



ISSN 2304-1242

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

**1 / 2026**

ISSN 2304-1242

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

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

# Историко-педагогический журнал



**1/2026**

УДК 37.01  
ББК 74.03  
И902

**РЕДАКЦИЯ**  
**«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»**

**Главный редактор:**



*Шкабара Ирина Евгеньевна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил

**Председатель редакционного совета:**



*Рындак Валентина Григорьевна*, заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, 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, 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, Волгоградская государственная академия последиplomного образования, г. Волгоград.

3. *Помелов Владимир Борисович*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Вятский государственный университет, г. Киров.

4. *Снапковская Светлана Валентиновна*, доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры культурологии, Белорусский государственный университет, 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, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск.

**Члены редакционной коллегии:**

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

2. *Андрюхина Людмила Михайловна*, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.

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

4. *Дорохова Татьяна Сергеевна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.

5. *Косинова Оксана Анатольевна*, доктор педагогических наук, доцент, директор Института дополнительного образования, Московский гуманитарный университет, г. Москва.

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

7. *Ромашина Екатерина Юрьевна*, доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, г. Тула.

8. *Чапаев Николай Кузьмич*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования Института профессионально-педагогического образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.

9. *Чуркина Наталья Ивановна*, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет, г. Омск.

**Ответственный редактор журнала:** *Кирюшина Ольга Викторовна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиала) Уральского государственного педагогического университета, г. Нижний Тагил.

Контакт с авторами, членами редакционного совета и редколлегией возможен через редакцию журнала: [olga\\_kiryushina@mail.ru](mailto:olga_kiryushina@mail.ru).

## СОДЕРЖАНИЕ

### КОЛОНКА РЕДАКТОРА

*Шкабара И. Е.* Преемственность в педагогике:  
идеи, проверенные временем ..... 6

### ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

*Помелов В. Б.* Проблема воспитания и образования  
в творчестве М. Е. Салтыкова-Щедрина.  
К 200-летию со дня рождения писателя..... 9

### ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

*Шкабара И. Е.* Педагог-лингвист В. Д. Аракин:  
путь служения науке и образованию..... 26

*Ефимова Е. А.* Образцовые школы Москвы:  
из истории создания и работы (1931–1937 гг.) ..... 41

*Лисович В. Н.* Вопросы немецкого среднего образования  
на страницах отечественных педагогических журналов  
конца XIX – начала XX вв..... 54

### ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

*Помелов В. Б.* Педагогическое наследие Роберта Оуэна.  
К 255-летию со дня рождения..... 63

### ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Тимофеев М. А.* В. П. Кащенко и его борьба за создание  
образовательных учреждений для детей  
с нарушениями в развитии (1908–1913 гг.) ..... 81

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

*Тютюнникова Е. А., Луткин С. С.* Виртуальные экскурсии  
как средство развития познавательной активности детей  
старшего дошкольного возраста ..... 93

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ** ..... 107

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА

И. Е. Шкабара

### ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПЕДАГОГИКЕ: ИДЕИ, ПРОВЕРЕННЫЕ ВРЕМЕНЕМ

Уважаемые читатели и авторы  
«Историко-педагогического журнала»!

Мы рады представить вам новый выпуск нашего издания – сборник глубоких и содержательных исследований, которые раскрывают многогранность истории образования и педагогики. В этом номере мы обращаемся к значимым датам, выдающимся личностям и ключевым этапам развития педагогической мысли – как отечественной, так и зарубежной.

Цель выпуска – показать эволюцию педагогических идей, их взаимосвязь с социально-историческим контекстом, актуальность для современной науки и практики. Через анализ исторического опыта мы стремимся выявить ценные уроки прошлого, которые сегодня могут стать опорой для новых образовательных решений.

В этом выпуске историко-педагогического журнала мы обращаемся к юбилейной дате – 200-летию со дня рождения выдающегося русского писателя-сатирика Михаила Евграфовича Салтыкова-Щедрина (1826–1889). Статья доктора педагогических наук, профессора **В. Б. Помелова** «Проблема воспитания и образования в творчестве М. Е. Салтыкова-Щедрина» позволяет по-новому взглянуть на педагогическое звучание литературного наследия писателя, произведения которого содержат глубокую рефлексию о проблемах воспитания и образования, что делает их ценным материалом для историко-педагогических исследований. Особое внимание уделяется тому, как опыт вятской ссылки (1848–1855) и знакомство с жизнью разных слоёв общества повлияли на взгляды писателя, отразившиеся в произведениях «Губернские очерки», «Пошехонская сторона» и «Мелочи жизни».

В разделе «История отечественного образования и педагогики» представлены статьи, раскрывающие разные грани развития педагогической мысли и образовательной практики в России – от осмысления зарубежного опыта до создания инновационных учебных заведений и вклада выдающихся деятелей науки в развитие отечественного образования.

Статья **И. Е. Шкабара** «Педагог-лингвист В. Д. Аракин: путь служения науке и образованию» посвящена жизни и научно-педагогической деятельности выдающегося отечественного ученого, доктора филологических наук, профессора Владимира Дмитриевича Аракина (1904–1983), чьи теоретические разработки и практические достижения оказали значительное влияние не только на развитие лингвистической типологии, методики преподавания иностранных

языков в России и за рубежом, но и системы языкового образования в целом. Автор статьи реконструирует эволюцию научных взглядов и педагогических принципов учёного на широком историческом фоне – от довоенных лет до 1980-х годов. Это позволяет увидеть, как социально-исторические условия и потребности страны формировали педагогические идеи Аракина, а его работы, в свою очередь, влияли на образовательную практику.

Исследование **Е. А. Ефимовой** «Образцовые школы Москвы: из истории создания и работы (1931–1937 гг.)» посвящено уникальному опыту создания и функционирования образцовых школ в Москве в период масштабных образовательных реформ 1930-х годов. В статье рассматриваются предпосылки возникновения сети образцовых школ как экспериментальных площадок для отработки новых педагогических подходов; организационные принципы их работы (учебные планы, методики преподавания, кадровое обеспечение; особенности материально-технического оснащения и воспитательной среды); роль этих школ в распространении передовых педагогических практик; их вклад в формирование советской образовательной системы. Автор опирается на архивные материалы, отчёты и документы того периода, что позволяет воссоздать живую картину школьной жизни 1930-х годов и оценить значение этого эксперимента для дальнейшего развития отечественного образования.

Работа **В. Н. Лисович** «Вопросы немецкого среднего образования на страницах отечественных педагогических журналов конца XIX – начала XX вв.» представляет собой историко-педагогический анализ того, как российские педагоги и публицисты изучали и интерпретировали опыт немецкого среднего образования. В статье исследуются аспекты немецкой школьной системы, которые привлекали наибольшее внимание российских педагогов (структура образования, учебные программы, методы преподавания, воспитательные концепции); обсуждение возможности адаптации зарубежных моделей к российским условиям – дискуссии, которые разворачивались на страницах педагогических изданий вокруг вопросов заимствования и трансформации образовательных идей; а также роль, которую сыграло изучение немецкого опыта в формировании отечественных педагогических концепций и реформах образования. Исследование опирается на контент-анализ публикаций в ведущих педагогических журналах того времени, что позволяет проследить эволюцию взглядов российской педагогической общественности на зарубежный опыт и его значение для развития национальной школы.

Этот раздел демонстрирует многогранность историко-педагогического процесса в России: от вклада отдельных выдающихся личностей до масштабных образовательных экспериментов и осмысления международного опыта.

В разделе «История зарубежного образования и педагогики» представлена статья **В. Б. Помелова** «Педагогическое наследие Роберта Оуэна. К 255-летию со дня рождения». Автор подробно анализирует идеи британского социального реформатора XIX века, чьи новаторские эксперименты в сфере образования стали важной вехой в развитии гуманистической педагогики. В статье освещаются концепция формирования личности через влияние социальной среды;

принципы гуманного воспитания без наказаний; приоритет физического и эстетического развития наряду с интеллектуальным; идея доступности образования для всех социальных слоёв и другие. Исследование показывает, как идеи Оуэна повлияли на развитие концепций трудового воспитания, коллективного взаимодействия и всеобщего просвещения, заложив основы многих современных образовательных практик.

Статью **М. А. Тимофеева** «В. П. Кащенко и его борьба за создание образовательных учреждений для детей с нарушениями в развитии (1908–1913 гг.)» размещена в разделе «История дефектологического образования» и посвящена ключевому этапу становления дефектологии в России. Всеволод Петрович Кащенко (1870–1943) – фигура, без которой невозможно представить развитие отечественной системы помощи детям с особенностями развития. В период 1908–1913 годов он заложил основы дефектологического образования, реализовав ряд новаторских инициатив. Работа Кащенко не ограничивалась практической деятельностью – он активно формировал теоретическую базу дефектологии, разрабатывал методики изучения и воспитания детей с нарушениями развития, доказывал необходимость государственного и общественного участия в этой сфере. Статья М. А. Тимофеева позволяет глубже понять, как зарождалась система специального образования в России, какие вызовы стояли перед её основателями и какие принципы были заложены в её фундамент.

В разделе «Общая педагогика» мы обращаемся к современным образовательным практикам. В совместной статье **Е. А. Тютюнниковой** и **С. С. Луткина** «Виртуальные экскурсии как средство развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста» представлены результаты исследования эффективности цифровых технологий в дошкольном образовании. Авторы делятся конкретными методиками и примерами, которые могут быть полезны педагогам и родителям.

Этот выпуск – не просто собрание статей, а возможность увидеть непрерывную связь времён: от педагогических идей прошлого до актуальных вызовов современности. Мы благодарим наших авторов за кропотливый труд, внимание к деталям и готовность делиться знаниями. Надеемся, что материалы журнала будут полезны не только специалистам, но и всем, кто интересуется историей образования и развитием педагогической науки.

Приглашаем вас к дальнейшему сотрудничеству! Мы открыты к новым идеям, исследованиям и дискуссиям, которые помогут обогатить наше понимание педагогики как живой, развивающейся системы.

С уважением, главный редактор «Историко-педагогического журнала»  
И. Е. Шкабара

# ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 821.161.1-31(Салтыков-Щедрин М. Е.)+37.013

**Помелов Владимир Борисович,**

SPIN-код: 2781-4798

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии, Вятский государственный университет, Российская Федерация, г. Киров, vladimirpomelov@mail.ru

## ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ М. Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА. *К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПИСАТЕЛЯ*

**Аннотация.** Выдающийся русский писатель-сатирик Михаил Евграфович Салтыков-Щедрин (1826–1889) интересовался вопросами образования подрастающего поколения. Этот интерес впервые нашёл своё художественное отражение в содержании его повести «Запутанное дело» (1848), после опубликования которой он был отправлен в вятскую ссылку (1848–1855). Годы пребывания в губернском городе Вятка, служба в канцелярии губернатора и постоянные командировки дали ему возможность близко познакомиться с жизнью, бытом, материальными и духовными запросами горожан, мелкопоместного дворянства, купечества и крестьян. Характеристика воспитания и обучения провинциального населения составляет важный аспект его творческого наследия. Особое внимание писатель уделил показу того, как разрешался этот вопрос в 1860–1870-е гг. в пореформенной России в произведениях «Пошехонская сторона», «Мелочи жизни» и «Губернские очерки» и др. При этом писатель, который не работал в сфере образования, сосредоточился на характеристике, прежде всего, общественных условий, в которых оказывались стремящиеся к получению образования герои его произведений. Целью статьи является характеристика особенностей отражения проблемы воспитания и образования в творчестве писателя. Обращение автора статьи к данной теме обусловлено 200-летием со дня рождения М. Е. Салтыкова-Щедрина.

**Ключевые слова:** русская литература; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры; литературные сюжеты; М. Е. Салтыков-Щедрин; Вятская ссылка; мужские гимназии; провинции; провинциальное население; воспитание провинциального населения; обучение провинциального населения

**Pomelov Vladimir Borisovich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy of Institute of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Russia Federation, Kirov

## THE PROBLEM OF EDUCATION AND TRAINING IN THE WORKS OF M. E. SALTYKOV-SHCHEDRIN. *ON THE 200<sup>TH</sup> ANNIVERSARY OF THE WRITER'S BIRTH*

**Abstract.** Mikhail Evgrafovich Saltykov-Shchedrin (1826–1889), a prominent Russian satirical writer, was interested in the education of the younger generation. This interest was first reflected in his novel “The Confused Case” (1848), which was published after he was exiled to Vyatka (1848–1855). During his years in the provincial city of Vyatka, where he served in the governor’s office and

was constantly on business trips, he had the opportunity to closely observe the lives, customs, and material and spiritual needs of the city's residents, including the small-landed nobility, merchants, and peasants. The characterization of the upbringing and education of the provincial population is an important aspect of his creative legacy. The writer paid special attention to showing how this issue was resolved in the 1860s and 1870s in post-reform Russia in his works "The Poshehonye Country-side", "The Trifles of Life", "The Gubernian Essays", and others. However, the writer, who did not work in the field of education, focused primarily on describing the social conditions faced by the characters in his works who sought education. The purpose of this article is to characterize the features of the reflection of the problem of upbringing and education in the writer's works. The author's article on this topic is dedicated to the 200<sup>th</sup> anniversary of Mikhail Saltykov-Shchedrin's birth.

**Keywords:** Russian literature; Russian writers; literary creativity; literary genres; literary plots; M. E. Saltykov-Shchedrin; Vyatka exile; boys' gymnasiums; provinces; provincial population; education of the provincial population; training of the provincial population

*Введение.* Педагогический аспект творчества М. Е. Салтыкова-Щедрина (1826–1889) в дооктябрьский период крайне редко становился предметом рассмотрения отечественных исследователей – литераторов и педагогов [Ашевский, 1913]. Такая тенденция сохранялась и в последующее время. Из современных публикаций можно выделить статью О. Г. Егорова, в которой автором исследуется своеобразие педагогического наследия писателя; в его произведениях показаны, как выражается автор, три уровня педагогики: домашнее воспитание, школа и государственная система образования, а также рассмотрены три сферы интересов писателя: образование, воспитание и литература для детей [Егоров, 2012]. В статье О. А. Поляковой анализируется художественная реализация М. Е. Салтыковым-Щедриным своих педагогических воззрений, и характеризуется воплощение им детской темы в раннем произведении «Губернские очерки», содержательно базирующемся на воспоминаниях о периоде пребывания писателя в ссылке в Вятке [Полякова, 2024]. И. Б. Павлова раскрывает тему семьи и рода в

произведениях Салтыкова-Щедрина в литературном контексте эпохи [Павлова, 1999].

Известный кировский (вятский) краевед Е. Д. Петряев в книге «М. Е. Салтыков-Щедрин в Вятке» показал, что в творчестве Михаила Евграфовича нашли отражение вятские реалии, свидетелем которых он был в вятской ссылке в период с 7 мая 1848 г. по 24 декабря 1855 г. [Петряев, 1975]. Е. А. Скоробогатова [2015] и Е. Ю. Шестакова [2006] раскрывают тему воспитания детей, дают анализ детских образов в творчестве Салтыкова-Щедрина.

В предлагаемой вниманию читателей статье автор ставит своей целью охарактеризовать особенности отражения проблемы воспитания и образования в творчестве писателя. Также автор стремится дать ответ на вопрос, почему эта проблема не нашла какого-либо отражения в произведениях, повествующих о годах вятской ссылки.

15 (27) января 2026 г. исполнилось 200 лет со дня рождения М. Е. Салтыкова-Щедрина. Этим объясняется обращение автора статьи к данной теме.

*Материалы и методы.* В статье используется аксиологический научно-исследовательский метод, позволяющий выявить самое ценное в наследии М. Е. Салтыкова-Щедрина, имеющее отношение к воспитанию и обучению подрастающего поколения, метод исторического анализа и метод работы с литературными источниками и первоисточниками.

*Результаты исследования.* Вопрос воспитания и подготовки к жизни подрастающего поколения глубоко занимал М. Е. Салтыкова-Щедрина, и нашёл освещение в целом ряде его произведений. Великий русский писатель-сатирик не был педагогом в непосредственном смысле слова, т. е. он не работал школьным учителем или университетским преподавателем, не писал специальных педагогических трудов, но, тем не менее, он отразил в своих трудах *некоторые* важные аспекты образования, к которым следует отнести, прежде всего, исключительно яркую характеристику домашнего, преимущественно помещичьего воспитания и обучения. Писатель уделил внимание также характеристике общего направления государственной политики в сфере образования.

Педагогические мотивы присутствуют уже в первом произведении М. Е. Салтыкова-Щедрина, – «вольнодумной» повести «Запутанное дело», опубликованной в 1848 г. в журнале «Отечественные записки». Главный герой произведения, молодой человек Иван Мичулин, приезжает из деревни в Санкт-Петербург, чтобы «покорять» столицу. Полу-

ченное им образование никаким образом неприложимо к решению тех бытовых и профессиональных проблем, которые встают перед ним. Он никак не может понять, почему для него нигде *нет места*, несмотря на то, что он добронравен, никому не прекословит и постоянно смиряется перед трудностями. Жизнь перед Мичулиным всё чаще предстаёт в образе какого-то абсурдного «запутанного дела», жестокой лотереи, результаты розыгрыша которой не зависят от качеств и достоинств человека. Так разрушается в его сознании юношеский идеал посвятить себя служению *истине, добру, красоте...*

Повесть вызвала негодование императора Николая I, особенно возмущившегося тем, что начинающий писатель в своём произведении показал отсутствие социальных перспектив как раз у той части молодёжи, которая была бы готова откликнуться на призыв подвергнуть риску даже собственное благополучие и посвятить себя созидательной деятельности во имя создания лучшей жизни для простого народа. Автор крамольной повести был сослан в г. Вятку.

В своих выдающихся произведениях, таких как «Губернские очерки» и «Пошехонская старина», Салтыков-Щедрин даёт впечатляющую картину становления личности мелкопоместного дворянина; на его «мелкопоместность» указывает уже его фамилия, – Затрапезный. Даже названия разделов книги «Пошехонская старина» отчасти выглядят как главы учебника по педагогике: «Моё рождение и раннее детство. Воспитание физическое», «Воспитание

нравственное», «Первые шаги по пути к просвещению», «Дети. По пути предыдущего» и т. д. Повествование ведётся от лица главного действующего персонажа, Никанора Затрапезного. В семье дворян Затрапезных было девять детей, и они делились на любимчиков, «постылых» и «ни то ни сё». (К числу последних относил себя и Никанор). Свою «матушку» дети, и Никанор в том числе, боялись, как огня; «она являлась последнею карательною инстанцией и притом не смягчала, а, наоборот, всегда усиливала меру наказания», наложенные отцом [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 28].

«Телесные наказания во всех видах и формах являлись главным педагогическим приёмом. К сечению прибегали не часто, но колотушки, как более сподручные, сыпались со всех сторон, так что «постылым» совсем житья не было. «Я, – сообщает о себе Никанор, рос отдельно от братьев и сестёр, поскольку они были много старше, и потому менее других участвовал в общей оргии битья, но, впрочем, когда и для Никанора подоспела пора ученья, то, на его несчастье, приехала вышедшая из женского «института» старшая сестра, которая била его «с таким ожесточением, как будто мстила за прежде вытерпленные побои» [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 28].

Благодаря этому «педагогическому приёму» во время классов раздавались неумолкающие детские стоны... «Это был подлинный детский мученик, – с горечью сообщает писатель, – Но сами создатели этого мученика отнюдь не признавали себя извергами – да и в глазах

посторонних не слыли за таковых. Просто говорилось: «С детьми без этого нельзя». И допускалось в этом смысле только одно ограничение: как бы не застукать совсем! Но кто может сказать, сколько не до конца «застуканных» безвременно снесено на кладбище? Кто может определить, скольким из этих юных страстотерпцев была застукана и изуродована вся последующая жизнь?» [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 28].

Писатель отмечает, что несправедливые и суровые наказания ожесточали детские сердца, а поступки и разговоры, свидетелями которых были дети, развращали их. К сожалению, старшие даже на короткое время не считали нужным сдерживаться перед детьми, и без малейшего стеснения выворачивали «интимную подкладку» своих «откровений». Разговоры взрослых, – пишет Салтыков-Щедрин, – своим пошлым содержанием и формой засоряли детские мозги едва ли не сильнее, нежели самая жестокая брань. Эти разговоры всегда вращались вокруг двух тем: характеристики средств наживы и «сопряжённых с нею разнообразнейших форм объегоривания», и около «половых проказ родных и соседей». Взрослые оценивали моральный облик своих родственников и соседей следующим образом: «Любовники-то настоящие бросили, так она за попа принялась» [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 31].

Цель воспитания родители – «мелкопоместники», и, разумеется, не только они видели в формировании у своих детей качеств стяжателя. «Ты знаешь ли, – говорит мать сыну

об одном из соседей, – как он состояние-то приобрёл?» И тут же следует объяснение всех подробностей стяжания, в которых торжествующую сторону представлял человек, который удостаивался таких определенных как «шельма» и «умница», а представителей проигравшей, обманутой стороны называли такими словами как «простофиля» и «дурак».

Неудивительно, что воспитанные таким образом дети постоянно рассуждают на тему, кому из них достанется та или иная деревня после смерти родителей. Они спорят и ссорятся по этому поводу, а потом приходят к выводу, что деревни с богатыми угодьями и плодородной пашней, с большим количеством крепостных крестьян перейдут по завещанию «любимчикам», а о «постылых» родители не позаботятся. Не случайно «матушка» порой обращалась к кому-нибудь из своих детей с такими словами: «Ты что глаза-то вытарасил? Чай, думаешь, скоро отец с матерью умрут, так мы, дескать, живо спустим, что они хребтом, да потом, да кровью нажили! Успокойся, мерзавец! Умрём, всё вам оставим, ничего в могилу с собой не унесём!» [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 31]. В дополнение к этому добавлялась и угроза: «А хочешь я тебя, балбес, в Суздаль-монастырь сошлю? Да, возьму и сошлю! И никто меня за это не осудит, потому что я мать: что хочу, то над детьми и делаю! Сиди там да и жди, пока мать с отцом умрут, да именно своё тебе, шельмецу, предоставят» [Там же].

Акты насилия и жестокости маленький Никанор встречает на

каждом шагу. Вот он с матушкой отправляется в гости к «доброй тётушке» Анфисе Петровне, где встречается с картиной «такого возмутительного свойства», что мальчик останавливается как вкопанный, не веря своим глазам [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 116].

Что же такого необычного увидел молодой барчук? «У конюшни, на куче навоза, привязанная локтями к столбу, стояла девочка лет двенадцати и рвалась во все стороны... Солнце так и обливало несчастную своими лучами. Рои мух поднимались из навозной жижи, вились над её головой и облепляли её воспалённое, улитое слезами и слюною лицо. По местам образовались уже небольшие раны, из которых сочилась сукровица. Девочка терзалась, а тут же, в двух шагах от неё, преспокойно гуторили два старика, будто ничего необыкновенного в их глазах не происходило. Я сам стоял в нерешимости перед смутным ожиданием ответственности за непрошенное вмешательство, – до такой степени крепостная дисциплина смиряла даже в детях человеческие порывы. Однако ж сердце моё не выдержало: я тихонько подкрался к столбу и протянул руки, чтобы развязать верёвки. «Не тронь... тётушка забранит... хуже будет! – остановила меня девочка, – вот лицо фартуком оботри... И в то же время сзади меня раздался старческий голос: «Не суйся не в своё дело, пащёнок! И тебя к столбу тётушка привяжет!» [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 116–117].

Реакция «тётушки» была такой: «А тебе, мой друг, не следовало

не в своё дело вмешиваться. В чужой монастырь со своим уставом не ходят». Матушка «прибавила»: «Ты у тётеньки в гостях и, стало быть, должен вести себя прилично, не след тебе по конюшням бегать. Сидел бы с нами или в саду бы погулял, – ничего бы и не было. И вперёд этого никогда не делай. Тётенька слишком добра, а я на её месте поставила бы тебя на колени, и дело с концом» [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 118].

В главе «Мавруша-новоторка» писатель рассказывает печальную историю девушки, которая, будучи вольной мещанкой, вышла замуж за крепостного художника Павла, и, тем самым, «закрепостилась». Терпеть издевательства со стороны «матушки» она не захотела, и потому покончила с собой. Никанор интересуется, как будут хоронить Марфушу. «А вот завтра обернут в рогожу и свезут на болото», отвечала добрая «матушка» [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 322]. Мальчик, конечно, думает, что она просто шутит. Однако на другой день он видит, что тело несчастной девушки действительно оборачивают дырявой рогожей и бросают в болото.

Писатель положительно оценивает усилия многих помещиков дать своим сыновьям приличное образование; желательно на казённый «кошелек», где-нибудь в кадетском корпусе; «но как только мало-мальски позволяли средства, так уже мечтался университет, предшествуемый гимназическим курсом» [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 387]. О девушках речь не шла. Женских гимназий вообще ещё не было, а инсти-

туты (т. е. пансионы) были малочисленны, и «доступ в них сопрягался с немаловажными затруднениями» [Там же]. Но главным, по мнению Салтыкова-Щедрина, было то, что в середине XIX в. самой потребности в женском образовании, по его мнению, ещё не чувствовалось.

В главе «Первые шаги к просвещению» автор знакомит читателя с тем, как было принято начинать учение детей мелкопоместного дворянства. Герою минуло семь лет. «Матушка» решила обойтись без гувернёра, – дорого! – и поручила давать первоначальное обучение своему крепостному живописцу Павлу [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 67]. Учил он по-старинному – *азам*. На первой странице азбуки азы были напечатаны крупным шрифтом, и каждая буква соответствовала картинке: Аз – арбуз, буки – барин, веди – Вавило... На следующих страницах буквы были напечатаны всё более и более мелким шрифтом. За буквами следовали склады, потом слова и, наконец, целые изречения нравоучительного свойства. Этим азбука оканчивалась, а вместе с нею оканчивалась и «Павлова наука» [Там же, с. 69]. Оказывается, Павел умел писать только по-старославянски, а гражданскую печать «не разумел». Не владел он и элементарной арифметикой. Пришлось матушке самой заниматься с сыном. Она разлиновала тетрадь, отыскала на чердаке прописи, оставшиеся от старших детей, и Никанор засел за писание «палок» («Видишь, вот палки..., с них и копируй!»).

В те годы получение образования в пансионе (т. е. фактически в

гимназии) при Московском университете считалось делом очень престижным. Достаточно вспомнить отца Константина Дмитриевича Ушинского Дмитрия Григорьевича, который окончил именно этот пансион, и затем занимал важные армейские и гражданские должности, в том числе вице-губернатора и судьи. Считалось, что у него вполне достаточное для занятия таких должностей образование.

Полный курс обучения в пансионе включал восемь классов. Многие недостаточно подготовленные ученики, прежде чем приступить к обучению в пансионе, проходили предварительную подготовку в течение года в так называемом «приготовительном» классе. Требования к поступлению в этот класс были высокими: из Закона Божия – Ветхий завет до «царей» и знание «главнейших» молитв; из русского языка – правильное чтение и письмо, а также элементарные понятия о частях речи; из арифметики – первые четыре действия. Каких-либо знаний из истории, географии, иностранных языков и естественной истории, т. е. природоведческих понятий, не требовалось [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 70].

Для подготовки Никанора к обучению в подготовительном классе был приглашён священник из соседнего села Рябова отец Василий. После длительного совещания с «матушкой» условились, что он станет приезжать трижды в неделю на два часа занятий. «Плата за ученье была условлена в таком размере: деньгами восемь рублей в месяц, да два пуда

муки, да в дни уроков обедать за господским столом» [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 71]. Первый час занятий посвящался повторению ранее заданного материала, а второй час обычно посвящался разговорам о церковных доходах и распределении их между священником, дьяконом и причётниками. Интерес к этой стороне приходской жизни, несомненно, был вызван «общим скопидомческим направлением семьи» [Там же, с. 72], с иронией сообщает автор.

С негодованием писатель-сатирик пишет о помещицкой «гаремной жизни» и подвергает критике «неопрятные взгляды на взаимные отношения полов» [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 388]. Так, в новелле «Сельская учительница», входящей в произведение «Мелочи жизни», писатель даёт типичный портрет представительницы сельской интеллигенции. Анна Петровна получила диплом учительницы и была направлена в село. Квартира её прямо при школе, обедать она ходит к местному священнику за пять рублей в месяц, а всего её жалованье – 15 рублей. Подношения в виде продуктов питания со стороны зажиточных родителей она отвергает, и вообще «держит себя в строгости». Ей удаётся наладить и дисциплину в классе и «правильное ведение учения». За строгим соблюдением программы, в особенности в смысле её «нерасширения», следил местный батюшка. Попечителем школы состоял сельский староста, а высший надзор был предоставлен помещику, который годами жил за границей, но изредка навещался и в усадьбу. В один из таких приездов он увидел

Анну Петровну, соблазнил её и... уехал. Забеременевшей женщине не стало прохода в селе. Даже священник отвернулся от неё. Все, – включая учеников, – «поздравляли» её «с приплодом». Не найдя для себя другого выхода, несчастная покончила с собой [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 9, с. 286].

В новелле под названием «Чудинов» писатель подробнейшим образом раскрывает страдальческий путь двадцатилетнего молодого человека, выпускника гимназии Николая Чудинова, который стремится получить высшее образование, и ни где-нибудь, а именно в столичном университете. Он игнорирует доводы своего отца, успешного чиновника уездного масштаба, обещающего устроить Николая на доходную должность в полиции, земстве и «любом другом месте». Ему, главному бухгалтеру казначейства, обязательно пойдут навстречу. Однако Николай не слышит никаких «резонансов», принимает родительские двести рублей и отправляется, как это принято у молодёжи во все времена, «покорять» столицу. На первых порах у него всё складывается вроде бы благополучно: он устраивается на квартиру к доброй женщине, оплачивает учёбу в первом семестре, приобретает необходимую униформу и с удовольствием посещает занятия. Пополнение своих средств молодой человек видит в получении «урока». Однако оказывается, голодных студентов, желающих иметь купеческих «недорослей» в качестве учеников, гораздо больше, чем самих этих «митрофанушек». В итоге деньги закончились, Чудинов всем

задолжал, от недостатка питания заболел и умер. Так закончилось его «университетское образование». «Ещё жить не начинал, – и вдруг смерть!», с горечью замечает автор [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 9, с. 209].

М. Е. Салтыков-Щедрин даёт пример «чистой, высоконравственной, почти непорочной личности» в лице Валентина Бурмакина, ученика профессора Московского университета М. Т. Грановского и публициста В. Г. Белинского («неистового Виссариона»). Благодаря таким беззаветным идеалистам, как Бурмакин, «во тьме сороковых годов просиял луч света и заставил волноваться отзывчивые сердца», пишет Салтыков-Щедрин [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 461]. В то же время писатель с горечью отмечает, что «как ни безупречна была, в нравственном смысле, убеждённая восторженность таких людей, как Бурмакин, все они страдали существенным недостатком. У них не было реальной почвы. Истина, добро, красота, – вот идеалы, к которым тяготели лучшие люди эпохи, но, к сожалению, осуществления их они искали не в жизни, а исключительно в области искусства» [Там же, с. 462].

В противовес Бурмакину Салтыков-Щедрин даёт позитивный образ домашней учительницы Марьи Золотухиной, которая хотя и имела усадьбу и сорок десятин земли, но была вынуждена зарабатывать на жизнь педагогическим трудом. Она, – пишет Салтыков-Щедрин, характеризуя свою героиню, – была *толковита, советлива, осторожна*. Не всякое слово, какое на язык попало, выкладывала; вестей из дома

в дом не переносила и вообще старалась держать себя не как приживалка, а как гостя, на равной ноге с хозяевами [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 10, с. 503].

Вышеприведённые примеры убедительно показывают, что своё отношение к проблемам воспитания и образования Салтыков-Щедрин показывал посредством литературной обработки реальных фактов, которые становились ему известны в период его работы в качестве чиновника в ряде российских губерний. Они показывают, что писатель глубоко ненавидел крепостнический строй; осуждал безграмотность, предрассудки, отсутствие школьного образования и квалифицированных учителей, а потому всеми силами своего огромного таланта боролся за утверждение и практическое осуществление идеалов просвещения прежде всего в среде простого народа.

*Обсуждение результатов.* По прибытии в ссылку в губернский город Вятка Салтыков-Щедрин, как выпускник лицея, т. е. лицо, приравняемое к имеющим высшее образование, был сначала назначен младшим чиновником канцелярии губернского правления, а уже в ноябре того же года его повысили до должности старшего чиновника особых поручений при губернаторе. В Вятке он познакомился со своей будущей женой Елизаветой, дочерью вятского вице-губернатора Аполлона Николаевича Болтина.



Рис. 1. М. Е. Салтыков-Щедрин и его жена Елизавета Аполлоновна, в девичестве Болтина

По делам службы Михаил Евграфович много времени проводил в поездках по губернии, общаясь с вятскими жителями: помещиками, крестьянами, чиновниками, держателями трактиров, торговых лавок и постоялых дворов. В итоге он собрал огромный массив материала, который воплотился в произведение «Губернские очерки». В этой книге он изобразил Вятку под названием Кругогорска. Писатель нарисовал жизнь местного общества, вывел галерею дельцов и хапуг, бюрократов и взяточников, противопоставляя им людей из народа, которых он изобразил с глубокой симпатией и сочувствием [Эммаусский, 2009, с. 162].



Рис. 2. Дом в г. Вятка, на Николаевской (ныне им. Ленина) улице, в котором жил М. Е. Салтыков-Щедрин. Ныне в нём располагается музей писателя

В произведении «Мелочи жизни» писатель так вспоминает о своей жизни в Вятке: «Целых восемь

лет я вёл скитальческую жизнь в глухом краю... Был и украшением общества, и заразою его; и удачи, и невзгоды – всё испытал... Конца этому положению я не предвидел... Я оставил далёкий город точно в забытьи. В то время там ещё ничего не было слышно о новых веяниях, а тем более о каких-то ломках и реформах [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 9, с. 408].

«Существование моё, – вспоминал писатель, – было однообразное, подневольное и шло из дня в день в совершенно чуждой среде [Салтыков-Щедрин, 1988, т. 9, с. 414]. Упомянув о «ломках и реформах», Салтыков-Щедрин имел в виду, разумеется, великие реформы императора Александра II (освобождение крестьянства (1861) и введение земских учреждений (1864–1867)), которые дали сильный толчок к экономическому и культурному развитию России. Реализация на практике этих реформ породила, как известно, серьёзную потребность в значительно более качественном, нежели прежде, образовании широких слоёв населения страны, и в особенности непривилегированных сословий, а также женщин, взрослых и нерусских народов.

Будучи достаточно высокопоставленным чиновником губернского масштаба в годы своей вятской ссылки (1848–1855) Салтыков-Щедрин был, несомненно, хорошо осведомлён о состоянии дела просвещения в Вятской губернии, поскольку именно он готовил статистические отчеты и доклады губернатора для отправки их в Санкт-Петербург.

Педагогические вопросы его, конечно, занимали, и в своих произведениях он достаточно много писал

о проблемах воспитания и образования. При этом в своих многочисленных произведениях, составивших в общей сложности двадцать томов, он, как это ни покажется странным на первый взгляд, даже не упоминает о роли высших должностных лиц Вятской губернии в деле развития местного образования. При этом Салтыков-Щедрин служил в Вятке при трёх губернаторах, и о каждом из них у него сложилось положительное мнение как об администраторе и человеке. Кратко расскажем о каждом из них.

Аким Иванович Середа (1797–1852) был родом из дворян Полтавской губернии. Окончил кадетский корпус, участвовал в боевых действиях на Кавказе. Губернатором в Вятский край был назначен в 1843 г. Строгий и требовательный к подчинённым, он оказался толковым администратором: навёл порядок в присутственных местах и судебных учреждениях, возродил деятельность статистического комитета. В 1848–1849 гг. он принял энергичные меры против эпидемии холеры. При его поддержке было открыто Вятское благородное собрание. Почти три года М. Е. Салтыков-Щедрин служил под началом А. И. Середы и видел в нём не только справедливого начальника, но и друга, глядевшего на него «почти как на члена своего семейства». Впоследствии он писал о Серede: *«Я до конца жизни буду... благоговеть перед памятью этого святого и бескорыстного человека... Я сделался вполне деловым человеком, ... и всем этим я вполне обязан Серede»* [Ба, знакомые

всё лица]. Писатель «списал» с Середы генерала Голубовицкого, одного из немногих положительных героев своих произведений.

А. И. Середу сменил Николай Николаевич Семёнов (1851–1857), при деятельном участии которого в 1857 г. в Вятке был открыт детский приют. Семёнов отображён в очерке «Тяжёлый год». Наконец, Николай Михайлович Муравьев (1819–1867) служил в Вятке губернатором в 1857–1859 гг., а затем был назначен Рязанским губернатором, причём вице-губернатором при нём служил Салтыков-Щедрин.

Мы полагаем, что если бы кого-то из этих высокопоставленных чиновников действительно занимали вопросы образования населения возглавлявшейся ими губернии, Салтыков-Щедрин, несомненно, нашёл бы возможность упомянуть об этом в своих произведениях. Таким образом, несмотря на вполне положительное отношение к вятским губернаторам, писатель вовсе не считал нужным как-то увязывать годы их пребывания «на Вятке» с делом просвещения населения вверенной им губернии.

Заслуживает внимания и такой факт. Вятская мужская гимназия в период пребывания М. Е. Салтыкова-Щедрина в вятской ссылке (1848–1855) была *единственным* на всю обширную губернию средним общеобразовательным учебным заведением, а её учителя представляли собой количественно очень немногочисленную группу местной интеллигенции. Казалось бы, чем не благодатная почва для литературного

творчества. Тем не менее, о гимназии Салтыков-Щедрин даже не упоминает в своих многочисленных повестях и рассказах. Невольно встаёт вопрос, чем объясняется такое, на первый взгляд, более чем странное игнорирование писателем всех тех значительных и интересных фактов, которые неизбежно проявлялись в деятельности столь важного для губернии учебного заведения, каким являлась в те годы гимназия?

Причина, по нашему мнению, заключается, главным образом, в том, что именно в годы пребывания писателя в Вятке гимназия возглавлялась людьми, мало подходившими к исполнению обязанностей директора и наставника юношества. При этом писателю не хотелось в сатирическом плане, – а у него все произведения сатирические, – представлять на суд читателей учителей этого учебного заведения, – *рядовых* представителей просвещения, которые ежедневно, на протяжении многих лет вели борьбу с неграмотностью, невежеством, бескультурьем и т. п. И если даже кто-то из них, этих скромных поборников просвещения, возможно, и заслуживал некоторой критики в свой адрес, например, в плане недостаточной профессиональной подготовленности, то это не было, чаще всего, его личной виной, а являлось следствием каких-то более общих обстоятельств, можно даже сказать государственного уровня, в частности, принижённое социальное положение учительства, бедность, сложности в получении надлежащего профессионального образования и др. В подтверждение высказанного нами мнения о том, что Салтыков-

Щедрин намеренно не писал о гимназии, приведём краткие характеристики её руководителей в годы пребывания писателя в Вятке.

Но сначала небольшой экскурс в предшествующий вятской ссылке писателя период, когда гимназией руководил, в 1835–1846 гг., известный педагог Михаил Васильевич Полиновский. Это был поистине период «страха и трепета» для некоторых учителей, которых деятельный и энергичный директор отправил в отставку, в том числе, вятского «знакомца» А. И. Герцена Андрея Ефимовича Скворцова [Помелов, 2019а, с. 20]. Скворцову «лондонский изгнанник» посвятил несколько строк в своих мемуарах «Былое и думы», назвавшего при этом «лучшим жителем Вятки» [Герцен, 1961, с. 151]. М. В. Полиновский провёл капитальный ремонт гимназии и добился приобретения ещё одного каменного здания для нужд гимназии, которое, кстати, служит делу образования до сих пор. Он стремился к знакомству с губернатором (в 1840–1842 гг.) Александром Николаевичем Мордвиновым, который, по воспоминаниям сына директора Александра, заходил к ним домой запросто. М. В. Полиновский устраивал дружеские посиделки, на которых чиновники и гимназические учителя тесно общались.

А. М. Полиновский следующим образом вспоминал о вечеринках, проводившихся его отцом: «Бывал и советник Макаров, окрещённый Салтыковым в «Губернских

очерках» Порфирием Петровичем, и, наконец, советник губернского правления Григорьев, представлявший собой уже совершенно гоголевский тип. Учёных разговоров эта компания не вела, а, выпив три или четыре пунша, садилась за зелёный стол. Играли всегда в бостон, чрезвычайно тонкую, интересную игру, представлявшую собой соединение виста и преферанса. Вечер завершался обильным ужином с серьёзной выпивкой» [Вятка, 1890, с. 18]. Период процветания гимназии завершился с выходом директора М. В. Полиновского в отставку<sup>1</sup>.

Приходится признать, что именно годы пребывания писателя в Вятке совпали с далеко не самым благоприятным периодом в истории этого учебного заведения. Об этом достаточно наглядно можно судить, исходя из характеристик, которые современники давали тогдашним директорам гимназии. Следующий после Полиновского директор Пётр Гаврилович Скорняков был воспитанником Симбирской гимназии. В Вятку он приехал уже совершенно больным, и вскоре умер (26 февраля 1848 г.). Скорняков отличался неумеренной строгостью, находился неотлучно с учениками и не разрешал даже во время перемены вставать с места, что при крайней тесноте помещения, и при отсутствии рекреационной залы было чрезвычайно тяжело и возбуждало против него всеобщую ненависть. По воспо-

<sup>1</sup> М. В. Полиновский в дальнейшем проживал в г. Чебоксары. Его племянник, сын сестры, Сергей Андреевич Нурминский, выдающийся

просветитель нерусских народов Среднего Поволжья, прежде всего марийцев, впоследствии также был директором первой Вятской мужской гимназии [Помелов, 2018].

минаниям современника, тогдашнего ученика Матвея Матвеевича Синцова (1835–1910)<sup>1</sup>, Скорняков «выступал тихонько», появлялся среди учащихся «для распекания и наказания без пощады», так, что ему было бы надлежащее место скорее в каком-нибудь смирительно-лечебном заведении, а не в гимназии. Говорил он тихо, почти шёпотом, но ученики прямо белели при обращении к ним директора. Тогда последний шептал: «Что это вы, мой милый, такой жёлтый...» [Васильев, 1911, с. 64].

«Лучшие годы» П. Г. Скорнякова прошли в Казани, где он ранее служил инспектором 2-й Казанской мужской гимназии. Там в отношении учеников постоянно применялись физические наказания. Строгость наказания для провинившихся была необычайной даже для того сурового времени. Скорняков любил ловить виновных на месте преступления и затем мучил свою жертву, наслаждаясь её страданиями. Для того чтобы иметь возможность подкрасться к ученикам неожиданно и поймать их на какой-нибудь шалости, он носил специально пошитые сапоги с мягкой подошвой, без подборов, т. е. без металлической подковки. Такая обувь, конечно, менее устойчива в скользкую погоду, зато позволяет неожиданно появляться перед перепуганными детьми и заставить их врасплох. Профессор Казанского университета, бывший ученик 2-й Казанской гимназии Е. П. Янишевский

вспоминал: «Трудно забыть эту физиономию с белыми злыми глазами, которые, кажется, никогда в жизни не улыбались и не смотрели ласково на учеников, с мягкими, неслышными движениями животного кошачьей породы. С ужасом, бывало, нечаянно оглянувшись, увидишь этого хищника, подкрадывающегося к стеклянной двери класса. Виновный обычно подвергался сечению, и нужно было видеть, с каким удовольствием занимался Скорняков этим любимым делом. Сечение всегда продолжалось очень долго. Давши пять, шесть розог Скорняков останавливал слугу и начинал увещевания, потом пять, шесть розог, опять увещевания и т. д...» [Воспоминания..., 1890].

В Вятской гимназии в те годы, как и по всей России, также активно применялись «телесные» наказания. Сечение, чаще всего, практиковалось во время уроков учителя Н. А. Борнгардта. Жестокостью в обращении с учениками отличался учитель математики К. Л. Деревянко, а учитель Шилов в класс обыкновенно приходил с верёвкой в кармане для собственноручной расправы. Он любил ставить учеников на горох. Даже у «добродушного», всегда ласково улыбавшегося детям учителя Крылова, – вспоминал позднее А. М. Полиновский, в те годы учащийся гимназии, – были свои «ликторы»<sup>2</sup>, которых он назначал, делая свой выбор из учеников с садистскими наклон-

<sup>1</sup> Окончил гимназию (1854) и Московский университет (1861). Первый председатель Вятской губернской земской управы.

<sup>2</sup> Ликтор (лат. *licitor*) – особый вид госслужащих в Древнем Риме, которые сопровождали высших гражданских и военных лиц и жрецов.

ностями, и, как правило, из великовозрастных второгодников. При всей своей кажущейся незлобивости Крылов считал нужным прибегать к обычному для того времени наказанию розгами. Лентяев он усаживал за особый стол и приговаривал, – «Коснуться разве сих гениальных особ», – и затем вызывал «для ответа» кого-нибудь из этих мальчиков, специально приготовленных им для расправы, прекрасно понимая, что он не готов отвечать заданный урок. Результат был предreshён заранее, и два ученика, на которых лежала обязанность сечь, называемые Крыловым ликторами, уже сладострастно оскаливаясь, поглядывали на печку, где хранились розги летом, или на доску, где лежали эти орудия зимой» [Помелов, 2019b, с. 172]. Неудивительно, что при таком положении дел в гимназии, главным злом, с которым педагоги ежедневно пытались бороться, было «нехождение в классы». Особенно боялись показываться «в классах» младшие ученики, и, разумеется, те, кто по каким-то причинам «не приготовил урок».

В 1848–1850 гг. директором был Николай Степанович Дмитриевский, громогласный, широкоплечий, высокий седой старик с баками, придававшими ему «львиный вид». В молодости он окончил Казанский университет, затем служил преподавателем латыни в Пензенской и Симбирской гимназиях, инспектором народных училищ в Астрахани и Пензе. Дмитриевский стремился проявлять

заботу об учащихся, но преподаватели и учащиеся его не особенно слушались. Он был слишком стар и болен. В августе 1850 г. он выехал в Казань на консультацию к врачам и уже не вернулся в Вятку. Той же осенью он скончался [Помелов, Первая..., 2011, с. 88].

Николай Николаевич Позняков был назначен директором Вятской гимназии 12 марта 1850 г., ещё при Дмитриевском, и выполнял эти обязанности по 1856 г. Уроженец Нижнего Новгорода, выпускник Санкт-Петербургского университета, учитель латыни в Вологодской гимназии. Далее в 1831–1839 гг. он служил инспектором в Олонецкой губернии, с 1845 г. был директором народных училищ Херсонской губернии. Назначение на должность директора гимназии, да еще в далёкой Вятке, он считал едва ли не ссылкой. По воспоминаниям современников, он держал себя так, что его боялись и учителя, и учащиеся. В то время как все его предшественники были, неразлучны с детьми, Позняков общался учениками крайне редко, всего два – три раза в год! Пока он спускался из своих апартаментов в классы, об этом подавалась весть гонцами; инспектор бегал из кабинета в кабинет, и сдавленным голосом восстанавливал тишину. Директор являлся в классы не иначе как в сопровождении инспектора, а надзиратель дежурил у двери. Как бы долго директор ни находился

---

Они несли на левом плече в качестве знака власти фасции, – связки прутьев и топор, исполняя в случае необходимости обязанности палача. Вначале в России ликторы появились в

духовных училищах (бурсах); в их обязанности входило наказывать розгами провинившихся товарищей.

в классе, никто не осмеливался садиться в его присутствии. В то же время, к чести Познякова следует отметить, что именно при нём было положено начало ученической библиотеке: раньше были только фундаментальная и «продажная», а вот средств на основание ученической библиотеки не было. Директор предложил устроить в 1851 г. с этой целью подписку, и дело сдвинулось с мёртвой точки [Помелов, 2011b, с. 88]. В то же время как положительную сторону работы гимназии необходимо отметить тот факт, что коллектив гимназии принимал участие в общественно-политической жизни страны, проявлял свои патриотические чувства<sup>1</sup>.

Охарактеризованные выше директора Вятской мужской гимназии ни в коей мере не могли по своим личным и профессиональным качествам служить каким бы то ни было примером для своих коллег и учащихся; поэтому они и не стали героями произведений Салтыкова-Щедрина. Писателю было просто не с кого писать положительного героя. Представляется возможным и другое объяснение. В Вятке писатель отбывал ссылку как раз за критическое отображение российской педагогической действительности. Сатирическое отображение, – а другого быть не могло!, – руководителей гимназии вполне могло усугубить его собственное положение как ссыльного.

<sup>1</sup> В 1854 г. учителя и ученики собрали 400 руб. в пользу раненых в Крымской войне. Выпускники гимназии Валерьян Пупырев, Самуил Тимкин и Алексей Хохряков (выпуск 1848 г.), Николай Фомин (выпуск 1846 г.), окончившие медицинские факультеты, ушли на войну врачами, а Павел Халтурин (выпуск 1843 г.) и

Таково мнение автора данной статьи.

В то же время, вопрос образования и, в особенности, воспитания нашёл-таки своё достойное отражение в творчестве писателя. Писатель проявлял своё видение проблем воспитания через показ и характеристику многочисленных примеров, в основном отрицательных, того, как это воспитание осуществляется у представителей различных социальных слоёв населения. При этом следует выделить, прежде всего, такой его аспект, как семейное воспитание мелкопоместных дворян, к которым принадлежал и сам Салтыков-Щедрин, и потому особенно глубоко знавший эту сторону жизни. Также его занимали судьбы несчастного российского учительства. Именно на эти две стороны педагогической проблематики писатель и направил свой полемический и сатирический пыл, гражданский гнев и творческий потенциал.

*Заключение.* Таким образом, цель статьи, заключающаяся в характеристике особенностей отражения проблемы воспитания и образования в творчестве М. Е. Салтыкова-Щедрина, достигнута. Выдающийся русский писатель своими произведениями способствовал утверждению в общественной мысли России второй половины XIX в. идеи полноценного и распространяющегося на все социальные слои образования. Именно во

Леонид Корякин (выпуск 1854 г.) – офицерами; Корякин погиб при обороне Севастополя [Помелов, 2011a, с. 322–323]. В последующие годы некоторые выпускники гимназии проявили себя героями в военных конфликтах. Так, Анатолий Редкин, лейтенант флота, погиб во время Цусимского сражения на броненосце «Суворов» [Помелов, 2017, с. 70].

всемерном распространении образования он видел залог улучшения жизни крестьянства. Поэтому содержанием своих произведений он стремился вызвать у читателя чувство негодования по отношению к «сильным мира сего», – помещикам, купцам, кабатчикам и др., поскольку видел в них целую «корпорацию», противостоящую развитию природных дарований народа, и, распространению в нём просвещения. Наследие М. Е. Салтыкова-Щедрина многогранно; оно ни в коей мере не утратило своей актуальности в наши дни и заслуживает изучения и в том числе в плане его использования в воспитании и обучении подрастающего поколения.

Память о М. Е. Салтыкове-Щедрина сохраняется в городе Кирове (бывшей Вятке), в котором в 1968 г. был открыт существующий и поныне дом-музей выдающегося русского писателя-сатирика.

### Список литературы

1. Ашевский, С. Педагогические материалы в сатирах М. Е. Салтыкова / С. Ашевский // Русская школа. – 1913. – № 1-2.
2. Васильев, М. Г. История Вятской гимназии за 100 лет её существования / М. Г. Васильев. – Вятка : Губ. тип., 1911. – 210 с.
3. Воспоминания старого Казанского студента. 2-я Казанская гимназия. 1746–1848 // Волжский вестник. – 1890. – № 306. – С. 3–6.
4. Вятка и Вятская гимназия // Волжский вестник. – 1890. – № 251. – С. 16–20.
5. Герцен, А. И. Письмо Н. А. Захарьиной. 21 марта 1837 г. / А. И. Герцен // Полн. собр. соч. : в 30 т. Т. 21. – Москва, 1961. – С. 151–152.
6. Егоров, О. Г. Педагогические взгляды М. Е. Салтыкова-Щедрина / О. Г. Егоров // Педагогика. – 2012. – № 8. – С. 94–105. – EDN PGWMDV.
7. Павлова, И. Б. Тема семьи и рода у Салтыкова-Щедрина в литературном контексте эпохи / И. Б. Павлова. – Москва : Наследие, 1999. – 152 с. – EDN VUNIWB.
8. Петряев, Е. Д. М. Е. Салтыков-Щедрин в Вятке / Е. Д. Петряев. – Киров : Волго-Вятское кн. изд-во, 1975. – 109 с.
9. Полякова, О. А. Художественное воплощение темы детства и воспитания в «Губернских очерках» М. Е. Салтыкова-Щедрина / О. А. Полякова // Вестник гуманитарного образования. – 2024. – № 3 (35). – С. 148–155. – DOI: 10.25730/VSU.2070.24.049. – EDN JZPAM.
10. Помелов, В. Б. Военно-патриотическое воспитание в I-й Вятской мужской гимназии / В. Б. Помелов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 2 (6). – С. 68–73. – EDN YUFDHP.
11. Помелов, В. Б. Выдающийся просветитель нерусских народов Среднего Поволжья С.А. Нурминский / В. Б. Помелов // Вопросы педагогики. – 2018. – № 9. – С. 92–95. – EDN YAQRFZ.
12. Помелов, В. Б. Из истории Вятской мужской гимназии / В. Б. Помелов // Памятная книжка Кировской области и Календарь на 2011 г. : информ.-стат. сб. / ред. колл.: Н. И. Зорин (пред.) [и др.]. – Киров, 2011а. – С. 319–326.
13. Помелов, В. Б. Первая Вятская мужская гимназия: к 200-летию со времени открытия / В. Б. Помелов // Герценка: Вятские записки : научно-популярный альманах. Вып. 20 / ред. колл.: Н. П. Гурьянова (сост.) [и др.]. – Киров : ИД «Герценка», 2011б. – С. 82–104.
14. Помелов, В. Б. Просветители и педагоги-методисты Вятского края / В. Б. Помелов. – Киров : Вятский государственный университет, 2019а. – 174 с. – EDN IUUGBN.
15. Помелов, В. Б. Просвещение в Вятском крае (XIV – начало XX в.) : монография / В. Б. Помелов. – Киров : Вятский государственный университет, 2019б. – 254 с. – EDN SSIEGF.

16. Салтыков-Щедрин, М. Е. Собр. соч. : в 10-ти т. Т. 9. Мелочи жизни / М. Е. Салтыков-Щедрин. – Москва : Правда, 1988. – 560 с.

17. Салтыков-Щедрин, М. Е. Собр. соч. : в 10-ти т. Т. 10. Пошехонская сторона / М. Е. Салтыков-Щедрин. – Москва : Правда, 1988. – 576 с.

18. Скоробогатова, Е. А. Детские образы в русской литературе второй половины XX века (инварианты и варианты) / Е. А. Скоробогатова // Вестник Харьковского национального педагогического университета им. Г. С. Сковороды. – 2015. – № 2 (55). – С. 50–53.

19. Шестакова, Е. Ю. Концепция

детства в русской классической литературе (первая половина XIX века и русское зарубежье начала XX века) / Е. Ю. Шестакова // Филологический класс. – 2006. – № 16. – С. 27–30. – EDN OZQJKF.

20. Эммаусский, А. В. Исследования по истории Вятской земли / А. В. Эммаусский. – Киров : ВятГГУ, 2009. – 320 с.

### **Список источников**

1. Ба-знакомые-все-лица-вятские-прототипы. – URL: <https://www.pushkin-vyatka.ru/ба-знакомые-все-лица-вятские-протот/> (дата обращения: 10.11.2025).

# ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.016:811.1+81-11(47)

**Шкабара Ирина Евгеньевна,**

SPIN-код: 2808-8663

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, irinashkabara@mail.ru

## **ПЕДАГОГ-ЛИНГВИСТ В. Д. АРАКИН: ПУТЬ СЛУЖЕНИЯ НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИЮ**

**Аннотация.** В статье исследуется жизненный и профессиональный путь выдающегося отечественного педагога-лингвиста, доктора филологических наук, профессора Владимира Дмитриевича Аракина (1904–1983), чьи теоретические разработки, методические концепции и практические достижения оказали значительное влияние на развитие лингвистической типологии и методики преподавания иностранных языков в России и за рубежом. В историко-педагогическом контексте – от довоенного времени до 1980-х годов – на основе исторических документов, научных трудов, воспоминаний учеников и современников реконструируется эволюция научных взглядов и педагогических принципов, показана связь профессиональной деятельности ученого с ключевыми этапами истории страны.

Исследование охватывает этапы формирования научных интересов и становлению педагогической позиции В. Д. Аракина в довоенные годы, вклад в сохранение и развитие лингвистического и языкового образования в годы Великой Отечественной войны, создание собственной научной школы и участие в послевоенном восстановлении системы образования на всех уровнях, период научной зрелости и признание заслуг ученого в 1970–1980 годы.

Основные результаты показывают, что педагогические идеи В. Д. Аракина формировались под влиянием социально-исторических условий времени и потребностей развития языкового образования страны. Его научные подходы и лингвистические концепции создали основу многих современных методов преподавания иностранных языков и способствовали улучшению качества языкового образования. Созданные В. Д. Аракиным учебники, учебно-методические пособия и словари способствовали стандартизации преподавания в вузах и подготовке квалифицированных педагогических кадров.

Выводы подчёркивают преемственность идей учёного и их влияние на современную лингвистику и педагогику. Статья вносит вклад в изучение истории отечественной педагогики и образования и может быть полезна исследователям, преподавателям и студентам лингвистических и педагогических специальностей.

**Ключевые слова:** В. Д. Аракин; историко-педагогическое исследование; научное наследие; научная школа; языковое образование; методика преподавания иностранных языков; типологическое исследование языков; педагоги-лингвисты; лингвистическая типология; научные труды; профессиональная деятельность; педагогические идеи

**Shkabara Irina Evgenievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Foreign Languages and Russian Philology, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of Ural State Pedagogical University, Russia Federation, Nizhny Tagil

### **PEDAGOGUE AND LINGUIST V. D. ARAKIN: THE PATH OF SERVICE TO SCIENCE AND EDUCATION**

**Abstract.** The article studies the life and professional path of an outstanding Russian linguist and pedagogue, Doctor of Philology, Professor Vladimir Dmitrievich Arakin (1904–1983), whose theoretical developments, methodological concepts and practical achievements had a significant impact on the development of linguistic typology and methods of teaching foreign languages in Russia and abroad. In the historical and pedagogical context, from the pre-war period to the 1980s, the evolution of scientific views and pedagogical principles is reconstructed on the basis of historical documents, scientific works and memoirs of his students and contemporaries. The connection of the scientist's professional activity with key stages of the history of the country is shown.

The study examines the stages of formation of V. D. Arakin scientific interests and the development of his pedagogical stance in the pre-war years, his contribution to the preservation and advancement of linguistic and language education during the Great Patriotic War, the establishment of his own scientific school and involvement in the post-war reconstruction of the education system at all levels. It also covers the period of his scientific maturity and the recognition of his scholarly merits in the 1970s–1980s.

The main results show that V. D. Arakin pedagogical ideas developed under the influence of the socio-historical conditions of the time and the needs for the development of the country's language education. His scientific approaches and linguistic concepts provided the basis for many modern methods of teaching foreign languages and helped to improve the quality of language education. The textbooks, educational and methodological materials, dictionaries created by V. D. Arakin contributed to standardizing teaching in universities and to training qualified pedagogical staff.

The conclusion emphasizes the continuity of the scientist's ideas and their influence on modern linguistics and pedagogy. The article contributes to the study of the history of Russian pedagogy and education and may be useful to researchers, teachers and students of linguistic and pedagogical specialties.

**Keywords:** V. D. Arakin; historical and pedagogical research; scientific heritage; scientific school; language education; methods of teaching foreign languages; typological study of languages; pedagogical linguists; linguistic typology; scientific works; professional activity; pedagogical ideas

*Введение.* Имя Владимира Дмитриевича Аракина – человека с «необычайной эрудицией и высочайшей образованностью», который « всю жизнь служил науке и делу образования» [Данилова, 2005, с. 184], известно многим поколениям лингвистов, переводчиков, преподавателей иностранных языков, издателей словарей в России и за рубежом. Научно-педагогическое наследие В. Д. Аракина охватывает широкий диапазон

направлений от теоретической лингвистики до создания учебников, которые использовались и используются в подготовке будущих лингвистов, переводчиков и учителей английского языка, его идеи и разработки на протяжении десятилетий формируют основу отечественного иноязычного образования.

Интерес к научным достижениям В. Д. Аракина сохраняется на протяжении десятилетий: первые

оценки его вклада появились ещё при жизни учёного, а в последующие годы сформировалась устойчивая традиция изучения его идей. Исследователи обращаются к разным аспектам деятельности – от фундаментальных типологических концепций до практических методик преподавания иностранных языков.

Анализ научной литературы показывает, что вклад В. Д. Аракина изучается преимущественно в рамках отдельных научных школ и направлений. Ряд аспектов наследия В. Д. Аракина раскрыт в работах его современников и последователей. Одна из ранних публикаций о В. Д. Аракине написана Г. П. Петровым, который анализирует роль ученого в изучение чувашского языка [Петров, 1975]. Другим примером может служить работа В. А. Головина, где дается анализ теории типологического паспорта языков В. Д. Аракина и её актуальность для комплексного описания языков [Головин, 1994]. Н. Б. Мечковская [2001] подчеркивает заслугу В. Д. Аракина в обосновании значимости сопоставительного языкознания для системного анализа языковых явлений в целях оптимизации обучения языкам.

Обсуждению научного вклада В. Д. Аракина в типологию, лингводидактику и смежные области посвящены Материалы межрегиональной научной конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения В. Д. Аракина, которые были опубликованы в сборнике научных статей Волгоградского государственного университета [Проблемы языка и речи в современном лингвистиче-

ском пространстве, 2005]. Среди недавних публикаций следует отметить статью Г. М. Вишневецкой [2022], где проанализированы его методические идеи в области обучения фонетике при учебном билингвизме.

Биография В. Д. Аракина и ранние этапы его профессиональной деятельности описаны в сборнике «Человек, учёный, педагог», посвященном 100-летию со дня рождения В. Д. Аракина [2004]. В учебном пособии А. Ш. Муталибова и А. А. Абдулкеримова [2018] опубликован очерк о его жизни и деятельности. Статья о В. Д. Аракине вошла в «Краткий энциклопедический словарь биографий ученых-фонетистов» [Вишневецкая, Левина, 2021]. Наиболее полные сведения представлены в «Лингводидактическом биографическом словаре» [2022], где описаны основные этапы научной деятельности ученого, вклад в лингводидактику и список основных трудов.

Проведённый анализ показывает, что существующие исследования наследия В. Д. Аракина фокусируются преимущественно на отдельных аспектах его научной деятельности и фактах биографии. Однако для полного понимания вклада педагога-лингвиста в отечественную науку необходимо историко-педагогическое исследование, которое позволит реконструировать педагогическую биографию учёного в контексте исторических событий страны, выделив ключевые этапы его научной и педагогической деятельности, показав, как социальные трансформации (война, реформы, культурные сдвиги) влияли на научные приоритеты и педагогические

подходы. В соответствии с вышесказанным цель настоящей статьи – исследовать жизненный и профессиональный путь В. Д. Аракина и выявить его вклад в развитие лингвистической науки и отечественного образования в историко-педагогическом контексте (довоенные годы – 70–80 е гг. XX века), показать актуальность ключевых идей ученого в условиях трансформации образовательной среды XXI века.

Исследование призвано отдать дань уважения выдающемуся учёному и продемонстрировать непреходящую ценность его идей для современной лингвистики, педагогики, методики преподавания иностранных языков.

*Материалы и методы.* В ходе исследования научно-педагогического наследия В. Д. Аракина были использованы его научные труды (статьи, учебные пособия и методические разработки); вторичные источники (научные статьи, анализирующие вклад В. Д. Аракина в лингвистику и методику преподавания иностранных языков); воспоминания и интервью учеников и коллег В. Д. Аракина, позволяющие оценить влияние его идей на развитие лингвистического и языкового образования.

В работе применены:

- биографический метод – анализ жизненного и профессионального пути учёного для понимания истоков его научных взглядов и мотивации в разработке научных концепций;
- историко-педагогический метод – реконструкция этапов становления и развития научно-педагогических взглядов учёного в контек-

сте эволюции отечественной системы иноязычного образования;

- метод анализа научной литературы (изучение и систематизация трудов В. Д. Аракина и работ, посвящённых его научному наследию, с целью выявления ключевых идей и концепций);

– системный подход – рассмотрение научно-педагогического наследия В. Д. Аракина как целостной системы взаимосвязанных идей, концепций и практических разработок;

- аксиологический подход – выявление ценностного содержания научных идей В. Д. Аракина для теории и практики преподавания иностранных языков, их роли в формировании профессиональных и личностных качеств обучающихся – будущих учителей английского языка;

– метод обобщения педагогического опыта – изучение примеров внедрения идей В. Д. Аракина в современную образовательную практику, оценка их актуальности и эффективности.

Применение данных методов позволило комплексно изучить научно-педагогическое наследие В. Д. Аракина, оценить его значение для становления иноязычного образования в России и выявить перспективы использования его идей в современной педагогической практике.

*Результаты исследования.*

Владимир Дмитриевич Аракин родился 19 июля 1904 года в Москве в семье генерал-майора царской армии Дмитрия Тихоновича Аракина и Любови Олимпиаевны Халютиной, коренной москвички, происходившей из дворянской семьи. Владимир рос и воспитывался «в атмосфере любви к

искусству, литературе и истории, что, безусловно, оказало влияние на его дальнейшую научную деятельность» [Война и мир в их жизни, 2025]. После смерти отца (1910 год) семье пришлось прожить четыре года за границей, куда они переехали для лечения тяжело заболевшей матери. По возвращении в Россию Владимир, которому было в это время около 10 лет, с легкостью вновь овладел начавшим забываться русским языком, проявив удивительные лингвистические способности [Там же].



Рис. 1. В. Д. Аракин

По причине смерти матери Владимир Дмитриевич был вынужден уехать из Москвы и в период с 1922–1926 годы жил в Ленинграде, обучаясь в Ленинградском институте восточных языков по специальности «Турецкий язык и литература», дополнительно изучая арабский, персидский и новогреческий языки [Рагимов, 2019]. Вернувшись в Москву, в 1926–1930 годах Владимир Дмитриевич учился на отделении западных языков и литературы педагогического факультета Московского государственного университета

имени М. В. Ломоносова по специальности «Английский язык», где одновременно изучал шведский язык.

Педагогическая деятельность В. Д. Аракина началась в 1930-е годы – период укрепления положения иностранных языков в системе отечественного образования. По сравнению с предыдущими первыми после революционными десятилетиями, когда в создавшихся социально-экономических и политических условиях иностранные языки потеряли государственную, экономическую, социальную и личностную значимость и изучение иностранных языков считалось пережитком буржуазного прошлого [Левченко, 2011, с. 43], со второй половины 1920-х годов интерес к иностранным языкам возрос. Ключевыми факторами осознания практической ценности иностранных языков и их необходимости в системе образования стали практические потребности государства (острая потребность в специалистах, владеющих иностранными языками для работы с зарубежными партнерами, технической и научной зарубежной литературой), изменившаяся государственная политика (дипломатические и военные цели), развитие системы образования. Поэтому, можно считать символичным, что Владимир Дмитриевич Аракин начал свою педагогическую деятельность, как раз в то время, когда после принятия решений Пленума ЦК ВКП(б) (июнь, 1928 г.), указавшего на необходимость изучения иностранных языков всеми студентами вузов, а также специального постановления ЦК ВКП(б) «Об организации изучения иностранных языков партактивом» (сентябрь, 1929 г.),

в стране началась большая пропагандистская и организационная работа, получившая название «Иностранные языки в массы» [Там же, с. 44].

С 1930 по 1932 гг. В. Д. Аракин работал преподавателем английского языка в московском техникуме иностранных языков – среднем специальном учебном заведении, действовавшем в Москве в 1920–1930-е годы [Буковский, 2021, с. 5]. Основной задачей техникума была подготовка специалистов со знанием иностранных языков для нужд народного хозяйства, дипломатии, торговли и образования.

В это же самое время вплоть до 1941 года В. Д. Аракин работал в государственной библиотеке им. В. И. Ленина – сначала старшим библиотекарем, а затем научным сотрудником. Одним из значимых достижений этого периода стало создание первого в СССР полного каталога по языкознанию. Этот труд не только систематизировал знания, накопленные в языкознании, но и стал прочной основой дальнейшего развития преподавательской и лингвистической карьеры В. Д. Аракина.

С 1931 по 1941 гг. Владимир Дмитриевич преподавал английский, шведский, норвежский языки на филологическом факультете Московского института истории, философии и литературы имени Н. Г. Чернышевского (МИФЛИ) – гуманитарного вуза университетского типа, который существовал в это время в Москве. Параллельно с работой в МИФЛИ В. Д. Аракин работал преподавателем английского языка на восточном факультете (с 1937 года – специальном факультете) Военной академии

РККА имени М. В. Фрунзе. Данный факультет специализировался в подготовке офицеров с углубленным изучением иностранных языков и сопутствующих дисциплин (страноведение, геополитика, разведывательная подготовка и др.) для работы в разведке и дипломатических структурах.

После призыва в армию в апреле 1934 года В. Д. Аракин три года служил в Главном разведывательном управлении (ГРУ) Красной армии – центральном органе военной разведки СССР. По завершении службы в 1937 году он возобновил педагогическую деятельность в прежних учебных заведениях, а также начал читать ряд курсов на факультете иностранных языков Московского городского педагогического института.

Семейная жизнь В. Д. Аракина складывалась удачно: он был женат и у него было двое детей. Его супруга, О. А. Аракина, в своих воспоминаниях с теплотой описывает тихие, счастливые вечера, которые семья провела накануне войны [Человек, учёный, педагог, 2004, с. 4].

С началом Великой Отечественной войны научная и педагогическая деятельность В. Д. Аракина была подчинена задачам обеспечения победы. Имея к этому времени опыт работы на языковых факультетах, «он делал то, что он мог делать: учил иностранным языкам, готовил переводчиков и, конечно же, сам работал с текстами, которые давались для перевода» [Война и мир в их жизни, 2025].

В мае 1942 года В. Д. Аракин был назначен заведующим кафедрой военного перевода переводческого

факультета Московского государственного педагогического института иностранных языков (МГПИИЯ). Данный факультет был организован после возвращения в Москву из эвакуации 1-го и 2-го МГПИИЯ. Решением правительства и приказом Наркомпроса РСФСР № 60 от 17 февраля 1942 года эти учебные заведения были объединены в единый институт, в составе которого, наряду с имеющимся факультетом английского, немецкого и французского языков, впервые появился специализированный факультет референтов-переводчиков [Переводческий факультет..., 2012].

В условиях военного времени создание переводческого факультета было ответом на острую потребность фронта в квалифицированных переводчиках. «Успешное наступление наших войск на фронтах войны ставило новые задачи в способах ведения и обеспечения боевых действий, в том числе задачи пропаганды среди войск и населения противника, разведки, допроса военнопленных. Именно такие задачи выполняли военные переводчики» [Переводческий факультет..., 2012].

Первым деканом факультета стала известный германист, литературовед и переводчик Г. Н. Знаменская (1916–2012). Затем факультет возглавил лингвист и лексикограф И. Р. Гальперин (1905–1984), который внес большой вклад в повышение научного уровня преподавания на факультете [Переводческий факультет..., 2012].

Военно-переводческая подготовка студентов являлась доминиру-

ющим направлением обучения иностранным языкам на факультете. В условиях сокращенных сроков обучения значительная часть учебной программы была отведена под практические занятия: студенты изучали военную терминологию, участвовали в инсценированных допросах военнопленных, работали с оригинальной литературой – трофейными документами противника [Война и мир в их жизни, 2025]. При кафедре действовал кабинет военного перевода, располагавший уникальными наглядными пособиями и материалами для практических занятий. Подготовленные студенты отправлялись на передовую и в тыл врага.

Особое внимание уделялось методике преподавания. Если раньше в вузе работали носители языка, то с началом войны их количество сократилось. В результате было принято решение взять за основу принцип организации языковых кафедр по курсам. В ответ на острую потребность в квалифицированных военных переводчиках активизировалась научно-методическая работа кафедры. Совместными усилиями В. Д. Аракина и преподавателя кафедры Д. А. Эше было создано учебное пособие по военному переводу с английского языка [Студенческий полк, 2025]. На его основе в 1946 году вышел «Учебник английского военного перевода» [Учебник английского военного перевода, 1946]. Учебник был разработан в соответствии с программой, утверждённой МВО СССР и преследовал цели систематизации знаний по военной лексике и тактике армий Великобритании и США, предлагая студентам не только теорию, но и

практические задания для отработки навыков перевода специальных текстов с использованием актуальной русской военной терминологии.

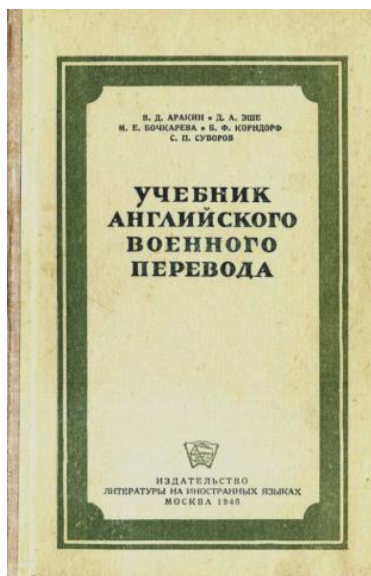


Рис. 2. Учебник английского военного перевода

Другим известным специалистом в области военного перевода, который работал в эти годы с В. Д. Аракиным стал советский лингвист, переводчик, педагог и специалист по немецкому языку Б. Э. Шванебах (1903–1981) – автор уникального пособия для подготовки военных переводчиков – «Руководство по немецкому переводу». Первый выпуск пособия вышел в 1943 году и состоял из трех частей [Шванебах, 1943]. В первой части рассматривались обязанности военного переводчика, требования к нему и методика преподавания военного перевода. Во второй части была размещена справочная информация о структуре и организации германской армии. Третья часть представляла собой хрестоматию, которая включала тексты для отработки навыков перевода военной документации. Практическая ценность пособия увеличивалась за счет включения

трофейных материалов и иллюстраций, с изображением вооружения, униформы, наград и официальных документов Третьего рейха с переводом сопроводительных подписей на русский язык. Вторая часть пособия вышла в 1944 году и содержала сведения об общей структуре германских вооруженных сил и центрального военного аппарата, данные о вооружении и техническом оснащении, об их тактическом использовании [Шванебах, 1944]. Издание было разрешено Всесоюзным комитетом по делам высшей школы (ВКВШ) в качестве учебного пособия для педагогических институтов иностранных языков.

В 1943–1947 годах В. Д. Аракин возглавил кафедру скандинавских языков Военного института иностранных языков Советской Армии (ВИИЯ СА). Назначение произошло в разгар Великой отечественной войны, когда институт, созданный на базе Военного факультета 2-го Московского государственного педагогического института иностранных языков (2-й МГПИИЯ), согласно приказу министра Вооруженных Сил № 0180 от 5 сентября 1944 года был преобразован в Военный институт иностранных языков Советской Армии [Энциклопедия ВВИЯ]. Институт играл ключевую роль в подготовке военных переводчиков для фронта.

Назначение В. Д. Аракина на должность начальника кафедры совпало с его краткосрочной командировкой на фронт – с 19 сентября по 9 ноября, после чего он вернулся к руководству кафедрой вплоть до 1947 года [Вспомним всех поименно,

2025]. Под руководством В. Д. Аракина был организован учебный процесс в условиях военного времени, разработаны программы ускоренной подготовки переводчиков со знанием шведского, норвежского и датского языков, сформирована учебно-методическая база и подобран квалифицированный преподавательский состав.

В эти годы происходит еще одно важное событие в профессиональной карьере В. Д. Аракина – начало его работы в качестве старшего научного сотрудника сектора методики преподавания иностранных языков Академии педагогических наук РСФСР (1944 год). Академия педагогических наук (АПН РСФСР) была учреждена 6 октября 1943 года в результате принятия Советом Народных Комиссаров СССР Постановления № 1092 «Об организации Академии педагогических наук РСФСР». Важно подчеркнуть, что Академия как комплексное научно-исследовательское учреждение в области педагогики создавалась в тех социально-политических условиях, когда, по словам первого президента Академии педагогических наук РСФСР, академика Академии наук СССР В. П. Потёмкина, «Великая Отечественная война была еще в полном разгаре, когда немецкие варвары предавали систематическому уничтожению все ценности культуры и когда в большинстве стран, вовлеченных в войну, правительства меньше всего думали о просвещении» [Потемкин, 1947; цит. по: Богуславский, 2013]. Это означало, что «советское правительство, уверенное в неодолимой мощи Родины и

убежденное в неотвратимом торжестве нашего правого дела, отчетливо видело перед собою перспективу победоносного окончания войны и дальнейшего могучего расцвета хозяйственной и культурной жизни советского народа» [Там же]. Подтверждая справедливость этих слов, известный историк педагогики, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор М. В. Богуславский по прошествии 70 лет со дня основания Академии пишет, что «после коренного перелома в ходе Великой Отечественной войны в результате победы на Курской дуге руководство страны обрело уверенность в победоносном завершении войны. Соответственно актуализировались задачи проработки основ будущего послевоенного мира. Уроки Великой Отечественной войны показали важность и необходимость кардинального усиления всей воспитательной деятельности в советском обществе, прежде всего, через систему образования» [Богуславский, 2013]. Академия создавалась для решения вполне конкретных задач совершенствования учебно-воспитательного процесса советской школы. В области преподавания иностранных языков это означало разработку научно обоснованных подходов к обучению иностранным языкам в школах и вузах, создание типовых учебных программ и пособий, обобщение и систематизацию педагогического опыта, координацию научных исследований в области методики преподавания.

Назначение В. Д. Аракина в Академию педагогических наук

РСФСР было закономерным результатом сочетания его лингвистической эрудиции, педагогического, в том числе военно-педагогического опыта, понимания практических задач обучения языкам в условиях военного и послевоенного времени. Данное назначение укрепило его авторитет как педагога-методиста и позволило внести значительный вклад в развитие советской лингводидактики.

После демобилизации из армии в 1947 году В. Д. Аракин смог всецело заняться преподавательской и научной деятельностью и педагогическим трудом. В качестве места работы выбран Московский городской педагогический институт имени В. П. Потемкина (в 1960 году институт был соединен с МГПИ им. В. И. Ленина, современный МПГУ). Работа Аракина в этом учебном заведении стала важным переходным этапом между военным и гражданским периодами его педагогической деятельности и позволила адаптировать военный опыт преподавания иностранных языков к условиям мирного времени. В это время создавалась его авторитетная научная школа, что в конечном итоге способствовало формированию целостной системы преподавания иностранных языков в СССР, сочетающей фундаментальную лингвистику с практической направленностью. Научные интересы В. Д. Аракина были достаточно широки и «лежали в областях германистики, истории английского и шведского языков, лексикографии, сравнительно-исторического и типологического языкознания, русистики,

тюркского и малайско-полинезийского языкознания, а также в сфере методики преподавания иностранных / неродных языков в условиях языковой интерференции» [Вишневская, 2022, с. 35]. В 1947 году В. Д. Аракин защитил кандидатскую диссертацию на тему «Распространение и изучение иностранных языков в России с IX по вторую половину XVIII века».

Одновременно в 1950 годах Владимир Дмитриевич преподавал шведский и норвежский языки, а также историю шведского и норвежского языков на филфаке МГУ. Вплоть до 60-х годов XX века работал старшим научным сотрудником сектора методики преподавания иностранных языков АПН СССР. В 1955 году В. Д. Аракину было присвоено звание профессора. С 1958 по 1983 гг. В. Д. Аракин бессменно руководил кафедрой лексики английского языка, ставшей впоследствии кафедрой лексики и фонетики английского языка МГПИ имени В. И. Ленина. В 1983 году В. Д. Аракин защитил докторскую диссертацию на тему «Структурная типология русского и некоторых германских языков (единицы сопоставительнотипологического анализа языков)».

*Обсуждение результатов.* Актуальность обращения к теме изучения наследия выдающихся деятелей науки и образования обусловлена необходимостью реализации принципа добровольного принятия и последующего преумножения полученного наследия, признания «его ценности и роли в жизни живущих поколений» [Безрукова, 2000, с. 488]. Принятие педагогического наследия

как обобщенного результата «практической и теоретической деятельности в сфере образования прошлого», имеющего базовый статус и прогностический потенциал, «изученный и востребованный на основе принятия традиционных ценностей (духовных, социальных, материальных) современным российским обществом, осуществляется в результате погружения в мир идей ведущих педагогов, изучения их теоретического наследия и опыта практической деятельности» [Федорова, 2017, с. 88, с. 92]. Без этих знаний невозможно оценить значение педагогического наследия для понимания современных педагогических практик и разработки новых подходов к обучению и воспитанию подрастающих поколений, что особенно важно в эпоху быстрых социальных изменений, когда важно сочетать инновации с проверенными временем ценностями и подходами. Научный вклад учёного как компонент его научного наследия, определяемый уровнем результатов этого вклада и их пользой для различных сфер жизни общества [Миркин, 2013, с. 292], где вклад акцентирует внимание на результатах (что сделано), а наследие – на воздействии (как это повлияло и продолжает влиять), важен при оценке результата практической и теоретической деятельности ученого. Такие ключевые признаки вклада как новизна (приращение научного знания), доказанность (обоснованность, верифицируемость), признание (цитирования, награды, внедрение) действительно позволяют говорить о значимости сохранения наследия и памяти о выдающихся деятелях науки и образования; роли личности

ученого в развитии той сферы научной и педагогической деятельности, где наиболее ярко проявился его вклад; связи его научных и педагогических достижений с историческими периодами развития страны.

С этих позиций В. Д. Аракин занимает особое место в истории отечественной педагогики и языкознания и может по праву находиться в одном ряду с теми учеными, чьи труды легли в основу учебных программ для вузов и школ, стали отправной точкой формирования научной школы, выдержали десятки переизданий и до сих пор цитируются в современных исследованиях.

Его труды по типологии языков и сравнительно-сопоставительному языкознанию получили отклик в научном сообществе, а идеи о важности сопоставления родного и изучаемого языков стали классикой методической мысли. Слова педагога-лингвиста о том, что «учет особенностей структуры родного и изучаемого языков, в широком значении этого слова, дает возможность преподавателю получить достаточно точные объективные данные для предвидения, прогнозирования тех методических проблем, которые возникают в процессе обучения» [Аракин, 1985, с. 135], легли в основу ключевого принципа дифференцированного обучения иностранным языкам. Смысл этого принципа заключается в прямой зависимости эффективности преподавания от опоры на реальные языковые компетенции обучаемых, использования сопоставительного анализа для диагностики трудностей, прогноза и профилактики ошибок. Такой подход, как показала практика, действительно

способствует оптимизации обучения, экономя время, делая процесс овладения иностранным языком более осознанным и управляемым.

Развитию типологического подхода в методике преподавания иностранных послужила разработанная В. Д. Аракиным концепция «типологического паспорта» языка, который включает перечень типологических признаков языка на разных уровнях, помогает систематизировать знания о языке и использовать их в обучении.

В. Д. Аракин был сторонником коммуникативной направленности обучения иностранному языку и считал, что главная цель обучения иностранному языку – формирование умений практически использовать его как средство общения. Он подчёркивал важность развития речевых умений параллельно с овладением языковым материалом.

В созданных под редакцией В. Д. Аракина учебниках английского языка для высших языковых учебных заведений страны («Практический курс английского языка») была реализована идея преемственности изучения иностранного языка с 1 по 5 курс, что свидетельствует о реализации принципа системного подхода в обучении. Учебники включают систему заданий и упражнений, направленных на развитие навыков устной речи, чтения и письма. При этом учёный уделял большое внимание такому важному аспекту обучения иностранному языку, как вопросы произношения и интонации. Свидетельство этого – включение в учебники специальных разделов для отработки этих навыков.



Рис. 3. Учебники английского языка для вузов под ред. В. Д. Аракина

Общее количество печатных трудов ученого превышает 700 печатных листов, из которых 450 приходится на монографии и словари. Среди наиболее значимых работ – «Очерки по истории английского языка» [1955], «Норвежско-русский словарь» [1963], «Мальгашский язык» [1963], «Индонезийские языки» [1965], «Самоанский язык» [1973], «Таитянский язык» [1981], «Сопоставительная типология скандинавских языков» [1984], «История английского языка» [1985] и, несомненно, пятитомный учебник английского языка для педагогических вузов – серия учебников под редакцией В. Д. Аракина «Практический курс английского языка», издание которого началось с 1978 года [1978].

В. Д. Аракин сыграл ключевую роль в подготовке научно-педагогических кадров: под его руководством защищено более 100 кандидатских и докторских диссертаций, что способствовало распространению его научных и методических идей. Многие его ученики и последователи не только развили заложенные В. Д. Аракиным

академические традиции, но расширили и адаптировали их к новым образовательным реалиям.

*Заключение.* Комплексное изучение наследия педагога-лингвиста В. Д. Аракина в историко-педагогическом контексте обусловлено значимостью сохранения памяти о выдающемся деятеле отечественной науки и образования, наряду с необходимостью формирования устойчивой модели развития отечественной педагогики и системы образования на основе исторически обоснованных подходов и практик. В работе рассмотрены основные периоды научной и педагогической деятельности учёного; ключевые идеи и концепции, сформулированные в его трудах; влияние его разработок на современную методiku преподавания иностранных языков; актуальность его подходов в условиях трансформации образовательной среды XXI века.

Основные результаты показывают, что педагогические идеи В. Д. Аракина формировались под влиянием социально-исторических условий времени и потребностей развития лингвистического и языкового образования страны. Анализ достижений педагога-лингвиста сквозь призму различных исторических периодов страны позволяет увидеть, как социальные трансформации (война, реформы, культурные сдвиги) влияли на научные приоритеты и педагогические подходы. Его научные подходы и лингвистические концепции сформировали основу многих современных методов преподавания иностранных языков и способствовали улучшению качества языкового об-

разования. Созданные В. Д. Аракиным учебники, учебно-методические пособия и словари способствовали стандартизации преподавания иностранных языков в вузах и подготовке квалифицированных педагогических кадров. Статья вносит вклад в изучение истории отечественной педагогики и может быть полезна исследователям, преподавателям и студентам лингвистических и педагогических специальностей.

### Список литературы

1. Богуславский, М. В. АПН РСФСР – АПН СССР – РАО: к 70-летию Российской академии образования / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2013. – № 5. – С. 21–34. – EDN RLESWH.
2. Буковский, С. Л. Специалисты в обучении иностранным языкам : Биографический энциклопедический словарь / С. Л. Буковский. – Москва : Издательство «Прометей», 2021. – 438 с. – EDN YNOLTM.
3. Вишневская, Г. М. Вклад профессора В. Д. Аракина в теорию и практику обучения фонетике иноязычной речи / Г. М. Вишневская // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 9. – С. 34–38. – EDN WVJPVC.
4. Вишневская, Г. М. Аракин Владимир Дмитриевич / Г. М. Вишневская, Т. В. Левина // Фонетическая рапсодия : краткий энциклопедический словарь биографий ученых-фонетистов. – Москва : Издательский дом Академии Естествознания, 2021. – С. 33–34.
5. Головин, В. А. Теория типологических паспортов В. Д. Аракина и актуальные проблемы лингвистической паспортизации / В. А. Головин // Вопросы лингвистической типологии, истории языка и лингводидактики. – Москва : Владос, 1994. – С. 5–16.
6. Данилова, В. П. Межрегиональная научная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения В.Д. Аракина / В. П. Данилова, А. С. Завьялова, В. П. Сви-

ридонова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2005. – № 4. – С. 184–185. – EDN JVKNQV.

7. Левченко, О. Ю. Государственная политика в области языкового образования в 1920–30 гг. / О. Ю. Левченко // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина». – 2011. – № 3 (48). – С. 43–46. – EDN RAPCUZ.

8. Лингводидактический биографический словарь : Около 500 научных биографий специалистов в области изучения и преподавания языков и смежных дисциплин. – Москва : Русский язык. Курсы, 2022. – 528 с. – EDN VNLRYR.

9. Миркин, Б. Г. О понятии научного вклада и его измерителях / Б. Г. Миркин // Управление большими системами: сборник трудов. – 2013. – № 44. – С. 292–307. – EDN RDQBOX.

10. Муталибов, А. Ш. Страницы из жизни замечательных ученых / А. Ш. Муталибов, А. А. Абдулкеримова. – Махачкала : ДГПУ, 2018. – 107 с.

11. Петров, Г. П. Владимир Дмитриевич Аракин / Г. П. Петров // Чувашский язык и литература : труды НИИ при Совете Министров Чувашской АССР. Вып. 53. – Чебоксары, 1975. – С. 204–206.

12. Потемкин, В. П. Вступительное слово академика В. П. Потемкина на научной сессии Академии педагогических наук РСФСР 10–14 сентября 1945 г. / В. П. Потемкин // Академик В. П. Потемкин. Статьи и речи / под ред. И. А. Каирова, А. Г. Калашникова, Н. А. Константинова. – Москва ; Ленинград : Издательство АПН РСФСР, 1947. – С. 25–28.

13. Проблемы языка и речи в современном лингвистическом пространстве : межвуз. сб. науч. ст. / М-во образования и науки Рос. Федерации, Волгогр. гос. ун-т, Каф. англ. филологии ; сост.: Л. Г. Фомиченко, Л. А. Кочетова, С. В. Баталин. – Волгоград : Издательство Волгоградского государственного университета, 2005. – 145 с. – EDN QRMCST.

14. Федорова, Н. М. Педагогическое наследие: Сущность понятия / Н. М. Федорова // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. – 2017. – № 1 (48). – С. 87–93. – EDN ZATVBX.

### Список источников

1. Аракин, В. Д. Индонезийские языки / В. Д. Аракин ; под общ. ред. проф. Г. П. Сердюченко ; Ин-т народов Азии АН СССР. – Москва : Наука, 1965. – 151 с.

2. Аракин, В. Д. История английского языка : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки» / В. Д. Аракин. – Москва : Просвещение, 1985. – 253 с.

3. Аракин, В. Д. Мальгашский язык / Акад. наук СССР. Ин-т народов Азии. – Москва : Издательство восточной литературы, 1963. – 64 с.

4. Аракин, В. Д. Норвежско-русский словарь / В. Д. Аракин. – Москва : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей (ГИС), 1963. – 1113 с.

5. Аракин, В. Д. Очерки по истории английского языка : пособие для преподавателей англ. яз. / В. Д. Аракин ; под ред. М. И. Перпер. – Москва : Учпедгиз, 1955. – 346 с.

6. Аракин, В. Д. Самоанский язык / В. Д. Аракин. – Москва : Наука, 1973. – 87 с.

7. Аракин, В. Д. Сопоставительная типология скандинавских языков / В. Д. Аракин. – Москва : Высш. шк., 1984. – 136 с.

8. Аракин, В. Д. Таитянский язык / В. Д. Аракин ; АН СССР, Ин-т востоковедения. – Москва : Наука, 1981. – 79 с.

9. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога / В. С. Безрукова. – URL: <https://azbyka.ru/deti/wp-content/uploads/2024/09/osnovy-duhovnoj-kultury-jenciklopedicheskij-slovar-pedagoga-bezrukova-v.s..pdf> (дата обращения: 15.03.2026).

10. Война и мир в их жизни. В. Д. Аракин. – URL: <https://mpgu.su/bezrubriki/inostrannyh-posvjashhennaja-dmitrievicha/#:~:text=> (дата обращения: 14.02.2026).

11. Вспомним всех поимённо: светлой памяти Владимира Дмитриевича Аракина. – URL: <https://mpgu.su/novosti/vspomnim-vseh-poimjonno-svetloj-pamjati-vladimira-dmitrievicha-arakina-19-07-1904-1983/> (дата обращения: 10.02.2026).
12. Мечковская, Н. Б. Общее языкознание: структурная и социальная типология языков : учебное пособие / Н. Б. Мечковская. – 2-е изд. – Москва : Флинта ; Наука, 2001. – 312 с.
13. Переводческий факультет. – URL: <https://linguanet.ru/fakultety-i-instituty/perevodcheskiy-fakultet/> (дата обращения: 17.02.2026).
14. Переводческий факультет: 70 лет в строю. История в лицах. 1942–2012: основные вехи в истории переводческого факультета // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 642. – С. 1–44.
15. Практический курс английского языка / под ред. В. Д. Аракина. – Москва : Высшая школа, 1978. – 448 с.
16. Рагимов, Г. С ним было легко и интересно. – URL: [https://azertag.az/ru/xeber/s\\_nim\\_bylo\\_legko\\_i\\_interesno-1308119](https://azertag.az/ru/xeber/s_nim_bylo_legko_i_interesno-1308119) (дата обращения: 10.03.2026).
17. Студенческий полк. Как московский институт учил военных переводчиков. Ведомости. – URL: <https://vkimo.com/mgriia/> (дата обращения: 10.03.2026).
18. Учебник английского военного перевода / В. Д. Аракин, Д. А. Эше, М. Е. Бочкарева [и др.]. – Москва : Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1946 (тип. «Искра революции»). – 435 с.
19. Человек, учёный, педагог: к 100-летию со дня рождения профессора Владимира Дмитриевича Аракина посвящается: сб. воспоминаний. – Москва : ГНО «Прометей», 2004. – 88 с.
20. Шванебах, Б. Э. Руководство по немецкому военному переводу / Б. Э. Шванебах. – Москва : Изд-во лит. на иностр. яз., 1943–1944. – 2 т. – Вып. 2: 1. Общая структура германских вооружённых сил и центрального военного аппарата. 2. Пехотная дивизия. – 1944. – 258 с. – URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_005127484/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005127484/) (дата обращения: 20.03.2026).
21. Шванебах, Б. Э. Руководство по немецкому военному переводу : учебное пособие для педагогических институтов иностранных языков (для военных переводчиков). Вып. 1: Справочные сведения о германской армии. Хрестоматия / Б. Э. Шванебах. – Москва : Издательство литературы на иностранных языках, 1943. – 190 с. – URL: <https://elibr.uraic.ru/handle/123456789/5754> (дата обращения: 20.03.2026).
22. Энциклопедия ВИИЯ. Военный институт иностранных языков. – URL: <https://viiapedia.com/index.php> (дата обращения: 25.03.2026).

УДК 371.11(470-25)"1931/1937"

**Ефимова Елена Алексеевна,**

SPIN-код: 3721-7712

кандидат педагогических наук, старший методист, Музей истории детского движения ГБОУ «Воробьевы горы», Российская Федерация, г. Москва, e-efimova@yandex.ru

### **ОБРАЗЦОВЫЕ ШКОЛЫ МОСКВЫ: ИЗ ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ И РАБОТЫ (1931–1937 ГГ.)**

**Аннотация.** Статья посвящена истории создания и деятельности в 1931–1937 годах образцовых школ Москвы. Проанализированы понятия «ударничество» и «образцовость» в применении к педагогическому труду. Приведен список образцовых школ столицы на 1931–1937 учебный год, указаны их адреса, фамилии директоров. На основе архивных материалов (стенограмм, протоколов) Московского городского отдела народного образования (Мосгорono), хранящихся в Центральном архиве города Москвы, освещены обстоятельства развертывания работы образцовых школ Москвы, выявлены критерии их отбора; разобраны требования, предъявляемые к образцовым школам руководством Мосгорono, условия, в которых проходила работа образцовых школ. Проанализированы обстоятельства, приведшие к переводу образцовых школ в равные условия с остальными. Приведено немало интересных, ярких фактов, касающихся не только организации учебно-воспитательного процесса в школах столицы и постановки руководства образцовыми школами со стороны Мосгорono, но и быта, духовной и повседневной жизни, стремлений и взаимоотношений москвичей первой половины 1930-х гг. Привлечены нормативно-правовая педагогическая пресса, информационные материалы интернета. Фактические сведения даны с необходимыми ссылками.

**Ключевые слова:** образцовые школы; московские школы; учительские кадры; ударничество; педагогическая деятельность; образовательный процесс; управление образованием; архивные материалы; городской отдел народного образования

**Efimova Elena Alekseevna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Methodologist, Museum of the History of Children's Movement, Vorobyovy Gory State Educational Institution, Russia Federation, Moscow

### **MODEL SCHOOLS OF MOSCOW: FROM THE HISTORY OF THEIR CREATION AND OPERATION (1931–1937)**

**Abstract.** The article is devoted to the history of the creation and activities of model schools in Moscow from 1931 to 1937. The concepts of “shock work” and “exemplary” as applied to pedagogical work are analyzed. A list of model schools in the capital for the 1931–1931 academic year is provided, along with their addresses and the names of their directors. Based on archival materials (stenograms, minutes) of the Moscow City Department of Public Education (Mosgorono), stored in the Central Archive of the City of Moscow, the circumstances of the development of the work of model schools in Moscow are illuminated, the criteria for their selection are identified, the requirements imposed on model schools by the leadership of Mosgorono, and the conditions in which the work of model schools took place are analyzed. The circumstances that led to the transfer of model schools to equal conditions with others are analyzed. Numerous interesting and striking facts are presented, concerning not only the organization of the educational process in Moscow schools and the management of model schools by the Moscow City Education Department, but also the everyday life, spiritual and daily life, aspirations, and relationships of Muscovites in the first half of the 1930s.

Regulatory and legal educational publications and online information are drawn from the material. Factual information is provided with the necessary references.

**Keywords:** model schools; Moscow schools; teaching staff; shock work; pedagogical activity; educational process; education management; archival materials; city department of public education

*Введение.* Историко-педагогическое исследование дает возможность увидеть, оценить, проанализировать достижения и проблемы сквозь десятилетия, проникнуть в атмосферу педагогической реальности, взглянуть на нее как изнутри, так и глазами современного исследователя.

1930-е гг. были годами кардинальных школьных реформ, проведенных огромным напряжением сил в сжатые сроки. Московские школы отразили в себе все черты жизни школ тех лет: переполненность классов и обучение в две и три смены в столичном перенаселенном городе, разнообразный состав учителей, серьезное отличие центральных и окраинных, образцовых и массовых школ по многим параметрам.

*Материалы и методы.* Много материалов по теме школьного строительства, школьных реформ содержится в фонде Р-528 «Московский городской отдел народного образования исполкома Моссовета» (Мосгороно) Центрального архива города Москвы. Это, в частности, стенограммы совещаний заведующих районными отделами народного образования (РОНО), заведующих школьными секторами Мосгороно, заведующих образцовыми школами, работников образцовых школ; отчеты директоров образцовых школ; доклады и докладные записки зав. Мосгороно о работе московских школ и о состоянии образцовых школ Москвы за 1930-е гг. Рассмотрение документов о работе образцовых московских

школ дает выразительную, полную характерных черт, нюансов и деталей картину состояния образования в Москве середины 1930-х гг. В исследовании использованы нормативно-правовая педагогическая пресса, информационные материалы интернета.

*Результаты исследования и их обсуждение.* В соответствии с Постановлением ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе от 5 сентября 1931 г. [КПСС в резолюциях..., 1985, с. 569–577] Наркомпросам предлагалось создать «сеть образцовых школ, поставив их в более благоприятные материальные условия и сосредоточив в них лучшие педагогические силы с тем, чтобы учительские массы, рабочие, колхозники и учащиеся могли на практике учиться у них строительству политехнической школы».

Заметим, что аналогичные попытки были предприняты в последующие десятилетия также в общегосударственном масштабе: например, в конце 1950-х гг. (бригады коммунистического труда на предприятиях), в 1970-х – 1980-х гг. (движение за превращение Москвы в образцовый коммунистический город, в ходе которого, в частности, образовательные учреждения стремились к получению звания образцового) [О мероприятиях..., 1975; Образцовые школы Москвы, 1985].

По нашим наблюдениям, история образцовых школ 1930-х гг. всей страны и, в частности, Москвы еще не стала предметом изучения. Краткие сведения об образцовых школах

имеются в педагогических энциклопедиях и словарях [Российская педагогическая энциклопедия, 1999, с. 43]. Данные об этих школах отсутствуют в учебниках, монографиях, сборниках документов по истории педагогики и по истории Москвы. По теме есть одно диссертационное исследование 1960-х гг. [Федоринов, 1966].

В интернете можно найти немало разных сведений об образцовой московской школе № 25 ([https://mel.fm/ucheba/fakultativ/238145-kreiman\\_gymnasium](https://mel.fm/ucheba/fakultativ/238145-kreiman_gymnasium); <http://lopatnikov.pro/stati/o-stalinskoj-shkole/>; <https://nikolaeva.livejournal.com/231948.html>; <https://ug.ru/nina-groza-uchitel-i-direktor/>; <https://www.kommersant.ru/doc/3167851>), в которой в рассматриваемый период обучались дети руководства СССР, включая детей И. В. Сталина, и которой американский историк Л. Холмс посвятил книгу [1999].

В 1931 г. советская школа избавилась директивным образом от бригадного метода обучения, рассыпных учебников и пр. и должна была осваивать классно-урочную систему, что было невероятно сложно в связи с отсутствием приемлемого опыта такой работы, методических разработок, программ и учебников, осложнено дефицитом педагогических кадров и перегруженностью школ. Образцовые школы были призваны, идя непроторенными тропами, сыграть в этом роль первопроходца, флагамена, ледокола, одновременно являясь витриной достижений.

Образцовость была реалией 1930-х годов. В системе Наркомпроса имелись кроме школ, образцовые детские дома и детские сады,

школы ФЗУ, педтехникумы, пионерлагеря, рабфаки, Дома колхозных ребят (ДКР – сельское многопрофильное внешкольное учреждение). По материалам прессы можно видеть, что существовали или были декларированы образцовые библиотеки, вагоны, дома, дороги, железнодорожные узлы, заводы, избы-читальни, кварталы, комбинаты, курорты, магазины, мотовозы, мясокомбинаты, политехпросветбазы МТС, профкомы, совхозы (племхоз, свинхоз), станции, трамваи и трамвайные парки, универмаги, учебные хозяйства; образцовыми должны были быть автотранспорт, ремонт, труд, учет и пр. Ленинград был провозглашен образцовым советским городом, а Москва – образцовым социалистическим городом пролетарского государства.

Введение понятия образцовости глубоко связано с развертыванием с 1929 г. в советской экономике социалистического соревнования и ударничества. На лучших, на победителей соревнования, продемонстрировавших образцы ударного труда, должны были равняться и равнялись остальные. К педагогическому труду в те годы применялись та же терминология и даже те же мерки, что и к труду индустриальному: «Конкурс [образцовых школ] выявил, что и в школьной работе имеются свои самоотверженные ударники, свои Изотовы, учителя, которые умеют тщательно готовиться к урокам, не упуская из виду ни одной педагогической детали, добиваться отличной организации учебной работы, вести большую воспитательную работу среди учащихся, помогать пионеротряду и

в то же время выполнять ряд важнейших общественных обязанностей» [Бюллетень ... 1933, № 13, с. 194, приложение]. Школьное планирование именовалось производственным планом [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 56. Л. 70]; общественная кампания с участием школ навстречу XVII съезду ВКП(б) носила название производственного похода: «Включение в производственный поход имени XVII партийного съезда дало новую волну соцсоревнования и ударничества, направленную на борьбу за образцовость всех участков школьной работы», – констатировала в январе 1934 г. зав. Мосгороно Л. В. Дубровина [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 132. Л. 6].

Зам. наркома просвещения Н. К. Крупская в 1932 г. подчеркивала: «надо построить действительно такую школу, которая <...> была бы образцом для подражания, <...> надо выделить те образцовые школы, которые могут быть показаны как образец умелого разрешения стоящих перед школой вопросов, <...> образцовая школа должна быть консультационным пунктом других школ» [Крупская, 1932], конкретизируя таким образом организационную и методическую стороны работы образцовых школ.

В Москве действовали 9 образцовых школ; четыре из них были переведены («выделены», по тогдашней терминологии) в образцовые в 1931 г., пять школ – в 1932 г. [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 132. Л. 1].

Наркомпрос РСФСР предлагал выбирать школы для придания им статуса образцовых в первую очередь по наличию производственной

политехнической базы, затем по территориальному расположению, удобному для связи с другими школами и административными центрами, также по уровню постановки учебной работы и по качественному составу педагогов, «которые могли бы обеспечить лучшие образцы педагогической работы» для усвоения их массовыми школами; такие школы должны были, кроме всего прочего, стать «опорной базой для ОНО и школьного инструктора» [Бюллетень... 1931, № 43, с. 546]. Это было не просто, о чем свидетельствует мимоletное признание Р. Л. Белоблоцкой, зав. группой образцовых школ Наркомпроса: «Мы просмотрели 1800 школ в стране, и нужно видеть, с каким трудом удается выудить образцовую школу» [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 147. Л. 89об].

В Москве, которая по административному делению 1930 года включала в себя десять районов (Бауманский, Дзержинский, Замоскворецкий, Краснопресненский, Ленинский, Октябрьский, Пролетарский, Сокольнический, Сталинский, Фрунзенский), было отобрано по одной школе в каждом районе. Четко сформулированных критериев отбора в материалах Мосгороно обнаружить не удалось, но просматривается сочетание таких факторов: сильный педагогический коллектив; приемлемое школьное здание; организационные способности заведующего школой (с 1934 г. – директора школы). Педагоги, как и директор, могли быть заменены в процессе работы, в благоустройство здания вкладывались средства, но покинуть свое здание образцовая школа не могла.

В Бауманском районе образцовая школа, расположенная по адресу: 1-й Басманный пер, д. 10А, имела номер 16 (директор Ц. З. Иоффе). Нумерация школ тогда носила внутррайонный характер, поэтому школы именовались так (например): 16-я Бауманская школа. Далее, 2-я Дзержинская школа располагалась по адресу: Марьино роща, 2-й проезд, д. 8 (директор – Ю. С. Краснопольская); 1-я Замоскворецкая школа – Шлюзовая наб., д. 8 (директор – А. Д. Сергеева); 3-я Краснопресненская школа – Тишинский пер., д. 8 (директор – Н. А. Леонтьева); 7-я Ленинская школа – Казанский пер., д. 10 (директор – А. С. Лихачев); 25-я Октябрьская школа – Старо-Пименовский пер., д. 5 (директор – Н. И. Гроза; фамилия ее произносилась с ударением на О [Толстов, 1935, с. 15; ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 15. Л. 17об]); 9-я Пролетарская школа – в Ленинской слободе (директор – Я. Я. Чулит); 1-я Сокольническая школа – 1-я Мясниковская ул., д. 23 (директор – З. Е. Крейн); 2-я Фрунзенская школа – ул. Усачева, д. 52 (директор – М. А. Рукавишникова); в Сталинском районе после долгих мытарств выделенную образцовую школу № 3 удержать в этом статусе не удалось [ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 156. Л. 100–138].

Также в соответствии с приказом по школьному сектору Наркомпроса от 13 февраля 1932 г. [Бюллетень... 1932, № 12, с. 139] в Замоскворецком районе была создана национальная татарская образцовая школа. Эта начальная школа, в которой было 400 детей, носила номер 17 и располагалась по адресу:

Малый Татарский пер., д. 8; в этом же здании находился детский сад, который в 1934 г. еще предстояло оттуда выселить [ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 147. Л. 120–133; Д. 151. Л. 3об]. Как сказала зав. Мосгороно Л. В. Дубровина, 17-я школа еще «не стала настоящим образцовой школой, но первая такая, чтоб по ней подтягивать уровень национальных школ» [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 151. Л. 3об]. Хотя требования к 17-й школе были значительно ниже, чем к другим, статус образцовости она утратила уже к 1935 г., оставшись одной из десяти московских школ «для нацменьшинств и иностранцев».

Отчеты школ, стенограммы совещаний заведующих школами показывают, насколько разными были стартовые условия работы образцовых школ. 25-я Октябрьская школа, располагавшаяся в центре Москвы (район ул. Горького) в старинном школьном здании, имевшая отличный педагогический состав и энергичного директора, сразу вырвалась вперед, хотя напряженно работала в 2 смены. Руководство Мосгороно и Наркомпроса между тем подходило к ее работе с повышенной требовательностью, подчеркивая, что «эта школа центральная из всех образцовых школ Москвы, находится в центре, по социальному составу в ней преобладают служащие <...>, помощь родителей детям и семейная обстановка сыграли большую роль [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 56. Л. 48, 49]. При этом педагогический коллектив констатировал, что просто наказание – работать с балованными профессорскими детьми и маменькиными сынками [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 56. Л. 11, 50].

7-я Ленинская школа, расположенная по теперешним представлениям тоже в центре столицы (район Якиманки), в начале 1930-х гг. помещалась в одном здании с рабочим университетом и строительным техникумом, учащиеся (преимущественно – дети рабочих Станкозавода и завода им. Сталина) занимались в три смены. Школа заняла второе место среди столичных образцовых школ в результате активной организаторской работы ее директора А. С. Лихачева, пришедшего на эту руководящую должность в 1930 г., когда ему было 24 года. В частности, ему удалось в течение 1932 г. выселить посторонние учреждения и обновить на 70 % педагогический коллектив [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 56. Л. 57].

Остальные школы, выдвинутые в образцовые, располагались в неблагополучных районах и на окраинах тогдашней Москвы – в районе Каланчевской площади и Павелецкого вокзала, в Марьиной роще и на Усачевке, в районе Сухаревского и Тишинского рынков, в Ленинской слободе на юго-востоке Москвы, в бывшем селе Богородском на север от Сокольнического парка (последние две – рядом с окружной железной дорогой). По нашим наблюдениям, руководство Мосгороно при выборе школ руководствовалось, кроме указанных выше пунктов, также близостью крупных промышленных предприятий (как правило, шефов школ; дети рабочих этих предприятий составляли большую часть учеников), и учитывало наличие недалеко трамвайного маршрута. Трамвай в те годы был основным московским общественным транспортом; в 1930-е гг.

трамваи перевозили по 2,5 млн пассажиров в год при общей численности населения столицы в 4 миллиона.

По постановлению ЦК ВКП(б) 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе» главной задачей образцовых школ было стать примером для всех школ. Употреблялась формулировка: «примером для всех школ в борьбе с коренным недостатком», т. е. с недостатком общеобразовательных знаний учащихся, что «неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук» [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 229. Л. 4об]. Это предполагало, как резкое повышение успеваемости (и дисциплины) учащихся, так и разработку методических материалов на основе своего опыта для распространения их в массовых школах. Выполнение каждого из этих пунктов, само по себе непростое в условиях перестройки школы по классно-урочной системе и пр., для московских образцовых школ было еще сложнее вследствие их столичного статуса, поскольку по ним равнялась вся страна.

Получая приоритетное финансирование как на оборудование школы и ремонт, так и на зарплату учителям (+25 %) [Бюллетень ... 1932, № 32, с. 397; ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 147. Л. 129; Д. 229. Л. 18], имея право забирать в свою школу лучших учителей школ района, директора московских образцовых школ тем не менее работали как на вулкане. Так, неоднократно в стенограммах совещаний Мосгороно 1934 г. возникал вопрос о произведенном в первые дни сентября 1933 г.

вселении в помещение 9-й Пролетарской школы еще одной школы [ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 42. Л. 19; Д. 147. Л. 89об], что создало серьезные трудности. На совещании в июле 1933 г. зам. наркома просвещения РСФСР М. С. Эпштейн, говоря о ходе летнего ремонта школ, ставил в вину директорам образцовых школ то, что они находятся в отпуске: «Июнь, июль, август – это наша посевная кампания, и мы не можем отпускать людей» [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 15. Л. 3]. Ни директор, ни зав. учебной частью образцовых школ не преподавали, они занимались административно-хозяйственными, организационными, методическими вопросами. Однако под напором обстоятельств завучам приходилось заниматься и финансированием [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 42. Л. 28], и «вести группу» при отсутствии педагога [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 146. Л. 56].

Не прошло и года от даты постановления 25 августа 1931 г., как Наркомпрос приказал сектору школьной работы организовать написание образцовыми школами монографий, освещающих опыт, проделанную работу, а также историю данной школы, «подкрепив отдельные яркие моменты воспоминаниями старых педагогов или бывших учеников школы» [Бюллетень... 1932, № 18, с. 216]. В 1933–1936 гг. вышли в свет 5–6 таких изданий, выполненных в форме художественно-педагогических очерков; из московских школ с этим заданием справилась только 25-я Октябрьская школа в лице своего завуча А. С. Толстова, яркого талантливого педагога [Толстов, 1935].

Для 28 лучших образцовых

школ страны в 1935 г. было установлено звание членов-корреспондентов ЦПЛ НКП (Центральная педагогическая лаборатория Нарпокомпроса), которые должны были, добиваясь всё более высоких показателей, в сотрудничестве с Наркомпросом оформлять, издавать свои результаты. Семи из этих школ-членов-корреспондентов ЦПЛ НКП было дано право печатать свои «Учебные записки», в том числе 25-й Октябрьской и 3-й Краснопресненской московским школам [Бюллетень... 1935, № 12, с. 202].

Одним из сложнейших организационных вопросов был кадровый. При отчетах образцовых школ часто обсуждались перемещения учителей из массовых школ в образцовые и обратно. Были весьма часты формулировки директоров образцовых школ: «есть отдельные педагоги, которых надо сменить» [ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 56. Л. 103] или «преподавателя по химии мне обещали дать <...>, мне было бы желательно получить Евдокимову из 18-й школы» [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 243. Л. 66]. Более того, руководство Мосгороно довольно жестко проводило такую же линию: «Кадры нужны лучшие, переводить не лучших в массовую школу, из массовой школы отобрать тех педагогов, которые отвечали бы тем требованиям, которые мы предъявляем к образцовой школе» [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 147. Л. 66]. «Надо образцовую школу обратить в игрушку. Ничего, что за счет других школ <...> Не страшно, если парочка школ проживут еще год. Но в образцовую школу вы должны всё стянуть в такой кулак, который дал бы возможность там дать образцовую обстановку»

[ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 146. Л. 118об, 119].

Хотя и при повышенной зарплате, труд учителя образцовой школы был тяжел. Большой объем методической работы, разработка и ведение образцовых уроков, постоянные посещения уроков как учителями массовых школ, так и бригадами проверяющих Мосгороно и Наркомпроса плюс к обычному педагогическому труду давались нелегко.

Непрост был и быт. В стенограммах нашли отражение бытовые черточки жизни московского учителя. Многие учителя жили далеко от школы, в том числе и в Подмосковье. Завуч 17-й татарской школы Эскандеров, живя за 50 км от Москвы, часто оставался ночевать в школе [ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 147. Л. 132]. В свете острого жилищного вопроса в Москве в 1930-е гг. вызывает сочувствие инцидент в 9-й Пролетарской школе, когда 12 учителей подали заявление об уходе вследствие отсутствия жилплощади [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 147. Л. 77, 77об, 82, 98об].

Достойна восхищения самоотверженность учителей, добивавшихся в результате своей работы успеваемости выше 90% и образцовой дисциплины, поражавшей посещающих их уроки [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 56. Л. 61]. Отметим, что в образцовых школах имелись, как их тогда называли, «дезорганизаторы», как свои собственные, так и пришедшие из других школ; об опыте работы с ними рассказывали на совещаниях директора, завучи, пионервожатые [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 56. Л. 41, 44; Д. 156. Л. 77].

Обязательным было наличие в образцовой школе педолога или даже двух – для 1 и для 2 ступени; они обследовали детей, составляли педологические паспорта на каждого ученика (успеваемость, дисциплина, положение в семье) и на класс, вели учет трудных и педагогически запущенных детей. Результатами работы педологов отчитывались директора [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 56. Л. 3, 60, 74, 80, 84; Д. 132. Л. 1,5; Д. 146. Л. 55; Д. 243. Л. 9, 19, 20]; однако встречаются и критические указания на кабинетный характер работы педологов [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 132. Л. 9об].

Значительную часть работы образцовых школ составляло политехническое образование, подготовка учащихся к будущей работе на промышленных предприятиях. Школьные мастерские должны были быть оборудованы настоящими станками – это была задача шефствующих предприятий. Самые передовые мастерские в Москве были в 9-й Пролетарской школе [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 147. Л. 8об].

Выпускники образцовых школ успешно поступали в высшие и средние специальные учебные заведения, следуя таким образом духу и букве постановления 1931 года. Л. В. Дубровина говорила, что надо «дать такой лозунг – ни одного не выдержавшего испытания в вуз из образцовых школ <...>, чтобы это было делом чести». «Реально это?» – обращалась она в зал, и зал отвечал: «Реально» [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 229. Л. 32об].

Наработки образцовых школ активно перенимали учителя Москвы

и всего СССР. Образцовые школы Москвы первыми в стране ввели твердое расписание уроков (или «распорядок дня» школы), составление учителем плана урока, много работали над соотношением недавно введенных стандартных учебных программ и только что изданных учебников по предметам, контактируя для этого с авторами учебников [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 132. Л. 5; Д. 146. Л. 123об; Д. 229. Л. 3об]. Посещавшие образцовые школы и педагогические кабинеты РОНО учителя массовых школ переписывали себе эти материалы от руки [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 56. Л. 46; Д. 243. Л. 84]. Хотя в стенограммах имеются упоминания о намерении Мосгороно издать эти методические разработки, а также брошюру «Лучшие ударники учителя и школьные работники г. Москвы» и книгу борьбы за образцовость московских школ [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 142. Л. 27об, 66], обнаружить эти издания нам не удалось.

Иллюстрацией чрезвычайно разных и весьма сложных хозяйственных условий работы образцовых школ могут служить те факты, что 2-я Дзержинская школа (в Марьиной роще) до 1934 г. не имела канализации [ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 57. Л. 18; Д. 146. Л. 80, 148об] (однако в школе была достигнута такая великолепная чистота, что этот факт постоянно отмечали проверяющие; все дети имели белые воротнички и носовые платки); а директору 9-й Пролетарской школы не раз приходилось обращаться к руководству шефствующего над школой завода «Динамо»

с просьбой изыскать деньги на питание школьников: «Завтра кормить ребят нечем» [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 147. Л. 95].

Все московские школы в начале 1930-х гг. работали в две и три смены, многие располагались в приспособленных помещениях; часто в школьных зданиях находились посторонние учреждения, проживали жильцы, что препятствовало не только желаемому подъему успеваемости и дисциплины, но и вообще организации учебного процесса. В классах образцовых школ было по 40–48 учеников, даже в 25-й Октябрьской школе был класс с 62 учениками [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 146. Л. 123].

Наркомпрос в распоряжении от 21 января 1933 г. «О мерах по улучшению работы образцовых школ» [Бюллетень ... 1933, № 4, с. 58] указывал отделам народного образования на необходимость перевода этих школ в специальные школьные здания (что достигалось строительством новых зданий и выявлением школьных зданий, используемых не по назначению), вывода посторонних учреждений и жильцов, снабжения школ оборудованием, тетрадями, учебниками, горячими завтраками, ликвидации третьей смены. Всё давалось нелегко. Например, когда из помещения 1-й Замоскворецкой школы наконец выехал техникум, он вывез и всё учебное оборудование [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 147. Л. 111; Д. 58. Л. 29].

Еще в 1931–1932 годах, с введением образцовости перед московскими образцовыми школами встала проблема разукрупнения («разгрузки»). С этой непростой задачей

они справились только к началу 1935–1936 учебного года.

Разукрупнение было организовано как перевод учащихся в ближайшие школы, как правило – школы-новостройки (в 1935 г. в Москве было построено 72 новых школы, что в два раза больше, чем в предыдущее десятилетие [Генеральный план, 1936; Рогачев, 2014]). Из перегруженных школ в новостройки выводились целые классы. Переводили средние по успеваемости классы, т. е. не худшие и не лучшие, учитывая место проживания детей; в школы-новостройки переводили и учителей вместе с их классами [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 243. Л. 55, 62, 74].

Прочная организационная и финансовая связь школ с предприятиями-шефами таила в себе подводные камни. Директор 1-й Сокольнической школы З. Е. Крейн сокрушался: «Наш шеф – завод «Богатырь». Я стою за то, чтобы выводить классы целиком, но, например, дочь директора «Богатыря» или главного механика «Богатыря» надо же оставить?» [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 243. Л. 60].

Часто вставала проблема взаимоотношений руководства школы с родителями, не желавшими, чтобы их дети были переведены куда-либо из образцовой школы. Зав. Мосгороно Л. В. Дубровина в 1934 г. эмоционально констатировала: «В прошлом году мы выводили из 25-й школы детей ответственных работников, которые имели право там быть, но за этот счет сделали школу образцовой» [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 147. Л. 49]. «Вы думаете, нам легко далась разгрузка 25-й Октябрьской или 3-й Краснопресненской?

Дело дошло до «Правды», до целого бунта родителей, которые устроили нам под дождем целую демонстрацию. Но только этой ценой мы в этих районах добились образцовых школ» [ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 147. Л. 97]. При очередной разгрузке той же 25-й Октябрьской школы в 1935 г. Л. В. Дубровина настоятельно рекомендовала учителям «провести собрание родителей, пригласить представителей районов, <...> говорить о новостройке, заранее взять инициативу в руки, чтобы отсталые настроения не имели место, <...> не нужно ничего голосовать, а только говорить для сведения, <...> желательно организовать экскурсии для всех родителей в новостройки и показать товар, так сказать, лицом» [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 243. Л. 78].

В результате разукрупнения 1935 года в образцовых школах было достигнуто желаемое положение, при котором в параллели оставалось не больше трех классов, большинство из которых занимались в 1 смену. Однако тогда же проявилась необходимость прикрепить все классы к определенным школьным помещениям. Часто это означало переоборудование созданных в предыдущие годы предметных кабинетов (географии, математики, пения, биологии, черчения, военного, педагогического), ликвидацию врачебного кабинета, библиотеки, пионерской комнаты, учительской. В большинстве образцовых школ остались только кабинеты физики и химии; во 2-й Фрунзенской школе библиотеку переместили за выгородку в актовом зале [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 243. Л. 71].

В работе образцовых школ значительное место занимали проводившиеся с 1932 г. конкурсы. Конкурсы состояли в принятии обязательств, выполнении их, проверке выполнения обязательств комиссиями, обобщавшими увиденное в школе. Первый конкурс прошел с 1 октября 1932 г. по 15 февраля 1933 г. [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 14. Л. 19], второй завершился в марте 1935 г. [Второй конкурс, 1935]. В 1936 г. прошел конкурс образцовых школ по русскому языку и литературе [Сборник приказов... 1936, № 4, с. 49].

Первый конкурс позиционировался Наркомпросом как «начало систематической работы по созданию сети образцовых школ, стоящих на безусловно высоком уровне общей организации всей своей работы и педагогического мастерства» для обеспечения «подъема всей массовой школы» [Бюллетень... 1933, № 13, с. 194]. Таким же образом определяла цель конкурса Н. К. Крупская: «создать образцовые школы, которые серьезно будут помогать осуществлению единой советской политехнической школы в массовом масштабе» [Крупская, 1932].

По результатам первого конкурса был составлен титульный список образцовых школ Наркомпроса РСФСР на 1934 год, в котором присутствовали указанные выше 9 московских образцовых школ [Титульный список, 1934, с. 3] (по всей стране в титульном списке 935 образцовых школ); 25-я Октябрьская и 7-я Ленинская школы были премированы [Бюллетень... 1933, № 13, с. 194, приложение].

Среди педагогов-ударников

школ Москвы, награжденных грамотами и подарками в 1933–1935 гг., немалую часть составляли учителя образцовых школ [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Дд. 154, 269, 270]. В образцовых школах были созданы условия для плодотворной работы талантливым увлеченным учителям, однако для них это была работа на износ.

Пожалуй, 1933–1934 гг. были высшим пиком работы образцовых школ. Многие планы 1935 года остались невыполненными, например, намерение зав. Мосгороно Л. В. Дубровиной: «На будущий год мы должны иметь больше образцовых школ в районе потому, что одна школа удовлетворить запросы 60–70 школ не в состоянии» [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 229. Л. 14].

В 1935 г. Наркомпрос ввел категорию базовых школ педагогических институтов, переведившихся под двойное управление НКП и соответствующего вуза для организации прохождения в них практики будущих педагогов и ведения научно-исследовательской работы. В число этих школ должны были войти лучшие массовые школы, которые тем не менее включались в титульный список образцовых школ, получали соответствующие льготы и звания членов-корреспондентов ЦПЛ НКП [Бюллетень... 1935, № 12, с. 279]. Думается, это был первый звонок к переводу образцовых школ в равные условия с остальными.

Последнее позитивное распоряжение Наркомпроса касательно образцовых школ прошло в мае 1936 г. и было посвящено исполняющемуся в сентябре пятилетию их работы [Сборник приказов... 1936, № 11, с. 154].

После опубликования 4 июля 1936 г. постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» педологи, активно работавшие в образцовых школах, покинули их. По нашим наблюдениям, еще в 1935–1936 гг. многие директора образцовых школ Москвы были перемещены на другие должности.

В 1937 г. по постановлению СНК РСФСР 20 апреля 1937 г. «О преобразовании так называемых образцовых и опытно-показательных школ в нормальные школы» образцовые школы были уравнены во всех отношениях с массовыми школами [О преобразовании..., 1974] – и продолжали работать.

По мнению М. В. Федоринова, образцовые школы «свою первоначальную задачу выполнили <...>, дали массовым школам проверенный опыт совершенствования педагогического процесса» [Федоринов, 1966, с. 21]. Следует добавить, что несколько уничижительный тон постановления 20 апреля 1937 г., говорит о недовольстве властей обстановкой в образцовых школах. Видимо, это относится преимущественно именно к московским образцовым школам, которые, кстати, не раз подвергались критике со стороны Мосгороно за «зазнайство» и «левачество» [ЦАГМ. Ф.Р-528. Оп. 1. Д. 56. Л. 23, 39, 84, 130]. Думается, что и практиковавшиеся в образцовых школах столицы элитарные критерии приема «учащихся по их умственной одаренности» на фоне постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» сыграли не последнюю роль.

*Заключение.* История образцовых школ 1930-х гг. еще не стала предметом научного внимания историков педагогики и краеведов. История московских образцовых школ 1930-х гг. интересна и драматична. Материалы фонда Р-528 Центрального архива города Москвы содержат ценную информацию не только по организации учебно-воспитательного процесса в школах столицы и по постановке руководства образцовыми школами со стороны Мосгороно, но и дают картины быта, духовной и повседневной жизни, стремлений и взаимоотношений москвичей первой половины 1930-х гг.

### Список литературы

1. Крупская, Н. К. На борьбу за образцовую школу / Н. К. Крупская ; Школьный сектор НКП РСФСР. – Москва : Наркомпрос РСФСР ; Учгиз, 1932. – 15 с.
2. Образцовые школы Москвы / под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва : Педагогика, 1985. – 120 с.
3. Рогачев, А. М. Великие стройки социализма / А. М. Рогачев. – Москва : Центрполиграф, 2014. – 476 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 2 / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1999. – 670 с.
5. Толстов, А. С. 25 образцовая школа / А. С. Толстов. – Москва : Московский рабочий, 1935. – 184 с.
6. Holmes, L. E. Stalin's school: Moscow's model school № 25, 1931–1937 / L. E. Holmes. – Pittsburgh : University of Pittsburgh Press, 1999. – 228 p.

### Список источников

1. Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. – Москва : 1931, 1932, 1933, 1935.
2. Второй конкурс образцовых школ : материалы торжественного заседания Республиканского комитета Всеобуча при СНК РСФСР и Наркомпроса РСФСР,

посвященного итогам Второго конкурса образцовых школ 23/Ш 1935 г. – Москва : Наркомпрос РСФСР, Учпедгиз, 1935. – 32 с.

3. Генеральный план реконструкции города Москвы. Т. 1: Постановления и материалы». – Москва : Мос. рабочий, 1936. – 162 с.

4. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 4. – Москва : Политиздат, 1985. – 575 с.

5. О мероприятиях по реализации Постановления Бюро МГК КПСС и исполкома Моссовета «Об инициативе педагогических коллективов некоторых школ Москвы, принявших обязательства достойно встретить XXV съезд КПСС, работать под девизом “Образцовому коммунистическому городу – образцовые школы”» : методические рекомендации. – Москва, 1975. – 38 с.

6. О преобразовании так называемых образцовых и опытно-показательных школ в нормальные школы : Постановление СНК РСФСР 20 апреля 1937 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973. –

Москва : Педагогика, 1974. – С. 175–176.

7. Постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 10 июля 1935 г. «О генеральном плане реконструкции города Москвы». – URL: <https://diletant.media/articles/36470233> (дата обращения: 13.03.2026).

8. Сборник приказов и распоряжений Наркомпроса РСФСР. – Москва, 1936.

9. Титульный список образцовых школ Наркомпроса РСФСР на 1934 год (утв. наркомом по просвещению А. С. Бубновым). – Москва ; Ленинград : Наркомпрос РСФСР ; ОГИЗ ; Учпедгиз, 1934. – 48 с.

10. Федоринов, М. В. Опыт повышения эффективности педагогического процесса в образцовых школах РСФСР и пути его распространения среди массового учительства (1931–1937 гг.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / М. В. Федоринов. – Москва, 1966. – 22 с.

11. Центральный архив города Москвы (ЦАГМ).

УДК 371.11(430)(091)+070(091)(47)

**Лисович Вера Николаевна,**

SPIN-код: 2159-1650

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Vera.Lisovich@yandex.ru

## **ВОПРОСЫ НЕМЕЦКОГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТРАНИЦАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу российских педагогических журналов конца XIX – начала XX столетий «Вестник воспитания» и «Русская школа». Предметом исследования стали публикации, посвященные вопросам воспитания и обучения в немецкой средней школе и педагогическим теориям и течениям, транслируемым немецкими учеными и педагогами. Сделан вывод о том, что в период назревшей в стране потребности в преобразовании отечественной системы среднего образования российское образованное общество интересовалось педагогическим опытом зарубежных стран, в частности, Германии, которая на протяжении многих лет играла значимую роль в процессе становления и развития российской средней школы. Статья может быть полезна преподавателям высшей школы, учёным, специализирующимся в области истории образования.

**Ключевые слова:** взаимодействие педагогических культур; немецкая средняя школа; немецкое образование; учебно-воспитательный процесс; реформаторская педагогика; кризис образования; российская журналистика; педагогические журналы; журнальные статьи; история журналистики

**Lisovich Vera Nikolaevna,**

Candidate of Pedagogy, Lecturer of Department of Pedagogy and Andragogy, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, Russia Federation, Saint Petersburg

## **THE ISSUES OF GERMAN SECONDARY EDUCATION IN THE PAGES OF THE DOMESTIC PEDAGOGICAL JOURNALS OF THE LATE 19<sup>TH</sup> – EARLY 20<sup>TH</sup> CENTURIES**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of Russian pedagogical journals of the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries, Bulletin of education and Russian school. The subject of the study is publications devoted to the issues of education and training in the German secondary school and pedagogical theories and trends broadcast by German scientists and educators. It is concluded that during the period when the country was in need of transforming its national secondary education system, the Russian educated society was interested in the pedagogical experience of foreign countries, particularly Germany, which played a significant role in the formation and development of the Russian secondary school for many years. This article may be useful for higher education teachers and scholars specializing in the history of education.

**Keywords:** interaction of pedagogical cultures; German secondary school; German education; educational process; reformist pedagogy; crisis of education; Russian journalism; pedagogical journals; journal articles; history of journalism

*Введение.* Чтобы понять особенности современной российской школы, полезно обратиться к истории ее развития в разные исторические периоды. Анализ педагогического опыта прошлого позволяет глубже понять современные образовательные процессы.

Поскольку, начиная еще с XVIII века, немецкая школа и немецкая педагогика являлись образцом для развития отечественного образования, автором была предпринята попытка выяснить на примере периодической печати, выступавшей в качестве транслятора педагогических идей и течений и проводника прогрессивных начал в деле образования, к каким вопросам в области теории и практики воспитания и обучения проявлялся интерес российским образованным обществом конца XIX – начала XX вв. в период, когда им критиковалась «старая» школа, поскольку она не соответствовала экономическому и культурному развитию страны.

Как отмечают исследователи, в проблемной зоне оказались как общие принципы построения системы образования, учитывающие социальные, экономические и политические цели, так и вопросы, связанные с государственно-общественным управлением образованием на разных ступенях и реформированием содержания образования (методика обучения, формы учебных занятий, взаимодействие учителей с учащимися и их родителями) [Российское образование на рубеже двух веков, 1996].

Понимание необходимости обновления русской школы привело к поиску учеными и педагогами новых

идей и концепций. Одновременно в западноевропейских странах появились новые педагогические идеи, течения и явления школьной практики под общим названием «реформаторская педагогика» [Образцова, 1996]. Таким образом, аналогичные процессы пересмотра школьного образования с целью его реформирования и в России, и на Западе давали возможность для взаимодействия педагогических культур, рассматриваемого автором как процесс «духовно-интеллектуального взаимовлияния и взаимной дополняемости различных педагогических систем, основанный на комбинировании отечественных педагогических идей, образовательных ценностей и моделей, организационных форм и технологий с зарубежными культурно-педагогическими образцами» [Филипенко, 2017, с. 13].

Такое взаимодействие, как отмечают исследователи разных лет (Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, С. Ф. Егоров), осуществлялось. Одной из его форм была публикация научных статей в столичных общепедагогических журналах, которые, являясь частью общественно-педагогического движения того времени, становились проводниками новых подходов в обучении и воспитании и новых образовательных концепций, формируя, таким образом, мнение педагогов и общественности по вопросам образования. Наиболее крупными были «Вестник воспитания» (далее – ВВ) и «Русская школа» (далее – РШ). Журналы выходили в Москве (ВВ) и в Петербурге (РШ) с 1890 по 1917 гг.

*Материалы и методы.* Материалом для исследования послужили

вышеупомянутые журналы. Основными методами исследования в рамках данной статьи послужили:

- структурный и системный анализ содержания журналов «Вестник воспитания» и «Русская школа»;
- контент-анализ журнальных публикаций.

*Результаты исследования.* «Вестник воспитания» и «Русская школа» были авторитетными научно-педагогическими журналами, которые собирали вокруг себя «лучшие педагогические силы 90-х и начала 900-х годов» [Аблов, 1937, с. 51]. В число постоянных авторов журналов входили видные педагоги-просветители, ученые-теоретики и общественные деятели. С журналами в разное время сотрудничали: В. П. Вахтеров, Н. Х. Вессель, К. Н. Вентцель, А. С. Вирениус, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, Е. Н. Медынский, А. Н. Острогорский, В. И. Чарнолуский, Н. В. Чехов, Ф. Ф. Эрисман и др. Журналы анонсировали выпуски друг друга. Например, в одном из номеров «Вестника воспитания» можно найти следующий рекламный текст о «Русской школе»: «Журнал этот принадлежит бесспорно наиболее полным из всех наших педагогических журналов, а имена его сотрудников обеспечили ему с первого года издания прочный успех читателей, интересующихся нашей современной педагогикой» [Цинк, 1894, с. 179].

Журналы были частными, ориентировались на широкую педагогическую общественность. Оба журнала боролись за осуществление передовых идей в практике русской школы, публиковали хронику народ-

ного образования за границей. Журналы имели схожие разделы, при этом каждый имел свою тематическую направленность.

ВВ строился на взаимодействии педагогов и врачей, поэтому на его страницах вопросы детского развития и школьного образования рассматривались авторами не только с педагогической, но и с медицинской точек зрения. Анализируя свою издательскую деятельность в первые пять лет редакция журнала отмечала: «Мы с первых же номеров показали и старались доказать это впоследствии, что при постановке на обсуждение каких бы то ни было педагогических вопросов, для нас недостаточно освещения их только с общепринятых точек зрения присяжных педагогов, наоборот, одновременно с тем мы старались мы старались взглянуть на них еще и с санитарной, и с психофизиологической точек зрения, нередко ставя их в ближайшую связь с данными анатомии, физиологии, антропологии, гигиены и вообще биологии» [От редакции, 1895, с. V–VI].

РШ была более ориентирована на практическую сторону педагогической деятельности. Создатели журнала ставили перед собой задачу «содействовать возбуждению живой творящей мысли педагога и народного деятеля <...> поселить в них недоверие к рутинным приемам просветительной работы <...> возбудить в них охоту к личному исканию лучших приемов <...> организовать деятельный обмен педагогических и культурно-просветительских идей» [От редакции, 1915, с. 3]. В основном журнал отстаивал принципы национального воспитания детей, развивал

идею самобытности русской школы. Но, несмотря на это, передовой зарубежный опыт в области школьного образования также находился в поле зрения журнала.

*Обсуждение результатов.* Автором были рассмотрены номера ВВ (233) и РШ (324), опубликованные за 27-летний период их существования. Были изучены следующие разделы журналов:

- оригинальные и переводные статьи по вопросам воспитания и обучения (доклады, речи, рефераты, главы из научных трудов), очерки о выдающихся ученых, педагогах и организаторах школьного образования, история педагогической теории и практики, письма;

- новости из практики русской и зарубежной школы, школьная статистика, обзор педагогических съездов, конференций и образовательных выставок («Педагогическая хроника»);

- основные идеи представителей отечественной, зарубежной экспериментальной педагогики и психологии («Экспериментальная педагогика»);

- рецензии на учебные и методические пособия, книги для детей и для народного чтения, обзор отечественных и иностранных педагогических журналов («Критика и библиография»);

- краткий обзор иностранных периодических изданий («Мелкие рефераты и сообщения»);

- прогрессивные педагогические идеи, сформированные зарубежным педагогическим опытом («Новейшие педагогические течения на Западе»).

В таблице 1 представлены количественные характеристики публикаций по вопросам образования в Германии [Вестник воспитания, 1890–1917; Русская школа, 1890–1917].

**Таблица 1. Вопросы немецкого образования на страницах журналов «Вестник воспитания» и «Русская школа». Количество публикаций**

Наименование журнала	Общее количество статей	Статьи, посвященные вопросам немецкого образования в целом	Вопросы воспитания и обучения в немецкой средней школе	Реформаторская педагогика
ВВ	6 318	911	168	37
РШ	8 792	407	112	41
Всего:	<b>15 110</b>	<b>1 318</b>	<b>280</b>	<b>78</b>

В число 1 318 публикаций, посвященных в целом системе немецкого образования исследуемого периода, помимо средней школы, вошли как деятельность разных по видологии и по уровню образования школ (конфессиональные школы, народные и технические училища,

школы для неуспевающих и с ограниченными возможностями здоровья детей), так и отдельные аспекты начального, женского, внешкольного и высшего образования. Отметим, что среднее образование дети могли получить в прогимназиях, реальных прогимназиях и реальных школах, где детей обучали в течение шести

лет. А также в высших реальных школах, классических и реальных гимназиях с девятилетним сроком обучения. Наиболее распространены и популярными в Германии в конце XIX – начале XX вв. являлись классические гимназии [Бим-Бад, 2015; Соч. Гиппо, 1874]. Психологические особенности детей дошкольного возраста, основы их здорового образа жизни и воспитание также входили в круг авторских интересов. Приведем некоторые названия статей в качестве примера:

– Высшее женское образование в Германии *М. Сукенникова* (РШ, 1897, № 11–12);

– Дитя и уход за ним. Пер. с нем. *Л. М. Гурфинкель* (РШ, 1897, № 1);

– Из университетской хроники Германии. Письмо из Берлина *М. Сукенникова* (РШ, 1899, № 11);

– Питание школьников в народной школе Германии *М. Котельникова* (РШ, 1910, № 12);

– Вспомогательные школы для малоодаренных и неуспевающих детей в Германии *Д-ра А. Щеглова* (РШ, 1911, № 5–6);

– Последовательные степени умственного развития у детей первого возраста. *Мать семейства* (ВВ, 1891, № 4);

– Школы для слабоумных детей. *Х. Ц.* (ВВ, 1891, № 8);

– Родительские вечера при начальных школах *И. Г.* (ВВ, 1894, № 2);

– Идеи Фребеля и воспитание детей в возрасте 3-6 лет *Л. С.* (ВВ, 1901, № 1);

– Начальное образование в столице Германской Империи. *А. Горбунова* (ВВ, 1900, № 8).

Постатейный анализ указанных журналов показал, что круг вопросов, касающихся организации и деятельности немецкой средней школы в конце XIX – начала XX столетий был достаточно широким. «Вестник воспитания» в большей степени освещал проблемы воспитания, школьной гигиены и здоровья учащихся, уделял внимание вопросам профессиональной подготовки учителей и их профессиональному росту. В «Русской школе» чаще публиковались статьи, посвященные организации школьного дела и методике преподавания. Вышедшие в свет новые учебные и методические пособия, детские книги, руководства и литература для учителей немецких авторов были в фокусе внимания обоих журналов. Отношение государства к немецкой средней школе также нашли свое место на страницах русских педагогических журналов. В меньшей степени журналы затрагивали вопросы, связанные с взаимодействием семьи и школы, с летним отдыхом, с трудностями подросткового и юношеского возрастов и здоровьем учителей.

В таблице 2 представлены темы, к которым в той или иной степени обращались авторы.

**Таблица 2. Тематика статей, посвященных вопросам воспитания и обучения в немецкой средней школе**

Тематика публикаций	ВВ	РШ
<b>Государство и школа:</b>		
Реформирование средней школы	8	10
Школьная политика в Пруссии	4	–
<b>Средняя школа:</b>		
История развития среднего образования	5	4
Организация средней школы (о совместном обучении в гимназии мальчиков и девочек, школьный бюджет, школьные союзы и общества, школьное строительство, школьная отчетность)	9	18
<b>Учителя:</b>		
Подготовка	10	3
Учительские конференции и съезды	13	3
Здоровье и смертность учителей	3	–
<b>Учащиеся:</b>		
Возрастная психология	6	3
Проблемы подростков и юношества (детский алкоголизм, самоубийства, душевные расстройства, юношеская преступность)	9	–
Школьные развлечения (игры, катание на коньках, кинематограф в школе)	6	3
Летний отдых (вакационные колонии и санатории)	4	–
Учебные и методические пособия, руководства, литература для учителей	16	18
<b>Воспитание</b> (проблемы воспитания, духовно-нравственное воспитание, художественно-эстетическое развитие, роль внимания в процессе воспитания школьников, воспитательное значение музыки, половой вопрос в школе, физическое развитие, телесные наказания и педагогические внушения)	30	14
<b>Школьная гигиена и здоровье учащихся</b> (профилактика чахотки в школе, значение затруднительного дыхания у школьников, новый способ распространения гигиенических сведений между учениками, переутомление учащихся, школьная диетика)	23	7
<b>Обучение:</b>		
Экзамены	3	5
Методика преподавания (наглядное обучение, естествознание в школе, Закон Божий в школах, реформа в преподавании новых языков, отчизно- и обществоведение в средних школах, о преподавании родного языка, преподавание домоводства, истории, арифметики, геометрии)	9	17
Учебное планирование	5	6
<b>Взаимодействие семьи и школы</b> (литературные вечера с участием родителей учеников, анкетирование родителей, посещение родителями школы)	5	1
<b>Всего:</b>	<b>168</b>	<b>112</b>

Приведем некоторые примеры названий статей, отражающих круг тем, представленных выше (см. табл. 3). Отметим, что многие статьи имели большой объем, поэтому часто публиковались в нескольких журнальных номерах. Например, «Естествознание и школа (по Колльбаху)»

Л. Д. С. (ВВ, 1897, № 1–2), «Трудовая школа в теории и на практике в Германии» С. Ф. Знаменского (РШ, 1912, № 10–12), «Берлинские реальные школы (Письмо из Берлина) М. Сукенникова (РШ, 1903, № 7–8).

**Таблица 3. Примеры статей, освещающих теоретические и практические аспекты образования в немецкой средней школе на страницах журналов**

Наименование статей	Выходные данные
<b><i>Вопросы обучения и воспитания в средней школе, здоровье учащихся, организация учебного процесса</i></b>	
А. Шульц. Новая немецкая хрестоматия для средних учебных заведений. Э. Лямбека	РШ, 1909, № 4
Из хроники школьной жизни в Германии: реформа гимназии в Вюртемберге и Баварии П.С.	РШ, 1891, № 9
Взгляды германских педагогов на постановку письменных работ в школе. Н. Ильина	РШ, 1912, № 7
Школьные отчеты Г. Зоргенфрея	РШ, 1911, № 3
Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer Rechnen und Mathematik von Prof. M. Simon Н. Вознесенского (Дидактические и методические аспекты обучения математике и вычислительной техники – авт.)	РШ, 1899, № 1
О подготовке учителей (без авт.)	ВВ, 1897, № 5
Профилактика чахотки в школах Ш.	ВВ, 1890, № 4
Посещение школы родителями (без авт.)	ВВ, 1897, № 5
Новые учебные планы гимназий, реальных гимназий и реальных школ Письмо из Берлина. И. Тевса	ВВ, 1901, № 9
Значение затруднительного дыхания носом у школьников д-ра Брезгена А. Страшунского	ВВ, 1890, № 3
<b><i>Педагогические идеи и теории</i></b>	
Трудовая школа Р. Зиберы (пер. Л. Ар-ича)	РШ, 1915, № 9–10
Новые цели и новые пути в педагогике М. Браана (Пер. А. Румянцевой-Фолькман)	РШ, 1916, № 9
Воспитание мужественности по Людвигу Гурлитту. В. Яковенко	ВВ, 1907, № 5–6
Пионеры «нового воспитания» в Германии. Е. Лозинского	ВВ, 1911, № 1
Трудовая школа в теории и на практике в Германии С. Знаменского	РШ, 1912, № 10–12
Современные педагоги. Профессор доктор Людвиг Гурлитт С. Левитина	РШ, 1914, № 4
Основные идеи современной педагогики Ф. Гансберга	РШ, 1914, № 3
Художественное и трудовое начало в школе Л. Гурлитта	РШ, 1914, № 5–6
Die neue deutsche Schule von Dr. Hugo Göring П.С. (Новая немецкая школа – авт.)	РШ, 1890, № 9
Единая школа. Доклад Г. Кершенштейнера на съезде общегерманского учительского союза М. Левицкой	ВВ, 1915, № 4

Среди немецких сторонников реформаторской педагогики, чьи идеи и теории были интересны российскому образованному обществу в период реформирования отечественной средней школы были ученые (М. Браан, П. Наторп, В. Вундт,

Э. Мейман) и педагоги, некоторые из которых одновременно были основателями или руководителями образовательных учреждений (Г. Виникен (основатель новой школы в Викарсдорфе под названием «Свободная школьная община»), Ф. Гансберг,

Г. Гаудиг (директор женской гимназии в Лейпциге), А. Герлах, Л. Гурлитт, Р. Зейферт (директор учительской семинарии в г. Чопау), Р. Зибер, А. В. Лай (директор учительской семинарии в г. Карлсруэ, Г. Литц (организатор «новых школ» – сельских воспитательных домов интернатного типа в Ильзенбурге, Бибирштейне и Гаубинде), Г. Шаррельман), государственные деятели (Г. Кершенштейнер, Г. Шульц).

*Заключение.* Представленные в работе журналы были самостоятельными изданиями, не зависимыми от государства, что позволяло им проявлять свободу в выборе материалов для публикаций. Передовой опыт немецких школ и идеи «реформаторской педагогики» входили в круг авторских интересов. Степень их заинтересованности была различной: 14,5 % от общего числа опубликованных статей было посвящено немецкому образованию в ВВ, 4,5 % – в РШ. Таким образом, журналы не только отражали проблемы отечественного школьного образования, но и способствовали его обновлению через обращение к педагогической культуре Германии. Взаимодействие российской и немецкой педагогики осуществлялось в виде размышлений авторов и научных дискуссий, выраженных в текстах статей. При этом, в процессе реформирования школьного образования, как отмечал С. А. Левитин, народный учитель, член редакции РШ, заимствования нужно использовать с учетом культурных реалий своей страны [Левитин, 1914].

## Список литературы

1. Аблов, Н. Н. Педагогическая периодическая печать (1803–1916): библиогр. обзор / Н. Н. Аблов ; под ред. Е. Н. Медынского. – Москва, 1937. – 131 с.
2. Бим-Бад, Б. М. История государственной школы в Германии (XVIII – первая треть XX века) / Б. М. Бим-Бад // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 140–151. – EDN TONVDJ.
3. Вестник воспитания : науч.-попул. журн. Г.1–28 / под ред. Н. Ф. Михайлова. – Москва : 1890–1917. – 299 с.
4. Левитин, С. А. Идею и культурное общение с Западом / С. А. Левитин // Русская школа. – 1914. – № 1. – С. 121–130.
5. Образцова, О. Ю. Развитие ведущих идей зарубежной педагогики в русской педагогической журналистике конца XIX – начала XX вв. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Образцова Оксана Юрьевна. – Архангельск, 1996. – 187 с. – EDN NLIDMR.
6. От редакции // Вестник воспитания. – 1895. – № 1. – С. I–VI.
7. От редакции. По поводу 25-летия журнала «Русская школа». // Русская школа. – 1915. – № 1. – С. I–IV.
8. Российское образование на рубеже двух веков / под ред. С. Ф. Егорова. – Москва : Академия, 1996. – 93 с.
9. Русская школа: общепедагогический журнал для учителей и деятелей по народному образованию. Г.1–28 / под ред. Я. Я. Гуревича. – Санкт-Петербург, 1890–1917.
10. Соч. Гиппо. Общественное образование в Германии. Детские приюты. Первоначальные школы. Реальные школы. Гимназии. Университеты. Специальные школы / пер. Е. М. Мещериновой. – Санкт-Петербург : Тип. В. С. Балашева, 1874. – 353 с.
11. Филипенко, И. Е. Взаимодействие педагогических культур как фактор развития российского образования в конце XX – начале XXI вв. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педа-

гоики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Филипенко Игорь Евгеньевич, 2017. – 141 с. – EDN VXQLJP.

12. Цинк, Х. Наши педагогические журналы за первую половину 1893 года / Х. Цинк // Вестник воспитания. – 1894. – № 1. – С. 179–190.

# ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.013(091)(420)

**Помелов Владимир Борисович,**

SPIN-код: 2781-4798

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии, Вятский государственный университет, Российская Федерация, г. Киров, vladimirpomelov@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ РОБЕРТА ОУЭНА. *К 255-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ*

**Аннотация.** Цель статьи заключается в раскрытии теоретических взглядов и характеристике образовательной практики великого социального утописта и педагога Роберта Оуэна (1771–1858). Последовательно показаны основные этапы его жизни и практической деятельности в области образования. Приводятся малоизвестные страницы его биографии. Характеризуются основные социально-педагогические достижения Оуэна – открытые и руководимые им школы в Нью-Ланарке, Новой Гармонии и Гармони-Холле. Делается вывод о значимости педагогического наследия Р. Оуэна для развития образования в мире и о необходимости его дальнейшего изучения с целью использования в интересах современной школы. Высказывается сомнение в том, что Оуэн был именно утопистом.

**Ключевые слова:** Р. Оуэн; педагогические идеи; биографические материалы; образовательная практика; педагоги; социально-педагогические достижения; педагогическое наследие; утописты

**Pomelov Vladimir Borisovich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy of Institute of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Russia Federation, Kirov

## THE PEDAGOGICAL LEGACY OF ROBERT OWEN. *ON THE 255<sup>TH</sup> ANNIVERSARY OF HIS BIRTH*

**Abstract.** The purpose of this article is to reveal the theoretical views and characteristics of the educational practice of the great social utopian and educator Robert Owen (1771–1858). The main stages of his life and practical activities in the field of education are presented in sequence. Little-known pages of his biography are also included. The article describes Owen's main social and pedagogical achievements, including the schools he opened and ran in New Lanark, New Harmony, and Harmony Hall. The author concludes that Owen's pedagogical legacy is significant for the development of education worldwide and that it should be further studied and applied in modern schools. However, the article raises doubts about Owen's status as a utopian.

**Keywords:** R. Owen; pedagogical ideas; biographical materials; educational practice; teachers, social and pedagogical achievements; pedagogical legacy; utopians

*Введение.* Британский философ, социалист, предприниматель, филантроп и педагог Роберт Оуэн относится к числу великих реформаторов общества, и, в том числе, одной из важнейших его составляющих, – образования. Несмотря на то, что он родился 255 лет тому назад, многие его взгляды, особенно в сфере педагогики, представляются очень актуальными для современного, в том числе, отечественного образования.

*Материалы и методы.* Личность Р. Оуэна и его теоретическая и практическая деятельность неизменно привлекали внимание отечественных и зарубежных исследователей на протяжении более двухсот лет. Прежде всего, отметим издание трудов самого Оуэна, как отдельных работ [Оуэн, 1918], так и сбораний, пусть и избранных, сочинений [Педагогические идеи Р. Оуэна, 1940; Оуэн, 1950]. Неоднократно выходили посвященные ему монографии и учебные пособия [Доллеанс, 1923; Анекштейн, 1937; Саркисян, 1974; Вахитов, 2004].

Обычно советские исследователи включали Р. Оуэна в число тех социалистов-утопистов (Шарль Фурье, Анри Сен-Симон и др.), которые, по их мнению, «не доросли» до научного коммунизма, диалектического и исторического материализма [Василькова, 1989; Гуманистическая мысль, 1990; Салимова, 1967]. Выходили в СССР и работы зарубежных исследователей о Р. Оуэне [Колл, 1937].

В работе над исследованием учитывались идеи, высказанные в ряде публикаций о Р. Оуэне. Автор применял метод исторического ана-

лиза, и аксиологический научно-исследовательский подход, позволяющий выявлять в исследуемом объекте ценное содержание.

*Результаты исследования.* Английский педагог и социальный реформатор Роберт Оуэн (англ. Robert Owen) родился 14 мая 1771 г. в маленьком городке Ньютаун (Уэльс). Его отец Роберт был шорником, торговцем скобяными товарами и местным почтмейстером. Мать Энн, урожденная Уильямс, была дочерью местного фермера.

Юный Роберт был шестым из семи детей в семье. В детстве он отличался необычайными способностями к обучению. В 5 лет он пошел в местную школу, а уже спустя два года учитель использовал способного мальчика как своего помощника для обучения других детей, многие из которых были старше Роберта. Он перечитал все книги в домашних библиотеках местного доктора, учителя и предпринимателя. В девять лет школьное образование Оуэна навсегда закончилось, и он отправился искать счастья в больших городах. В течение четырех лет он служил учеником и приказчиком в мануфактурных магазинах Стэмфорда и Лондона.



Рис. 1. Р. Оуэн в молодости и в зрелые годы

В 18 лет Оуэн переехал в Манчестер, где провёл следующие двенадцать лет своей жизни, работая в магазине Satterfield's Drapery. Манчестер был в это время центром промышленной революции, и особенно бурно развивалось здесь хлопчатобумажное производство. Заняв 100 футов стерлингов у брата Уильяма, Роберт открыл вместе с компаньоном небольшую мастерскую, изготавливавшую прядильные машины, которые в то время быстро внедрялись в промышленность. Потом он завёл собственное небольшое прядильное предприятие, где трудился с двумя-тремя наёмными рабочими.

К началу 1790-х гг. у Оуэна проявились не только предпринимательская жилка и управленческие навыки, но и прогрессивные моральные взгляды. В 1793 г. он был избран членом местного литературно-философского общества, на заседаниях которого обсуждались, в том числе, и идеи просвещения. Оуэн особенно дружил с доктором Томасом Персивалем, которым впервые в Англии была высказана мысль о необходимости рабочего и санитарного законодательства. Оуэн также стал членом Манчестерского совета по здравоохранению, созданного по инициативе Персиваля с целью улучшения условий труда и здоровья фабричных рабочих.

В 1792 г. известный предприниматель Питер Дринкуотер назначил Оуэна управляющим своей фабрики «Пиккадилли» в Манчестере, однако после двух лет работы на этой фабрике Оуэн добровольно отказался от партнёрства и покинул компанию,

чтобы вместе с другими предпринимателями основать и впоследствии управлять фабрикой «Chorlton Twist Mills» в местечке Чорлтон-он-Медлок, ныне входящем в состав г. Манчестера. В это время Оуэн увлекался практической химией и после проведения многочисленных опытов нашёл новый способ обработки грубого американского хлопка с целью получения качественной пряжи для выделки тонких тканей.

Во время поездки в Шотландию Оуэн познакомился с Анной Кэролайн Дейл (1778–1831), дочерью Анны (урожд. Кэмпбелл) (1753–1791) и Дэвида Дейла (6.01.1739–17.03.1806), филантропа и владельца крупной текстильной фабрики в посёлке Нью-Ланарк, близ Глазго.

Фабрика была основана в 1785 г. Дэвидом Дейлом и Ричардом Аркрайтом. Благодаря гидроэнергии, получаемой от водопадов реки Клайд, прядильное производство стало одним из крупнейших в Великобритании. В нём было задействовано около 2000 человек, 500 из которых были детьми, привезёнными на фабрику в возрасте пяти-шести лет из богаделен и благотворительных организаций Эдинбурга и Глазго.

Как писал автор книги о Р. Оуэне Андрей Васильевич Каменский (1843–1913), Дейл, известный своей добротой, хорошо относился к детям, и старался, по возможности, облегчить судьбу этих несчастных; они имели сравнительно хорошее помещение, их досыта кормили, одевали, и даже были попытки к их обучению, но в целом условия жизни в Нью-Ланарке были неудовлетворительными, несмотря на все усилия

филантропа Дейла, направленные на улучшение жизни рабочих [Каменский, 1893, с. 23].

Биография Роберта Оуэна сильно напоминала биографию Д. Дейла, который ранее также женился на наследнице крупного состояния. Неудивительно, что зять и тесть всегда были в хороших отношениях, и Дейл неизменно поддерживал все начинания Оуэна. После свадьбы, состоявшейся 30 сентября 1799 г., молодая семья сначала поселилась в Нью-Ланарке, но позже переехала в недалеке расположенное поместье Брэксфилд-Хаус<sup>1</sup>. В июле 1799 г. Оуэн с партнёрами выкупил фабрику в Нью-Ланарке у Д. Дейла, а в январе 1800 г. Оуэн стал её управляющим.

Фабричная работа в то время ещё не привлекала к себе массы сельского населения, между тем заведение отличалось большими размерами и требовало более двух тысяч работников; поэтому хозяину пришлось набирать их из среды бездомных и бродяг.

В этом отношении Нью-Ланарк был хуже многих других фабричных поселков того времени. Пьянство и лень получили распространение среди местных жителей; личных сбережений не существовало, все заработки тут же пропивались. Воровство было страшное. Никто не доверял друг другу. Ссоры и драки были постоянным явлением.

К этому еще следует присоединить путаницу в семейных отношениях: под видом религиозных сект, напомиавших учение мормонов, сюда проникал самый грязный разврат. Семейств, как таковых, подчас вообще не существовало; детей с шестилетнего возраста брали на фабрику, где они оставались без всякого обучения и присмотра. Да и чему хорошему дети могли научиться дома, где они видели постоянно пьяного отца, драки между родителями, нищету и всеобщее расстройство?!

Отсутствие какого бы то ни было внимания к воспитанию собственных детей, а также другие пороки были обычным явлением для рабочих фабрики; они не знали, что такое культура, образование и санитария. Семьи ютились в неблагоприятных для проживания бараках; нередко по несколько семей в одной, порой не отапливаемой, комнате. В холодное время года единственным источником тепла была угольная печурка, дым из которой выходил прямо в помещение.

Р. Оуэн задумал свой промышленный и социальный эксперимент и прибыл в Нью-Ланарк с твёрдым планом реформы производственных отношений.

В качестве первого шага Р. Оуэн разработал систему «патроната», согласно которой работодатель нёс не только экономическую,

<sup>1</sup> У Роберта и Анны Кэролайн было восемь детей: первый ребенок умер в младенчестве; семерых выживших было четверо сыновей и три дочери: Роберт (1801–1877), Уильям (1802–1842), Анна Кэролайн (1805–1831), Джейн (1805–1861), Дэвид (1807–1860), Ричард (1809–

1890) и Мэри (1810–1832). Все сыновья и дочь Джейн последовали за отцом в США, приняли американское гражданство, стали жителями коммуны Новая Гармония. Жена Оуэна и две другие дочери, Анн Кэролайн и Мэри остались в Великобритании.

но и воспитательную ответственность за своих работников. На примере своей фабрики он хотел показать, что обязанность заботиться о наёмных рабочих вполне совпадает с интересами работодателя.

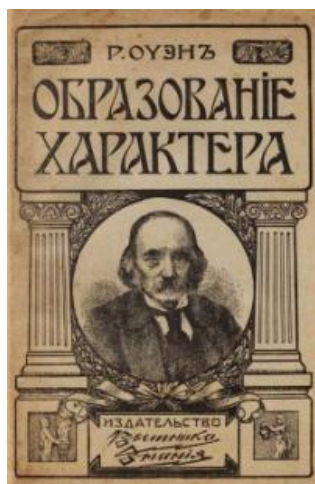


Рис. 2. Книга Р. Оуэна

Эти идеи позднее нашли отражение в его труде «Опыт о формировании человеческого характера» (*Essay on the Formation of Character*, 1813), в котором он утверждал, что личность формируется исключительно внешними обстоятельствами, – средой, воспитанием и образованием. Человек, утверждал Оуэн, есть продукт внешних, окружающих его условий и воспитания; чем они лучше, тем более облагораживается и совершенствуется человеческая природа.

Первым делом он сократил рабочий день на своей фабрике с 14 часов до 10 часов 45 минут. К 1817 г. он сформулировал идею восьмичасового рабочего дня: «восемь часов труда, восемь часов отдыха, восемь часов сна». Эта идея до сих пор служит фундаментом трудовых отношений практически во всех странах мира. Правда, сам он воплотил её в жизнь не в полном объёме.

Несмотря на сокращение рабочего дня на предприятии Оуэна производительность труда значительно возросла, что казалось странным тогдашним предпринимателям.

Р. Оуэн запретил использование детского труда до 10 лет. Это было неслыханное нововведение для Англии начала XIX в., где дети бедноты уже с пяти лет трудились по 14–16 часов в день, наравне со взрослыми. Было организовано строительство недорогого жилья для рабочих. Молодой предприниматель осуществил необходимые меры в области санитарии посредством устройства водоразборных колонок и колодцев.

Оуэн отменил существовавшую кабальную систему, согласно которой рабочим за их труд выдавали не деньги, а жетоны, не имевшие никакой ценности за пределами посёлка, и которыми можно было расплачиваться только в поселковом магазине, приобретая некачественные продукты и товары по завышенной цене.

Оуэн был противником повсеместно распространенных телесных наказаний, а для поддержания дисциплины он разработал метод «молчаливого наблюдателя». С целью мотивации сотрудников над каждым рабочим местом устанавливалась табличка определённого цвета; тот или иной цвет соответствовал качеству работы этого работника.

Нью-Ланарк в первое десятилетие XIX в. пережил целое нашествие делегаций промышленников, педагогов и высокопоставленных персон вроде наследника российского престола, великого князя Николая Пав-

ловича Романова, будущего императора Николая I. Он даже предложил Оуэну взять с собой два миллиона «излишнего» британского населения и переселиться в Россию. При этом он обещал всевозможную помощь и преференции, но Оуэн отказался от этого предложения.



Рис. 3. Дом Р. Оуэна в Нью-Ланарке

Роберт Оуэн вошёл в историю не только как реформатор трудовых отношений и утопический социалист, но и как «пионер» социальной педагогики. В 1813 г. он опубликовал эссе под названием «Новый взгляд на общество, или Очерки о принципах формирования человеческого характера», в котором он объяснял принципы своей философии социальных и педагогических реформ.

Педагогические идеи Оуэна были неотъемлемой частью его общей философии, в которой человек рассматривался как результат среды, воспитания и образования, а не как носитель врождённой свободы воли, как это было принято в то время считать даже относительно прогрессивными, передовыми мыслителями.

Р. Оуэн опирался на идеалы французского Просвещения, в частности, на представление о том, что человеческий характер формируется исключительно под влиянием внеш-

них обстоятельств. С его точки зрения, пороки и страдания человека порождены неправильной социальной средой, и, прежде всего, капитализмом, который он считал источником системного неравенства, эксплуатации и невежества. Следовательно, устранение общественного зла возможно лишь путём замены капиталистической системы социалистической, и это позволит, по его мнению, радикально реформировать воспитание.

Оуэн утверждал, что главной причиной бедствий является не злая воля правителей, а невежество народа. Следовательно, путь к гармоничному обществу лежит через массовое просвещение. Он провозглашал воспитание универсальным средством социальной трансформации и ставил его выше политических реформ. Цель воспитания, по Оуэну, – формирование рационально мыслящего, нравственного и трудолюбивого человека, способного жить в гармонии с другими.

С целью практической реализации своих взглядов в 1816 г. Оуэн основал комплексное учебно-воспитательное учреждение под названием «Новый институт для формирования характера», в который входили: ясли для детей от 1 года; дошкольное учреждение (1–5 лет) с упором на движение, танцы, чтение и игры на свежем воздухе; дневная школа (5–10 лет) с делением на общеобразовательную и индустриальную части (мастерские, сельскохозяйственные работы); вечерняя школа для подростков, уже работающих на фабрике; вечерний очаг культуры, где обучали неграмотных рабочих; культурный центр для взрослых, включавший лекторий,

музыкальные вечера, кружки, просветительскую помощь родителям в области семейного воспитания.

Таким образом, Р. Оуэн основал первые в мире дошкольные заведения, впоследствии получившие у Ф. Фрёбеля (1782–1852) название детский сад (1837) [Помелов, 2011]. В научной печати можно встретить разночтения относительно того, кто именно открыл первый детский сад: Оуэн или Фрёбель.

На этот вопрос невозможно дать однозначный ответ. Оуэн учредил свою «младенческую школу» за 24 года до того, как Ф. Фрёбель открыл в немецком городке Бад Бланкенбург аналогичное учреждение, назвав его детским садом [Помелов, 2012]. Но при этом, в отличие от Оуэна, он подвёл под основание работы в детском саду научную базу, и заложил основы дошкольной педагогики. Именно Фрёбель считается основоположником дошкольной педагогики. Его труды вплоть до настоящего времени служат образцом для новых поколений педагогов-исследователей, а «дары Фрёбеля» являются источником вдохновения для создателей всё новых и новых развивающих игр и игрушек для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Уже в первый год работы «Новый институт...» охватывал своим воспитательным воздействием 759 человек в возрасте от 1 года до 25 лет. Для работы «Нового института...» было выстроено здание, первый этаж которого был предусмотрен для самых младших детей, т. е. для дошкольников. На втором этаже располагались две просторные комнаты

для старших ребят [McCabe, 1920, p. 33].

С самого начала образование было бесплатным, затем была установлена сумма за обучение, которая, впрочем, была совершенно незначительной: 3 пенса в месяц, что составляло 3 шиллинга в год. Введение такой мизерной платы не преследовало своей целью получение какой бы то ни было материальной выгоды; эта мера вводилась исключительно для того, чтобы повысить ответственность родителей за посещение их детьми школьных занятий [Davies, 1907, p. 18].

Детей принимали в школу, как правило, с двух лет, однако при желании родителей, их могли отдавать и раньше, даже с одного года [Harvey, 1949, p. 103]. Дети, начиная с двухлетнего возраста, на занятиях пели песни, рисовали, беседовали, танцевали, делали физические упражнения [Owen, 1920, p. 186]. В школе Р. Оуэна соблюдались национальные традиции. Каждую неделю устраивались концерты, на которых дети пели шотландские народные песни [Booth, 1869, p. 38].

В дневной школе в классе располагались картины с изображениями животных, географические и исторические карты, а также различные природные предметы. Начиная с шести лет, особенное внимание уделялось изучению географии. При этом Оуэн, несомненно, учитывал тот очевидный факт, что британцы были в то время активными путешественниками и исследователями отдалённых земель. Обучение велось с помощью беседы между детьми и их учителем.

Только по достижении детьми десятилетнего возраста предполагалось активное использование книг [Owen, Thelife, 1929, p. 194].

В 10–12 лет дети ходили уже в вечернюю школу, где их готовили и обучали рабочим профессиям, которые предполагали работы по дереву, железу, меди и т. д. Таким образом, последние годы обучения включали в себя выраженный профессиональный уклон [Owen, 1920, p. 187].

В работе с детьми Р. Оуэном были сформулированы определённые правила воспитания с целью формирования «нужного обществу характера». Данные положения Р. Оуэн описал в автобиографии. Например, детей не нужно ругать и наказывать, следует относиться к ним с добротой. Особое внимание уделять беседе между учителем и воспитанниками. Важно поощрять детей в том, чтобы они задавали вопросы, а учитель им объяснял и рассказывал. Отвечать на вопросы детей нужно рационально (научно), чтобы не ввести их в заблуждение.

Когда Оуэн приступил к реорганизации Нью-Ланаркской школы в единый «Новый институт...», он начал с поиска педагогов для школы маленьких детей. Свой поиск лиц, любящих детей и способных с ними работать, он вёл среди местных жителей. Самым подходящим показался ему бедный молодой ткач Джеймс Бьюкенен (James Buchanan). В качестве няни Оуэн выбрал 17-летнюю работницу Молли Ионг (Molly Jong). Это были первые воспитатели детей дошкольного возраста в истории, о которых сохранились достоверные,

пусть и очень краткие, биографические сведения.

Первая инструкция, которую дал им Оуэн, заключалась в следующих правилах, которые они должны были соблюдать: никогда не бить детей; никогда не обращаться с ними плохо словом или делом; никогда не произносить при них бранных слов, а, наоборот, всегда с ними говорить приветливо и ласково. Кроме того, воспитатели должны были постоянно напоминать детям, – а им были поручены все дети от 1 до 6 лет, – что они должны во всех случаях делать все, чтобы их товарищи были счастливы, а старшим из них, – детям от 4 до 6 лет, – следует относиться с особой заботливостью к младшим, и помогать воспитателям учить их тому, как делать друг друга счастливыми.

В школе для маленьких детей, т. е. в детском саду, не было предметного обучения. В содержание работы входили: физический уход, воспитание добрых привычек, сообщение знаний об окружающих предметах, которые дети видели, и с которыми могли взаимодействовать. Основным видом деятельности была игра. С двух лет проводились танцы, с четырех – пение.

Наиболее смысленные четырехлетние и пятилетние малыши частично участвовали в занятиях младших школьников. Курс начальной школы был неизмеримо шире, чем во всех других английских начальных школах. Оуэн совершенно исключил из школы обычное для того времени религиозно-догматическое обучение.

Оуэн утверждал, что основной целью методов обучения было сде-

лать его возможно более привлекательным, обучать главным образом путем бесед и наглядных пособий, — карт, картин и натуральных предметов. Никогда не допускалось утомление детей. Продолжительность урока была 45 минут. Для детей до шести лет урок должен был проходить как веселье и развлечение, т. е. в игровой форме. По достижению пяти лет дети начинали изучать алфавит [Booth, 1869, p. 35–36].

В начальной школе (от 5 до 10 лет) изучались следующие учебные предметы: родной язык, арифметика, начатки ботаники, география, история, танцы, музыка, военные упражнения, шитье и кройка (для девочек), домоводство, садоводство, ознакомление с ремеслами.

Обращает на себя внимание отсутствие преподавания религии. Принимая во внимание требования родителей, детей начинали обучать чтению очень рано, но сам Оуэн стремился отсрочить обучение до тех пор, пока дети не научатся ценить искусственные знаки письменности не ради них самих, а как средство приобретения знаний.

Затруднительно было находить книги, подходящие для юных читателей. Чаще всего использовались детские рассказы Марии Эджуорт (1768–1849), собранные в сборник под названием «Ранние уроки». Во вводной статье сборника «Обращение к матерям» писательница излагала свои взгляды на воспитание детей дошкольного возраста и требования к детской литературе. К этим требованиям она относилась строго: правдивость, доступность материала и учёт текущих потребностей детей.

По возможности следует стремиться избегать назойливого дидактизма. Содержание рассказов должно было, по её мнению, стимулировать активность детей. В основу обучения, считала она, должен быть положен личный опыт детей, который следует закреплять посредством чтения. Все эти взгляды вполне разделял и сам Оуэн.

При обучении письму педагоги школы стремились, по возможности, скорее переходить от списывания к сознательному описанию окружающих событий и предметов, увязывая это, по возможности. С другими учебными предметами.

В школе Р. Оуэна, несомненно, учитывали недавнее открытие великого швейцарского педагога И. Г. Песталоцци, согласно которому всё обучение можно свести к трём важнейшим понятиям: число, форма и слово. Их комбинации и постепенное усложнение и составляют сущность и содержание обучения по любому учебному предмету.

Арифметика и преподавалась в соответствии с его требованиями, а именно в опоре на устный счет и умственное (мысленное) восприятие математических отношений. Арифметические операции познавались с помощью наглядных изображений, причём каждая единица была представлена линией, каждое математическое действие отражалось в количестве этих линий. Так ребёнок научался видеть результат четырёх арифметических действий. Понятие о дробях давалось с помощью квадратов, разделённых на части.

Количество учащихся всё время изменялось в зависимости от

сложности учебного предмета. Так, на арифметике учеников могло быть 20 человек, а на естествознании, географии и истории классы объединялись, и на уроке уже было 40–50 детей.

Уроки иллюстрировались картами, диаграммами, картинками. В особенности это касалось уроков географии, которые были интересными благодаря большому количеству иллюстраций и описанию не только естественных условий каждой страны, но также и её народа, его нравов и обычаев, образа жизни.

Изучению географии отводилась особая роль, поскольку британцы всегда были нацией мореплавателей и путешественников. Детей знакомили с другими народами, с их национальными особенностями и традициями. На уроках с этой целью проводились нравоучительные беседы, где до детей доносили мысль о том, что все народы имеют свои особенности.

Любопытно, что географический материал широко использовался для выводов в области морали. Перед детьми вскрывались те обстоятельства, которые порождают национальные особенности.

Эти особенности порождены местом и обстоятельствами рождения, благодаря чему «мы могли бы быть каннибалами или индусами, если бы мы родились в их окружающей среде и в их обстоятельствах» Считалось, что ребенок, который знает истинный ответ на подобные вопросы, не будет жестоким или нетерпимым по отношению к другим людям, писал биограф Р. Оуэна Ф. Подмор [1907, р. 139].

На уроках истории использовались большие карты-таблицы, на которых столетия разделялись горизонтальной чертой. Это помогало детям овладевать историей, не смешивая при этом события и нации. Услышав о каком-либо важном историческом событии, ребёнок одновременно припоминал его положение на карте, и устанавливал хронологическую связь с другими событиями и явлениями.

Особенно интересными были уроки географии. После того как дети усваивали материал, все классы, общей численностью до 150 детей, соединялись в одной комнате, с тем чтобы проделать упражнение по карте, которая была так велика, что занимала всю стену. Дети вставали в круг, так, чтобы все могли хорошо видеть карту. Один ученик брал в руки указку и по заданию своих товарищей указывал какой-нибудь округ, местность, остров или гору. Если водящий ошибался, ему приходилось уступать свою палочку спрашивавшему.

Такое занятие, проводившееся в игровой форме, очень забавляло детей, которые быстро выучивались спрашивать о наиболее редко упоминаемых географических названиях, для того чтобы озадачить «временного обладателя указки», и заполучить её самим. Зрители забавлялись при этом не менее детей, и при этом учились, узнавали много нового.

Присутствовавший на уроке адмирал, побывавший едва ли не во всех странах мира, признался, что он смог бы ответить на многие вопросы, на которые отвечали пятилетние дети.

Большое значение придавалось не только физическим упражнениям,

музыке и танцам, но даже их сочетанию. Дети, одетые в шотландскую национальную одежду, под музыку с удовольствием выполняли гимнастические фигуры, составляли акробатические «пирамиды», ритмично двигались, в том числе маршевым шагом.

В хорошую погоду занимались физическими упражнениями, упражнениями под музыку. Занятия с музыкой приучали детей к дисциплинированности, послушанию, аккуратности и улучшали их здоровье.

Занятия для детей проводились не только внутри школы, учителя с детьми выходили и на природу. В летнее время года детей выводили в достаточно продолжительные для их возраста походы [Мызгина, 2020, с. 633].

Непосредственно в лесу, в поле и на берегу речки, из окружающей природы дети познавали мир. В зимнее время года дети выходили на детскую площадку возле школы, а в плохую погоду они занимались в помещении школы. Во время работы в классе их обязательно знакомили со знаниями из области окружающей природы, с особенностями лесов и садов, с животными и растениями, с местной историей. Детей приучали рационально думать и получать необходимые знания, которые пригодятся в жизни [Owen, 1920, p. 80].

Такой подход показал замечательные результаты: дети из семей беднейших слоев населения получали хорошее обучение и воспитание в Нью-Ланарке. Кроме того, сами принципы воспитания носили игровой характер, предполагали смену деятельности, и поэтому не надо-едали детям.

В школе были определённые правила внешнего вида. Девочки и мальчики в школе носили специальную одежду белого цвета. У мальчиков это была римская туника до колен, а у девочек длинное платье в пол. Одежду дети должны были менять трижды в неделю.

Особенностью педагогики и воспитания в школе Р. Оуэна было то, что знания, полученные в школе, должны были носить практический характер. Р. Оуэн один из немногих, наравне с Песталоцци, создавал школу именно для бедных детей. В отличие от многих других педагогов он не делал акцент на трудовом воспитании, а стремился привить детям не только желание трудиться, но и развиваться умственно и духовно. Это была практика образования и воспитания, опередившая свою эпоху. Особенностью педагогики Оуэна была её антиэлитарность; он отказывался от любой формы привилегий и стремился к тому, чтобы все дети получали одинаково качественное воспитание. В его системе не допускалось разделение детей по социальному положению, а знания должны были соответствовать здравому смыслу и служить ребёнку в будущем.

В 1817–1824 гг. Р. Оуэн активно путешествовал по Великобритании и за её пределами. В частности, он посетил учебные учреждения Ф. Э. фон Фелленберга (1771–1844) и И. Г. Песталоцци (1746–1827) [Помелов, 2020].

В своих публичных выступлениях и в публикациях Оуэн критиковал «троицу зол»: частную собственность, современный буржуазный

брак и религию. Он проповедовал создание лучшей и гармоничной социальной среды, способствующей взаимному уважению, любви и моральным ценностям. Оуэн верил, что каждый получит хорошее образование и улучшит условия жизни, чтобы жить праведно и счастливо.

Успешная деятельность Р. Оуэна вызвала к жизни стремление некоторых прогрессивно мыслящих представителей английской буржуазии открыть подобные учреждения. Друг и поклонник Оуэна, член палаты лордов, активный деятель королевского научного общества, лорд Брауэм (Brougham) даже учредил в Лондоне целую организацию, ставившую своей целью пропаганду достижений Оуэна и открытие подобных школ. Он неоднократно выступал в парламенте по вопросам народного просвещения и предлагал принять национальную систему образования. По его инициативе были открыты Лондонский университет и высший технический институт.

В 1818 г., вместе со своими единомышленниками, лорд Брауэм открыл школу в лондонском районе Вестминстер. Её организаторы обратились с просьбой к Оуэну отпустить в неё Д. Бьюкенена. Однако, выйдя из-под опеки Оуэна и атмосферы Нью-Ланарка, Бьюкенен не оправдал возлагавшихся на него надежд. Оуэн писал, что во время посещения вестминстерской школы он застал жену Бьюкенена среди детей, «потрясавшую кнутом». Из другого конца комнаты на это смиренно взирал Бьюкенен, «по-видимому лишенный влияния и терроризированный не менее детей». При виде посетителя его

жена быстро спрятала кнут, но «облик детей так отличался от открытых, счастливых лиц моих детей, что я сразу понял их положение», вспоминал Р. Оуэн [Тумим-Альмединген, 1960, с. 80].

Бьюкенен был руководителем этой школы в течение семи лет; в 1840 г. он уехал миссионером в Южную Америку.

Постепенно в «высшем обществе» Р. Оуэна стали считать опасным мечтателем. Разочаровавшись в английском «образованном обществе» и утратив своё влияние даже в Нью-Ланарке, Оуэн с детьми уехал в США в октябре 1824 г. В 1825 г. он купил в штате Индиана на реке Уобаш целый посёлок под названием Гармония (Harmony), включавший в себя 180 домов и территорию 30 тысяч акров (1 акр равен 0,405 гектара) земли за 200000 талеров, и организовал на этой территории коммунистическую производительную общину «Новая гармония» (New Harmony), устав которой основывался на принципе уравнительного коммунизма.

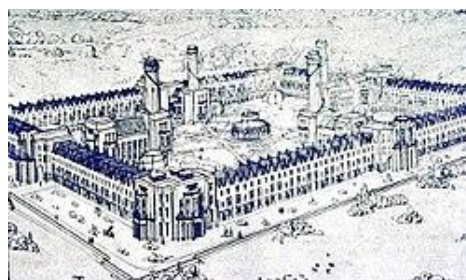


Рис. 4. Вид коммуны Новая Гармония

В этом деле ему всячески содействовали видные педагоги Вильям Маклюр (1763–1840) и Иосиф Неф (1770–1854), ранее работавший в школе И. Г. Песталоцци. Они непосредственно руководили школой,

в то время как Оуэн сосредоточился на организации работы коммуны.

Школа размещалась в трёх просторных зданиях, одно из которых было двухэтажным. В колониетской школе насчитывалось до четырехсот местных детей, а также несколько десятков учеников, приехавших на учёбу из различных уголков США.

Режим работы с детьми и подростками был заимствован у Песталоцци и его учебного заведения в Ивердоне. Подъём – в 5 часов утра. После завтрака, до 11 часов воспитанники работали в мастерских, на ферме или в поле. С 11 часов и до половины третьего проходили учебные занятия. С 13 до 15 часов – снова трудовая деятельность, но уже другая, не та, что была в первой половине дня. После обеда и отдыха продолжались занятия, которые заканчивались в 18 часов.

Учебный план школы в Новой Гармонии включал в себя следующие предметы: родной язык, арифметика, геометрия, зоология, ботаника, минералогия, химия, география, история, рисование и черчение, музыка, гимнастика и военное обучение.

Особенно важное значение придавалось трудовому обучению и ранней профориентации детей. Здесь полноценно выделялись три основных направления: мастерские (сапожная, портняжная, чулочная, прядильная, плотницкая, столярная, литографская, граверная), опытная ферма (садоводство, пчеловодство, скотоводство), домашняя работа (готовка пищи, уборка помещений, домоводство).

Многочисленные наблюдатели положительно оценивали организацию работы школы в Новой Гармонии. Так, князь Саксен-Веймарский, путешествовавший по Америке в 1825–1826 гг., следующим образом описал трудовую деятельность детей: «Я застал профессора Нефа в тот момент, когда он покидал с мальчиками школу и вёл их на трудовые процессы. Я увидел, как мальчики были разделены на две колонны и маршем отправились на работу, по пути проделывая разные движения. Все мальчики и девочки имели очень здоровый вид, были веселы, оживлены. Мальчики работали на поле и в саду, при мне делали забор. Девочки занимались домоводственным трудом. Подобно мальчикам, и они не были утомлены работой и учением. Эти дети проводили свое детство так счастливо, как это только возможно» [Тумим-Альмединген, 1960, с. 93].

Школа, руководимая замечательными педагогами, работала более чем успешно. В то же время, экономическое положение коммуны с каждым месяцем становилось всё хуже. И в Америке попытка сразу преобразовать природу людей путём преобразования внешних условий окончилась неудачей. Проект «Новая Гармония» оказался экономически несостоятельным и просуществовал всего около двух лет, хотя поначалу, к концу первого года своего существования, он привлёк более тысячи жителей. Социалистическое общество было распущено Оуэном в 1827 г.

Из 130 известных экспериментов с коммунами в США в период до Гражданской войны (1861–1865) по

меньшей мере шестнадцать коммун (колоний) были созданы при непосредственном или косвенном участии Р. Оуэна. И все они потерпели крах. Не избежала этой печальной участи и коммуна «Новая Гармония». Предприятие поглотило 40 000 фунтов стерлингов, почти всё состояние Оуэна. В 1829 г. великий филантроп и утопический социалист был вынужден вернуться на родину.

Несмотря на неудачу в США, Оуэн не отказался от практических попыток изменить общество и его экономику. В 1832 г. он основал в Лондоне так называемую «Биржу трудового обмена». Это был смелый эксперимент по созданию альтернативной денежной системы, основанной на трудовых эквивалентах. Идея заключалась в том, чтобы заменить традиционные деньги трудовыми билетами, отражавшими количество затраченного труда (по 6 пенсов за час). Изначально предприятие вызвало энтузиазм. За первую неделю на биржу было доставлено товаров более чем на 10 тысяч фунтов стерлингов, и трудовые билеты даже стали принимать в некоторых лавках. Однако довольно скоро механизм дал сбой: предприниматели стали сбывать залежавшиеся товары, а в обмен стремились забрать качественные продукты. Биржа оказалась заваленной неликвидом, справедливая оценка труда стала предметом споров, билеты потеряли свою ценность, и в итоге Оуэн обанкротился.

Третья и последняя попытка создания Оуэном коммунистической общины, – на этот раз в Англии, в графстве Гэмпшир, – была более успешной, нежели предыдущие.

Оуэном было приобретено обширное имение Куинвуд (Queenwood) площадью более чем 800 акров, с несколькими фермами и другими постройками ремесленного и сельскохозяйственного назначения.

С самого начала работы колонии, которая была названа Гармони-Холл, была организована школа для взрослых, занятия в которой проходили шесть дней в неделю в утренние часы: с шести, а то и с пяти часов, и до восьми или девяти часов. Занятия включали в себя следующие предметы: грамматика, математика, география, агрикультура и ботаника, рисование, танцы, красноречие, пение, музыка (инструментальная). По воскресеньям в большом зале проводились общие собрания колонистов: они заслушивали выступления самого Оуэна и приглашавшихся им известных людей по самым различным вопросам просветительской направленности.

Школа для детей сразу задумывалась Оуэном как сочетающая в себе три начала: общеобразовательное, индустриальное и земледельческое. В 1844 г. в школе было 94 ученика, из которых 64 учились за ежегодную плату в 25 фунтов. При этом дети в школе не только учились, но и жили, получали питание, одежду и обувь. В начале обучения дети изучали общеобразовательные предметы, а начиная с 14 лет, они учились в индустриальной школе.

В Гармони-Холл было несколько фабричных предприятий, и трудовые занятия в школе были ориентированы на содержание их производственных процессов. Фактически

это был один из первых опытов профессионально-технического образования. Это было тем более важно, что, начиная как раз с 14-летнего возраста, подростки начинали трудиться на производстве. Но Оуэн не был бы тем, кем он всегда оставался, а именно великим гуманистом, если бы не включил в учебный план индустриальной школы в качестве доминирующих по количеству часов общеобразовательные дисциплины, а именно, географию, историю, геометрию, астрономию, химию, анатомию и физиологию, землемерие, рисование и живопись, пение и музыку, французский и немецкий языки и даже натурфилософию.

Р. Оуэн и его учителя проводили активную антирелигиозную пропаганду. В ответ, подстрекаемые церковниками фанатики, громили «дома науки» и другие учреждения сторонников Оуэна, публично сжигали его сочинения.

Тем не менее, даже находясь в столь недружественном капиталистическом и клерикальном окружении, колония Гармони-Холл продержалась полтора десятилетия (1830–1845).

Оуэн в дальнейшем вёл очень скромный образ жизни. Хотя он перестал быть богатым капиталистом, тем не менее, он продолжал активно пропагандировать промышленное равенство, бесплатное образование для детей и достойные условия жизни в фабричных городах; читал лекции в Европе и издавал еженедельную газету, поддерживал движение чартистов и т. д. При этом он не претендовал на то, чтобы получать лично для себя какую бы то ни было материальную выгоду. Это была действительно

великая и, в то же время, совершенно бескорыстная личность.

В 1858 г., во время выступления в Ливерпуле, «апостолу кооперации» стало плохо. Едва поправившись, он отправился в родной Ньютаун, где 17 ноября того же года скончался.

*Обсуждение результатов.* На протяжении многих десятилетий в отечественной и зарубежной общественной, в том числе и педагогической, печати настойчиво проводилась мысль о том, что, хотя Оуэн, безусловно, великий, но всё-таки великий утопист. Однако утопией, как известно, называется нечто такое, чего в действительности нет и никогда не было. Например, высокопоставленный английский придворный Томас Мор (1478–1535), автор сочинения «Утопия» и самого этого слова, несомненно, был утопистом, также, как и находившийся два десятка лет в заключении революционер Томмазо Кампанелла (1568–1639) с его «Городом Солнца». Т. Мору и Т. Кампанелле не суждено было на практике осуществить свои, несомненно, гуманные и благородные мысли и побуждения.

В отличие от Мора и Кампанеллы, а также более близких к нему по времени Шарля Фурье и Анри де Сен-Симона, Роберт Оуэн не только писал сочинения, но и практически создавал совершенно новые для своего времени производственные и педагогические коллективы, а также всеми силами содействовал формированию в их пределах ранее невиданных, более справедливых социальных отношений, базировавшихся

исключительно на любви к ближнему.

Эта созидательная работа осуществлялась им и его помощниками и единомышленниками в таких важнейших сферах жизни общества, как промышленное и сельскохозяйственное производство, семейные отношения и образование.

Вот почему нам ближе та точка зрения, согласно которой Оуэн был, прежде всего, великим практиком и человеком действия, а отнюдь не кабинетным «мыслителем», сочинявшим свои благочестивые опусы, и «милостиво разрешавший» кому-то другому сражаться за их претворение в жизнь.

Советская общественная мысль десятилетиями предъявляла к Оуэну, – и не только к нему, разумеется, а также и ко многим другим передовым зарубежным и отечественным деятелям домарксистской эпохи, – «претензию» в том, что он де «не дорос» до научного коммунизма, диалектического и исторического материализма, «забывая» о том, что времена Оуэна эти учения ещё не были созданы.

Автор этой статьи с полным основанием включил Роберта Оуэна в своей книге в число ста великих педагогов всех времен и народов [Помелов, 2018].

*Заключение.* Наследие великого социалиста и педагога Роберта Оуэна столь значимо, что его просто невозможно охватить в одной статье. Сформулируем лишь некоторые важные выводы.



Рис. 5. Памятник Р. Оуэну в Манчестере

Роберт Оуэн первый обосновал и реализовал идею общественного воспитания детей с первых лет их жизни и создал первое в мире дошкольное учреждение для детей пролетариата. В его образовательно-воспитательных учреждениях давалось умственное и физическое воспитание, дети воспитывались в духе коллективизма.

Цель воспитания, по Оуэну, – формирование самостоятельно и рационально мыслящего человека. Всецеловеческая гармония может быть достигнута лишь должным, и при этом всеобщим образованием. Для создания совершенных людей надо воспитывать их с самого рождения с одинаковой тщательностью, без проявления каких бы то ни было пристрастий и так, чтобы никто из них не стремился к лучшим условиям жизни.

Р. Оуэн теоретически развил и на практике осуществил идею соединения обучения с производственным

трудом. Создал оригинальную систему воспитания и попытался, причём достаточно успешно, экспериментально её осуществить. Его социально-педагогический опыт в колониях и коммунах был настолько впечатляющим, что сделал его имя поистине бессмертным.

Оуэн считал, что характер человека формируется под влиянием обстоятельств, на которые он сам не может повлиять. Таким образом, нельзя хвалить или ругать человека за его поведение или неблагоприятную жизненную ситуацию, в которой он оказался.

Исходя из этого принципа, Оуэн пришёл к выводу, что для правильного формирования характера человека необходимо с ранних лет подвергать его воздействию соответствующей окружающей среды, – физической, моральной и социальной. Все эти, и многие другие, мысли, представления и практические деяния легли в основу системы образования и социальных реформ Оуэна.

Не подлежит сомнению то, что педагогическое наследие Роберта Оуэна и в дальнейшем будет представлять большой интерес для теоретиков и практиков педагогики и образования во всем мире.

### Список литературы

1. Анекштейн, А. Роберт Оуэн. Его жизнь, учение и деятельность / А. Анекштейн. – Москва : СОЦЭКГИЗ, 1937. – 200 с.
2. Василькова, Ю. В. Социалисты-утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего / Ю. В. Василькова. – Москва : Педагогика, 1989. – 184 с.
3. Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи средневековья и начала

нового времени (исследования и материалы) : сборник научных трудов / под ред. К. И. Салимовой, В. Г. Безрогова. – Москва : Изд-во АПИСССР, 1990. – 200 с.

4. Доллеанс, Э. Роберт Оуэн / Э. Доллеанс. – Государственное издательство Украины, 1923. – 152 с.

5. Каменский, А. В. Роберт Оуэн. Его жизнь и общественная деятельность». Биографический очерк / А. В. Каменский. – Санкт-Петербург, 1893. – 102 с. – (Серия «Жизнь замечательных людей. Биографическая библиотека Ф. Павленкова»).

6. Колл, Дж. Д. Г. Роберт Оуэн / Дж. Д. Г. Колл. – Москва ; Ленинград : Государственное социально-экономическое издательство, 1937. – 200 с.

7. Мызгина, А. В. Педагогические идеи Роберта Оуэна на фабрике Нью-Лэнарк / А. В. Мызгина // Молодой ученый. – 2020. – № 23 (313). – С. 632–634. – EDN KZAOPB.

8. Оуэн, Р. Избранные сочинения : в 2 т. / Р. Оуэн. – Москва, Ленинград : Издательство АН СССР, 1950. – Т. 1 – 416 с.; Т. 2. – 768 с.

9. Оуэн, Р. Образование характера / Р. Оуэн. – Одесса : Научная библиотека, 1918. – 65 с.

10. Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избр. отрывки из сочинений Р. Оуэна / вступ. очерк А. А. Анекштейна. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1940. – 274 с.

11. Помелов, В. Б. И. Г. Песталоцци: «Моя рука лежала в их руке...» / В. Б. Помелов // Педагогика. – 2020. – № 5. – С. 99–106.

12. Помелов, В. Б. Основоположник дошкольного воспитания / В. Б. Помелов // Педагогика. – 2012. – № 9. – С. 93–100. – EDN PHFTQR.

13. Помелов, В. Б. 100 великих педагогов / В. Б. Помелов. – Москва : Вече, 2018. – 416 с.

14. Помелов, В. Б. Фридрих Фрёбель и его вклад в педагогику: к 230-летию со дня рождения педагога и к 175-летию открытия им первого в истории детского сада / В. Б. Помелов // Вестник Вятского

государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 4-3. – С. 114. – EDN OUVVNP.

15. Салимова, К. И. История трудового обучения в Англии (от Томаса Мора до наших дней) / К. И. Салимова. – Москва : Просвещение, 1967. – 236 с.

16. Саркисян, С. А. Великий социалист-утопист Роберт Оуэн / С. А. Саркисян. – Ереван : Айастан, 1974. – 128 с.

17. Тумим-Альмединген, Н. А. Педагогические опыты и взгляды Роберта Оуэна / Н. А. Тумим-Альмединген. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1960. – 164 с.

18. Booth, A. J. Robert Owen, the founder of socialism in England / A. J. Booth. – London : Trubner & Co., 60, Paternoster Row, 1869. – 220 p.

19. Davies, R. E. The life of Robert Owen. Philanthropist and social reformer / R. E. Davies. – London : Robert Sutton, 43,

The Exchange Southwark, 1907. – 86 p.

20. Harvey, R. H. Robert Owen Social Idealist. Edited, with Foreword, by Caughey J. W. / R. H. Harvey. – University of California : Press Berkeley & Los-Angeles, 1949. – 288 p.

21. Mc Cabe, J. Robert Owen / J. Mc Cabe. – London : Watts & Co., 17, Johnson's Court, Fleet street, E.C., 1920. – 120 p.

22. Owen, R. The life of Robert Owen. By himself / R. Owen. – London : G. Bell and Sons LTD, 1920. – 352 p.

23. Podmore, F. Robert Owen. A biography : in 2 volumes. Vol. 1 / F. Podmore. – New York : D. Appleton & Co, 1907. – 346 p.

#### **Список источников**

1. Вахитов, К. И. Роберт Оуэн : учебное пособие / К. И. Вахитов. – Москва : Издательско-торговая корпорация «Данников и Ко», 2004. – 44 с.

# ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376(091)

**Тимофеев Михаил Анатольевич,**

SPIN-код: 3102-2797

кандидат исторических наук, руководитель Центра содействия развитию научных исследований в специальном образовании им. В. П. Кащенко, Институт коррекционной педагогики, Российская Федерация, г. Москва, timofeev@ikp.email

## **В. П. КАЩЕНКО И ЕГО БОРЬБА ЗА СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ (1908–1913 ГГ.)**

**Аннотация.** В статье на основании архивных документов и публикаций документальных материалов показана общественно-педагогическая деятельность Всеволода Петровича Кащенко в 1908–1913 гг. по вопросу создания сети специальных учебных заведений для детей с нарушениями в развитии, в том числе в г. Москве. Особое внимание уделено сформулированным им основным принципам работы с этой категорией детей, его выступлениям в Московской городской думе, на съездах педагогической и медицинской общественности, информационной активности в периодических печатных изданиях, профильных выставках. Показано его практическое участие в научно-врачебной поддержке деятельности вспомогательных классов школ.

**Ключевые слова:** специальное образование; история специальной школы; В. П. Кащенко; общественно-педагогическая деятельность; архивные материалы; специальные учебные заведения; дети с нарушениями в развитии; умственно отсталые дети; система образования; Москва

**Timofeev Mikhail Anatolyevich,**

Candidate of History, Director of the V. P. Kashchenko Center for Assistance to the Development of Scientific Research in Special Education, Institute of Special Education, Russia Federation, Moscow

## **V. P. KASHCHENKO AND HIS STRUGGLE FOR ESTABLISHING OF EDUCATIONAL SYSTEM FOR CHILDREN WITH DISABILITIES (1908–1913)**

**Abstract.** Based on archival documents and publications of documentary materials, the article shows the social and pedagogical activities of V. P. Kashchenko in 1908–1913 on the establishing of a network of special educational institutions for children with developmental disabilities, incl. in Moscow. Special attention is paid to the basic principles of working with this category of children formulated by him, his speeches in the Moscow City Duma, at congresses of the pedagogical and medical community, information activity in periodicals, specialized exhibitions. His practical participation in the scientific support of the auxiliary classes of schools is shown.

**Keywords:** special education; history of special school; V. P. Kashchenko; social and pedagogical activities; archival materials; special educational institutions; children with developmental disabilities; mentally retarded children; education system; Moscow

*Введение.* В истории отечественного специального образования и дефектологической науки период 90-х гг. XIX в – 10-х гг. XX в. можно с полным основанием назвать не просто временем становления этих сегментов жизни социума, но и эпохой активного поиска практических, работающих образовательных моделей, методик, форм организации учебно-воспитательного процесса детей с нарушениями в развитии. Активно шло освоение организационно-педагогического опыта зарубежных стран (Франции, Бельгии, Германии, Швеции, Австро-Венгрии), которое заключалось не в простом копировании существующих практик, но в их творческом развитии и углублении применительно к российским реалиям.

Центрами этой работы, по объективным причинам, стали две столицы – Санкт-Петербург и Москва. В Москве инициатива по организации специального обучения психически дефективных детей принадлежала гласному проф. М. В. Духовскому (декабрь 1902 г.). Однако по прошествии четырех лет проект, предлагавший устройство специальной школы с полуинтернатом, был отклонен финансовой комиссией. И только в 1908 г. был открыт первый вспомогательный класс. Последующие 5–6 лет стали периодом активного развития этого сегмента образования в городе, а В. П. Кащенко, в нем участвовавший, ведет в это время активную работу по пропаганде необходимости специального

образования, учитывающего зарубежный опыт, потребности и возможности российского общества [Назарова, Пенин, 2007, с. 184].

Эта деятельность находит отражение в сохранившихся текстах его выступлений, интервью, материалах прессы. Их материал позволяет реконструировать не только теоретико-педагогические взгляды В. П. Кащенко, но и систему тех практических шагов, которые он предпринимал для их подтверждения и реализации.

*Материалы и методы.* Цель данного исследования – реконструкция деятельности В. П. Кащенко по пропаганде идеи необходимости создания в России системы специального образования для детей с нарушениями в развитии, в первую очередь, умственно отсталых. В ходе ее достижения решались две задачи: источниковедческая – выявление и ввод в научный оборот архивного документального материала по данной тематике; аналитическая – воссоздание на документальной основе, в хронологическом порядке ключевых событий в непосредственной деятельности этого врача и педагога по созданию вышеупомянутой системы.

Источниками данного исследования служат опубликованные тексты выступлений В. П. Кащенко, материалы периодической печати и тематические печатные издания первой трети XX в., а также рукописные материалы из фондов Научного архива Российской академии образования (фонд 113. Х. С. Замский) и фондов Научно-исследовательского отдела

рукописей Российской государственной библиотеки (фонд 070 Герье, Владимир Иванович (1837–1919), Герье, Елена Владимировна (1868–1953)). Архивные документы вводятся в научный оборот впервые.

В качестве научной основы работы использованы историко-критические подходы, в том числе в отношении привлекаемых источников, а также частные специальные методы – конкретно-исторический, историко-сравнительный, контент-анализ архивных текстовых материалов и документов личного характера.

*Результаты исследования.* «1908 год был ознаменован двумя значительными событиями в истории отечественной дефектологии. В этом году были открыты в Москве первые вспомогательные классы для у[мственно] о[тсталых] детей. Этим было положено начало той линии по форм[ированию] помощи у[мственно] о[тсталым] детям, которая стала основной в системе учреждений для этих детей [...] В этом же году была открыта школа-санаторий для дефективных детей В. П. Кащенко» [Замский, 1968, л. 1]. С этими словами нельзя не согласиться – 1908 год действительно стал неким рубежом, точкой отсчета для развития системы специального образования и дефектологической науки не только для Москвы, но и для страны в целом.

Строго говоря, именно в 1908 году Всеволод Кащенко «входит» в эту сферу и начинает, как неоднократно будет впоследствии, масштабную и, главное, системную работу в области и научных исследований, и практической педагогики,

причем не только в рамках собственного заведения, которому будет «суждено занять особое место в истории отечественной дефектологии» [Замский, 1968, л. 1], а вне его стен – большую информационно-просветительскую работу по отношению к разным группам тогдашнего русского общества.

Подготовку к научно-исследовательской и медико-педагогической работе Кащенко начал еще в 1906 году, погрузившись в изучение детской психопатологии и психологии под руководством А. Н. Бернштейна в специализированном кружке при Московском педагогическом собрании. Несколько позже он начал занятия в экспериментально-психологической лаборатории у Г. И. Россомо, по рекомендации которого вошел в Московское общество экспериментальной психологии.

В 1907 году Кащенко много времени провел в Санкт-Петербурге, где ознакомился с исследовательской и педагогической работой в лабораториях А. П. Нечаева и А. Ф. Лазурского. Он получил поддержку и консультации А. С. Грибоедова по имбецилии, идиотии и эпилепсии детского возраста.

Основательно изучив детскую психологию, психопатологию и лечебную педагогику, как они были представлены тогда в России, для завершения своей научной подготовки в начале 1908 года Кащенко отправляется изучать зарубежный опыт лучших специальных учреждений Германии, Швейцарии, Италии и Бельгии [Всеволод Петрович Кащенко. Жизнь и деятельность, 2023,

с. 703–704]. Он провел в поездке полгода, и по возвращении в Россию сразу приступил к практической деятельности.

Осенью 1908 года (точную дату документально установить пока не представляется возможным; предположительно, не позднее первой половины сентября) В. П. Кащенко в сотрудничестве с Г. И. Россолимо открывает свое «лечебно-воспитательное заведение» (словосочетания «санаторий-школа» пока нет). Как скажет в 1944 году в своем выступлении памяти Кащенко Д. И. Азбукин, она «представляла из себя в значительной мере самобытное явление. Прецедентов для подобного рода учреждений за границей было очень мало. Это не была копия, это было творческое образование» [Всеволод Петрович Кащенко. Жизнь и деятельность, 2023, с. 713].

Поскольку описание и анализ принципов работы санатория-школы не входит в задачи данной статьи, обратимся к другому, не менее важному и заметному аспекту его профессиональной активности. Руководя своим детищем, В. П. Кащенко не прекращал большой общественной деятельности по пропаганде воспитания и обучения дефективных детей. Всеволод Петрович использовал в этих целях все возможные средства: трибуны съездов, конференций, совещаний, печать, кружковую деятельность [Замский, 1995, с. 267]. Но всему этому предшествовал полученный (и получаемый) в 1908 и последующих годах опыт не только в рамках санатория-школы, но и в сотрудничестве с другими дефектологами и педагогами.

Видимо, сразу после возвращения из зарубежной поездки Кащенко включается в совместную работу с училищной комиссией Московской городской думы по вопросу организации и открытия вспомогательных классов в Москве. Однако открытие первого в Москве вспомогательного класса при Третьем Ольгинско-Пятницком женском начальном училище состоялось 7 октября 1908 года. Подготовка к открытию этого класса началась с врачебно-педагогического изучения учащихся училища. Эту работу возглавил на общественных началах врач Николай Павлович Постовский, брат Марии Павловны Постовской, знавшей Кащенко еще со студенческих времен. При училище был организован экспериментально-психологический кабинет для обследования учащихся. По приглашению Елены Владимировны Герье, попечительницы арбатского городского училища и дочери основательницы Московских высших женских курсов и историка В. И. Герье, Кащенко выступает в роли консультанта. Однако, судя по всему, активная работа начинается не раньше октября. Примерно в это время он выступает на заседании по разработке практических шагов по открытию в Москве классов для умственно отсталых детей (к сожалению, место выступления документально установить пока не представляется возможным) [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 110–118].

Его доклад можно назвать программным. В нем намечены и сформулированы все основные тезисы, которые он будет развивать в своих публичных выступлениях и статьях в

ближайшие 5 лет. Сделав краткий исторический экскурс проблемы обсуждения необходимости открытия вспомогательных классов для «ненормальных» (по современной ему терминологии) детей, Кащенко подчеркивает необходимость этого шага, потому что эта категория детей требует именно такой формы обучения. Аргумент – «они по своему развитию несколько ниже среднего типа нормального ребенка и поэтому не в состоянии идти в уровень с остальными детьми школы» [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 111].

Однако это не единственная причина. Кащенко приводит целый перечень доводов в пользу выделения этих детей в особую категорию для отдельного обучения. Во-первых, без организации обучения для таких детей невозможно будет решить провозглашенную Думой задачу всеобщего и обязательного обучения. Потому что в Москве, говорит он, по предварительным подсчетам таких детей будет не менее 1 200. Во-вторых, специальные школы нужны для того, чтобы отстающие дети перестали быть препятствием для общего течения образовательного процесса – не тормозили занятия всего класса, не давая тем самым остальным ученикам достичь нужного уровня знаний. В-третьих, обучение в специальных школах позволит решить важнейшую социальную задачу – не просто сегрегировать отстающих детей, бросив их на произвол судьбы и превратив тем самым в обузу обществу и государству, но, напротив, решить важную социальную задачу – обучить и воспитать их соответствующими методами, сделав «полезными,

трудящимися членами общества и семьи» [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 113], отойдя от традиционно понимаемой практики простого призерения детей с нарушениями в развитии, но приспособив их к жизни.

Пытаясь убедить чиновников и помочь коллегам, Кащенко приводит множество примеров из зарубежной практики, уделяя особое внимание показателям эффективности организации специальных школ. В Германии, по его словам, 83 % выпускников после выхода из стен специальной школы могут прокормить себя, а иногда даже и свою семью.

Он озвучивает основные отличия образовательного процесса в специальной школе от обычной, формулируя базовые постулаты. Теоретическое прохождение материала ограничено, «взамен чего расширено психическое воспитание (гимнастика, игры, отдых, купание, прогулки), а также применение наглядного метода обучения и ручного труда. Последний должен состоять не только в простых картонажных и резных работах, но и в обучении настоящим ремеслам, которые дали бы по выходе из школы возможность иметь заработок. Сначала детей обучают плетению веревок, ручн[ому] тканью, делать башмаки из материи, плести ковры. Эти виды производства должны помочь учащимся научиться плетению корзин, производству щеток, переплету, садоводству, портняжному, малярному делу» [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 114–115].

Кащенко напоминает о колоссальном педагогическом значении ручного труда: он приучает к порядку, пунктуальности, внимательно

относиться к делу, вырабатывает привычку работать; ручной труд упражняет, развивает руку и глаз, и заставляет мысли работать, воспитывает ловкость и самостоятельность, влияет на развитие интеллекта, укрепляет волю. «Ручной труд, стало быть, имеет первенствующее, доминирующее значение среди остальных предметов, он является базисом всех наших учебно-воспитательных и образовательных воздействий на отстающего ребенка», – говорит он [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 115].

Особое внимание он уделяет методам педагогического воздействия на отстающих детей – мягкости воспитательных воздействий, конкретизации учебного материала и, конечно, индивидуализации преподавания. Кащенко выдвигает конкретные предложения по продолжительности уроков и перемен, наполняемости классов. Последний показатель, уверен он, зависит от года обучения – в начальной школе ввиду трудности задачи для учителя – 10–12 человек. В более старших классах число обучающихся можно увеличить до 20.

Понимая комплексность, необходимую при решении вопроса обучения таких детей, Кащенко делает акцент и на роли врача в школе. Его присутствие обязательно, а в правах он уравнен с педагогом, с которым они действуют в тандеме.

Чуть позже в качестве консультанта в составе комиссии из педагогов и врачей Кащенко делает важную работу – разрабатывает анкету-опросный лист для отбора учеников в новый вспомогательный класс, который планируют открыть при 2-м

Смоленском училище. Он называется «Вопросник для составления медико-педагогической характеристики учащегося в городских школах г. Москвы при переводе его в специальную школу для отстающих детей». Это достаточно подробный документ, учитывающий опыт образовательных учреждений Германии, занимает 10 страниц [НИОР РГБ, 1908, л. 31–36]. В нем исследуются, помимо формальных и медицинских данных, негативные социальные и бытовые условия, личный анамнез, педагогические характеристики, динамика развития за последние 2 года и др.

Весной 1909 года он принял участие в ряде совещаний в городской думе, где были определены общие основания организации этого класса, произведена регистрация детей по специально составленному опросному листу (судя по всему, составленному им), а затем уже были отобраны дети, над которыми были проделаны кроме того проверочные экспериментальные психо-педагогические исследования [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 199]. Второй вспомогательный класс был открыт в том же году с перспективой трансформации через год в отдельное учебное заведение [Вспомогательные школы для отстающих детей, 1923, с. 36].

Получив новый практический опыт, Кащенко начинает активно выступать на глобальных мероприятиях педагогической и научной общестественности. И каждый раз он упорно транслирует свои идеи о необходимости организации системы специальных школ и роли общественности и государства в этом процессе.

Так, в конце декабря 1909 года он выступает на XII Съезде русских естествоиспытателей и врачей с докладом «Об устройстве лечебно-педагогических заведений для умственно- и морально-отсталых детей». Здесь Кащенко говорит о социальной значимости решения этой проблемы, приводит опыт Германии, говорит о необходимости совместной работы педагогов и врачей.

4 января 1910 года он уже участвует в работе III Съезда отечественных психиатров в Санкт-Петербурге с докладом «К вопросу о воспитании-обучении дефективных детей» [текст доклада см.: Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 135–142]. Его сообщение, как писали газеты, «представляет выдающийся общественный интерес» [Там же, с. 200]. Основные тезисы его речи: решение проблемы воспитания-обучения ненормальных детей есть содействие решению острейших социальных проблем (преступности, проституции и др.); необходимо создать общественную поддержку в пользу введения в стране медико-педагогических заведений для умственно отсталых и других типов ненормальных детей, что благоприятно отразится как на борьбе с детской преступностью, так и на педагогической и гигиенической стороне школьного дела.

Именно в этом докладе он дает четкую формулировку стратегической задачи, делая акцент на гуманность: необходимо «создать специальную заботу о дефективных детях [...] практически разрешить этот вопрос; о том же, что это подсказывается и чувством гуманности, распро-

страняться не приходится» [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 135].

И именно здесь он озвучивает свою классификацию дефективных детей (без физической дефективности): умственно отсталые разных степеней, дети с психической неустойчивостью, неуравновешенностью (так называемые трудные в воспитательном отношении), эпилептики с подгруппой нервнобольных, психически больные дети.

При организации помощи детям всех этих категорий весьма важно соблюдать принцип дифференциации. Одни из них требуют только призревания госпитального или семейного, другие и призревания, и лечения, для третьих необходимо специально организованное воспитание-обучение.

Необходимо, подчеркивает Кащенко, объединить усилия и подвигнуть общество к пониманию необходимости решения этой задачи, «пропагандировать идею о необходимости и своевременности организации государством и общественными силами школ и медико-педагогических заведений для умственно отсталых и других типов дефективных детей» [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 142].

23 ноября того же года Кащенко уже выступает перед другой аудиторией – на публичном собрании Московского общества по борьбе с детской смертностью с докладом «Лечебно-воспитательное попечение о дефективных детях».

Он очень подробно рассказал о разных типах школьников, о детях с

разным уровнем способностей и возможностей. Выдвигая аргумент в пользу дифференцированного обучения, Кащенко делает акцент на том, что это вопрос острой социальной значимости и его решение в указанном направлении позволит повысить эффективность труда учителя и всей системы образования при прежних временных затратах.

Работа с дефективными детьми, снова подчеркивает он, имеет и большой плюс с точки зрения финансовых затрат для государства. Если они пополняют ряды преступников и сядут в тюрьму или попадут в заведения для душевнобольных, то в перспективе на их содержание там будут постоянно расходоваться деньги. С учетом вышесказанного, делает он вывод, обращаясь к аудитории, необходимо «обратить внимание на наших дефективных детей, создать для них условия, при которых было бы возможно их обучение и воспитание. Это, по нашему мнению, может быть достигнуто: 1) широко и тщательно проведенной дифференцировкой тех детей, которые способны обучаться и поддаются мерам воспитательного воздействия; 2) созданием для каждой дифференцированной категории особого типа школ или заведений на основах лечебной педагогики, о которой мы скажем ниже; 3) учреждением для дефективных субъектов, прошедших ту или иную школу, особого патроната для попечения, помощи им и в дальнейшей их жизни» [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 142].

Кащенко снова повторяет свои тезисы о зарубежном опыте, о роли труда, обращает особое внимание на

подготовку специализированных педагогов и врачей в высших учебных заведениях. Нужно, «чтобы педагогический персонал получал хотя бы самые элементарные сведения по психиатрии, невропатологии, более или менее основательные по педагогической патологии, экспериментальной и общей психологии и т. д.» [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 148].

И в завершение он вновь напоминает Министерству просвещения, Государственной Думе, представители которой говорили всеобщем образовании, что оно не может быть осуществлено без учета образования дефективных детей, в том числе и слепоглухонемых, и создания специальных школ для них.

Показательно, что месяц спустя Всеволод Петрович должен был практически повторить эти же тезисы на другом собрании всероссийского масштаба, но уже перед новой аудиторией – перед специалистами, работающими с глухонемыми. Второе выступление с аналогичным докладом, но под другим названием – «Дефективные дети школьного возраста и всеобщее обучение» – должно было состояться 28 декабря на Всероссийском съезде деятелей по обучению, воспитанию и призрению глухонемых, который проходил в Москве с 27 по 31 декабря 1910 г. Однако этого не случилось: Всеволод Петрович предпочел московскому форуму Съезд по экспериментальной педагогике в Санкт-Петербурге. Его выступление было снято с программы, но сам текст его впоследствии был опубликован в сборнике материалов съезда [Труды, 1911, с. 315–328].

Причины, по которым Кащенко выбрал в качестве трибуны съезд в столице, а не мероприятие в Москве, очевидны. В Санкт-Петербурге на Съезде по экспериментальной педагогике он выступил дважды – по теме одаренных детей и по вопросу определения степени умственно недостаточности.

Но, даже выступая с докладами по частным вопросам, он снова озвучил свои тезисы о необходимости дифференциации обучения и создания образовательных учреждений для дефективных детей и отдельных – для детей одаренных [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 158–159].

Другой площадкой для продвижения и обоснования идей о необходимости отдельного дифференцированного обучения дефективных детей стали для Кащенко в этот период печатные издания самого разного типа – от учебной и справочной литературы до столичных газет. Так, в 1912 году он пишет огромную статью в «Практическую школьную энциклопедию», где не только приводит научно-педагогическую информацию, но вновь завершает материал уже знакомыми тезисами: «Мы все еще находимся в самой первоначальной стадии развития этого дела – в периоде пропаганды самой идеи о необходимости своевременности специального воспитания-обучения дефективных детей. [...] Выдвинутый жизнью вопрос о всеобщем обучении и в недалеком будущем его практическое разрешение заставить и государство, и общество обратить внимание на армию дефективных де-

тей, заставить всем детям дать обучении, как нормальным, так и психически-недостаточным разного типа. И тогда будет наконец осуществлена та необходимая и высоко важная дифференциация школьников, которую всем нам известный врач-педагог Н. И. Пирогов ясно и определенно выражал словами: «воспитание должно быть приурочено к темпераменту и различным особенностям каждого» [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 186].

Еще одним направлением его работы было просвещение в вопросах работы с дефективными детьми и необходимости создания специализированных учебных заведений широкой общественности, в том числе и не связанной с этой проблематикой напрямую. Так, в начале февраля 1910 года он совместно с преподавателем Московского университета М. Н. Гернетом организует экскурсию студентов-юристов в свой санаторий-школу. Во время встреч Кащенко рассказывает им о целях, задачах и организации за границей и в России специальных школ и медико-педагогических институтов для разных типов дефективных детей. Он показывает им работы воспитанников, водит студентов на уроки и специальные занятия [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 201].

Чуть позже он выступает в московском Кружке совместного воспитания и обучения детей. Тема доклада – воспитание и обучение дефективных детей в семье и школе. В нем он вновь озвучивает тезис, что работа с дефективными детьми необходима и ею во всем объеме должно заниматься государство. Сама семья,

убежден он, не сможет справиться с этой проблемой – ею должны заниматься специальные педагоги в специальных учреждениях. Если не создать такую систему, то нельзя будет говорить о всеобщем и, тем более, обязательном обучении, потому что только в Москве, по оценке Кащенко, порядка 5 000 отсталых детей.

Как и в других публичных выступлениях он призывает организовать широкое общественное движение в пользу организации этих школ [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 202]. При этом важно, что на каждом таком заседании присутствуют репортеры столичных газет, которые публикуют новости об этих событиях. «Биржевые ведомости», «Раннее утро», «Русское слово», «Русские ведомости», «Речь» – вот те газеты, где можно встретить материалы, связанные с санаторием-школой Кащенко и его публичной деятельностью. И конечно, модульную рекламу его заведения.

4 октября 1911 г. в только что открывшемся по инициативе Г. И. Россолимо Институте детской психологии и неврологии состоялось заседание Отдела по воспитанию и обучению отсталых детей. Здесь Кащенко не только выступил с, что важно, историческим обзором развития воспитания и обучения дефективных детей в России, но и сделал предложения для итоговой резолюции. Они в полной мере отражали его позицию: 1) ходатайствовать перед членами Государственной Думы о рассмотрении в связи с всеобщим обучением вопроса о рациональной постановке воспитания и образования де-

фективных детей и 2) созвать всероссийский съезд деятелей по воспитанию и воспитанию дефективных детей для обсуждения вопросов организации специальных лечебно-воспитательных заведений для таких детей [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 203]. Его деятельная натура находит самые разные каналы для пропаганды своих идей о необходимости специальных учебных заведений для аномальных детей, достижений коллектива санатория-школы и ее учеников. Одной из таких площадок становятся специализированные выставки. В начале 1912 года он входит в состав оргкомитета Международной учебно-промышленной выставки «Устройство и оборудование школы». В марте, на открытии ее Московского отдела, он произносит речь, посвященную воспитанию и образованию дефективных детей, которую также закончит ключевым тезисом о том, что «на обязанности государства и общественных учреждений должно лежать вместе с устройством обычных народных школ и организация специальных учебных заведений для дефективных» [Там же, с. 194]. Он снова обращает внимание на общественное и школьно-гигиеническое значение работы с дефективными детьми, на те возможности, которые открывает перед этой категорией детей полученное образование. И снова подчеркивает роль и ответственность государства в решении этой проблемы: «необходимо, чтобы государство уделяло им столько же забот, сколько и остальным детям [...] важно для успеха дела, чтобы дефективный находился в приспособленном для него заведении, где к его

услугам и специальные методы, и специальный режим» [Там же, с. 191].

Подобную активность Кащенко будет проявлять вплоть до начала Первой мировой войны. Так, в апреле 1914 г. его санаторий-школа примет участие в выставке «Детское воспитание и образование» в Зоологическом саду, где он, как и в 1912 г., представит не только работы своих подопечных, но и информацию о методах воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии [Всеволод Петрович Кащенко..., 2023, с. 204]. И везде он постоянно будет выступать в защиту своей идеи о создании системы специального образования и социализации дефективных детей, которую в концентрированном виде обобщит в заключение своей речи на открытии школьной выставки 1912 года: «Мы признаем, что обучение-воспитание дефективных составляет такую же обязанность государства и органов общественного управления, как и образование детей нормальных. Но к этому мы добавим, что, по существу, специальное обучение требует нередко даже значительно большего расширения общественной компетенции, так как все родители дефективных детей совершенно уже не компетентны в их образовании, и огромное большинство родителей не в состоянии нести крупные расходы, которые специальное воспитание нередко требует. Таким образом, в общую систему государственного и общественного образования должны также входить и специальные учебно-воспитательные заведения для различных категорий дефективных детей. Общественные

учреждения начинают заинтересовываться организацией специального обучения, и можно не бояться, что теперь разрешение этого вопроса двинется вперед. Эту надежду особенно окрыляет поднятый вопрос о всеобщности обучения. Раз будет осуществлено всеобщее, а тем более обязательное обучение, то тем самым практически разрешается вопрос о врачебно-педагогическом отношении к дефективным детям. Тогда все дети будут получать воспитание-обучение и могут стать полезными членами общественного целого» [Там же, с. 192–193].

*Обсуждение результатов.* Работа по выявлению и анализу документальных материалов, связанных с общественно-педагогической активностью В. П. Кащенко в 1908–1913 гг. по вопросу создания системы специальных учебных заведений для дефективных детей, позволила не только реконструировать само течение этой деятельности, проявлявшейся в различных формах и на различных общественных и информационных площадках, но и получить материал, позволяющий сформулировать основные тезисы, которые он продвигал в общественном пространстве в поддержку своей инициативы. Кроме того, использованные материалы полезны для разработки и подготовки дальнейшего аналитического описания его деятельности в указанный период как ученого, врача, педагога и организатора специального образования в целом.

*Заключение.* На основании впервые вводимых, в том числе в полном объеме, в научный оборот документальных архивных материалов,

а также редких печатных изданий представлены основные смысловые посылы врача, педагога и организатора специального образования В. П. Кащенко в 1908–1913 гг., сделанные им на профессиональных и культурно-образовательных мероприятиях, в информационном пространстве России указанного периода, в отношении необходимости создания в стране системы специального образования для детей с нарушениями в развитии. Можно утверждать, что, согласно мнению Кащенко, заниматься вопросами специальной школы обязано государство при поддержке и участии общественности; что в основе должен лежать дифференцированный подход к ученикам, что обучение должно проходить в специально организованных классах и образовательных учреждениях, а педагогические и медицинские кадры для них должны иметь особое образование. Определяющую роль в образовании детей с нарушениями в развитии должно иметь трудовое обучение, которое, среди прочего, окажет положительно влияние на социализацию таких детей и позволит им обеспечить себя во взрослой жизни. Стратегической целью обучения / воспитания таких детей Кащенко видел, как в том, чтобы не дать им «потеряться» в жизни и пополнить ряды преступников, так и в том, чтобы вернуть их обществу в ка-

честве полноценных, самостоятельных граждан.

### Список литературы

1. Вспомогательные школы для отсталых детей : сборник / под ред. Е. В. Герье, Н. В. Чехова. – Москва : Задруга, 1923. – 171 с.
2. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. Приложение: Дневник Е. К. Грачевой / Х. С. Замский. – Москва : НПО «Образование», 1995. – 400 с.
3. Назарова, Н. М. Специальная педагогика : в 3 т. Т. 1: История специальной педагогики / Н. М. Назарова, Г. Н. Пеннин. – Москва : ИЦ «Академия», 2007. – 352 с.

### Список источников

1. Всеволод Петрович Кащенко. Жизнь и деятельность в документах и материалах : сборник документов / издание подготовили М. А. Тимофеев, Е. А. Кукушкина. – Москва : ИНФРА-М, 2023. – 761 с.
2. Замский, Х. С. К 60-летию открытия первых вспомогательных классов в Москве и школы-санатория для дефективных детей В. П. Кащенко / Х. С. Замский // НА РАО. – Ф. 113. – Оп. 1. – Д. 777.
3. Материалы для устройства вспомогательных школ в связи с отбором умственно-отсталых детей [1900-е годы] // НИОР РГБ. – Ф. 70. – Папка 85. – Д. 8.
4. Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и призерению глухонемых, состоявшегося в Москве с 27 по 31 декабря 1910 года / сост. пред. орг. ком. Ф. А. Рау и секретарем съезда А. Д. Дрожжиным. – Москва : Моск. гор. Арнольдо-Третьяк. уч-ще глухонемых, 1911. – 369 с.

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 373.24+373.21:004

**Тютюнникова Елена Александровна,**

магистрант факультета психолого-педагогического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, tyutyunnikova1977@inbox.ru

**Луткин Станислав Сергеевич,**

SPIN-код: 1540-5781

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, sergeich2000@mail.ru

### **ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста посредством использования виртуальных экскурсий в образовательном процессе дошкольной организации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных средств, способствующих формированию устойчивого интереса к познанию окружающего мира в условиях цифровизации образования и расширения информационного пространства ребенка. Особое внимание уделяется возможностям интеграции информационно-коммуникационных технологий в деятельность педагога с учетом возрастных и психолого-педагогических особенностей старших дошкольников. Раскрывается сущность понятия «виртуальная экскурсия», ее структура и педагогический потенциал. Обосновываются возможности виртуальных экскурсий в расширении представления детей об объектах и явлениях окружающего мира и в обеспечении наглядности, эмоциональной насыщенности, интерактивности образовательного процесса. Подчеркивается, что данный формат способствует активизации мыслительных операций, развитию наблюдательности, познавательного интереса, речевой активности и формированию элементарных исследовательских навыков. В статье представлены результаты практической работы по внедрению виртуальных экскурсий в образовательную деятельность с детьми старшего дошкольного возраста. Анализ полученных данных свидетельствует о положительной динамике показателей познавательной активности: повышении инициативности, стремлении задавать вопросы, самостоятельности в поиске информации и обсуждении увиденного. Сделан вывод о целесообразности систематического использования виртуальных экскурсий как эффективного средства развития познавательной активности старших дошкольников в условиях современной дошкольной образовательной организации.

**Ключевые слова:** дошкольные образовательные организации; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; виртуальные экскурсии; познавательная активность; познавательная деятельность; старшие дошкольники; окружающий мир; развитие познавательной активности; педагогические проекты

**Tyutyunnikova Elena Aleksandrovna,**

Master's Degree Student of the Faculty of Psychological and Pedagogical Education, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of Ural State Pedagogical University, Russia Federation, Nizhny Tagil

**Lutkin Stanislav Sergeevich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of Ural State Pedagogical University, Russia Federation, Nizhny Tagil

### **VIRTUAL EXCURSIONS AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE ACTIVITIES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

**Abstract.** The article considers the development of cognitive activity of senior preschool children through the use of virtual excursions in the educational process of a preschool organization. The relevance of the study is determined by the need to find effective means of promoting a sustainable interest in understanding the world around them in the context of the digitalization of education and the expansion of the child's information space. Particular attention is paid to the possibilities of integrating information and communication technologies into the activities of a teacher, taking into account the age and psychological and pedagogical characteristics of senior preschoolers. The essence of the concept of "virtual excursion", its structure and pedagogical potential are revealed. It is substantiated that the use of virtual excursions allows for expanding children's understanding of objects and phenomena of the surrounding world, providing clarity, emotional richness and interactivity of the educational process. It is emphasized that this format promotes the activation of mental processes, the development of observation, cognitive interest, speech activity and the formation of elementary research skills. The developed theoretical provisions complement and deepen the data existing in preschool pedagogy regarding the potential of virtual excursions in developing the cognitive activity of older preschool children. The article presents the results of practical work on the introduction of virtual excursions into educational activities with older preschool children. Analysis of the obtained data indicates positive dynamics in cognitive activity indicators: increased initiative, the desire to ask questions, independence in searching for information and discussing what they have seen. A conclusion is made on the feasibility of systematically using virtual excursions as an effective means of developing the cognitive activity of older preschool children in the context of a modern preschool educational organization.

**Keywords:** preschool educational organizations; digital technologies; digital educational environment; virtual excursions; cognitive activity; senior preschoolers; the world around us; development of cognitive activity; pedagogical projects

*Введение.* Современное образование функционирует в особых условиях, специфику которых во многом предопределяет глобальный процесс информатизации общества. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет требования к применению новых подходов, свежих идей к устройству и организации воспитательно-образовательного

пространства дошкольной образовательной организации. Информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе с детьми дошкольного возраста позволяют совершенствовать способы и средства организации деятельности детей, помогают готовить ребенка к жизни в информационном обществе. Данные технологии являются неопределимыми

помощниками в реализации безграничного познавательного интереса современного ребенка. Одной из самых востребованных технологий для проведения познавательных мероприятий является виртуальная экскурсия.

Виртуальная экскурсия – это одна из организационных форм образовательного процесса, которая предоставляет возможность виртуального показа реальных объектов. Чаще всего в такой экскурсии присутствуют видео- и фотоматериалы, имеется звуковое сопровождение, различные анимации, с помощью которых можно как бы «передвигаться».

Однако возможность организации виртуальных экскурсий как средства развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста имеет еще недостаточное научное и методическое подтверждение. Требуется теоретическое обоснование и практическая разработка рекомендаций по использованию виртуальной экскурсии в процессе развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста.

*Материалы и методы.* Объект исследования: развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: виртуальные экскурсии как средство развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Целью статьи является обоснование возможностей виртуальных экскурсий в развитии познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Различные аспекты влияния виртуальной экскурсии на развитие познавательной активности ребенка

раскрыты в исследованиях А. К. Балтыкова, Н. Н. Белоус, П. А. Маловой, Т. А. Масловой и других. Комплекс вопросов, связанных с внедрением виртуальной экскурсии в работу с детьми, был предметом исследований О. В. Ефремовой, Л. М. Пашкевич.

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

*Результаты исследования.* В условиях динамично изменяющегося окружающего мира детей, с постоянным усовершенствованием технологий, информатизация сферы образования имеет важное значение, поскольку информационно-коммуникационные технологии совершенствуют способы организации познавательной деятельности, гарантируют всестороннее развитие и помогают подготовить ребенка-дошкольника к жизни в современном, информационном обществе. Многие педагоги стали использовать информационные технологии не только в системе школьного, но и дошкольного образования.

Одной из главных целей внедрения интерактивных технологий в дошкольное образование является создание системы, в которой на информационном уровне связаны все участники образовательного процесса [Ефремова, 2023].

Виртуальная экскурсия является эффективным инструментом для развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста. Данная форма работы помогает визуализации информации, ко-

торая становится более привлекательной и понятной для ребенка. Иногда организация экскурсии затруднена погодными условиями или удаленностью исследуемых объектов. Тогда на помощь приходит новый, инновационный вид экскурсий – виртуальная экскурсия, которая по структуре организации почти не отличается от традиционной экскурсии.

Для ознакомления детей с музеями, театрами, флорой, фауной и многими другими достопримечательностями нашей огромной страны можно провести с детьми старшего дошкольного возраста виртуальную экскурсию. Л. М. Пашкевич выделяет ряд преимуществ виртуальной экскурсии:

1. «Доступность. Не покидая здания детского сада, можно посетить и познакомиться с интересными объектами нашей страны, без материальных затрат.

2. Возможность выхода на экскурсию в любое время и при любых погодных условиях.

3. Возможность многоугольного просмотра.

4. Наличие интерактивных заданий по ходу экскурсии» [Пашкевич, 2023, с. 286].

При этом освоение явлений материальной и художественной культуры в реальных, «живых» условиях ни в коем случае не отменяется. Виртуальное общение с ценностями культуры или различными объектами, рассматривается как подготовительный этап. Оно позволяет закрепить изучаемый материал, создать условия для комфортного вхождения в экскурсионную деятельность, как в качестве экскурсовода,

так и экскурсанта [Бесова, 2017].

В ходе экскурсии воспитатель в роли экскурсовода помогает детям-экскурсантам увидеть объекты, на основе которых раскрывается тема, услышать об этих объектах необходимую информацию, ощутить величие подвига, значение исторического события, овладеть практическими навыками самостоятельного наблюдения и анализа экскурсионных объектов. При использовании виртуальных экскурсий образовательный процесс становится намного эффективней и интересней, реализуются принципы научности и наглядности.

Как отмечает А. М. Берко: «виртуальная экскурсия состоит из обязательных частей: вступительная беседа, основная часть, итог.

Вступительная беседа должна содержать новые интересные сведения по теме, она должна заинтересовать детей предметами, с которыми они познакомятся в ходе экскурсии, настроить на получение новых сведений. Во вступительной беседе и в ходе экскурсии мы ставим перед воспитанниками проблемные вопросы, которые активизируют познавательный интерес. Основным методом восприятия нового материала, как и в ходе обычной экскурсии, является наблюдение» [Берко, 2022, с. 90].

Л. М. Пашкевич также отмечает, что виртуальную экскурсию необходимо начинать «со вступительной беседы, в ходе которой воспитатель объясняет детям тему и цели, а также заинтересовывает их, настраивает на получение определенных сведений о предметах или объектах, которые будут рассматриваться на экскурсии» [Пашкевич, 2023, с. 288].

В виртуальных экскурсиях ребенок является участником событий, он видит всё, о чем ему рассказывает педагог, это позволяет получить визуальные сведения о местах недоступных для реального посещения, сэкономить время и средства. Преимущество данных экскурсий состоит в том, что педагог сам определяет необходимый для изучения материал, в зависимости от поставленной цели. Материал, представленный в виртуальной экскурсии, можно изменять, если цели и интересы детей меняются, без особых усилий [Балтыков, 2024].

Во время проведения виртуальной экскурсии в деятельности детей происходит развитие любознательности к познавательной информации, интереса к познавательной деятельности. Старшие дошкольники не только знакомятся с интересным материалом, но и сами активно занимаются поиском информации. Для этого педагогу перед началом экскурсии необходимо вместе с детьми сформулировать проблемные вопросы.

При использовании педагогом виртуальных экскурсий у детей формируется потребность при помощи доступных средств получать различную информацию, это, несомненно, повышает мотивацию к познанию окружающего мира и формирует положительное эмоциональное отношение к объектам и явлениям окружающей действительности [Шварева, 2019].

П. А. Малова отмечает, что по форме и содержанию виртуальные экскурсии могут быть нескольких видов:

– «фотопутешествие (знакомство с объектами и явлениями природы вместе с каким-либо героем). Оформляются в виде электронных презентаций и слайд-шоу;

– видеозапись, комментариями к которой служат рассказы детей или экскурсовода. Это могут быть видеозаписи семейного путешествия или видеоролики, размещенные на сайтах реальных музеев и в глобальной сети Интернет» [Малова, 2023, с. 101].

По мнению Н. Н. Белоус, детям старшего дошкольного возраста присуща высокая степень коммуникации со сверстниками, следовательно, педагогу при организации виртуальной экскурсии необходимо учитывать наличие и периодическое использование обратной связи. Ввиду неустойчивого внимания детей взрослому следует выбирать такие виртуальные экскурсии, в которых используются различные стимулы их привлечения, такие как: изменение деятельности, чередование акустических средств представления, интонационные характеристики экскурсовода и т. д. [Белоус, 2024].

В исследовании Д. А. Плешаковой выделена такая особенность детской познавательной активности как доминирующая роль детали в осмыслении образа, а также присущая детям направленность внимания на тот или иной информационный объект. Благодаря этому, по мнению Л. А. Конновой, из всего информационного массива маленький зритель отбирает только то, что отвечает его интересам, склонностям, потребностям [Плешакова, 2022].

В трудах П. А. Маловой акцентируется внимание на том, что в процессе восприятия виртуальной экскурсии внимание детей старшего дошкольного возраста больше всего привлекает активно действующий герой. Это обусловлено особенностями детской моторики, характеризующейся большой интенсивностью. Отсутствие координации в большом количестве, не связанной между собой, не детерминированной целостностью и завершенностью системной информации, нарушает и ценностную ориентацию восприятия. Большое количество ярких красок, стремительно изменяющиеся картинки, кадры, звуки оставляют после себя отрывочные образы в детской памяти [Малова, 2023, с. 101].

Особенности развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста посредством виртуальных экскурсий связаны с применением поискового метода, который повышает мотивацию к познанию, формирует активную личностную позицию в окружающем мире.

Как отмечает Н. А. Якимова «педагог должен владеть всем педагогическим инструментарием, чтобы увлечь, заинтересовать и развить познавательную активность старших дошкольников при проведении виртуальных экскурсий. Также значимыми являются личностные качества воспитателя такие, как стремление к саморазвитию, знания особенностей психического развития детей, творческий потенциал, тактичность и терпимость в отношениях с детьми и родителями. Только знающий и любя-

щий детей педагог-профессионал может сформировать у старших дошкольников познавательную активность» [Якимова, 2017, с. 48].

По мнению Т. А. Масловой, ребенок может овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками сможет только тогда, когда сам будет проявлять к ним интерес, и в том случае, когда воспитатель сможет заинтересовать его [Маслова, 2023].

Изучив возможности виртуальных экскурсий в развитии познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу, что виртуальные экскурсии играют важную роль в данном процессе, а именно: способствуют формированию положительного эмоционального отношения к объектам и явлениям окружающей действительности, развитию любознательности к познавательной информации, интереса к познавательной деятельности.

С целью изучения особенностей развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста была проведена опытно-поисковая работа на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Детство» комбинированного вида города Нижний Тагил, структурное подразделение детский сад № 87. В исследовании принимали участие дети старшей группы в количестве 25 человек (14 девочек и 11 мальчиков), в возрасте от пяти до шести лет.

Цель опытно-поисковой работы: обоснование возможностей виртуальных экскурсий в развитии познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Задачи опытно-поисковой работы:

1. Подобрать и обосновать выбор диагностического инструментария оценки уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

2. Выявить начальный уровень развития познавательной активности детей старшей группы детского сада № 87.

3. Разработать и апробировать педагогический проект по развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с ис-

пользованием виртуальных экскурсий.

4. Проследить изменения в динамике уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста по итогам реализации педагогического проекта.

С учетом результатов теоретического анализа мы выделили критерии и показатели, раскрывающие особенности развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. В соответствии с выделенными критериями были подобраны диагностические методики, которые представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Диагностическая карта по изучению уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста**

№	Название методики / автор	Критерий	Показатели
1	«Древо желаний» (автор В. С. Юркевич)	Интерес к познавательной деятельности	Наличие вопросов, самостоятельность и инициативность при разрешении вопроса, эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность
2	«Вопрошайка» (автор М. Б. Шумакова)	Умение задавать вопросы	Количество заданных вопросов, широта опрашиваемых предметов на картинке, направленность вопросов (выбор социальных или природных явлений), используемые типы вопросов (устанавливающие, определительные, причинные, вопросы-гипотезы)
3	«Сказка» (автор Н. И. Гуткина)	Любознательность к познавательной информации	Длительность и устойчивость интереса в решении познавательных задач

Таким образом, на основании данных методик проводилось эмпирическая работа по изучению уровня познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Для более наглядного представления общие результаты диагностики уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста мы представили в виде диаграммы (рис. 1).

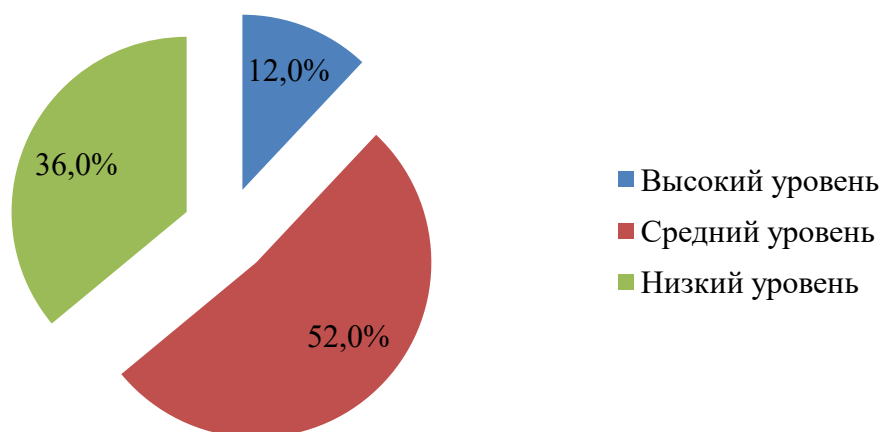


Рис. 1. Оценка общего уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, %

По данным рисунка 1 видно, что высокий уровень развития познавательной активности выявлен у 3 испытуемых (12 %). Средний уровень развития познавательной активности выявлен у 13 старших дошкольников (52 %). Низкий уровень развития познавательной активности выявлен у 9 детей (36 %).

Делая вывод из всех выше приведенных результатов диагностик, можно сказать, что у диагностируемых детей старшего дошкольного возраста выявлена слабая познавательная активность, заключающаяся в недостаточной и не постоянной любознательности к предметам и явлениям окружающего мира и отсутствии познавательного интереса к этим предметам и явлениям. Тем самым инициативы в проявлении потребности в познании у детей нет или она возникает как предполагаемая деятельность, но не реализуется, так как при встрече с трудностями дети предпочитают не выполнять деятельность, связанную с активным ум-

ственным напряжением, и предпочитают ей альтернативную – развлекательную или пассивную: спать, играть, гулять.

Также было выяснено, что у детей возникают проблемы с выстраиванием вопросительных предложений, они не могут выразить свое желание относительно того, чем они хотят поинтересоваться, будь это идентификация предмета или процесса, их признаки, причины и закономерности появления, существования. То же самое касается и собственных предположений, гипотез о предметах и процессах окружающего мира. Так как у детей возникают с этим проблемы, то они принимают пассивное положение в познавательно-исследовательской деятельности, которая требует работы по ее активизации.

Таким образом, педагогу необходимо осуществить поиск новых эффективных средств развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. В частности, можно использовать виртуальные экскурсии.

*Обсуждение результатов.*

Опираясь на данные проведенного нами исследования, которое показало, что у детей старшего дошкольного возраста преобладает низкий и средний уровни развития познавательной активности, была определена необходимость разработки педагогического проекта.

*Цель* разработки педагогического проекта – развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с использованием виртуальных экскурсий.

*Задачи проекта:*

1) формирование положительного эмоционального отношения к объектам и явлениям окружающей действительности;

2) развитие любознательности к познавательной информации;

3) развитие интереса к познавательной деятельности;

4) систематизация и обогащение опыта познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях реализации виртуальной экскурсии.

При разработке педагогического проекта по развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с использованием виртуальных экскурсий мы придерживались следующих *принципов*:

– принцип научности, который предполагает соответствие содержания экскурсий современной науки;

– принцип доступности, предполагающий обеспечение логико-педагогической последовательности образовательного материала;

– принцип наглядности: средства обучения должны быть доста-

точно наглядными для формирования соответствующих ассоциаций;

– принцип связи теории с практикой [Микерина, 2013].

Разработанный нами комплекс из 15 занятий реализуется в ходе занятий старших дошкольников с педагогом, каждое имеет продолжительность 30–35 минут.

*Форма проведения:* групповая.

Вид педагогического проекта: краткосрочный. Проект рассчитан на четыре месяца.

*Периодичность:* 1 раз в неделю.

В основе подготовки виртуальных экскурсий мы выделили определенный *алгоритм действий*:

1. Выбрать тему экскурсии.

2. Определить цель экскурсии.

3. Определить задачи экскурсии.

4. Отобрать соответствующую литературу и изучить её.

5. Определить содержание экскурсии.

6. Составить маршрут экскурсии на основе видеоряда, который состоит из нескольких основных объектов (остановок).

7. Предварительно определить, какие возможности Power Point будут использованы.

8. Подготовить текст экскурсии.

9. Выбрать методические приемы проведения «виртуальной экскурсии».

10. Осуществить показ экскурсии.

*Предполагаемые результаты.*

Можно предположить, что реализация данного педагогического проекта будет способствовать развитию по-

знавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Следовательно, у детей повысится:

- уровень сформированности положительного эмоционального отношения к объектам и явлениям окружающей действительности;

- уровень развития любознательности к познавательной информации;

- уровень развития интереса к познавательной деятельности;

- уровень сформированности

умения задавать вопросы.

Экскурсионная деятельность предполагала ознакомление с окружающим миром, с миром профессий, а также знакомство с малой Родиной и животными, в частности, с животными, обитающими на малой Родине. Тематический план занятий педагогического проекта по развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста представлен в таблице 2.

**Таблица 2. Фрагмент тематического плана педагогического проекта по развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с использованием виртуальных экскурсий**

№ п/п	Тема занятия	Цель занятия	Формы проведения виртуальных экскурсий
1	2	3	4
1.	Мир профессий	Формирование положительного эмоционального отношения к труду взрослых, развитие любознательности и устойчивого интереса к разнообразию профессий через использование виртуальной экскурсии	Мультимедийная презентация
2.	Все профессии нужны, все профессии важны	Развитие эмоционально-положительного отношения к представителям различных профессий, формирование интереса к их значимости и роли в жизни общества	Видеоэкскурсия с помощью мессенджера Skype
3.	Профессия – космонавт	Формирование эмоционально окрашенного интереса к профессии космонавта, развитие познавательной активности и стремления получать новые знания о космосе и научных открытиях	Мультимедийная презентация
4.	Экскурсия на хлебозавод	Формирование уважительного и положительного отношения к результатам труда людей, развитие любознательности к процессу создания привычных для детей продуктов	Мультимедийная презентация
5.	Виртуальная экскурсия в поликлинику	Формирование эмоционально-положительного отношения к медицинским работникам и заботе о здоровье, развитие интереса к познавательной информации о работе поликлиники	Видеоэкскурсия с помощью мессенджера Skype

## Окончание таблицы 2

1	2	3	4
6.	Знакомство с профессией сапожник	Формирование интереса и уважительного отношения к ремесленным профессиям, развитие познавательной активности через знакомство с особенностями ручного труда	Видеоэкскурсия с помощью мессенджера Skype
7.	Профессия – экскурсовод	Формирование положительного отношения к культурно-познавательной деятельности, развитие любознательности и стремления делиться знаниями об окружающем мире	Видеоэкскурсия с помощью мессенджера Skype
8.	Виртуальная экскурсия в библиотеку	Формирование эмоционально-положительного отношения к книге и библиотеке, развитие интереса к познавательной информации и самостоятельной познавательной деятельности	Видеоэкскурсия с помощью мессенджера Skype

При реализации данной работы можно было увидеть интерес детей к новым знаниям, отметить расширение круга их интересов и увлечений. Нами также использовались интерактивные приемы («Паутинка», «Корзина идей», «Микрофон» и др.), способствовавшие формированию познавательной мотивации, устойчивого интереса во время виртуальных экскурсий и обеспечению осознанности, осмысленности.

После проведенных виртуальных экскурсий с детьми упражнялись в применении знаний в повседневной деятельности и в поведении. С этой целью использовались следующие методы: обсуждение просмотренных виртуальных экскурсий с разных позиций (автор-зритель), создание коллективных коллажей, дидактические игры («Опиши события». «О чем говорят с экрана?», «Правильно – неправильно»): учебно-игровые ситуации («Убеди меня», «Для кого работает экскурсовод?», коллективная и индивидуальная творческая деятель-

ность, рефлексия («Продолжи предложение», «Клубок впечатлений»). Одной из действенных форм работы на этапе разработанных нами виртуальных экскурсий был тематический день «Маленькие экскурсоводы», идея которого заключалась в том, чтобы продемонстрировать как можно больше способов использования виртуальных экскурсий в дошкольном образовании.

Для проверки эффективности нашей работы мы провели вторичную диагностику развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста. Для этого были использованы те же диагностические методики, которые применялись при первичной диагностике.

Произведем сопоставительный анализ динамики общих результатов диагностики развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах исследования, данные которого представим на рисунке 2.

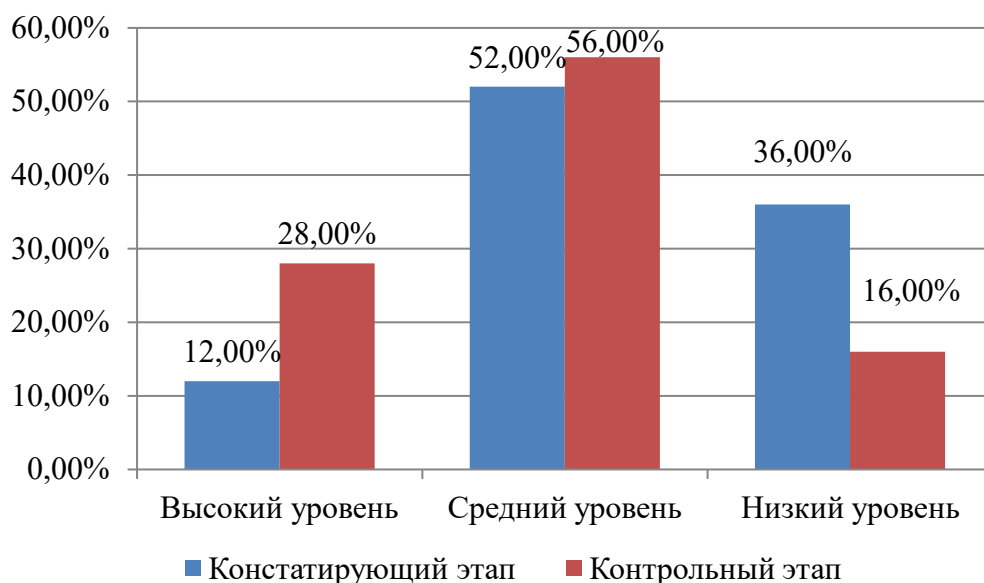


Рис. 2. Динамика общего уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах исследования, %

Следует отметить положительную динамику высокого уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста – после реализации педагогического проекта данный показатель повысился с 12 % до 28 %. Средний уровень развития познавательной активности старших дошкольников увеличился с 52 % до 56 %. Также произошло снижение показателей низкого уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с 36 % до 16 %.

*Заключение.* В данной статье нами описано проведение опытно-поисковой работы по развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, которая проводилась в 2 этапа на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Детство» комбинированного вида города Нижний Тагил, структурное подразделение детский сад № 87. В исследовании принимали

участие дети старшей группы в количестве 25 человек, в возрасте от пяти до шести лет.

Для диагностики развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста были использованы следующие методики: «Древо желаний» (автор В. С. Юркевич), «Вопрошайка» (автор М. Б. Шумакова), «Сказка» (автор Н. И. Гуткина).

Анализ результатов констатирующего этапа исследования по всем трем методикам позволил сделать вывод о том, что у старших дошкольников познавательная активность сформирована преимущественно на среднем и низком уровнях, что может впоследствии создать препятствия при обучении в школе.

На формирующем этапе исследования нами был разработан и апробирован педагогический проект по развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с использованием виртуальных

экскурсий. Проект включает в себя 15 занятий, которые направлены на формирование положительного эмоционального отношения к объектам и явлениям окружающей действительности, развитие любознательности к познавательной информации, интереса к познавательной деятельности.

Результаты контрольного среза выявили положительную динамику уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, контрольный этап опытно-поисковой работы подтвердил эффективность разработанного педагогического проекта по развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с использованием виртуальных экскурсий.

### Список литературы

1. Бабаева, З. А. Виртуальные экскурсии как метод ранней профориентации дошкольников / З. А. Бабаева // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2023. – № 15. – С. 50–52. – EDN VDOMVL.
2. Балтыков, А. К. Цифровизация образовательных ситуаций для формирования познавательной активности / А. К. Балтыков // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 34–37. – EDN WEZOTA.
3. Белоус, Н. Н. Виртуальные экскурсии как средство активизации познавательной деятельности школьников через ознакомление с окружающим миром / Н. Н. Белоус, Е. В. Вакулина, Е. С. Савченко // Казачество. – 2024. – № 77 (4). – С. 26–34. – EDN GXTHVD.
4. Берко, А. М. Виртуальные экскурсии в современном детском саду / А. М. Берко, О. А. Анцупова, Р. С. Ремесник // Современная образовательная среда: теория и практика : материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 26 октября 2022 года. – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. – С. 90–91. – EDN MUXPIS.
5. Ефремова, О. В. Активизация познавательной активности посредством ведения практической работы / О. В. Ефремова, Л. О. Кавтарадзе, В. А. Шатохин // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Калуга, 29 декабря 2023 года. – Стерлитамак : Агентство международных исследований, 2023. – С. 44–46. – EDN YTWDXG.
6. Малова, П. А. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста посредством виртуальных экскурсий / П. А. Маслова // Актуальные вопросы педагогики и психологии : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 18–19 мая 2023 года. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, 2023. – С. 100–105.
7. Маслова, Т. А. Виртуальная игра-экскурсия как эффективное игровое средство для реализации краеведческого образования дошкольников (практический аспект) / Т. А. Маслова, И. О. Габдулина, П. В. Ефремцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-4. – С. 87–94. – EDN YEERKV.
8. Пашкевич, Л. М. Виртуальная экскурсия как инновационная форма работы с детьми дошкольного возраста / Л. М. Пашкевич, Н. А. Переверзева // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Липецк-Барнаул, 20–21 апреля 2023 года. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. – С. 286–290. – EDN MFWSET.
9. Плешакова, Д. А. Ознакомление дошкольников с окружающим миром средствами виртуальной экскурсии / Д. А. Пле-

шакова // Актуальные проблемы дошкольного образования: теория и практика : VI Международная научно-практическая конференция: к 55-летию со дня основания «БГПУ им. М. Акмуллы», 190-летию со дня рождения башкирского поэта и просветителя Мифтахетдина Акмуллы, Уфа, 15 февраля 2022 года. – Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. – С. 145–146. – EDN OTUNQK.

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

### **Список источников**

1. Бесова, М. А. Экскурсии для дошкольников : учебное пособие / М. А. Бесова. – Мозырь : Белый ветер, 2017. – 235 с.

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

3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) – URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 18.02.2026).

4. Шварева, Н. В. Организация экскурсий в дошкольном возрасте : учебник для педагогов ДОУ / Н. В. Шварева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2019. – 96 с.

5. Якимова, Н. А. Виртуальные экскурсии для детей дошкольного возраста : учебное пособие для студентов / Н. А. Якимова. – Москва : ВЛАДОС, 2017. – 285 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. Памятные даты истории образования и педагогики.
6. Методология и методика историко-педагогического исследования.
7. Хроника историко-педагогических исследований.
8. Методика преподавания отдельных дисциплин.
9. Научные дискуссии.
10. Исследования молодых ученых.
11. Обзоры и рецензии.

#### 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, 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 1,25.

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, они оформляются в отдельный *список источников* после списка литературы.

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](mailto: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 821.161.1-31(Салтыков-Щедрин М. Е.)+37.013

**Помелов Владимир Борисович,**

SPIN-код: 2781-4798

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии, Вятский государственный университет, Российская Федерация, г. Киров, [vladimirpomelov@mail.ru](mailto: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

**Pomelov Vladimir Borisovich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy of Institute of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Russia Federation, Kirov

**GERMAN TEACHERS  
OF THE SECOND HALF OF THE 17<sup>TH</sup> – EARLY 18<sup>TH</sup> 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 17<sup>th</sup> – first quarter of the 18<sup>th</sup> 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, 1963]. Данная публикация ставит целью ввести в научный оборот характеристику теоретической и практической образовательной деятельности этих в свое время влиятельных педагогов и теологов.

Сетевой научный журнал

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**Сетевой адрес:**

<https://www.hpe-journal.ru/>

**Издатель:**

ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

**Адрес издателя:**

620091, Свердловская обл., г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26

**Адрес редакции:**

622031, Россия, Свердловская область,  
г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57

**Периодичность издания:** 4 раза в год

Знак информационной продукции 12+

Размещено на сайте 30.04.2026