



Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

У ч р е д и т е л и
ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Редакционная коллегия:

Р.С.Бозиев
главный редактор
Р.М.Асадуллин
В.С.Басюк
М.В.Богуславский
О.Ю.Васильева
С.В.Иванова
Е.И.Казакова
А.Д.Король
В.С.Лазарев
Н.Н.Малофеев
Н.Д.Никандров
Л.М.Перминова
Н.Д.Подуфалов
А.Л.Семенов

Редакционный совет:

М.Н.Берулава
А.С.Гаязов
Н.Г.Емузова
В.Н.Иванов
А.К.Кусаинов
А.А.Орлов
Е.Л.Руднева
Н.К.Сергеев
Ф.Ф.Харисов
М.А.Чошанов

Научные редакторы:

М.В.Бородько
Л.В.Кутьева

Ответственный секретарь

Э.Р.Бозиева

Технический редактор

Н.А.Феоктистова

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

- Сауров Ю.А.**
Проблема экологии духовной деятельности
в образовании 5
- Пугач В.Е.**
Нужно ли знать историю педагогики, или Новое
как хорошо забытое старое 16
- Булкин А.П.**
Самодеятельность как цель, путь и назначение
человека (философия И.Фихте и педагогика
А.Дистервега) 24
- Панина Л.Ю., Бозиев Р.С.**
Образ «нового» человека в работах партийных
идеологов и педагогов Советской России 32

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Максимов Н.Р.**
Языковое китаеведческое образование на Дальнем
Востоке и в Сибири: международное сотрудничество,
опыт, проблемы 47
- Родоманченко А.С., Романычева А.А.**
«Звездный английский»: развитие у старшеклассников
умений письма в контексте изменений в ЕГЭ 57
- Ибрагимов Г.И., Ахметзянова А.И.**
Социализация дошкольников с дефицитным
развитием в инклюзивном образовательном
пространстве 74

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: **(499) 248-6971;**

(499) 248-5149

E-mail:

pedagogika2006@yandex.ru

Наш сайт:

http://pedagogika-rao.ru

Журнал зарегистрирован

в Комитете РФ по печати.

**Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.**

№ 015021 от 25.06.1996

ISSN 0869-561X (Print)

Периодичность 12 номеров в год

Язык публикаций: рус.

Журнал входит в перечень ВАК,
индексируется в РИНЦ

Отпечатано в АО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: www.chpd.ru

телефон 8 (495) 988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать

25.03.2024

Формат 70×100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ № 0000

Цена каталожная

← КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ →

Михалкин Н.В.

Воздействие культуры студенческих коллективов
на формирование безопасной среды в образовательных
учреждениях 87

Савенков А.И., Загидуллин Р.Р., Савенкова Т.Д.

Объективное и стигматизированное восприятие
педагогами проблем собственной профессиональной
деятельности 93

← ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ →

Помелов В.Б.

Российские педагоги С.А. и К.Я.Люгебиль (к 160-летию
открытия первого детского сада в России) 103

Колокольникова З.У.

Фабрично-заводская семилетка г. Красноярска и ее
работа в 30-е гг. XX в. 112

← СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА →

Тагунова И.А., Ускова И.В.

Самостоятельная работа обучающихся в современной
зарубежной школе 120

Уважаемые читатели! На нашем сайте

**<http://www.pedagogika-rao.ru> вы можете ознакомиться
с электронными версиями номеров нашего журнала**

© **Pedagogika (Pedagogics)**
since 1991

Founded in 1937
as **The Soviet Pedagogics**

Co-founders:
Editorial team
**The Russian Academy
of Education**

Editor-in-Chief
Ruslan S. Boziev

Scientific editors
Margarita V. Borodko
Larisa V. Kutuyova

Executive secretary
Elmira R. Bozieva

Technical editor:
Nataliya A. Feoktistova

Editorial office. Address:
8, Pogodinskaya str., Moscow,
119121, Russian Federation
Tel.: **+7 (499) 248-69-71**
+7 (499) 248-51-49

E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
http://pedagogika-rao.ru

CONTENTS

SCIENTIFIC REPORTS

- Saurov Yu.A.**
Problem of ecology of spiritual activity in education5
- Pugach V.E.**
Is it necessary to know the history of pedagogy, or is the New
like the well-forgotten old16
- Bulkin A.P.**
Independent activity as purpose, way and appointment
of a person (J.Fichte's philosophy of A.Diesterweg's pedagogy) .24
- Panina L.Yu., Boziev R.S.**
Image of the "new" man in the works of party ideologists
and teachers of Soviet Russia32

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

- Maksimov N.R.**
Linguistic Chinese Studies Education in the Far East
and Siberia: International Cooperation, Experience, Issues47
- Rodomanchenko A.S., Romanycheva A.A.**
Starlight: Development of Writing Skills in High School Students
Considering the Changes in the Unified State Exam57
- Ibragimov G.I., Akhmetzyanova A.I.**
Socialization of Preschoolers with Developmental Deficiencies
in an Inclusive Educational Environment74

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

- Mikhalkin N.V.**
Ways and Means of Influencing the Culture of Student
Collectives on the Formation of a Safe Environment
in Educational Institutions87
- Savenkov A.I., Zagidullin R.R., Savenkova T.D.**
Objective and stigmatized perception by teachers
of the problems of their own professional activities93

The journal's registration by the RF Committee for the Press was renewed on June 25, 1996.

The Certificate of Mass Media Registration: No. 015021

ISSN 0869-561X (Print)

12 issues per year

Languages: Russian

Printed in JSC "First Model Printing House" (Branch "Chekhov Printing House"): 1, Poligraphistov str., Chekhov, Moscow region, 142300

Signed to the press 25.03.2024

Format 70×100 1/16

Offset printing

Offset paper

Copies printed – 1000

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Pomelov V.B.

Russian teachers S.A. and K.Ya.Lyugebil (to the 160th anniversary of the opening of the first kindergarten in Russia) 103

Kolokolnikova Z.U.

Factory seven-year-old of Krasnoyarsk and its work in the 30s of the twentieth century 112

COMPARATIVE PEDAGOGY

Tagunova I.A., Uskova I.V.

Independent work of students in a modern foreign school 120

Editorial Board

Ruslan S. Boziev, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding Member of RAE (Moscow, Russia); **Rail M. Asadullin**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Chairman of the Committee on Education, Culture, Youth Policy and Sports of the State Assembly-Kurultay of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Viktor S. Basyuk**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Acting Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Mikhail V. Boguslavsky**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the department at RAE Institute of Theory and History of Pedagogics (Moscow, Russia); **Olga Yu. Vasilyeva**, Dr. Sci. (Historical), Prof., Academician of RAE, President of RAE; **Svetlana V. Ivanova**, Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia), Chief Scientific Secretary of the Russian Academy of Education; **Elena I. Kazakova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding Member of RAE, Director of the Institute of Herzen University; **Andrei D. Korol**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Rector of Belarus State University (Minsk, Belarus); **Valery S. Lazarev**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Prof., Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia); **Nikolay N. Malofeev**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE; **Nikolay D. Nikandrov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia) Honorary President of the Russian Academy of Education; **Lyudmila M. Perminova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof. at Moscow Region State University (Moscow, Russia); **Nikolay D. Podufalov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Aleksey L. Semenov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAS, Academician of RAE (Moscow, Russia).

Editorial Council

Mikhail N. Berulava, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, Rector of Moscow Innovation University, the Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of RF (Moscow, Russia); **Alfis S. Gayazov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, Rector of the Institute for Educational Development of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Nina G. Emuzova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Chairman of the Committee on Education, Science and Youth Affairs of the Parliament of the Kabardino-Balkarian Republic (Nalchik, Russia); **Vladimir N. Ivanov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof. of I.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); **A.K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Astana, Kazakhstan); **Aleksandr A. Orlov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE (Tula, Russia); **Elena L. Rudneva**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Head of Department at Kemerovo Region Institute for the professional education development (Kemerovo, Russia); **Nikolay K. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, President of Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia); **Faris F. Khari-sov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE (Moscow, Russia); **Murat A. Choshanov**, Prof., The University of Texas at El Paso (USA).

Проблема экологии духовной деятельности в образовании

Сауров Юрий Аркадьевич – д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО, проф. каф. физики и методики обучения физике, Вятский государственный университет (Киров, Россия); saurov-ya@yandex.ru

Аннотация. В статье доказывается, что создание и реализация правильной нормативной ориентировки во всех случаях обучения может быть стимулировано экологическим видением теории и практики; духовное поле деятельности должно быть чистым, тогда оно станет воспитывающим, нравственным, творческим. Рассматриваются возможные дидактические решения, способствующие совершенствованию духовной деятельности на примере экологичности мышления.

Ключевые слова. Экология духовной деятельности, образование, интеллектуальная среда, мышление, воспитание, физическое мышление, научная грамотность школьников, нормативные рекомендации, практика.

В классическом смысле экология – это наука о взаимоотношениях организмов друг с другом и окружающей средой под углом зрения целей и ценностей человека. Экологический аспект рассмотрения чего-либо предполагает поиск таких решений, которые направлены на построение гармоничного, аккуратного, бережущего, т.е. правильного взаимодействия субъектов с окружающим миром и самим собой. В том числе экологическое отношение предполагает очищение от всего лишнего, нарушающего нормальное (нормированное) протекание процессов, установление порядка.

Мотиватором нашего внимания к проблеме стала позиция А.А.Зиновьева: «Интеллектуальная среда загрязнена, отравлена, изуродована еще больше, чем среда природная» [1, с. 511]. Такой взгляд на реальность и деятельность, достаточно широкий с позиции познавательного опыта и его эффективности, особенно востребован на всех этапах и во всех случаях образования. Наведение порядка во внешней (предметной) деятельности и во внутренней (духовной), во-первых, исторически

необходимо и идет всегда. Во-вторых, сейчас, в бурях преобразований нашего времени, возникла жгучая потребность наведения порядка в делах (материальный мир) и мыслях (идеальный мир). В теории давно признано, что эти миры связаны, но достаточно ли осознана необходимость экологии духа, тем более как проблема практики?

Для нас важно, что фундаментальным образованием человека является мышление (В.С.Библер, В.В.Давыдов, Э.В.Ильенков, М.М.Мамардашвили, В.С.Степин, Г.П.Щедровицкий [2–8]). На этот процесс можно взглянуть под разным углом зрения, и следовательно, по-разному раскрыть его дидактические возможности. Так возникает тема об экологии физического мышления, которое связано с экологическим воспитанием. В целом без мышления нет воспитания в широком смысле этого понятия. И абсолютно прав Г.П.Щедровицкий, утверждая, что «в реальном мире общественной жизни деятельность и действие могут и должны существовать только вместе с мышлением и коммуникацией» [8, с. 782].

Итак, при фундаментальной значимости в обучении а) известной взаимосвязи внешней (предметной) и внутренней (духовной) деятельности, б) усложнения содержания и форм деятельности при задании «опыта рода» и в практике обучения возникает и обостряется задача упрощения в разных смыслах структуры и содержания деятельности для успешного учения и преподавания. И экологическое видение в состоянии дать ценностные и методологические ориентиры для такого движения. Чистота в предметном и духовном «домах» необходима всегда.

Г.В.Ф.Гегель на вопрос «Кто мыслит абстрактно» отвечал так: «Необразованный человек, а вовсе не просвещенный» [9, с. 391]. В этом видении абстрактного мышления как бытового философ фактически сформулировал вечную проблему обучения – необходимый и трудный переход в развитии любого субъекта к культурному мышлению. И отсюда вывод: чтобы быть экологически чистым в мышлении, надо быть конкретным, т.е. в том числе нравственным. Так формирование мышления прямо связывается с воспитанием отношений и чувств, что позволяет понять известную формулу: без «окультуренных» чувств нет современного теоретического мышления [10–11].

Э.В.Ильенков утверждал: «Вне духа и без духа нет и слова, есть лишь колебания воздуха» [5, с. 444]. Хотя принципиально еще жестче утверждение: без человека нет и ни воздуха, и ни колебаний. Различение понятий по онтологическому и гносеологическому статусу ведет к различению объектов и деятельностей. Так, деятельность со словом-понятием «камень» существенно отличается от деятельности с камнем. И наведение методологического порядка в мире понятий способствует экологии мышления, а в итоге – формированию правильного и продуктивного современного мышления. При обобщении получаем экологичную деятельность-жизнь.

Примем в качестве *гипотезы* следующее утверждение: *общество не удовлетворено практикой реализации педагогических идей, прежде всего, из-за уравнивания или даже смешивания идеальных и материальных представлений деятельности, излишнего интеллектуального увлечения словесными конструкциями в ущерб реальности*. Не случайно стали чаще говорить о том, что не все благополучно в нашем образовании, что «засорены» и теория, и практика обучения. Затянувшийся поиск оснований, многословие, пустословие в текстах порождают стихии в реальном образовательном процессе. Отсюда понятны ошибки и огрехи в определении содержания «опыта рода» в стандартах, в ЕГЭ, а также возникновение в результате этого недостатков в понимании современных реальностей [12–13]. Одновременно все отягощается усложнением объектов и процессов освоения. Приведем аргументы.

Формирование экологической культуры признано государственной стратегией развития [14–15]. И мировой тренд – тоже аргумент (см. доклад Римского клуба–2008). В области образования наше понимание этой проблематики довольно хорошо сформулировано: *требуется опора на представления научной картины мира, должно осуществляться формирование научной грамотности школьников, тем самым будет задаваться понятийное ядро мышления, экологическая этика и др.*

На наш взгляд, в рамках формирования экологической культуры следует учитывать и процессы становления методологической культуры [10; 13]. Экологическая культура – фундаментальная (системообразующая), во-первых, по аспекту рассмотрения «условия жизнедеятельности», во-вторых, по идеологии построения общественной деятельности и соответствующих процессов, в-третьих, по широте области применения этого видения и его методам. Методологическая культура

при известной фундаментальности и самостоятельности может быть рассмотрена в образовании как аспект (форма) экологии духовной деятельности. Это тоже важнейшая деятельность людей, и мы в ее качестве должны быть заинтересованы. Наведение порядка в духовной культуре – потребность нашего времени. Отсюда понятен дидактический потенциал взаимоотношения экологической и методологической культур: обе эти области деятельности и особые системы знаний активно дополняют (обогащают) друг друга, иногда ведущими оказываются экологические представления, иногда – методологические. На практике такое отношение востребовано и перспективно.

Теоретическая идея (схема, модель) экологии духовной деятельности заключается в следующем. Социум, т.е. весь наш мир, можно разделить в первом приближении на мир природы и мир духовный. Мир духовный, на наш взгляд, выражается в культуре в форме знаний-опыта (норм), а также интеллектуальными процессами, к которым в качестве главных мы относим понимание, мышление, речевую (знаковую) коммуникацию, рефлексию [8]. Духовный мир на языке деятельности представлен внешней предметной деятельностью (с материальными объектами, социальной коммуникацией) и внутренней (другой по предметной природе) деятельностью – знаний, чувств, мышления. Взаимоотношение внешнего и внутреннего миров обозначается психологами как интериоризация опыта и экстериоризация опыта [10, с. 50 и др.]. В зависимости от цели-задачи определяется (выбирается) первичность того или иного видения мира.

Итак, экология духовной деятельности в узком смысле выражается в рассмотрении под своим углом следующей предметной деятельности: в социальном воспитании качеств-ценностей личности (совестливость, патриотичность, целеу-

стремленность и др.) и в культурном освоении норм духовной деятельности (мышления, понимания, рефлексии и др.).

Конкретизируем практику понимания и рассмотрения экологии духовной деятельности на примере ключевого качества людей – мышления, т.е. зададим рамку видения этой проблематики.

Экологическое видение образовательных процессов, в том числе мышления, базируется на следующих принципах: природосообразности, культуросообразности, технологичности, системности. Эти весьма общие ориентировки деятельности обосновываются богатыми теоретическими аргументами и обширной практикой [11; 16]. Под углом зрения экологии обратимся к мышлению (для примера – к физическому).

1. *Мышление как цель и ценность.* Идеи правят миром, и в нашем современном конкретном образовательном мире мышление – обязательный и эффективный ресурс, более того, человек имеет фундаментальное право получить его от общества. А физическое мышление по развитости этой предметной области – важнейшая составляющая современного мышления. Мы убеждены, что такое «новообразование» для субъекта – необходимый элемент гуманитарного воспитания, это культуросообразное и природосообразное качество современного человека, системообразующий и активный элемент его методологической культуры. Отсюда для массового образования весьма важно иметь экономное, хорошо нормируемое (т.е. конкретное) представление о процессах формирования мышления. А это и значит иметь чистоту воспитательного процесса по освоению мышления.

Экологичность мышления как процесса и результата можно понимать в следующих аспектах: упрощение усвоения опыта с сохранением функциональности, повышение эффективности знаний и умений, снижение потенциальной опасности

методических решений, в том числе излишней рефлексивности мышления. Существуют понятия «информационного загрязнения», «информационного шума», «знаниевого загрязнения». Особенно это важно учитывать в творчестве и его трансляции в обучении. Г.П.Щедровицкий писал: «Когда я положил перед собой представление о законах природы и начинаю жить по этим законам, следуя им, глядя на них, а не на свою деятельность, я живу в мире натуральной культуры..., в мире действительности абстрактного мышления, идеальных объектов, а не деятельности. И наоборот, чтобы обратиться к деятельности, я должен оторваться от этого мира уже фиксированной культуры, "разуть" глаза и посмотреть, что происходит кругом» [8, с. 473]. Эта мысль является точной и подходит под программу экологического отношения к знаниям, в первую очередь к формальным, «словесным». Вот почему в обучении, особенно – физике, так важна связка экспериментирующего и нормативного мышления.

2. *Мышление как «опыт рода», форма выражения содержания образования.* Мышление глубже мыследеятельности [8; 10], оно понимается как реальность, свойство человека разумного, социального. Множественные характеристики задают феномен мышления. В реальности образования мышление существует в виде (форме) мыслительной деятельности, которая предметна. Причем принципиально в обучении выделить две деятельности – с предметами природы (реальности) и с предметами-знаками.

Итак, в обучении мышление нормируется под те или иные задачи и деятельность, в том числе в историческом процессе, это интегральное обозначение фундаментального феномена субъекта. Данный феномен представлен различными и по-разному построенными процессами; в целом он неопределенно сложный, его формы исторически менялись.

В познавательной, управленческой, организационной, технической, педагогической и других видах деятельности мышление предстает по-разному.

В узком смысле этот процесс заключается в интеллектуальной деятельности, которая осуществляется по особым правилам с идеальными объектами (знаками, образами, понятиями) и в основном состоит в замещении (физических) объектов и явлений знаками (моделями), в работе с этими знаками для понимания и преобразования природной или социальной реальности. Более того, в мышлении оперируют чувственными образами знаков, а не самими знаками и тем более объектами [1, с. 11 и др.]. Следует осознать, что при методической разработке этих полей возникает множество тонких «экологических» вопросов.

3. *Мышление как метод.* В настоящее время дидактические роли метода в содержании образования трудно переоценить. В исследованиях по этой проблеме накоплен обширный материал [10–13; 16 и др.], освоение которого будет способствовать совершенствованию обучения всем предметам. Так, в эмпирической реальности обучения физике фиксируются те или иные процессы и результаты учебной деятельности через их характеристики. Обычно это следствия нормировки (такого видения) этого феномена. Для специфики методики обучения физике (как прикладной, формирующей) приоритетным является выделение макроскопических предметных (физических) сторон мыслительной деятельности. Отсюда специфика физического мышления, по нашему мнению, в главном выражается через известные результаты-знания физического познания. Рационально можно выделить следующие знания.

1. *Факты – единицы материала*, с которым имеют дело в деятельности; онтологические картинки мира, т.е. задание

реальности научными описаниями (заметьте, что иное задание может быть верой),

2. *Средства выражения знаний, фактов*, т. е. языки описания, представления. К ним относим понятия, в том числе физические величины, принципы, законы, теории, картины мира,

3. *Методы познания, системы методик изучения или исследования*, т.е. нормы процедур деятельности, в том числе заданные как системы знаний. Например, представление о естественно-научном методе познания в обучении в форме принципа цикличности «факты – модель – следствия – эксперимент» (В.Г.Разумовский),

4. *Модели объектов или явлений*, которые представляют (репрезентируют) частные, эмпирические объекты исследования, т.е. являются заместителями некоей реальности природы. При этом используются разные знания системы теории: понятия как обозначения класса объектов, физические величины как характеристики свойств, теоретические конструкции как идеальные модели, принципы, гипотезы, законы как модели явлений. Например, второй закон Ньютона как описание ускоренного движения тела под внешним действием, математические уравнения как форма выражения материальных связей.

5. *Проблемы и задачи (научные, проектные, методические и др.); интерпретации (мировоззренческие обобщения)* и др. В целом именно на этом предметном языке выражается (и формируется) физическое мышление. Формой могут быть разные логические структуры, схемы «от абстрактного к конкретному» до принципа цикличности.

На уровне методики в обучении важно задать некую инструментальную модель мышления, которая, вскрывая суть этой (мыслительной) деятельности, давала бы возможность с помощью содержания и процессов управлять ее производством (или формированием).

В связи с этим и возникает интерес к пониманию мышления как метода (средства) познания. Фундаментальным элементом такого выражения мышления является мыслительный акт, а в итоге – система актов (проблематизация, выбор метода, действие на проблему, результат, его рефлексия и оценка). Система актов при нормировании с целью трансляции опыта должна иметь сравнительно простую структуру. В итоге она циклична, не противоречит известному в методике принципу организации учебного познания: «факты, проблемы – гипотеза, модель – следствия – эксперимент, практика» [16].

4. *Мышление как процесс, как учебная деятельность, как творчество*. Выделим знаковое физическое мышление как фундаментальную мыслительную (теоретическую) деятельность, которой надо овладеть в обучении. Несомненно, она задается ключевым отношением «объекты, явления – их знаковое, модельное представление» [8, с. 10]. Познавательная специфика понятия модели позволяет рассматривать не все аспекты того или иного явления, а только те, к которым возник интерес у исследователя. Поэтому при изучении явления возникает вопрос: из чего состоит модель этого явления? Получается, что при изучении явлений в физике с помощью моделей выбирается некий путь (механизм) различения природы. Отсюда и точки зрения на мир – механическая, статистическая, электромагнитная, квантовая. Но при решении сложных физических задач мы обязаны использовать несколько моделей или комплексную модель явления, построение которой, с точки зрения деятельностной парадигмы, понимается как результат познавательной деятельности людей. Значит, моделей в природе нет, для одного объекта или явления может быть несколько моделей, между моделями исторически существует конкуренция, и все они имеют границы применимости. Итак, в результате предметной,

мыслительной, рефлексивной деятельности формируются иерархии моделей. Заметим, что в практике обучения пока нет осознанного использования нескольких моделей одного объекта, а тем более явления. Таким образом, физическое мышление есть тогда, когда строят и используют соответствующие модели.

Несомненно, мышление связано с творческой учебной (и иной) деятельностью. М. Мамардашвили считал, что оно может быть только «собственным», и это называется талантом [6, с. 109]. Здесь подчеркивается сложность процессов, их бесконечная вариативность. Но твердым основанием вариативных (обычно чувственно окрашенных) процессов мышления являются культурные нормы мыслительной деятельности. К ним относят и экологические требования к деятельности и ее результатам.

Как система интеллектуальных актов, нацеленных на получение субъективно (в идеале объективно) нового результата, мышление уже на этапе формулирования задачи есть творчество, тем более, на этапах «игры в модели», диалога «с самим собой» при конструировании решений, вариации деятельности при изменении практики (В.С. Библер) [3]. Применительно к образовательным системам можно утверждать: творчества без мышления не бывает. Проблемой остается только выяснение меры таких отношений в треугольнике «творчество – мышление – рефлексия». На любом из этих этапов действия актуализируются мотивами, сопровождаются чувствами. В итоге спектр процессов громаден. На микроуровне им управлять в обучении вряд ли возможно, но тем важнее на макроуровне иметь некий порядок. Значит, если обобщить, то возникает вопрос об использовании инструментов экологического видения.

Для движения вперед в любом, например, физическом, образовании нужна твердая точка опоры. Считаем, что внешняя точка опоры – это организация пол-

ноценной учебной деятельности моделирования и экспериментирования. Внутренней точкой роста субъекта и источником его эффективной внешней деятельности является присвоение норм физического мышления и мировоззрения. И это присвоение должно быть методологически и методически грамотно задано, активно использовано. Но внешнего организационного (задания) мышления недостаточно. Традиционно выделяют слой логических процессов: построение системы (проблематизация, структурирование, моделирование, взаимодействие); анализ (абстрагирование, различение, разделение, исключение из системы); синтез (гипотезирование, обобщение, отождествление, объединение, включение в систему); дедукцию. Это более детальные (но и универсальные) акты мыслительного действия.

5. *Вопросы экологии практики формирования мышления.* Несомненно, ведущими предметными деятельностями в обучении разным предметам (в том числе физике) являются экспериментирование и моделирование. Одновременно необходимо центрирование ядра содержания образования на научный метод познания, вплоть до границ применимости. ФГОС это декларируют, но практика обучения трудно понимает, как и что конкретно делать, и такое непонимание «размывает» идеи. Смыслы, о которых сейчас актуально говорить, теряются в деятельности всех субъектов образования, от школьников до учителей.

Экология научных знаний в обучении в первую очередь выражается в правильном структурировании содержания: логически простых различениях реальностей и описаний, определении типичных систем знаний, выявлении границ применимости понятий, моделей, законов, теорий. Эти решения имеют стратегическое значение для миропонимания, и здесь любая деформация ведет к шлейфам ошибок.

Например, само по себе содержание параграфа учебника не самоцель урока, даже такого важного, как изучение второго закона Ньютона. Как связать изучение этого закона с современной логикой, шире – методологией? Почему урок, несмотря на «убедительные» установки, все еще направлен на знакомство с содержанием материала, а не опыта познавательной деятельности? Как сделать это знание устойчивым и востребованным для понимания физической природы? Отчего все учебные силы тратятся на усвоение текста формулировок, и даже простой вопрос «Какое физическое явление описывает второй закон Ньютона» воспринимается как крамола? А ведь законов в природе нет, обычно они не имеют статуса онтологий. Неопределенности при определении статуса знаний затрудняют формирование мышления, приводят к методологическим болезням.

А далее встает многотрудная задача построения системы методических приемов, которые были бы положены в основу методики изучения темы. Выделим важные *принципы содержательного нормирования физического мышления для таких систем*: а) различение реальности и описаний в знаниях и действиях; б) деятельностное представление (описание, задание) физического мышления с определением ведущих предметных деятельностей – экспериментирования и моделирования; в) отработка эффективных приемов мыслительной деятельности – функционального определения понятий, построения иерархии систем описаний физических явлений, выяснения границ применимости знаний. При этом на разных языках существует множество формулировок умений, например, таких: гибко реагировать на различные ситуации; трактовать двусмысленные или противоречивые сообщения; оценивать различные элементы данной ситуации по степени их важности; находить сходство между ситуаци-

ями, несмотря на возможные различия; создавать новые понятия, по-новому соединяя старые, выдвигать новые идеи [17, с. 27]. Для учителя это трудный выбор, ему нужна помощь. И квалифицированный методист здесь играет роли лекаря-эколога.

Методистам известна «экологическая» по смыслу проблема формализма или догматизма в мышлении. Она возникает только тогда, когда для человека необходимо использовать приемы (и знания) усвоенной мыслительной деятельности на практике. Сразу проявляется противоречие: знание и действия усвоены хорошо, но они автоматически не работают при решении практической (реальной) задачи. Но так и должно быть. Идеальное, научное решение прямо не предназначено для конкретной задачи жизни, в принципе научное решение – всегда приближенное, огрубленное описание реальности, но зато оно более глубокое, чем практика. Наука задач жизни не решает, она решает свои (идеальные) задачи, при этом дает инструменты (знания, правила и др.) для решения задач практики, позволяющие согласовать научные описания и реальность. Отсюда – проблема формирования методологической культуры учителей, студентов, школьников. На наш взгляд, это и есть платформа для решения задачи экологии мышления, что справедливо для любой интеллектуальной деятельности.

Ведущим управленческим средством для реализации экологического учебного процесса (и мышления) является самочувствие и подготовка учителей. К экологической проблеме относится малое количество в школе учителей-мужчин.

Сорок лет назад Т.С.Полякова экспериментально фиксировала затруднения учителей [18], наши данные подтверждают наличие многих из этих трудностей и сегодня [20]. Фактически фиксируются некие инвариантные сложности в деятельности педагогов. В итоге недостатки

изучения физики в школе закрепляются практикой отбора на педагогические специальности, а затем «бетонируются» формалистическими действиями вузовских учебных планов и процессами учения, когда одно незнание стоит на другом незнании. В результате «нормальный» студент не понимает, не осваивает процесс познания, а приобретает умение «проскочить» на зачете и экзамене. Вследствие этого разрушаются интересы к предмету и деформированы мотивы учения, форма деятельности студентов, будущих учителей «съедает» физическое и методическое содержание.

Реальные практики прямо связывают формирование мышления с решением предметных задач, и в этом есть резон. Но сама предметная деятельность с физическими задачами явно несовершенна, порой архаична, хотя для субъекта она весьма чувствительна, особенно при диагностике. Более того, давно фиксируется застарелая болезнь «решения задач на формулу», а тогда сам процесс учебной деятельности деформируется по мотивам, структуре деятельности, в итоге – по содержанию осваиваемого опыта. В сильной степени это закреплялось и практикой подготовки к ЕГЭ. Итак, бороться с названными «образовательными болезнями» – это и значит сражаться за экологию духовной жизни.

6. *Проблемы исследования мышления.* Важно понять и принять принципиальное различие: диагностика формирования мышления, если этот процесс целенаправленно организуется и есть методика его организации, – это одно; а исследование реально происходящего (существующего) мышления субъектов – это другое, с другими целями и методиками. В первом случае мы в основном фиксируемся на выяснении формирования известных норм мышления, во втором – на отклонении от норм, а в итоге – на поиске новых норм. Известно: если что-то настойчиво форми-

ровать, то это и будет. Но возникают вопросы: какое знание мы можем получить? В каком смысле оно научное? Как связано с «исследовательским» знанием?

Приведем еще один поясняющий всю сложность и глубину проблемы пример. Десятилетиями идет методическая работа по освоению научного метода познания в форме принципа цикличности «факты – модель». Даже по внешним признакам дело движется трудно. И далеко не ясно, как и почему в реальности на формирование мышления влияет эта методика, как перестраиваются под ее воздействием системы реальных представлений школьников, насколько они устойчивы и многое другое. Словом, надо знать реальность. Экологическое видение требует не тратить на такие поиски (исследования) десятилетия, быть прагматически экономным в выдвижении и реализации методических идей. Но главное – понимать проблему, иначе можно запутаться в словах.

7. *Освоение мышления и программа формирования естественно-научной грамотности.* Программа научной грамотности центрируется на освоение языка науки, а это, прежде всего, фундаментальные понятия (система, объект, движение, явление, взаимодействие, принцип, метод), в итоге – понятийное мышление [10]. Наверное, на общем методологическом уровне следует вспомнить про подзабытый системный подход.

Так, интересно, почему при изучении молекулярной физики правильно выражение «все тела состоят из частиц (хотя нередко говорят о молекулах)»? А ведь уже здесь принципиально различие «понятия о реальности – понятия описания». Положение «все тела состоят из частиц» – фундаментальный принцип, а не просто эмпирический факт. В прямом смысле конкретный объект, например, воздух, состоит из молекул. А частицы – принцип, физическая (и методологическая)

весьма продуктивная идея. Сейчас роль этих идей стремительно возрастает, например, в космологии, в физике микромира. Но азы такого видения материала надо осваивать на классических примерах. И очевидно, что одни понятия другим понятиям – рознь. В мудром и с современной точки зрения предисловии к «Элементарному курсу физики» (1948) академик Л.С.Ландсберг писал: «Нас смущает не столько недостаточность фактов и теоретических представлений, находящихся в распоряжении учащихся, сколько отсутствие ясного и правильного суждения об их соотношении... Всякое понятие, вводимое в физике, получает конкретный смысл только при условии, что с ним связывается определенный прием наблюдения и измерения, без которого это понятие не может найти никакого применения в исследовании реальных физических явлений» [19, с. 11, 12]. А ведь это экологический принцип!

Инварианты систем знаний, процедур деятельности, методических приемов и т.п., несомненно, способствуют на методологическом уровне межпредметным связям, упрощают формирование и усвоение таких фундаментальных качеств, как понимание, мышление, рефлексия. Неслучайно идея-концепция «универсального эволюционизма» (Н.Н.Моисеев, В.С.Степин) привлекает реализацией экологического видения духовной жизни [7; 20].

За последние двадцать лет понимание роли картин мира в познании и обучении существенно выросло, но в реальной практике обучения пока мы далеки до такого обобщенного видения учебного предмета и учебного процесса. Предметные картины мира играют роль онтологии, т.е. задают реальность или позволяют «видеть» реальность [21]. Это признано для базового предмета, но это так и для собственно методики обучения. Картина мира направляет наблюдения

и эксперименты, инициирует первичные гипотезы, задает программы эмпирического поиска, регулирует через принципы относительности, симметрии, инвариантности, дополнительности (и другие) научное мышление, т.е. постановку научных задач и средств их решения. Н.Н.Моисеев для объяснения процессов развития мира предложил формулу, картину мира «универсального эволюционизма»: «изменчивость – наследственность – отбор» [20, с. 63 и др.]. В.С.Степин расширяет потенциал формулы до понимания духовных процессов: идеи взаимосвязи и диалога материального и духовного миров, приоритетности сотрудничества перед конкуренцией в познавательной деятельности, идеи коллективной мыслительной деятельности в познании и преобразовании мира, признания «открытой» рациональности на основе диалога культур, планетарного мышления [7, с. 676, 690].

По целям у обеспечения освоения научной грамотности школьников, студентов, учителей нет альтернативы. Но методическая расшифровка этого процесса требует длительных коллективных усилий, государственных программ. Параллельно речь идет о решении проблем экологии духовной жизни, что имеет первостепенное значение для формирования мышления и мировоззрения.

В заключение отметим: в концепциях всегда трудно зафиксировать неточности, принципиальные огрехи, неадекватность теоретических представлений (моделей и др.), но при приближении к реальности теоретические факты все больше требуют уточнения. И только тогда принципы точности и простоты согласуются, возникает гармония в материальном и духовном мирах, понимаемая нами как форма проявления «экологичной» духовной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зиновьев А.А. Фактор понимания. М., 2006. 528 с.

2. Ильенков Э. Об идолах и идеалах. М., 1968. 320 с.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991. 413 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
5. Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 2010. 808 с.
6. Мамардашвили М. Эстетика мышления. М., 2000. 416 с.
7. Степин В.С. Теоретическое знание. М., 2000. 744 с.
8. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М., 2005. 800 с.
9. Гегель Г. Кто мыслит абстрактно? // Работы разных лет. В 2-х т. Т. 1. М., 1970. С. 387–394.
10. Коханов К.А., Сауров Ю.А. Проблема задания и формирования современной культуры физического мышления: монография. Киров, 2013. 232 с.
11. Сауров Ю.А. О программе формирования и исследования физического мышления // Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным технологиям и математическим дисциплинам. Екатеринбург, 2019. С. 6–11.
12. Сауров Ю.А. Проблемные поля в творчестве Василия Григорьевича Разумовского (О развитии дидактических идей моего учителя) // Вестник ВятГУ. 2019. № 4. С. 117–127.
13. Сауров Ю.А., Синенко В.Я. Типичные методологические ошибки при обучении физике // Сибирский учитель. 2017. № 3. С. 32–39.
14. Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н. Миссия экологического образования – 2030 // Педагогика. 2020. № 6. С. 68–76.
15. Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н. Экологическая безопасность учебного процесса. Феномен качественного информационного стресса // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2015. № 4. С. 12.
16. Разумовский В.Г., Майер В.В. Физика в школе. Научный метод познания и обучение. М., 2004. 463 с.
17. Хофштадтер Д. Гедель, Эшер, Бах: эта бесконечная гирлянда. Самара, 2001. 752 с.
18. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М., 1983. 128 с.
19. Элементарный учебник физики / Под ред. Г.С.Ландсберга. Т. 1. М., 1995. 608 с.
20. Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. М., 1998. 480 с.
21. Горшков В.Г. Физические и биологические основы устойчивости жизни. М., 1995. 430 с.

Дата поступления – 10.11.23

Problem of ecology of spiritual activity in education

Yuri A. Saurov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Professor of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Vyatka State University (Kirov, Russia); saurov-ya@yandex.ru

Abstract. *The article proves that the creation and implementation of the correct normative orientation in all cases of learning can be stimulated by the ecological vision of theory and practice; the spiritual field of activity must be clean, then it will become educational, moral, creative. Possible didactic solutions contributing to the improvement of spiritual activity are considered on the example of ecological thinking.*

Key words. *Ecology of spiritual activity, education, intellectual environment, thinking, upbringing, physical thinking, scientific literacy of schoolchildren, normative recommendations, practice.*

REFERENCES

1. Zinov'ev A.A. Faktor ponimaniya [The understanding factor]. Moscow, 2006. 528 p.
2. Il'enkov E. Ob idolah i idealah [On idols and ideals]. Moscow, 1968. 320 p.

3. *Bibler V.S.* Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek [From science to the logic of culture: Two philosophical introductions to the twenty-first century]. Moscow, 1991. 413 p.
4. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushchego obucheniya [Developmental Learning Theory]. Moscow, 1996. 544 p.
5. *Il'enkov E.V.* Filosofiya i kul'tura [Philosophy and Culture]. Moscow, 2010. 808 p.
6. *Mamardashvili M.* Estetika myshleniya. [Aesthetics of thinking]. Moscow, 2000. 416 p.
7. *Stepin V.S.* Teoreticheskoe znanie [Theoretical knowledge]. Moscow, 2000. 744 p.
8. *Shchedrovickij G.P.* Myshlenie – Ponimanie – Refleksiya [Thinking – Understanding – Reflection]. Moscow, 2005. 800 p.
9. *Gegel' G.* Kto myslit abstraktno? // Raboty raznyh let. V dvuh tomah [Who thinks abstractly?] T. 1. Moscow, 1970. P. 387–394.
10. *Kohanov K.A., Saurov Yu.A.* Problema zadaniya i formirovaniya sovremennoj kul'tury fizicheskogo myshleniya [The problem of assignment and formation of modern culture of physical thinking: monograph]. Kirov, 2013. 232 p.
11. *Saurov Yu.A.* O programme formirovaniya i issledovaniya fizicheskogo myshleniya [About the program for the formation and study of physical thinking]. Formation of thinking in the process of teaching natural science technologies and mathematical disciplines. Yekaterinburg, 2019, P. 6–11.
12. *Saurov Yu.A.* Problemnye polya v tvorchestve Vasiliya Grigor'evicha Razumovskogo (O razvitii didakticheskikh idej moego uchitelya) [Problem fields in the work of Vasily Grigorievich Razumovsky (On the development of my teacher's didactic ideas)]. *VyatSU Bulletin*. 2019. No. 4. P. 117–127.
13. *Saurov Yu. A., Sinenko V. Ya.* Tipichnye metodologicheskie oshibki pri obuchenii fizike [Typical methodological mistakes in teaching physics]. *Siberian teacher*. 2017. No. 3. P. 32–39.
14. *Dzyatkovskaya E.N., Zahlebnyj A.N.* Missiya ekologicheskogo obrazovaniya – 2030 [Mission of environmental education – 2030]. *Pedagogy*. 2020. No. 6. P. 68–76.
15. *Dzyatkovskaya E.N., Zahlebnyj A.N.* Ekologicheskaya bezopasnost' uchebnogo processa. Fenomen kachestvennogo informacionnogo stressa [Environmental safety of the educational process. The phenomenon of high-quality information stress]. *Environmental education: before school, at school, outside of school*. 2015. No. 4. P. 12.
16. *Razumovskij V.G., Majer V.V.* Fizika v shkole. Nauchnyj metod poznaniya i obuchenie [Physics at school. Scientific method of cognition and teaching]. Moscow, 2004. 464 p.
17. *Hofshtadter D.* Gedel', Esher, Bah: eta beskonechnaya girlyanda [Gödel, Escher, Bach: this endless garland]. Samara, 2001. 752 p.
18. *Polyakova T.S.* Analiz zatrudnenij v pedagogicheskoy deyatel'nosti nachinayushchih uchitelej [Analysis of difficulties in the pedagogical activity of novice teachers]. Moscow, 1983. 128 p.
19. *Elementarnyj uchebnik fiziki* [Elementary textbook of physics]. Pod red. G.S.Landsberga. T. 1. M., 1995. 608 p.
20. *Moiseev N.N.* Rasstavanie s prostotoj [Parting with simplicity]. Moscow, 1998. 480 p.
21. *Gorshkov V.G.* Fizicheskie i biologicheskie osnovy ustojchivosti zhizni [Physical and biological foundations of life sustainability]. Moscow, 1995. 430 p.

Нужно ли знать историю педагогики, или Новое как хорошо забытое старое

Пугач Вадим Евгеньевич – канд. пед. наук, доцент института педагогики Санкт-Петербургского государственного университета (Россия, Санкт-Петербург); vadim_pugach@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема осведомленности педагогов и организаторов образования в области истории педагогики. На нескольких примерах показано, как то, что считается нововведениями, зачастую работает в образовании уже в течение тысячелетий. При этом «новации» внедряются в педагогическую практику без понимания того, как и чем они связаны с педагогической традицией.

Ключевые слова. Педагогическая традиция, история педагогики и образования, новация, перевернутый класс, классно-урочная система, интернат, мифологема, архетип, миссия учителя.

Одна из проблем педагогического образования заключается в том, что авторы программ в погоне за актуальностью больше внимания уделяют современным технологиям и по возможности сокращают историко-культурные курсы. Для выпускника педагогических вузов, даже если он в перспективе видит себя учителем (не так давно считалось, что таких выпускников 50% [1]; сейчас приводится еще более оптимистическая статистика – 75% [2] – и в то, и в другое верится с трудом), история педагогики – это предмет, на котором знакомят с потерявшей актуальность информацией. Какая разница, как учили в древности, или в средневековье, или 300–400 лет назад, если все, что произошло до рождения студента, – уже седая древность?

Но нужно понимать: отрывая себя от истории, мы обречены бесконечно повторять работу, сделанную предшественниками. Приведем несколько примеров.

«**Перевернутый класс**». Это одна из модных методик, которую то и дело даже называют технологией. Процитируем ее популяризатора А.Горшкову: «Название “перевернутый класс”, или *flipped classroom*,

выбрано не случайно – подразумевается, что здесь все не так, как на обычном уроке. Согласно этой концепции, школьники изучают теорию дома, перед занятием. А на самом уроке отрабатывают ее на практике под руководством педагога. Методику в 2007 году придумали Джонатан Бергман и Аарон Сэмс – преподаватели химии в американской школе. Позже ее начали использовать и другие учителя-предметники» [3]. И другая цитата: «Перевернутый класс – это инновационный метод обучения. Его отличие от традиционного заключается в том, что теоретический материал изучается учащимися самостоятельно до начала урока с помощью ИКТ (видеолекций, интерактивных материалов, презентаций), а высвобожденное время на уроке направлено на решение проблем, сотрудничество, взаимодействие, применение знаний и умений в новой ситуации и на создание учениками нового учебного продукта» [4].

А теперь послушаем о. Штефана Липке из Института философии, теологии и истории святого Фомы¹: «Самостоятельность – одно из важнейших понятий иезуитского

¹ Институт философии, теологии и истории святого Фомы, учредителем которого являлся орден иезуитов, проработал в Москве более 20 лет, закрыт в 2013 г.

образования. Вообще иезуитский учитель – это не тот, кто долго и нудно читает лекцию. Учитель присутствует на уроке только для того, чтобы инициировать желание и способность ученика мыслить. Как это делается? Во-первых, учитель задает дома прочитать тему следующего урока и самостоятельно ее изучить. Во-вторых, учитель должен приучить каждого ученика генерировать мысль в течение урока» [5].

Что-то нам подсказывает, что иезуиты не заимствовали эту методику (мы сказали бы еще скромнее: методический прием) у американских учителей химии, а используют ее уже в течение столетий. Полагаем, при смене бумажного носителя электронным сама методика не меняется, так что трудно определить, в чем же состоит ее инновационный компонент. Более того, и отцы иезуиты не придумали эту методику, а взяли ее из еще более древней практики бейт-мидраш, которая стихийно возникла две с половиной тысячи лет назад после возвращения евреев из Вавилона в Иерусалим. Затем, когда в первых столетиях нашей эры стали развиваться еврейские религиозные школы – иешивы, применялась в них регулярно. Изучив нужный фрагмент Торы и комментарии к нему, ученики и учитель представляли друг другу свои интерпретации [6, с. 417]. Если бы те методисты и педагоги, которые сейчас вводят в практику «перевернутый класс», знали, что Бергман и Сэмс просто применили старую и все еще не забытую методику, стали бы они работать лучше или хуже? Вряд ли, потому что методика сама по себе в определенных ситуациях эффективна. Зато не было бы разговора о мифической инновационности, возникающей только потому, что изобретение колеса зачем-то выдается за последнее достижение прогресса.

Классно-урочная система Я.А.Коменского. Это еще один пример технологии, с которой по разным причинам во всем

мире никак не могут расстаться. Петербургский ученый и методист С.М.Марчукова много сделала для объяснения связи педагогики Коменского с его религиозными установками и идеями неординарного философа конца XVI в. Ф.Патрици. Не обращаясь к пространным цитатам, просто отошлем читателя к ее работам, присовокупив небольшой комментарий [7; 8 и др.].

Троичная основа системы Коменского (природа, человек, Бог) не допускает усечения какой-либо части. При отсутствии большой идеи, роль которой у Коменского выполняет религия, обваливается самое главное в гигантской конструкции школы, а именно то, что у тысячи осколков (урочное время, коллектив класса, предметное содержание) не оказывается единой, все одухотворяющей цели. Образование по Коменскому – религиозное, это воспитание хорошего христианина (в понимании, близком к лютеранскому). Сами знания, получаемые в школе, должны работать на создание картины мира Божьего. Когда мир теряет религиозный смысл и цель, то время урока, собрание учеников в классе, содержание учебных предметов утрачивают значимость, начинают восприниматься как случайные, хаотические, необязательные. Если учесть понимание содержания образования как поля культурных и ценностных ориентаций, как внутренней, а не внешней по отношению к человеку структуры [9], то определенно можно говорить о бессодержательности незначимых для ученика сведений. На наш взгляд, пугающая неэффективность современного образования «по Коменскому» связана именно с этим. Вместе с тем, мы вовсе не утверждаем, что спасение классно-урочной системы – в возвращении в школу религиозной идеи, тем более, протестантской (для России последнее совершенно неприемлемо). Но, во-первых, большая идея может относиться к любой религии (фигурировавшие в этом материале отцы-иезуиты, по сути, уже до Ко-

менского вышли к некоторым контурам классно-урочной системы) и даже квази-религии. Например, коммунистическая идея с ее верой в светлое будущее и воспитанием коллективизма и жертвенности вполне обеспечивала успех советской школы в 30–50 гг. XX в. Во-вторых, едва ли стоит спасать классно-урочную систему за счет обращения к каким-то искусственно привнесенным идеям.

Приведенный пример говорит о незнании истории педагогики, о «глубинном» непонимании системных связей в педагогических парадигмах. Молодые учителя приходят в сложившуюся, но уже изжившую себя классно-урочную систему, не зная ничего другого. Опытные педагоги привыкли к этой системе настолько, что другое не могут представить. Руководители всех рангов видят в ней удобную в управлении модель, хотя в лучшем случае это иллюзия управления, а в худшем – сознательная его имитация. Разумеется, и первые, и вторые, и третьи игнорируют мысль об имитации, хотя без религиозной или квазирелигиозной идеи эта модель, несмотря на любые организационные или методические ухищрения, работать не будет. При этом вполне возможны временные успехи отдельных секторов (причины успехов могут быть разными), но общую картину это не меняет.

Бриколаж. Это слово в «Большой российской энциклопедии» определяется как «способ интеллектуального, технического или художественного творчества, подразумевающий своеобразное и произвольное использование множества культурных объектов (мифов, литературы, изобразительного, музыкального и другого искусства) для создания произведения, воспроизводящего традиционные мифологические структуры. Бриколаж противопоставляется деконструкции –

разрушению отлаженных художественных структур. Термин был введен в оборот выдающимся французским этнологом и антропологом К.Леви-Стросом (1908–2009), чтобы охарактеризовать мифологическое мышление первобытных народов» [10].

Мифологическое мышление присуще не только первобытным народам, но и вообще является одной из базовых характеристик мышления человека. Любая идея, доходя до масс, немедленно мифологизируется. Своего рода критикой бриколажа стала басня И.А.Крылова «Мартышка и очки». Получив некий артефакт, мартышка пытается найти ему применение в меру своего понимания, «произвольно» творя для старого предмета новые функции.

Вспомним, например, такую традиционную образовательную форму, как интернат. Российские педагоги по праву гордятся Царскосельским лицеем², который неофициально чаще называется Пушкинским – по имени одного из наиболее выдающихся выпускников. Но и сам выпускник, и лицей в значительной степени мифологизированы. В этом мифе среди ключевых мифообразующих понятий мы обязательно найдем понятие свободы. Интересно, что после первого выпуска идея свободы как-то уходит из нарративов о Лицее. То ли государство, его учредившее, серьезно просчиталось, и среди планируемых будущих столпов государственности оказались бунтовщики, то ли понятие свободы обнаружило свою чужеродность самой форме интерната. Вот что произошло с этим учебным заведением: «В 1830-х годах Николай I реформировал Царскосельский лицей — теперь он напоминал военное учебное заведение. Здесь ввели строгий солдатский режим, отдельные комнаты перестроили в казармы» [11]. На наш взгляд, имеет смысл

² Императорский Царскосельский лицей – привилегированное высшее учебное заведение для детей дворян в Российской империи, действовавшее в Царском Селе с 1811 по 1843 г.

поставить вопросы: возможна ли неказарменная организация жизни в интернате? И является ли она благом?

Ответ, вполне возможно, ждет нас в истории первобытного человечества, где и возник прототип (архетип) интерната. Речь идет о мужских домах. «Мужские дома – это особого рода институт, свойственный родовому строю. Он прекращает свое существование с возникновением <...> государства. <...> Там, где начинает развиваться земледелие, этот институт еще существует, но начинает вырождаться и иногда принимает уродливые формы» [12, с. 112–113]. Конечно, на форму мужских домов ориентируются и казарма, и монастырь. Интересно в этом смысле замечание Проппа об «уродливых формах». Вероятно, речь о том, что община охотников переквалифицируется в разбойничье гнездо. Сопоставим это замечание с рассказанной Пьером Абелем³ историей про то, как он был настоятелем монастыря в Бретани [13, с. 286–287], где местные монахи представляли собой плохо организованное преступное сообщество. Появление подобных амбивалентных сообществ (и монастырь, и банда в одно и то же время), как нам представляется, ярко свидетельствует о том, что эти формы организации происходят от одного корня.

И теперь вернемся к вопросу об интернатах: может ли быть интернат не казармой? Видимо, да, но в этом случае он впадает в другое состояние – анархическую вольницу. Именно так и описывал лицей барон М. Корф⁴ [14]. Но в мифе анархия облагораживается и становится свободой. Мы не предлагаем полностью доверяться воспоминаниям и оценкам Корфа. Дело не в этом, а в понимании, чего мы можем

ждать от архаичной формы, когда пытаемся наполнить ее произвольным (читай – гуманистическим) содержанием.

Мифологема об учителе. Мы многократно говорили и писали о том, что называние современному массовому учительству высокой миссии Учителя некорректно. «В последние годы окончательно рухнувший престиж профессии учителя периодически старались поправить за счет раздувания мифа о благородном и бескорыстном герое, отдающем полностью детям свою жизнь вплоть до принесения ее в жертву. Основой для такого мифа в XX веке стали реальные жизнь и смерть польского педагога Януша Корчака» [15]. И хотя каждый герой, особенно Нового времени, единичен и неповторим (жертвуя жизнью, он отдает нечто уникальное, невозобновимое), но и он соответствует архетипическому образу – не учителя-предметника, разумеется, а Учителя, духовного вождя, приносящего себя полностью и бесповоротно в жертву ученикам. Жертва Корчака хриstopодобна, но только он сам мог принять решение о жертве, которая (в этом его отличие от Христа) не спасала ни одного из отправляемых в концлагерь детей. Здесь нас ждет сложная проблема. Дело в том, что мифологизированная «миссия» учителя не в том, чтобы одноразово пожертвовать собой, а в том, чтобы ежедневно отрекаться от себя ради профессии. Учитель не может иметь легкомысленного хобби (вспомним, как отнесся герой рассказа А.П. Чехова «Человек в футляре» к езде женщины-учительницы на велосипеде; сейчас этот пример кажется утрированным, но есть множество современных аналогов); не должен позиционировать себя как гедониста в социальных сетях

³ *Пьер Абеляр* (1079–1142) – средневековый французский философ-схоласт, теолог, поэт, музыкант. Один из основоположников и представителей концептуализма. Католическая церковь осуждала Абеляра за еретические воззрения.

⁴ *Корф Модест Андреевич* (1800–76) – один из первых выпускников (в 1817 г.) Царскосельского лицея, государственный деятель, историк, библиограф, доверенное лицо императора Николая I. Автор мемуаров, опубликованных в 1899–1904 гг.

(безобидное фото на пляже может стоить молодой учительнице травли и увольнение); у него нет права на личную жизнь (загруженность в школе лишает его этого права) и т.д. В пределе мы требуем святости за небольшую заработную плату. Сторонники предоставления образовательных услуг не требовали от учителя святости, но уничтожили милый нам миф о благородной профессии.

Хочется спросить: понимаем ли мы, чего требуем от учителя? Понимаем ли, каким архетипам он согласно нашим требованиям должен соответствовать?

Для размышления добавим пару цитат, в которых речь не идет о жертве, скорее – о подборе кадров. Первая – из Корчака: «Я выдумал такое развлечение, тренировку мысли: я искал воспитателей среди ремесленников (сапожников, каменщиков, лоточников, сторожей, кондукторов трамваев) – серых людей» [16, с. 481]. Вторая – из Евангелия от Матфея: «Проходя же близ моря Галилейского, Он увидел двух братьев: Симона, называемого Петром, и Андрея, брата его, закидывающих сети в море, ибо они были рыболовы, и говорит им: идите за Мною, и Я сделаю вас ловцами человеков» [17, с. 1014].

Конечно же, Корчак хриstopодобен, даже в вопросе «выбора кадров», пусть и в игровой форме, понарошку. Он видит педагогов от Бога в кондукторе, официантке, далее речь у него идет о великолепной сиделке из проституток. Педагогическая религия Януша Корчака – религия любви. Точно ли мы хотим и имеем право требовать от педагога жертвенной любви к детям? Согласно опросам, большинство людей думает, что для педагога любовь к детям важнее профессионализма. Если бы поддерживающие миф о педагогесвятом знали историю педагогики и понимали, какой архетип в основе этого мифа, они продолжали бы настаивать на «миссии» учителя? На этот вопрос едва ли можно дать однозначный ответ, однако

знание дает шанс, в то время как незнание увеличивает вероятность ошибки.

Итак, кому и зачем нужно знание истории педагогики?

Пожалуй, можно разделить тех, кто работает в образовании, на следующие категории:

1) управленцы разного рода, оторванные от конкретных образовательных учреждений (в этот разряд попадают чиновники по линии исполнительной и законодательной власти от федерального уровня до районного);

2) главы образовательных учреждений всех уровней;

3) методисты (в эту категорию войдут все производители и трансляторы методического дискурса – от ученых и преподавателей педагогических вузов до районных и школьных методистов);

4) учителя и воспитатели.

Рассмотрим риски, которые возникают, если кто-то, попавший в эти категории, слабо представляет себе главные идейные вехи истории педагогики и образования, причем начнем с последней, наиболее многочисленной категории.

Если историю педагогики не знает учитель, он не в состоянии сделать сознательного выбора в пользу той или иной парадигмы образования, не сумеет самоопределиться и полноценно осуществить свой творческий потенциал, останется исполнителем чужих идей, о происхождении которых он даже не может судить.

Безграмотный в области истории образования методист – нонсенс, хотя при том педагогическом образовании, которое существует сегодня, этот нонсенс на уровне рядовых методистов скорее является нормой. Ряды «методистов» пополняются, с одной стороны, теоретиками, не имеющими достаточной практики работы с детьми, а с другой – опытными учителями, чаще всего без серьезной теоретической подготовки. Именно эту категорию незнание истории педагогики обрекает

на изобретение не столько вечного двигателя, сколько вечного велосипеда.

Для глав образовательных учреждений ориентация в области истории образования – необходимая компетенция. Конечно, директор сегодня – прежде всего менеджер, но он и эксперт (или, по крайней мере, должен иметь под рукой такого эксперта, которому можно было бы доверять) по содержательной части образования. В конце концов, от администрации вуза, школы, учреждения дополнительного образования и т.д. во многом зависит выбор стратегии развития. У директора школы как минимум должно быть понимание, куда он хочет двигаться и куда он движется в реальности, а без более или менее ясных представлений об истории образования это едва ли возможно. В последние десятилетия возникло немало успешных авторских школ, директора которых умели (умеют) делать сознательный стратегический выбор с опорой на исторический опыт.

И самой нестабильной и опасной для образования категорией являются чиновники. Именно на их совести постоянные смены курса, ориентация на сиюминутную политическую повестку, продвижение в больших масштабах не проверенных временем идей. А те из них, кто ясно видит перспективы, умеет поставить правильные цели, выбрать нужных для развития образования экспертов-методистов, грамотно расставить кадры, зачастую сталкиваются с сопротивлением основной массы чиновничества, ставящей частные задачи.

Конечно, нельзя знать все. Но критически опасно, объявляя курс на традицию, не понимать, в чем она состоит, какие смыслы в ней заложены, не учитывать эти смыслы. Любой грамотный искусствовед или литературовед скажет, что художественное произведение дает повод к бесчисленному количеству интерпретаций, которые следует выстраивать с учетом уже состоявшихся. То же самое можно сказать и о педагогических идеях и образователь-

ных формах. Педагог работает на будущее, но ему нужно помнить, что во многом новое – это хорошо переосмысленное старое.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Шульга О.* Васильева рассказала, сколько выпускников педвузов идут работать в школы // Парламентская газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.pnp.ru/social/vasileva-rasskazala-skolko-vypusknikov-pedvuzov-idut-rabotat-v-shkoly>.

2. *Агранович М.* Кравцов: Большинство выпускников педвузов идут работать в школы // Российская газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2023/10/04/kravcov-bolshinstvo-vypusknikov-pedvuzov-idut-rabotat-v-shkoly.html?ysclid=lpdvjefc8c603683027>.

3. *Горшкова А.* Что такое перевернутый класс и как это работает // Семейное обучение [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/metodika-perevernutyj-klass?ysclid=lpdvx687ox691796149>.

4. *Швецова М.И.* Педагогическая технология «Перевернутый класс» как активный метод обучения // Образовательная социальная сеть [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2022/06/03/pedagogicheskaya-tehnologiya-perevernutyj-klass-kak>.

5. *Андреева О.* Почему школа иезуитов до сих пор лучшая в мире? // Быть, а не казаться. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://s-t-o-l.com/obrazovanie/byt-a-ne-kazatsya>.

6. *Пугач В.Е.* Образовательные технологии и Ветхий Завет // Предупреждение взрыва. СПб., 2019. 512 с.

7. *Марчукова С.М.* Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Я.А. Коменского: автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://irbis.gnpbu.ru/aref_2014/marchukova_s_m_2014.pdf.

8. *Марчукова С.М.* О теологическом аспекте философско-образовательного проекта Я.А. Коменского: взгляд из XXI в. // Религия. Церковь. Общество. 2021. Вып. 9 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rcs-almanac.ru/wp-content/uploads/2021/02/Marchukova_2020.pdf.

9. Пугач В.Е. О содержании школьного литературного образования // Педагогика. 2016. № 2 С. 40–47.

10. Бриколаж // Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://bigenc.ru/c/brikolazh-b22e32?ysclid=lpv35geyvb331095005>.

11. Михаил Салтыков-Щедрин // Культура. РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.culture.ru/persons/8213/mikhail-saltykov-shedrin?ysclid=lpv5il7pwy749095662>.

12. Пропн В.Я. Исторические корни волшебной сказки. Л., 1986. 366 с.

13. Августин Аврелий. Исповедь. Абелия П. История моих бедствий. М., 1992. 335 с.

14. Линдер Дм. Скандальные мемуары о Царскосельском лицее [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dzen.ru/a/X66eQHD12hvaNCxM>

15. Пугач В.Е. Учитель как писатель: литературно-педагогический этюд // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. № 1. 2024. С. 80 – 89.

16. Корчак Я. Как любить ребенка. СПб., 2021. 512 с.

17. Библия. М., 1983. 1372 с.

Дата поступления – 12.12.23

Is it necessary to know the history of pedagogy, or is the New like the well-forgotten old

Vadim E. Pugach – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent at the Institute of Pedagogy of St. Petersburg State University (Russia, Saint Petersburg); vadim_pugach@mail.ru

Abstract. *The article deals with the problem of awareness of teachers and organizers of education in the field of the history of pedagogy. Several examples show how what are considered innovations have often been working in education for thousands of years. Moreover, "innovations" are introduced into pedagogical practice without understanding how and how they are related to the pedagogical tradition.*

Key words. *Pedagogical tradition, history of pedagogy and education, innovation, inverted classroom, classroom-based system, boarding school, mythologeme, archetype, teacher's mission.*

REFERENCES

1. Shul'ga O. Vasil'eva rasskazala, skol'ko vy'pusknikov pedvuzov idut rabotat' v shkoly' [Vasilyeva told how many graduates of pedagogical universities go to work in schools]. *Parlamentskaya gazeta* [Parliamentary newspaper]. Available at: <https://www.pnp.ru/social/vasileva-rasskazala-skolko-vy-pusknikov-pedvuzov-idut-rabotat-v-shkoly>.

2. Agranovich M. Kravczov: Bol'shinstvo vy'pusknikov pedvuzov idut rabotat' v shkoly' [Most graduates of pedagogical universities go to work in schools]. *Rossiyskaya gazeta* [Rossiyskaya Gazeta]. Available at: <https://rg.ru/2023/10/04/kravcov-bolshinstvo-vypusknikov-pedvuzov-idut-rabotat-v-shkoly.html?ysclid=lpdvjefc8c603683027>.

3. Gorshkova A. Chto takoe perevernuty'j klass i kak e'to rabotaet [What is an inverted class and how does it work?]. *Semejnoe obuchenie* [Family education]. Available at: https://externat.foxford.ru/polezno-znat/metodika-perevernutij-klass?ysclid=lpdvx687_ox_691796149

4. Shveczova M.I. Pedagogicheskaya tehnologiya «Perevernuty'j klass» kak aktivny'j metod obucheniya [Pedagogical technology "Inverted classroom" as an active teaching method]. *Obrazovatel'naya social'naya set'* [Educational network]. Available at: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2022/06/03/pedagogicheskaya-tehnologiya-perevernutiy-klass-kak>.

5. *Andreeva O.* Pochemu shkola iezuitov do six por luchshaya v mire? [Why is the Jesuit school still the best in the world?] *By`t`, a ne kazat`sya* [To be, not to seem]. Available at: <https://s-t-o-l.com/obrazovanie/byt-a-ne-kazatsya>.

6. *Pugach V.E.* *Obrazovatel`ny`e texnologii i Vetxij Zavet* [Educational technologies and the Old Testament]. *Preduprezhdenie vzry`va* [Explosion prevention]. St. Petersburg, 2019. 512 p.

7. *Marchukova S.M.* *Razvitie idei pansofijnosti v pedagogicheskix trudax Ya.A.Komenskogo: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [The development of the idea of pansophism in the pedagogical works of Ya.A.Komensky: abstract ... D-r of pedagogical Sciences]. Available at: http://irbis.gnpbu.ru/aref_2014/marchukova_s_m_2014.pdf.

8. *Marchukova S.M.* *O teologicheskom aspekte filosofsko-obrazovatel`nogo proekta Ya.A.Komenskogo: vzglyad iz XXI v.* [On the theological aspect of the philosophical and educational project of Ya.A.Komensky: a view from the XXI century]. *Religiya. Cerkov`. Obshchestvo* [Religion. Church. Society]. 2021. Vy`p. 9. Available at: http://rca-almanac.ru/wp-content/uploads/2021/02/Marchukova_2020.pdf.

9. *Pugach V.E.* *O sodержanii shkol`nogo literaturnogo obrazovaniya* [About the content of school literary education]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2016. No. 2 P. 40–47.

10. *Brikolazh* [Bricolage]. *Bol`shaya russijskaya e`nciklopediya* [The Great Russian Encyclopedia]. Available at: <https://bigenc.ru/c/brikolazh-b22e32?ysclid=lpv35geyvb331095005>.

11. *Mixail Salty`kov-Shhedrin* [Mikhail Saltykov-Shchedrin]. *Kul`tura RF* [Culture RF]. Available at: <https://www.culture.ru/persons/8213/mikhail-saltykov-shedrin?ysclid=lpv5il7pwy749095662>.

12. *Propp V.Ya.* *Istoricheskie korni volshebnoj skazki* [Historical roots of a fairy tale]. Leningrad, 1986. 366 p.

13. *Avgustin Avrelij.* *Ispoved`* [Confession]. *Abelyar P.* *Istoriya moix bedstvij* [The history of my disasters]. Moscow, 1992. 335 p.

14. *Linder Dm.* *Skandal`ny`e memuary` o Czarskosel`skom licee* [Scandalous memoirs about the Tsarskoye Selo Lyceum]. Available at: <https://dzen.ru/a/X66eQHD12hvaNCxM>.

15. *Pugach V.E.* *Uchitel` kak pisatel` : literaturno-pedagogicheskij e`tyud* [Teacher as a writer: a literary and pedagogical etude]. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: teoriya i praktika e`ffektivnogo administrirovaniya* [Quality management of education: theory and practice of effective administration]. No. 1. 2024. P. 80–89.

16. *Korchak Ya.* *Kak lyubit` rebenka* [How to love a child]. St. Petersburg, 2021. 512 p.

17. *Bibliya* [The Bible]. Moscow, 1983. 1372. p.

Самодеятельность как цель, путь и назначение человека (философия И.Фихте и педагогика А.Дистервега)

Булкин Алексей Петрович – д-р пед. наук, профессор (Москва, Россия); bulkinap@yandex.ru

Аннотация. Философская теория обрела значимость и признание, когда она санкционировалась педагогикой, когда она непосредственно переросла в педагогику, становясь «прикладной философией». Классические примеры тому – древнегреческая пайдейя и философско-педагогические школы Платона, Аристотеля, стоиков, эпикурейцев, скептиков, киников.

В этом ряду стоит наукоучение И.Фихте, которое «учит пониманию того, как следует формировать цельного человека» [1, с. 29] и выступает фундаментом для педагогики, обеспечивая ее «главным средством ... самодеятельностью, благодаря которой человек развивает свои внутренние силы и формируется» [2, с. 64].

Ключевые слова. Философия, педагогика, самодеятельность, свобода, наукоучение, базовый принцип.

Заявленная в интервью А.Асмолова тема «Чему учить детей в 2023 году?» [3] интересна практически каждому, независимо от возраста и наличия/отсутствия учащихся детей. Приведем запомнившиеся тезисы интервью:

– учить компетентности к обновлению компетенций;

– уметь менять свою позицию – пластичность, гибкость, готовность к изменениям;

– готовить ребенка к тому, чего нет сейчас, но, возможно, будет в будущем – «адаптация»;

– учить мягким навыкам (*soft skill*) – критическое мышление, эмоциональный интеллект, рефлексия, социальный интеллект (способствовать, сочувствовать...) и пр.

Другими словами – учить всему тому, что разрабатывается в возглавляемой автором «Школе антропологии будущего». А поскольку академик РАО оперирует терминологией западной педагогики и психологии, то и ответ на его вопрос поищем в науке этих стран.

Краткий однозначный ответ таков: учить быть самостоятельным – активным и самостоятельным. В европейской педагогике

термин «самодеятельность» существует с 1835 г., ввел его немецкий ученый–педагог А.Дистервег. Саму же идею самостоятельности он позаимствовал у философа И.Г.Фихте. Учение А.Дистервега переориентировало сначала национальную, немецкую педагогику, а в последующем – и всю педагогику европейской цивилизации на язык самостоятельности. Даже становящаяся русская педагогика уже в 1857 г. отметила это словами своего основателя К.Д.Ушинского: «Самодеятельность учащегося – главная идея современной немецкой педагогики» [4, с. 135].

Самодеятельность. Идея самостоятельности, как мы сказали выше, принадлежит И.Г.Фихте (1762–1814). Она появилась уже в его первом философском труде «Опыт критики всяческого откровения», написанном в парадигме философии И.Канта, прочитанным и одобренным этим великим философом и изданным анонимно в 1792 г. Авторство поначалу приписывали самому Канту, что вынудило его публично назвать имя Фихте.

До И.Фихте «самодеятельность» как термин и понятие не встречается в фи-

лософских текстах европейских мыслителей, за исключением И.Канта, у которого за четверть века – с 1766 по 1791 г. – его содержание значительно изменяется: от аморфно-мистического до философского, близкого к трактовкам И.Фихте.

Поначалу И.Кант связывает «самодеятельность» с разумом: «По крайней мере, нематериальные существа, содержащие основу животной жизни, отличаются от тех, которые в своей самодеятельности проявляют разум и называются духами» [5, т. 2, с. 215]. Затем он идентифицирует «абсолютную самодеятельность» и «свободу» [5, т. 3, с. 331]. В последнем употреблении термина философ говорит о самодеятельности вкупе не только со свободой, но и с моралью: «Если не полное, то главное условие совершенства мира составляет моральность разумных существ, основывающаяся в свою очередь на понятии свободы, которую эти существа должны сознавать как [ничем] не обусловленную самодеятельность, чтобы быть морально добрыми» [5, т. 7, с. 435]. Последнее близко к трактовке И.Фихте. Но есть и отличие – и оно не в нюансах понимания и не в толковании понятия, а в отношении мыслителей к нему, его месте и роли в их философских системах.

В философии Канта это понятие – эпизод. Система же наукоучения Фихте базируется именно на самодеятельности: «исходит из интеллектуального созерцания – из созерцания абсолютной самодеятельности Я» [6, т. 1, с. 497]. Именно это различие и даже несовместимость оснований подчеркивает сам И.Фихте: «Нужны ли дальнейшие доказательства тому, что философия, которая построена на том самом, что философия Канта решительно отвергает, есть полная противоположность системе Канта...?» [6, т. 1, с. 497–498]. Полная противоположность систем дополнялась противоположностью характеров и образов жизни ученых.

У Фихте было то, чего не было у Канта – характер и решимость отстаивать свои принципы. Именно о мыслителе с таким характером И.Кант говорил: «Не следует все время созерцать, нужно когда-то переходить и к упражнению, сегодня мы считаем вдохновенным того, кто живет, следуя собственным урокам» [7, с. 181]. Фихте воплотил чаяния своего учителя о современнике–мыслителе, сочетающем в себе идею и дело как «способ жизни» (термин П.Адо), т.е. о человеке, для которого мышление и действия неразделимы; человеке, который живет так, как мыслит, а мыслит так, как живет [1, с. 24].

Биография И.Фихте подтверждает, что его философия была его «способом жизни», а в ее основании лежала разработанная им идея «самодеятельности Я». Теоретически этот способ жизни он представил в своем «наукоучении», базовыми компонентами которого являются общечеловеческие категории – свобода, действие и нравственность. Именно поэтому философия И.Фихте так привлекательна и актуальна в сфере образования.

Философия И.Фихте универсальна и уникальна. Философия И.Фихте универсальна своей концентрацией опыта европейской мысли о человеке как главной ценности. Исторически отсчет начинается от заветов житейской и философской мудрости древних греков. Философия в учениях как эмпиризма, начиная с Ф.Бэкона, так и рационализма, начиная с Р.Декарта, сконцентрировалась на человековедении: Спиноза, Локк, Юм, Беркли, Лейбниц и т.д. – до эпохального тезиса И.Канта в конце XVIII в.: «Самый главный предмет в мире ... – это человек, ибо он для себя своя последняя цель» [8, с. 351].

Для Фихте человек – и субъект, и объект исследования, он – и начало, и цель, и результат исследования. Здесь лежит *уникальность* фихтевской философии: «Назначение высшего, самого истинного человека есть последняя задача для вся-

кого философского исследования, подобно тому, как первой его задачей является вопрос, каково назначение человека вообще...» [6, т. 2, с. 12].

Идеями свободы, этики и самодеятельности философия И.Фихте завершила поворот в жизни европейских народов, начатый Французской революцией и Декларацией прав человека и гражданина. Гегель однажды удачно заметил, что философия Фихте *по существу своему* связана с историческим процессом той эпохи и является теоретизацией исторического сознания [1, с. 16]. Если Кант провозгласил человека как главную цель самого себя, то Фихте обосновал и показал пути достижения этой цели. Создавая свою философию, он трактовал ее как систему, в которой все остальные науки могли бы обрести для себя фундамент. Такая философия должна быть наукоучением (термин введен самим Фихте) – основой и почвой для теории науки [6, т. 1, с. 33–34]. Работы «Несколько лекций о назначении ученого» (1794). «О достоинстве человека» (1795), «Назначение человека» (1800) стали своеобразным венцом теме человека, разрабатываемой европейскими мыслителями Нового времени. Несомненно, что именно идея *«самодеятельного человека»* задала направление всей европейской и мировой философии последующих столетий (экзистенциализм, философия жизни, прагматизм, персонализм, феноменология, философская антропология, философская герменевтика и т.д.).

И.Фихте ввел основоположение «Я» как субъект деятельности: «Ничего нельзя помыслить без того, чтобы не примыслить своего Я как сознающего самого себя; от своего самосознания никогда нельзя отвлечься» [6, т. 1, с. 80].

Триада познания по Фихте такова: тезис – «Я», антитезис – «не-Я», синтез – «Я» как «совокупность того, что является безусловно и непосредственно достоверным» [6, т. 1, с. 94].

В переводе с языка трансцендентального идеализма Фихте на обыденный язык повседневности триада звучит так: я рождаюсь и живу. Вокруг меня существует внешний мир (люди, вещи, природа, солнце, реки, поля и т.д.). Этот внешний мир не есть я, он противостоит мне, я его ощущаю, воспринимаю, слышу, вижу, осязаю. Он может быть хорошим (теплым, солнечным), может быть плохим (холодным, дождливым); добрым или злым. Мир вне меня разный. Я действую, я познаю; учусь жить в этом мире. И тем самым развиваю и совершенствую себя, свое «Я», свою личность. Я существую в единстве с окружающим миром. И внешний мир существует только потому, что я его воспринимаю. И он таков, каков он представлен в моем сознании.

Субъективный идеалист И.Фихте не отрицает существование внешнего мира (субстанции Спинозы). Но реальное доказательство существования внешнего мира представлено нам только в одном – в его восприятии человеком. Когда нет меня, нет моего «Я», тогда нет субстанции, нет моего «не-Я». Без «Я» внешний мир не существует. Поэтому закономерен вопрос: если отсутствует субъект восприятия субстанции, природы, то как доказать их существование?

Самодеятельность И.Фихте. «Наукоучение ... исходит из интеллектуального созерцания – из созерцания абсолютной самодеятельности Я» [6, т. 1, с. 497]. Фихтеанская самодеятельность есть «Я» в действии, т.е. основоположение «Я» одновременно есть и действие, и продукт этого действия: «Никто не может достигнуть совершенства с чужой помощью, а должен сам себя совершенствовать» [6, т. 1, с. 497]. Описание места, роли и значения самодеятельности в жизни человека – от его первого осознания себя до окончательного социального формирования – раскрывает самодеятельность и как универсальный инструмент формирования че-

ловека, и как многогранную категорию цели, пути и назначения человека.

Для И.Фихте идея самодеятельности реально выступает центральной, связанной как с саморефлексией, так и с основоположением его как личности и его философского учения. «Во мне есть стремление к безусловной, независимой самодеятельности. Для меня нет ничего более невыносимого, как существование в другом, через другого, для другого; я хочу быть чем-нибудь для себя и через самого себя. ... Что такое это Я? Вместе и объект, и субъект, постоянно сознающее и сознаваемое, созерцающее и созерцаемое, одновременно мыслящее и мыслимое. Только через самого себя должен я быть тем, что я есть, только через самого себя должен я производить понятия и создавать лежащее вне понятий состояние» [6, т. 2, с. 153].

Формула самодеятельности как саморефлексия у Фихте не возникла на голом месте. Он наследовал и модифицировал двухтысячелетний, проверенный временем и европейской культурой гуманистический опыт, выраженный в дельфийском завете, любимой заповеди Сократа каждому человеку – «Познай самого себя». «Вникни в самого себя, отвори твой взор от всего, что тебя окружает, и направь его внутрь себя – таково первое требование, которое ставит философия своему ученику. Речь идет не о чем-либо, что вне тебя, а только о тебе самом» [9, с. 413]. «Действовать – вот назначение человека. Действовать независимо от внешних побуждений; действовать потому, что это необходимо для меня, потому, что я хочу, потому, что я должен действовать. Конечно, действовать в соответствии с совестью» [6, т. 2, с. 15]; и как *цель и средство* бытия «образование совершается путем самодеятельности и имеет своей целью самодеятельность» [2, с. 71].

Цель и назначение человека «заключается не только в знании, но и в действиях, согласных с этим знанием... Ты существу-

ешь на земле не для праздного самонаблюдения и самосозерцания, не для самоулаживания благочестивыми чувствами – нет, ты существуешь здесь для деятельности; твоя деятельность, только твоя деятельность определяет твою ценность» [6, т. 2, с. 152]. «Мы не потому действуем, что познаем, но познаем потому, что предназначены действовать: практический разум есть корень всякого разума» [6, т. 2, с. 167].

Философия И.Фихте и педагогика А.Дистервега. Наибольшее влияние философия И.Фихте оказала на педагогику. В педагогическом ракурсе его учение приобретает универсальный и всеобъемлющий характер: «Опосредованно, т.е. в той мере, в какой знание философии соединяется со знаниями жизни, ... она в широчайшем смысле слова педагогически влияет на все непосредственно практическое. Исходя из высочайших оснований, философия учит пониманию того, как следует формировать цельного человека ... она придает ему силу, отвагу и веру в себя, показывая, что все это и его судьба в целом зависит исключительно от него самого» [1, с. 29].

Аналогичным образом подходил к связи философии и педагогики и А.Дистервег. Он дал общую характеристику педагогике и ее взаимоотношениям с философией: «Педагогика не чисто умозрительная система, но совокупность законов и правил, которые почерпнуты из размышлений о природе человека и результатах долгого опыта. Если она хочет претендовать на всеобщее применение, то ей не следует основываться на новой, еще не выдержавшей испытания и не вошедшей в жизнь системе, даже если бы последняя была самой правильной в научном отношении. Ей необходимо придерживаться выводов из общепризнанных принципов». И здесь же А.Дистервег указал на главное средство формирования человека: «Целью развития несовершеннолетних детей, которая достигается посредством обучения и вос-

питания, я считаю зрелость, проявляющуюся в способности самоуправления и самоопределения. Главным средством, ведущим к этому молодежь, является самодеятельность, благодаря которой человек развивает свои внутренние силы и формируется» [2, с. 64].

А.Дистервег (1790–1866) сформировался и жил в обществе, пронизанном идеями таких великих философов, как И.Кант, И.Фихте, И.Шеллинг, В.Гегель. Но именно Фихте был для него кумиром и образцом для подражания. Дистервег позаимствовал из философии и творческого наследия Фихте не просто идею самодеятельности. Он наследовал систему и смыслы наукоучения – практически во всей совокупности идей как «выдержавшие испытания и вошедшие в жизнь» Германии того времени [2, с. 214].

Итак, категория самодеятельности, ориентировавшая философию Фихте на человека как субъект деятельности, приложенная к сфере педагогической деятельности, выступает в теории педагогики как ее базовый принцип – принцип самодеятельности, а в практике воспитания, обучения и образования – как закон, регулирующий педагогический процесс во всех его составляющих (цели, субъекты, содержание, формы, методы, результаты). Как принцип науки педагогики самодеятельность предоставляет ответы на классические вопросы – кого, чему, как и для чего учить, воспитывать, образовывать.

Самодеятельность в истории и современности. Педагогическая самодеятельность обеспечивает становление человека. Схема проста: человек имеет две сущности – биологическую и социальную. Первая дана природой, вторая – обществом. Социальная природа человека начинает формироваться сразу после рождения и целиком зависит от окружающей среды. Социум (семья, группа, племя, сословие, общество) формирует из родившегося ребенка нужного ему члена.

Какой тип человека нужен конкретному обществу – зависит от самого общества. Первобытному обществу нужен был всесторонне и гармонично развитый соплеменник, который выполнял все функции, возлагаемые на взрослого члена социума (охотник, воин, защитник, следопыт, лекарь, отец, муж, друг, помощник и т.д.). Всего этого он добивался сам – своей активностью, желанием учиться и совершенствоваться, своей волей, вниманием, памятью, мышлением и пр. Это был самодеятельный человек. Его знания, умения и навыки обеспечивали существование и выживание его и его племени, могли быть востребованы в ближайшем будущем, были рассчитаны и на отдаленную перспективу. Самым наглядным доказательством эффективности педагогической самодеятельности человека первобытного общества является наше с вами существование.

В европейской цивилизации также имеется период самодеятельности в формировании человека (около полутысячи лет в истории Древней Греции – с V в. до н.э.). Педагогическая мысль была представлена знаменитой пайдейей, означающей тот путь, который должен пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (калокагатии) посредством овладения культурой, обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (арете). Греки создали уникальную систему образования, в которой формировалась личность, в основе которой лежала идея гармонично развитого человека.

Однако история распорядилась так, что в последующих веках, начиная с Римской империи первых веков н.э., о педагогике начали говорить практически исключительно как о методике представления, усвоения и воспроизводства знаний. Педагогика трактовалась как дисциплина

плина о воспитании и «книжном учении» в специальном социальном институте – школе. Такую педагогику Ф.Бэкон включает в свою классификацию наук, обозначая ее то как «искусство передачи знаний», «учение о передаче знаний» и «порядок прохождения материала и методика обучения», то как учение о «воспитании детей и юношества» [10, с. 379, 381].

С Нового времени, со второй половины XVIII в. начинается во Франции и продолжается по сей день в масштабе западной цивилизации (в XIX–XX вв. и Российской империи) сегодняшний период самостоятельности в европейской культуре (педагогическая веха – публикация романа Ж.-Ж.Руссо «Эмиль», 1762 г.).

И только ко временам И.Канта философская мысль поднялась до уровня рассмотрения педагогики как науки о становлении человека. Кант предлагал три правила воспитания, позволяющие развить в ребенке независимость:

«1) ребенку с самого раннего возраста нужно предоставлять максимальную свободу, за исключением тех случаев, когда он может сам себе навредить, и при условии, что своими поступками он не будет мешать свободе других;

2) ему следует внушать, что он сможет достичь своих целей только в том случае, если он и другим даст возможность достигать своих целей;

3) ребенок должен понимать, что его заставляют слушаться для того, чтобы дать ему возможность пользоваться своей свободой, и что его воспитывают таким образом, чтобы он впоследствии был свободным, то есть не зависел бы от опеки других» [11, с. 458].

И.Фихте, как преемник великого философа, в своем наукоучении представил смыслы всех антропологических, культурологических, философских и прочих теорий и практик, накопившиеся в европейской жизни к началу XIX в., суть которых концентрировал в двух тезисах: самостоя-

тельность «учит пониманию того, как следует формировать цельного человека» и «только тот свободен, кто хочет все сделать вокруг себя свободным» [6, т. 1, с. 477]. В последующие два столетия европейская педагогика развивается в рамках, высказанных И.Фихте и сформулированных А.Дистервегом.

В западных странах, по мере их демократического развития, сложился всеохватывающий тип педагогической деятельности – педагогика самостоятельности. Сюда относятся эволюционизм Г.Спенсера, вальдорфская педагогика, педагогика Монтессори, гуманистическая педагогика, педагогика инструментализма Дж.Дьюи, экзистенциализм, педагогическая антропология и др.

В российской империи педагогика самостоятельности появляется в учении Н.И.Пирогова о «формировании внутреннего человека». Вся педагогическая деятельность (как теоретическая, так и практическая) П.Ф.Каптерева связана с педагогикой самостоятельности. В РФ педагогика самостоятельности была представлена в учении А.Тубельского о личностно-ориентированном образовании. К слову сказать, были и декларации даже на уровне законодательства (см. ФГОС 2012 г. и Закон «Об образовании» о «деятельностном подходе», «личностно-деятельностном подходе», «системно-деятельностном подходе» в образовании). В настоящее время педагогика самостоятельности представлена в «Школе антропологии будущего» А.Асмолова.

На сегодняшний день системы образования тех стран, которые в качестве теоретического фундамента используют педагогику самостоятельности, добились наивысших результатов в формировании стратегического ресурса развития любого государства – свободного цельного человека. В западном мире есть страны, в которых педагогика самостоятельности представлена на национальном уровне –

возведена в ранг педагогической теории для государственной системы образования. Речь идет о США и Финляндия, чьи успехи в деле образования общеизвестны.

Национальная система образования США была переведена на педагогику самостоятельности с начала 60-х гг. XX в. В 1958 г. Конгресс принял «Акт о развитии образования в целях национальной обороны» и обеспечивает финансирование основного направления реорганизации американской школы – подготовка интеллекта нации. Национальная ассоциация образования США разрабатывает соответствующие программы преобразования школы: «Школа должна сосредоточить свое внимание на таких задачах, как учить умениям учиться, приобретать самостоятельно новые знания, решать новые проблемы, развивать мыслительные процессы, формировать основные учебные навыки, учить пониманию ведущих концепций и принципов». Решение этой задачи определит успех остального. Человек, у которого развиты мыслительные процессы, будет заботиться о здоровье, будет хорошим семьянином, экономным покупателем, разумным избирателем и т.д. «Задача, которая покрывает и пронизывает другие учебные задачи, так сказать, главная нить образования – это развитие способности мысли. Это центральная задача, так сказать, главная нить образования – это развитие способности мыслить» [12, с. 69].

Финляндия вступила на путь педагогики самостоятельности в конце XX столетия, но уже с 2016 г. государственная школа начала работать по новой программе образования учащихся, «которые умеют думать, принимать участие в жизни общества, заботиться о себе и использовать компьютерные технологии при поиске информации, а также анализировать найденную информацию». В школьной программе выделены семь

главных целей: 1) научить детей самостоятельному мышлению и умению учиться; 2) межкультурной коммуникации; 3) заботиться о себе; 4) информационной и медиаграмотности; 5) компьютерным технологиям; 6) навыкам трудовой жизни и предпринимательству; 7) навыкам участия в социальной жизни и общественного влияния [13].

Заключение. Сегодня философские мысли И.Г.Фихте, его идеи «самостоятельного Я» представляют наибольший интерес из всех предшествующих философских учений, поскольку «философия, согласно Фихте, не есть сухая спекуляция, не есть копание в пустых формулах..., а она есть преобразование, возрождение и обновление духа в его глубочайших корнях: создание нового органа и на его основе нового мира во времени» [1, с. 23]. Фихте созвучен нашему времени. Более того, он актуален ему, особенно в педагогике и образовании – именно там люди говорят языком Фихте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бур М. Фихте. М.: Мысль, 1965.
2. Дистервег А. Избр. пед. соч. М., 1956.
3. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1UJ7-LTNhDw>.
4. Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. М; Л., 1948.
5. Кант И. Собр. соч.: в 8 т. М.: Чоро, 1994.
6. Фихте И. Соч.: в 2 т. СПб., 1993.
7. Адо П. Философия как способ жить. М.; СПб: ИД «Коло», 2005.
8. Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966.
9. Фихте И.Г. Избр. соч. Т. 1. М., 1916.
10. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1977.
11. Кант И. Трактаты и письма. М.: Наука, 1980.
12. Малькова З.А. Современная школа США. М.: Педагогика, 1971.
13. Независимая газета. 17.08.2016.

Independent activity as purpose, way and appointment of a person (J.Fichte's philosophy of A.Diesterweg's pedagogy)

Aleksey P. Bulkin – Dr. Sci. (Pedagogics) (Moscow, Russia); bulkinap@yandex.ru

Abstract. *Theory of philosophy gained importance and received recognition, when it was sanctioned by pedagogy, when it directly developed into pedagogy, becoming «applied philosophy». Classic examples are ancient Greek paideia and schools of philosophy and pedagogy of Plato, Aristotle, Stoics, picureans, Skeptics, Cynics.*

In this row is J.Fichte's science education which «based on the most basic principles of philosophy teaches an understanding of how to form a whole person» [1, p. 29]. It acts as a foundation for pedagogy providing it with «the main means of Independent activity by which a person develops its internal force and is being formed» [2, p. 64.

Key words. *Philosophy, pedagogy, Independent activity, freedom, science education, basic principles.*

REFERENCES

1. *Bur M. Fihte [Fichte]. Moscow: Mysl', 1965.*
2. *Disterveg A. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical works]. Moscow, 1956.*
3. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1UJ7-LTNhDw>.
4. *Ushinskiy K.D. Sobranie sochineniy [Collected works]. Vol. 2. Moscow; Leningrad, 1948.*
5. *Kant I. Sobranie sochineniy: v 8 t. [Collected works: in 8 vol.]. Moscow: Choro, 1994.*
6. *Fihte I. Sochineniya: v 2 t. [Essays: in 2 vol. Vol. 1]. Saint Petersburg, 1993.*
7. *Ado P. Filosofiya kak sposob zhyt' [Philosophy as a way to live]. Moscow; Saint Petersburg: Step'noy Veter; ID "Kolokol", 2005.*
8. *Kant I. Sochineniya: v 6 t. T. 6 [Essays: in 6 vol. Vol. 6]. Moscow: Mysl', 1966.*
9. *Fihte I.G. Izbr. soch. [Selected writings] Vol. 1. Moscow, 1916.*
10. *Bekon F. Sochineniya: v 2 t. T.1 [Writings: in 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Mysl', 1977.*
11. *Kant I. Traktaty y pis'ma [Treatises and letters]. Moscow: Nauka, 1980.*
12. *Mal'kova Z.A. Sovremennay shkola SShA [The modern school of the USA]. Moscow: Pedagogika, 1971.*
38. *Nezavisimay gazeta [Independent Newspaper]. 17.08.2016.*

Submitted – 22.01.2024

Образ «нового» человека в работах партийных идеологов и педагогов Советской России

Панина Людмила Юрьевна – канд. пед. наук, доцент Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж, Россия); lyudmilapanina@yandex.ru

Бозиев Руслан Сахитович – д-р пед. наук, доцент, чл.-корр. РАО, гл. редактор журнала «Педагогика» (Москва, Россия); sir-bozieff@yandex.ru

Аннотация. Советское образование обсуждается как на научном, теоретическом, так и на повседневно-практическом уровне. По-прежнему сохраняется неоднозначное отношение к советскому прошлому, в том числе и к феномену советской школы: от крайне негативного (тоталитаризм, идеологизация, консерватизм, ригидность) до позитивного, апологетического, мифологического. Важной причиной интереса к советскому прошлому является поиск национальной, культурной, гражданской идентичности в современной России и в связи с этим «возрастает роль общности исторической судьбы как символа единства народа» [1, с. 163], что невозможно без анализа общей культуры и исторической памяти.

Ключевые слова. Советское образование, «новый» человек, воспитание, советский человек.

Февральская и Октябрьская революции 1917 г. изменили ценностные векторы развития российского общества. Радикальная политическая и идеологическая трансформация вызвала необходимость переустройства всех сфер общественной жизни, не обходя вниманием и образование.

Опираясь на периодизацию Т.П.Днепровой [2, с. 27], период с февраля по октябрь 1917 г. можно назвать буржуазно-демократическим, т.к. начавшиеся изменения в политическом и общественном строе в стране дали возможность многим выдающимся педагогам (В.П.Вахтеров, С.И.Гессен, П.Ф.Каптерев, В.И.Чарнолуский и др.) развивать положения, выдвинутые ими в предыдущие годы: создание единой школы, ее автономность и аполитичность, идея обучения и воспитания как единого педагогического процесса, идея развития и гармонии в образовании, единство национального и общечеловеческого. Эти положения во многом основывались на модернистских представлениях Серебряного века о гармонии, внимании к личности, индивиду, что в плане органи-

зации педагогического процесса вызвало к жизни идеи единства индивидуализации и социализации в обучении, развития свободной индивидуальности, гуманной личности, ее способностей.

Согласно концепции «новой народной школы» П.П.Блонского, в широком, демократическом значении она была не только школой учения, но и школой «организации всей жизни ребенка, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитываться – значит самоопределяться, и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организация самовоспитания его» [3, с. 42]. Впоследствии отдельные положения его концепции были использованы А.В.Луначарским и Н.К.Крупской при организации единой трудовой школы и пионерского движения.

Октябрь 1917 г. привел к пересмотру новой властью целей образования и переустройству всей системы в целом. Время с ноября 1917 по 1920 гг. – это радикально-реформистский этап [2], в котором закла-

дывались основания новой школы. Формирование новой морали проходило при активной ломке старых ценностей и приобрело небывалые масштабы. Отметим, что идея совершенствования человеческой природы, создания «новой породы людей» для России принадлежала И.И.Бецкому. В XVIII в. в трудах мыслителей Просвещения и в преобразованиях Французской революции можно увидеть концептуальные истоки идеала «нового» человека. По сути, есть много общего между образовательными проектами политических деятелей эпохи Великой французской революции и декларациями о школе большевиков.

Так, Д. де Траси писал: «Мораль призвана обеспечивать единство социума, однако приходится признать, что наши моральные принципы все еще далеки от идеала. ... Для достижения согласия между ними [индивидами] и обеспечения социальной справедливости необходима выработка универсальной морали, максимально защищенной от дестабилизирующих ее внешних воздействий, и создание такой эффективной модели воспитания и образования, где эффективность напрямую связана не с временным успехом, а с универсальностью знания и ценностей» [4, р. 139].

Н. де Кондорсе считал, что школа должна взять на себя развитие «универсальной» морали, основанной на долженствовании. Она научает искусству быть гражданином, основы которого закреплены в «Декларации прав человека и гражданина» (1789). Образовательный проект Кондорсе имел своей целью создание «народного разума» [5, р. 104]. При этом школа как социальный институт является средством приобщения каждого индивида к рациональности Просвещения, без которой невозможно истинное гражданское общество, основанное на республиканской форме правления. Школа служит проводником прогресса, который заключается

не только в накоплении знаний, но и в совершенствовании нравов.

Проект Кондорсе был очень прогрессивным для своего времени, т.к. он выдвигал принцип бесплатного общественного образования, не ограничиваясь при этом только начальной школой, обосновывая это всеобщим равенством прав. Школа должна быть открытой для всех. Она должна способствовать свободному мышлению, поэтому необходимо исключить культы из школьного воспитания, доверив их семье. Эту идею поддерживали также Л.М.Лепелетье и Ж.Ферри [6] (последний, будучи министром просвещения и изящных искусств в период реформ 1880-х гг., создал во Франции общественную республиканскую школу).

Кондорсе отрицательно относился к вторжению властей в сферу образования, ибо «всякая власть, какова бы ни была ее природа, враждебна истине» [6, р. 261]. В отличие от проекта Ферри, где школа была оплотом Республики, для Кондорсе школу необходимо защищать от произвола властей. Контроль за школой должен быть возложен на Академию. Именно поэтому никакой «теологический авторитет, никакая политическая власть не могут определять, что есть истина, но должны посредством системы общественного образования предостерегать от ошибок, формируя у индивидов способность рационального суждения и освобождая разум человека от политических и религиозных предубеждений» [7, с. 39].

Принцип обязательности образования ставит вопрос о его принудительном характере и ведет к проблематике Государства-воспитателя (эту идею в значительной степени потом воплотили большевики.) Так, Лепелетье утверждал право государства фактически отрывать детей от родителей, организуя не только обязательные школы, но и обязательные пансионы. Кондорсе же считал, что дети принадлежат родителям. Ферри в своей

реформе придал государству значение воспитателя, но ограничил его вмешательство, сделав обязательным только просвещение, а не образование.

Не все идеи французских просветителей были реализованы на практике, однако они дали толчок к развитию демократических начал в организации школьного обучения, в том числе и в Советской России: светскость, бесплатность, всеобщность, равенство и свобода выбора в образовании и др.

Именно этим демократическим пафосом проникнута «Декларация о единой трудовой школе» [8]. Ее основные принципы: бессловность, устранение привилегий, бесплатность и обязательность обучения в школе на всех ступенях, светский характер. Кроме того, школа «должна быть еще единой и трудовой». Предполагалось обучать детей обоего пола на родном языке, создать сеть дошкольных учреждений, использовать активные методы в обучении, оказать государственную помощь самообразованию и саморазвитию, обеспечить доступ в высшую школу для всех желающих, в первую очередь для рабочих, снабдить всех учащихся пищей, одеждой, обувью и учебными пособиями за счет государства. Многие положения Декларации на долгие годы определили дальнейшее направление государственной образовательной политики, они и сегодня не потеряли своей актуальности.

К сожалению, эти идеи во многом остались нереализованными из-за отсутствия материального и финансового обеспечения и сложной военно-политической обстановки в стране. Прежние структуры управления были разрушены, а новая система органов на местах либо еще не была создана, либо действовала неорганизованно. Кроме того, не учителей, способных реализовать новые положения, а те учителя, которые взялись за организацию новой школы, быстро испытали разочарование непродуманной политикой, связан-

ной с полным отказом от традиций дореволюционной школы.

Лозунг «Крушите старый мир» был чрезвычайно популярен, он дошел до абсурда, когда буквально ломали школьную мебель, уничтожали учебники и книги. Сложное положение учителей усугублялось не только практически полным отсутствием материальной базы, но и путаницей и нестабильностью в программах. Было непонятно, как работать при отмене предметного преподавания и классно-урочной системы, при запрете оценивать труд учащихся, задавать домашние задания и принимать дисциплинарные меры.

Программа РКП(б), принятая в 1919 г., обозначила позиции новой власти в области народного образования. Ее содержание изложили Н.И.Бухарин и Е.А.Преображенский в работе «Азбука коммунизма». Все задачи «в школьном деле» разделялись на разрушительные и созидательные. Предполагалось уничтожить все, что делало «школу орудием классового господства буржуазии»: покончить с элитарным образованием – гимназиями, реальными училищами, кадетскими корпусами и т.д.; изгнать преподавательский персонал, который «не может или не хочет быть орудием коммунистического просвещения масс» [9, с. 181]; отказаться от старой учебной литературы и приемов преподавания, служивших «классовым целям буржуазии»; отделить школу от церкви. В «созидательную часть» программы в качестве главной задачи было включено «воспитание в пролетарском духе»: «Задача новой коммунистической школы состоит в том, чтобы воспитать буржуазных и мелкобуржуазных детей в пролетарском духе» [9, с. 182]. Следовало «подогнать» сознание взрослых к «изменившимся общественным отношениям», а главное – сформировать такое молодое поколение, которое «будет всей своей психологией стоять на почве нового коммунистического общества» [9, с. 182].

Этим целям должны были служить реформы в «школьном деле»: борьба с неграмотностью, создание и развитие учреждений дошкольного воспитания, единой трудовой школы для детей от 8 до 17 лет, системы специального образования. Предполагалось осуществить революцию в преподавании общественных наук, организовать партийно-советские школы как школы «коммунистического переустройства общества», привлечь новые преподавательские силы, наполнить аудитории высшей школы преимущественно «рабочей молодежью». Для кадрового обеспечения перечисленных реформ планировалось, в-первых, «мобилизовать лучшие элементы учительской среды» и путем «усиленной работы» сформировать из них идейных сторонников новой власти, во-вторых, подготовить новых работников просвещения из молодежи, «с самого начала воспитываемой в духе коммунизма вообще и в духе коммунистической школьной программы в частности» [9, с. 190]. Заявлялось о намерении наладить государственную пропаганду коммунизма в интересах «создания новой идеологии, новых навыков мыслей, нового миропонимания у работников социалистического общества» [9, с. 192].

Период всеобщих социальных изменений, как правило, проходит следующие этапы «инновационного шока»: «Первый характеризуется энтузиазмом, приподнятым настроением, небывалой социально-политической активностью, большим желанием перемен» [10, с. 204]. Но переоценка своих сил и возможностей приводит к изменению намеченных планов и мешает достичь быстрых результатов. Негативные последствия переходного периода приводят ко второму этапу, который характеризуют замешательство, спонтанные действия власти, приводящие к депрессивному состоянию общества. Третий этап наступает с началом преодоления кризиса, что рождает чувство уверенности и удовлетворения от политико-социальных мероприятий.

Именно так можно охарактеризовать послереволюционную обстановку не только в образовании, но и в обществе в целом. На смену очарованию революцией пришло разочарование ее результатами, повлекшее жесткую классовую борьбу. Н.И.Бухарин, например, полагал, что революция опрокинула старые отношения между людьми, не создав взамен новых. Из этого следует, что от нее самой не исходило никакого инновационного импульса, ее заслуга состояла разве что в расчистке территории [11]. Другие говорили об «урагане войны и революции», разметавшем не только экономический строй, но и старые моральные и религиозные устои и, с другой стороны, пробудившем желание заняться «поиском новых путей» [12, с. 61].

В.Ф.Асмус считал, что революция не положила конец процессу разрушения старых общественных отношений, в лучшем случае, он только начался. Он считал революцию промежуточной стадией с фильтрующим эффектом и говорил о ней как о «творческом действии, реально связывающем пролетариев со всей положительной культурной традицией прошлого, со всеми возможностями тенденциально намечаемого будущего» [13, с. 14].

Радикально-реформистский этап привел к разрушению старых систем управления и организации образования, кроме того, становление нового порядка сопровождалось и катастрофическими социальными проблемами: детской беспризорностью, голодом, эпидемиями. Но «убийство старой школы», по словам П.И.Лебедева-Полянского, одного из руководителей Наркомпроса, было обусловлено необходимостью построения новой социальной реальности, создания «нового» человека. Для этого необходимо было придумать новую идею. Этой идеей стала классовая борьба.

В своей речи «Задачи союзов молодежи» на III съезде комсомола 2 октября 1920 г. В.И.Ленин указывал, что «наша нравствен-

ность подчинена вполне интересам классовой борьбы пролетариата. ... Нравственность это то, что служит разрушению старого эксплуататорского общества и объединению всех трудящихся вокруг пролетариата, созидающего новое общество коммунистов» [14, с. 309–310]. «Старое разрушено, как его и следовало разрушить, оно представляет из себя груды развалин, как и следовало его превратить в груды развалин. Расчищена почва, и на этой почве молодое коммунистическое поколение должно строить коммунистическое общество» [14, с. 308].

Поисками идеала «нового» человека и технологией его формирования характеризуется период 1921–30 гг., связанный с новой экономической политикой. На смену идеала «политехнически» развитой личности (Н.К.Крупская) приходит, по определению С.И.Гессена, «идеал коммунистически-профессионального образования». Этот период является наиболее интересным с точки зрения педагогического новаторства и экспериментирования. Несмотря на усиление идеологического давления и превалирование классового подхода, появилась свобода, творческий поиск в развитии педагогической науки и практики. В это время работали такие выдающиеся педагоги, как А.К.Гастев, И.В.Ионин, А.С.Макаренко, М.М.Пистрак, А.П.Пинкевич, В.Н.Сорока-Росинский и др. Продвигались зарубежные идеи: Дальтон-план, бригадно-лабораторный метод. Предлагались различные концепции «отмирания школы», организации нового типа учебного заведения «школа–производство», идеи «социального инженеризма» и создания новой «индустриальной педагогики».

Активно развивалась педология, основными направлениями которой были биогенетический (В.М.Бехтерев, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, М.Я.Басов) и социогенетический (С.С.Моложавый, А.С.Залужный, С.Т.Шацкий) подходы. Распро-

странившаяся в России после 1917 г. педологическая работа приобрела широкий размах, объединив ведущих педагогов, психологов, физиологов, врачей, занимавшихся комплексным изучением ребенка.

Получил развитие психоанализ, в частности детский, для которого главной целью воспитания было «выявление сущности глубинных бессознательных мотивов поведения ребенка. Оно должно обнаружить его эгоистические побуждения, направить их на путь альтруистического самовыражения» [15, с. 68] и приобщить ребенка к социокультурным ценностям и нормам. В.Рыжков отмечал полезность психоанализа не только в воспитании детей, но и в довоспитании взрослых, когда мы сталкиваемся с неврозом социального происхождения, случившегося в результате неумелого воспитания, в результате неудавшегося приспособления биологической личности к социальным условиям [16].

Анализом проблематики психологии труда, использованием на производстве законов человеческого поведения занималась психотехника, которая внесла большой практический вклад в задачи производственного обучения, профессионального отбора, а также рационализации режима труда, борьбы с травматизмом и аварийностью и пр.

В поисках воспитательного идеала активно участвовали руководители партии, в основе идей которых лежал марксизм-ленинизм. Предлагаемые вождями партии программы достаточно четко формулируют образ «нового» человека [17]. Их позиция имела ключевое значение при определении стратегической цели воспитательного проекта и его содержания.

Перечень качеств личности «нового» человека определялся на основании критерия, выдвинутого в 1920 г. В.И.Лениным, т.е. с точки зрения их соответствия интересам классовой борьбы пролетариата. Напоминая данный тезис, А.А.Сольц го-

ворил: «...у нас нет абстрактно неэтичных поступков» [18, с. 261]. И, развивая мысль в другом выступлении, пояснял: «Все, что облегчает нашу борьбу, все, что нас усиливает как борцов, все, что нам помогает в этой борьбе, то является этичным, хорошим» [18, с. 274].

В качестве основной черты большевики выдвинули готовность сражаться «за дело рабочего класса». Е.А.Преображенский (сначала секретарь ЦК, а затем председатель Главного управления профобразования Наркомата просвещения РСФСР) писал, что «новый» человек должен уметь «беззаветно, почти стихийно, без фраз и лишних слов, не требуя ничего лично для себя, влить всю свою энергию и энтузиазм в общий поток и пробиться к цели со своим классом, может быть, свалившись мертвым по дороге» [19, с. 73]. Он считал, что отвечать высочайшим требованиям, предъявляемым к «новому» человеку, современные ему люди в полной мере не способны. «Взрослое поколение слишком испорчено капитализмом и привыкло к старому. Мне кажется даже, что, например, и члены коммунистической партии, какую бы великую историческую роль они ни играли в период пролома капиталистической стены и как ни велика будет их роль в ближайшие три-четыре десятилетия – даже они глубоко испорчены уже капитализмом и представляют из себя никуда не годный материал для чисто коммунистической стройки» [19, с. 82]. Об этом говорил и А.В.Луначарский, утверждая необходимость введения дошкольного воспитания: «Если мы хотим воспитать нового человека, т.е. воспитывать новые рефлексy, новые склонности, то мы должны помнить, что проводим пока еще эту воспитательную работу крайне нерационально, поскольку мы начинаем с 8-летних детей. ... в дошкольном возрасте можно человека лепить, гнуть, в комсомольском возрасте – только ломать, а дальше уже – “горбатого могила исправит”. Если мы упустим этот

дошкольный возраст, то дальше человек уже застывает, костенеет» [20, с. 131–132].

Основной целью и ценностью при моделировании личности выступали коллективизм, общественная среда. В.И.Ленин обосновал задачу воспитания «советского человека», разделяющего социалистические/коммунистические ценности (противопоставлявшиеся буржуазным и мелкобуржуазным), активно и сознательно участвующего в государственных делах. «Государство сильно сознательностью масс. Оно сильно тогда, когда массы все знают, обо всем могут судить и идут на все сознательно» [21, с. 21]. М.Н.Лядов выдвигал в качестве цели воспитания «коллективно мыслящего ребенка» и полагал, что таковой может быть сформирован «только в общественной среде», потому родители «губят своих детей, если воспитывают их дома» [18, с. 311]. Отдельный «человек принадлежит не самому себе, а обществу – человеческому роду», и будущее «принадлежит общественному воспитанию» [9, с. 197].

Такое внимание к коллективизму было вызвано в том числе необходимостью индустриализации, промышленная модернизация страны требовала масс, а не личностей. Отсюда на первое место выходят коллективизм, жертвенность, взаимопомощь, труд. Ценность труда приобрела практически сакральное значение, идеал воспитания был трудоцентристским. Цели труда при этом должны быть общественными и духовными, направленными на самореализацию, в противовес личным и материальным. В условиях социальных преобразований вынужденный труд превратится в «сознательный» и «дисциплинированный». Его все чаще квалифицируют как «коммунистический», трактуемый по-ленински как «труд вне нормы, даваемый без расчета на вознаграждение...» [22, с. 315].

При этом человек «должен еще только бороться за создание» соответствующих социальных условий. Будущий «новый» чело-

век («наш правнук, гражданин коммуны») не будет революционером, ведь с исчезновением классовых различий исчезнет сама необходимость в качествах политического бойца. А значит, объяснял Л.Д.Троцкий, станут нестерпимыми такие средства, как «обман, ложь, фальсификация, подлог, предательство и вероломство». Этот человек не захочет «ползть на брюхе перед темными законами наследственности, слепого полового отбора», он сумеет «овладеть чувствами, понять инстинкты, сделать их прозрачными, протянуть провода воли в подспудное и подпольное и тем самым поднять человека на новую биологическую ступень, создать более высокий общественно-биологический тип, если угодно – сверхчеловека...» [22, с. 448].

Но идея мировой революции постепенно себя изживала, «революционеры-практики» сталинской когорты, а за ними советская печать и многочисленные пропагандисты рисовали массам приземленный облик «нового» человека, главным качеством которого стала готовность броситься на решение социально значимых задач. В середине 1920-х гг. в связи с нэпом и строительством социализма пришла модель «созидателя нового мира». «Великий перелом», начавшийся в 1929 г., резкий поворот в сторону «безличностного коллективизма» одновременно укрепили и тот сегмент системы ценностей «нового» человека, который был порождением антропоцентристской западноевропейской культуры модернисты. В ценностном наборе остаются рационализм, инициатива, новаторство, внесенные туда идейными исканиями первой половины 1920-х гг. Это была некая дуалистическая модель, соединявшая традиционные интересы целого (общины, общества, государства) с западными «культурными продуктами» (нацеленностью на инновацию и экономический успех).

Н.И.Бухарин, признавая необходимость социальной гармонии и граждан-

ского мира, настаивал на переводе классовых борьбы из военно-политических форм в интеллектуально-культурологические. Под руководством пролетариата в обществе создаются максимальные условия для развития каждого его члена. Цель социалистического строительства – создание «целостного», гармонически развитого творческого человека. «Условием трудового перевоспитания общества назывался учет интересов человека, удовлетворение различных его потребностей, признание личностной индивидуальности» [23, с. 173]. Н.И.Бухарин разделял веру К.Маркса в позитивную природу человека и указывал, что ликвидация классовых противоречий будет основой для массового антропологического феномена – «второго рождения человечества» [24, с. 17–18].

Проектирование А.В.Луначарским идеала «нового человека», по мнению С.Г.Новикова, происходило под влиянием «марксистской доктрины, традиционной нравственности и процесса индустриальной модернизации России» [25, с. 14]. Идеал свободной личности К.Маркса вдохновлял А.В.Луначарского в его желании «освободить индивидуальность, дать простор человеческому творчеству, привести к величайшему разнообразию жизни» [26, с. 482]. Среди важных качеств он отмечал внимательность, человеколюбие, дух солидарности, уникальность способностей, ставил задачу быть мастером своего дела, подчеркивал преданность идее, общим задачам и своему делу. Также указывал на необходимость быть отзывчивым, призывал вести здоровый, активный, трудолюбивый образ жизни, предлагал развивать универсальность интересов, возможностей и познаний, заинтересованность [27, с. 292]. Эта идея дополнялась им «традиционным народным представлением о превалировании интересов социальной общности, коллектива, что усиливалось тем, что общество вступило в 1920-е годы в период *форсированной*

модернизации, требовавшей подчинить интересы индивида потребностям социальной трансформации, соображениям победы в "гонке за лидером" – индустриальным Западом» [28, с. 14].

С укреплением единоличной власти И.В.Сталина представление об идеале меняется. Это «человек–исполнитель», который должен чувствовать себя «винтиком» гигантской машины государства, подчиняться дисциплине, которую регулировали наказание и поощрение. Воспитание подрастающего поколения стало чрезвычайно важным, государственным делом. М.Горький в статье «О новом и старом» писал: «Любить детей – это и курица умеет. А вот уметь воспитывать их – это великое государственное дело, требующее таланта и широкого знания жизни». В этой связи лидеры государства рассматривали образование как «оружие, эффект которого зависит от того, кто его держит в своих руках, кого этим оружием хотят ударить» [29, с. 26].

С 1931 г. наступает унитарно-авторитарный этап [2], характеризующийся укреплением радикально-консервативной педагогической парадигмы, усилением идейно-политического давления, оформлением идеи советского патриотизма и воспитания советского человека. Исходя из идеологических установок, на первый план выходит идейно-политическое, коммунистическое воспитание, под которым понимается «воспитание всесторонне развитого человека коммунистического общества» [30, с. 3]. Это воспитание включает: умственное и политехническое образование, нравственное, физическое и эстетическое воспитание. Основными качествами стали коммунистическая идейность, преданность идеалам партии и социалистической многонациональной Родине, труд как цель и смысл жизни, коллективизм.

Умственное образование предполагало процесс овладения человеком основами наук, развитие его умственных способно-

стей и формирование диалектико-материалистического мировоззрения. Причем овладение наукой нельзя было отрывать от овладения политикой. Однако нередко было и так, что «студенты–коммунисты, ведущие большую общественную работу, не прочь получить некоторое снисхождение в отношении овладения науками. Или, наоборот, студенты, увлекаясь наукой, совершенно забывали о политических знаниях, отрывались от общественной работы» [30, с. 5]. Из этого следует, что новому обществу были нужны люди, овладевшие не только знаниями, но и «коммунистической идеологией, которая помогала бы им эти знания претворить в практической работе для построения нового, коммунистического общества» [30, с. 7]. Политехническое образование знакомило молодого человека с основами процессов производства и в то же время давало ему навыки обращения с простейшими орудиями всех производств через соединение обучения с производительным трудом. При этом одной из целей было «уничтожение противоположности между трудом умственным и физическим» [30, с. 70].

В основе нравственного воспитания лежала коммунистическая мораль, которая сводилась «в основном к тому, чтобы воспитать сознательных, дисциплинированных борцов против старого эксплуататорского общества, борцов за коммунизм» [31, с. 3–4]. Мораль, исходя из установок диалектического материализма, определялась материальными условиями жизни общества, производством материальных благ: «Каков способ производства у общества, таково в основном и само общество, таковы его идеи и теории, политические взгляды и учреждения. Или, говоря грубее: каков образ жизни людей – таков и образ их мыслей» [30, с. 7–8]. Мораль, однако, нельзя выводить только из экономики, она вырастает на основе общественно-экономических отношений, под воздействием классовой борьбы, а также

«в связи с другими идеологическими надстройками: права, философии, науки, искусства и т.д., которые оказывают влияние на формирование морали у того или иного класса». Таким образом, в основу формирования нового, коммунистического мировоззрения легли установки диалектического материализма, партийности и классовой борьбы.

В своих статьях и выступлениях И.В.Сталин подробно останавливался на моральных качествах борцов-коммунистов. Черты характера «нового» человека связаны прежде всего с основными свойствами характера политического деятеля ленинского типа. Это должны быть ясные и определенные люди, бесстрашные в бою и беспощадные к врагам народа, свободные от всякой паники, мудрые и неторопливые при решении сложных вопросов, правдивые и честные, любящие свой народ. Те же черты нового человека отмечал и М.И.Калинин: любовь к своему народу, честность, храбрость, товарищеская спайка, любовь к труду [32].

Нравственное воспитание воспринималось через призму коммунистической морали и этики. Соответственно, перед советской школой и педагогикой стояла задача разработки путей и средств воспитания таких качеств характера нового человека, как: ясность цели, коммунистическое отношение к труду, любовь к своему народу, самообладание, решительность, настойчивость и постоянство, инициатива и активность, правдивость и честность, чуткость, дисциплинированность, ответственность, забота о здоровом, сильном и выносливом теле [33, с. 7–8].

Идеи создания «нового» человека нашли отклик прежде всего среди молодого поколения благодаря литературе, газетам, плакатам, поэзии, песням. Семена этих идей упали на плодородную почву, ибо были созвучны духу времени и жизненным ощущениям нового поколения. Значительная часть молодежи связывала свои надежды

с советской властью, мечтала о «светлом будущем», стремилась завоевать признание, действовать по новым правилам и образцам, искренне способствовала укреплению новых идеалов. Весомую роль в таком выборе, сделанном поколением, сформировавшимся после 1917 г., сыграло приобщение в процессе получения грамоты и школьного обучения: «обучение грамоте было введением в политику. Родная речь, которой они овладевали в школе, была языком власти. Дети и молодежь дышали им, как дышат воздухом» [34, с. 199]. Очевидно, что роль системы образования в социальном проектировании «нового человека», конструировании его идентичности трудно переоценить. По данным переписи 1926 г., 51,8% населения страны составляли люди в возрасте до 24 лет. Подавляющее их большинство стояло на позициях поддержки советской власти [35, с. 25]. Это проявлялось в высокой самоотдаче молодежи на великих стройках, в массовом героизме в Великой Отечественной войне.

Пропаганда ценности культуры как позитивного, надклассового феномена, овладение достижениями которого рассматривалось как путь ликвидации отсталости и формирования «нового» человека, привели в 1930-е гг. к существенным сдвигам в поведении разных социальных слоев и групп. Если массам рабочих и крестьян прививались, прежде всего, нормы гигиены, культуры быта, то более урбанизированные и привилегированные слои – партийные и государственные управленцы, выдвиженцы, интеллигенция, часть рабочих, служащих – стремились овладеть ее высокими образцами. Среди них проявлялось стремление к образованию и самообразованию, самосовершенствованию, любовь к чтению, театру и т.д. Важным фактором принятия нового мировоззрения и большевистского режима была его ассоциация с прогрессом, с современностью [36, с. 269]. Вера советских людей в прогресс, ассоцииру-

ющийся с социалистическими преобразованиями, свидетельствовала об успехе социального проектирования и создавала основу для формирования идентичности нового, советского человека. В поведении и образе жизни крестьян, рабочих, служащих происходили перемены, связанные с их рационализацией, получением образования, вытеснением религиозных практик, внедрением новых праздников, ритуалов, форм досуга.

В сфере повседневной жизни и в быту в наибольшей степени проявлялось действие социокультурных традиций, инерционность, способствовавшие «перевариванию» новых форм культуры, их адаптации к традиционным ценностям и практикам. Этому способствовал «великий перелом» 1929–32 гг., утверждение модели форсированного развития, требовавшей максимальной мобилизации человеческих ресурсов. Ограниченность материальных ресурсов для развития социальной сферы, приоритеты индустриального рывка, напряженность поставленных задач определили потребность в использовании внеэкономических форм стимулирования труда, традиционных резервов выживания, опоры на традиционные ценности. Механизмы социальной мобилизации стали основными методами обеспечения поддержки власти и решения задач развития в 1930-е гг. Несмотря на то, что они использовались в интересах модернизации, они стали опираться не только на революционные, но и на традиционные институты и ценности (семьи, социалистического патриотизма, героизма). В облике «нового» человека сочетались пассивность, фатализм, иждивенчество с верой в «светлое будущее», в необходимость социального равенства и справедливости, коллективизма, способность выносить трудности, приспособляться и выживать в сложнейших условиях, любовь к родине и вера во всемогущество верховной власти. Политическая и социальная система раннего

советского общества имела неразрывную связь с этими чертами людей того времени, ими были обусловлены возможности ее трансформации.

Заключение. Основной идеей после победы революции было формирование «нового» человека. Однако на протяжении послереволюционных десятилетий модель советского человека менялась. В 1920-е г. идеалом были революционеры – разрушители старого мира: железные комиссары, стальные чекисты. Применение насилия в годы гражданской войны оставило неизгладимый след в сознании народа, породило страх перед чрезвычайщиной, ожидание ее возможного повторения. В то же время немалой частью большевиков насилие было воспринято как подлинно коммунистический метод преобразований. Поэтому сложился стереотип поведения и ментально-психологический облик коммунистов, для которого были характерны невысокая оценка значимости человеческой жизни, общий дух постоянной мобилизационной готовности, непримиримость к классовым врагам, категоричность, решительность и дисциплинированность в сочетании с невысоким образовательным уровнем.

На смену этому идеалу пришел «созидатель Нового мира: «индустриальный человек», «научно-организованный человек» (НОЧ) «усовершенствованный коммунистический человек» (УСКОМЧЕЛ), от которого требовались идейность, энергия, инициатива.

На рубеже 1920–30-х гг. в модели воспитания «нового» человека были четко обозначены: цель (личность, готовая отречься от свободы во имя надличностных интересов и способная проявлять при их реализации сознательную активность), система ценностей (синтезировавшая элементы социоцентризма и антропоцентризма), идеал (персонифицированный первоначально в образе В.И.Ленина, а после 1929 г. – и в облике И.В.Сталина), средства (пре-

жде всего, деятельность по созиданию «социализма»), педагогический дискурс (иерархически организованная ценностно-смысловая коммуникация, базирующаяся на субъект-объектных отношениях).

В дальнейшем понятие «новый» человек в зависимости от политического курса партии и взглядов на социализм и коммунизм менялось и в 1960–70-е гг. было трансформировано в различные типы «социалистической личности». На XXII съезде Н.С.Хрущев в докладе о программе КПСС объявил, что «в СССР сложилась новая историческая общность людей различных национальностей, имеющих общие черты, – советский народ». Однако в программный документ это положение включено не было.

В 1976 г. на XXV съезде Л.И.Брежнев в своем докладе заявил: «Важнейший итог прошедшего шестидесятилетия – это советский человек. Человек, который сумел, завоевав свободу, отстоять ее в самых тяжелых боях. Человек, который строил будущее, не жалея сил и идя на любые жертвы. Человек, который, пройдя все испытания, сам неузнаваемо изменился, соединил в себе идейную убежденность и огромную жизненную энергию, культуру, знания и умение их применять» [37, с. 113].

А.А.Зиновьев утверждал: «Не следует думать, будто советская идеология стремилась прививать людям отрицательные качества – эгоизм, карьеризм, двуличность, ненадежность, продажность, подхалимство, лень, склонность к халтуре и обману и т.п. Как раз наоборот, эти качества порицались, сдерживались и ограничивались. Поощрялись самые лучшие качества – честность, отзывчивость, скромность, правдивость, трудолюбие, самоотверженность, преданность родине, стремление к образованию, к овладению культурой, к развитию способностей, к достойному поведению в коллективе и т.д. То же самое делалось для воспитания идеальных отношений между людьми и народами –

дружбы, взаимного уважения, взаимопомощи, братства, равенства и т.п. И это не было лицемерие. Органы власти, деловые коллективы, школа, общественные организации и идеологические учреждения прилагали титанические усилия к тому, чтобы сделать людей и целые народы именно такими, сделать их своего рода коммунистическими ангелами. Если бы это не делалось, то жизнь в стране превратилась бы в кошмар. Советский Союз не выжил бы в труднейших условиях и десятка лет, не победил бы в войне 1941–1945 годов Германию, не стал бы второй сверхдержавой планеты» [38, с. 397].

Таким образом, впервые в истории человечества был осуществлен уникальный социальный проект по созданию нового общества и «нового» человека, который включал миллионы людей. Происходило формирование сознания и способа мышления, конструировались соответствующие модели поведения и отношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Репина Л.П. Концепции социальной и культурной памяти в современной историографии // Феномен прошлого / Отв. ред. И.М.Савельева, А.В.Полетаев. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. С. 122–170.
2. Днепров Т.П. Преодоление консервативно-либерального противостояния в отечественном образовании на основе национальной толерантности: Автореф. дис. ... д. пед. н. Тюмень, 2011. 47 с.
3. Блонский П.П. Избр. пед. и психол. соч.: в 2-х т. Т.1. М., 1979. 304 с.
4. Destutt de Tracy. Premiers écrits. Sur l'éducation et l'instruction publique // Oeuvres complètes. Vol. I. Paris, 2011. 252 p.
5. Condorcet Cinq mémoires sur l'instruction publique. Paris, 1994. 380 p.
6. Ferry J. Discours sur l'égalité d'éducation, le 10 avril 1870 / Textes édités par O.Rudelle. Vol. I. Paris, 1996. 508 p.
7. Ястребцева А.В. Политика и пайдейя. Республиканский проект общественного обра-

зования // История философии. 2015. Т. 20. С. 25–45.

8. Народное образование в СССР: Сб. документов 1917–1973 гг. М., 1974. 559 с.

9. Бухарин Н., Преображенский Е. Азбука коммунизма. Петербург, 1920. 322 с.

10. Советова О.С. Инновации: трудности и возможности адаптации. СПб., 2004. 253 с.

11. Бухарин Н. Культурные задачи и борьба с бюрократизмом // Революция и культура. 1927. № 2. С. 5–12.

12. Канатчиков С. На тему дня (страницы пролетарской идеологии). Петроград, 1923. 88 с.

13. Асмус В. Марксизм и культурная традиция // Революция и культура. 1927. № 3–4. С. 10–16.

14. Ленин В.И. Полн. собр. соч. 5-е изд. Т. 41. М., 1981. 696 с.

15. Стоюхина Н.Ю., Логиновских Д.В. Психодиагностика в советской педагогике в 1920–1930-х годах // Приволжский научный вестник. 2014. № 11–2 (39). С. 67–71.

16. Рыжков В. Психодиагностика как система воспитания // Путь просвещения. 1922. № 6. С. 196–218.

17. Бабиц Е.С. Трансформация представлений российских политиков об идеальном человеке в 1917–1938 гг. // Вопросы исторической науки: Материалы II Межд. науч. конф. Челябинск, 2013. С. 34–37.

18. Партийная этика: Документы и материалы дискуссии 20-х годов. М., 1989. 511 с.

19. Преображенский Е.А. О морали и классовых нормах. М.; Пг., 1923. 114 с.

20. Луначарский А.В., Скрытнич Н.А.. Народное образование в СССР в связи с реконструкцией народного хозяйства. М., 1929. 167 с.

21. Ленин В.И. Заключительное слово по докладу о мире 26 октября (8 ноября) [Второй Всероссийский съезд Советов рабочих и солдатских депутатов 25–26 октября 1917 г.] // Ленин В.И. Полн. собр. соч.: в 55 т. М., 1974. Т. 35. С. 19–22.

22. Ленин В.И. Полн. собр. соч. 5-е изд. Т. 40. М., 1974. 507 с.

23. Молостова Е.С. Модели «нового человека» в советский период: подступы к трансгуманизму // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2014. № 9. Вып. 28. С. 168–175.

24. Устинов О.А. Проблема человека в творчестве Н.И.Бухарина (историко-философский анализ): Автореф. дисс. ... к. фил. н. М., 2007. 21 с.

25. Новиков С.Г., Забелинская О.С. Разработка А.В.Луначарским идеала «Нового человека»: ретроспективный взгляд // Учебный эксперимент в образовании. 2011. № 4. С. 10–14.

26. Луначарский А.В. Собр. соч. Т. 7. М., 1967. 734 с.

27. Луначарский А.В. О воспитании и образовании: Сборник / Под ред. Н.В.Кондашова. М., 1976. 632 с.

28. Луначарский А.В. О быте. М.; Л., 1927. 81 с.

29. Сталин И.В. Сочинения. Т. 14. Март 1934 – июнь 1941. М., 2007. 865 с.

30. Каиров И.А. Сталин о коммунистическом воспитании // Советская педагогика. 1940. № 6. С. 3–14.

31. Селиханович И.Б. Основы воспитания коммунистической морали // Советская педагогика. 1940. № 7. С. 3–17.

32. Калинин М.И. О коммунистическом воспитании // Советская педагогика. 1940. № 11–12. С. 3–14.

33. Мальшиев М.П. Школа и воспитание характера // Советская педагогика. 1941, № 6. С. 3–16.

34. Козлова Н. Советские люди. Сцены из истории. М., 2005. 526 с.

35. Бордюгов Г.А. Октябрь. Сталин. Победа: Культ юбилеев в пространстве памяти. М., 2010. 255 с.

36. Фицпатрик Ш. Повседневный сталинизм. Социальная история Советской России в 30-е годы: город. М., 2001. 332 с.

37. КПСС. Съезд 25-й. Стенографический отчет. Т. 1. М., 1976. 472 с.

38. Зиновьев А.А. Фактор понимания. М., 2006. 528 с.

Image of the “new” man in the works of party ideologists and teachers of Soviet Russia

Lyudmila Yu. Panina – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent of the Voronezh State Pedagogical University (Moscow, Russia); lyudmilapanina@yandex.ru

Ruslan S. Boziev – Dr. Sci. (Pedagogics), Docent, Corresponding Member of RAE, Chief editor of the magazine “Pedagogics” (Moscow, Russia); sir-bozieff@yandex.ru

Abstract. Soviet education is discussed both at the scientific, theoretical, and at the everyday practical level. Moreover, there is still an ambiguous attitude towards the Soviet past, including the phenomenon of the Soviet school: from extremely negative (totalitarianism, ideologization, conservatism, rigidity) to positive, apologetic, mythological. Another important reason for interest in the Soviet past is the search for national, cultural, civic identity in modern Russia, because in this direction there is a divergence in strategic goals, and in connection with this “the role of a common historical destiny as a symbol of the unity of the people is increasing” [1, p. 163], which is impossible without an analysis of general culture and historical memory.

Key words. Soviet education, “new” man, upbringing, Soviet man.

REFERENCES

1. *Repina L.P.* Konceptcii social'noj i kul'turnoj pamyati v sovremennoj istoriografii [Concepts of social and cultural memory in modern historiography]. *Fenomen proshlogo* [Phenomenon of the past]. Eds. I.M.Savelieva, A.V.Poletaev. Moscow, 2005. P. 122–170.
2. *Dneprova T.P.* Preodolenie konservativno-liberal'nogo protivostoyaniya v otechestvennom obrazovanii na osnove nacional'noj tolerantnosti [Overcoming conservative-liberal confrontation in domestic education based on national tolerance]. Avtoref. dis. ... d. ped. n. [Abstract dis. ... [Dr. Sci. (Pedagogics)]. Tyumen, 2011. 47 p.
3. *Blonskij P.P.* Izbranny'e pedagogicheskie i psixologicheskie sochineniya v 2-x t. [Selected pedagogical and psychological works in 2 vol.]. Vol.1. Moscow, 1979. 304 p.
4. *Destutt de Tracy.* Premiers écrits. Sur l'éducation et l'instruction publique [First writings. On education and public instruction]. *Oeuvres complètes* [Complete works]. Vol. I. Paris, 2011. 252 p.
5. Condorcet Cinq mémoires sur l'instruction publique [Five memoirs on public education]. Paris, 1994. 380 p.
6. *Ferry J.* Discours sur l'égalité De l'égalité d'éducation, le 10 avril 1870 [Speech on equal education, April 10, 1870]. Ed. O.Rudelle. Vol. I. Paris, 1996. 508 p.
7. *Yastrebeva A.V.* Politika i pajdejya. Respublikanskij proekt obshhestvennogo obrazovaniya [Politics and paideia. Republican Public Education Project]. *Istoriya filosofii* [The history of philosophy]. 2015. Vol. 20. P. 25–45.
8. Narodnoe obrazovanie v SSSR [Public education in the USSR]. Sbornik dokumentov 1917–1973 gg. [Collection of documents 1917–1973]. Moscow, 1974. 559 p.
9. *Buxarin N., Preobrazhenskij E.* Azbuka kommunizma [The ABC of Communism]. Petersburg, 1920. 322 p.
10. *Sovetova O.S.* Innovacii: trudnosti i vozmozhnosti adaptacii [Innovations: difficulties and possibilities of adaptation]. Saint Petersburg, 2004. 253 p.
11. *Buxarin N.* Kul'turny'e zadachi i bor'ba s byurokratizmom [Cultural tasks and the fight against bureaucracy]. *Revoluciya i kul'tura* [Revolution and Culture]. 1927. No. 2. P. 5–12.
12. *Kanatchikov S.* Na temu dnya (stranicy proletarskoj ideologii) [On the topic of the day (pages of proletarian ideology)]. Petrograd, 1923. 88 p.

13 *Asmus V.* Marksizm i kul'turnaya tradiciya [Marxism and cultural tradition]. *Revolyuciya i kul'tura* [Revolution and culture]. 1927. No. 3–4. P. 10–16.

14. *Lenin V.I.* Polnoe sobranie sochinenij. 5-e izd. T. 41 [Complete works. 5th ed., vol. 41]. Moscow, 1981. 696 p.

15. *Stoyuxina N.Yu., Loginovskij D.V.* Psixoanaliz v sovetskoj pedagogike v 1920-1930-x godax [Psychoanalysis in Soviet pedagogy in the 1920s-1930s]. *Privolzhskij nauchny'j vestnik* [Privolzhsky scientific Bulletin]. 2014. No. 11–2 (39). P. 67–71.

16. *Ry'zhkov V.* Psixoanaliz kak sistema vospitaniya [Psychoanalysis as a system of education]. *Put' prosveshheniya* [Path of enlightenment]. 1922. No. 6. P. 196–218.

17. *Babich E.S.* Transformaciya predstavlenij rossijskix politikov ob ideal'nom cheloveke v 1917–1938 gg. [Transformation of Russian politicians' ideas about the ideal man in 1917-1938]. *Voprosy' istoricheskoy nauki: materialy' II Mezhd. nauch. konf* [Questions of historical science: materials of the II International Scientific Conference]. Chelyabinsk, 2013. P. 34–37.

18. *Partijnaya e'tika: Dokumenty' i materialy' diskussii 20-x godov* [Party ethics: Documents and materials of the discussion of the 20s.]. Moscow, 1989. 511 p.

19. *Preobrazhenskij E.A.* O morali i klassovy'x normax [On morality and class norms]. Moscow; Petrograd, 1923. 114 p.

20. *Lunacharskij A.V., Skry'pnik N.A.* Narodnoe obrazovanie v SSSR v svyazi s rekonstrukciej narodnogo khozyajstva [Public education in the USSR in connection with the reconstruction of the national economy]. Moscow, 1929. 167 p.

21. *Lenin V.I.* Zaklyuchitel'noe slovo po dokladu o mire 26 oktyabrya (8 noyabrya). Vtoroj Vserossijskij s'ezd Sovetov rabochix i soldatskix deputatov 25–26 oktyabrya 1917 g. [Concluding remarks on the report on peace on October 26 (November 8). The Second All-Russian Congress of Soviets of Workers' and Soldiers' Deputies on October 25-26, 1917]. *Lenin V.I. Poln. sobr. soch.: v 55 t.* [Full Collection of works: in 55 vol.]. Moscow, 1974. Vol. 35. P. 19–22.

22. *Lenin V.I.* Polnoe sobranie sochinenij. 5-e izd. T. 40 [The complete works. 5th ed., vol. 40]. Moscow, 1974. 507 p.

23. *Molostova E.S.* Modeli «novogo cheloveka» v sovetskij period: podstupy' k transgumanizmu [Models of the "new man" in the Soviet period: approaches to transhumanism]. *Nauchny'e vedomosti Belgorodskogo gosuniversiteta. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo* [Scientific bulletins of the Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Right]. 2104. No. 9. Vy'p. 28. P. 168–175.

24. *Ustinov O.A.* Problema cheloveka v tvorchestve N.I.Buxarina (istoriko-filosofskij analiz): Avtoref. diss. ... k. fil. n. [The problem of man in the work of N.I.Bukharin (historical and philosophical analysis): the author's abstract. Diss. ... Ph.D.]. Moscow, 2007. 21 p.

25. *Novikov S.G., Zabelinskaya O.S.* Razrabotka A.V.Lunacharskim ideala «Novogo cheloveka»: retrospektivny'j vzglyad [Lunacharsky's development of the ideal of a "New man": a retrospective view]. *Uchebny'j e'ksperiment v obrazovanii* [Educational experiment in education]. 2011. No. 4. P. 10–14.

26. *Lunacharskij A.V.* Sobr. soch.. T. 7 [Collected works. Vol. 7]. Moscow, 1967. 734 p.

27. *Lunacharskij A.V.* O vospitanii i obrazovanii: Sbornik [On education and education: A collection]. Ed. N.V.Kondashova. Moscow, 1976. 632 p.

28. *Lunacharskij A.V.* O by'te [About everyday life]. Moscow; Leningrad, 1927. 81 p.

29. *Stalin I.V.* Sochineniya. T. 14. Mart 1934 – iyun' 1941 [Works. Vol. 14. March 1934 – June 1941]. Moscow, 2007. 865 p.

30. *Kairov I.A.* Stalin o kommunisticheskom vospitanii [Stalin on communist education]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogics]. 1940. No. 6. P. 3–14.

31. *Selixanovich I.B.* Osnovy' vospitaniya kommunisticheskoy morali [Fundamentals of education of communist morality]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogics]. 1940. No. 7. P. 3–17.

32. Kalinin M.I. O kommunisticheskom vospitanii [On communist education]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogics]. 1940. No. 11–12. P. 3–14.

33. Maly'shev M.P. Shkola i vospitanie xaraktera [School and character education]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogics]. 1941. No. 6. P. 3–16.

34. Kozlova N. Sovetskie lyudi. Sceny` iz istorii [Soviet people. Scenes from history]. Moscow, 2005. 526 p.

35. Bordyugov G.A. Oktyabr`. Stalin. Pobeda: kul`t yubileev v prostranstve pamyati [October. Stalin. Victory: the cult of anniversaries in the space of memory]. Moscow, 2010. 255 p.

36. Ficzpatrik Sh. Povsednevny`j stalinizm. Social'naya istoriya Sovetskoj Rossii v 30-e gody`: gorod [Everyday Stalinism. The social history of Soviet Russia in the 30s: the city]. Moscow, 2001. 332 p.

37. KPSS. S`ezd 25-j. Stenograficheskij otchet. T. 1 [The CPSU. The 25th congress. Verbatim report. Vol. 1]. Moscow, 1976. 472 p.

38. Zinov`ev A.A. Faktor ponimaniya [Factor of understanding]. Moscow, 2006. 528 p.

Submitted – 17.11.2024

Языковое китаеведческое образование на Дальнем Востоке и в Сибири: международное сотрудничество, опыт, проблемы

Максимов Нюргун Романович – директор департамента-проректор по международному сотрудничеству Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова (Якутск, Россия); докторант Хэйлунцзянского университета (Харбин, Китай); nr.maximov@s-vfu.ru

Аннотация. В статье рассматривается языковое китаеведческое образование на Дальнем Востоке и в Сибири, в том числе в Республике Саха (Якутия). На примере СВФУ имени М.К.Аммосова представлен опыт международного сотрудничества при изучении китайского языка в России, рассмотрена деятельность Ассоциации довузовских образовательных учреждений России и Китая. Обозначены проблемы, возникающие в современных вузах в ходе изучения и преподавания китайского языка, намечены пути их решения.

Ключевые слова. Китай, Дальний Восток, Сибирь, Республика Саха (Якутия), китайский язык, языковое китаеведческое образование, международное сотрудничество, Ассоциации довузовских образовательных учреждений России и Китая, проблемы изучения и преподавания.

В связи с ростом экономического развития и политического влияния Китая в мире становится все больше людей, желающих познакомиться с древнейшей культурой этой страны, изучать ее язык. В России становится популярным языковое китаеведческое образование, интегрирующее программы вузов с изучением китайского языка в контексте подготовки по определенным видам профессиональной деятельности, связанной с международным и межкультурным взаимодействием [1]. В настоящее время китайский стал вторым по популярности языком, изучаемым в нашей стране, спрос на него среди россиян возрос в три раза, увеличилось число обучающихся ему школ, высших учебных заведений, онлайн-курсов, репетиторов. Его изучению, а также получению высшего образования в КНР способствуют и китайские вузы: выделяются дифференцированные гранты на обучение, созданы довузовские программы подготовки, программы академической мобильности; применяются сетевые формы реализации образовательных программ

совместно с российскими институтами и университетами.

Истоки освоения китайского языка в России можно найти в XVIII в.: в 1700 г. указом Петра I Митрополиту Сибирскому и Тобольскому Игнатию было велено крестить китайцев, обращая их в православную веру. В Пекине появилась духовная миссия – церковно-политическое представительство российской церкви и государства в Китае, что положило начало изучению в российском государстве китайского, маньчжурского и монгольского языков [2].

В последующем дружественные отношения двух государств усиливались, особенно на рубеже XX–XXI вв. Сегодня в значительной степени изучение китайского языка стимулируют «поворот на Восток» во внешнеэкономической деятельности России и активизацию партнерских и деловых связей Дальнего Востока и Сибири с приграничными регионами КНР.

Распространению языкового китаеведческого образования в нашей стране спо-

способствует продвижение проекта «Один пояс и один путь»¹, реализация которого в КНР началась в 2010-х гг. Его главная стратегия – международное сотрудничество, продвижение лучших ресурсов обеих стран, в том числе образовательных. Китай и Россия нацелены на помощь учебным заведениям в повышении качества образования, на преодоление трудностей, развитие талантов, продвижение изучения китайского языка в России, русского – в КНР [3].

Изучение китайского языка в общеобразовательных учреждениях. В России китайский начинают изучать в школах, лицеях и гимназиях как второй иностранный или факультативно и на кружковых занятиях. В Республике Саха (Якутия) к таким учебным заведениям относятся СОШ №23 и №26 г. Якутска, Амгинский лицей, Намская улусная гимназия, Якутская городская национальная гимназия им. А.Г и Н.К.Чиряевых и др. Обучение в основном ведется по двум созданным российскими и китайскими учеными учебно-методическим комплексам «Китайский язык»: УМК для 5–9 классов М.Б.Рукодельниковой, О.А.Салазоновой, Ли Тао [4] и УМК для 5–7 классов Ван Луси, Н.В.Демчевой, О.В.Селиверстоваой [5]. В УМК включены учебные пособия, рабочая тетрадь, прописи, рабочие программы для учителя, методические рекомендации, аудиоприложения. Содержание предмета отражено в «Примерной рабочей программе основного общего образования “Китайский язык” (для 5–9 классов образовательных организаций)» [6].

С 2016 г. проводится Всероссийская олимпиада школьников по китайскому языку, а в 2019 г. он включен в программу ЕГЭ. По данным Рособнадзора, с 2019 по 2022 г. количество выпускников, жела-

ющих сдать ЕГЭ по китайскому, увеличилось более чем в 1,5 раза (с 289 до 480 человек) [7]. Ежегодно расширяется география изучения этого языка: если в 2019 г. экзамен по нему сдавали в основном ученики из Москвы, Санкт-Петербурга, Владивостока и Новосибирска, то в 2022 г. такой экзамен прошел уже в 60 из 89 регионов страны. Как отметила председатель комитета Совета Федерации по социальной политике Инна Святенко, в 2022 г. «в России изучали китайский язык 40 000 человек в 368 учебных заведениях всех ступеней (начальные и средние школы, вузы), а в Китае – 90 000 человек в 868 учебных заведениях» [8].

Дальний Восток и Сибирь имеют богатый исторический опыт сотрудничества с Китаем, и в современных условиях эта связь усиливается, что обусловлено географическим положением, экономическими и торговыми отношениями, развитием туризма и другими факторами в территориально близких к КНР Архангельской, Магаданской, Мурманской областях, на Чукотке, в Республике Саха (Якутия).

В Якутии (по инициативе китайской стороны и при участии Якутского регионального отделения Общества российско-китайской дружбы, Северо-Восточного федерального университета (СВФУ) им. М.К.Аммосова) была создана Ассоциированная сеть школ с изучением китайского языка, которая в 2021 г. преобразована во Всероссийскую сеть школ с изучением китайского языка. Это довольно перспективный проект, действующий под патронатом якутского регионального отделения Общества российско-китайской дружбы. В 2020 г. данная сеть школ получила статус постоянной дирекции (с российской стороны) Ассоциации довузовских образовательных учрежде-

¹ Проект «Один пояс и один путь» нацелен на развитие морских и сухопутных путей в Азии, Африке и Европе, международного экономического сотрудничества; учитывает интересы РФ и КНР на глобальном уровне.

ний России и Китая (АДОУРК). Постоянная дирекция Ассоциации с китайской стороны расположена в Харбинской средней школе № 6. На сегодняшний день АДОУРК объединяет 34 средние школы КНР и 62 средние общеобразовательные учреждения из Москвы, Санкт-Петербурга, а также из 15 регионов России. Российская дирекция АДОУРК координирует преподавание китайского языка в нашей стране и консолидирует усилия учебных заведений по внедрению и развитию китайязычного образования. Ведется активное взаимодействие с образовательными организациями КНР в области преподавания китайского и русского языков. Двухстороннее сотрудничество организовано по следующим направлениям: обмен учащимися и учителями со школами КНР; создание условий для поступления выпускников в университеты Китая и России; обсуждение вопросов подготовительного образования, обучения на двух языках, использования учебных пособий; организация зимних и летних лагерей, а также краткосрочного обучения для школьников; расширение культурного обмена между Россией и Китаем и др. [9].

С 2015 г. ежегодно в школах Якутии проходят организованные АДОУРК фестивали китайского языка и культуры, в которых участвуют сотни якутских детей, изучающих китайский язык [10]. Проводится Республиканский фестиваль китайского языка и культуры, где учащиеся вместе с педагогами организуют различные конкурсы (на лучших знатоков китайского языка и культуры, каллиграфии, ораторского искусства и самодельных фонарей), викторины, выставки, концерты, где звучат китайские песни и поздравления, исполняются национальные танцы.

Также при содействии кафедры восточных языков Института зарубежной филологии и регионоведения СВФУ им. М.К.Аммосова ежегодно проводятся олимпиады, открытые уроки китайских

и российских преподавателей; онлайн-уроки с привлечением учителей-предметников, телемосты. Так, 25 апреля 2023 г. в Якутской городской национальной гимназии состоялся телемост, посвященный Дню Республики: гимназисты рассказали школьникам из Китая о якутских традициях и культуре. В гимназии успешно проходят совместные с китайской средней школой № 5 (уезд Шань, провинция Шаньдун) уроки информатики, китайского и русского языков как иностранных.

На различных встречах и круглых столах преподаватели китайского языка представляют свой опыт, обсуждают возникающие в процессе обучения проблемы, принимают решения по их нивелированию или устранению. Такая работа не прекращалась даже в период пандемии. Внедрение тогда единственно возможной дистанционной формы обучения повлияло на расширение возможности обучения в онлайн-формате в будущем. В результате в 2020–21 гг. в рамках проекта «Взаимовыгодное сотрудничество между школами России и Китая» в течение двух месяцев постоянной дирекцией АДОУРК с российской стороны проводились онлайн-занятия по информатике на китайском, лекции по истории и культуре Китая, уроки по китайскому языку для российских учеников, а также русского языка как иностранного для учащихся школ КНР. В проекте приняли участие более 70 российских детей (из Оренбургской и Свердловской областей, из Якутии) и около 50 китайских (из провинции Хэйлуунцзян, Шаньдун) [10].

С февраля 2022 г. Ассоциацией реализуется проект «Онлайн-курсы китайского языка для российской молодежи». Также в настоящее время занятия по китайскому проводятся в восьми школах КНР: Харбинской школе № 6, средней школе № 66 г. Циндао, Шицзячжуанской школе иностранных языков, СОШ № 5 Шаньсянь уезда Шань, Сианьской школе ино-

странных языков, СОШ № 6 г. Баотоу, Харбинской школе района Наньган, СОШ г. Суйфэньхэ. Занятия ведутся на китайском и русском языках с использованием последовательного перевода, их сопровождает российский куратор. В проекте уже приняли участие около 300 российских учащихся, в том числе 164 – из Республики Саха (Якутия).

Ежегодно совместными усилиями СВФУ и Якутского регионального отделения Общества российско-китайской дружбы для изучающих китайский язык школьников проводится Международный конкурс «Восточный вызов». Его победители получают гранты на обучение по программе бакалавриата в Хэйлунцзянском восточном университете и приглашение на краткосрочную языковую стажировку на базе СВФУ. Также при поддержке Генерального консульства КНР в г. Хабаровске проводятся курсы повышения квалификации для учителей китайского языка, работающих на Дальнем Востоке и в Сибири РФ [10].

Китайский язык в вузах. В отечественных вузах (в том числе в Дальневосточном, Сибирском, Северо-Восточном федеральных университетах и Благовещенском государственном педагогическом университете), в последние десятилетия готовят высококвалифицированных китаеведов, преподавателей китайского языка, переводчиков. Здесь реализуются совместные российско-китайские сетевые программы; анализируются учебно-методическое обеспечение, содержание выбираемых дисциплин; осуществляется обмен студентами и преподавателями; проводятся различные научно-практические мероприятия (конференции, форумы, семинары и др.), курсы повышения квалификации преподавателей в Пекине, Харбине, Цзилине, Шэньяне и других городах КНР.

Приведем примеры международного сотрудничества СВФУ им. М.К.Амосова с вузами КНР.

В 2022–23 учебном году в СВФУ обучались более 1200 иностранных студентов из 52 зарубежных стран (учащиеся из Китая уже несколько лет занимают среди них первое место по количеству). Университет заключил с китайскими вузами-партнерами (Харбинским политехническим университетом, Хэйлунцзянским университетом, Чанчуньским научно-техническим институтом и Хэйлунцзянским восточным университетом) более 30 соглашений, ориентированных на разработку и продвижение совместных образовательных проектов.

Так, 23 июня 2023 г. в СВФУ в рамках Делового форума «Якутия – Провинции Китая: побратимские связи ради укрепления российско-китайского сотрудничества» прошел круглый стол «Новое качество образования как фундамент будущего» при участии представителей вузов, школ, народных правительств и управлений образования городов Муданьцзян, Суйфэньхэ и Хэйхэ. На мероприятии обсуждались проблемы и перспективы российско-китайского сотрудничества (в том числе межрегионального) в области образования и науки, вопросы обучения китайскому языку в России и русскому языку в Китае. Были подписаны соглашения о расширении совместной деятельности СВФУ и образовательных учреждений провинций Хэйлунцзян и Цзилинь. На встрече с директорами школ провинций Хубэй и Шаньси обсуждались проблемы взаимодействия по обучению русскому языку китайских школьников под патронажем СВФУ с перспективой их поступления в университет. В результате достигнута договоренность обучать детей по предложенной китайской стороной практикоориентированной модели образования: СВФУ направляет в КНР своих преподавателей для обучения китайских старшеклассников русскому языку, чтобы после окончания школ они смогли сразу приступить к обучению в нашем уни-

верситете для получения бакалаврской степени.

Отметим, что в российских университетах обучают не только будущих лингвистов, но и инженеров, медиков, специалистов в области технологий, экологии, и учат не только китайскому языку. На автомобильном факультете СВФУ в перечень общеуниверситетских дисциплин по выбору для образовательных программ бакалавриата и специалитета (очная форма обучения) введено также изучение английского, немецкого, французского, корейского, вьетнамского, японского языков. На филологическом факультете иностранные студенты, в том числе из Китая, осваивают интенсивный курс русского языка в течение одного года на кафедре русского языка как иностранного. Кафедра с 2018 г. имеет статус регионального отделения Азиатско-Тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка. С этого же года начала реализовываться сетевая образовательная программа совместно с Хэйлунцзянским восточным университетом, где открыт Центр русского языка и литературы. В течение нескольких лет проводятся углубленные курсы повышения квалификации преподавателей русского языка, работающих в разных вузах КНР. При грантовой поддержке Министерства просвещения РФ действует русско-китайский клуб общения на русском языке «Алмаз», который сотрудничает с Хэйлунцзянским восточным университетом, Чанчуньским научно-техническим институтом и институтом Бода при Цзилиньском педагогическом университете. С этими высшими учебными заведениями СВФУ реализует программы по обмену, предусматривающие освобождение иностранных студентов от оплаты за обучение в принимающем вузе. Кроме этого, в Пекине при поддержке российского культурного центра ежегодно проводится конкурс на получение квоты в рамках государственной

программы по поступлению в российские вузы на бюджетной основе. Филологический факультет СВФУ предлагает образовательные программы по специальностям «филолог», «учитель русского языка и литературы», «журналист», «специалист по связям с общественностью».

В последние годы большое внимание уделяется подготовке высококвалифицированных специалистов-востоковедов, в том числе китаеведов, которые должны работать в новых геополитических условиях. Этому были посвящены прошедшие в 2022–23 гг. в рамках Восточного экономического форума специальные сессии. Эксперты пришли к выводу, что таким специалистам нужно знать историю и экономику, бизнес и предпринимательство. Их подготовка должна быть ориентирована на запросы работодателей и способствовать продвижению интересов России в Азии.

Китаеведческое языковое образование в российских высших учебных заведениях большей частью реализуется в формате образовательных программ с изучением китайского языка и сетевых программ (совместно с китайскими вузами). В СВФУ это образовательные программы по направлениям «Медиакоммуникации», «Педагогическое образование», «Лингвистика» и «Филология»; сетевые программы по направлениям «Филология» (с Хэйлунцзянским университетом) и «Лингвистическое сопровождение международной логистики» (с Цзямусским университетом). Так, в Институте зарубежной филологии и регионоведения СВФУ готовят преподавателей по направлению «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки – английского и китайского языков; переводчиков по направлению «Медиакоммуникации» по профилю «Иностранные языки в креативной индустрии (английский и китайский)»; лингвистов по профилю «Межкультурная комму-

никация и образовательная среда (китайский язык)». В 2023/24 учебном году студенты, поступившие два года назад в СВФУ по программе двойного дипломирования с Хэйлуцзянским восточным университетом, будут обучаться в Якутске по синхронизированным учебным планам, согласованным с учебным отделом китайского вуза по структуре 2+2: 1–2 курсы – в Хэйлуцзянском восточном университете; 3–4 курсы – в СВФУ.

На автодорожном факультете по окончании обучения студенты также получают два диплома: китайский – по направлению подготовки «Строительство» («Промышленное и гражданское строительство») и российский – по направлению «Строительство» («Автомобильные дороги»). Особое внимание будет уделяться обучению с учетом специфики строительства автодорог в криолитозоне², к чему Китай испытывает большой интерес. Также АО «Хэйлуцзянская компания Хун Хэгу», специализирующаяся на испытаниях автомобилей, и автодорожный факультет СВФУ договорились о взаимовыгодных исследованиях в экстремальных условиях Якутии.

На филологическом факультете СВФУ реализуется совместно с Хэйлуцзянским восточным университетом программа по направлению «Прикладная филология (русский язык как иностранный в сфере образования и туризма)»; в Институте естественных наук СВФУ вместе с Институтом мирового океана ДВФУ и Даляньским морским университетом (КНР) – образовательная программа по профилю «Мониторинг биоресурсов арктических экосистем Северо-Востока Азии».

Преподаватели СВФУ обучают студентов по учебникам и на китайском, и на русском языке [11–17]. Отметим, что при обучении китайскому языку возникают *проблемы*.

Во-первых, преподавание носит классический характер, т.е. основано на знании естественного языка, когда упор делается на запоминание. Раньше, в советских школах и вузах, использовался типичный для обучения любому иностранному языку грамматически-переводной метод: обучающиеся овладевали письменной речью и практической грамматикой, у них формировались навыки письма, чтения и перевода. Тогда специалист-китаевед умел грамотно переводить с китайского во время переговоров и других мероприятий, но не имел возможности систематически общаться с носителем языка. Отсутствие интернет-пространства отрицательно влияло на обучение устной речи, аудированию (т.е. слушанию речи говорящего, ее восприятию, осмыслению и пониманию). Сегодня появились условия, позволяющие повысить качество изучения китайского языка: онлайн-курсы, возможность создания речевой среды, стажировки, привлечение носителей языка и др. Естественно, грамматически-переводной метод является основным, но преподаватели стали чаще применять и современные способствующие формированию навыков аудирования и говорения методы, которые предполагают использование аудио- и видеотекстов, кино- и видеофильмов; аутентичных учебно-методических пособий, справочников, текстов; творческих упражнений.

Во-вторых, специфика китайского языка заключается не только в многообразии и значительном отличии системы иероглифической письменности от кириллицы, но и в сложности восприятия всей языковой структуры, что делает его трудным в изучении и преподавании, не способствует формированию у российских обучающихся коммуникативных навыков, необходимых для свободного обще-

² Криолитозона – верхний слой земной коры, характеризующийся отрицательной температурой горных пород и почв и наличием или возможностью существования подземных льдов.

ния – возникает языковой барьер. На начальном этапе обучения необходимо объяснить учащимся, что главное – понять особенности и структуру языка, а уже потом запоминать иероглифы и способы их написания [18].

В-третьих, несмотря на появление учебников по китайскому языку нового поколения, в целом учебно-методическое обеспечение, особенно дополнительная литература (например, вышедший еще в 1999 г. «Сборник китайской диалектологии» И.В.Кочергина), устарели. Необходимо активизировать работу по созданию современного учебно-методического комплекса для разных уровней обучения этому языку. Также нужно разработать фонды оценочных средств для определения уровней владения языком и др.

Наши преподаватели испытывают затруднения также из-за специфики китайского языка, поэтому необходимы глубокие научные исследования особенностей китайского языка, принципов, методов и средств его изучения, чтобы составить базовые учебники, пособия, дидактический материал для российских обучающихся.

В заключение подчеркнем главное.

Международное сотрудничество Дальнего Востока, Сибири и КНР направлено, в том числе, на качественную подготовку специалистов в сфере языкового китаеведческого образования, т.е. владеющих китайским языком, знающих восточную культуру, философию, имеющих высокий уровень профессиональной компетентности.

Стратегией развития такого образования является усиление академической мобильности студентов и преподавателей китайского языка, обновление научно-методического сопровождения, обучение без языка-посредника; повышение квалификации российских преподавателей, максимальное привлечение носителей китайского языка; оказание всесторонней

помощи в разрешении возникающих затруднений школам, вузам, центрам дополнительного образования. Также актуальными задачами, решение которых будет способствовать совершенствованию языкового китаеведческого образования, являются развитие российско-китайского культурного и научного сотрудничества; восстановление и создание совместных научных центров; организация совместных научно-практических конференций и публикаций; повышение доступности и привлекательности программ молодежных обменов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика обучения китайскому языку и переводу в полипарадигмальной интерпретации современных педагогических исследований: коллективная монография /под общ. ред. Т.Л.Гурулевой. М., 2021. 240 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gavrilenko-nn.ru/library/213?ysclid=ln4ebegmuq754311654>.

2. Ли Баохуа. История изучения китайского языка в России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://naukarus.com/istoriya-izucheniya-kitayskogo-yazyka-v-rossii>.

3. Что такое проект «Один пояс, один путь» и каковы перспективы его «сопряжения» с Евразийским союзом [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.sonar2050.org/publications/chto-takoe-kitayskiy-proekt-odin-poyas-odin-put-i-perspektivy-ego-sopryajeniya-s-rossijskim-proekt>

4. Линия УМК М.Б.Рукодельниковой. Китайский язык (5–9) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/kompleks/umk-liniya-umk-rukodelnikovoy-kitayskiy-yazyk-5-9>.

5. Линия УМК Ван Луси. Китайский язык (5–7) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/kompleks/umk-liniya-umk-van-lusi-kitayskiy-yazyk-5-9>.

6. Примерная рабочая программа основного общего образования «Китайский язык» (для 5–9 классов образовательных организаций). Одобрена решением ФУМО по общему об-

разованию (Протокол 3/21 от 27.09.2021 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/187ee4080c17e849305766657c96436b.pdf>.

7. Стало известно, сколько человек сдали ЕГЭ по китайскому в Новосибирской области. Данные назвали в Минобразования // Комсомольская правда. 14.06.23 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://news.mail.ru/society/56614915>.

8. *Киреева В.* Святенко рассказала, сколько россиян учат китайский язык // Парламентская газета. 09.07.23 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://news.mail.ru/society/56614915>.

9. *Охлопкова Я.В.* Формирование интереса к изучению китайского языка // Профессиональная компетенция учителей и качество обучения иностранным языкам: Сб. материалов Международной научно-практической конференции / Под ред. Е.В.Кириллиной, М.Ю.Протопоповой. Киров, 2019. Издательство: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. С. 135–142.

10. Всероссийская сеть школ с изучением китайского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sinosphere.global/vserossijskaya-set-shkol>.

11. *Ли Сяоци.* Курс китайского языка «Воуа Chinese»: начальный уровень. Ступень 1. Пекин, 2019.

12. *Ду Н.В.* Китайский язык. Фонетика, иероглифика, устные темы. Начальный уровень: учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2016. 36 с.

13. *Николаев А.М.* Китайский язык. Начальный курс: учебное пособие. Владивосток, 100 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/25755>

14. *Шафир М.А.* Китайский язык. Особенности письма. Прописи. СПб, 2017. 112 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.litres.ru/book/m-a-shafir/kitayskiy-yazyk-osobennosti-pisma-propisi-37678479>.

15. *Дубкова О.В.* Селезнёва Н.В. Китайский язык: Лингвострановедение: В 2-х частях: учеб. пособие. Новосибирск, 2011. Ч.1. 132 с.

16. *Иоффе Т.В.* Интенсивный курс китайского языка: учебное пособие. Омск, 2016. 132 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.biblioclub.ru/index.php?padе=book_red&id=616170.

17. *Ван Фусян.* Китайский язык: вводный курс. СПб, 2016. 384 с.

18. *Малая А.Г., Клочкова Н.В., Коротышева Ю.Н., Воронюк Ю.С., Ли Ч.М.* Новые педагогические условия обучения китайскому языку // Вестник науки и образования. 2017. Т. 1. № 7 (31). С. 59–65.

Дата поступления – 2.10.23

Linguistic Chinese Studies Education in the Far East and Siberia: International Cooperation, Experience, Issues

Nyurgun R. Maximov – Vice-Rector for International Cooperation of the M.K.Ammosov North-Eastern Federal University (NEFU) (Yakutsk, Russia); PhD candidate of Heilongjiang University (Harbin, China); nr.maximov@s-vfu.ru

Abstract. *The article examines the linguistic Chinese studies education in the Far East and Siberia, including the Sakha Republic (Yakutia). It describes the NEFU's experience of international cooperation in the studying the Chinese language in Russia, the activities of the China-Russia Association of Pre-University Educational Institutions are considered. The problems that arise in modern universities during the studying and teaching Chinese language and ways to solve them are outlined.*

Key words. *China, Far East, Siberia, Sakha Republic (Yakutia), Chinese language, linguistic Chinese studies, international cooperation, China-Russia Association of Pre-University Educational Institutions, problems of the studying and teaching.*

REFERENCES

1. Metodika obucheniya kitajskomu yazy`ku i perevodu v poliparadigmal`noj interpretacii sovremenny`x pedagogicheskix issledovanij: kollektivnaya monografiya /pod obshh. red. T.L.Gurulevoj [Methods of teaching the Chinese language and translation in the poly-paradigm interpretation of modern pedagogical research: a collective monograph / under the general editorship of T.L.Guruleva]. Moscow, 2021. 240 p. Available at: <https://gavrilenko-nn.ru/library/213?ysclid=ln4ebegmuq754311654>.
2. *Li Baoxua*. Istoriya izucheniya kitajskogo yazy`ka v Rossii [The history of learning Chinese in Russia]. Available at: <https://naukarus.com/istoriya-izucheniya-kitajskogo-yazyka-v-rossii>.
3. Chto takoe proekt «Odin poyas, odin put`» i kakovy` perspektivy` ego «sopryazheniya» s Evrazijskim soyuzom [What is the "One Belt, One Road" project and what are the prospects for its "pairing" with the Eurasian Union]. Available at: <https://www.sonar2050.org/publications/chto-takoe-kitajskiy-proekt-odin-poyas-odin-put-i-perspektivy-ego-sopryazheniya-s-rossijskim-proekt>.
4. Liniya UMK M.B.Rukodel`nikovoj. Kitajskij yazy`k (5–9) [M.B.Rukodelnikova's UMK line. Chinese (5–9)]. Available at: <https://rosuchebnik.ru/kompleks/umk-liniya-umk-rukodelnikovoy-kitajskiy-yazyk-5-9>.
5. Liniya UMK Van Lusi. Kitajskij yazy`k (5–7) [The UMK Van Lusi line. Chinese (5-7)]. Available at: <https://rosuchebnik.ru/kompleks/umk-liniya-umk-van-lusi-kitajskiy-yazyk-5-9>.
6. Primernaya rabochaya programma osnovnogo obshhego obrazovaniya «Kitajskij yazy`k» (dlya 5–9 klassov obrazovatel`ny`x organizacij). Odobrena resheniem FUMO po obshhemu obrazovaniyu (Protokol 3/21 ot 27.09.2021 g.) [Approximate work program of basic general education "Chinese language" (for grades 5-9 of educational organizations). Approved by the decision of the FUMO on General Education (Protocol 3/21 of 27.09.2021)]. Available at: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/187ee4080c17e849305766657c96436b.pdf>.
7. Stalo izvestno, skol`ko chelovek sdali EGE` po kitajskomu v Novosibirskoj oblasti. Danny`e nazvali v Minobrazovaniya [It became known how many people passed the Unified State Exam in Chinese in the Novosibirsk region. The data was named in the Ministry of Education]. Komsomol`skaya pravda. 14.06.23. Available at: <https://news.mail.ru/society/56614915>.
8. *Kireeva V.* Svyatenko rasskazala, skol`ko rossijan uchat kitajskij yazy`k [Svyatenko told how many Russians learn Chinese]. *Parlamentskaya gazeta* [Parliamentary newspaper]. 09.07.23. Available at: <https://news.mail.ru/society/56614915>.
9. *Oxlopkova Ya. V.* Formirovanie interesa k izucheniyu kitajskogo yazy`ka // Professional`naya kompetenciya uchitelej i kachestvo obucheniya inostranny`m yazy`kam: Sb. materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Pod red. E.V.Kirillinoj, M.Yu.Protopopovoj [Formation of interest in the study of the Chinese language // Professional competence of teachers and the quality of teaching foreign languages: Collection of materials of the International scientific and practical Conference / Ed. by E.V.Kirillina, M.Yu.Protopopova]. Kirov, 2019. P. 135–142.
10. Vserossijskaya set`shkol s izucheniem kitajskogo yazy`ka [All-Russian network of schools with the study of the Chinese language]. Available at: <https://sinosphere.global/vserossijskaya-set-shkol>.
11. *Li Xiaoqi*. Kurs kitajskogo yazyka «Boya Chinese»: nachal`nyj uroven`. Stupen' 1. [Chinese language course "Boya Chinese": entry level. Step 1]. Beijing, 2019.
12. *Du N. V.* Kitajskij yazyk. Fonetika, ieroglifika, ustnye temy. Nachal`nyj uroven': uchebno-metodicheskoe posobie [Chinese. Phonetics, hieroglyphics, oral topics. Initial level: educational and methodical manual]. Ekaterinburg, 2016. 36 c.
13. *Nikolaev A.M.* Kitajskij yazy`k. Nachal`ny`j kurs (e`lektronny`j resurs): uchebnoe posobie [Chinese language. Initial course (electronic resource): textbook]. Vladivostok, 100 p. Available at: <http://www.iprbookshop.ru/25755>.

14. *Shafir M.A.* Kitajskij yazy`k. Osobennosti pis`ma. Propisi [Chinese language. Features of the letter. Prescriptions]. St. Petersburg, 2017. 112 p. Available at: <https://www.litres.ru/book/m-a-shafir/kitajskiy-yazyk-osobennosti-pisma-propisi-37678479>.

15. *Dubkova O.V.* Kitajskij yazy`k. Lingvostranovedenie. V 2-x chastyax: ucheb. posobie. Chast` 1 [Chinese language. Linguistic and cultural studies. In 2 parts : textbook. Part 1]. Novosibirsk, 2011 g. 132 p.

16. *Ioffe T.V.* Intensivny`j kurs kitajskogo yazy`ka: uchebnoe posobie [Intensive Chinese language course: textbook]. Omsk, 2016. 132 p. Available at: http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=616170.

17. *Van Fusyan.* Kitajskij yazy`k: vvodny`j kurs [Chinese: Introductory course]. St. Petersburg, 2016. 384 p.

18. *Malaya A.G., Klochkova N.V., Koroty`sheva Yu.N., Voronyuk Yu.S., Li Ch.M.* Novy`e pedagogicheskie usloviya obucheniya kitajskomu yazy`ku [New pedagogical conditions for teaching Chinese]. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education]. 2017. V. 1. No. 7 (31). P. 59–65.

Submitted – October 2, 2023

«Звездный английский»: развитие у старшеклассников умений письма в контексте изменений в ЕГЭ

Родоманченко Аида Сергеевна – канд. пед. наук, доцент, НИУ «Высшая школа экономики», (Россия, Москва); e-mail: arodomanchenko@hse.ru

Романычева Анна Андреевна – студентка магистратуры Университета г. Пармы (Россия, Троицк); e-mail: anna.romanycheva@studenti.unipr.it

Аннотация. В статье рассматривается развитие у старшеклассников умений письма на основе трансформации текстов УМК «Звездный английский 10» (Starlight 10) в контексте изменений в ЕГЭ по английскому языку. Одной из ключевых составляющих процесса изучения английского языка является овладение письменно-речевыми умениями. Методы развития умений письма непосредственно связаны с системой контроля, поэтому изменения в ЕГЭ по английскому языку требуют пересмотра подходов к обучению письменной речи, используемых в УМК ФГОС. Цель статьи заключается в определении эффективности использования текстов УМК «Звездный английский 10» (Starlight 10) для развития умений, необходимых при выполнении учащимися 10 класса задания № 38 ЕГЭ. Представлены результаты исследования, отражены возможные трансформации текстов и заданий УМК для знакомства обучающихся с экзаменационным форматом задания и развития умений, необходимых для написания тематического письменного высказывания с элементами рассуждения на основе таблицы или диаграммы. Предложенная система заданий апробирована среди десятиклассников московской школы и показала высокие результаты. Авторы подчеркивают важность адаптации учебных материалов к изменяющимся системам оценки и доказывают эффективность использования разработанных материалов для развития письменных речевых умений при подготовке к ЕГЭ по английскому языку.

Ключевые слова. Развитие письменной речи, письменные речевые умения, ЕГЭ, «Звездный английский 10», текстоцентрический подход, задание № 38, письменное высказывание с элементами рассуждения, дидактический материал, методы преподавания, контроль.

Обучение письменной речи всегда считалось одним из наиболее сложных аспектов учебного процесса [1]. Именно поэтому образовательные учреждения стараются уделять достаточное внимание формированию и совершенствованию письменных речевых умений. В преподавании английского языка эта тенденция тесно связана с увеличением количества учащихся, сдающих ЕГЭ, где проверка письменных умений проводится в заданиях базового (задание 37) и повышенного (задание 38) уровня сложности. Чтобы удачно справиться с письменной частью, ученикам необходимо не только хорошо знать английский язык в целом,

но и владеть навыками создания различных видов письменных высказываний [2].

Принимая во внимание тот факт, что в последние годы формат и структура экзаменационных заданий значительно изменились [3], обучение письменной речи требует от учителей поиска новых решений. Вследствие этого выбор конкретного метода обучения, а также подбор и использование соответствующих средств для осуществления процесса обучения становятся неотъемлемой частью современного образования и обуславливают актуальность проведения анализа учебно-методических комплексов (УМК), используемых

при подготовке учащихся старших классов к творческой части единого государственного экзамена по английскому языку.

В рамках проведенного исследования мы проанализировали УМК «Звездный английский 10» (Starlight 10) и предложенные в нем тексты и задания, направленные на развитие у учащихся 10 класса письменных умений, проверяемых в задании № 38 (написание тематического письменного высказывания с элементами рассуждения на основе таблицы или диаграммы) в ЕГЭ по английскому языку.

Исследование и результаты. Реализация текстоцентрического подхода¹ в УМК «Звездный английский 10» (Starlight 10). «Звездный английский 10» представляет собой учебно-методический комплекс, разработанный для общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением английского языка и направленный на равномерное развитие каждого вида речевой деятельности [4]. Одной из особенностей данного дидактического материала является наличие в нем раздела «Focus on RNE» с заданиями, целенаправленно готовящих к ЕГЭ по английскому языку.

Для развития умений письменной речи во все модули пособия включен раздел «Writing», предполагающий ознакомление учащихся с различными видами текстов и обучение написанию каждого из них. Так, версия десятого издания рассматриваемого учебника, изданная в 2022 г., представляет вниманию школьников пять основных типов письменных текстов и их разновидности:

- 1) личное письмо, в том числе электронное: письмо-приглашение; письмо-принятие приглашения или отказ от него; письмо-повествование или письмо-описание события;
- 2) официальное письмо (также рассматривается электронный формат): письмо-

жалоба; письмо-поздравление; сопроводительное письмо; рекомендательное письмо;

- 3) эссе: эссе «за и против»; эссе, направленное на выражение личного мнения учащегося; эссе, предполагающее анализ проблемы и описание возможных решений;
- 4) рецензия на книгу или фильм;
- 5) краткое изложение текста.

Учебник предполагает осуществление работы с упомянутыми выше типами текстов на основе текстоцентрического подхода. На первом этапе осуществляется изучение структуры того или иного вида текста, а также ознакомление с текстом, служащим «моделью». Более того, осуществляется работа, направленная на проверку верности установления логических связей, представленных в тексте-образце. После этого учащиеся знакомятся с определенным набором лексики, свойственным изучаемому жанру текста и важным для последующего написания собственной работы. Так, в соответствии с таксономией Блума [5] осуществляется работа на уровне «понимание». Далее школьники переходят к этапу «применение» и строят фразы, используя изученный вокабуляр и идеи, представленные авторами учебного пособия.

Выполнив упомянутые задания, ученики переходят к формулированию мыслей и идей, которые в дальнейшем смогут послужить базой для самостоятельно составленного текста. Так, на более высоких когнитивных уровнях, ступенях «анализа» и «понимания», обучающимся предоставляются вводное (topic) предложение и функциональные фразы для повышения продуктивности процесса порождения идей и для создания и поддержания логической связи между данными идеями. Переходя на следующую ступень «синтез», ученики переходят к созданию своего тек-

¹ В соответствии с *текстоцентрическим подходом* в обучении письму для изучения грамматических, лексических, структурных и стилистических особенностей текстов определенно-го типа используется текст-образец.

ста, используя в качестве опоры ответы на предыдущие задания: план, набор лексик и идеи.

Возвращаясь к содержанию учебного пособия, описанного выше, стоит отметить, что в нем представлено большое разнообразие видов текстов, но отсутствует раздел, связанный с тематическим письменным высказыванием с элементами рассуждения на основе таблицы или диаграммы, хотя учащимся необходимо выполнить задание такого типа на ЕГЭ по английскому языку для его успешной сдачи. Хотя благодаря работе с разножанровыми текстами и развитию базовых письменных речевых умений при работе со «Звездным английским 10» подготовка к выполнению задания № 38 все-таки частично осуществляется, метапредметным умениям, несмотря на фактическое наличие заданий, нацеленных на их развитие [6; 7], не уделяется должного внимания.

Рассматриваемое учебное пособие включает в себя несколько видов несплошных текстов, среди которых можно отметить таблицы, диаграмму и карту, однако ни один из данных текстов не включает в себя числовые данные [8, с. 42, 108, 110]. Так, учащиеся не обладают необходимыми ресурсами для развития умения осуществлять анализ и сопоставлять ту или иную информацию – они работают с данными только на ступени «понимания», перечисляя представленные факты или составляя их описание. Следовательно, анализируемый учебник не в полной мере развивает у учащихся умения, необходимые для сдачи ЕГЭ, а значит, не может рассматриваться в качестве действительно эффективного учебного пособия для подготовки школьников к данному экзамену. Данная идея послужила основой для разработки специализированного дидактического материала на базе материалов «Звездного английского 10», который может быть использован учителями английского языка

без изменений или с небольшими дополнениями при работе с анализируемым УМК и другими УМК ФГОС.

Логика построения дидактического материала. Дидактический материал, созданный в ходе проведения исследования, основывается на текстоцентрическом подходе для усовершенствования письменных умений и базируется на содержательных компонентах УМК «Звездный английский 10». Текстоцентрический подход был выбран, поскольку именно он лежит в основе анализируемого УМК и способствует приобретению навыка совершенствования структуры и логической организации идей высказывания, которые проверяются в ходе большинства языковых экзаменов, включая ЕГЭ [9–13].

Данный материал имеет своей главной целью расширить уже присутствующие в учебном пособии задания, чтобы обеспечить полноценную и качественную подготовку учащихся 10 класса к письменной части ЕГЭ по английскому языку. Он состоит из 10 заданий, рассчитанных на 2 урока по 45 минут и способствующих переходу от навыков пассивного восприятия информации учащимися (рецепции) к активному использованию языка и созданию текстов (продукции).

Задания, представленные в материале, делятся на две равные части: пять из них посвящены чтению и улучшению рецептивных навыков, и пять связаны непосредственно с письмом и развитием продуктивных навыков. Логика построения материала основывается на таксономии Блума, что позволяет за короткий срок познакомиться с форматом задания № 38 ЕГЭ и пооперационно развить письменные речевые умения учащихся. Для оценки уровня развития письма применяется метод Test – Teach – Test (проверка – обучение – проверка) [14–16].

Первое задание, условно располагающееся на ступени «знание», базируется на таблице, представленной в учебнике (Unit 2.4,

с. 42). Цель – актуализировать знания, которыми учащиеся обладают на данный момент, и определить, умеют ли ученики находить и отбирать необходимую информацию из несплошного текста.

Ex. 1

Look at the table. What food/drinks should people consume if they want to have: good eyesight? Good skin? Strong, healthy bones? Healthy blood cells? A lot of energy²?

What teenagers mostly eat for dinner	Rich in	Good for	Number of respondents (%)
Fruit & vegetables	vitamin C	healthy skin & tissue	24
	Carotene	growth & development	
Bread, cereals & potatoes	Carbohydrates	a source of energy	15
	Fibre	a healthy gut	
	B vitamins	blood & nerve cells	
Dairy products (milk, cheese, yoghurt, etc)	Calcium	healthy bones	13
	Zinc	tissue growth & repair	
	vitamin A	development & eyesight	
Meat, fish & eggs	Protein	growth & tissue repair	48
	Iron	healthy blood	
	vitamin D	healthy bones	

Второе задание, также располагающееся на уровне «знания», направлено на определение актуальной степени развитости письменных умений школьников и носит характер входного тестирования, являющегося одним из неотъемлемых компонентов метода Test – Teach – Test (проверка – обучение – проверка) [17]. Основой задания является один из пунктов плана для создания тематического письменного высказывания с элементами рассуждения на основе таблицы или диаграммы (задания № 38 в ЕГЭ). Учащимся необходимо выделить 3 факта из таблицы, которую они могут найти в задании 1, и провести

работу по самостоятельному написанию одного текстового абзаца, описывающего отмеченные ими элементы. Цель – выявить, насколько успешно учащиеся справляются с чтением несплошного текста и толкованием данных, представленных в виде таблицы, а также насколько хорошо они умеют применять свои лексико-грамматические знания для выполнения поставленной перед ними коммуникативной задачи, создавать логически правильные тексты и грамотно применять средства, обеспечивающие логическую связь между элементами письменного высказывания.

² Пер. с англ.: Посмотрите на таблицу. Какие продукты/напитки следует употреблять людям, если они хотят иметь: хорошее зрение? Хорошую кожу? Крепкие, здоровые кости? Здоровые клетки крови? Много энергии?

Ex. 2

Write a paragraph describing data presented in the table. Select and report at least 3 facts from the table³.

Третье задание относится к ступени «понимание» и нацелено на формирование связи между уже имеющимися у учащихся и новыми для них знаниями. Ученикам предлагается ознакомиться с текстом-образцом, представляющим собой описание таблицы, с которой они работали ранее, и ответить на ряд вопросов по его содержанию. Ученики анализируют стиль письменного высказывания, а также сравнивают представленную в сплошном и несплошном текстах информацию. Так, помимо применения уже имеющихся знаний о характеристиках официального и неформального стилей коммуникации и умения осуществлять просмотровое и поисковое чтение, благодаря тексту-образцу учащиеся узнают, как можно использовать официальный стиль письма для создания тематического письменного высказывания, каким образом можно обозначить слово «процент» в своей работе.

Ex. 3

Read the description of the table and answer the questions⁴.

According to the table, the respondents prefer to eat 4 different types of food for dinner. Almost a half of those surveyed (48%) eat products rich in protein, iron and vitamin D such as meat, fish and eggs. About a quarter of those polled (24%) opt for fruits and vegetables that are full of vitamin C and carotene. The rest of the respondents dine on either bread, cereals and potatoes or dairy products, 15 and 13 per cent respectively.

1) What style does the author use?

2) How many facts from the table does the author report on?

3) Which sentence gives details about the most widespread type of food among the respondents?

4) Which sentence informs on the least favourite products for dinner?

5) What are two ways to indicate a percentage?

Четвертое задание, направленное на совершенствование лексических навыков школьников, также находится на уровне «понимание» и включает в себя 3 подпункта. Задание 4a позволяет учащимся узнать о способах упоминания числовых данных с помощью слов; учащиеся должны обнаружить лексику, заменяющую цифры, а также слова, позволяющие выразить приблизительное значение. Упражнение 4b, в котором ученикам надо сопоставить цифру с ее словесной интерпретацией, направлено на увеличение вокабуляра школьников. Более того, так как в ЕГЭ учащимся предлагается выбрать для описания таблицу или диаграмму, в разработанном материале присутствует задание, нацеленное на приобретение учащимися навыка работать с несплошным текстом в формате круговой диаграммы. Так, выполняя задание 4b, ученики должны сопоставить слова и цифры, обратить внимание на то, как каждая из цифр представлена на круговой диаграмме. Упражнение 4c, в свою очередь, представляет учащимся информацию о том, как правильно использовать слова, с помощью которых можно выразить приблизительное значение того или иного числа, и также заключается в сопоставлении чисел с вариантами их словесного выражения.








Ex. 4

4a. Read the paragraph again and 1) underline words that the author uses instead of numbers; 2) circle words that the author uses to describe approximateness.

³ Пер. с англ.: Напишите абзац, где описываются данные, представленные в таблице. Выберите и укажите как минимум 3 факта из таблицы.

⁴ Пер. с англ.: Прочтите описание таблицы и ответьте на вопросы.

4b. Match numbers with the words that can be used to describe them and their representations on the pie charts⁵.

Useful words to describe numbers	Numbers	Pie charts
A tenth/ one in ten	66%	
A fifth/ two in ten	50%	
A quarter	10%	
A third	25%	
A half	75%	
Two thirds	20%	
Three quarters	33%	

4c. Study the box. Match numbers with the words that can be used to describe them approximately⁶.

Almost, nearly are used when the number is less than the exact number.
More than is used when the number is more than the exact number.
Approximately, around, more or less can be used in both cases: when the number is more or less than the exact number.

Useful words to describe approximate numbers	Numbers
Almost a fifth	9%

⁵ Пер. с англ.: 4a. Прочитайте абзац еще раз и 1) подчеркните слова, которые автор использует вместо цифр; 2) обведите слова, которые автор использует для описания приближенности. 4b. Сопоставьте цифры со словами, которые можно использовать для их описания, и их представлениями на круговых диаграммах.

⁶ Пер. с англ.: 4c. Изучите коробку. Сопоставьте цифры со словами, которые можно использовать для их приблизительного описания.

Approximately a half	18%
Nearly a tenth	27%
More than a quarter	72%
Around three quarters	51%
More or less a third	35%

Пятое задание соответствует уровню «применения» и направлено на суммирование и использование знаний, полученных в ходе выполнения предыдущего задания. Учащиеся должны переписать представленные их вниманию предложения, используя вместо цифр словесные обозначения, с которыми они познакомились в упражнениях 4а и 4б.

Ex. 5

Rewrite sentences using words from exercises 4b and 4c⁷.

Example: 9% of the interviewed teenagers have never cheated on the exams.

Nearly a tenth of the interviewed teenagers have never cheated on the exams.

1) 52% of the surveyed teenagers stopped eating sweets to control their weight.

2) 32% of the polled students reduced their salt intake for health reasons.

3) 8% of the interviewed look for recipes on the internet.

4) 26% of the elderly people who were surveyed have false teeth.

5) 36% of the respondents check food labels for hidden additives.

Переходя к **шестому заданию** и уровню продукции, обучающиеся знакомятся с текстом, в котором упоминается 4 факта о том, что подростки больше всего любят есть на ужин. Выделив необходимую информацию и упорядочив обнаруженные факты, ученикам необходимо выявить и классифицировать продукты, которыми питаются подростки, от более популярных к менее употребляемым.

Ex. 6

Read the paragraph and complete the table. Arrange products teenagers have for dinner in descending order – from most popular to least popular⁸.

According to the table, the teens go for 4 different types of food for dinner. Almost a half of those surveyed (48%) eat products rich in protein, iron and vitamin D such as meat, fish and eggs. About a quarter of those polled (24%) plump for fruits and veggies that are full of vitamin C and carotene. The rest of the respondents stuff themselves with either bread, cereals and potatoes or dairy products, 15% and 13% respectively.

What teenagers mostly eat for dinner	Number of respondents (%)

⁷ Пер. с англ.: Перепишите предложения, используя слова из упражнений 4 и 4 с.

⁸ Прочтите этот абзац и заполните таблицу. Разложите продукты, которые подростки едят на ужин в порядке убывания – от самых популярных к наименее популярным.

Седьмое задание, располагающееся на ступени «оценка», представляет собой текст-описание таблицы, с которой ученики ознакомились в начале занятия. Текст в определенной степени аналогичен тому, который был представлен в упражнении 3, однако некоторые слова в нем заменены на стилистически сниженные синонимы. Предполагается, что задание может быть выполнено двумя способами – на более высоком и более низком уровне, в зависимости от способностей учеников. Более сильным ученикам предлагается обнаружить и скорректировать ошибки, имеющие отношение к нарушению написания письменных высказываний в нейтральном стиле.

Ex. 7

Read the paragraph in exercise 6 again. Does the author break the rules of formal style of writing? Find the violations of the formal style and replace informal words with their formal synonyms⁹.

Более слабые учащиеся должны изменить текст, обращаясь к заранее приготовленным и представленным их вниманию слова, принадлежащие официальному стилю.

Ex. 7.

Read the paragraph in exercise 5 again. Does the author break the rules of formal style of writing? Replace informal words in bold with formal synonyms from the box¹⁰.

vegetables, opt for, dine on, prefer to eat, teenagers

According to the table, the **teens go for 4** different types of food for dinner. Almost

a half of those surveyed (48%) eat products rich in protein, iron and vitamin D such as meat, fish and eggs. About a quarter of those polled (24%) **plump for** fruits and **veggies** that are full of vitamin C and carotene. The rest of the respondents **stuff themselves with** either bread, cereals and potatoes or dairy products, 15% and 13% respectively.

Завершающими заданиями в рамках метода Test – Teach – Test являются упражнения **восемь** и **девять**. Задание 8 представляет собой подготовительный этап перед созданием обучающимися собственных письменных высказываний. При его выполнении школьники должны получить представление о категориях, с которыми они в дальнейшем столкнутся при описании данных, представленных в таблице. Учащиеся просят подумать о примерах продуктов для каждой из категорий, которые впоследствии появятся в таблице, представленной в задании 9. В данной таблице каждый вид продуктов соотносится с процентом, указывающим его востребованность.

Ex. 8

Think of products that can be described with the adjectives in the table. Complete the table. Work in groups¹¹.

Low-sugar	High-fibre	High-fat	Low-calorie

Девятое задание, соответствующее наивысшей ступени, «синтезу», направлено на оценку развитости пись-

⁹ Пер. с англ.: Прочитайте абзац из упражнения 6 еще раз. Нарушает ли автор правила формального стиля письма? Найдите нарушения формального стиля и замените неформальные слова их формальными синонимами.

¹⁰ Пер. с англ.: Прочитайте абзац из упражнения 5 еще раз. Нарушает ли автор правила формального стиля письма? Замените неформальные слова, выделенные жирным шрифтом, формальными синонимами из поля.

¹¹ Пер. с англ.: Подумайте о продуктах, которые можно описать прилагательными, приведенными в таблице. Заполните таблицу. Работайте в группах.

менных речевых умений школьников. Требования являются идентичными тем, что предъявлялись при проведении входного тестирования, однако включают в себя дополнительный пункт: учащимся в обязательном порядке надо задействовать при выполнении работы не ме-

нее 1 лексической единицы, изученной на уроке.

Ex. 9

Write a paragraph describing data presented in the table. Select and report at least 3 facts from the table. Use at least 2 vocabulary items studied in this lesson to describe the figures¹².

Kind of products teenagers eat for breakfast	Number of respondents %
Low-sugar	47%
High-fibre	35%
High-fat	14%
Low-calorie	4%

Десятое (последнее) упражнение относится к этапу «оценивания». В нем учащимся предлагается осуществить взаимную проверку работ, опираясь на имеющиеся в задании материалы.

Ex. 10

Use the checklist to check your peer's work. Put a tick if the criterion is fulfilled¹³.

- 3 facts are mentioned
- Text is in the form of one paragraph
- No lexical mistakes
- No grammar mistakes
- No punctuation/ spelling mistakes
- At least 2 active vocabulary items are used
- Formal style is used
- The paragraph is logical

Таким образом, разработанный материал базируется на одном из вариантов сплошного текста (таблицы), представленного в учебнике «Звездный английский 10», и включает текст, служащий образцом и позволяющий учащимся ознакомиться с жанровыми характери-

стиками одного из видов письменных высказываний, а также пополнить их лексический запас. Обращаясь к методу Test – Teach – Test (проверка – обучение – проверка), стоит отметить, что этапам тестирования соответствуют упражнения 3 и 9, в то время как задания 4–8 связаны непосредственно с процессом обучения.

Описание критериев оценивания входного и итогового тестирований. С целью проверки эффективности разработанного дидактического материала был проведен эксперимент в ГБОУ Школе № 1285. Участниками стали 16 учащихся 10 «Б» класса. После прохождения входного тестирования ученики последовательно выполняли задания из представленных материалов. В конце второго занятия приобретенные ими знания были проверены на финальном тестировании. Каждое из тестирований предполагало создание письменного описания таблицы.

¹² Пер. с англ.: Напишите абзац, в котором будут данные, представленные в таблице. Выберите и укажите не менее 3-х фактов из таблицы. Используйте не менее 2-х словарных единиц, изученных на этом уроке, для описания цифр.

¹³ Пер. с англ.: Напишите абзац, в котором будут данные, представленные в таблице. Выберите и укажите как минимум 3 факта из таблицы. Используйте как минимум 2 словарные единицы, изученные на этом уроке, для описания чисел.

Оценивание работ десятиклассников осуществлялось на основе 5 критериев: достижение коммуникативной задачи, организация письменного высказывания, лексика, грамматика, а также орфография и пунктуация. Данные критерии, во-первых, соответствуют критериям, используемым при проверке задания № 38 на ЕГЭ по английскому языку, а во-вторых, позволяют сформировать наиболее общую и объективную оценку развитости письменных речевых умений школьников. После проверки работ учащихся по перечисленным ранее критериям, были произведены математические расчеты для количественного анализа результатов эксперимента.

На ЕГЭ для успешного решения коммуникативной задачи обучающиеся должны оформить свою работу в соответствии с рядом условий. Так, им необходимо представить описание двух-трех фактов на основе

информации, представленной в таблице. На проведенных входном и финальном тестированиях минимальное количество было приравнено к трем для достижения наивысшей степени соответствия данному критерию (Таблица 1). На финальном тестировании также был добавлен подпункт для данного критерия – применение активной лексики. Иными словами, для получения любого возможного балла учащимся было необходимо включить в свой текст как минимум одно новое изученное слово, связанное с представлением числовых данных. Также стоит отметить, что критерии «лексика» и «грамматика» проверяют знания английского языка на уровне B2 по шкале CEFR, так как и учебник «Звездный английский 10», и задание № 38 ЕГЭ предполагают, что ученики к моменту окончания учебного заведения должны достигнуть данного уровня [4].

Таблица 1 / Table 1

Критерии оценивания работ учащихся / Criteria for evaluating students' work

Баллы	Решение коммуникативной задачи	Организация текста	Лексика	Грамматика	Орфография и пунктуация
3	Задание выполнено полностью: выделены и описаны не менее 3 фактов из таблицы и используется 1–2 единицы активного словаря урока И/ИЛИ отсутствуют нарушения нейтрального стиля				
2	Задание выполнено в основном: выделены и описаны 2 факта из таблицы и используется 1–2 единицы активного словаря урока И/ИЛИ допускается 1 нарушение нейтрального стиля	Текст написан в виде абзаца, высказывание логично, средства логической связи использованы верно	Используемый словарный запас разнообразен и достаточен, соответствует уровню B2	Используемые грамматические средства разнообразны и соответствуют уровню B2 по CEFR	

			по CEFR, нет нарушений в использовании лексики	допускается 1 ошибка	
1	Задание выполнено не полностью: выделен и описан 1 факт из таблицы и используется 1–2 единицы активного вокабуляра урока И/ИЛИ допускаются 2 нарушения нейтрального стиля	Текст написан в виде абзаца, высказывание логично, в использовании средств логической связи допущена 1 ошибка	Используемый словарный запас ограничен, но соответствует уровню B2 по CEFR, практически нет нарушений в использовании лексики, допускаются 1–2 ошибки	Используемые грамматические средства не разнообразны, но соответствуют уровню B2 по CEFR, допускаются 2–3 ошибки	Текст разделен на предложения с правильным пунктуационным оформлением. Орфографические ошибки практически отсутствуют. Допускается 1 пунктуационная И/ИЛИ 1 орфографическая ошибка
0	*Задание не выполнено: не выделены и не описаны факты из таблицы, имеются более 2 нарушения нейтрального стиля	**Написан текст иного жанра И/ИЛИ высказывание нелогично И/ИЛИ имеются 2 и более ошибки в использовании средств логической связи	Используемый словарный запас не вполне соответствует уровню B2 по CEFR, имеются 3 и более лексических ошибок	Используемые грамматические средства не соответствуют уровню B2 по CEFR, имеются 4 и более грамматических ошибок	В тексте имеются 2 и более пунктуационных И/ИЛИ орфографических ошибок

*При выставлении 0 по критерию «Решение коммуникативной задачи» ответ на задание оценивается в 0 баллов по всем критериям оценивания выполнения этого задания.

**Если написан текст иного жанра, ответ на задание оценивается в 0 баллов по всем критериям оценивания выполнения этого задания.

Анализ результатов эксперимента. Входное тестирование, как уже упоминалось ранее, заключалось в описании и интерпретации учащимися данных, пред-

ставленных в таблице в формате одного письменного абзаца. Исходя из уровня, на который рассчитан учебник «Звездный английский 10», предполагалось, что уча-

щиеся продемонстрируют знание всех аспектов английского языка на уровне B2 по шкале CEFR¹⁴.

По результатам проверки работ выяснилось, что большинство школьников успешно справились с задачей по выявлению необходимой информации, представленной в числовом виде, и сопоставлением ее с другими данными. Однако не всем удалось набрать максимальное количество баллов, так как некоторые ученики анализировали недостаточное количество фактов или отходили от норм нейтрального стиля письма. В итоге по критерию «решение коммуникативной задачи» 5 человек смогли получить максимальный балл (3), 9 набрали 2 балла, 2 – по 1 баллу. Средний балл, полученный по данному критерию, составил 2,18 из 3.

Результаты, полученные учащимися по критерию «организация текста», показали, что большинство из них столкнулись с трудностями, связанными с жанровыми особенностями текста, который надо было написать. В основном были допущены две ошибки: вместо простого описания фактов ученики выражали собственное мнение по представленному вопросу и уходили от изначального формата задания; некоторые ограничились написанием отдельных предложений вместо создания единого связного текста. Средний балл, полученный десятиклассниками по данному критерию, составил 0,31 из 2 возможных.

По критерию «лексика», включающему соответствие используемого школьниками вокабуляра уровню B2 по CEFR и наличие или отсутствие лексических ошибок, в работах также был отмечен ряд следующих недостатков, повлекших за собой снижение баллов: калькирование, неверное формобразование, некорректная сочетаемость лексических единиц. Во многих

работах была использована лексика, соответствующая уровням ниже B2, и наблюдалась ограниченность вокабуляра, проявляющаяся в слишком частом повторении слов без замены их синонимами. Так, 7 обучающихся получили максимальный балл по данному критерию (2), еще 7 – 1 балл, 2 набрали по 0 баллов. Средний балл – 1,18 из 2.

Переходя к критерию «грамматика», следует отметить, что некоторые ученики включили в работы сложные грамматические конструкции и элементы, в частности, использовали в своих текстах придаточные предложения и модальные глаголы. Тем не менее, ошибки в ряде работ были связаны с грамматикой уровня A1 по шкале CEFR: опущение глагола *to be* при осуществлении описания объектов, некорректное применение артикля или его отсутствие, а также неправильное образование глагольных форм в настоящем времени (*Present simple*). В результате 4 ученика получили максимальный балл по данному критерию (2), 6 набрали по 1 баллу, еще 6 работ были оценены в 0 баллов. Средний балл составил 1 из 2-х возможных.

С требованиями, содержащимися в критерии «орфография и пунктуация», большинство обучающихся смогли успешно справиться, корректно следуя пунктуационным нормам и правилам английского языка уровня B2, в том числе при выделении вводных конструкций и при написании сложных предложений. Допущенные при написании текстов ошибки были индивидуальными и не позволили выделить общие тенденции. Средний балл, полученный по данному критерию, – 0,62 из 1, при этом 10 учеников набрали максимальный балл, а еще 6 получили 0.

¹⁴ Система CEFR оценивает уровень владения иностранным языком по нескольким критериям: чтение (*reading*), аудирование (*listening*), письмо (*writing*), грамматика (*grammar*) и говорение (*speaking*).

Таким образом, средний балл за создание письменного высказывания, направленного на описание представленных в таблице данных, на этапе входного тестирования составил 3 из 10. Несмотря на то, что десятиклассники в целом успешно справились с задачей по чтению и анализу несплошных текстов (в данном случае, таблиц), многие из них потеряли баллы из-за несоответствия написанного необходимому жанру или из-за ряда ошибок при выборе и использовании лексики и грамматики.

После осуществления работы учащихся с дидактическими материалами, как уже упоминалось ранее, проводилось итоговое тестирование, во время которого ученики письменно анализировали таблицу. В данном случае критерии оценивания соответствовали критериям, используемым для анализа результатов входного тестирования, однако был несколько расширен критерий «решение коммуникативной задачи» из-за добавления в него пункта, касающегося включения в свой текст активной лексики для описания числовых данных.

На этот раз все ученики смогли выявить и охарактеризовать 3 факта из таблицы, а также задействовали в своих текстах слова, позволяющие выразить приблизительные значения. Тем не менее, так как критерий «решение коммуникативной задачи» также включает в себя аспект соответствия текста определенному жанру, некоторые учащиеся потеряли баллы из-за нарушения стиля письма. В результате 14 обучающихся набрали максимальное количество баллов (3), и еще 2 ученика получили 2 и 1 балла соответственно. Средний балл увеличился на 0,63 и составил 2,81 из 3.

В организации текста также можно отметить ряд улучшений. Текст-образец, представленный в дидактическом материале, позволил учащимся понять, какой формой должно обладать их письменное высказывание и какие элементы оно должно и не должно в себя включать.

В результате всего 2 обучающихся получили 0 баллов по данному критерию; 7 – 2 балла, 5 – 1 балл. Снижение баллов в большинстве случаев было связано с нарушением логики построения текста или с некорректным использованием логических слов-связок. Средний балл увеличился на 0,81 и стал равняться 1,18 из 2.

Благодаря наличию в дидактическом материале заданий, направленных на увеличение и совершенствование словарного запаса на уровне В2, при написании работ для финального тестирования многие ученики использовали разнообразную лексику, как целевую (*target vocabulary*), так и возникающую (*emergent vocabulary*), а также различные синонимы для избежания тавтологии. Учащиеся перестали допускать ошибки, связанные со словообразованием. Тем не менее, иногда в текстах все-таки появлялись ошибки, которые зачастую были связаны с неправильной интерпретацией учащимися информации, представленной в тексте-образце (например, многие некорректно использовали глагол «to dine»). В результате, по критерию «лексика» 3 десятиклассника получили максимальные 2 балла, 12 – 1 балл, и 1 школьник, допустивший более 3 ошибок, – 0 баллов. Средний балл по критерию уменьшился на 0,6 и составил 1,12 из 2.

Хотя дидактический материал не включал в себя специальные задания, направленные на совершенствование грамматических знаний учащихся, текст-образец позволил респондентам обратить внимание на правильное использование артикля при указании количества учеников, участвовавших в том или ином опросе. Более того, учащиеся стали делать меньше ошибок при использовании временных форм глаголов. Однако из-за того, что большинство из них слишком приблизили свою работу к тексту-образцу, снизилось количество сложных и интересных с точки зрения лингвистики грамматических конструкций. В итоге 9 обучающихся набрали

максимальные 2 балла за критерий «грамматика», а работы еще 7 учеников из-за допущения 2–3-х ошибок были оценены в 1 балл. Средний балл увеличился и 0,56 и достиг 1,56 из 2.

При анализе баллов, полученных по последнему критерию, в отличие от входного тестирования, был выявлен ряд тенденций в нарушении орфографических и пунктуационных норм английского языка. Так, большинство учащихся не использовали дефис при написании прилагательного и в результате произвольно меняли часть речи. Также ученики часто писали тип еды с заглавной буквы (например, «eat Low-sugar products»). Одной из самых распространенных пунктуационных ошибок стало некорректное обособление словосочетаний «for example» и «for instance», которые учащиеся часто обособляли либо двоеточием, либо запятой, но только с одной стороны. В результате по критерию «орфография и пунктуация» 7 школьников набрали 1 балл, и еще 9 получили оценку в 0 баллов. Средний балл в данном случае уменьшился на 0,19 и стал равен 0,43 из 1.

Таким образом, несмотря на то, что по результатам итогового тестирования общий результат обучающихся по критериям «лексика» и «орфография и пунктуация» незначительно снизился, на 0,06 и 0,19 балла соответственно, общий средний балл за работы составил 6,43, что на 3,43 превышает первоначальный балл, полученный после входного тестирования. Десятиклассники смогли значительно улучшить средний балл по критериям «решение коммуникативной задачи», «организация текста» и «грамматика». Небольшое снижение баллов по первым двум упомянутым аспектам может быть связано с тем, что в дидактическом материале было уделено недостаточно внимания возникающей лексике из текста-модели, и это стало причиной появления ошибок при ее употреблении, а также с тем, что текст-образец не включал в себя словосочетания

«for example» и «for instance», и поэтому учащиеся не обладали примером обособления данных вводных конструкций.

Результаты исследования показали, что, несмотря на свои достоинства, учебник «Звездный английский 10» требует некоторых изменений в части развития письменной речи и подготовки обучающихся к успешному выполнению задания № 38 в ЕГЭ по английскому языку. Опыт использования специализированных дидактических материалов, созданных нами в ходе проведения исследования и направленных на развитие письменных умений учащихся, показал, как именно можно усовершенствовать содержательную сторону рассматриваемого УМК и к каким результатам может привести комплексная работа над заданиями экзаменационного формата.

Несмотря на положительные результаты проведенного исследования, необходимо учитывать ряд его ограничений. Так, была проанализирована ситуация с ограниченным числом учащихся. Кроме того, эксперимент имел довольно короткую продолжительность, что в определенной степени затрудняет проведение детального анализа процесса развития письменных навыков и позволяет сделать только общие выводы.

Вместе с тем, успешный опыт применения разработанных дидактических материалов доказывает, что они могут быть использованы учителями в практических целях: в том числе для подготовки учащихся к ЕГЭ, для обучения написанию тематического письменного высказывания с элементами рассуждения на основе таблицы или диаграммы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Tillema M. et al. Writing in first and second language: Empirical studies on text quality and writing processes. LOT, 2012.

2. Чмых И.Е. Особенности обучения иноязычной письменной речи с учетом изменения формата тематического письменного высказы-

вания ЕГЭ 2022 // Образование и право. 2022. № 6. С. 261–266.

3. Демоверсии, спецификации, кодификаторы ЕГЭ 2023. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fipi.ru/egе/demoversii-specifikacii-kodifikatory#/#/tab/151883967-11>.

4. Мильруд Р.П. Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Звёздный английский». 10–11 классы: пособие для учителей образоват. организаций: углубл. уровень. М., 2014. 159 с.

5. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York, 2001. 302 p.

6. Марусева Е.Г. Формирование учебных результатов по английскому языку в контексте реализации ФГОС // Волжский вестник науки. 2017. № 4–6. С. 112–115.

7. Мясников А.А. Планируемые метапредметные результаты на уроке английского языка // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы: Сб. статей участников ежегодной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Спб., 2019. С. 205–210.

8. Енгай Н.В., Лух И.В. Как развивать навыки анализа несплошного текста у учащихся, которые изучают неродной язык? // Вестник науки и образования. 2019. №. 21–1 (75). С. 67–71.

9. Bijami M., Raftari S. Product, process, and genre approaches to writing: A comparison // The Iranian EFL Journal. 2013. Т. 9. №. 15. Р. 9–18.

10. Selvaraj M., Aziz A.A. Systematic review: Approaches in teaching writing skill in ESL classrooms // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 2019. Т. 8. № 4. Р. 450–473.

11. Greenberg K.L. The development and validation of the TOEFL writing test: A discussion of TOEFL Research Reports 15 and 19. // TESOL Quarterly. 1986. № 20 (3). P. 531–544.

12. Uysal H.H. A critical review of the IELTS writing test // ELT Journal. 2010. V. 64. № 3. P. 314–320.

13. Майзенгер, Н. В., Суханова, И. Г. Специфика выполнения заданий раздела «письменная речь» единого государственного экзамена по английскому языку // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 265–268.

14. Paudel P. Use of test-teach-test method in English as a foreign language classes // Journal of NELTA Surkhet. 2018. № 5. P. 15–27.

15. Степанова Н.А. Использование формирующего контроля в рамках урока "Test-Teach-Test" при подготовке к ГИА по английскому языку // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции имени Е.Н.Солововой, Москва, 6 ноября 2020 года / Под ред. А.Е.Казеичевой, И.В.Хитровой и др. Обнинск, 2021. С. 183–186.

16. Широких А.Ю. Технологии обработки аудиотекстовой информации в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. № 12. С. 124–128.

17. Артемьева Е.В., Голубева В.С. Использование метода TEST-TEACH-TEST на занятиях по английскому языку // Нефтегазовые технологии и экологическая безопасность. 2019. №. 1 (67). С. 57–62.

Дата поступления – 29.01.23

Starlight: Development of Writing Skills in High School Students Considering the Changes in the Unified State Exam

Aida S. Rodomanchenko – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Higher School of Economics, (Russia, Moscow); e-mail: arodomanchenko@hse.ru

Anna A. Romanycheva – graduate student at the University of Parma (Troitsk, Russia); e-mail: anna.romanycheva@studenti.unipr.it

Abstract. The article examines the development of writing skills through the adaptation of educational materials "Starlight 10", specifically considering changes in the Unified State Exam for English. The mastery of written and oral skills is a crucial component of learning the English language, and the methods for developing writing skills are directly related to the assessment system. Therefore, changes in the Unified State Exam in English require a revision of approaches to teaching writing skills in Federal State Educational Standards educational materials. The aim of this study is to determine the effectiveness of using the texts from "Starlight 10" for developing writing skills of 10th-grade students required for task No. 38 of the Unified State Exam in English. The results of the study are presented, and possible transformations of the texts and tasks of the educational materials are outlined to familiarize students with the examination format and develop the skills needed to write a thematic written statement with elements of reasoning based on a table or diagram. The proposed task system was tested among 10th-grade students in a Moscow school and showed high results. Overall, this article highlights the importance of adapting educational materials to meet changing assessment systems and provides evidence for the effectiveness of using specific materials in developing writing skills for the Unified State Exam in English.

Key words. Development of writing skills, writing skills, Unified State Exam, "Starlight 10", text-centric approach, task No. 38, thematic written statement with elements of reasoning based on a table or diagram, didactic material, teaching methods, assessment.

REFERENCES

1. Tillema M. et al. Writing in first and second language: Empirical studies on text quality and writing processes. LOT, 2012.
2. Chmykh I. Eu. Osobennosti obucheniya inoyazychnoy pismennoy rechi s uchetom izmeneniya formata tematicheskogo pismennogo vyskazyvaniya ege 2022 [Features of teaching foreign language writing, taking into account the change in the format of the thematic written statement of the unified state exam 2022]. *Obrazovanie i pravo* [Education and law]. 2022. No. 6. P. 261–266 (in Russian).
3. Demoversii, specifikacii, kadifikatory` EGE` 2023 [Demos, specifications, and USE 2023 codifiers]. Available at: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!tab/151883967-11>.
4. Mil'rud R.P. Angliiskii yazyk. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov «Zvezdnyi angliiskiiI». 10–11 klassy: posobie dlya uchitelei obrazovatel'nykh organizatsii: uglublennyy uroven' [English language. Work programs. The subject line of textbooks "Starlight". Grades 10–11: manual for teachers of educational organizations : advanced level]. Moscow, 2014.
5. Anderson L. W., Krathwohl, D. R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York, 2001. 302 p.
6. Maruseva E.G. Formirovanie uchebnykh rezul'tatov po anglijskomu yazyku v kontekste realizacii FGOS [Formation of educational results in English in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard]. *Volzhskij vestnik nauki* [Volzhsky Bulletin of Science]. 2017. No. 4–6. P. 112–115.
7. Myasnikov A.A. (2019). Planiruemye metapredmetnye rezul'taty na uroke anglijskogo yazyka [Planned meta-subject results at the English language lesson]. *Professional'no-orientirovannoe obuchenie yazykam: real'nost' i perspektivy: Sb. statej uchastnikov ezhegodnoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodny`m uchastiem* [Professionally-oriented language teaching: reality and prospects: collection of articles by participants of the annual All-Russian Scientific and Practical conference with international participation]. St. Petersburg, 2019. P. 205-210.
8. Yengay N.V., Lykh I.V. Kak razvivat navyki analiza nesploshnogo teksta u uchaschihsya kotorye izuchayut nerodnoy yazyk [How to develop analysis skills of learning visuals by students who learn a non-native language?]. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education]. 2019. No. 21-1 (75). P. 67–71.

9. Bijami M., Raftari S. Product, process, and genre approaches to writing: A comparison // The Iranian EFL Journal. 2013. Т. 9. No. 15. P. 9–18.
10. Selvaraj M., Aziz A.A. Systematic review: Approaches in teaching writing skill in ESL classrooms // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 2019. Т. 8. №. 4. P. 450–473.
11. Greenberg K.L. The development and validation of the TOEFL writing test: A discussion of TOEFL Research Reports 15 and 19 // *TESOL Quarterly* 1986. No. 20 (3). P. 531–544.
12. Uysal H.H. (A critical review of the IELTS writing test // *ELT Journal*. 2010. No. 64 (3). P. 314–320.
13. Majzenger N.V., Suhanova, I.G. (2023). Specifica vypolneniya zadaniy razdela «pis'mennaya rech'» edinogo gosudarstvennogo ekzamina po anglijskomu yazyku [Specifics of the tasks of the section "written speech" of the unified state exam in English]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education]. No. 3 (100). P. 265–268.
14. Paudel P. Use of test-teach-test method in English as a foreign language classes. *Journal of NELTA Surkhet*. 2018. No. 5. P. 15–27.
15. Stepanova N.A. Ispol'zovanie formiruyushchego kontrolya v ramkah uroka "Test-Teach-Test" pri podgotovke k GIA po anglijskomu yazyku [The use of formative control in the framework of the lesson "Test-Teach-Test" in preparation for the GIA in English]. *Obuchenie inostrannym yazykam - sovremennye problemy i resheniya: Sb. materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii imeni E.N. Solovovoj* [Teaching foreign languages – modern problems and solutions Collection of materials of the II International Scientific and Practical Conference named after E.N.Solovova]. Pod red. A.E.Kazeichevoj, I.V.Xitrovoj i dr. Obninsk, 2021. P. 183–186. Obninsk, 2021.
16. Shirokih A. Y. Tekhnologii obrabotki audiotekstovoj informacii v obuchenii anglijskomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej [Technologies in Listening Comprehension and Teaching English to Non-linguistic Students].n *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta* [Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University]. 2022. No. 12. P. 124–128.
17. Artem'eva E.V., Golubeva V.S. Ispol'zovanie metoda TEST-TEACH-TEST na zanyatiyakh po anglijskomu yazyku [Using the TEST–TEACH–TEST method in English classes]. *Neftegazovye tekhnologii i ehkologicheskaya bezopasnost'* [Oil and gas technologies and environmental safety]. 2019. No. 1 (67). P. 57–62.

Submitted – January 29, 2023

Социализация дошкольников с дефицитным развитием в инклюзивном образовательном пространстве

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович – д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Россия); guseinibragimov@yandex.ru

Ахметзянова Анна Ивановна – канд. психол. наук, доцент, зав. каф. психологии и педагогики специального образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Россия); aahmetzy@yandex.ru

Аннотация. *Актуальными проблемами современного общества являются развитие инклюзивного образования и социализация дошкольников. К дошкольным образовательным учреждениям предъявляется требование принять детей и нормотипичных, и с дефицитным развитием, так как последние, попадая в инклюзивное пространство, образуют группу риска социализации.*

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования, направленного на изучение специфики социализации дошкольников с дефицитным развитием. Данное исследование позволило определить уровень коммуникативности детей дошкольного возраста, охарактеризовать специфику их поведения в организованной и свободной деятельности, оценить способность распознавания ими эмоциональных состояний других людей, понимание социальных норм и правил. Выявленные особенности социализации дошкольников помогут выстроить системную работу по сопровождению этого процесса в инклюзивном образовательном пространстве.

Ключевые слова. *Социализация, дошкольники, социальная компетентность, социально одобряемое поведение, дизонтогенез, дефицитное развитие, коммуникативные способности, инклюзивное образовательное пространство, психические новообразования, режимные моменты, нормотипичные дети, социальные нормы и правила.*

Развитие инклюзивного образования и социализация дошкольников относятся к одним животрепещущих проблем современного общества. Многочисленные педагогические исследования показывают, что дети с дефицитным развитием, попадая в инклюзивное пространство, образуют группу риска социализации, поэтому их сегодня принимают в дошкольные образовательные учреждения вместе с нормотипичными детьми.

Научные представления о социализации дошкольников. Анализ современного состояния проблемы социализации позволил выделить некоторые методологические подходы к ее пониманию. Так, в рамках культурологического подхода

(Т.Н.Мальковская) этот процесс рассматривается как механизм социального наследования, позволяющий транслировать культуру и интегрирующее обучение, воспитание и воздействия среды. Представители факторно-институционального подхода (В.И.Гинецинский и др.) выделяют автономно действующие факторы социализации, детерминирующие ее институты и агентов. Сторонники интеракционистского подхода (Т.Е.Конников, А.В.Мудрик) определяют социализацию как становление личности, основанное на межличностном взаимодействии. По мнению представителей интериоризационного подхода (И.А.Баева, Б.П.Битинас), в рамках этого процесса осваиваются и присваиваются

социальные нормы, установки и правила, вырабатываются поведенческие паттерны. Согласно интраиндивидуальному подходу (И.С.Кон, Л.И.Рувинский), социализация не ограничивается социальной адаптацией, а может быть рассмотрена существенно шире: как самореализация, самовоспитание и саморазвитие человека. В соответствии с эвристическим подходом (А.А.Реан) это система значимых отношений личности.

Сегодня педагогическое сообщество активно изучает феномен пространства развития детства. В качестве прочной основы социализации выделяются психические качества и свойства, которые интенсивно развиваются именно в этом возрасте, способствуя успешному взаимодействию ребенка с окружающим миром. Органично включиться в социум ему позволяет *социальная компетентность* – способность удовлетворять потребности, выстраивая позитивное взаимодействие с взрослыми и сверстниками. К базисным качествам, являющимся критериями социального развития, относятся самостоятельность, ответственность, инициативность, произвольность психических процессов и поведения и др. (А.В.Запорожец).

В современной науке применительно к дошкольному возрасту представлены различные трактовки социализации, ее содержания [1; 2; 3]. Она рассматривается и как специально организованный, контролируемый процесс, направляемый обучением и воспитанием, и как процесс социальных стихийных влияний.

В исследованиях социального опыта дошкольников определены его ключевые типы: анализ поведения человека в социальных ситуациях, самоорганизация, прогнозирование и анализа результатов деятельности (Д.А.Бухаленкова, А.Н.Верракса, С.В.Дармодехин, С.Л.Новоселова

Е.О.Смирнова) [4 и др.]. Отмечено, что ребенок, развивающийся в условиях дизонтогенеза¹, отличается выраженной дефицитарностью социокультурного опыта.

Ключевыми социальными группами, определяющими социализацию детей и выполняющими в ней определенные функции, выступают семья и дошкольное образовательное учреждение (ДОУ). Основные социализирующие функции семьи – обеспечение физического, когнитивного и эмоционального развития ребенка, поддержка и сопровождение развития, формирование социальных норм и ценностей и др. ДОУ предоставляет широкое поле для социального взаимодействия детей с взрослыми и сверстниками, что интенсифицирует процессы социализации.

В этом контексте интересны результаты исследования особенностей современного детства Ю.В.Батенова [5]. В качестве фактора социализации дошкольника ученый рассматривает информационное пространство, агентами формирования которого являются семья, ДОУ (детсад) и СМИ. Ведущая роль принадлежит семье, но и влияние СМИ (особенно телевидения), интернета на социализацию детей сегодня растет.

В соответствии с институциональным (акцентируется внимание на ведущей роли, институтов и агентов социализации в определенные возрастные периоды) и интерактивным (подчеркивается значение взаимодействия с различными носителями социального опыта) подходами к изучению социализации дошкольников ребенок в этом процессе предстает в качестве активного субъекта, осваивающего социальный опыт. Деятельностный подход в отечественных педагогических исследованиях (Д.А.Бухаленкова, А.Н.Верракса, Л.С.Выготский, Е.О.Смирнова,

¹ *Дизонтогенез* – нарушение развития организма на каком-либо этапе онтогенеза. В широком смысле слова – отклоняющееся от условно принятой нормы индивидуальное развитие.

Д.Б.Эльконин) рассматривается в качестве ведущего, в соответствии с ним отмечено ключевое влияние игры на усвоение норм, правил и ценностей социума.

Особое значение исследователи (С.В.Дармодехин, И.Д.Демакова, Л.С.Яковлев) придают одному из ключевых аспектов социализации – взаимоотношениям дошкольников с родителями, другими близкими взрослыми, педагогами, со сверстниками. Подчеркиваются важность того, что сверстники передают ребенку новые социальные правила и нормы, отличающиеся от правил и норм, принятых в его семье; значимость в позитивной социализации ребенка доброжелательных отношений между детьми в социальной группе. Такие отношения способствуют формированию социально одобряемого поведения, усвоению социальных правил и норм.

Особенностями взаимодействия дошкольников со сверстниками, определяющими их социализацию, являются: отсутствие четких норм и правил, их разнообразие; непоследовательные способы решения коммуникативных задач (Т.П.Авдулова). Критериями, позволяющим оценить успешность социализации, – эмоциональное принятие ребенком и усвоение социальных правил и норм, его положение в системе межличностных отношений социальной группы, способность к эмпатии, умение подчинять поведение социальным правилам и нормам, положительная самооценка. Критерием позитивной социализации, особо значимым для детей с дефицитным развитием, считается наличие положительного опыта, приобретенного: в инклюзивном образовательном пространстве; во взаимодействии в различных ситуациях; в процессе общения с разными детьми [6; 7]. Также к таким критериям относятся (Т.Д.Марцинковская и Е.А.Киселева): принятие норм, правил

и ценностей социальной группы; взаимное позитивное отношение ребенка и группы; его положительный социометрический статус в социальной группе; социальная успешность ребенка в одной из групп; дифференцированность представлений о себе; позитивная временная перспектива [8].

Пространство социализации. Сегодня изучение пространства социализации детей ведется в нескольких направлениях. Ученые ищут определение этого феномена, сопряженные с ним термины; изучают обеспечивающие его механизмы, причины и следствия его трансформации. Рассматриваются разные категории этого пространства: социальное пространство отношений, пространство детства, образовательное, инклюзивное и др. Так, *социальное пространство отношений* характеризуется как сочетание межличностных отношений ребенка, формирующихся и реализующихся в условиях различных социальных систем. *Образовательное* – как место или условия, в котором (при которых) происходит развитие детей [9].

Пространство детства включает социальные особенности времени, страны, государственного устройства, ментальности, культуры [10]; является психолого-педагогическим явлением, обладающим инвариантными характеристиками, которые не в значительной степени зависят от социума. Социальное пространство детства – среда, оказывающая влияние на развитие ребенка (Д.И.Фельдштейн). Мир детства – значимое состояние в развивающемся обществе; в нем дети растут и взрослеют физически, у них формируются психические новообразования²; они учатся осваивать социальное пространство, в котором расширяются социальные отношения. Уникальность пространства детства заключаются в том, что это не нейтральное местонахождение ребенка, а поле, в кото-

² Психические новообразования – приобретенные в течение жизни знания, умения, навыки, являющиеся результатом активности индивида.

ром он взаимодействует с окружающими, сохраняя некоторую автономию [3].

Пространство социализации изучается и с позиций социологии (Л.С.Яковлев): обоснована его многомерная модель как жизненного пространства общества и личности. Структуризация жизненного пространства выражается в оформлении, развертывании личностных интенций, определяемых взаимодействиями в нем [11].

Таким образом, в научных исследованиях представлены два подхода к пониманию категории «пространство»: 1) это среда, в которую помещен субъект; среда и субъект существуют независимо друг от друга, при этом оказывают друг на друга влияние [12]; 2) это субъект, другие люди и предметы, являющиеся партнерами по социальным взаимоотношениям. Так, например, образовательное пространство объединяет человека и среду, результатом этого взаимодействия выступает обогащение индивидуальной культуры человека [13].

Именно во взаимоотношениях между людьми, разворачивающихся в пространстве социализации, ребенок осваивает и принимает социальный опыт, социальные нормы и правила, усваивает образцы поведения и общения, у него формируются психические новообразования, все это способствует интериоризации социокультурного содержания.

Специфика и модели социализации детей с отклонениями в развитии. Социализация – сложная многокомпонентная система, для обозначения которой применяются термины «пространство развития детства», «социальное пространство отношений», «социальная среда», «система значимых отношений личности», «социокультурная среда», «пространство взаимодействия», «жизненное пространство». Ее ключевыми факторами выступают деятельность и общение.

Ребенок, развивающийся в условиях дизонтогенеза, ограничен в естествен-

ной, спонтанной социализации. Ему сложнее инициировать и установить взаимодействие со сверстниками и взрослыми, с трудом удается оценить эмоциональное состояние другого человека, прогнозировать возможные изменения в социальной ситуации. Такому ребенку необходима целенаправленная педагогическая помощь, учитывающая уровень его физического и интеллектуального развития, качественно и системно оказываемая в коррекционно-развивающем пространстве.

Нужно учитывать, что социализация детей с ОВЗ ограничена рамками определенной социальной группы (Л.В.Казакова): первая группа специфична для детей, развивающихся в условиях дизонтогенеза в силу имеющегося у них нарушений; вторая связана со взаимодействием с нормотипичными сверстниками в инклюзивном образовательном пространстве. Для первой группы, объединяющим началом которой является дефицитарность, характерны особый стиль общения, ориентация на помощь, отсутствие стремления к автономности; в процессе общения у детей формируются конструктивные мотивы взаимодействия. Во второй социальной группе складывается иное пространство взаимодействия, так как в нее могут входить представители разных субкультур (глухие и слабослышащие, слепые и слабовидящие, дети с двигательными нарушениями и т.п.) [14].

Зарубежные исследователи (В.Джексон, Д.Кобал Грум, Р. Майрос, М.Паач, М.Реттиг, Л.Селеста, Д.Тое) к причинам, препятствующим социализации детей, развивающихся в условиях дефицитного дизонтогенеза, относят: недостаток положительного взаимодействия со сверстниками и социального опыта, трудности в оценке намерений партнеров по коммуникации; зависимость усвоения социальных навыков от двигательных, речевых и сенсорных возможностей дошкольника.

С учетом названных трудностей в социализации учеными разработаны ее различные модели. Так, например, в модели В.В.Смирновой в содержание этого процесса включены компоненты: когнитивный (моральные нормы и правила), эмоционально-оценочный (различные типы социальных отношений с взрослыми и сверстниками), коммуникативно-поведенческий (характеристики социально-нравственного поведения) и аксиологический (ценности детей и их нравственные качества) [15].

Интересна предложенная Н.В.Рябовой модель гуманитарно-ориентированного пространства детей дошкольного возраста, которое призвано обеспечить интеграцию в коллектив нормотипичных сверстников ребенка, развивающегося в условиях дизонтогенеза [12]. В структуру модели входят:

– образовательный компонент – объединяет различные факторы, условия и взаимодействия субъектов образования); его цель – развитие личности ребенка; используются различные, в том числе индивидуальные, образовательные траектории;

– внеучебный компонент – факторы и условия деятельности, связанной с оказанием дополнительных образовательных услуг; его цели – развитие творческих способностей детей, вовлечение родителей во взаимодействие с детьми;

– педагогическое сопровождение – ориентировано на разработку индивидуальной образовательной траектории ребенка, формирование у него навыков планирования, ориентировки в социальных ситуациях, разрешения проблемных ситуаций; на усвоение общепринятых правил и норм.

Следует отметить, что единая модель пространства социализации еще не разработана.

Эмпирическое исследование показателей социализации дошкольников в инклюзивном образовательном пространстве. В 2021–22 гг. в республиках Башкор-

тостан и Татарстан (Бугульма, Зеленодольск, Казань, Набережные Челны, Уфа) мы провели эмпирическое исследование, направленное на изучение таких показателей социализации детей дошкольного возраста, как понимание социальных норм и ценностей, специфика общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также на выявление особенностей их поведения.

В исследовании участвовали 419 дошкольников, посещающих инклюзивные дошкольные образовательные учреждения, из них: 210 – нормотипично развивающиеся; 209 – с дефицитным развитием (нарушениями слуха, зрения, речи и опорно-двигательного аппарата). Развитие детей с дефицитным дизонтогенезом было приближено к уровню возрастной нормы, все они имели положительный опыт взаимодействия с нормотипичными сверстниками.

В исследовании были использованы следующие методики: «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» (А.М.Казьмин, Н.А.Коновко, О.Г.Сальникова, Е.К.Тупицина, Е.В.Феденина); «Эмоциональные лица» (Н.Я.Семаго); наблюдение за ребенком в организованной и свободной деятельности (А.Г.Самохвалова); определение уровня развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста (Н.Е.Верракса); соответствие дошкольника правилам нормативной ситуации (Л.Ф.Баянова, Т.Р.Мустафин).

Для изучения взаимосвязи между показателями прогнозирования и социализации использовался корреляционный анализ Пирсона. Во внимание принимался уровень значимости 0.01.

Анализ показателей социализации у детей с нарушениями речи

1. Понимание социальных норм и ценностей. Средние значения по всем критериям методики соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации таковы:

«послушность, соответствие ожиданиям взрослого» (Мнр=39,81; Мн=44,54); «безопасность» (Мнр=50,91; Мн=56,31); «самообслуживание, гигиена» (Мнр=34,34; Мн=39,11); «самоконтроль» (Мнр=29,76; Мн=33,30) ниже, чем у нормотипично развивающихся детей.

Статистически значимые различия обнаружены по факторам «безопасность» и «гигиена». Дети с речевыми нарушениями не всегда соблюдают правила безопасности и требования, направленные на поддержание гигиены, самообслуживания.

2. *Специфика общения и взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми.* Дошкольники с нарушениями речи менее успешны в социальном взаимодействии со сверстниками и взрослыми, чем их нормотипичные сверстники. По всем показателям методики, направленной на определение уровня развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста, средние значения у дошкольников с нарушениями речи ниже, чем у их нормотипичных сверстников. Показатели таковы: понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия (Мнр=2,52; Мн=2,71); понимание состояний сверстника (Мнр=2,48; Мн=2,70); представления о способах выражения своего отношения к взрослому (Мнр=2,15; Мн=42,48), к сверстнику (Мнр=2,12; Мн=2,40).

Статистически значимые различия были получены по показателю «отношение к взрослому ($t=5,13$), что свидетельствует о том, что у детей с речевой патологией отмечаются трудности в ситуациях общения и взаимодействия с взрослыми. Такие дети значительно хуже нормотипичных дифференцируют эмоциональные состояния сверстников ($t=3,22$).

3. *Особенности коммуникативного развития ребенка во взаимодействии с родителями, воспитателями и сверстниками в условиях режимных моментов, организованной и свободной деятельности.* Назван-

ные особенности были выявлены с помощью экспертного метода.

У детей с речевыми нарушениями средние значения ниже, чем у их нормотипичных сверстников в режимные моменты во взаимодействии «ребенок–родитель» (Мнр=61,87; Мн=67,40), «ребенок–воспитатель» (Мнр=59,87; Мн=66,27), «ребенок–сверстник» (Мнр=57,30; Мн=65,25). Ниже также показатели взаимодействия «ребенок–воспитатель» (Мнр=55,49; Мн=65,57), «ребенок–сверстник» (Мнр=56,75; Мн=65,72) в свободной деятельности.

Статистически значимые различия обнаружены в организованной деятельности детей во взаимодействии «ребенок–воспитатель» ($t=5,98$), в свободной деятельности – «ребенок–сверстник» ($t=6,50$).

4. *Особенности поведения.* У дошкольников с нарушениями речи по методике «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» выявлены следующие средние значения: неконтактность (Мнр=4,12; Мн=1,75), тревога (Мнр=3,96; Мн=2,44), депрессия (Мнр=1,84; Мн=1,02), дезадаптивность (Мнр=1,08; Мн=0,63), гиперактивность (Мнр=3,57; Мн=2,69). Это выше, чем у нормотипичных сверстников.

Особенно высоким оказался показатель «неконтактность», что, возможно, связано с бедностью рече-коммуникативных средств у детей данной группы.

Анализ показателей социализации у детей с нарушениями слуха

1. *Понимание социальных норм и ценностей.* Средние значения по всем факторам методики соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации таковы: «послушность, соответствие ожиданиям взрослого» (Мнс=35,95; Мн=44,54); «безопасность» (Мнс=46,60; Мн=56,31); «самообслуживание, гигиена» (Мнс=36,40; Мн=39,10); «самоконтроль» (Мнс=30,00; Мн=33,29), ниже, чем у нормотипичных сверстников.

Статистически значимые различия обнаружены по трем факторам: «безопас-

ность» ($t=3,69$), «самоконтроль» ($t=2,21$) и «послушность» ($t=4,56$). Дети с речевыми нарушениями склонны к нарушению правила безопасности, хуже контролируют свои действия, направленные на соответствие определенным правилам в социальном пространстве.

2. *Специфика общения и взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми.* Дошкольники с нарушениями слуха менее успешны в социальном взаимодействии со сверстниками и взрослыми, чем их нормотипичные сверстники. По всем показателям методики, направленной на определение уровня развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста, средние значения у них ниже, чем у их нормотипичных сверстников, а именно: понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия ($M_{nc}=1,90$; $M_n=2,71$); понимание состояний сверстника ($M_{nc}=2,50$; $M_n=2,70$); их представления о способах выражения своего отношения к взрослому ($M_{nc}=1,90$; $M_n=2,48$), к сверстнику ($M_{nc}=2,00$; $M_n=2,39$).

Статистически значимые различия были получены по показателю «отношение к сверстнику» ($t=2,92$), что свидетельствует о том, что у дошкольников с нарушениями слуха отмечаются трудности в ситуациях взаимодействия со сверстниками.

Не выявлено статистически значимых различий в дифференциации эмоциональных состояний сверстников между детьми с сохраненным слухом ($M_n=5,40$) и с нарушениями слуха ($M_{nc}=3,41$). Последние достаточно успешно дифференцируют и понимают эмоциональные состояния окружающих их людей.

3. *Особенности коммуникативного развития ребенка во взаимодействии с родителями, воспитателями и сверстниками*

в условиях режимных моментов³, организованной и свободной деятельности. Названные особенности выявлены с помощью экспертного метода.

У детей с нарушениями слуха средние значения ниже, чем у их нормотипичных сверстников в режимные моменты во взаимодействии «ребенок–родитель» ($M_{nc}=68,50$; $M_n=67,39$), «ребенок–воспитатель» ($M_{nc}=60,70$; $M_n=66,27$), «ребенок–сверстник» ($M_{nc}=62,00$; $M_n=65,25$). Средние значения показателей взаимодействия «ребенок–воспитатель» ($M_{nc}=62,35$; $M_n=66,48$) и «ребенок–сверстник» ($M_{nc}=61,50$; $M_n=64,91$) в организованной деятельности также ниже у детей с нарушениями слуха. Ниже также показатели взаимодействия «ребенок–воспитатель» ($M_{nc}=62,10$; $M_n=65,56$) и «ребенок–сверстник» ($M_{nc}=62,70$; $M_n=65,71$) в свободной деятельности.

Статистически значимые различия выявлены в организованной деятельности детей во взаимодействии «ребенок–воспитатель» ($t=1,96$), «ребенок–воспитатель» ($t=2,52$) в режимные моменты.

4. *Особенности поведения.* У детей с нарушениями слуха по методике «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» средние значения таковы: неконтактность ($M_{nc}=3,15$; $M_n=1,74$), тревога ($M_{nc}=2,85$; $M_n=2,44$), депрессия ($M_{nc}=2,90$; $M_n=1,02$), дезадаптивность ($M_{nc}=1,20$; $M_n=0,62$), гиперактивность ($M_{nc}=3,30$; $M_n=2,69$). Эти показатели, выше, чем у нормотипичных сверстников.

Особенно высоким оказался показатель «неконтактность» у детей с нарушениями слуха, возможно, также связанный с бедностью рече-коммуникативных средств у детей данной группы, низкой мотивацией к общению и взаимодействию с взрослыми и сверстниками.

³ *Режимные моменты* – четко организованный распорядок дня, основанный на последовательной смене разных видов деятельности, их распределении в определенном порядке, отвечающем возрастным, психическим и физическим особенностям развития личности.

Анализ показателей социализации у детей с нарушениями зрения

1. *Понимание социальных норм и ценностей.* По всем факторам методики соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации» показатели следующие: «послушность, соответствие ожиданиям взрослого» (Мнз=35,76; Мн=44,54); «безопасность» (Мнз=51,56; Мн=56,31); «самообслуживание, гигиена» (Мнз=26,96; Мн=39,10); «самоконтроль» (Мнз=23,70; Мн=33,29) ниже, чем у детей без нарушений в развитии.

Статистически значимые различия по всем факторам обнаружены по показателям: «безопасность» ($t=2,14$), «самоконтроль» ($t=7,57$) «послушность» ($t=5,51$), «гигиена» ($t=6,52$). Дети с нарушениями зрения часто не соблюдают правила безопасности, хуже контролируют собственные действия в социальном пространстве, направленные на соответствие социальным правилам и нормам; не всегда следуют требованиям, предполагающим соблюдение ежедневных правил.

2. *Специфика общения и взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми.* По всем показателям методики, направленной на определение уровня развития коммуникативных способностей у дошкольников, средние значения у детей с нарушениями зрения ниже, чем у нормотипичных сверстников, а именно: понимание задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях социального взаимодействия (Мнз=2,33; Мн=2,70); понимание состояний сверстника (Мнз=2,63; Мн=2,70); представления о способах выражения своего отношения к взрослому (Мнз=2,13; Мн=2,48), к сверстнику (Мнз=2,26; Мн=2,39).

Статистически значимые различия были получены по показателю «отношение к взрослому» ($t=0,04$), что свидетельствует о том, что у дошкольников с нарушениями зрения отмечаются трудности в ситуациях взаимодействия с взрослыми.

Дети с нарушениями зрения значительно хуже нормотипичных дифференцируют эмоциональные состояния сверстников ($t=2,96$).

3. *Особенности коммуникативного развития ребенка во взаимодействии с родителями, воспитателями и сверстниками в условиях режимных моментов, организованной и свободной деятельности.* Названные особенности выявлены с помощью экспертного метода.

У детей с нарушениями зрения средние значения ниже, чем у их нормотипичных сверстников в режимные моменты во взаимодействии «ребенок–родитель» (Мнз=67,03; Мн=67,39), «ребенок–воспитатель» (Мнз=51,53; Мн=66,27), «ребенок–сверстник» (Мнз=47,80; Мн=65,25). Средние значения показателей взаимодействия «ребенок–воспитатель» (Мнз=53,00; Мн=66,48), «ребенок–сверстник» (Мнз=48,53; Мн=64,91) в организованной деятельности также ниже у дошкольников с нарушениями зрения. Ниже и показатели взаимодействия «ребенок–воспитатель» (Мнз=50,13; Мн=65,56), «ребенок–сверстник» (Мнз=51,90; Мн=65,71) в свободной деятельности.

Дети с нарушениями зрения менее успешно осуществляют взаимодействие с взрослыми и сверстниками во всех видах деятельности.

4. *Особенности поведения детей.* Средние значения по методике «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» таковы: неконтактность (Мнз=4,40; Мн=1,74), тревога (Мнз=4,46; Мн=2,44), депрессия (Мнз=2,46; Мн=1,02), дезадаптивность (Мнз=0,73; Мн=0,62), гиперактивность (Мнз=4,13; Мн=2,69). Эти значения выше, чем у нормотипичных сверстников.

Особенно высокими у детей с нарушениями зрения оказались показатели «тревога» и «неконтактность», что, возможно, связано с бедностью рече-коммуникативных средств у детей данной группы, повы-

шенной тревожностью при общении и взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

Анализ показателей социализации у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

1. *Понимание социальных норм и ценностей.* У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата существенно ниже, чем у нормотипичных, средние значения по факторам: «послушность», «соответствие ожиданиям взрослого» (Мдн=29,78; Мн=44,54); «безопасность» (Мдн=39,33; Мн=56,31); «самообслуживание, гигиена» (Мдн=34,11; Мн=39,10); «самоконтроль» (Мдн=28,78; Мн=33,29).

Статистически значимые различия обнаружены по трем факторам: «безопасность» ($t=4,30$), «самоконтроль» ($t=2,11$), «послушность» ($t=5,60$).

Дети с двигательными нарушениями не всегда соблюдают правила безопасности, хуже контролируют свои действия в ситуациях социального взаимодействия, требующих соблюдения определенных правил.

2. *Специфика общения и взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми.* По показателям методики, направленной на определение уровня развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста, средние значения у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата ниже, чем у их нормотипичных сверстников: понимание задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия (Мдн=2,44; Мн=2,70); их представления о способах выражения своего отношения к взрослому (Мдн=2,11; Мн=2,48), к сверстнику (Мдн=1,88; Мн=2,39). Среднее значение по показателю «понимание состояний сверстника» у детей с двигательными нарушениями выше (Мдн=3,00; Мн=2,70), однако различие не значимо статистически.

Статистически значимые различия были получены по показателю «отношение к сверстнику» ($t=2,64$), что свидетель-

ствует о том, что у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечаются трудности в ситуациях взаимодействия со сверстниками.

Дети с двигательными нарушениями значительно хуже нормотипичных дифференцируют эмоциональные состояния сверстников ($t=2,64$).

3. *Особенности коммуникативного развития ребенка во взаимодействии с родителями, воспитателями и сверстниками в условиях режимных моментов, организованной и свободной деятельности.* Названные особенности выявлены с помощью экспертного метода.

У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата средние значения статистически ниже, чем у их нормотипичных сверстников в режимные моменты во взаимодействии «ребенок–родитель» (Мдн=48,66; Мн=67,39; $t=6,31$), «ребенок–воспитатель» (Мдн=44,44; Мн=66,27; $t=6,83$), «ребенок–сверстник» (Мдн=33,22; Мн=65,25; $t=10,89$).

Средние значения показателей взаимодействия «ребенок–воспитатель» (Мдн=46,77; Мн=66,48; $t=6,28$), «ребенок–сверстник» (Мдн=38,44; Мн=64,91; $t=8,02$) в организованной деятельности также ниже у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ниже также показатели взаимодействия «ребенок–воспитатель» (Мдн=37,22; Мн=65,56; $t=7,43$), «ребенок–сверстник» (Мдн=34,44; Мн=65,71; $t=8,43$) в свободной деятельности. По всем видам деятельности у детей с двигательными нарушениями показатели взаимодействия с взрослыми и сверстниками ниже, чем у нормотипичных сверстников.

4. *Особенности поведения.* Средние значения по методике «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» таковы: неконтактность (Мдн=6,11; Мн=1,74), тревога (Мдн=5,22; Мн=2,44), депрессия (Мдн=4,88; Мн=1,02), дезадаптивность (Мдн=2,66; Мн=0,62), гиперак-

тивность ($M_{дн}=7,44$; $M_{н}=2,69$). Они оказались статистически выше, чем у нормотипичных сверстников.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата чаще нормотипичных сверстников испытывают тревогу, у них отмечаются дезадаптивность и неконтактность в общении и взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

Результаты проведенного эмпирического исследования демонстрируют, что все показатели социализации дошкольники с нормотипичным развитием оказались существенно выше, чем у детей, развивающихся в условиях дефицитного дизонтогенеза. Исключение составляют показатели атипичного поведения. Подавляющее большинство детей, развивающихся в условиях дефицитного дизонтогенеза, продемонстрировали средние значения по шкалам: «неконтактность», «тревога», «депрессия», «дезадаптивность», «гиперактивность». Эти показатели выше, чем у их нормотипичных сверстников. Особенно высокие показатели дезадаптивного поведения продемонстрировали дошкольники с нарушениями опорно-двигательного аппарата, почти по всем шкалам у них средние значения статистически значимо отличаются от таковых у детей с нормотипичным развитием; они испытывают тревогу и депрессию, у них отмечаются дезадаптивность и неконтактность в общении и взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

Результаты эмпирического исследования показали, что у нормотипично развивающихся дошкольников показатели по всем факторам методики, отражающим уровень культурной конгруэнтности, соответствия социальным нормам и правилам, значительно выше, чем у их сверстников с дефицитным развитием. Максимальные результаты нормотипичные дошкольники получили по показателю «послушность», что отражает соответствие поведения детей ожиданиям взрослых, соблюдении ими правил и норм взаимодействия.

Выявлены выраженные сложности у дошкольников с дефицитным развитием в социальной адаптации, усвоением социального опыта и правил в нормативной ситуации. Дефицитные возможности, ограниченные контакты обуславливают недостаточное количество адекватных способов взаимодействия с окружающими.

Почти все показатели методики соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации у дошкольников с нарушениями слуха выражено снижены, что свидетельствует о трудностях в контроле за поведением в нормативной ситуации. Дети с нарушениями речи не расценивают запреты взрослого как источник собственной безопасности, что приводит к нарушениям в поведении. У детей с нарушением речи и опорно-двигательного аппарата снижен интерес к взаимодействию с окружающими. У абсолютного большинства дошкольников, развивающихся в условиях дефицитного дизонтогенеза, показатели по фактору «безопасность» существенно ниже, чем у нормотипичных детей. Статистически значимо ниже уровня развития коммуникативных навыков во взаимодействии со сверстниками у дошкольников с нарушением слуха, чем у нормотипичных сверстников.

Специфика поведения дошкольников в организованной и свободной формах деятельности, в режимных моментах, в ситуациях взаимодействия с родителями или близкими взрослыми, педагогами, сверстниками, проявилась в следующем: дети испытывали серьезные затруднения во взаимодействии со сверстниками в нерегулируемой деятельности, демонстрировали поведение, не соответствующее ожиданиям сверстников и взрослых, неумение адаптироваться к неожиданным социальным ситуациям.

Дошкольники, развивающиеся в условиях дефицитного дизонтогенеза, испытывают значительные трудности во взаимодействии со сверстниками, педагогами,

другими взрослыми и в свободной, и в организованной деятельности. Ситуации взаимодействия вызывают высокий уровень тревоги и нежелание идти на контакт.

Дошкольники, развивающиеся в условиях зрительной деривации, испытывали выраженные трудности в социальных ситуациях, где необходимо было взаимодействовать со сверстниками. Их игровое поведение носило преимущественно индивидуально-поисковый характер, у них не отмечалось стремление принять участие в играх со сверстниками.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что дети дошкольного возраста, развивающиеся в условиях зрительной деривации, испытывают выраженные трудности в ситуациях социального взаимодействия; склонны существенно чаще нормотипично развивающихся сверстников, нарушать нормы и правила социального взаимодействия с ними; поведение таких детей не всегда соответствует ожиданиям взрослых, что, несомненно, затрудняет процесс социализации. Дошкольникам с нарушением зрения труднее дается самоконтроль поведения, они часто нарушают правила и нормы социального взаимодействия.

В заключение отметим: проведенное исследование позволило выявить трудности социализации детей дошкольного возраста с дефицитным развитием в инклюзивном образовательном пространстве. Полученные результаты подчеркивают необходимость организации и проведения педагогической работы, способствующей становлению социального поведения дошкольников, развивающихся в условиях дефицитного дизонтогенеза. Такая специально организованная работа должна способствовать становлению доброжелательных отношений среди детей в инклюзивном образовательном пространстве, поскольку на их основе продуктивно формируются представления о социальных правилах и нормах, умения

находить адекватные способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Эти способы при определенных условиях воспитания преобразуются в реально действующие мотивы и побуждают к социально одобряемому поведению.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Мудрик А.В.* Социализация человека: учебное пособие. М., 2004. 304 с.
2. *Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А. и др.* Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. № 1. С. 4–14.
3. *Фельдштейн Д.И.* Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления // Хрестоматия по возрастной психологии. М.; Воронеж, 2003. С. 123–135.
4. *Дармодехин С.В., Филонов Г.Н.* Социальные институты семьи и воспитания: методология и стратегия развития. М., 2015. 219 с.
5. *Батенова Ю.В.* Концепция формирования основ информационной культуры детей дошкольного возраста в процессе становления функциональной грамотности: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2022. 388 с.
6. *Авдулова Т.П., Хузеева Г.Р.* Содержание и критерии мониторинга социализации современных дошкольников // Педагогическое образование и наука. 2015. № 3. С. 79–83.
7. *Авдулова Т.П.* Создание развивающего пространства социализации и индивидуализации дошкольников // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2014. № 8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://studylib.ru/doc/4277005/avdulovata.p.-sozdanie-razvivayushhego-prostranstva?ysclid=ltbhc8o29j643065361>.
8. *Марцинковская Т.Д., Киселева Е.А.* Социализация в мультикультурном пространстве // Психологические исследования. 2017. № 53. С. 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n53/1425-martsinkovskaya53.html>.
9. *Иванова Н.В.* Формирование социального пространства отношений ребенка в дошколь-

ном образовательном учреждении: учебное пособие. Череповец, 2002. 150 с.

10. Демакова И.Д. Педагогика и психология о феномене «пространство детства» // Вестник Калмыцкого государственного университета. 2012. № 1. С. 42–49.

11. Яковлев Л.С. Пространство социализации: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Саратов, 1998. 23 с.

12. Рябова Н.В. Моделирование гуманитарно-ориентированного пространства для образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. № 28. С. 39–44.

13. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука. 2003. № 1. С. 29–31.

14. Казакова Л.А. Особенности социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 11. С. 256–266.

15. Смирнова В.В. Модель социализации детей дошкольного возраста в условиях ДОУ // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. № 2. С. 110–113.

Дата поступления – 27.02.2024

Socialization of Preschoolers with Developmental Deficiencies in an Inclusive Educational Environment

Gasanguseyn I. Ibragimov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia); guseinibragimov@yandex.ru

Anna I. Akhmetzyanova – Cand. Sci. (Psychological), Docent, Head of the department of psychology and pedagogy of special education, Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia); aahmetzy@yandex.ru

Abstract. *The current problems of modern society are the development of inclusive education and the socialization of preschoolers. Preschool educational institutions are required to accept children with both normotypic and deficient development, since the latter, entering an inclusive space, form a risk group for socialization.*

The article presents the results of a theoretical and empirical study aimed at studying the specifics of the socialization of preschoolers with deficient development. This study allowed us to determine the level of communication skills of preschool children, characterize the specifics of their behavior in organized and free activities, assess their ability to recognize the emotional states of other people, and understand social norms and rules. The identified features of the socialization of preschoolers allow us to build a systematic work to support this process in an inclusive educational space.

Key words. *Socialization, preschoolers, social competence, socially encouraged behavior, dysontogenesis, deficient development, communicative abilities, inclusive educational space, mental neoplasms, regime moments, normotypic children, social norms and rules.*

REFERENCES

1. Mudrik A.V. Sotsializatsiya cheloveka [Human socialization]. Moscow, 2004. 304 p.
2. Smirnova E.O., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A. i dr. Svyaz' igrovoi deyatel'nosti doshkol'nikov s pokazatelyami poznavatel'nogo razvitiya [Relationship between play activities of preschool children and indicators of cognitive development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology]. 2018. No. 1. P. 4–14.

3. Fel'dshteyn D.I. Sotsializatsiya i individualizatsiya – sodержanie protsessa sotsial'nogo vzrosleniya [Socialization and individualization - the content of the process of social maturation]. *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader on developmental psychology]. Moscow; Voronezh, 2003. P. 123–135.

4. Darmodekhin S.V., Filonov G.N. Sotsial'nye instituty sem'i i vospitaniya: metodologiya i strategiya razvitiya [Social institutions of family and education: methodology and development strategy]. Moscow, 2015. 219 p.

5. Batenova Yu.V. Kontseptsiya formirovaniya osnov informatsionnoi kul'tury detey doshkol'nogo vozrasta v protsesse stanovleniya funktsional'noi gramotnosti: dis. ... d-ra ped. nauk [The concept of forming the foundations of information culture for preschool children in the process of developing functional literacy: dis. of the Dr Sci. (Pedagogical)]. Chelyabinsk, 2022. 388 p.

6. Avdulova T.P., Khuzeeva G.R. Soderzhanie i kriterii monitoringa sotsializatsii sovremennykh doshkol'nikov [Contents and criteria for monitoring the socialization of modern preschooler]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science]. 2015. No. 3. P. 79–83.

7. Avdulova T.P. Sozdanie razvivayushchego prostranstva sotsializatsii i individualizatsii doshkol'nikov [Creation of a developing space for socialization and individualization of preschool children]. *Spravochnik starshogo vospitatelya doshkol'nogo uchrezhdeniya* [Directory of a senior teacher of a preschool institution]. 2014. No. 8. Available at: <https://studylib.ru/doc/4277005/avdulova-t.p.-sozdanie-razvivayushchego-mprostranstva?ysclid=ltbhc8o29j643065361>.

8. Martsinkovskaya T.D., Kiseleva E.A. Sotsializatsiya v mul'tikul'turnom prostranstve [Socialization in a multicultural space]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research]. 2017. No. 53. P. 2. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n53/1425-martsinkovskaya53.html>.

9. Ivanova N.V. Formirovanie sotsial'nogo prostranstva otnoshenii rebenka v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii: uchebnoe posobie [Formation of the social space of a child's relationships in a preschool educational institution: a textbook]. Cherepovets, 2002. 150 p.

10. Demakova I.D. Pedagogika i psikhologiya o fenomene «Prostranstvo detstva» [Pedagogy and psychology about the phenomenon “Space of Childhood”]. *Vestnik Kalmytskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kalmyk State University]. 2012. No. 1. P. 42–49.

11. Yakovlev L.S. Prostranstvo sotsializatsii: avtoref. dis. ... d-ra sotsiol. nauk [Space of socialization: dis. of the Dr Sci. (Sociology)]. Saratov, 1998. 23 p.

12. Ryabova N.V. Modelirovanie gumanitarno-orientirovannogo prostranstva dlia obrazovaniya doshkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Modeling a humanitarian-oriented space for the education of preschool children with disabilities]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii* [Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology]. 2013. No. 28. P. 39–44.

13. Ponomarev R.E. Obrazovatel'noe prostranstvo kak osnovopolagayushchee ponyatie teorii obrazovaniya [Educational space as a fundamental concept of educational theory]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science]. 2003. No. 1. P. 29–31.

14. Kazakova L.A. Osobennosti sotsializatsii detei i podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Features of socialization of children and adolescents with disabilities]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2010. No. 11. P. 256–266.

15. Smirnova V.V. Model' sotsializatsii detey doshkol'nogo vozrasta v usloviyakh DOU [Model of socialization of preschool children in preschool settings]. *Doshkol'noe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy razvitiya* [Preschool education: experience, problems, development]. 2015. No. 2. P. 110–113.

Воздействие культуры студенческих коллективов на формирование безопасной среды в образовательных учреждениях

Михалкин Николай Васильевич – д-р филос. наук, профессор, зав. кафедрой философии и гуманитарных наук Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва, Россия); Fafnir85@yandex.ru

Аннотация. *Рассматриваются эффективные способы и средства воздействия культуры студенческих коллективов как социальных общностей, включенных в образовательное пространство, на формирование безопасной среды в вузах страны. Показаны особенности использования этих средств в условиях проникновения информационных технологий в жизнь студенческих коллективов, в деятельность всех, кто включен в процесс обучения и воспитания.*

Ключевые слова. *Средство, способ, образовательная среда, образовательное пространство, безопасность, взаимосвязь, взаимодействие.*

Актуальность изучения способов и средств обеспечения безопасности образовательной среды обуславливается многими факторами. К ним следует отнести следующие: случаи проявления агрессивных действий в самих образовательных учреждениях; наблюдающиеся в обществе различные виды экспансии, влияющие на безопасность учащихся; практически не используемые возможности культуры коллективов студентов в деле формирования безопасной образовательной среды.

Прежде всего уточним такие понятия, как «коллектив», «культура коллектива», «способ», «средство».

А.С.Макаренко полагал, что коллектив – это не случайное «скопление» людей, «это социальный живой организм, который потому и организм, что имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость, а если этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или сборище» [1, с. 238]. Под коллективом он понимал объединение людей для достижения общих целей в совместном труде; подчеркивал, что это часть советского общества: «через коллектив каждый его член входит в общество» [1, с. 51]

Основываясь таком понимании коллектива, мы предлагаем следующее определение: *студенческий коллектив* – это обусловленное уставом высшего учебного заведения, высокоорганизованное и социально зрелое объединение студентов, ориентированное на подготовку в процессе совместной деятельности и общения квалифицированных специалистов, на достижение на основе духовной общности, отношений товарищеского сотрудничества общественно значимых целей, одна из которых – обеспечение безопасности всем участникам образовательного процесса.

Что касается культуры, то это прежде всего *социальный* феномен, ее творец – человек. Именно он, используя ресурсы природы, раскрывая свой собственный потенциал, создает то, что не закреплено в его видовой программе. Удивительно точно это раскрыто в поэтических строках Н.Заболоцкого:

«Два мира есть у человека:
Один, который нас творил,
Другой, который мы от века
Творим по мере наших сил» [2, с. 45]

Исходя из этого, можно сформулировать второе определение: *культура коллектива* –

это наличествующий в нем уровень используемых средств, способов, форм деятельности по решению стоящих перед ним задач, разрешению возникающих противоречий, а также по социализации и воспитанию его участников.

Обращаясь к содержанию безопасности образовательной среды, отметим, что есть ряд работ, в которых раскрываются компоненты этого феномена. Учитывая результаты исследований специалистов, мы будем использовать следующее определение: *безопасность образовательной среды* (и каждой личности, включенной в нее) представляет собой *систему* общественных отношений, в рамках которых образовательная среда и существует, *совокупность* средств, условий и факторов, *обеспечивающих* достижение и реализацию целей, ценностей, интересов обучаемых в соответствии с направлением их подготовки в конкретной образовательной организации, *гарантирующих* предотвращение (исключение) всех видов экспансии на уровне агрессии и насилия и, если потребуется, *активное противодействие* им.

Рассмотрим и обоснуем способы и средства достижения безопасности образовательной среды с помощью культуры студенческих коллективов. Обратим внимание, что в этом процессе очень значимыми будут способность и готовность самих студентов, руководителей образовательных учреждений, преподавателей, обслуживающего персонала владеть данными средствами и способами, эффективно их применять в образовательном процессе, в жизни общества в целом.

В контексте методологического знания под *способом* понимают методологический и методический регулятив, представляющий собой вариант познавательно-преобразовательных действий субъекта на основе его умений, навыков, компетенций по достижению заявленной им цели [3. с. 284]

Что же касается *способа воздействия культуры студенческих коллективов на фор-*

мирование безопасности образовательной среды, то его можно сформулировать следующим образом: это вариант сочетания приемов, правил, форм познавательно-преобразовательной деятельности, обусловленный содержанием безопасности образовательной среды, уровнем культуры студенческих коллективов, временными параметрами, социально-политическими установками на достижение необходимого уровня безопасности, отражающий содержание знаний, умений и компетенций самих студентов, а также всех участников образовательной среды. Содержательно – это закономерная последовательность операций и действий данных субъектов деятельности, которые позволяют им достичь поставленной цели, если этому будут соответствовать избранные ими средства и опыт их познавательно-преобразовательной деятельности.

Этот способ может рассматриваться, оцениваться и формулироваться, по нашему мнению, с позиций его трех взаимосвязанных компонентов: предметного, функционального, институционального. В контексте *предметного* компонента он воплощает, персонифицирует в себе богатство общественных отношений, связей, весь наличествующий в обществе уровень культуры. Все потребности, интересы, цели, устремления общества и его общностей живут, проявляют себя, выражаются и воплощаются в действительность бытия образовательной среды так или иначе, прямо или опосредованно через каждого его участника.

При этом участник образовательной среды как субъект специфической трудовой деятельности несет в себе целый «социальный космос». Вступая в процесс обучения, воспитания и духовного роста, данный субъект не оставляет за порогом все богатство своих общественных связей и отношений; он остается личностью с определенным уровнем и типом социальной зрелости. Все общественное богатство этого субъекта продолжает жить и функ-

ционировать в его специфической трудовой деятельности. А это значит, субъекты образовательной среды не просто производят благо, но реализуют какие-то конкретные общественные цели, «отражают» себя в результатах своей деятельности.

Особенно это проявляется в деятельности студентов и преподавателей, которая включает в себя получение знаний обучаемыми, раскрытие человеческого в каждом участнике образовательной среды. И способ воздействия культуры студенческих коллективов и других социальных общностей на формирование безопасности образовательной среды – это не просто его предметная характеристика. Фактически, это оценка его «общественной природы», характеристика культуры общностей и общества в целом. И, очевидно, в рамках рассмотренного основным способом воздействия культуры коллективов на безопасность образовательной среды и пространства будет *идеология* безопасности образовательной среды. Именно она обуславливает все другие регулятивы взаимосвязи и взаимодействия культуры коллективов и безопасности образовательной среды.

По своему содержанию идеология безопасности образовательной среды как способ ориентирует всех участников образовательной среды на активизацию возможностей преподавателей, обучаемых и воспитуемых в деле формирования высоконравственных отношений и максимального исключения в их среде конфликтных ситуаций. Идеология безопасности образовательной среды – это непротиворечивая совокупность этических, правовых идей, взглядов, моделей, образцов, стандартов поведения и деятельности, которая предполагает использование ненасильственных и насильственных средств и методов, созданных человечеством, для максимальной минимизации экспансии, агрессии, а также исключения социальных конфликтов.

Идеология безопасности образовательной среды по своему проявлению – это идеология справедливой адекватности. Она предполагает адекватные ответные действия, основанные на судебных решениях или общественном мнении, для тех, кто привносит в образовательную среду и образовательное пространство экспансию, социальные конфликты. И в этом контексте ее акты не могут быть подвергнуты осуждению, т.к. они базируются на моральных, правовых, эстетических, религиозных, политических, психологических ценностях.

В контексте *функционального* компонента, представляющего собой выявление тех ролей, посредством которых осуществляется включение культуры коллективов в формирование безопасности образовательной среды, есть основание полагать, что здесь проявляются два основных способа осуществления коммуникативного влияния: убеждение и внушение.

Эти процессы развивались с древнейших времен, уже первые учителя риторики многое сделали для распространения и развития знания о мастерстве убеждения, приемах спора и построения публичной речи, обращая особое внимание на ее эмоционально-психологические особенности.

Убеждение – это социально-психологический и логический процесс обоснования личностью сообщением или несколькими сообщениями какой-либо мысли другой личности или группе людей с целью добиться от них согласия с этой мыслью. Убеждение предполагает такое изменение в позиции собеседника или собеседников, которое делает их готовыми отстаивать предлагаемую им мысль как свою.

Что касается *внушения*, то это способ коммуникативного воздействия одной личности на другую в процессе общения, который рассчитан на некритическое восприятие сообщений, в которых что-то утверждается или отрицается без должной обоснованности этой мысли. Особую важность в ходе внушения имеет личность

того, кто внушает. Степень восприятия людьми сведений о чем-то зависит от сложившихся у них представлений о человеке, который эти сведения до них доносит. Другими словами, статус личности, ее облик – важнейшие факторы, обуславливающие восприятие информации. Убеждение и внушение, дополняя друг друга, используются в каждом акте взаимообусловленности действия культуры коллективов и безопасности образовательной среды.

В контексте *институционального* компонента можно выделить коммуникативный способ воздействия культуры коллектива на безопасность образовательной среды. Как свидетельствует общественная практика, важную роль в формировании внутригруппового и внегруппового поведения играет коммуникация. *Коммуникация* – это разнообразный по содержанию, направленности, средствам и формам процесс обмена между людьми значимыми для них сообщениями и информацией. Она может быть как непосредственной, так и опосредованной. Там, где личность лишена возможности непосредственно воспринимать картину поведения окружающих, все большую роль играют системы коммуникации. Поэтому данный способ как бы «отвечает» за формирование у преподавателей и студентов, всех участников образовательной среды способностей к общению в формальной и неформальной обстановке.

Коммуникация по своему предназначению способствует сплочению субъектов образовательной среды и пространства, осуществляет регулирование их поведения, их поступков, демонстрирует и воспроизводит образцы их поведения, в определенной степени способствует формированию системы ценностей в конкретных коллективах, среди которых важнейшей выступает безопасность бытия. Коммуникация как способ взаимосвязи и взаимообусловленности культуры коллективов, включенных в образовательную среду, «вы-

полняет» еще интегративную, регулятивную, ценностную, кумулятивную функции. Она также в определенной степени обеспечивает оптимальные соотношения зависимости и независимости между культурой коллективов, включенных в образовательную среду, и ее безопасностью, формирует управляемость взаимосвязи этих феноменов в стандартных ситуациях.

Что же касается такого феномена, как «средство», то в психологической и философской литературе нет как единого подхода к его определению, так и общепризнанного определения этого понятия. Часто им обозначается все то, что стоит между субъектом и его конкретным предметом деятельности. В таком понимании оно может отражать: материальные объекты, язык общения между субъектами, методы познавательно-преобразовательной деятельности субъектов, другие компоненты бытия людей. Если ориентироваться на такое понимание, можно дать следующее определение: *средство* – это все то, что используется субъектом в процессе его деятельности и позволяет ему достичь заявленной цели.

Примерно в таком ключе рассматривал феномен средство в своих работах С.Л.Рубинштейн. Он считал: «...поскольку конечная цель деятельности достигается в целом ряде действий, результат каждого из этих действий, будучи по отношению к конечной цели средством, является вместе с тем для данного частного действия целью» [4, С. 190].

В более узком значении понятие «средство» созвучно понятию «орудие деятельности». С таким подходом мы сталкиваемся в работах К.Маркса, посвященных анализу трудовой деятельности. Он считал, что «средство труда есть вещь или комплекс вещей, которые человек помещает между собой и предметом труда и которые служат для него в качестве проводника его воздействий на этот предмет» [5, с. 563].

Относительно содержания понятия «средство» можно сказать следующее: оно

включает в себя все то, что используется субъектами для познания и преобразования предметов их деятельности, для достижения какой-либо цели или для выполнения какого-либо задания. Количественно/качественно это может быть любой объект, который позволяет человеку более оптимально и эффективно достичь поставленной цели: инструмент, механизм, программное обеспечение или любое другое материальное или духовное образование, которое «усиливает» возможности человека и помогает ему в достижении поставленных перед ним задач.

Вышесказанное позволяет нам сформулировать следующее «рабочее» определение: *средство* включения культуры коллективов образовательных учреждений в формирование безопасности образовательной среды и образовательного пространства – это различные «предметы», созданные человеком, которые участники образовательной среды используют для того, чтобы культура общностей, а также отдельных участников образовательной среды эффективно, с доступными для них усилиями обеспечивала создание необходимого уровня отношений/взаимодействий между ними, соответствующих требованиям их безопасности.

Другими словами, средства деятельности в деле включения культуры студенческих коллективов в формирование безопасной образовательной среды и образовательного пространства – это материализованные идеальные образы, которые человеком предварительно «проектируются», а затем создаются и используются для усиления своего активного воздействия на предмет деятельности, чтобы достичь результата, соответствующего сформулированной им цели.

Мы полагаем, что важнейшим из средств воздействия культуры социальных общностей и студенческих коллективов на формирование безопасной образовательной

среды и безопасного образовательного пространства является *социальное партнерство*. По своему содержанию оно представляет сотрудничество всех общностей образовательной среды ради решения задач по обеспечению ее безопасности. Очевидно, что социальное партнерство возникает лишь при наличии у взаимодействующих субъектов совпадающих целей и интересов. Более того, оно может базироваться на следующих качествах участников: взаимопонимании, доверительных отношениях и согласии.

Следующее средство – это *культурный капитал* коллективов студентов, а также других социальных общностей, включенных в образовательную среду. Оно базируется на уровне образования, воспитания и системы ценностей, среди которых в качестве доминирующих выступают высшее образование, знание культурных образцов поведения, общепринятых в обществе и в системе высшего образования.

В качестве средства воздействия культуры социальных общностей и студенческих коллективов на формирование безопасной образовательной среды выступают и *социально-культурные ресурсы* профессорско-преподавательского состава вузов, участников образовательных учреждений. Например, в деле социализации и воспитания реально используются: личный пример преподавателей, лучшие образцы жизнедеятельности передовых граждан страны, примеры патриотизма и героизма защитников Отечества, которые нашли свое отражение в произведениях литературы, в фильмах, постановках спектаклей в театрах, в репортажах на ТВ.

Описанные нами средства не только развивают культуру коллективов и ее роль в формировании образовательной среды, но позволяют индивидуализировать процесс, формировать в каждом участнике образовательной среды социально зрелую и социально надежную личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.

2. Заболоцкий Н. На закате // Заболоцкий Н. Стихотворения. Поэтическая Россия. М.: Советская Россия, 1985. 302 с.

3. Михалкин Н.В. Философия образования и науки: Учеб. пособие–практикум для маги-

странтов и аспирантов гуманитарных специальностей. М., 2019.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.

5. Маркс К. Капитал // Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 23. М., 1930.

Дата поступления – 20.12.2023

Ways and Means of Influencing the Culture of Student Collectives on the Formation of a Safe Environment in Educational Institutions

Nikolay V. Mikhalkin – Dr. Sci. (Philosophical), Professor (Moscow, Russia); Fafnir85@yandex.ru

Abstract. *Effective ways and means of influencing the culture of student collectives, as one of the social communities included in the educational space, on the formation of a safe environment in the country's universities are considered. The peculiarities of the use of these means in the context of the penetration of information technologies into the life and activities of student collectives, into the life of everyone who is involved in the process of education and upbringing are shown. The components of the influence of the general culture of society on the improvement of the culture of student collectives and on the safety of the educational environment and educational space are highlighted.*

Key words. *Means, method, educational environment, educational space, safety, interconnection, interaction.*

REFERENCES

1. Makarenko A.S. Nekotorye vyvody iz moego pedagogicheskogo opyta [Some conclusions from my teaching experience]. Moscow: Izd-vo APN RSFSR, 1950.

2. Zabolockij N. Na zakate [At sunset]. Zabolockij N. Stihotvoreniya. Poeticheskaya Rossiya [Poems. Poetic Russia]. Moscow: Sovetskaya Rossiya, 1985. 302 p.

3. Mihalkin N.V. Filosofiya obrazovaniya i nauki: Ucheb. posobie–praktikum dlya magistrantov i aspirantov gumanitarnyh special'nostej [Philosophy of education and science: Manual–workshop for undergraduates and graduate students in the humanities]. Moscow, 2019.

4. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii [Fundamentals of general psychology]. Moscow, 1946.

5. Marks K. Kapital [Capital]. Marks K., Engel's F. Sobr. soch. [Collected works]. Vol. 23. Moscow, 1930.

Submitted – 20.12.2023

Объективное и стигматизированное восприятие педагогами проблем собственной профессиональной деятельности

Савенков Александр Ильич – д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО, директор института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (Москва, Россия); asavenkov@bk.ru

Загидуллин Раис Рамазанович – канд. пед. наук, доцент, зав. Лабораторией проблем непрерывного развития педагогических кадров центра развития педагогического образования РАО, научный руководитель Учебного центра Общероссийского Профсоюза образования (Москва, Россия); zrais@mail.ru

Савенкова Татьяна Дмитриевна – канд. пед. наук, доцент Московского городского педагогического университета (Москва, Россия); tdpichik1@yandex.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы содержания и организации деятельности современного учителя, настоящие и мнимые проблемы, порожденные педагогической стигматизацией. В качестве основного метода исследования использовался анализ интернет-публикаций педагогов различных регионов России о своей профессиональной деятельности, проблемах и решениях.*

Анализ показал, что часть учительских проблем действительно относится к числу застарелых и не решаются десятилетиями, часть порождены явлениями и событиями последнего времени, а какие-то являются мнимыми либо необоснованными.

***Ключевые слова.** Учитель, профессиональное развитие педагога, педагогическое образование, педагогическая стигматизация.*

Главный инструмент педагога – его личность, с ее в разной степени развитыми когнитивными, психосоциальными способностями и психофизическими особенностями, с ее уровнями воспитанности и обученности, с позитивной мотивацией, выраженной в стремлении «сеять разумное, доброе, вечное». И если перечисленные, а также многие другие не упомянутые качества и способности зависят от степени профессиональной подготовки, полученной в ходе специального образования, то бытие педагога в настоящем зависит от того, как организован его труд сегодня, как повсеместно декларируемые в обществе призывы реализуются в реальной жизни школы и, самое главное, как он их воспринимает и оценивает. Во все времена одной из важнейших задач профсоюза работников образования

было выяснение этих вопросов и постоянная борьба за восстановление периодически нарушаемой справедливости. Вопросы организации труда и содержания деятельности учителя, изучение того, в какой мере повсеместно декларируемые обязательства общества реализуются в реальной жизни школы, являются центральными для Лаборатории проблем непрерывного развития педагогических кадров», созданной в Российской академии образования по инициативе Центрального совета профсоюза работников образования.

В качестве основного метода исследования использовался анализ интернет-публикаций педагогов различных регионов России о том, как они воспринимают и оценивают свою профессиональную деятельность, какие видят проблемы и решения. В этих живых, эмоциональных откли-

ках школьных учителей можно почувствовать, как бьется пульс современной школы, что волнует современного педагога, что увлекает его, порождает творческие достижения и что беспокоит, мешает ему заниматься основным его делом – воспитанием и обучением своих учеников. Материал подготовлен на основе анализа массива учительских публикаций последних двух лет, который выстроен на основе степени частотности выделения проблем. В итоге было выявлено, что часть учительских проблем действительно относятся к числу застарелых и не решаются десятилетиями, часть порождены явлениями и событиями последнего времени, а какие-то являются мнимыми либо необоснованными, порожденными стигматизированным восприятием своей профессиональной деятельности.

Методологические основания. В основе примененного нами методологического подхода и особенностей использования методов и методик исследования лежит утверждение известного итальянского физика А.Дзюкики о проблеме инструментария, используемого в науке: «Если вы используете инструменты, находящиеся в обращении, даже очень эффективные, у вас будут нулевые шансы открыть что-то новое» [1, с. 39].

Мы решили выяснить, как организован и каким содержанием наполнен труд современного учителя, посредством анализа учительских постов в открытых информационных интернет-источниках. Расклассифицировав наиболее типичные жалобы учителей и проанализировав реальную о степень их обоснованности, мы получили материал не только для углубленной работы профсоюзных организаций, но и для осмысления педагогической науки и совершенствования образовательной практики.

Жалобы, претензии, переживания, публикуемые учителями в сети, были выстроены в соответствии с частотой их проявления. Часть из них относится к числу «вечных», некоторые являются мнимыми,

а какие-то можно было бы преодолеть, проявив чуть больше внимания к организации учительского труда со стороны непосредственных руководителей. Исследование показало, что система отечественного образования могла бы развиваться более интенсивно, если бы сами учителя были настроены на перманентные изменения и ощущали себя не жертвами обстоятельств, а соавторами и творцами большинства нововведений.

«Непомерное» количество оформляемых учителями и руководством школ документов и отчетов. Одной из главных претензий педагогов традиционно является большое количество постоянно требуемых отчетов и документов. Неоднократные обещания и даже конкретные действия руководителей всех уровней, от министра просвещения до директора школы, по сокращению документальной нагрузки на учителей, вероятно, не достигают своей цели. Учителя продолжают высказываться о том, что «отчетно-проверочная истерия» не прекращается. Педагоги указывают, что избыточный документооборот «перетек» в электронный формат, с них стали больше требовать не бумажных отчетов, а электронных – предоставления различных сведений, заполнения форм, анкет, электронных согласий и разрешений. Непонятно, как без этого обходились раньше.

В нашей системе образования были весьма позитивные примеры решения данной учительской проблемы. В своей книге: «Павлышская средняя школа» В.А.Сухомлинский писал: «Наш педагогический коллектив придерживается правил: учитель никогда не пишет никаких отчетов и информации; кроме плана воспитательной работы, он не составляет никаких планов; поурочный план – это один из рабочих приемов в индивидуальной творческой лаборатории учителя: если он нужен учителю – план составляется, не нужен – не составляется» [2, с. 26]. Казалось бы, простое и очень разумное решение, но почему мы, безусловно призна-

вая педагогический и управленческий талант В.А.Сухомлинского, так не поступаем?

Заработная плата. Заработная плата во многом определяет статус профессии и положение ее обладателя в обществе. Подчеркнем – не профессионализм, квалификацию или уровень мастерства, а именно статус. Непонятно, почему, безусловно относясь к «креативному классу», к числу работников, имеющих высокую квалификацию, учитель в большинстве регионов страны получает как малоквалифицированный работник.

История образования и школы показывает, что претензии к размеру заработной платы высказываются педагогами на протяжении веков. На низкую заработную плату жаловались учителя школ Российской империи в XIX в., звучали подобные претензии в советское время, множество подобных жалоб содержится в публикуемых современными педагогами материалах в открытых интернет-источниках.

В наше время к призывам повысить заработную плату педагогов добавились требования к ее справедливому распределению по регионам. Так, например, если заработная плата московских педагогов является вполне достойной, то во многих регионах за ту же работу учитель получает значительно меньшие деньги. Естественны в этих условиях вопросы о том, почему так происходит и насколько это справедливо.

Многозадачность как требование времени. Учителя отмечают, что незаметно для себя они стали решать множество задач, напрямую не связанных с их основной работой – воспитанием и обучением детей. Более того, этих новых побочных дел оказалось так много, что некогда заниматься основными. Вот так выглядит наиболее типичное высказывание учительницы о своей работе: *«Морально это очень тяжелая работа. Ты всегда в режиме многозадачности и всегда за все в ответе. Дома мысли тоже крутятся вокруг школы, надо подготовиться к урокам, надо проверить те-*

тради... Классное руководство – отдельный воз обязанностей... Это работа для подвижников. Кто не работал, тот не поймет!».

Современные учителя сетуют на это, но многозадачность – веление времени. В пучину многозадачности погружены все современные люди, независимо от возраста и профессии. Избавиться от этого невозможно, но задачи, возложенные обществом на учителя, требуют сосредоточения. Речь идет о будущем страны – воспитанных и обученных детей. Вероятно, надо задуматься и органам управления, и руководителям профсоюзных организаций о том, как минимизировать количество ежеминутно решаемых учителем задач. В качестве примера приведем фрагмент одной из наиболее характерных зарисовок учителя-практика о своих действиях в течение рабочего дня: *«...Проведи первый урок у шестиклассников, прямо во время урока узнай, кто в твоём классе отсутствует и по какой причине, подай сведения руководству.*

На перемене перебеги в другой кабинет, по дороге узнай, что к завтра нужно набрать команду на конкурс, к послезавтра – сделать заявку на участие в научно-практической конференции, а сегодня к вечеру – иметь подписанные согласия родителей на работу с детьми психолога.

Переключись на одиннадцатый класс, проведи в нем урок, попутно собери список детей, желающих сдавать нормы ГТО, и подай его руководству. ... Это же так легко! Руководство только что о нем вспомнило, а тебе что, трудно что ли во время урока отвлекаться чуть-чуть?

На следующей перемене сбегай в столовую, проконтролируй, все ли твои дети, имеющие право на бесплатное питание, этим правом воспользовались. Все ли съели, не побили ли стаканы. Сама украдкой съешь пару орешков, забытых в кармане.

Забегу к себе взять пособия, перебеги в следующий кабинет, за секунду до звонка узнай, что в нем не работает электронная доска. ... Наглядность – это прошлый

век. Умей провести урок только с мелом и доской.

Ах, в этом кабинете сняли меловую доску, чтобы не портить пылью электронную? А пальцы на что? На пальцах тоже можно объяснить, как устроен моллюск изнутри. Есть еще невнятная картинка в учебнике. Есть еще невнятная картинка в учебнике. Ну так подключайте воображение!..»

Свободное время учителя. Перегрузка и профессиональное выгорание. Работа учителя никогда не относилась к числу простых и легких, но были у нее свои существенные преимущества в плане распределения рабочего времени. Во всяком случае, так они воспринимались самими педагогами и представителями других профессий. Если в первой половине дня учитель работал в соответствии с расписанием, то во второй он имел возможность сам распределять свою нагрузку. Учитель был относительно свободен в периоды летних школьных каникул. Более того, в периоды осенних, зимних и весенних каникул учитель имел возможность сам регулировать свою трудовую деятельность.

Если мы обратимся к решениям выдающихся представителей педагогической практики, то увидим, что они активно использовали эти возможности. Например, В.А.Сухомлинский, будучи директором школы, запрещал своим учителям появляться в школе во время каникул. «В дни каникул учителям предоставляется отдых, в зимние – полностью все каникулы. В мае и июне в школе избегают семинаров и совещаний. У учителя, кроме выходного дня, есть один свободный от уроков день» [2 3, с. 26].

В настоящее время учителя массово жалуются на то, что они вынуждены постоянно перерабатывать. Естественно, это приводит к тому, что не остается времени на профессиональное развитие, полноценную внеклассную работу с детьми, на восстановление собственных сил. Если предметно проанализировать ситуацию с занятостью учителя в каникулярный период,

то оказывается, что подход В.А.Сухомлинского может быть реализован без всякого ущерба для дела. Конечно, он жил и работал во времена, когда не было современных средств коммуникации и дистанционных совещаний. Стараясь не обострять ситуацию с совещаниями, одна из учительниц пишет: «Совещание обычно короткое, не больше часа. В полпятого возвращаясь в кабинет, вся такая просветленная. Есть целых полчаса проверить четыре пачки тестов, которые дети сегодня написали. Или лучше посвятить это время подготовке на завтра? Или поесть? Нет, есть вредно для фигуры и, вообще, поесть и дома можно. А на работе работать нужно!».

В начале информационной эры предполагалось, что компьютер возьмет на себя многие рутинные функции и освободит значительную часть свободного времени работников, в первую очередь тех, кто связан с поиском и трансляцией информации. В частности, существенно изменит и облегчит труд учителя. Однако на деле все оказалось совсем иначе. Действительно, избавив нас от ряда рутинных операций, цифровые технологии и средства массовой коммуникации, по признанию самих учителей, «практически лишили их личной жизни». Не только учитель, но и каждый современный человек ценит свою круглосуточную доступность для работы и общения и одновременно страдает от нее: «...документы для заполнения, отчеты, приказы, справки, электронные голосования по каждому чиху, новостная школьная лента – сыплется, как манна небесная, по утрам и вечерам...».

Количество совещаний очных и дистанционных растет. Массовый переход на дистанционные технологии обучения в период пандемии существенно изменил характер образовательного процесса, породил новые возможности, а где-то привел к дискомфорту для всех: и учителей, и учеников, и родителей. Вот характерное высказывание педагога о причинах дискомфорта, приводящих к профессиональному выгоранию: «Важнейшее

условие духовного роста педагога – это, прежде всего, время – свободное время учителя. Пора понять, что чем меньше у учителя свободного времени, чем больше он загружен всевозможными планами, отчетами, заседаниями, тем больше опустошается его духовный мир, тем скорее наступит та фаза его жизни, когда учителю уже нечего будет отдавать воспитанникам».

Отношения учителя и администрации школы с родителями – «клиент всегда прав!». Одной из наиболее острых проблем современной школы является взаимодействие администрации школы и учителей с родителями. В практике XX в. безусловно принималось, что учитель руководит тем, что следует делать родителям, чтобы помочь ребенку в учении. Сегодня в большинстве случаев условия диктуют родители. Действуя по принципу «лечить и учить могут все», современные родители активно и бескомпромиссно вмешиваются в образовательный процесс. Вот как одна из учительниц пронумеровала по значимости проблемы взаимодействия со своими учениками и родителями:

- 1) они все время сидят в телефонах¹;
- 2) списывают домашние задания из ГДЗ;
- 3) списывают контрольные работы;
- 4) не учат вообще ничего;
- 5) учитель может с какой угодно отдачей скакать у доски и применять индивидуальный подход, результат ровно – 0;
- 6) «2» в полугодии поставить нельзя;
- 7) выгнать из класса нельзя;
- 8) оставить на 2 год нельзя;
- 9) не выдать аттестат нельзя;

10) результаты ОГЭ липовые, дали списать;

11) родители двоечников требуют 4–5. Незнание ребенка их не волнует. Логика: хочу 4–5, потому что хочу. И нет, это не одна мама из 30. Их примерно десяток. В каждом классе;

12) администрации плевать, что дети не знают, им главное приличная ведомость и чтобы родители не скандалили. Поэтому те, кто знает на 3, вполне могут иметь в свидетельстве за 9 класс – 5. Кто на 2 – 4. Умственно отсталый или принципиально ничего не делает – 3».

Как ни печально это звучит, но большинство учителей высказываются похожим образом. Введенное в прошлом десятилетии в профессиональный обиход понятие «образовательная услуга» до предела обострило перечисленные проблемы. Представление о рассмотрении образования как услуги на законодательном уровне исключено², но в практике этот подход еще не изжит.

Современная педагогическая наука предлагает решение, например, исследователи Р.И.Суннатова и Г.В.Шукова в ходе собственных исследований пришли к выводу о том, что «такие личностные характеристики, как действенный уровень эмпатии, вера в себя, ответственность и самоуправление могут рассматриваться как условия формирования профессионально значимых коммуникативных качеств педагогов, которые, в свою очередь, способствуют реализации субъект-субъектного взаимодействия с обучающимися» [3, с. 89].

¹ Согласно части 3 статьи 1 Федерального закона от 19.12.2023 № 618-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации"», обучающиеся не могут использовать мобильные телефоны («средства подвижной радиотелефонной связи») во время учебных занятий, за исключением случаев возникновения угрозы жизни или здоровью обучающихся, работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, иных экстренных случаев.

² Согласно Федеральному закону от 14.07.2022 № 295-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации"», из всех статей закона исключено понятие «услуга» («оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере образования», «образовательная услуга» и т.п.).

Необходимость подготовки учеников к участию в «бесчисленных» олимпиадах и конкурсах. Количество конкурсов и олимпиад различного уровня для школьников разных возрастов в настоящее время не поддается счету. Естественно, что подготовка и участие школьников в них превратились в большую дополнительную работу для современного учителя. Отношение к ним разное, но для многих учителей участие детей становится добровольно-обязательным, а потому весьма обременительным, отвлекающим от основной работы занятием.

Так обычно оценивают эту работу большинство педагогов, но вряд ли эти претензии следует считать справедливыми. Участие в олимпиадах, конкурсах, спортивных состязаниях традиционно и вполне справедливо рассматривается как действенный путь выявления и реализации неординарных возможностей детей. Принципиально важной задачей современного образования является участие школьников в конкурентных формах взаимодействия: *«Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных состязаний, чрезвычайно важен для дальнейшей жизни, без него наивно рассчитывать на воспитание творца, не боящегося жизненных трудностей»* [4, с. 22]. Готовить детей к этим событиям сложно, но это не сторонняя работа для современного педагога, а все же основная – профессиональная обязанность, требующая соответствующей регламентации, учета и регулирования.

«Добровольно-обязательное» участие в профессиональных конкурсах. Участие в конкурсах профессионального мастерства – дело исключительно добровольное, но, по свидетельству многих учителей, на практике оно превращается администрацией в «добровольно-обязательное». Эта проблема не выглядит особо значимой в глазах учителей, но жалобы такие высказываются. Конечно, администрации вынуждать учителя участвовать в конкурсе профессионального мастерства не следует, в основе всегда должно лежать преодоление

себя, личное желание высоких профессиональных достижений. Участие в профессиональном конкурсе – это попытка показать себе и другим свои профессиональные способности и реализованные ресурсы.

Неслучайно конкурсы профессионального мастерства педагогов приобрели широкую популярность, получили поддержку на самых высоких уровнях государственного управления. Они привлекают внимание широкой общественности к профессии учителя, подчеркивают ее социальную значимость. Конкурсы профессионального мастерства педагогов – неотъемлемая часть системы стимулирования современных педагогов к новым профессиональным достижениям.

Повышение квалификации, трудоемкая аттестация. Значительно сложнее обстоит дело с участием педагогов в программах повышения квалификации. Если педагог в XX в. проходил обязательное повышение квалификации раз в пять лет, то современный учитель делает это один раз в три года. Это является требованием времени и потому не может вызывать протестов, однако требует дополнительных временных и интеллектуальных затрат. Современные педагоги, понимая значимость систематического повышения собственной квалификации, нередко пытаются уклониться от участия в предлагаемых программах.

При этом есть существенная разница между вербальной оценкой значимости задачи повышения собственной квалификации и реальным участием в образовательных программах такого рода. О своем желании освоить новые профессиональные знания, отработать умения и усовершенствовать навыки охотно высказываются не менее 75% школьных педагогов, но когда дело доходит до реального участия в образовательных программах переподготовки или повышения квалификации, то оказывается, что возникает множество других задач, не позволяющих это сделать.

Наш анализ участия педагогов разных регионов нашей страны в программах повышения квалификации показал [5; 6], что наиболее критично учителя относятся к значительному росту неформальных форм образования, когда руководство школы обязывает учителя прослушать/просмотреть различные обучающие семинары и иные «образовательные активности»; порой не просто в рабочее время, но и в рабоче-урочное время. И вот учитель подключается к семинару, отключает камеру и звук, и ... ведет свои уроки. Кто что-то полезное приобрел в этой профессиональной ситуации? Есть ли здесь для участников образования польза?

Сложности взаимодействия с непосредственным руководством. В своих постах учителя отмечают сложности взаимодействия с собственной администрацией. Руководство часто использует авторитарный стиль управления. Современный подход к руководству образовательным учреждением предполагает вовлечение учителей в управление образовательными процессами и разработку образовательных реформ. В полной мере относясь к «креативному классу», педагоги не приемлют авторитарную стилистику управления.

Если повсеместно осуждаемая авторитарная стилистика управления все же необходима в определенных случаях, то отмечаемый учителями рост количества стоящих над ними начальников вызывает справедливое возмущение. Вот как пишет об этом учительница: *«У нас теперь всяких завучей, наставников, советников и прочего руководства расплодилось больше, чем учителей. И все они что-то требуют от нас. Целыми днями сидят и с утра до вечера шлют разрядки для учителей, да напоминают о сжатых сроках. Всем отчеты подавай на все подряд. Это нас так освобождают усиленно от всяких бумаг. Не на бумагах, так в электронке, да и еще в 100 раз больше, труднее и замудреннее».*

Ориентация на инклюзию, формирование неравнозначных по уровням психического развития, подготовки и поведению детей классов. Инклюзия в современном школьном образовании вызывает множество споров и даже протестов, при этом ее необходимость продиктована требованием реализации современных подлинно демократических принципов в обществе и образовании. Современное школьное обучение строится на том, что каждому обучающемуся, независимо от имеющихся у него ментальных, психосоциальных, психофизических и других особенностей, предоставляется возможность обучаться в общеобразовательных учреждениях вместе с нормотипичными детьми. Нельзя не признать, что инклюзия, образно говоря, как «снег на голову» свалилась на учителей.

В университетах, готовящих учителей, в прежние годы и в настоящее время этому уделяется недостаточное внимание. Программы переподготовки и курсы повышения квалификации в полной мере не позволяют педагогам подготовиться к решению этих задач. В глазах многих современных педагогов задачи инклюзивного образования выглядят нерешаемыми.

Учителя сетуют на то, что в современных условиях им не удастся в полной мере работать с учениками индивидуально, отсюда – приоритет фронтальным формам работы, что нарушает принцип индивидуализации обучения, заложенный во ФГОС и необходимый в условиях инклюзии. Дети и родители ощущают недостаток внимания со стороны педагогов. Отчасти эти проблемы компенсирует интеграция программ общего и дополнительного образования, которая наметилась в последние годы.

Отношения с коллегами, сложности в коллективе. В сообщениях о причинах увольнения, ухода из школы учителя нередко называют невозможность наладить отношения с коллегами, сложности во взаимном понимании людей разных поколений. В коллективах педагогов особенно

часто отмечается непонимание сложившегося педагогического состава с молодыми педагогами. Среди причин, по которым молодые учителя уходят из школы, часто отмечают низкую зарплату, нерациональный менеджмент, колоссальную бюрократическую нагрузку, а также неопределенность и проблемы личностного роста. Естественно, что каждый такой случай индивидуален, но все же причиной тому чаще всего являются дефициты в развитии социального интеллекта и его отдельных параметров.

Проблематике развития у педагогов «эмоциональной грамотности» как минимально необходимого уровня развития эмоциональной сферы личности, развития социального интеллекта в целом посвящено множество исследований ученых (О.А. Айгунова, И.Н. Андреева, Р.Бар-Он, И.И. Ветрова, Д.В. Люсин, О.В. Лунева, Д.Р. Карузо, Дж. Майер, И.Н. Мещерякова, Дж. Мэтьюс, А.И. Савенков, Т.Д. Савенкова, Е.А. Сергиенко, П.В. Смирнова, П. Сэловей, Д.В. Ушаков и др.). Однако эти научные разработки слабо внедрены в практику подготовки будущих педагогов.

Работа как работа. Предыдущие сюжеты повествовали о трудностях бытия в учительской профессии, но встречаются (правда, значительно реже) и альтернативные суждения. Приведем в качестве примера весьма характерное высказывание одной учительницы об оценке своей работы: «...и вот я задумалась о плюсах своей профессии. В тепле (не на улице, как сотрудники ГИБДД, например), хочешь – сиди, хочешь – пройдишь по классу. Устало горло, болит голова? Можно дать больше письменных заданий. Никакой химией мы не дышим. Как правило, дома мы раньше 5 вечера (я прихожу в 2 или в 3), часть работы можно делать дома. Я почти все делаю во время «окон» – их у меня много. Конечно, зависит еще и от предмета. У математиков и филологов горы тетрадей, ВПР в каждом классе, обязательные экзамены. У меня

проверки гораздо меньше, экзамены сдают редко, ВПР 1 раз – в 7-м классе.

Отпуск два месяца, иногда бывает больше. Плюс каникулы, на которых мы, как правило, работаем с документами (я – из дома). Муж мне всегда завидует.

В целом интересно. Конкурсы, детские мероприятия. Новая информация.

Конечно, есть и минусы. Зарплату хотелось бы повыше (тут многих выручает репетиторство), хотелось бы минимизировать всякие курсы (как правило, бестолковые) и ненужные конкурсы/олимпиады. В моем понимании, это дело добровольное, а по факту приходится разнарядка на школу, сколько человек должны поучаствовать. Про бумажную работу: мой муж работает в торговле, так вот там бумаг и чатов гораздо больше.

Многие жалуются на неадекватное руководство и неадекватных родителей. Из первого вытекает второе. Если администрация школы не защищает учителя, то родители и дети нагеляют окончательно. С руководством может не повезти на любой работе.

Так что проблемы, как и везде. А в целом учитель – работа как работа. В какой-то школе проще, в какой-то тяжелее. Школу можно поменять. Можно выбрать школу, которая работает в одну смену. Или расписание составляют по сменам (день уроки в первую, день – во вторую). У нас есть школы, где учителя работают до 15–17 часов (в одну смену, провели свои уроки и сидят там) за ту же зарплату, что и я. Школы есть, но меня в них нет (хотя звали). Когда-то я работала на заводе, домой приходила в 17, но тогда у меня и своей семьи не было».

Заключение. Специалисты в области профессионального развития педагогов и обыватели, регулярно просматривающие материалы людей о своей профессиональной деятельности на самых разных интернет-ресурсах, склонны утверждать, что жалобы педагогов на условия своей

профессиональной деятельности встречаются значительно чаще, чем жалобы представителей других профессий. Множество профессиональных проблем есть у врачей, инженеров, агрономов и военных, но они об этом значительно реже пишут в интернете.

Действительно ли педагоги жалуются на жизнь чаще представителей других профессий, мы утверждать не беремся, но что работа современного педагога сопряжена с целым рядом сложностей и проблем – факт нашей жизни. Часть из них – действительно следствие нарушений и недоработок в организации труда учителя, часть связана с внутренними причинами (недостаточной профессиональной подготовкой, недостаточной эмоциональной грамотностью, необъективным восприятия реальности и др.), что свойственно человеку в любой профессии.

В своей работе мы не коснулись ряда обсуждаемых педагогами и родителями тем, таких как «буллинг», рост числа «педагогически запущенных детей», мотивация учения, неуспеваемость и академическая успешность, «страсти по ЕГЭ» и др. Перечисленные проблемы важны, но они относятся к числу социально-педагогических.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дзикики А. Творчество в науке / Отв. ред. Е.П.Велихов; науч. ред. В.О.Мальшенко; пер. Е.С.Ключина. М.: УРСС, 2001. 237 с.

2. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитатель-

ной работы в сельской средней школе. М.: Просвещение, 1979. 396 с.

3. Shookova G., Sunnatova R. Personal resource of self-organization of life activity of older adolescents in the context of distance learning // Process Management and Scientific Developments. Part 2. Birmingham, 2021. Мельбурн: AUS PUBLISHERS, 2021. P. 93–97.

4. Савенков А.И., Обухов А.С. Методические рекомендации по подготовке и проведению Всероссийского конкурса исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – Исследователь!» // Исследователь/Researcher. 2018. № 3–4 (23–24). С. 177–214.

5. Загидуллин Р.Р., Савенков А.И., Скоморохова Г.В. Региональные особенности научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров в субъектах Российской Федерации. Аналитический доклад. Ч. 1. Характеристика дополнительного профессионального образования учителей общеобразовательных организаций в образовательных организациях высшего образования; Общероссийский Профсоюз образования. М.: РПЦ Прима, 2023 г. 28 с.

6. Загидуллин Р.Р., Савенков А.И. и др. Региональные особенности научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров в субъектах Российской Федерации. Аналитический доклад. Ч. 3. Условия непрерывного профессионального развития учителей общеобразовательных организаций; Общероссийский Профсоюз образования. М.: РПЦ Прима, 2023 г. 52 с.

Дата поступления – 15.12.2023

Objective and stigmatized perception by teachers of the problems of their own professional activities

Alexander I. Savenkov – Dr. Sci. (Psychological), Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Corresponding Member of RAE, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia); asavenkov@bk.ru

Rais R. Zagidullin – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Head of the laboratory of problems of continuous development of teaching staff of the center for the development of pedagogical education

of the RAE, scientific director of the Training Center of the All-Russian Trade Union of Education (Moscow, Russia); zrais@mail.ru

Tatyana D. Savenkova – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia); tdpichik1@yandex.ru

Abstract. *The article discusses issues of the content and organization of the activities of a modern teacher, real imaginary problems generated by pedagogical stigmatization. The main research method was an analysis of online publications by teachers from various regions of Russia about their professional activities, problems and solutions.*

The analysis showed that some of the teachers' problems are indeed old and have not been solved for decades, some are generated by recent phenomena and events, and some are imaginary or unfounded.

Key words. *Teacher, teacher professional development, teacher education, pedagogical stigma.*

REFERENCES

1. *Dzikiki A. Tvorchestvo v nauke [Creativity in science]. Eds. E.P.Velihov; V.O.Malyshenko. Moscow: URSS, 2001. 237 p.*
2. *Sukhomlinsky V.A. Pavlyshskaya srednyaya shkola: Obobshchenie opyta uchebno-vospitatel'noj raboty v sel'skoj srednej shkole [Pavlysh secondary school: Generalization of the experience of educational work in a rural secondary school]. Moscow: Prosveshchenie, 1979. 396 p.*
3. *Shookova G., Sunnatova R. Personal resource of self-organization of life activity of older adolescents in the context of distance learning. Process Management and Scientific Developments. Part 2. Birmingham, 09 June 2021. Melbourne: AUS PUBLISHERS, 2021, P. 93–97.*
4. *Savenkov A.I., Obukhov A.S. Metodicheskie rekomendacii po podgotovke i provedeniyu Vserossijskogo konkursa issledovatel'skih rabot i tvorcheskikh proektov doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov «YA – Issledovatel'!» [Methodological recommendations for preparing and conducting the All-Russian competition of research works and creative projects for preschoolers and junior schoolchildren “I am a Researcher!”. *Issledovatel' [Researcher]. 2018. No. 3–4 (23–24). P. 177–214.**
5. *Zagidullin R.R., Savenkov A.I., Skomorokhova G.V. Regional'nye osobennosti nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov v sub"ektah Rossijskoj Federacii [Regional features of scientific and methodological support for continuous professional development of teaching staff in the constituent entities of the Russian Federation]. *Analiticheskij doklad. Ch. 1. Harakteristika dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij v obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovaniya [Analytical report. Part 1. Characteristics of additional professional education of teachers of general education organizations in educational organizations of higher education]. Obshcherossijskij Profsoyuz obrazovaniya. Prima [All-Russian Trade Union of Education]. Moscow: RPC Prima, 2023, 28 p.**
6. *Zagidullin R.R., Savenkov A.I. and others. Regional'nye osobennosti nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov v sub"ektah Rossijskoj Federacii [Regional features of scientific and methodological support for continuous professional development of teaching staff in the constituent entities of the Russian Federation]. *Analiticheskij doklad. Ch. 3. Usloviya nepreryvnogo professional'nogo razvitiya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij; Obshcherossijskij Profsoyuz obrazovaniya [Analytical report. Part 3. Conditions for continuous professional development of teachers of general education organizations; All-Russian Trade Union of Education]. Moscow: RPC Prima, 2023, 52 p.**

Российские педагоги С.А. и К.Я.Люгебель (к 160-летию открытия первого детского сада в России)

Помелов Владимир Борисович – д-р пед. наук, профессор, Вятский государственный университет (Киров, Россия); vladimirpomelov@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются практические шаги по открытию первых дошкольных учреждений в России. В центре внимания – педагогическая деятельность и малоизвестные факты биографий создателей первого детского сада супругов С.А. и К.Я. Люгебель. Показано значение их работы для дальнейшего развития системы дошкольного образования. Приводятся воспоминания бывших воспитанников их детского сада. Уделено внимание работе супругов Люгебель в частной гимназии К.И.Мая, в педагогическом обществе, где их коллегами были П.Г.Редкин и К.Д.Ушинский.

Ключевые слова. С.А.Люгебель, К.Я.Люгебель, К.И.Май, К.Д.Ушинский, А.С.Симонович, К.А.Луппова, первые детские сады в России, российское педагогическое общество.

Российские педагоги немецкого происхождения София Андреевна и Карл Якимович Люгебель внесли свой неповторимый вклад в развитие образования в нашей стране, но, к сожалению, их имена сейчас забыты. Этим обстоятельством объясняется наше обращение к исследованию их биографий и анализу того позитивного наследия, который они оставили нам, современным педагогам.

Основательница *первого детского сада в России* София Андреевна Люгебель родилась 20 января 1824 г. в Санкт-Петербурге, в лютеранской семье этнических немцев. Ее отец, прусский подданный Генрих Готфрид Брикс (1781–1852), уроженец города Данциг (ныне Гданьск), эмигрировал в Россию и получил патент от Ремесленной управы Немецких цехов Санкт-Петербурга. Он зарабатывал на жизнь ремонтом клавикордов и других музыкальных инструментов. Его жена, София Амалия, урожденная Мальм (1785–1868) была матерью Александра Элиаса и четырех дочерей: Натальи, Софии Марты, Эмилии Катарины

и Анны. София Марта, или просто София, получила среднее образование в немецкой гимназии Анненшуле (эту школу, в которой учились в основном дети обрусевших немцев, называли еще «училище святой Анны»).

В 1859 г. София вышла замуж за педагога Карла Якимовича Люгебеля. К.Я.Люгебель родился в 1830 г. в Санкт-Петербурге в евангелически-лютеранской семье ювелира Иоахима Люгебеля. Школьное образование получил в той же школе, что и его будущая жена. В 1848–52 гг. он учился на филологическом факультете столичного университета; закончил обучение со степенью кандидата по разряду общей словесности¹. Первое время Карл давал частные уроки, а в 1854 г. был приглашен старшим преподавателем латинского языка в знаменитую Ларинскую гимназию, где работал до 1857 г.

Это учебное заведение имеет интересную историю. Эта четвертая по времени открытия гимназия в Санкт-Петербурге начала работу в 1836 г. по инициативе ми-

¹ Степени «кандидат химии», «кандидат физики» и т.д. не означали, что их носитель имеет ученую степень, а лишь то, что данный выпускник лучше других проявил себя в учебе.

нистра народного просвещения С.С.Уварова и была названа в память о купце П.Д.Ларине, поскольку средства на ее устройство и, частично, содержание были взяты из капитала, пожертвованного им еще в царствование Екатерины II и находившегося в распоряжении министерства.

В Ларинской гимназии помимо предметов, предусмотренных уставом классических гимназий, был введен особый курс по торговле и промышленности «для приготовления купеческих детей к коммерческим занятиям». Как известно, в русские гимназии могли поступать лишь дети дворян и чиновников, однако именно для этого учебного заведения было определено право поступления также детей русских и иностранных негодичантов, т.е. купцов.

В 1858–59 гг. К.Я.Люгебиль преподавал историю и древние языки в частной гимназии К.И.Мая, которая была основана им в 1856 г. К.И.Май был замечательным учителем–практиком, последователем передовых педагогических воззрений Н.И.Пирогова, К.Д.Ушинского и других прогрессивных русских деятелей образования. С.А.Люгебиль вела там же уроки в подготовительном классе.

Имя С.А.Люгебиль упоминается в мемуарах русского художника и историка искусства А.Н.Бенуа: «За мальчиками до 13–14 лет присматривала супруга К.И.Мая – очень некрасивая, красноногая и не слишком приятная Агнеса Ивановна, которую полагалось величать тетей Агнес; помощницей ее была родственница Мая, старенькая, такая же вся кругленькая, как и ее фамилия, Tante Lügebill (*тетя Люгебиль*), которую полагалось звать именно так, а не по имени» [1, с. 155].

Упоминается С.А.Люгебиль и в письмах выпускника гимназии И.В.Петрашени: «Другие уроки были менее замечательны, за исключением фребелевских работ у “танте Югабель” (искаженное тетя Люгебиль – В.Б.). На этих уроках маль-

чишки вели себя чрезвычайно вольно, наибольшее же напряжение можно было наблюдать у самой “танте Югабель”, маленькой, расплывшейся старушки с добрым наивным лицом. Если ученик делал работу небрежно, на лице “танте Югабель” появлялся испуг, она собственноручно исправляла работу, предоставляя мальчику в это время впасть в сладостное бездействие, и уверяла лентяя, что ошибка его случайна и больше не повторится. Когда ученик справлялся с работой, а “танте Югабель” в это время была на другом конце класса, то он, по заведенному порядку, во все горло кричал: “Танте Югабель, я сделал!”, что меня первое время очень конфузило...» [2, с. 50–51]. Разумеется, эти воспоминания отличаются значительной степенью субъективизма.

В 1859 г. К.Я.Люгебиль защитил магистерскую диссертацию, посвященную истории Античной Греции; в частности, он писал в ней о генетиллидах – богинях, присутствовавших при рождении ребенка и передававших, как считали в древности, новорожденному те или иные способности. В 1860–61 гг. Люгебиль находился в двухлетней командировке в Германии, Италии и Греции с целью дальнейшего изучения латинского и древнегреческого языков, культуры и быта древних греков и римлян в архаическую и классическую эпохи. В Римском университете он был избран членом–корреспондентом института археологии. В «Бюллетене» института в 1861 г. он разместил свою статью о последних раскопках в Помпее.

К.Я.Люгебиль внес значительный вклад в отечественную и европейскую историческую науку [3], был известен в филологических кругах как специалист в области греческой филологии [4], этимологии греческого языка [5], древнегреческой литературы [6] и истории [7]. Он также написал книгу для чтения на греческом языке для учащихся гимназий [8]. Его имя не забыто до сих пор, современные отечествен-

ные ученые характеризуют К.Я.Люгебиля как одного из крупнейших специалистов в области античности [9, с. 236–237].

Вся дальнейшая жизнь К.Я.Люгебиля была связана с родным университетом. Здесь он стал доктором греческой словесности, ординарным профессором, а в 1882 г. ему было присвоен чин действительного статского советника². Он также состоял в должности помощника хранителя древностей в Эрмитаже, был преподавателем в училище правоведения [10].

Супруги Люгебиль были соучредителями и деятельными членами Санкт-Петербургского педагогического собрания; в 1869 г. оно приобрело статус педагогического общества. Местом проведения собраний был актовый зал второй столичной гимназии, в которой работали и некоторые участники этих встреч. Собрания общества посещались такой массой «отборной», по выражению журналиста М.Л.Песковского, образованной публики, что громадный зал, где происходили заседания, не всегда вмещал собравшихся.

В педагогических журналах обязательно помещались рефераты, читавшиеся в ходе собрания, печатались подробные отчеты о прениях в форме стенограмм или точного пересказа. Это давало возможность широкой публике, прежде всего за пределами столицы, правильно ориентироваться относительно взглядов и заключений круга компетентных людей по специальным педагогическим вопросам, что, в свою очередь, способствовало формированию некой определенности, устойчивости прогрессивных общественных воззрений на школьное дело в целом за пределами столичного педагогического общества.

Профессор П.Г.Редкин взял на себя руководство этими собраниями, а затем и Педагогическим обществом практически до самого конца его существования [11,

с. 177]. Его фактическим помощником был соратник К.Д.Ушинского по Смольному институту М.И.Косинский. Сам Ушинский неоднократно выступал на заседаниях общества с новаторскими предложениями, вызывавшими большой интерес не только у непосредственных слушателей, но и по всей России благодаря опубликованию их в дальнейшем в педагогической печати. Ни один из обсуждавшихся в педагогических собраниях вопросов не снимался с рассмотрения, пока не был полностью изучен. В этом отношении Ушинский, этот «ходячий педагогический архив», «багаж педагогической мудрости», как его называли участники собраний, был неоценим и незаменим. В итоге серьезное, умелое и чуткое отношение педагогических собраний к вопросам и явлениям школьной жизни снискало им большое сочувствие образованной части населения в столице и провинции.

Назовем еще несколько признанных в свое время педагогов и деятелей образования, принимавших самое активное участие в работе общества. Это автор одного из первых проектов введения обязательного образования в России А.С.Воронов, специалист в области начального обучения, активный пропагандист аналитического звукового метода обучения грамоте, сторонник объяснительного чтения И.И.Паульсон, основатель педагогической журналистики в России Н.Х.Вессель [12, с. 95]. Супруги Люгебиль также выступали на заседаниях общества с более близкой им «дошкольной» проблематикой.

Начиная с 2004 г., в России ежегодно 27 сентября отмечается День дошкольного работника, поскольку именно в этот день в 1863 г. в Санкт-Петербурге, на Большом проспекте Васильевского острова, К.Я. и С.А.Люгебиль открыли первый русский детский сад.

² Это был гражданский чин 4-го класса, соответствовавший званию генерал-майора в армии, дававший право на потомственное дворянство и обращение «Ваше высокоблагородие»..

Этот детский сад имел своих предшественников за границей. Еще в 1769 г. французские педагоги Жан-Франсуа Оберлин и Луиза Шепплер в немецком городке Штейнталь основали первое в истории учреждение для маленьких детей, получившее название «вязальной школы». Здесь применялись игры, использовалась наглядность, уделялось особое внимание развитию речи и нравственно-религиозному воспитанию. Роберт Оуэн и Джордж Бьюкенен в Шотландии, пастор Флиднер в Кайзерсверте, Юлий Фельзинг в Дармштадте, графиня фон-Брунвик в Венгрии продолжили практику открытия дошкольных учреждений [13, с. 118].

В России, прообразом детского сада были дневные детские комнаты при Демидовском доме трудолюбия (его еще называли Дом для призрения трудящихся), открытые в 1837 г. А.Н.Демидовым по просьбе матерей-работниц. На этот Дом благотворитель пожертвовал полмиллиона рублей, которые частично пошли и на организацию работы детских комнат. Первоначально в этих комнатах находились 6 мальчиков и 11 девочек, но через год количество детей возросло до 112. Однако какой-то педагогической программы работы с ними не было.

В 1837 г. в немецком городе Бад Бланкенбург Ф.Фребель открыл Учреждение для развития творческого побуждения деятельности у детей и подростков, которому было суждено стать фактически первым в истории детским садом. Именно здесь это учреждение получило свое название «Kindergarten» («Детский сад»), а Ирма Зееле стала первой в истории «садовницей», т.е. воспитательницей. Фребель первым не только практически организовал такое учреждение, но и всесторонне научно обосновал его воспитательную деятельность [14, с. 96]. В середине XIX в. его имя было уже известно российским педагогам, хотя его труды в России издавались мало. Роль распространителя и интерпретатора идей Фребеля взяли на себя

периодические издания: журналы «Современник», «Детский сад», газеты «Русский инвалид», «Голос» и др. С его системой и самим фактом существования детских садов в Германии впервые познакомил российских педагогов в 1857 г. соратник Ушинского В.И.Водовозов.

Фребелевская педагогическая система нашла немало последователей в России. Постепенно и здесь стали появляться первые детские сады. Есть скупое упоминание в некоторых источниках, что первые детские группы появились в Гельсингфорсе (ныне Хельсинки) в 1859 г., затем в 1863 г. Но, во-первых, Хельсинки уже более 100 лет не входит в состав России, а во-вторых, никаких конкретных сведений о деятельности этих групп нет. Вот почему общепринято считать *первым* детским садом в России именно тот, что открыли супруги С.А. и К.Я.Люгебиль 27 сентября 1863 г.

В числе первых была также А.С.Симонович, которая вместе с мужем открыла первый бесплатный детский сад в Санкт-Петербурге в 1866 г. при благотворительном «Обществе дешевых квартир», получивший название «народного» и ставший доступным даже бедным слоям населения. Он предназначался для детей домработниц. Занятия были организованы по фребелевской системе. Старшие дошкольники изучали священное писание, молитвы, плели, рисовали и занимались аппликацией. В народном саду оборудовали швейную мастерскую для пошива детского белья, прачечную, общую кухню и даже начальную школу для детей, родители которых работали на выезде. Старшие дети один час в день обучались чтению и письму, педагоги проводили с ними развивающие беседы. Но этот детский сад вскоре закрылся из-за безденежья. А.С.Симонович также стала учредителем первого российского педагогического журнала по дошкольному воспитанию «Детский сад». В этом же 1866 г. детские сады открылись в Николаеве, Одессе и Москве [15, с. 527].

Первые руководители детских садов (С.А.Люгемиль, К.И.Герке, А.С.Симонович и др.) считали себя последователями Фребеля. Но это не означало, что они во всем следовали дидактическим наставлениям немецкого педагога; имела место и определенная методическая самостоятельность со стороны первых русских воспитателей. Детский сад супругов Люгемиль был платным – как, впрочем, и почти все другие, открывавшиеся в то время, – но в то же время вполне доступным для семей, имевших средний заработок. Поначалу в нем преобладали дети работниц неподалеку расположенной швейной фабрики. Он размещался в небольшом деревянном домике, что было вполне достаточно для 30 детей в возрасте от 3 до 6 лет. Они находились в детском саду с 10.30 до 14.30. Утром с ними занимались гимнастикой и физическими упражнениями. Второй час посвящался шитью, работе с бумагой (вырезание, наклеивание и т.п.). Затем дети обедали. После обеда они играли, танцевали, пели, слушали чтение. Малышей не принуждали делать то, чего они не хотели. Если они не желали вырезать из золоченой бумаги или танцевать, то им разрешалось делать то, что им хочется. Игры и занятия проводились без строгой регламентации; детям зачастую предоставлялась возможность играть и заниматься самостоятельно, но, разумеется, под неусыпным присмотром «садовницы».

В теплое время года все активные развлечения проходили на природе – в цветочно-фруктовом саду, а зимой дети «штурмовали» ледяную горку. Подвижные и настольные игры, занятие ручными работами, рассказывание сказок и стихов, проведение бесед – от таких форм работы, практиковавшихся в детском саду, малыши были в восторге, и родители с трудом уводили их домой. Родители имели возможность наблюдать за детьми со стороны. Воспитатели давали им советы по

организации развивающей деятельности в домашних условиях. С.А.Люгемиль сама нередко участвовала в играх и занятиях. Как вспоминали бывшие воспитатели, она всегда указывала им на необходимость развития у детей воображения. Без сказок и живых бесед не проходил ни один день. Люгемиль вела записи своих наблюдений за индивидуальным поведением и развитием детей.

Педагог Е.Н.Водовозова в своих воспоминаниях выражала сомнение в том, что госпожа Люгемиль придерживалась какого-либо конкретного метода в своей работе; однако очевидно, считала она, что детей окружала атмосфера истинного счастья, которой они наслаждались [16, с. 275].

Многие первые детские сады работали непродолжительное время, что объяснялось нехваткой средств на их содержание. Так, и детский сад Люгемиль прекратил свою работу уже в 1869 г. из-за нехватки средств.

Открытие первого детского сада прошло почти незамеченным тогдашней прессой. Только спустя год журнал «Современник» «спохватился» и опубликовал статью, в которой сквозила определенная подозрительность и недоверие к «немецким выдумкам». «Сад этот существует уже более года – и, однако ж, доселе о нем не было ни слуху, ни духу. Мы услышали о существовании его совершенно случайно – и признаемся, с большим недоверием о пользе подобного дела у нас. Во-первых, детские сады это выдумка немецкая. Тут непременно, думали мы, детей муштруют, делают их умненькими, подгоняют под однообразную форму живых машинок. А затем, думали мы, – если в Германии и есть детские сады, из которых умная педагогика умеет устранять недостатки, более или менее неразлучные с чинным немецким воспитанием, – то возможно ли это у нас? Нас, однако, приглашали идти – посмотреть, и своими глазами убедиться в не-

основательности обуревавших нас сомнений. Мы последовали этому совету и, при первом же посещении сада, действительно разубедились в наших сомнениях. Веселые лица детей, смех, говор, резвость показали нам, что они не терпят здесь никакого принуждения или стеснения» [17].

Деятельность супругов Люгемиль получила плодотворное развитие в России в последующие годы. Платные дошкольные заведения появились в Воронеже, Смоленске, Иркутске, Москве, Тбилиси. Организация и направления воспитательной работы в этих садах полностью зависели от взглядов их начальника или покровителя. В некоторых, преимущественно открытых российскими немцами, методично реализовывалась система Фребеля. В других кураторы с воспитательницами искали новые векторы работы, критикуя немецкого педагога и следуя высказываниям Ушинского, Толстого и других прогрессивных отечественных педагогов.

Начиная со второй половины XIX в., в России появляются фребелевские общества, объединявшие представителей прогрессивной педагогической интеллигенции, стремившейся к организации дошкольных учреждений. Наиболее известными были фребелевские общества в Санкт-Петербурге, Киеве, Одессе, Харькове и Тифлисе. Общества создавали платные и бесплатные (на добровольные пожертвования) дошкольные учреждения – детские площадки и летние колонии для организации оздоровительного отдыха детей, издавали литературу и проводили публичные лекции.

В деятельности фребелевских обществ проявились себя две во многом противоположные тенденции. Одни педагоги предлагали использовать педагогическое наследие Фребеля в неизменном виде. Однако прогрессивная и наиболее влиятельная часть педагогов (Е.Н.Водовозова, А.С.Симонович, Е.И.Конради, А.М.Калмыкова,

П.Ф.Каптерев и др.), считали необходимым творческое применение наследия великого немецкого педагога с учетом российских реалий и последних достижений педагогики.

Самое раннее по времени открытия и одновременно самое крупное – Санкт-Петербургское общество содействия первоначальному воспитанию детей – было учреждено в 1871 г. Его организаторами были П.К.Задлер и Е.А.Вертер, которые в конце 1860-х гг. посетили ряд детских садов Германии, изучили применявшуюся в них методику работы Ф.Фребеля и ознакомились с деятельностью Тюрингенского фребелевского общества (именно в Тюрингии в городах Штейнталь и Бад Бланкенбург были впервые организованы детские дошкольные учреждения).

Помимо открытия благотворительных дошкольных учреждений общество организовывало лекции по дошкольной педагогике, имело платные фребелевские курсы (с 1872 г.) по подготовке «детских садовниц». На курсы принимались женщины, имевшие среднее образование или сдавшие экзамен при гимназии на звание домашней наставницы или учительницы. Сначала курсы были годичными, с 1878 г. срок обучения был продлен до двух лет. На первом курсе преобладало теоретическое обучение, на втором – практическое. В 1907 г. курсы стали трехлетними. При обществе действовали школа по подготовке «сведущих нянь», два бесплатных детских сада на 100 детей, летний народный сад (его ежегодно посещало свыше тысячи детей), детская летняя колония на 100 детей. С 1877 г. общество устраивало бесплатные детские праздники и экскурсии на природу, демонстрацию фребелевских игр, выставки детских поделок и т.п. С 1870 г. оно присуждало премии за лучшие литературные произведения для детей и издавало их. В совет общества первоначально входили супруги Люгемиль, К.И.Май, редак-

тор журнала «Учитель» И.И.Паульсон, детский врач П.К.Задлер, председатель столичного педагогического общества П.Г.Редкин, основательница детского сада Е.А.Вертер. После 1917 г. курсы были преобразованы в институт дошкольного воспитания, при котором работал опытный детский сад фребелевской направленности. Двухлетние курсы по подготовке «фребеличек» работали в Одессе и Харькове. Киевское Фребелевское общество, открывшееся в 1872 г., было известно тем, что его сотрудники разрабатывали теоретические вопросы дошкольного воспитания, издавали литературу, например «Летние детские площадки для игр», «Парижские детские сады».

Здесь в 1908 г. на платной основе был открыт Фребелевский женский пединститут с трехлетним сроком обучения, готовивший воспитателей детсадов. При институте имелись педагогические и психологические лаборатории, детские сады и площадки. В советское время он был преобразован в институт народного образования, а затем в педагогический институт.

Постепенно детские сады стали появляться и в российской провинции. В 1911 г. К.А.Луппова открыла при своей квартире первый в городе Вятка детский сад. Двухэтажный кирпичный дом, в котором он размещался, сохранился до настоящего времени. В советское время первый детский сад был открыт в Вятке в феврале 1918 г. (зав. М.И.Новокрещенова). В 1918 г. при Вятском городском отделе народного образования был организован подотдел дошкольного воспитания, которым заведовала К.А.Луппова. Такая же настойчивая деятельность со стороны органов образования и местных властей по открытию детских яслей и садов проводилась повсеместно в РСФСР (с 1922 г. – в СССР), что в итоге позволило создать в стране мощную сеть дошкольных учреждений, в которых проходили первоначальное воспитание миллионы юных граждан.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бенуа А.Н.* Мои воспоминания: в 3 т. Т. 1. М.: Наука, 1990. 749 с.
2. *Ледовская Е.М.* Петрашень И.В. и его семья: страницы прошлого. СПб.: Музей-институт семьи Рерихов, 2011. 203 с.
3. *Люгемиль К.Я.* Историко-филологические исследования (Афинский царь Кодр и отмена царской власти в Афинах. Архонтство и стратегия в Афинах во время Персидских войн). СПб., 1868. 380 с.
4. *Люгемиль К.Я.* О формах родительного падежа единственного числа так называемого 2-го греческого склонения // Журнал министерства народного просвещения. 1880. Август.
5. *Люгемиль К.Я.* Начала и главные вопросы греческой этимологии. СПб., 1882. 220 с.
6. *Люгемиль К.Я.* *Nomera* // Журнал министерства народного просвещения. 1886. Июнь.
7. *Люгемиль К.Я.* Различные жизнеописания Корнелия Непота, с прибавлением латинско-русского словаря. СПб., 1889. 410 с.
8. *Люгемиль К.Я.* Первая греческая книга для чтения. СПб., 1885. 120 с.
9. *Фролов Э.Д.* Русская наука об античности: Историографические очерки. СПб., 2006. 556 с.
10. Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского Санкт-Петербургского университета за истекшую третью четверть века его существования. 1869–1894. Т. 1. СПб.: Тип. и лит. Б.М.Вольфа, 1896. 520 с.
11. *Помелов В.Б.* П.Г. Редкин – основоположник русской теоретической педагогики // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 3. С. 170–179.
12. *Помелов В.Б.* Основоположник российской педагогической публицистики: к 180-летию Н.Х.Весселя // Педагогика. 2014, № 7. С. 92–99.
13. *Помелов В.Б.* Фридрих Фребель и его вклад в педагогику: к 230-летию со дня рождения педагога и к 175-летию открытия им первого в истории детского сада // Вестник ВятГГУ. Педагогика и психология. 2011. № 4 (3). С. 111–123.
14. *Помелов В.Б.* Основоположник дошкольного воспитания // Педагогика. 2012. № 9. С. 93–100.

15. Фребелевские общества // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2. М.: Большая российская энциклопедия, 1999. 672 с.

16. *Водовозова Е.Н.* На заре жизни. М.: Художественная литература, 1987. 420 с.

17. *Русаков А.С.* Детский сад. Дебют в России // Современник. Т. CV. 1864. Ноябрь-де-

кабрь // Новикова Е.Я., Валиев М.Т., Лейнонен И.Л. Биографическая страничка Софии Андреевны Люгебиль. [Электронный ресурс] URL: http://kmay.ru/sample_pers.phtml?n=2391 (дата обращения – 1.10.2022 г.).

Дата поступления – 26.07.2023

Russian teachers S.A. and K.Ya.Lyugebil (to the 160th anniversary of the opening of the first kindergarten in Russia)

Vladimir B. Pomelov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Vyatka State University (Kirov, Russia); vladimirpomelov@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to the characteristics of practical steps to open the first preschool institutions in Russia. The focus is on the disclosure of pedagogical activity and little-known facts of the biographies of the creators of the first kindergarten of S.A. and K.Ya. Lyugebil. The importance of their work for the further development of the preschool education system is shown. The memoirs of former pupils of their kindergarten are given. Attention is paid to the work of the Lyugebil spouses in the private gymnasium of K.I. May, in the pedagogical society, where their colleagues were P.G. Redkin and K.D. Ushinsky.*

Key words. *S.A.Lyugebil, K.Ya.Lyugebil, K.I.May, K.D. Ushinsky, A.S.Simonovich, K.A.Luppova, first kindergartens in Russia, Russian Pedagogical Society.*

REFERENCES

1. *Benua A.N.* Moi vospominaniya [My memories]: в 3 т. Т. 1. Moscow: Nauka, 1990. 749 p.
2. *Ledovskaya E.M.* Petrashen' I.V. i ego sem'ya: stranicy proshlogo [Petrashen I.V. and his family: pages of the past]. Saint Petersburg: Muzej-institut sem'i Rerihov, 2011. 203 p.
3. *Lyugebil' K.Ya.* Istoriko-filologicheskie issledovaniya (Afiniskij car' Kodr i otmena carskoj vlasti v Afinah. Arhontstvo i strategiya v Afinah vo vremya Persidskih vojn) [Historical and philological studies (The Athenian King Codrus and the abolition of tsarist power in Athens. Archonship and Strategy in Athens during the Persian Wars)]. Saint Petersburg, 1868. 380 p.
4. *Lyugebil' K.Ya.* O formah roditel'nogo padezha edinstvennogo chisla tak nazyvaemogo 2-go grecheskogo skloneniya [On the forms of the genitive singular of the so-called 2nd Greek declension]. *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya* [Journal of the Ministry of Public Education]. 1880, Avgust.
5. *Lyugebil' K.Ya.* Nachala i glavnye voprosy grecheskoj etimologii [Beginnings and main questions of Greek etymology]. Saint Petersburg, 1882. 220 p.
6. *Lyugebil' K.Ya.* Homerica [Homerica]. *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya* [Journal of the Ministry of Public Education]. 1886, Iyun'.
7. *Lyugebil' K.Ya.* Razlichnye zhizneopisaniya Korneliya Nepota, s pribavleniem latinsko-russkogo slovarya [Various biographies of Cornelius Nepos, with the addition of a Latin-Russian dictionary]. Saint Petersburg, 1889. 410 p.
8. *Lyugebil' K.Ya.* Pervaya grecheskaya kniga dlya chteniya [The first Greek book to read]. Saint Petersburg, 1885. 120 p.
9. *Frolov E.D.* Russkaya nauka ob antichnosti: Istoriograficheskie ocherki [Russian Science of Antiquity: Historiographical Essays.]. Saint Petersburg, 2006. 556 p.

10. Biograficheskij slovar' professorov i prepodavatelej Imperatorskogo Sankt-Peterburgskogo universiteta za istekshuyu tret'yu chetvert' veka ego sushchestvovaniya [Biographical dictionary of professors and teachers of the Imperial St. Petersburg University for the past third quarter of a century of its existence]. 1869–1894. T. 1. Saint Petersburg: Tip. i lit. B.M.Vol'fa, 1896. 520 p.

11. Pomelov V.B. P.G.Redkin – osnovopolozhnik russkoj teoreticheskoy pedagogiki [P.G.Redkin – the founder of Russian theoretical pedagogy]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Vyatka State University]. 2020. No.3. P. 170–179.

12. Pomelov V.B. Osnovopolozhnik rossijskoj pedagogicheskoy publicistiki: k 180-letiyu N.H.Vesselya [The founder of Russian pedagogical journalism: to the 180th anniversary of N.H.Wessel]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2014. No. 7. P. 92–99.

13. Pomelov V.B. Fridrih Fryobel' i ego vklad v pedagogiku: k 230-letiyu so dnya rozhdeniya pedagoga i k 175-letiyu otkrytiya im pervogo v istorii detskogo sada [Friedrich Froebel and his contribution to pedagogy: to the 230th anniversary of the birth of the teacher and to the 175th anniversary of the opening of the first kindergarten in history]. *Vestnik VyatGGU. Pedagogika i psihologiya* [Bulletin of the Vyatka State University. Pedagogy and psychology]. 2011. No. 4 (3). P. 111–123.

14. Pomelov V.B. Osnovopolozhnik doshkol'nogo vospitaniya [The founder of preschool education]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2012. No. 9. P. 93–100.

15. Fryobelevskie obshchestva [Froebel Societies]. Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya [Russian Pedagogical Encyclopedia]: v 2 t. T. 2. Moscow: Bol'shaya rossijskaya enciklopediya, 1999. 672 p.

16. Vodovozova E.N. Na zare zhizni [At the dawn of life]. Moscow: Hudozhestvennaya literatura. 1987. 420 p.

17. Rusakov A.S. Detskij sad. Debyut v Rossii [Kindergarten. Debut in Russia]. *Sovremennik*, T. SV. 1864, noyabr'-dekabr'. Novikova E.Ya., Valiev M.T., Lejnonen I.L. *Biograficheskaya stranichka Sofii Andreevny Lyugebil'* [Biographical page of Sofia Andreevna Lugebil']. URL: http://kmay.ru/sample_pers.phtml?n=2391 (accessed – 1.10.2022).

Фабрично-заводская семилетка г. Красноярск и ее работа в 30-е гг. XX в.

Колокольникова Зульфия Ульфатовна – канд. пед. наук, доцент, Сибирский федеральный университета (Красноярск, Россия); kolokolnikova_zu@mail.ru

Аннотация. В статье характеризуется фабрично-заводская семилетка (ФЗС) и ее работа в 30-е гг. XX в. на примере г. Красноярск (Приенисейская Сибирь). Рассматриваются задачи, содержание и методы работы ФЗС, определено ее место в социальном воспитании, а также связи с другими подсистемами народного образования РСФСР. Особое внимание уделено организации труда и воспитательной работе.

Ключевые слова. Красноярск, Приенисейская Сибирь, социальное воспитание (соцвос), единая трудовая школа (ЕТШ), фабрично-заводская семилетка (ФЗС), школа фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), школа фабрично-заводского обучения (ФЗО), профессиональное образование (профобр), политическое просвещение (политпросвет), СПОН (социально-правовая охрана несовершеннолетних), опорная школа, метод проектов, комплексный метод.

Отечественная система образования имеет достаточно богатые традиции подготовки рабочих кадров, в 20-е г. прошлого столетия успешно работали школы фабрично-заводского обучения (ФЗО), фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) и фабрично-заводская семилетка (ФЗС). Первые два относятся к профессионально-технического образования, а последняя является типом общеобразовательной школы. Думается, их опыт может быть полезен в современности, когда государство дает значительный импульс к развитию системы среднего профессионального образования.

В нашей статье мы охарактеризуем целевые и организационные аспекты работы ФЗС в 1930-е гг., опираясь на архивные материалы Приенисейской Сибири (г. Красноярск), хранящиеся в фондах Государственного архива Красноярского края (ГАКК).

ФЗС – общеобразовательная школа, которая существовала с 1926 по 1934 г. в городах, рабочих поселках и фабрично-завод-

ских районах РСФСР (СССР). Ее цель – дать учащимся (8–12–15 лет) общее образование и политехническую подготовку, познакомить с производством, трудовыми приемами и процессами, выработать у них навыки в обращении и применении общепотребительных инструментов, понимание процессов производства и некоторые технические умения [1, с. 31]. После 1934 г. ФЗС были преобразованы в неполные средние школы [2, с. 305].

В 1928–29 гг. одновременно существовали ФЗУ и ФЗС, причем первые имели общеобразовательный и политехнический уклон, а вторые – профессиональный. Содержание, методы и организационные формы работы фабрично-заводской семилетки ориентировали на установление преемственных связей со школами ФЗУ для построения работы последних на базе ФЗС. Общеобразовательная семилетняя ЕТШ, как основной тип школы РСФСР (СССР) в 1920–30-е гг., включала первую ступень (четыре года) и вторую ступень (три года). ЕТШ на второй ступени, как школа со-

цвоса¹ [3; 4], в зависимости от производственного окружения могла иметь тот или иной уклон (например, индустриальный, обслуживающего труда или сельскохозяйственный). Организация ФЗС в промышленных центрах не рассматривалась в качестве особого вида трудовой школы, а была связана с развитием и углублением индустриального уклона школ соцвоса. В статье «Педагогической энциклопедии» (1930) подчеркивалось: «эти школы, охватывающие соцвосовский возраст, не являются еще профессиональными» [5, с. 582]. Профессиональное образование и профессиональное обучение должны были строиться на основе ЕТШ-семилетки (4+3), однако только техникумы и вузы придерживались такого принципа в 1920-е – начале 30-х гг.

Если говорить о нормативной и организационной базе, то ФЗС, входящая в подсистему соцвоса, руководствовалась «Положением об ЕТШ» (1918), «Уставом ЕТШ» (1923), работала по учебным планам и программам единой трудовой школы. Напомним, что в ЕТШ на первой ступени реализовывались комплексные программы (природа и человек, труд, общество), а на второй – предметные программы. Активно использовался в образовательном процессе проектный метод. Большое внимание уделялось воспитательной работе и организации «детской среды».

Развитие ФЗС в г. Красноярске. Научные работы о фабрично-заводской семилетке в Сибири в настоящее время отсутствуют. В ГАКК мы просмотрели 99 фондов, относящиеся к образованию на территории Приенисейской Сибири в 1920–30-е гг., и обнаружили всего один фонд (два дела), отражающий деятельность ФЗС г. Красноярска

[6, ДД. 1–2]. В нем собраны протоколы совещаний педагогического коллектива, именно они выступают основными источниками проведенного нами исследования.

В 1925 г. открылась Красноярская железнодорожная семилетняя школа № 6 службы просвещения Томской железной дороги (г. Красноярск Сибирского края), которая просуществовала до 1930 г. В 1930–31 учебном году на ее базе была создана Красноярская фабрично-заводская семилетняя образцовая школа № 28 Красноярского городского отдела народного образования (г. Красноярск Восточно-Сибирского края). ФЗС № 28 являлась опорной школой, т.е. методическим центром нескольких ближайших учебных заведений. В ее задачи входили пропаганда и внедрение новаций в школьную практику, изучение и распространение педагогического опыта, осуществление методической помощи учителям и др. Так, в сентябре 1930 г. на заседании заведующих школ г. Красноярска с представителем отдела народного образования (ОНО) обсуждался вопрос о введении опорной школы, в качестве которой была предложена ФЗС № 28, поскольку у нее были производственная база, подходящие жилищные условия, руководящий и педагогический состав, соответствующий требованиям опорности, а также детский состав из рабочей среды. ОНО обещало помочь учебному заведению и руководством и материально [6, Д. 1. Л. 57].

В ФЗС № 28 на август 1930 г. находились 17 учебных групп (474 учащихся): 6 групп (176 учащихся) в школе первой ступени, 11 групп (298 учеников) – второй [6, Д. 1. ЛЛ. 52–53 об.]. В протоколах достаточно много места занимают обсуждение движения контингента учащихся, их перевод

¹ В каждую подсистему народного образования РСФСР входили учреждения для различных категорий граждан: соцвос (социальное воспитание) – учреждения для нормальных, трудновоспитуемых и физически дефективных детей; профобр (профессиональное образование) – профшкола, школа фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), техникумы, вузы; политпросвет (политическое просвещение) – пункты по ликвидации неграмотности (ликпункты), школы взрослых, школы политграмоты, совпартшколы и др.

в следующий семестр, причины отчисления (ухода). В среднем в Красноярской ФЗС обучались около 500 человек, примерно 80 учеников находились по разным причинам «в движении»: оставались на «повторительные семестры» (25–30 чел.) или покидали учебное заведение (45–50 чел.), ученики 6–7 групп переходили на учебу в ФЗУ (около 30 чел.). Учебный год состоял из двух семестров: первый – с 20 сентября по 20 марта (вечер выпускников), каникулы – с 21 по 26 марта и с 15 по 25 августа; второй – с 10 апреля по 20 сентября, комплектование школы и конференции для педагогов – с 21 по 26 марта. С 15 по 27 марта шла запись вновь поступающих. Производственная практика проходила с 1 июня и с 15 августа. С 15 июня по 15 июля организовывали летнюю школу, с 25 августа по 5 сентября – конференции для педагогов и учащихся. 3, 4 и 5-го сентября для всех групп проводились: анкетирование по изучению материальной и бытовой обстановки у учащихся, беседа о новой структуре детской среды, научно-трудовая экскурсия на третий полеводческий участок; объявлялось расписание работ в школьном совхозе для старших групп (начиная с 4-й). В подшефном колхозе проходили весенняя посевная и осенняя уборочная кампании [6, Д. 1. ЛЛ. 55, 77 об. –78].

Красноярская ФЗС № 28 организовывалась как общеобразовательная политехническая семилетка с индустриальным уклоном на базе железнодорожной школы, поэтому она имела тесные связи с железнодорожными мастерскими Сибирской

дороги, которые с 1930 г. были преобразованы в паровозовагоноремонтный завод (ПРЗ). Это обуславливало основные направления и задачи работы ФЗС: «1) научно подготовить детей к трудовым профессиям; 2) объяснить и наглядно показать достижения современной техники; 3) тесно увязаться со своим материнским производством, в данном случае с паровозоремонтным заводом; 4) общественно-полезная работа школы должна проходить под лозунгом “борьба с кулачеством – классовая борьба”» [6, Д. 1. ЛЛ. 56 об.] Кроме того, необходимо было соединить теоретическую (учебный процесс) и практическую (промышленность, сельское хозяйство) подготовку (работа на заводе и подшефном колхозе, школьном совхозе и мастерских) с требованиями современности.

При составлении программ педагоги соотносили их содержание с квалификациями на заводе: во-первых, чтобы познакомить детей с теоретическим обоснованием процессов труда; во-вторых, чтобы конкретно определить, что изучать на заводе. Обязательными для изучения являлись: источники энергии, машины, передачи трансмиссии, материал, моторы, человек рабочий, пятилетка, общественно-полезная работа. Эти общие ориентиры для преподавателей всех групп и предметов, помогали планировать учебные дисциплины с учетом годовых тем [6, Д. 1. ЛЛ. 56 об.]. Для школы первой ступени Красноярской ФЗС с учетом комплексных программ предлагалось распределить учебный материал по группам (Таблица 1) [6, Д. 1. ЛЛ. 59 об.–60].

Таблица 1 / Table 1

Распределение учебного материала в школе первой ступени Красноярской ФЗС / Distribution of educational material in the school of the first stage of the Krasnoyarsk FZS

Группы	Учебный материал
0 и 1	Изучение технологии дерева и простейших машин
	Рабочий день рабочего
	Борьба за новый быт

2	Механизмы
	Двигатели
	Машины
	Технология дерева
3	К теме «Город и деревня»: что дает завод деревне и что от нее получает?
	Энергия, машины, транспорт, шефская работа, быт рабочих
4	Организация труда
	Шефская работа
	Управление заводом
	Революционное прошлое завода

Распределение учебного материала для с учетом предметных программ отражено
школы второй ступени Красноярской ФЗС в таблице 2 [6, Д. 1. ЛЛ. 58–60].

Таблица 2/ Table 2

**Распределение учебного материала в школе второй ступени Красноярской ФЗС /
Distribution of educational material in the school of the second stage of the Krasnoyarsk FZS**

Группы	Предметы	Учебный материал
5–6	Обществоведение	Пятилетка; оборудование и расширение завода; проведение в жизнь пятилетнего плана; достижения и прорывы по пятилетке; меры борьбы с прорывами, культурная пятилетка
7		Революции (1905, февральская и октябрьская), гражданская война, состояние нашего транспорта
5–6	Литература	Стенгазета завода; введение школьного отдела в газету завода, а школе в свою газету внести отдел «Из жизни завода»; социалистическое строительство
7		Литейный завод; материалы, отражающие лирику завода; совместно с обществоведением – борьба рабочего класса
5–6	Математика	Машины; состав железа и стали; нормы выработки продукции завода в год; нагрузка на оси вагона
7	Математика и физика	Сопrotивление материалов; виды передач; станки и их работа; подшипник; калькуляция
5–6	Физика	Машины; проекты новых построек завода
5–6	Естествознание	План работы шефской комиссии и выполнение заданий по реконструкции сельского хозяйства
7		Деревообделочная промышленность (цех); связь нашего завода с другими предприятиями; рационализация труда, нововведения в части охраны труда и здоровья
5–6	Труд	Общее знакомство с оборудованием завода (станки, машины, инструменты); деревообделочный цех
7		Организация производственной практики
5–6	Иностранный (немецкий язык)	Названия инструментов и машин; материалы

7	География	Энергетика; виды топлива; металл; место нашего завода в транспорте
	Химия	Топливо; таблица по топливу; как используется топливо; металл; литье чугуна, его переработка; утиль, его использование; цветные металлы
	ИЗО, черчение:	Знакомство с производственной стенгазетой; украшение клуба; черчение частей машин в связи с физикой; винтовая нарезка

Из таблиц 1 и 2 видно: теоретическая подготовка велась по комплексным программам; изучались общеобразовательные предметы, содержание которых было связано с теоретическими и практическими основами производственного труда на ПРЗ (паровозогагоноремонтный завод). Музыка и пение связаны с литературой. Для седьмого года обучения программа изучения завода была шире, к программе 5–6-й групп, добавляли дополнительный материал, кроме того, география, химия и черчение изучались только в 7-й группе. Планировалась общая массовая экскурсия на завод и доклады специалистов. Программы по труду составлялись с учетом оборудования мастерских и квалификации школьных работников [6, Д. 1. ЛЛ. 58–60 об].

В работе Красноярской ФЗС активно использовался проектный метод, который, по мнению педагогов, давал возможность реализовать связи между производственным, сельскохозяйственным и общественно-полезным трудом (например, весенне-посевная и осенне-уборочная кампании рассматривались как общешкольный проект). На второй ступени ФЗС № 28 реализовывались общешкольные проекты: «Поможем подшефной дер. Луговой осуществить план второго большевистского сева и организовать колхоз» (для 7-й группы в первом семестре); «Организуем при сельской школе показательный курятник» (для 6-й группы); проект «Пропаганда зооминимума» и конкретное дело «Шефство над коровой через сельскую школу» (для групп 6А и 6Г). При проведении этих проектов можно связать труд

(часть проекта «Организуем починку с/х машин»), ИЗО, черчение, литературу и математику [6, Д. 1. ЛЛ. 75].

Архивные материалы показывают, что учащиеся выполняли проект «Наш подшефный колхоз». Конкретными делами выступали: «помочь колхозу произвести обобществление имущества и составление производственного плана», «обслужить колхоз культурно». Была организована учебно-производственная работа для 7-й группы по обществоведению, литературе, географии, естествоведению (агроминимуму) и математике. Для 5, 6 и 7-й групп предлагался проект «Поможем участковому штабу в организации дошкольного похода». Кроме того, 7 и 6-я группы оказывали «посильную помощь в выполнении промфинплана ПРЗ».

Вся первая ступень ФЗС включалась в общешкольный проект «Поможем подшефному колхозу и дер. Луговой в проведении второго большевистского сева». Его подпроекты назывались так: «Примем участие в проведении антипасхальной кампании» (с 7 по 20 апреля); «Примем участие в праздновании 1 мая» (с 21 апреля по 6 мая); «Поможем подшефному колхозу и школьному совхозу в проведении весенне-посевной кампании» (с 7 мая по 1 июня), «Поможем подшефной школе организовать пришкольный участок»; «Поможем подшефному колхозу в улучшении животноводства и птицеводства», «Узнаем, как надо провести лето, чтобы укрепить свое здоровье» и др. [6, Д. 1. Л. 82 об, 83].

Обсуждая результаты, педагоги ФЗС отмечали, что «не вся программа проработы-

вается проектами, поэтому отводится особое время на тренаж по навыкам» [6, Д. 1. Л. 69 об]. Формами учета результатов учебной работы по комплексной и проектной системе являлись выставки, сводки, диаграммы, дневники, конференции, отчеты учащихся на групповых и общешкольных собраниях, собраниях родителей. Техника учетной записи по выполнению проекта обсуждалась на городской секции педагогов [6, Д. 1. Л. 70].

При организации труда в Красноярской ФЗС учитывалось разнообразие его видов. Труд в школе первой ступени носил преимущественно характер игры и включал самообслуживание, изготовление предметов и детское творчество; в школе второй ступени он принимает производственный характер, наблюдается тесная связь с производством и учеников, и педагогов. ФЗС участвует в производственном плане ПРЗ. Для каждого возраста должен быть свой инструмент и свое оборудование. На заседании педагогического объединения отмечалась необходимость «оборудования школьных мастерских, предоставления школе учебно-производственного цеха для практики 7 группы, оборудования мастерских по металлу и дереву как для групп второй ступени, так и для старших групп первой ступени, составления наряду с учебным планом плана производственного» [6, Д. 1, Л. 55].

Для проведения производственной практики из учащихся 7-й группы создавали бригады по 6 человек (принцип добровольности). По договоренности с представителями завода выработали расписание посещения завода (в 5 цехов) в любые дни с 3 до 6 часов. Теоретическая подготовка велась в ФЗС ежедневно: группа прорабатывала здесь до 11 утра теоретический материал, который потом до 3-х часов практически изучался на заводе (программа работы на заводе). Была возможна работа во вторую или третью смену на заводе. На уроках труда в школьных мастерских выполнялись заказы ПРЗ, их промфинплан [6, Д.

1. Л. 66, 85]. Педагоги считали, что «надо добиваться, чтобы дали станки на заводе, так чтобы учащиеся чувствовали себя членами завода» [6, Д. 1. Л. 85 об].

Большая роль в ФЗС № 28 отводилась воспитательной и внешкольной работе, организации детской среды. Видами внешкольной работы выступали: воспитательные дни и часы, кружки (технические, гуманитарные и художественные), работа секторов, добровольных обществ. Необходимо было спланировать деятельность секций и кружков схематически и календарно, причем твердо устанавливались определенные дни декады (по одному дню на каждый вид работы). Воспитательский час проводится в каждой группе три раза в месяц, 50% этого времени отводилось на политчас. Причем за пять дней до него администрация и обществоведы давали программу-тезисы – так обеспечивалось единое воздействие на учащихся [6, Д. 1. Л. 61 об]. Половину воспитательного часа занимали самостоятельные дела группы. Были созданы кружки: конструкторский, технический, хоровой, драматический, ИЗО, музыкальный, спортивный, академической помощи, агрокружок, кружок «Красные безбожники». Работали секторы: учком, общественно-политический сектор, культмассовый, академический, санитарный, хозяйственный, редколлегия, инструктор политчаса, школьный кооператив. Не вовлеченных в их работу учеников рекомендовалось привлекать в любой сектор [6, Д. 1. Л. 62].

Дети (по группам и по расписанию) посещали кино, цирк, театр, куда приходили со своим или с дежурным воспитателем. Школа предварительно договаривалась с администрацией просветительских учреждений о льготных посещениях [6, Д. 1. Л. 68]. Среди воспитательных мероприятий, в которых участвовали ученики, в архивных материалах нами обнаружены: Всесоюзный день школ, «участие в демонстрации совместно с производством», вечер выпускников, «устройство торжествен-

ного вечера с широким представительством от производства и при участии родительской массы», слет ударников школы, детская политехническая конференция и выставка, создание «заводополитехнического музея» и др. [6, Д. 1. Л. 57 об, 76 об].

Но второй ступени между группами обучающихся заключались договоры по соцсоревнованию, в основу которых были положены общественно-полезная и производственная работа (производственный план завода), разверстка на школьный соевхоз (350 руб.). Договор обсуждался, дополнялся и принимался членами группы, затем разрабатывался его план, и начиналась реализация. По итогам соцсоревнования планировалось премирование ударной группы. Для выработки форм учета и проверки результатов выбиралась три человека из учащихся и педагогов [6, Д. 1, Л. 68–69].

Педагоги понимали необходимость строгого учета посещаемости и успеваемости, общественно-полезной работы, это постоянно обсуждалось и отражалось в протоколах совещаний педколлектива. В ФЗС оформляли доску показателей за месяц, учетные тетради по рубрикам [6 9, Д. 1. Л. 68, 83 об]. При анализе итогов воспитательной работы на заседаниях педагогического коллектива обращалось внимание на охват детей пионерским движением; низкую посещаемость и успеваемость (ее общий показатель – 70%, но были группы с успеваемостью 9%); наличие прогулов по школе (324 человекодня); малое участие в демонстрации (25%); случаи нарушения дисциплины (79); детей, признанных морально-дефективными², передавали в СПОН (социально-правовую охрану несовершеннолетних); выполнение общепозлезной работы (охват 38%) [6, Д. 1. Л. 86].

В заключение сделаем выводы.

Проблематика изучения истории развития школ рабочего образования в РСФСР достаточно актуальна: практика таких школ востребована в современной педагогике, знакомство с ней поможет избавиться от лишних «белых пятен» в истории отечественного образования.

В 30-е гг. XX в. многие задачи, связанные с организацией фабрично-заводских семилеток, оперативно решались педагогами, заводами и отделами образования. ФЗС имели неплохую материальную базу; для них были откорректированы и апробированы практико-ориентированные программы, отражающие связь с конкретным предприятием; в них применялись новаторские для того времени методы и формы обучения и воспитания. Интересный пример использования общешкольных проектов с целью соединения теоретической и практической подготовки с воспитательной работой – Красноярская ФЗС.

ФЗС реализовывали идеи трудовой общеобразовательной политехнической школы, ориентированной на совместное решение с заводом (ПРЗ) производственных задач, являлись педагогическими площадками для апробирования программ и методов обучения в ФЗУ, распространяли этот методический опыт на правах опорных школ.

Хочется также отметить: при изучении архивных материалов, восстанавливающих картины прошлого, приходит понимание того, что перед школой в разное время стояли похожие задачи, и решались они педагогами в условиях неопределенности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогическая энциклопедия / Под ред. А.Г.Калашникова. М., 1928. Т. 2. 635 с.

² *Моральная дефективность* – обобщенное название негативных свойств личности (агрессии, противоправного поведения, проявления отрицательных нравственных качеств в общении и т.д.). Она возникает под влиянием какого-либо заболевания ребенка, но чаще – от недостатков воспитания и в результате педагогической запущенности.

2. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М.Бим-Бада. М., 2003. 528 с.
3. Колокольникова З.У. Становление отечественной системы социального воспитания в 20-е гг. XX века. // Педагогика. 2021. № 6. С.90–99.
4. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Социальное воспитание в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в.: Научная монография. Красноярск, 2022. 236 с.
5. Педагогическая энциклопедия / Под ред. А.Г.Калашникова. М., 1930. Т. 3. 450 с.
6. ГАКК Ф.Р-391 Красноярская фабрично-заводская 7-летняя образцовая школа № 28 Красноярского Горно. Оп.1 Д.1. ЛЛ. 52–53 об., 55, 57, 57 об., 58, 59–60, 61 об., 62, 66, 68, 69, 69 об., 70, 75, 76 об., 77 об.–78, 82 об., 83, 83 об., 85, 85 об., 86.

Дата поступления – 30.06.23

Factory seven-year-old of Krasnoyarsk and its work in the 30s of the twentieth century

Zulfiya U. Kolokolnikova – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); kolokolnikova_zu@mail.ru

Abstract. *The article characterizes the factory semiletka (FZS) and its work in the 30s of the twentieth century. on the example of Krasnoyarsk (Yenisei Siberia). The tasks, content and methods of work of the Federal Law are considered, its place in social education is determined, as well as connections with other subsystems of public education of the RSFSR. Special attention is paid to the organization of labor and educational work.*

Key words. *Krasnoyarsk, Yenisei Siberia, social education (sotsvos), unified labor school (ETS); factory semiletka (FZS), factory apprenticeship school (FZU), factory training school (FZO), vocational education (profobr), political education (political enlightenment), support school, project method, the complex method.*

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. Pedagogicheskaya e`nciklopediya [Pedagogical Encyclopedia] / Ed. A. G. Kalashnikov. Moscow, 1928. V. 2. 635 p.
2. Pedagogicheskij e`nciklopedicheskij slovar` [Pedagogical encyclopedic dictionary]. / Ed. B.M.Bim-Bad. Moscow, 2003. 528 p.
3. Kolokol`nikova Z.U. Stanovlenie otechestvennoj sistemy` social`nogo vospitaniya v 20-e gg. XX veka [The formation of the national system of social education in the 20s of the twentieth century]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2021. No. 6. P. 90–99.
4. Kolokol`nikova Z.U., Lobanova O.B. Social`noe vospitanie v Prienisejskoj Sibiri v 20-e gg. XX v.: Nauchnaya monografiya [Social education in Yenisei Siberia in the 20s of the XX century: scientific monograph]. Krasnoyarsk, 2022. 236 p.
5. Pedagogicheskaya e`nciklopediya [Pedagogical Encyclopedia]. Ed. A.G.Kalashnikov]. Moscow, 1930. V. 3. 450 p.
6. ГАКК Ф.Р-391 [The State Archive of the Krasnoyarsk Territory]. Krasnoyarskaya fabrichno-zavodskaya 7-letnyaya obrazczovaya shkola № 28 Krasnoyarskogo Gorono [Krasnoyarsk factory-factory 7-year model school No. 28 of the Krasnoyarsk City Council]. Op.1 D.1, LL. 52–53 turnover, 55, 57, 57 turnover, 58, 59–60, 61 turnover, 62, 66, 68, 69, 69 turnover, 70, 75, 76 turnover, 77 turnover.–78, 82 turnover, 83, 83 turnover, 85, 85 turnover, 86.

Submitted – June 30, 2023

Самостоятельная работа обучающихся в современной зарубежной школе

Тагунова Ирина Августовна – д-р пед. наук, зав. лабораторией сравнительного образования и истории педагогики, Институт стратегии развития образования (Москва, Россия); tagunovair@mail.ru

Ускова Ирина Владимировна – канд. пед. наук, начальник управления научно-исследовательской деятельности-ученый секретарь, Институт стратегии развития образования (Москва, Россия); uskova@instrao.ru

Аннотация. В статье выделены и определены основные термины и понятия самостоятельной работы, рассматриваются современные подходы к ее пониманию (СМАРТ-образование, бесшовное образование, смешанное образование) в зарубежной школе. Характеризуются перспективные стратегии организации самостоятельного обучения в странах, занимающих первые позиции в рейтинге качества образования (Канаде, Китае, Республике Корея, Финляндии и др.) и ориентированные на целостное реформирование классно-урочной системы образования, включающее: интеграцию формального и неформального образования; выход процесса обучения за рамки традиционных аудиторий, обеспечение персонализированного обучения в любом месте и в любое время; активное использование практико-ориентированного и проблемно-ориентированного обучения, исследований и проектов; применение разнообразных цифровых устройств и программ. Названы незначительные отличия в целях и формах организации самостоятельной работы начальной, основной и средней основной школы за рубежом.

Ключевые слова. Самостоятельная работа; самоуправляемое, саморегулируемое, независимое обучение; когнитивные, аффективные и метакогнитивные навыки; СМАРТ-образование, бесшовное образование, смешанное образование, облачные сервисы, теория множественного интеллекта, образовательная экосистема, интеллектуальное образование, адаптивное обучение; навыки самоуправления, самоконтроля, самомотивации; эмпирическое, проектное, процессуально-ориентированное обучение.

Благодарности. Статья подготовлена по теме НИР № 073-00008-23-09 от 2023 г. Государственное задание Министерства Просвещения.

В XX в. сторонники образовательных реформ за рубежом (М.Монтессори, Дж.Дьюи, С.Френе, Х.Паркхерст, Р.Штайнер и др.) создали новые типы школ, в которых велось активное обучение в различных формах. Школы Монтессори, например, ориентировали на свободный выбор обучающихся, учитывалось то, что дети желают делать и чему хотят учиться; особое внимание уделялось активной сенсорной деятельности (ощупыванию, прикосновению и т.д.). Дж.Дьюи подчеркивал ценность самопознания,

а Р.Штайнер – важность темперамента ребенка. Однако такие учебные заведения стали элитарными – для небольшой части обучающихся.

В 1960–70-е гг. XX в. вновь возник интерес к активному обучению и самостоятельной деятельности. Во многих странах мира были внедрены метод проектов и групповая работа. Большое внимание стало уделяться развитию мышления детей (например, в школах Ж.Пиаже). Однако через некоторое время тема активного самостоятельного обучения и в теории,

и на практике отступила на второй план и уступила место проблемам формирования благоприятного учебного климата в школе, предоставления учащимся четких инструкций, развитию инструментария оценки знаний и навыков обучающихся.

В XXI в. в образовании произошли фундаментальные изменения, обусловленные появлением цифровых технологий, а также ускорением роста научных данных, в результате чего школьники получили доступ к огромному количеству информации, произошло переосмысление прежних знаний. Образование перестало быть только процессом передачи и запоминания информации, его главная цель – научить людей учиться.

Но, несмотря на существование интернета, получить достоверную информацию не так просто. Для этого должны быть сформированы навыки ее идентификации, интерпретации и обработки, а, чтобы их сформировать, нужно уже в школе ходе активной самостоятельной работы развивать у учащихся критическое и инновационное мышление, умение решать проблемы, способность к сотрудничеству, креативность. Современные условия развития образования способствовали появлению новых научных взглядов на самостоятельную работу.

Самостоятельная работа в контексте научной терминологии. Научная терминология за рубежом на протяжении уже нескольких десятилетий складывается под влиянием разработок, представляемых международными организациями, что способствует тесному взаимодействию ученых и в результате – формированию единого понятийно-терминологического аппарата и развитию подходов, выстраивающихся на общепринятых в мире теориях. В зарубежной научной литературе сущность самостоятельной учебной деятельности раскрывают термины *самоуправляемое обучение*, *саморегулируемое обучение* и *независимое обучение*.

В ходе *самоуправляемого обучения* концептуализацией, проектированием, проведением и оценкой учебного процесса руководит сам ученик, но это не означает, что самостоятельное обучение в высшей степени персонализировано, а ученик всегда изолирован от других учащихся. (например, он может работать самостоятельно в группе) [1]. Данный термин сопоставим с отечественным «самостоятельная работа». *Саморегулируемое обучение* основано на метапознании (размышлениях о своем мышлении) и стратегических учебных действиях (планировании, мониторинге и оценке своей учебной деятельности); это циклический процесс, при котором учащийся планирует выполнение задания, следит за его выполнением, а затем размышляет о его результате [1]. При *независимом обучении* школьники не только сами учатся, но и самостоятельно регулируют и контролируют свое обучение управляют им, его оценивают [2]. Данное понятие сопоставимо с отечественным «домашняя работа».

Три названных термина часто используются как взаимозаменяемые, но теоретически эти понятия различаются. *Самоуправляемое и независимое обучение* осуществляются на макроуровне (т.е. проектируется весь учебный процесс): учащийся проявляет инициативу в определении своих образовательных потребностей, формулирует цели и задачи обучения, определяет необходимые для их реализации ресурсы, реализует соответствующие им стратегии, несет ответственность за все ответственность. *Саморегулируемое* – на микроуровне (т.е. проектируется выполнение конкретного задания): задачу обучения ученику ставит учитель; учащийся контролирует и регулирует учебные действия, направленные на достижение определенных задач; осознает свои слабые и сильные стороны и использует те учебные стратегии, которые ему подходят наилучшим образом. Таким образом, навыки саморегуля-

ции – обязательное условие для самостоятельного управления своим обучением, но самоуправляемое и независимое обучение могут не быть условием для саморегулируемого обучения [3].

Следует отметить, что самостоятельность и саморегуляцию за рубежом относят к навыкам XXI в., которые формируются в школе, они мотивируют учеников к обучению, предоставляют им больше возможностей выбора [4]. Учителям необходимо четкое понимание того, каким образом они могут помочь школьникам в приобретении навыков самоуправления и саморегуляции, как справляться с возможными различиями в способностях обучающихся к самостоятельному обучению. В целях приведения самоуправляемого и независимого обучения в соответствие с потребностями XXI в. за рубежом были проведены исследования, в результате которых определен список навыков и установок, необходимых обучающимся для реализации самостоятельной работы осознанно.

Первая группа навыков и установок относится к умению и готовности учеников работать без посторонней помощи (в одиночку или в группе). Это способность к личной автономии, управлению временем, рефлексии и саморегуляции. *Вторая группа* формируется на основе опыта. Это приобретенные способности к поиску разнообразных и новаторских решений проблем, из которых можно извлечь уроки; к пониманию ценности времени для размышлений, важности обратной связи, необходимости использования возможностей для экспериментов; к поиску различных контекстов, задач и обстоятельств.

Учающийся должен быть готов самостоятельно: осуществлять когнитивную подготовку к обучению, выполнять ког-

нитивные¹ исполнительные функции, завершать обучение.

1. *Когнитивная подготовка включает:* поиск недостающих предшествующих знаний; получение общего представления о знаниях, навыках и установках, которые необходимо освоить; применение предшествующих знаний и умений для выполнения поставленной задачи; установление связей между предшествующими знаниями и новой информацией; сосредоточение внимания на учебной задаче; укрепление уверенности в себе; стимулирование любознательности; поиск проблем, вызывающих интерес; координацию намерений и планов; метакогнитивную подготовку; выбор целей и подцелей, последовательности и стратегии обучения; планирование времени.

2. *Когнитивные исполнительные функции* – отбор информации, ее обдумывание; формулирование выводов, выражающих собственное мнение; поддержание любознательности, поддержание мотивации и уверенности в себе; мониторинг процесса обучения, его результатов; оценка достижений, диагностика причин неудач и проблем.

3. *Завершающие когнитивные функции обучения* делятся на *исполнительные* (обобщение новых знаний и навыков, обдумывание условий их использования в будущем) и *аффективные* (размежевание намерений и планов, оценка результатов, осознание итогов учебной деятельности, оценка процесса обучения, его результатов, рефлексия) [5].

Таким образом, *самостоятельная подготовка к обучению* включает формирование навыков поиска соответствующих предварительных знаний, мотивации к обучению, принятие решения о целях обучения. *Самостоятельное выполнение обучения* состоит

¹ *Когнитивные (познавательные) функции* – совокупность процессов, с помощью которых осуществляется самопознание, познание мира и общение. К ним относятся: речь (включая чтение и письмо), гнозис (узнавание и распознавание), праксис (сложные целенаправленные движения), внимание, память, интеллект.

из следующих исполнительных шагов: выбор соответствующей информации, управление концентрацией внимания и самостерирование. *Самостоятельное завершение обучения* предполагает сформированность навыков, подведение итогов того, что обучающийся узнал; размышления о процессе обучения; объяснение причин, по которым результаты обучения были достигнуты.

По мнению зарубежных ученых (Б.Дж.Зиммерман, М.Ноулс, П.Пинтрич, К.Сакс, П.Р.Саймонс Б.Хаут-Уолтерс и др.), самостоятельные ученики обладают следующими характеристиками, проявляющимися в ходе обучения: ставят перед собой четкие цели, формируют свой учебный процесс в соответствии с учебными целями и планами; обладают самомотивацией проявляют любознательность, инициативу готовность учиться, моральную эмоциональную и интеллектуальную автономию; контролируют и оценивают собственное обучение [6].

К особым умениям и способностям, необходимым для реализации самостоятельного обучения, относятся: умения устанавливать тесные, уважительные и дружеские отношения с одноклассниками, создавать физически и психологически комфортную среду, открытую для взаимодействия, основанного на сотрудничестве; способность брать на себя ответственность за определение собственных потребностей в обучении; ставить цели, планировать, осуществлять и оценивать учебную деятельность, самостоятельно ею управлять; быть посредником и источником информации, эффективно обучаться в небольших группах; оценивать ход и результаты обучения.

Исследователи (И.Текколь, М.Демирель) считают, что возможности для активного и самостоятельного обучения обеспечиваются образовательным контекстом.

В то время как некоторые школьники способны сами регулировать свое обучение, другие нуждаются в руководстве учителя не только для овладения стратегиями обучения, но и для усвоения знаний, необходимых для их правильного и своевременного применения [6].

Теории, лежащие в основе самостоятельной работы. Современные подходы к самостоятельной работе за рубежом базируются на трех основных концепциях: *SMART-образования, бесшовного образования и смешанного образования.*

*SMART-образование*² («интеллектуальное образование») обеспечивает персонализированное обучение с применением подходящего педагогического подхода и с последовательным использованием информационно-коммуникационных технологий для достижения результата [7; 8]. Его особенности – персонализация, индивидуализация, интерактивность, сотрудничество. Формы организации – «перевернутый класс»; смешанное, практико-ориентированное и проблемно-ориентированное обучение; программное обеспечение, предоставляющее различные функции систем управления обучением.

Во многих странах (Германии, Греции, Индии, Испании, Италии, Канаде, Китае, Объединенных Арабских Эмиратах, США, Южной Корее и др.) современные образовательные стратегии разрабатываются в контексте концепции SMART-образования, цель которого – реформирование классно-урочной системы, воспитание творческих детей в каждом классе и каждой школе всего мира. Учащиеся станут активными участниками образовательного процесса (начнут самостоятельно формулировать цели обучения, выбирать его стратегию), а учителя будут их направлять, помогая в реализации поставленных

² S (Specific) – конкретный, M (Measurable) – измеримый, A (Achievable) – достижимый, R (Relevant) – значимый, T (Time-bound) – ограниченный по времени. Впервые термин предложен Дж.Т.Дораном в 1981 г.

целей, оценивать не знания школьников, а процесс их обучения, способность к саморефлексии. Акцент делается на методах преподавания / обучения, позволяющих учащимся самостоятельно конструировать знания на основе собственного опыта в условиях проблемно-ориентированного обучения и исследовательского подхода.

При СМАРТ-образовании самостоятельность переходит на новый уровень: школьники могут учиться в любое время и в любом месте с помощью ИКТ; им предоставляется образовательная среда, в которой каждый выбирает темп и методы обучения, соответствующие его интеллекту (по теории множественного интеллекта Х.Гарднера³). Интеллектуальное образование⁴ позволяет учителям в ходе самостоятельной работы направлять обучение и контролировать достижения учащихся с помощью компьютерных программ [9]. Такая модель уже принята к реализации в ряде стран мира, в частности в Республике Корея.

При *бесшовном образовании* осуществляется непрерывное обучение, границы между его уровнями стираются (например, переход между средней школой и колледжем за рубежом становится менее отчетливым); учащийся получает необходимую информацию непосредственно в тот момент, когда она ему нужна. *Бесшовное обучение*⁵ соединяет частные и государственные об-

разовательные организации, где оно осуществляется индивидуально и в группах, в разное время и в различных местах (например, в школе и после школы); объединяет формальное и неформальное обучение⁶ (получаемое реально и виртуально). Задача такого образования состоит в том, чтобы дать обучающимся возможность изучать все, что им интересно, плавно переключаться между различными контекстами, например, между формальным и неформальным образованием, индивидуально выбранным и обязательным [10].

В 1996 г. термин «бесшовное образование» был заменен на «*отдельные учебные среды*». Дж.Кух выделил шесть бесшовных учебных сред, являющихся составляющими «единого непрерывного учебного процесса»: 1) обучение в классе или вне его; 2) академическое или неакадемическое образование; 3) классное или внеклассное обучение; 4) опыт работы в кампусе и за его пределами; 5) формальное или неформальное образование; 6) обучение с использованием технологий или без них. Мотивация использования комплексного подхода к обучению основывалась на использовании комплексного подхода к процессу обучения; разработке общего научного языка, содействию сотрудничеству и межфункциональному диалогу [11].

Данная концепция была реализована с помощью цифровых технологий, обеспе-

³ Согласно теории множественного интеллекта М.Гарднера каждый человек обладает своим особенным интеллектом (натуралистическим, музыкальным, логико-математическим, лингвистическим-вербальным, экзистенциальным, межличностным, внутриличностным, телесно-кинестетическим и визуально-пространственным), на который надо опираться при его обучении.

⁴ При интеллектуальном образовании приоритетно формирование интеллектуальной культуры личности обучающегося, включающей развитие интеллектуальных способностей (познавательных ощущений, восприятия, памяти, воображения, продуктивного мышления), формирование интеллектуальной инициативы, инструментальной культуры, а также получение когнитивного опыта.

⁵ Впервые термин «бесшовное обучение» в 1991 г. употребил Л.Ли Кнефелькамп, который предложил образовательную программу, ориентированную на комплексный и взаимосвязанный процесс обучения.

⁶ *Формальное обучение* происходит в определенное время в соответствии с заранее определенными учебными программами или планом. *Неформальное обучение* основано на личных интересах учащегося и осуществляется вне школьной среды.

чивших обучающимся доступ к различным учебным материалам во время и после уроков. На рубеже XXI в. активное применение ИКТ в образовании привело к появлению программ STEM, включающих науку, технологию, инженерию и математику. Ноутбуки, мобильные телефоны, айпады стали более совершенными, удобными в использовании, позволяли получить доступ к информации в любое время; книги также стали мобильными. Улучшились мобильные приложения, устройства с искусственным интеллектом (Siri, Alexa и Google Dot). Сегодня практически все обучающиеся, начиная с первого класса, пользуются интернетом с помощью цифровых и мобильных устройства, поэтому имеют доступ к информации в любое время в любом месте. Все это вывело непрерывное обучение на новый уровень.

Одна из главных целей бесшовного образования – развитие самостоятельности учащихся. Самостоятельное обучение не только становится ведущим, но и приобретает новые характерные черты. Так, школьники могут хорошо учиться, когда у них возникает интерес к учебе, когда применяются технологические инструменты (мобильных устройства), позволяющие находиться и в физическом, и в виртуальном пространстве, получать одновременно формальное и неформальное образование. В бесшовной учебной среде ученики пользуются учебными ресурсами, которые имеются и в классе, и за его пределами. При освоении содержания образования применяется комплексный подход, требующий тщательной организации обучения, его интеграции в другую среду. Один из способов реализации такого подхода – предоставление учебных материалов в разных пространствах (классная комната, улица, дом и т.п.) [12; 13]

Бесшовное обучение требуют системных реформ, сегодня они реализуются благодаря диалогу различных типов образования и его структур. Такое обучение, напри-

мер, начинают применять в Сингапуре, где на государственном уровне принято решение о разработке и внедрении систематических и циклических бесшовных курсов в целях развития самостоятельности школьников [14].

Термин «смешанное обучение» (или гибридное, в смешанном режиме) появился в конце 1990-х гг., а в 2006 г. был конкретизирован К.Бонком и Гр.Грэмом как очное обучение, сочетаемое с компьютерным [15]. Таким образом, часть этого процесса осуществляется традиционно, «лицом к лицу», а другая происходит онлайн. Главные задачи данной используемой во всем мире технологии – выявление стиля и темпа обучения каждого ученика, разработка индивидуальной стратегии его обучения на основе гибкой учебной программы.

Самостоятельная работа как обучение школьников умению учиться. Мероприятия, направленные на содействие развитию у школьников умения учиться самостоятельно, включают разработку специальных программ, помогающих этого добиться, в том числе *интегрированных*, которые нацелены на формирование таких умений при преподавании конкретного предмета. Некоторые программы ориентированы на применение общих стратегий, формирующих у учащихся метапредметные навыки. Основным преимуществом интегрированных программ является то, что они могут быть реализованы с учащимися всех возрастов, всех уровней развития при изучении всех предметов [16].

Сегодня немало образовательных систем, позиционирующих самостоятельную работу как один из основных принципов обучения и основанных на идее о том, что все люди могут и должны нести ответственность за свое собственное когнитивное развитие. Есть несколько концепций самостоятельной работы, в содержании каждой из которых присутствуют такие компоненты, как опыт, полученный на основе личных интерпретаций содержания

обучения, и особая роль учителя, заключающаяся в оказании помощи обучающимся исследовать окружающий мир, формулировать вопросы и проверять гипотезы.

Способы организации самостоятельной работы разнообразны. К ним, например, относятся поиск новой информации и критическое ее осмысление; активное участие обучающихся в процессе обучения и личный вклад в учебное сообщество; разработка собственных способов обучения и выбор ресурсов, руководств и информации в этих целях. Самый важный ресурс самостоятельности – способность школьников осознавать себя и окружающий мир, а также глубоко исследовать проблемы, т.е. критически их осмысливать. Быть критически мыслящим, ответственным за собственное обучение человеком значит уметь анализировать собственные интересы, принимать решения и понимать их последствия, учитывать достоверность содержания обучения и информации, открывать ее новые источники, владеть разнообразной информацией, изучать разные точки зрения на научные факты и события, рассматривать разные позиции, стремиться к открытиям.

Один из основных способов организации самостоятельной работы – проведение мероприятий, способствующих развитию у учащихся аналитического, критического и творческого мышления, способности к критической оценке содержания образования. Поэтому начать самостоятельную работу учитель может с вопроса, требующего от учеников рассуждения, например: «Как вы думаете, что вам нужно знать об этой информации (событии, идее, точке зрения и т.д.?)» или «Какие вопросы следует задавать, чтобы раскрыть позиции по этой теме?»

Самостоятельная работа включает концептуализацию, проектирование, внедрение и оценку школьниками обучения (т.е. выступает организационным методом, позволяющим ученикам контролировать собственное обучение); может рассматриваться в качестве цели, к достижению которой стремятся обучающиеся, при этом они берут на себя ответственность за свое обучение и становятся автономными [17].

Главными целями самостоятельной работы являются мотивация школьников к обучению; формирование у них актуальных навыков – социальных, сотрудничества, исследовательских, управленческих. Для каждой ступени образования можно выделить подцели. В начальной школе это развитие мотивации детей к обучению; формирование творческого отношения к выполнению учебных задач, ответственного отношения к учебе. В основной школе и на старшей ступени – развитие способности активно работать самостоятельно при выполнении учебных заданий, выбирать способы обучения; формирование навыков критического мышления, способности высказывать свое мнение и его аргументировать, а также к само-рефлексии.

При самостоятельной работе с младшими школьниками важно разнообразить формы и способы организации, чтобы она не стала монотонной. В качестве стимула к обучению рассматривается исследовательская деятельность. Основная идея самостоятельного обучения в основной школе большинства зарубежных стран заключается в его активизации с помощью разных к нему подходов (актуальны процессуально-ориентированное⁷ и проектное обучение). На этой ступени уровень самостоятельности обучающихся возрастает.

⁷ *Процессуально-ориентированное обучение* акцентирует сам процесс исследования: деятельность учащихся моделирует научное исследование, способствует не столько усвоению фактических сведений, сколько развитию нового проблемного видения, освоению четко очерченных исследовательских процедур.

Подводя итоги, подчеркнем, что согласно современным направлениям в теории и практике зарубежного образования самостоятельная работа обучающихся становится ведущей учебной деятельностью. Она характеризуется непрерывностью, активностью и неразрывностью (связанностью) классной, внеклассной и домашней учебной деятельности, практически снимает различия между ними. Формируется единый учебный процесс, основанный на самостоятельности обучающихся, их самоиницируемости и самоуправлении.

Эффективность самостоятельной работы повысится при создании комфортной образовательной среды; применении

активных методов обучения, междисциплинарного, практико-ориентированного, проблемно-ориентированного подходов; использовании цифровых технологий; организации проектной и исследовательской деятельности; обеспечении гибкого, заложенного в учебный план графика обучения; осуществлении учителем обратной связи, рефлексии и оценки знаний учащихся на основе оценки их процесса обучения. Результатами станут развитие у обучающихся критического мышления, умения ставить и решать проблемы, креативности, способности к сотрудничеству.

Дата поступления – 18.11.23

Independent work of students in a modern foreign school

Irina A. Tagunova – Dr. Sci. (Pedagogics), Comparative Education and the History of Pedagogy Laboratory Head in the Institute of Educational Development Strategy (Moscow, Russia); tagunovair@mail.ru

Irina V. Uskova – Cand. Sci. (Pedagogics), Head of the Department of Research Activities, Scientific Secretary in the Institute of Educational Development Strategy (Moscow, Russia); uskova@instrao.ru

Abstract. *The article highlights and defines the main terms and concepts of independent work, discusses modern approaches to its understanding (SMART education, seamless education, mixed education) in a foreign school. The article describes promising strategies for organizing independent learning in the countries that occupy the first positions in the rating of the quality of education (Finland, the Republic of Korea, China, Canada, etc.), focused on the holistic reform of the classroom-based education system, including: integration of formal and non-formal education; the learning process goes beyond traditional classrooms, providing personalized learning anywhere and at any time; the active use of practice-oriented and problem-oriented learning, research and projects; the use of a variety of digital devices and programs. Minor differences in the purposes and forms of organization of independent work of primary, primary and secondary primary schools abroad are named.*

Key words. *Independent work; self-managed, self-regulated, independent learning; cognitive, affective and metacognitive skills; SMART education, seamless education, blended education, cloud services, theory of multiple intelligence, educational ecosystem, intellectual education, adaptive learning; self-management skills, self-control, self-motivation, empirical, project-based, process-oriented learning.*

Gratitude. *The article was prepared on the topic of research No. 073-00008-23-09 from 2023. The State task of the Ministry of Education.*

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. Brookfield S.D. Self-Directed Learning. International Handbook of Education for the Changing World of Work. Chapter. 2009. PP. 2615-2627. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-5281-1_172.

2. Independent Learning. Available at: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-1-4419-1428-6_895.
3. Saks K., and Leijen Ä. Distinguishing Self-directed and Self-regulated Learning and Measuring Them in the E-learning Context // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 112. P. 190–198.
4. Yan Z. How Teachers' Beliefs and Demographic Variables Impact on Self-regulated Learning Instruction // *Educational Studies*. 2018. Vol. 44 (5). P. 564–577.
5. Van Hout-Wolters B., Simons P.R.J. Active Learning: Self-Directed Learning and Independent Work. New Learning. 2002. P. 21–36.
6. Tekkol I., Demirel M. An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students // *Secondary Educational Psychology*. 2018. Vol. 9. P. 3-5. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02324/full>.
7. Baja R., Sharma V. Smart education with artificial intelligence based determination of learning styles // *Procedia Computer Science*. 2018. No. 132. P. 834–842.
8. Demir K.A. Smart education Framework // *Smart Learning Environments*. No. 29. 2021. Available at: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-021-00170-x>.
9. Cheolit L., Bokyung K., Fengchun M., Anett D. Classroom revolution through SMART education in the Republic of Korea: case study by the UNESCO-Fazheng project on best practices in mobile learning. UNESCO. 2019. 23 p. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366729>.
10. Knefelkamp L.L. The seamless curriculum. CIC Deans Institute: "Is this good for our students?" Washington, 1991 [Council for Independent Colleges].
11. Kuh G.D. Guiding principles for creating seamless learning environments for undergraduates // *Journal of college student development*. No. 37(2). 1996. P. 135–148.
12. Sharples M. Seamless Learning Despite Context. 2015. Available at: https://www.researchgate.net/publication/283689863_Seamless_Learning_Despite_Context.
13. Wong L.H. Enculturating self-directed learners through a facilitated seamless learning process framework // *Technology, Pedagogy and Education*. 2013. Vol. 22. No. 3. P. 319–338.
14. Abdullah S.A. Seamless Language Learning in an ESL Context. 2021. Available at: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=110120>.
15. Bonk C.J. & Graham C.R. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco, 2006. Available at: <https://archive.org/details/handbookof-blende0000unse>.
16. Petro L. How to Put Self-Directed Learning to Work in Your Classroom 2017 [Электронный ресурс]. Available at: <https://www.edutopia.org/discussion/how-put-self-directed-learning-work-your-classroom>.
17. Tekkol I., Demirel M. An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students // *Secondary Educational Psychology*. 2018. Vol. 9. P. 3–5. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02324/full>.