмента для формирования грамматических навыков на уроках английского языка в 5 классе. Полученные результаты могут быть применены в практической деятельности учителей английского языка при создании учебных материалов и организации учебного процесса.

Список литературы

1. Дмитриева, Д. Д. Особенности формирования грамматических навыков речи на начальном этапе обучения / Д. Д. Дмитриева // Азимут наук исследований : педагогика и психология. – 2021. – № 2. – С. 106–108.
2. Казарин, Ю. В. Филологический анализ поэтического текста : Учебник для вузов / Ю. В. Казарин. – Москва : Издательство «Академический проспект», 2004. – 429 с.
3. Клименко, Г. А. Стихи немецких авторов в процессе обучения иностранному языку / Г. А. Клименко // Язык и мир изучаемого языка. – 2015. – № 6 (6). – С. 185–188.
4. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учебное пособие для студентов филологических специальностей высших педагогических учебных заведений / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – Москва : Academia, 2004. – 258 с.
5. Ларкина, А. С. Особенности формирования грамматических

навыков речи у учащихся в начальной школе в процессе обучения английскому языку / А. С. Ларкина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 3. – С. 105–107.

6. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.

7. Миролюбов, А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / А. А. Миролюбов. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.

8. Омельченко, Л. Р. Использование песен, стихов и рифмовок на уроках английского языка / Л. Р. Омельченко. – URL: <http://www.ext.spb.ru/> (дата обращения: 19.03.2025).

9. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в сред-

ней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.

10. Соболева, Е. А. Формирование грамматических навыков школьников в процессе обучения английскому языку / Е. А. Соболева, Г. Н. Папони // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 1. – С. 76–78.

11. Шатилов, С. Ф. Некоторые проблемы обучения грамматической стороне устной иностранной речи // Иностранные языки в школе, 1971. – № 6. – С. 20–24.

12. Kenn Nesbitt's Poetry4kids.com. – URL: <https://poetry4kids.com/> (дата обращения 19.02.2025).

УДК 372.881.111.1

Гельви́г Татьяна Витальевна

студентка 5 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил
tanyasweetpool@gmail.com

Кирюшина Ольга Викторовна

SPIN-код: 3326–2631

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

ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО КОГНИТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения грамматическому аспекту иностранного языка на уровне начального общего образования. Данный аспект является одним из наиболее трудных для усвоения обучающимися. Сложности усвоения иноязычных грамматических структур младшими школьниками можно минимизировать с помощью когнитивной визуализации грамматического материала. В статье раскрывается один из способов визуализации – инфографика, описывается ее специфика, классификации, функции в учебном процессе. Обосновывается важность когнитивной визуализации иноязычного грамматического материала с помощью инструментов инфографики. Практической составляющей данного исследования является опытное обучение с применением инфографики в учебном процессе по иностранному языку на уровне начального общего образования в одной из школ г. Нижнего Тагила. В статье описываются основные этапы проведенной работы, приводятся конкретные примеры инфографики на материале английского языка и предлагаются методические рекомендации по использованию инфографики при работе с грамматическим материалом на уроках иностранного языка на уровне начального общего образования.

Ключевые слова: визуальное представление информации, когнитивная визуализация, инфографика, иноязычная грамматика, младшие школьники.

T. V. Gelvig, O. V. Kiryushina

INFOGRAPHICS AS A MEANS OF COGNITIVE VISUALIZATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR AT THE PRIMARY GENERAL EDUCATION LEVEL

Abstract. This article addresses the problem of teaching grammatical aspects of a foreign language at the primary level. This aspect is one of the most difficult for students to master. The difficulties of learning foreign language grammatical structures in primary school students can be minimized through cognitive visualization of grammatical material. This article explores one method of visualization – infographics, and describes its specifics, classifications, and functions in the educational process. The importance of cognitive visualization of foreign-language grammatical material using infographics is substantiated. The practical component of this study is experimental learning using infographics in the educational process of a foreign language at the level of primary general education in one of the schools in Nizhny Tagil. The article describes the main stages of the work carried out, provides specific examples of infographics using English language material and offers methodological recommendations for the use of infographics when working with the grammatical aspect of a foreign language at the level of primary general education.

Keywords: visual presentation of information, cognitive visualization, infographics, foreign language grammar, primary school students.

Введение. Грамматический аспект иностранного языка является одним из наиболее сложных для восприятия, запоминания и воспроизведения обучающимися. Именно грамматика аккумулирует в себе сложные языковые абстракции, зачастую совершенно не совпадающие по своему характеру с явлениями родного языка. При этом уже на уровне начального общего образования необходимо усвоить достаточно большой объем грамматического материала для его употребления в речи.

Современные ученики начальной школы растут в эпоху информационных технологий и цифровизации, они часто обладают не понятийным, а клиповым мышлением и привыкли к усвоению краткой и максимально упрощенной информации,

представленной с помощью различных способов визуализации. Текстовая информация в больших объемах не усваивается и является препятствием для успешного обучения. Одним из способов когнитивной визуализации в современном образовательном процессе является инфографика.

Инфографика – это способ визуализации информации, данных или знаний, призванный быстро и четко передать сложную информацию аудитории. Она сочетает в себе текст, изображения, графики и дизайн для создания понятного и привлекательного визуального сообщения. Инфографику можно также понимать как область коммуникативного дизайна [Трушко, Шпаковский, 2017, с. 111].

Изучением потенциала инфографики для обучения иностранному языку занимались многие российские и зарубежные исследователи. Среди них Н. С. Ким и А. И. Григорьева, рассматривавшие ее применение в средних школах, и Е. В. Гриневич, Ю. Л. Майсюк, М. Я. Креер, Е. Д. Пилипчук и другие – в вузах.

Ввиду того, что современные школьники привыкли воспринимать информацию преимущественно в визуальном виде и в сжатой форме, использование инфографики на уроках иностранного языка при обучении грамматике может действительно способствовать повышению качества образовательного процесса, но эффективность данного подхода в обучении все еще остается малоизученной. Предполагается, что использование средств когнитивной визуализации в процессе преподавания иностранного языка позволяет ученикам быстрее и качественнее усвоить учебный материал, так как он предстает в более привычной для них форме.

Материалы и методы. При проведении данного исследования были использованы такие методы, как анализ научной литературы по проблеме исследования, синтез, сравнение, классификация, описание, опытное обучение, количественная и качественная обработка результатов.

Базой исследования является МБОУ СОШ № 3 г. Нижнего Тагила Свердловской области.

Результаты исследования. Человеку от природы свойственно воспринимать информацию визуально, поэтому графическое изображение

всегда облегчает процесс усвоения различных данных. Еще в древние времена существовала пиктография, что в дословном переводе означает «пишу рисунками». Уже давно российские исследователи, такие как В. П. Зинченко и А. Н. Леонтьев, отмечали важность наглядности в обучении, подчеркивая, что визуальные образы помогают обучающимся устанавливать связи между различными понятиями и явлениями, формировать целостное представление об изучаемом предмете [Зинченко, 1981].

По мнению Л. С. Выготского, визуальное мышление является важным этапом развития познавательной деятельности, предшествующим вербальному мышлению и способствующим формированию абстрактных понятий [Выготский, 2021].

Стоит отметить, что «когнитивная визуализация» многими учеными трактуется как отличное от «наглядности» понятие и представляет собой педагогический подход, который ставит своей целью не просто иллюстрирование учебного материала, а развитие у обучаемых когнитивных навыков и способности к критическому мышлению [Кондратенко, 2013].

Согласно В. Э. Штейнбергу когнитивная визуализация в сравнении с наглядностью это «явление более сложное, так как представляет собой не просто обращение к иллюстрации предмета обучения, но и последующее его преобразование, переосмысление. Она включает в себя три когнитивных принципа представления знаний: структурирование информа-

ции, смысловое связывание элементов полученной структуры и свертывание информации» [Штейнберг, 2002].

В процессе когнитивной визуализации создаются «логико-смысловые модели представления знаний» [Штейнберг, 2002], которые способствуют:

1) стимулированию интуитивного мышления;

2) облегчению отбора и вывода информации из подсознания за счет представления информации в структурированной и семантически связанной форме;

3) визуальному представлению понятий в логически удобной форме, которая обеспечивает поддержку памяти;

4) улучшению педагогической рефлексии за счет аутодиалога [Штейнберг, 2010].

Поэтому как зарубежные, так и современные российские педагоги и психологи активно разрабатывают и внедряют методы когнитивной визуализации в практику обучения. Существует много различных методов, но особенной популярностью пользуются такие, как:

1. Интеллект-карты (mind maps) – диаграммы, отображающие взаимосвязи между концепциями и идеями.

2. Инфографика – графическое представление данных, знаний и информации.

3. Лента времени – хронологическая шкала, на которой события отображаются в порядке их последовательности.

4. Скрайбинг – техника визуального сопровождения речи в реальном времени.

Одним из самых доступных и легких в использовании в образовательном процессе видом визуализации является, на наш взгляд, инфографика.

По мнению А. В. Авдиенко, главная функция инфографики заключается в эффективном и доступном представлении сложной информации [Авдиенко, 2016, с. 58]. Также можно отметить привлечение внимания аудитории и стимулирование интереса к представленному материалу. Широкое применение инфографики обусловлено её способностью не только структурировать большие объемы данных, но и наглядно демонстрировать взаимосвязи между объектами и фактами в пространстве и времени, выявлять актуальные тенденции и проблемы. Присущие инфографике визуализация данных и привлекательный эффективный дизайн позволяют передать информацию с минимальным текстовым сопровождением. За счет правильно подобранных иллюстраций, диаграмм, цветовых решений и композиции информация становится доступной для понимания широкой аудиторией.

Таким образом, инфографика выполняет несколько важных функций в обучении: иллюстративная (донесение информации в яркой форме), когнитивная (структурирование и систематизация информации), коммуникативная (визуальная рекомендация и готовый алгоритм действия) [Трушко, Шпаковский, 2017, с. 114].

Существует несколько подходов к классификации инфографики.

Согласно А. В. Авдиенко, с точки зрения объекта представления инфографика может быть:

1) статистическая (применяется для презентации результатов исследований, опросов, сбора данных, включает в себя диаграммы, графики, проценты и цифры);

2) информационная (предназначена для объяснения концепций, процессов или идей, включает текстовые блоки, иконки и иллюстрации);

3) хронологическая (демонстрирует последовательность событий и важных исторических дат, включает временные шкалы, стрелки и даты);

4) сравнительная (необходима для наглядного оформления сходств и различий идей, продуктов, услуг. Элементами дизайна могут быть диаграммы, таблицы, а также выделение данных цветами);

5) географическая (используется для представления данных, связанных с географическими местоположениями, включает карты, маркеры и географические координаты, чтобы показать распределение данных на карте);

6) конструкционная (демонстрирует устройство механизма или оборудования. Среди часто используемых визуальных деталей – стрелки, блоки, нумерация, заголовки, сноски);

7) рекламная (требуется для продвижения продукта. Ей свойственно использование ярких цветов и фотографий, акценты на преимуществах объекта, описание выгод от приобретения);

8) навигационная (в визуальной понятной форме показывает местоположение различных объектов);

9) инструкция (понятные иллюстрации, которые объясняют пользователю, как необходимо выполнить какую-либо работу. Часто состоят из описания последовательных действий, необходимых для достижения цели) [Авдиенко, 2016, с. 60].

Несколько иную классификацию инфографики предлагает американский исследователь Дэн Роэм. Согласно его классификации, наиболее универсальным способом категоризации иллюстраций является их соответствие типу информации, которую они передают. Он выделяет шесть основных категорий:

1) портрет (кто/что?) – иллюстрации, раскрывающие сущность объекта;

2) график, диаграмма (сколько?) – изображения, демонстрирующие количественные данные;

3) карта (где?) – схемы, отображающие пространственное расположение объектов;

4) линия времени (когда?) – визуализация последовательности событий во времени;

5) схема (зачем?) – иллюстрации, поясняющие принцип работы или устройство объекта;

6) графическое уравнение (почему?) – изображения, демонстрирующие причинно-следственные связи [Роэм, 2013].

Представленные виды визуализации соответствуют основным типам речевой деятельности: описанию

(портрет, график, карта), повествованию (линия времени) и рассуждению (схема, графическое уравнение).

Существуют и другие классификации инфографики, например, по критерию технологии: статичная, динамичная, видео-инфографика и др. [Трушко, Шпаковский, 2017, с. 113].

Прежде чем говорить про использование инфографики в процессе преподавания иностранного языка для младших школьников, стоит обозначить основные психологические особенности детей младшего школьного возраста в общем процессе усвоения знаний:

1) высокая чувствительность к визуальной информации [Выготский, 1991];

2) доминирование конкретного мышления [Леонтьев, 1975, Эльконин, 1966];

3) повышенная потребность в игровой деятельности [Божович, 1997];

4) кратковременная концентрация внимания [Давыдов, 1996].

Кроме того, дети младшего школьного возраста находятся на стадии интенсивного развития сенсомоторных навыков, поэтому использование визуальных образов становится мощным инструментом, активизирующим зрительное восприятие. Яркие, эмоционально окрашенные изображения делают абстрактные грамматические концепции более близкими и понятными, привлекая внимание учеников и усиливая интерес к учебе. Иноязычная грамматика зачастую сложна для начинающих изучать язык. Однако применение когнитивной визуализации позволяет сделать сложные правила простыми

и доступными для понимания. Графические схемы, таблицы, ментальные карты помогают организовать информацию, структурируя её таким образом, чтобы облегчить усвоение грамматического материала. Таким образом, дети получают не просто набор разрозненных фактов, а целостную картину грамматических отношений.

Обсуждение результатов. Исследование эффективности использования инфографики осуществлялось в период прохождения педагогической практики в МБОУ СОШ № 3 города Нижний Тагил (апрель-май 2025 года).

Опытное обучение проводилось в двух подгруппах 4-ого класса общеобразовательной школы МБОУ СОШ № 3 г. Нижнего Тагила. В исследовании приняли участие 30 человек в возрасте от 10 до 12 лет. Работа проходила в три этапа:

1. Диагностический этап. На данном этапе проводилась работа по подготовке и организации самого исследования.

2. Формирующий этап. На данном этапе были апробированы разработанные материалы с учащимися 4-ого класса из экспериментальной группы.

3. Контрольный этап. Представлял собой итоговую диагностику и анализ проведенной работы и ее результатов.

Опытная работа предполагала внедрение специально разработанной программы занятий, интегрированной в учебный процесс, с акцентом на активное использование визуальных методов представления грам-

матического материала. Важно подчеркнуть, что применялись различные формы инфографики, адаптированные к возрастным особенностям участников исследования, что позволило обеспечить комплексный подход к оценке влияния данного метода на формирование устойчивых грамматических навыков у младших школьников.

Создание инфографики в учебных целях (для упрощения усвоения грамматических структур иностранного языка) предполагало два последовательных этапа: концептуальный (определение темы, сбор данных, разработка графической идеи) и этап реализации (выбор образов, систематизация данных, компоновка инфографики и создание заголовка) [Трушко, Шпаковский, 2017, с. 115].

Контрольные упражнения были разработаны на основе материала учебника «Spotlight» для 4 класса. Во время проведения уроков в 4-м классе были определены две группы учащихся: контрольная группа (первая подгруппа, 15 человек) и экспериментальная группа (вторая подгруппа, 15 человек). Контрольная группа продолжала заниматься традиционным путем, а экспериментальной группе материал преподносился с помощью карточек, созданных с использованием инфографики. Данный эксперимент проводился в рамках прохождения следующих грамматических тем: использование модального глагола «have to» (быть обязанным), употребление наречий «much, many, a lot of» (много/множество), модальные глаголы «must/must not» (обязан/запрещено), формы степени сравнения прилагательных

(comparative degree), формы глагола «to be» в «Present simple» (формы am/is/are), правильное использование глаголов «was/were», будущее время «Future simple». Упражнения были рассчитаны на 2 урока по каждой теме.

Как уже упоминалось ранее, при проведении экспериментальных уроков использовалась дифференцированная методика подачи материала для обеих подгрупп. Ученикам первой подгруппы предлагались традиционные методы освоения грамматических правил, предполагающие запись их формулировок в тетрадях. Такой подход ориентирован на закрепление базовых навыков письменной фиксации материала и традиционно применяется в учебных заведениях. Что касается второй подгруппы, ей были предоставлены материалы, выполненные в формате инфографики. Правила были представлены на карточках, оформленных в привлекательной и удобной для восприятия визуальной форме. Использовались разные виды инфографики, такие как линия времени, схемы, пиктограммы и иллюстративные элементы, обеспечивающие быстрое и эффективное усвоение грамматических конструкций. Такая форма подачи позволила сократить нагрузку на слуховую память и облегчить восприятие сложного материала, предоставляя ученикам наглядные опоры для осознания и воспроизведения грамматических форм. Некоторые примеры использованной инфографики с целью визуализации иноязычного грамматического материала приведем ниже.

При изучении грамматической темы «Употребление наречий «much, many, a lot of» школьникам была

предложена следующая инфографика (см. Рис. 1)


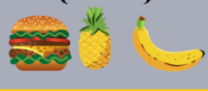
<p>MUCH (МНОГО)</p>  <p>с неисчисляемым</p>	<p>A LOT OF (МНОГО)</p>  <p>со всеми</p>	<p>MANY (МНОГО)</p>  <p>с исчисляемым</p>
<p>?</p> <p>⊗</p> <p>в вопросах и отрицаниях</p>	<p>✓</p> <p>в положительных предложениях</p>	<p>?</p> <p>⊗</p> <p>в вопросах и отрицаниях</p>
<p>How much milk do you have?</p> <p>I don't have much milk.</p>	<p>I have a lot of milk</p> <p>I have a lot of apples.</p>	<p>How many apples do you have?</p> <p>I don't have many apples.</p> <p>Made with VISME</p>

Рис. 1. Инфографика с правилом «Употребление наречий «much, many, a lot of»

В рамках темы «Степени сравнения прилагательных» информация

была визуализирована следующим способом (см. Рис 2).




<p>Original form Прилагательное в исходной форме</p> <p>SMALL</p> 	<p>Comparative degree Сравнительная степень</p> <p>SMALLER</p> 	<p>Superlative degree Превосходная степень</p> <p>THE SMALLEST</p> 
ЗАПОМНИ!		
<p>Good Bad</p>	<p>Better Worse</p>	<p>The best The worst</p> <p>Made with VISME</p>

Рис. 2. Инфографика с правилом «Степени сравнения прилагательных»

Модальные глаголы в английском языке зачастую вызывают трудности у обучающихся, в связи с чем

грамматический материал по теме можно максимально упростить и визуализировать (см. Рис. 3).

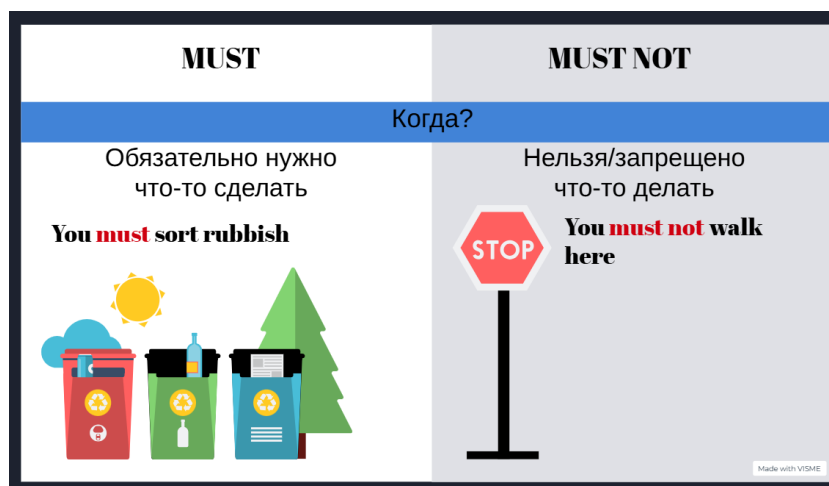


Рис. 3. Инфографика с правилом «Использование глаголов «must» и «must not»

После завершения серии специализированных уроков, направленных на освоение иноязычной грамматики обеими подгруппами, был проведен завершающий этап опытного обучения – контроль уровня усвоения и понимания изученного материала. Контрольная работа стала основной формой диагностики полученных знаний и выявления различий в эффективности традиционных и инновационных подходов к презентации грамматических правил изучаемого иностранного языка. Контрольная работа состояла из заданий различного характера, проверяющих способность учащихся применять полученные знания на практике. Задания охватывали проверку владения основными грамматическими конструкциями, умение распознавать и использовать правильные формы глаголов, существительных и прилагательных в соответствующих ситуациях общения. Такая форма контроля позволяла объективно оценить влияние применяемой методики на итоговый результат обучения. Полученные данные послужили основой для последующего анализа и сопоставления показателей

каждой подгруппы, давая возможность выявить преимущество использования инфографики перед традиционными методами ведения конспектов.

Контрольное задание по теме «Использование модального глагола “have to” (быть обязанным)» представляло собой 7 предложений, в которых ученику нужно было выбрать и обвести нужную форму глагола «have» или «has», и 7 предложений, в которых вместо пропуска нужно было вставить необходимый модальный глагол («have to» или уже ранее изучавшийся модальный глагол «should»). Данное задание было предложено к выполнению обеим подгруппам четвертого класса. После обработки результатов первой подгруппы, для обучения которой использовались традиционные методы, получены следующие результаты: два ученика выполнили правильно меньше половины работы, набрав 5 и 3 балла соответственно, и получили отметку «2». Большая часть класса, девять учеников, смогли выполнить больше половины заданий работы и получили отметку «3» (четыре человека набрали 7 баллов, три – 9 и два

человека по 8 баллов). Три ученика получили отметку «4» (два человека – 10 баллов, один человек – 12 баллов). Один ученик получил отметку «5», выполнив правильно все задания работы.

Далее рассмотрим результаты этой работы у второй подгруппы, в которой применялись инструменты инфографики для усвоения иноязычного грамматического материала. Один человек не справился с выполнением работы, выполнив правильно 2 задания из 14 возможных, и получил отметку «2». Четыре человека набрали от 7 до 9 баллов, что соответствует отметке «3». Больше половины школьников получило отметку «4», двое из которых набрали 10 баллов, двое – 11 баллов и четыре человека – 12 баллов соответственно. Отметку «5» во второй подгруппе получили два человека, набрав 13 и 14 баллов из 14 возможных. Из полученных данных можно сделать вывод, что подгруппа, работавшая с использованием инфографики, показала более высокий результат усвоения правила «Использование модального глагола «have to».

Следующей темой для измерения результата эффективности использования инфографики была «Употребление наречий «much, many, a lot of». В контрольной работе ученикам было предложено вместо пропусков в предложении вставить нужное наречие. Всего задание состояло из десяти предложений. По итогам выполнения работы первой подгруппой мы зафиксировали следующие результаты. Учеников, не справившихся с выполнением зада-

ния, не выявлено. Отметку «3» получили 4 человека, набрав от 5 до 6 баллов, отметку «4» получило большинство учеников с баллами в значении от 7 до 8, а учеников, не допустивших ошибок, или тех, кто ошибся не больше одного раза, не зафиксировано. Вторая подгруппа показала следующие результаты. Учеников, не справившихся с заданием, так же, как и в первой подгруппе не выявлено. Отметку «3» получило 5 человек, что составляет одну треть от общего количества испытуемых. Отметке «4» соответствует количество набранных баллов у 9 человек, и один ученик не допустил ошибок и получил отметку «5».

Третьей темой проверочной работы являлись модальные глаголы «must» и «must not» и их использование. Ученикам были представлены информационные знаки по теме «В зоопарке», запрещающие или предписывающие определенное действие. Всего было 7 знаков. Ребенку нужно было написать, что обозначает каждый из знаков, используя глаголы «must» или «must not». Результаты работы первой подгруппы следующие: учеников, не справившихся с заданием, не обнаружено, трое учеников получили отметку «3», несколько ошибок было допущено пятью учениками, которые соответственно выполнили работу на отметку «4», и большая часть детей, семь человек, либо не допустила ошибок, либо совершила несколько незначительных, что приравнивается к отметке «5».

Вторая подгруппа справилась с контрольным заданием со следующими показателями. Учеников, не выполнивших работу, так же, как и в

первой подгруппе, не выявлено. Отметку «удовлетворительно» получили два ученика, «хорошо» – четыре ученика, и на «отлично» работа была выполнена больше, чем половиной учащихся (9 человек).

Контрольная работа по теме «Степени сравнения прилагательных» представляла собой задание на образование сравнительной формы от 10 односложных прилагательных, три из которых включали формы-исключения. В первой подгруппе работу без ошибок не удалось выполнить никому, от одной до трех ошибок совершили десять учеников и получили отметку «4», три человека получили отметку «3» и два ученика не справились с выполнением задания.

Вторая подгруппа 4 «А» класса выполнила данную работу со следующим результатом: один человек получил отметку «5» не сделав ни одной ошибки, семь человек получили отметку «4», шесть человек выполнили работу на отметку «3» и один ученик не справился с заданием.

Проверочное задание по теме «Формы глагола to be в Present simple» состояло из десяти предложений, в которых ученикам предлагалось вставить глагол to be в нужной форме. В первой подгруппе на отметку «отлично» выполнить работу не удалось ни одному ученику, отметку «хорошо» получили пять человек, отметку «удовлетворительно» семь человек и не справились с выполнением работы три ученика.

Во второй подгруппе получить отметку «отлично» так же никому не удалось, на отметку «хорошо» работу

выполнили шесть человек, «удовлетворительно» получили четыре человека и пять человек не смогли справиться с выполнением работы.

В контрольной работе по шестой изученной теме, правильном использовании глаголов «was» и «were» в предложении, ученикам предлагалось вставить вместо пропусков в предложении необходимый глагол. В первой подгруппе за выполнение этого задания шесть учеников получили отметку «5», семь человек получили отметку «4» и два ученика выполнили работу на отметку «3». Учеников, не справившихся с выполнением, не выявлено.

Во второй подгруппе данная работа выполнена со следующими результатами. Четыре ученика получили отметку «отлично», шесть учеников справились на отметку «хорошо», четыре человека получили «удовлетворительно» и один ребенок не справился с выполнением работы.

Последней темой для проверочной работы являлось «Будущее время Future simple». В контрольной работе по этой теме ученики должны были трансформировать 10 предложений из времени Present simple во временную форму Future simple. В первой подгруппе большинство человек, двенадцать учеников, выполнили работу на «отлично», два ученика получили отметку «хорошо» и один ученик не справился с выполнением задания.

Результаты выполнения проверочного задания второй подгруппой следующие: четырнадцать человек не допустили ни одной ошибки и получили отметку «отлично» и один человек допустил несколько ошибок

и получил отметку «4». Учеников, не справившихся с выполнением задания и получившим «3», не выявлено.

Проанализировав результаты всех контрольных заданий, мы получили следующие результаты. Первой подгруппой в сумме было получено 26 отметок «отлично», 45 отметок

«хорошо», 28 отметок «удовлетворительно» и 10 отметок «неудовлетворительно».

Второй подгруппой в сумме получено 31 отметка «отлично», 41 отметка «хорошо», 25 «удовлетворительно» и 9 отметок «неудовлетворительно».

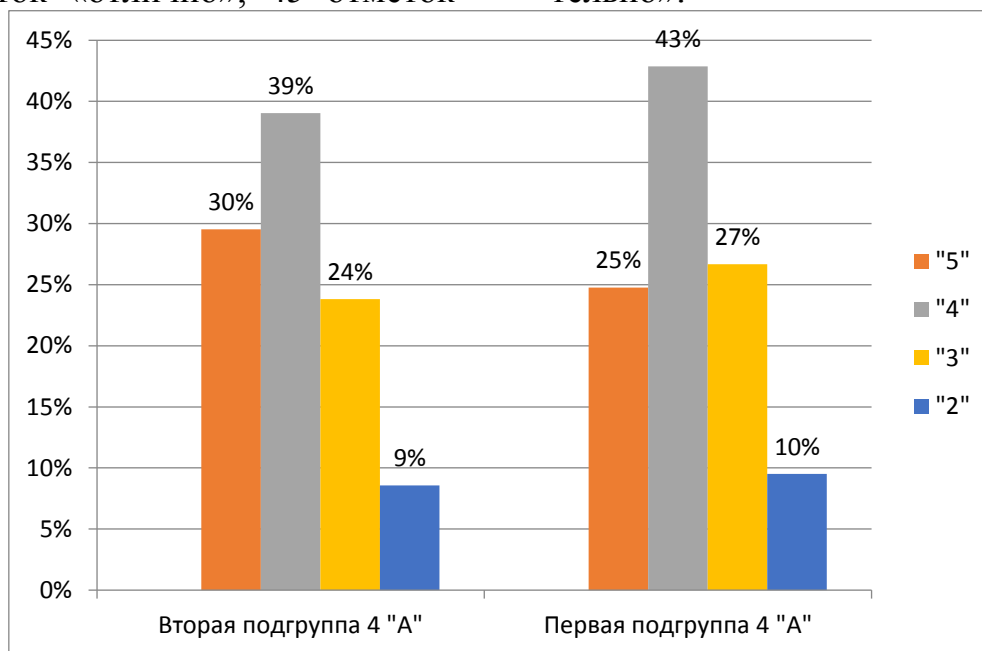


Рис. 4. Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп 4 «А» класса

Следовательно, можно сделать вывод, что презентация грамматических правил в обучении иностранному языку на уровне начального общего образования с использованием инструментов инфографики является более эффективной, так как количество высоких отметок у второй подгруппы больше, а низких меньше, чем у первой подгруппы, в которой новый материал для усвоения был подан с помощью традиционных методов.

Исходя из ранее приведенной информации, анализа научной литературы по проблеме исследования и полученных результатов опытного

обучения, можно представить следующие обобщённые методические рекомендации по использованию инфографики в обучении иноязычной грамматике на уровне начального общего образования:

1) *выбор оптимального формата инфографики*

Для начальной школы рекомендуется создавать простые и красочные схемы, диаграммы и таблицы, доступные для детского восприятия.

2) *использование анимации и динамических элементов*

Современные технологии позволяют внедрять интерактивные элементы, такие как «живые» схемы и схемы с возможностью перемещения, что значительно увеличивает вовлеченность детей в учебный процесс [Быстрова, 2019]. Например, можно использовать анимированные карточки, где дети могут «перетаскивать» слова и составлять предложения, что делает процесс обучения более увлекательным. Анимация может также использоваться для демонстрации изменений в грамматических конструкциях, например, как меняется форма глагола в зависимости от времени.

3) *создание тематических альбомов и коллекций инфографики*

Разработанные коллекции должны сопровождаться комментариями преподавателя, разъясняющими грамматические конструкции и правила, что рекомендовано в работах В. Г. Макарова [Макаров, 2021]. Например, можно создать альбом с инфографикой, где каждая страница посвящена отдельному грамматическому правилу, и дети могут обращаться к нему в любое время для повторения материала. Важно, чтобы альбомы были структурированы логично и последовательно, чтобы дети могли легко находить нужную информацию.

4) *интерактивные тесты и задания с использованием инфографики*

Эффективность тестов, выполненных в игровой форме, как отмечается Т. Ю. Лопаткиной, помогает повысить мотивацию и укрепить усвоение материала [Лопаткина, 2022]. Например, можно предложить детям

интерактивные задания, где они должны выбрать правильный вариант ответа, используя инфографику как подсказку. Тесты могут быть как индивидуальными, так и групповыми, что способствует развитию навыков сотрудничества и командной работы.

5) *сочетание инфографики с традиционными методами обучения*

Инфографика не заменяет, а дополняет традиционные приемы обучения, развивая активную мыслительную деятельность, как обосновано в исследовании О. Е. Петровой [Петрова, 2023]. Например, после объяснения правила с помощью инфографики можно предложить детям выполнить традиционные упражнения на закрепление материала. Это помогает детям лучше понять и запомнить материал, так как они видят его в разных формах.

6) *использование игровых элементов*

Включение игровых элементов в процесс обучения с помощью инфографики делает его более увлекательным. Например, можно организовать игру, где дети должны найти ошибки в предложениях, используя инфографику как подсказку. Игровые элементы могут включать в себя соревнования, квесты и другие формы активности, которые стимулируют интерес к обучению.

7) *индивидуализация обучения*

Инфографика позволяет адаптировать материал под индивидуальные потребности каждого ученика. Например, для детей с разными уровнями подготовки можно создавать разные уровни сложности инфографики, что поможет каждому ученику

работать в своем темпе. Индивидуальный подход также может включать в себя создание персонализированных заданий, где дети могут выбирать темы и формы работы, которые им интересны.

8) *развитие критического мышления*

Использование инфографики помогает развивать критическое мышление, так как дети учатся анализировать информацию и делать выводы. Например, можно предложить детям сравнить две инфографики и найти различия между ними. Это упражнение помогает развивать навыки анализа и синтеза информации, что является важным для успешного обучения.

9) *обратная связь*

Важно предоставлять детям обратную связь по работе с инфографикой. Это поможет им понять, где они ошиблись и как можно улучшить свои результаты. Например, можно организовать обсуждение в классе, где дети будут делиться своими впечатлениями и предложениями по улучшению инфографики. Обратная связь может быть, как устной, так и письменной, что позволяет детям лучше осознать свои достижения и недостатки.

10) *интеграция с другими предметами*

Инфографика может быть использована не только в изучении грамматики иностранного языка, но и в других предметах, таких как математика, естествознание и т. д. Это помогает детям видеть взаимосвязь между различными областями знаний и применять полученные навыки в разных контекстах. Например,

можно использовать инфографику для объяснения математических понятий или для изучения природных явлений.

11) *создание проектов*

Дети могут создавать свои собственные инфографики, что развивает их творческие способности и навыки работы с информацией. Например, можно предложить детям создать инфографику о правилах использования времен в английском языке. Это задание не только помогает закрепить материал, но и развивает навыки самостоятельного поиска и обработки информации.

12) *использование цифровых инструментов*

Современные цифровые инструменты позволяют создавать интерактивные и привлекательные инфографики. Эти инструменты могут быть использованы как учителями, так и учениками для создания учебных материалов.

13) *оценка и самооценка*

Важно включать элементы оценки и самооценки в процесс обучения с использованием инфографики. Это может быть сделано через тесты, викторины или опросы, где дети могут оценить свои знания и навыки.

14) *работа в группах*

Групповая работа с инфографикой способствует развитию навыков сотрудничества и командной работы. Например, можно предложить детям работать в группах над созданием общей инфографики, где каждый участник отвечает за свою часть.

15) *использование мультимедийных ресурсов*

Мультимедийные ресурсы, такие как видео и аудиозаписи, могут быть интегрированы в инфографику, чтобы сделать ее более интерактивной и привлекательной для обучающихся.

Таким образом, применение инфографики в обучении иноязычной грамматике на уровне начального общего образования способно значительно упростить восприятие сложных грамматических конструкций, ускорить запоминание правил и в целом повысить мотивацию к изучению иностранного языка. Следование приведенным выше методическим рекомендациям позволит педагогам эффективно интегрировать визуальные инструменты в учебный процесс по иностранному языку, добиваясь лучших результатов обучения.

Список литературы

1. Авдиенко, А. В. Инфографика как альтернативный способ подачи информации / А. В. Авдиенко // Университетские чтения – 2016: материалы научно-методических чтений Пятигорского государственного лингвистического университета. Часть 10. – Пятигорск, 14–15 января 2016. – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2016. – С. 58–62.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва : Институт практической психологии, 1997. – 352 с.
3. Быстрова, Н. В. Теоретические основы использования педагогических технологий при обучении студентов в системе среднего профессионального образования / Н. В. Быстрова, Е. А. Коняева, С. А. Цыплакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–2. – С. 78–80.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2021. – 576 с.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991 – 480 с.
6. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
7. Зинченко, В. П. Восприятие и визуальная культура / В. П. Зинченко. – Центр гуманитарных инициатив, 2018. – URL: <https://www.labyrinth.ru/books/646503> (дата обращения: 07.04.2025).
8. Кондратенко, О. А. Дидактические принципы реализации когнитивной технологии в дистанционном обучении студентов / О. А. Кондратенко // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 6. – С. 84–88.
9. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
10. Лопаткина, Т. Ю. Использование интерактивных ресурсов в обучении иностранному языку / Т. Ю. Лопаткина // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2. – С. 53–58.
11. Макаров, В. Г. Возможности мультимедийных технологий в обучении младших школьников иностранному языку / В. Г. Макаров // Известия Волгоградского государственного университета. – 2021. – № 3. – С. 32–38.

12. Петрова, О. Е. Роль инфографики в повышении мотивации учащихся начальной школы / О. Е. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 1. – С. 64–70.

13. Роэм, Д. Визуализация мышления. Как «продавать» свои идеи с помощью визуальных образов / Д. Роэм. – Москва : Манн, Иванов, Фербер, Эксмо, 2013. – 300 с.

14. Трушко, Е. Г., Шпаковский, Ю. Ф. Инфографика как современный способ представления информации / Е. Г. Трушко, Ю. Ф. Шпаковский // Труды БГТУ. – Серия 4. – № 1. – 2017. – С. 111–115.

15. Штейнберг, В. Э., Бакумов, Л. М., Манько, Н. Н. Дидактический

дизайн: когнитивно-динамический инвариант ориентации в знаниевом пространстве // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – URL: 65

<https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-dizayn-kognitivnodinamicheskiy-invariant-orientatsii-v-znaniyevom-prostranstve> (дата обращения: 03.06.2025).

16. Штейнберг В. Э. Технологические основы педагогической профессии: учебно-методическое пособие / В. Э. Штейнберг – Уфа, 2002. – 80 с.

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%.

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.

Требования к оформлению материалов

Для публикации материалов необходимо в адрес редакции направить текст статьи. Файл именуется по фамилии автора: Иванов_статья.

Текст статьи должна предварять следующая информация:

- УДК;
- *Направление статьи (рубрика журнала);*
- *ФИО автора;*
- *Информация об авторе: SPIN-код, ORCID, ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность, электронная почта.*

При наличии двух и более авторов необходимо предоставить информацию о каждом).

- *Заголовок (название работы должно четко соответствовать ее содержанию и отражать поставленную проблему; правильно сформулированная тема должна включать направленность, объект, предмет исследования);*

- *Аннотация (150–200 слов);*

- *Ключевые слова (5-7 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 и английском 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 (не менее половины источников).

Допустимый процент самоцитирования – не более 20%.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

Нормативные акты, авторефераты диссертаций, диссертации, учебные сайты не включаются в список литературы, на них дается постраничная сноска в тексте статьи.

После основного списка литературы располагается список (References) с переводом русскоязычных источников на английский язык. Для транслитерации русского текста в латиницу рекомендуем использовать сайт <https://translit.net>.

Материалы, не соответствующие вышеуказанным требованиям, не рассматриваются.

Поступившие в редакцию материалы не возвращаются. Гонорары не выплачиваются.

Ответственность за содержание статьи несет автор (авторы) статьи. Мнение редакции может не совпадать с мнениями авторов.

Публикация бесплатная. Материалы принимаются на электронный адрес olga_kiryushina@mail.ru.

Примеры оформления библиографических записей в списке литературы

Скляревская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Скляревская. – Санкт-Петербург : Наука, 1993. – 151 с.

Теория метафоры : сборник научных статей / Под ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Прогресс, 1990. – 512 с.

Серио, П. От любви к языку до смерти языка / П. Серио // Политическая лингвистика. – 2009. – № 29. – С. 118–123.

Вепрева, И. Т. Перегрузка / И. Т. Вепрева, Н. А. Купина // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 3. – С. 119–122.

Ищенко, О. В. Педагогические взгляды Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и Н. Н. Бахтина на проблему взаимодействия театра и школы / О. В. Ищенко, О. В. Раздобреев // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – № 8. – С. 802–809. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vzglyady-n-i-pirogova-k-d-ushinskogo-i-n-n-bahtina-na-problemu-vzaimodeystviya-teatra-i-shkoly> (дата обращения: 18.08.2025).

Пример оформления статьи

УДК 37.01

Помелов Владимир Борисович

SPIN-код: 2781–4798

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики

Института педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

vladimirpomelov@mail.ru

НЕМЕЦКИЕ ПЕДАГОГИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVII – НАЧАЛА XVIII ВВ. Ф. Я. ШПЕНЕР И А. Г. ФРАНКЕ

Аннотация. В статье раскрываются малоизвестные факты биографий в свое время известных, а ныне практически забытых немецких педагогов и теологов-пиетистов второй половины XVII – первой четверти XVIII вв. Филиппа Якоба Шпенера и Августа Германа Франке. Дается характеристика пиетизма как теологического течения, оказывавшего достаточно сильное влияние на формирование духовной жизни общества и становление образования. Показан вклад Шпенера и Франке в развитие духовной жизни современного им социума. Осо-

бенно подробно характеризуются педагогические взгляды и практическая образовательная деятельность А. Г. Франке, который написал ценные педагогические работы, стал первым университетским преподавателем педагогики, открыл ряд передовых школ, а учрежденный им благотворительный «Фонд Франке» существует поныне.

Ключевые слова: пиетизм, Филипп Якоб Шпенер, Август Герман Франке, Иоганн Генрих Михаэлис, Готтхильф Аугуст Франке, Аугуст Германн Нимейер, университет в г. Галле.

V. B. Pomelov

**GERMAN TEACHERS
OF THE SECOND HALF OF THE XVII – EARLY XVIII CENTURIES
F. J. SPENER AND A. G. FRANCKE**

Abstract. The article reveals little-known facts of the biographies of famous, but now almost forgotten German teachers and Pietist theologians of the second half of the XVII – first quarter of the XVIII centuries Philipp Jacob Spener and August Hermann Francke. Pietism is characterized as a theological trend that had a strong influence on the formation of the spiritual life of society and the development of education. The contribution of Spener and Francke to the development of the spiritual life of their modern society is shown. The pedagogical views and practical educational activities of A.G. Francke, who wrote valuable pedagogical works, became the first university teacher of pedagogy, opened a number of advanced schools, and the charitable «Francke Foundation» established by him exists to this day, are described in particular detail.

Keywords: pietism, Philipp Jacob Spener, August Hermann Francke, Johann Heinrich Michaelis, Gotthilf August Francke, August Hermann Niemeyer, University of Halle.

Введение. Видными педагогами второй половины XVII – первой четверти XVIII вв. были Ф. Я. Шпенер и А. Г. Франке. К сожалению, в настоящее время они фактически забыты; их имена встречаются нечасто даже в работах по истории западноевропейской педагогики эпохи Просвещения [Пискунов, Теория..., 1963]. Данная публикация ставит целью ввести в научный оборот характеристику теоретической и практической образовательной деятельности этих в свое время влиятельных педагогов и теологов.