



ISSN 2304-1242

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

**2 / 2024**

DOI: 10.17853/2304-1242-2024-2

ISSN 2304-1242

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

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

# Историко-педагогический журнал



**2/2024**

УДК 37.01

ББК 74.03

И 902

**РЕДАКЦИЯ  
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»**

**Главный редактор:**



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

**Председатель редакционного совета:**



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

**Члены редакционного совета:**

1. *Богуславский Михаил Викторович*, почетный работник науки и высоких технологий Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Москва.

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

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

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

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

**Члены редакционной коллегии:**

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

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

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

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

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

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

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

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

9. *Шкабара Ирина Евгеньевна* (заместитель главного редактора журнала), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле.

**Ответственный редактор журнала:** *Кирюшина Ольга Викторовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле.

## СОДЕРЖАНИЕ

### КОЛОНКА РЕДАКТОРА

*Аллагулов А. М.* .....7

### ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

*Помелов В. Б.* ПЕДАГОГИ С. А. И К. Я. ЛЮГЕБИЛЬ  
(К 160-ЛЕТИЮ ОТКРЫТИЯ ПЕРВОГО  
ДЕТСКОГО САДА В РОССИИ).....10

### ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

*Помелов В. Б.* И. И. ФОН ФЕЛЬБИГЕР – СОЗДАТЕЛЬ САГАНСКОЙ  
СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....25

*Одшивили Г. Н.* ОСМЫСЛЕНИЕ И ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЗМА  
В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ  
СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБРАЗОВ  
ВИДНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ НАШЕГО ПРОШЛОГО  
ПОСРЕДСТВОМ МЕМОРИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....40

### ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

*Ли Мэнлун, Цао Мэнцзе, Ли Шухао* ИЗУЧЕНИЕ ПУТИ  
ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В “КИТАЙСКОМ СТИЛЕ”  
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....52

### ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Тимофеев М. А.* «СУЩЕСТВУЕТ ОСТРАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ  
В ОРГАНИЗАЦИИ УЧРЕЖДЕНИЙ  
ДЛЯ ПАРАЛИЗОВАННЫХ ДЕТЕЙ»  
(К ИСТОРИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СССР).....68

### МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Плотников А. С.* ГЕНДЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ  
ТВОРЧЕСТВА В. ШТЕРНА.....79

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА**

<i>Арбузова А. А., Скавычева Е. Н.</i> ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	90
<i>Битькенева Н. В., Сегова Т. Д.</i> НАЦИОНАЛЬНЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	102
<i>Худякова К. А., Ческидова И. Б.</i> ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	112
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....</b>	<b>122</b>
<b>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....</b>	<b>124</b>

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА

А. М. Аллагулов

### Уважаемые читатели и авторы «Историко-педагогического журнала»!

Перед Вами очередной номер журнала, посвященный проблемам не только истории педагогики, но теории и практики развития образования в России и за ее пределами.

Отрадно, что журнал открывает статья нашего бессменного автора, члена редакционного совета, доктора педагогических наук, профессора **Владимира Борисовича Помелова**. Статья посвящена характеристике практических шагов по открытию первых дошкольных учреждений в России. Трудно не согласиться с автором, что «российские педагоги немецкого происхождения София Андреевна и Карл Якимович Люгебиль внесли свой, неповторимый вклад в развитие образования в нашей стране, но, к сожалению, их имена сейчас практически забыты».

В статье реконструирована педагогическая деятельность создателей первого детского сада Софии Андреевны Люгебиль и Карла Якимовича Люгебиль. Показано значение их усилий по открытию 27 сентября 1863 г. первого российского детского сада. Немаловажное значение имеет восстановление малоизвестных фактов из жизни Софии Андреевны Карла Якимовича Люгебиль.

**Рубрика «История отечественного образования и педагогики»** также открывается статьей **Владимира Борисовича Помелова**, посвященной выдающемуся педагогу Иоганну Игнацу фон Фельбигеру, проявившему себя в качестве ученого, учредителя учебных заведений, автора важных документов и учебных пособий, на многие десятилетия определивших содержание и характер школьного обучения в странах Европы и в России.

Статья **Г. Н. Одишвили** раскрывает проблемы патриотизма при изучении образов видных исторических деятелей нашего прошлого посредством мемориальной литературы. Действительно, «проблема изучения идеи патриотического воспитания в отечественной педагогике обусловлена нарастающими геополитическими вызовами, стоящими перед Россией. Смена архитектуры системы международных отношений приводит к качественной трансформации национальных воспитательных систем, актуализируя поиск аксиологических оснований построения национально-культурной идентичности и единого культурного пространства страны в контексте сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (**А. М. Аллагулов, Н. А. Гордеева**).

В своем исследовании автор показывает, что образы известных отечественных исторических личностей оцениваются школьниками неоднозначно, сочетая



как положительные, так и отрицательные черты. Это свидетельствует о широком спектре информации, которую получают современные обучающиеся о прошлом России. Кроме того, исследование подтвердило актуальность проблемы роли личности в истории, которая требует дальнейшего изучения с учетом новых достижений и научных подходов.

Исследование китайских ученых *Ли Мэнлун, Цао Мэнцзе, Ли Шухао* из Института международных и общественных отношений Цзилиньского университета (г. Чанчунь, КНР) характеризует проблему практического обучения в китайском стиле для иностранных студентов.

**Рубрика «История дефектологического образования»** представлена статьей руководителя Центра содействия развитию научных исследований в специальном образовании им. В. П. Кащенко ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» *М. А. Тимофеева*, реконструирующей важный этап в развитии системы образования и реабилитации для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Отметим важность историко-педагогических исследований Михаила Анатольевича для развития истории дефектологического образования в России.

В рубрике **«Методология и методика историко-педагогического исследования»** размещена статья *А. С. Плотникова*, посвященная проблеме значения одного из оснований дифференциальной психологии В. Штерна – половозрастной дифференциации. Выделим, что значимым научным продуктом статьи выступает экспликация идей гендерного подхода из междисциплинарной области гендерного знания в педагогику – уточнение основных положений, переработка междисциплинарной области гендерного знания применительно к образовательным целям и задачам.

**Рубрика «Общая педагогика»** открывается статьей *А. А. Арбузовой, Е. Н. Скавычевой*, раскрывающей проблему воспитания этнической толерантности младших школьников через внеурочную деятельность. Авторы отмечают, что особую актуальность проблема воспитания этнической толерантности приобретает в условиях многонациональных коллективов, где необходимо избегать ситуаций неравенства и национальной изолированности детей.

Исследование *Н. В. Битькеневой, Т. Д. Сеговой* посвящено проблеме формирования нравственных представлений дошкольников средствами национальных музыкальных традиций.

Статья *К. А. Худяковой, И. Б. Ческидовой* актуализирует проблему развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации средствами интегрированных занятий.

Уважаемые друзья, в период январь-апрель 2024 года при поддержке Историко-педагогического журнала кафедрой педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» и в целях празднования 300-летия Российской академии наук был проведен международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ студентов **«В мире мудрых мыслей Николая Александровича Бердяева и Джона Дьюи»**. Конкурс

посвящен 150-летию великого русского мыслителя конца XIX века Н. А. Бердяева и 165-летию американского философа и педагога Джона Дьюи.

В международном конкурсе приняли участие 35 студентов. География конкурса представлена ведущими вузами страны и зарубежья (Кызылординский университет имени КоркытАта, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского» ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» и др.).

По итогам проведения Конкурса лучшие работы будут опубликованы в электронном сборнике и размещены в Открытой электронной библиотеке научно-образовательных ресурсов Оренбуржья.

Ждем Ваши исследования в новый номер нашего журнала!!!

# ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

В. Б. Помелов

## ПЕДАГОГИ С. А. И К. Я. ЛЮГЕБИЛЬ (К 160-ЛЕТИЮ ОТКРЫТИЯ ПЕРВОГО ДЕТСКОГО САДА В РОССИИ)

**Аннотация.** Статья посвящена характеристике практических шагов по открытию первых дошкольных учреждений в России. В центре внимания – раскрытие практической педагогической деятельности и малоизвестные факты биографий создателей первого детского сада Софии Андреевны Люгемиль (1824–1914) и Карла Якимовича Люгемиль (1830–1887/1888). Показано значение их усилий по открытию 27 сентября 1863 г. первого российского детского сада. Приводятся воспоминания современников (Е. Н. Водовозова, журнал «Современник»), а также бывших учащихся частной гимназии К. И. Мая, в которой работала С. А. Люгемиль (А. Н. Бенуа, И. В. Петрашень). Характеризуются первые шаги в области организации дошкольного образования в России (А. С. Симонович, П. К. Задлер, фрёбелевские общества и фрёбелевские курсы, К. А. Луппова) и за рубежом (Р. Оуэн, Д. Бьюкенен, Ф. Фрёлель). Показано участие супругов Люгемиль в работе первого российского Педагогического общества, где их коллегами были П. Г. Редкин, К. Д. Ушинский, М. И. Косинский, А. С. Воронов и другие известные деятели российского образования.

**Ключевые слова:** С. А. Люгемиль, К. Я. Люгемиль, К. И. Май, К. Д. Ушинский, А. С. Симонович, К. А. Луппова, первые детские сады в России, российское педагогическое общество.

V. B. Pomelov

## TEACHERS S. A. AND K. Y. LUGEBIL (TO THE 160TH ANNIVERSARY OF THE OPENING OF THE FIRST KINDERGARTEN IN RUSSIA)

**Abstract.** The article is devoted to the description of practical steps to open the first preschool institutions in Russia. The focus is on the disclosure of practical pedagogical activities and little-known facts of the biographies of the creators of the first kindergarten Sofia Andreevna Lugebil (1824–1914) and Karl Yakimovich Lugebil (1830–1887/1888). The importance of their efforts to open the first Russian kindergarten on September 27, 1863 is shown. The memoirs of contemporaries are given (E. N.

Vodovozova, *Sovremennik magazine*), as well as former students of the private gymnasium K. I. May, in which S. A. Lugebil worked (A. N. Benois, I. V. Petrashen). The first steps in the organization of preschool education in Russia (A. S. Simonovich, P. K. Zadler, Froebel societies and Froebel courses, K.A. Luppova) and abroad (R. Owen, D. Buchanan, F. Froebel) are characterized. The participation of the Lugebil spouses in the work of the first Russian Pedagogical Society, where their colleagues were P. G. Redkin, K. D. Ushinsky, M. I. Kosinsky, A. S. Voronov and other famous figures of Russian education, is shown.

**Keywords:** S. A. Lyugebil, K. Ya. Lyugebil, K. I. May, K. D. Ushinsky, A. S. Simonovich, K. A. Luppova, the first kindergartens in Russia, the Russian Pedagogical Society.

*Введение.* Российские педагоги немецкого происхождения Софья Андреевна и Карл Якимович Люгебиль внесли свой, неповторимый вклад в развитие образования в нашей стране, но, к сожалению, их имена сейчас практически забыты. Этим обстоятельством объясняется наше обращение к исследованию их биографий и анализу того позитивного наследия, который они оставили нам, современным педагогам. В 2024 году исполняется не только 160 лет со времени открытия первого в России детского сада, но и 200 лет со дня рождения его учредительницы Софии Андреевны Люгебиль.

*Методы исследования.* В работе использовались аксиологический подход, сравнительно-сопоставительный метод и метод ретроспективного анализа.

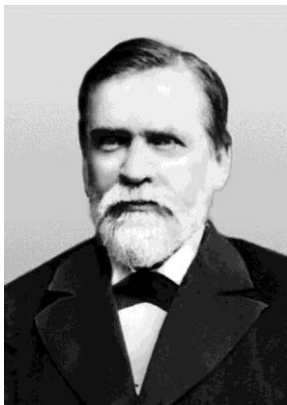
*Результаты исследования.* С. А. Люгебиль родилась 20 января 1824 г. в Санкт-Петербурге, в лютеранской семье этнических немцев. Ее отец, прусский подданный Генрих Готфрид Брикс (1781–19.11.1852), уроженец города Данциг (ныне Гданьск), эмигрировал в Россию и записался в Ремесленную

управу Немецких цехов Санкт-Петербурга. Он зарабатывал на жизнь ремонтом клавикордов и других музыкальных инструментов. Его жена, София Амалия, урожденная Мальм (1785–1868) была матерью сына Александра Элиаса (1810–1893) и четырех дочерей: Натальи (1812–1878), Софии Марты, Эмилии Катарины и Анны. (У двух дочерей были двойные имена, что характерно для немцев). Известно, что в 1844 г. семья снимала квартиру на Литейном проспекте, у домовладельца по фамилии Пистолькорс. София Марта, или просто София, получила среднее образование в немецкой гимназии Анненшуле. (Эту школу, в которой, в основном, учились дети немецких эмигрантов, называли еще «училище святой Анны»).



С. А. Люгебиль

В 1859 г. София вышла замуж за педагога Карла Якимовича (Иоакимовича) Люгебиля. (Настоящее имя – Карл Генрих). К. Я. Люгебель родился 11 (23) ноября 1830 г. в Санкт-Петербурге в евангелическо-лютеранской семье ювелира Иоахима Люгебиля. Школьное образование получил в той же школе, что и его жена. В 1848–1852 гг. он учился на филологическом факультете столичного университета; закончил обучение со степенью кандидата по разряду общей словесности.<sup>1</sup> Первое время Карл давал частные уроки, а в 1854 г. был приглашен старшим преподавателем латинского языка в знаменитую Ларинскую гимназию, где работал по 1857 г.



К. Я. Люгебель

Это учебное заведение имело интересную историю. Это была всего лишь четвертая по счету гимназия в Санкт-Петербурге. Она была

открыта в 1836 г. по инициативе министра народного просвещения Сергея Семеновича Уварова (1786–1855), и была названа в память о купце Петре Даниловиче Ларине (1735–1778), поскольку средства на ее устройство и, частично, на ее 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 негоциантов, т. е. купцов.

В 1958–1859 гг. К. Я. Люгебель преподавал историю и древние языки в частной гимназии Карла Ивановича (Иоганновича) Мая (1820–1895), которая была основана им в 1856 г. К. И. Май был замечательным учителем-практиком, последователем передовых педагогических воззрений Н. И. Пирогова,

<sup>1</sup> Степени «кандидат химии», «кандидат физики» и т. д. не имели прямого отношения к занятиям соответствующей наукой; они означали, что данный выпускник лучше других проявил себя в учебе. Для выявления кандидатов складывались баллы, полученные студентами на экзаменах за все годы обучения. Степень кандидата 1-го разряда присваивалась тому, у

кого была лучшая сумма баллов на курсе, и еще одному-двум выпускникам присваивался 2-й разряд. В дальнейшем, при заполнении разного рода служебных документов кандидат 1-го разряда с заслуженной гордостью указывал свой разряд, в то время как получившие в свое время 2-й разряд обычно уклончиво ограничивались словом «кандидат».

К. Д. Ушинского и других прогрессивных русских деятелей образования. София Андреевна вела там же уроки в приготовительном классе.



К. И. Май

Имя С. А. Люгебиль упоминается в мемуарах русского художника и историка искусства Александра Николаевича Бенуа (1870–1960): «За мальчиками до 13–14 лет присматривала супруга К. И. Мая – очень некрасивая, красноносая 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. Эти трое заведовали порядком в нижнем этаже; они же там и учительствовали [Бенуа..., с. 155].»

Жизнь в гимназии Мая протекала тихо, ровно и безмятежно, но раз в году, в день рождения директора, она отмечалась празднеством. В нижнем этаже, где находилась квартира Мая, варился для всего училища шоколад, и всех группами приглашали отведать этого праздничного напитка, разливкой которого заведовала супруга Карлуши, его дочка и тетя Люгебиль. Осенью 1886 г. праздновали 75-летие

К. И. Мая, и оно носило парадный характер. Перед растроганным директором, сидевшим среди рекреационного зала в окружении педагогов и родителей, прошло «Шествие рек» в соответствующих костюмах и с произнесением каждой «рекой» уморительных немецких стишков, сочиненных известным академиком-этнографом В. В. Радловым (1837–1918). Я изображал Хуанхэ, а мой друг Гриша Калинин – Янцзы. Из этнографического музея были одолжены настоящие китайские халаты, нам привесили длинные косы и приклеили висячие усы. Мы должны были держать указательные пальцы перед носом и произносить длинное стихотворение. Когда я произносил свои реплики, я заметил, что мои пальцы сами по себе и без всякого с моей стороны принуждения ритмично дергаются – точно метрономы. Это, вероятно, было сочтено за особенно изощренную китайскую стилистичность...» [Бенуа..., с. 158].

Упоминается С. А. Люгебиль в письмах выпускника гимназии К. И. Мая 1893 г. Ивана Васильевича Петрашени (1875–1937): «...Другие уроки были менее замечательны, за исключением фрёбелевских работ у «танте Югабель» (искаженное Люгебиль. – В. Б.). На этих уроках мальчишки 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

впадать 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...» [Ледовская..., с. 50–51].

Разумеется, приведенные выше воспоминания отличаются, как нам кажется, значительной степенью субъективизма.

В 1859 г. К. И. Люгебиль защитил магистерскую диссертацию («De Venere Coliade Genetyllide»), 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 1860–1861 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 (*di corrispondenza archeologica*). 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. Приведем один эпизод из содержания его докторской диссертации, которая была опубликована как монография [Люгебиль..., 1868].

...По преданию Оракулом было предсказано, что дорийцы не завоюют Аттику, если погибнет ее царь Кодр. После этого Кодр, переодевшись дровосеком, отправился в дорийский лагерь, завязал там драку, – ранил серпом вражеского воина, – и был убит. Случилось это в 1068 г. до н. э. Жители Аттики решили больше не иметь царей, а учредить архонтат, т. е. выбирать пожизненных архонтов. Первым из них стал сын Кодра, Медонт.

К. Я. Люгебиль был известен в филологических кругах как специалист в области греческой филологии [Люгебиль..., 1880], этимологии греческого языка [Люгебиль, 1882], древнегреческой литературы [Люгебиль..., 1886] и истории [Люгебиль..., 1889]. Он также написал книгу для чтения на греческом языке для учащихся гимназий [Люгебиль..., 1885]. Его имя не забыто до сих пор; современные отечественные ученые характеризуют Люгебиля как одного из крупнейших специалистов в области античности [Фролов..., с. 236–237].

Вся дальнейшая жизнь К. Я. Люгебиля была связана с родным университетом. Здесь он стал доктором греческой словесности (1868), ординарным профессором (5 мая 1872 г.), а 8 января 1882 г. ему было присвоен чин действительного

статского советника.<sup>2</sup> Он также состоял в должности помощника хранителя древностей в Эрмитаже; был преподавателем в училище правоведения. Скончался в Санкт-Петербурге 28 декабря 1887 г. (9 января 1888 г.) [Биографический..., с. 412–413]. С. А. Люгемиль скончалась 6 апреля 1914 г.

*Обсуждение результатов.* Для полноценной характеристики деятельности супругов Люгемиль необходимо рассказать о такой важной стороне их жизни как Санкт-Петербургское педагогическое собрание. Они были соучредителями и действительными его членами. В 1869 г. собрание приобрело статус Педагогического общества. Местом проведения заседаний общества был актовый зал второй столичной гимназии, в которой работали и некоторые участники этих встреч. Собрания общества посещались такой массой «отборной», по выражению известного 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 [Помелов..., 2020, с. 177]. Его фактическим помощником был соратник К. Д. Ушинского по Смольному институту М. И. Косинский.

Сам Ушинский неоднократно вступал на заседаниях общества с новаторскими предложениями, вызывавшими большой интерес не только его слушателей, но и по всей России, посредством опубликования 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.

---

<sup>2</sup> Это был гражданский чин 4-го класса, соответствовавший званию генерал-майора в армии, дававший право на

потомственное дворянство и обращение «Ваше высокоблагородие».



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 Андрей Степанович Воронов (1820–1875), специалист в области начального обучения, активный пропагандист аналитического звукового метода обучения грамоте, сторонник объяснительного чтения Иосиф Иванович Паульсон (1825–1898), основатель педагогической журналистики в России Николай Христианович Весель (1837–1906) [Помелов..., 2014, с. 95]. Супруги Люгемиль также выступали на заседаниях общества с близкой им «дошкольной» проблематикой.



А. С. Воронов

Начиная с 2004 г., в России ежегодно 27 сентября отмечается День дошкольного работника. С инициативой учреждения этого праздника впервые выступили журналы «Обруч», «Детский сад со всех сторон» и «Дошкольное образование». Основанием для выбора именно этой даты стало то обстоятельство, что в этот день в 1863 г. в Санкт-Петербурге, на Большом проспекте

Васильевского острова, К. Я. и С. А. Люгемиль открыли первый русский детский сад.

Этот детский сад имел своих предшественников за границей. Поэтому прежде чем приступить к характеристике деятельности С. А. Люгемиль необходимо отметить тот факт, что этот детский сад имел предшественников за границей и в России. Еще в 1769 г. французские педагоги Жан-Франсуа Оберлин и Луиза Шепплер в небольшом немецком городке Штейнталь основали первое в истории учреждение для маленьких детей. Здесь применялись игры, использовалась наглядность, уделялось особое внимание развитию речи и нравственно-религиозному воспитанию. Не забывали учредители и о трудовом воспитании малышей, о чем напоминает само название учреждения, – *вязальная школа*.

В 1816 г. известный филантроп Роберт Оуэн и его единомышленник Джордж Бьюкенен в местечке Нью-Ланарк (Шотландия) открыли учреждение, вошедшее в историю под названием «Новый институт для формирования характера»; оно включало в себя детский сад и то, что впоследствии получило название *ясли* [Помелов, 100 великих..., 2018, с. 84].

Идею Р. Оуэна об открытии «школы для самых маленьких детей», под которыми подразумевались «дошкольники», успешно реализовал в 1835 г. немецкий педагог, пастор Теодор Флиднер (1800–1864) в г. Кайзерсверте (ныне часть г. Дюссельдорф). Год спустя он основал

там же женские педагогические курсы.



Тереза фон Брунsvик де Коромпа

Австро-венгерская графиня, педагог, близкий друг и ученица Л. ван Бетховена Тереза фон Брунsvик де Коромпа (1775–1861) посвятила себя открытию детских садов у себя на родине. Свой первый детский сад она открыла 1 июня 1828 г. в г. Буда (ныне часть Будапешта). Он носил наименование «Ангельский сад», по-немецки *Engelsgarten*. Отсюда «один шаг» до фрëбелевского *Kindergarten*. Всего она основала 11 детских садов, профессиональное училище, высшее учебное заведение для девочек, школу ведения домашнего хозяйства, а в 1836 г. – клуб для образования детских садов, т. е. фактически своего рода педагогическое общество «дошкольной» направленности. [Помелов, ...2011, с. 118].

В России прообраз детского сада были дневные детские комнаты при Демидовском доме трудолюбия (его еще называли Дом для призрения трудящихся), откры-

тые 15 мая 1837 г. Анатолием Николаевичем Демидовым (1812–1870) по просьбе матерей-работниц. На этот Дом благотворитель пожертвовал полмиллиона рублей, которые частично пошли и на организацию работы детских комнат.<sup>3</sup> Первоначально в этих комнатах находились 6 мальчиков и 11 девочек, но через год количество детей возросло уже до 112. Однако какой-то педагогической программы работы с ними просто не было.

В 1837 г. в немецком городе Бад Бланкенбург Фридрих Фрëбель (1782–1852) 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. (Между прочим, в переводе с немецкого ее фамилия означает «душа»). Именно Фрëбель первым не только практически организовал такое учреждение, но и всесторонне научно обосновал его воспитательную деятельность, а также осуществил свои передовые педагогические взгляды на практике [Помелов..., 2012, с. 96].

В середине XIX в. имя Ф. Фрëбеля было уже известно российским педагогам, хотя его труды в России издавались мало. Роль распростра-

<sup>3</sup> Кстати, А. Н. Демидов был женат на племяннице Наполеона Бонапарта Матильде. Причиной их развода стало рукоприкладство со стороны Демидова. Одни

источники утверждают, что он прилюдно дал жене пощечину; по другим данным, Демидов ее вообще регулярно избивал...

нителя и интерпретатора идей Фрëбеля взяли на себя периодические издания: журналы «Современник», «Детский сад», газеты «Русский инвалид», «Голос» и др.



Обложка журнала «Детский сад»

С его системой и самим фактом существования детских садов в Германии впервые познакомил российских педагогов в 1857 г. соратник Ушинского по работе в Смольном институте благородных девиц Василий Иванович Водовозов (1825–1886), который летом 1857 г. посетил вместе с супругой Елизаветой Николаевной ряд немецких детских садов, и отразил свои впечатления в большой статье «Детские сады Германии» (1857) [Помелов..., 2020, с. 73].

Кроме того, с работами Фрëбеля, изданными на языке их автора, активно знакомились ведущие российские педагоги, которые не только знали этот язык, но многие из них были по происхождению немцами, например, предшественник К. Д. Ушинского по работе в Гатчинском сиротском институте Е. О. Гугель, а также А. С. Симонович и С. А. Люгемиль, несколько позднее

сестры Герке, – Екатерина Дмитриевна и Елена Дмитриевна и другие педагоги [Помелов, Е. О. Гугель..., 2023, с. 114]

Фрëбелевская педагогическая система нашла немало последователей в России. Постепенно в России стали появляться первые детские сады. В одном из источников указывается, что «первый платный детский сад был открыт в Гельсингфорсе в 1859 г. Седмиградским» [История, 1981, с. 163].

Необходимо внести поправку в это утверждение. Франц Фридрих Седмиградский (15.10.1783, Стокгольм – 1855, Гельсингфорс), выпускник шведской Королевской академии искусств, известный меценат, всю свою жизнь занимался преподаванием живописи, в том числе в Санкт-Петербурге, в известной немецкой школе при церкви Святого Петра (Петришуле). В России он стал именовать себя Франц Францевич. В 1845 г. вышел в отставку в чине титулярного советника и переехал на жительство в г. Гельсингфорс (Хельсинки).

Ф. Ф. Седмиградский жил очень скромно, родных и близких у него не было. Он также имел несколько домов и земельных участков в Санкт-Петербурге. В итоге, ему удалось скопить существенный капитал. Все свои сбережения он передал в управление муниципалитету г. Хельсинки для строительства школ и детских садов для сирот и малообеспеченных детей. Первая школа на его средства, – школа, а не детский сад!, – была открыта уже после его смерти в 1859 г. в Гельсингфорсе, и лишь много лет спустя,

в 1905 г., на средства фонда Седмиградского были открыты еще одна школа и *детский сад*, которые, кстати, работают до сих пор.

Таким образом, мы можем считать замечательного филантропа Ф. Ф. Седмиградского активным поборником, меценатом и одним из пионеров дошкольного образования в России, но, в то же время, утверждать, что он был организатором первого детского сада было бы неверно. Анализ исторических фактов позволяет считать первым детским садом в России именно тот, что открыла С. А. Люгебиль.

В числе первых учредителей детских садов была также Аделаида Семеновна Симонович (1844–1933), которая вместе с мужем, врачом-педиатром Яковом Мироновичем Симоновичем (1840–1883) открыла платный детский сад в Санкт-Петербурге в 1866 г. А. С. Симонович стала учредителем первого русского педагогического журнала по дошкольному воспитанию «Детский сад» (1866–1868).



С. А. и Я. М. Симонович с детьми

В этом же, 1866 году, детские сады открылись в Николаеве, Одессе и Москве [Фрëбелевские..., с. 527].

Первые руководители детских садов считали себя последователями Фрëбеля. 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 Люгебиль 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. Таким образом, игры и занятия в детском саду 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. Люгебиль 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. Люгебиль вела записи своих наблюдений за индивидуальным поведением и развитием детей. Педагог Е. Н. Водовозова (1844–1923) в своих воспоминаниях, выражала сомнение в том, что госпожа Люгебиль придерживалась какого-либо конкретного метода в своей работе; однако, очевидно, считала она, что детей окружала атмосфера истинного счастья, которой они наслаждались [Водовозова..., с. 275].



Е. Н. Водовозова

Многие первые детские сады работали непродолжительное время, что объяснялось нехваткой средств на их содержание. Так и детский сад Люгебиль прекратил свою работу уже в 1869 г. из-за нехватки средств.

Открытие первого детского сада прошло почти незамеченным со стороны тогдашней прессы. Только спустя год прогрессивный журнал «Современник» «спохватился», и опубликовал статью, в которой, впрочем, даже 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 неосновательности 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».

Деятельность супругов Люгебиль 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 же 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 века, в России появляются фрёбелевские общества, объединявшие представителей прогрессивной педагогической интеллигенции, стремившейся к организации дошкольных учреждений. Наиболее известными были фрёбелевские 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 практической деятельности фрёбелевских обществ проявились себя две, во многом противоположные, тенденции. Одни педагоги предлагали использовать педагогическое наследие Фрёбеля в неизменном виде. Однако прогрессивная и наиболее влиятель-

ная часть педагогов (Е. Н. Водовозова, А. С. Симонович, Е. И. Конради, А. М. Калмыкова, П. Ф. Каптерев и др.), считали необходимым творческое применение наследия действительно великого немецкого педагога с учетом российских реалий и последних достижений педагогики.



Ф. Фребель

Самое раннее по времени открытия и самое крупное – Санкт-Петербургское общество содействия первоначальному воспитанию детей было учреждено в 1871 г. Его организаторами были Полина Карловна Задлер (в замужестве Раухфус) и Евгения Аристовна Вертер, которые в конце 1860-х гг. посетили ряд детских садов Германии, изучили применявшуюся в них методику работы Ф. Фрёбеля и ознакомились с деятельностью Тюрингенского фрёбелевского общества. (Именно в Тюрингии находились города Штейнталь и Бад Бланкенбург, где впервые были организованы детские дошкольные учреждения).

Помимо открытия благотворительных дошкольных учреждений, общество организовывало лекции по дошкольной педагогике, имело платные фрёбелевские 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 действовала школа по подготовке «сведущих нянь» (с 1895 г.), 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 фрёбелевских 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 Люгебиль, К. И. Май, редактор 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 фрёбелевской направленности.

Двухлетние курсы по подготовке «фрёбелечек» работали в Одессе и Харькове. Киевское Фрёбелевское общество, открывшееся в 1872 г., было известно тем, что его сотрудники разрабатывали теорети-

ческие вопросы дошкольного воспитания, издавали литературу, например, «Летние детские площадки для игр» (1914), «Парижские детские сады» (1914).

Здесь в 1908 г. на платной основе был открыт Фрелелевский женский пединститут с 3-летним 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.



К. А. Луппова

Постепенно детские сады стали появляться и в российской провинции. В 1911 г. Клавдия Андреевна Луппова (1869–1924) открыла при своей квартире первый в городе Вятка детский сад. Двухэтажный кирпичный дом, в котором он размещался, сохранился до настоящего времени, и расположен по адресу ул. Дерендяева, 59. В советское время первый детский сад был открыт в Вятке в феврале 1918 г. (заведующая Мария Ивановна Новокрещенова). В июне 1918 г. при Вятском городском отделе народного образо-

вания был организован подотдел дошкольного воспитания, которым заведовала К. А. Луппова.

*Заключение.* С сожалением приходится констатировать, что деятельность замечательных первоходцев отечественного дошкольного образования супругов Люгемиль в настоящее время практически забыта. Между тем, лучшим доказательством ее плодотворности является тот факт, что именно в России, – а еще ранее в СССР, – дошкольное образование получило фактически всеобщий характер, что является до настоящего времени недостижимым рубежом для других, даже экономически высокоразвитых, стран.

### Список литературы

1. Бенуа, А. Н. Мои воспоминания : в 3 т. – Т. 1. – Москва : Наука. – 1990. – 749 с. – Текст : непосредственный.
2. Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского Санкт-Петербургского университета за истекшую третью четверть века его существования. 1869–1894 : в 2 т. – Т. 1. – Санкт-Петербург : Тип. и лит. Б. М. Вольфа. – 1896. – 520 с. – Текст : непосредственный.
3. Водовозова, Е. Н. На заре жизни и другие воспоминания. – Москва : Художественная литература. – 1987. – 420 с. – Текст : непосредственный.
4. История педагогики : учебное пособие для вузов / под ред. М. Ф. Шабаевой. – Москва : Просвещение. – 1981. – 367 с. – Текст : непосредственный.
5. Ледовская, Е. М. Петрашень И. В. и его семья: страницы прошлого. Санкт-Петербург : Музей-институт семьи Рерихов. – 2011. – 203 с. – Текст : непосредственный.
6. Люгемиль, К. Я. Историко-филологические исследования (Афинский царь Кодр и отмена царской власти в Афинах. Архонтство и стратегия в Афинах во время Персидских войн). – Санкт-Петербург. – 1868. – 380 с. – Текст : непосредственный.
7. Люгемиль, К. Я. Начала и главные вопросы греческой этимологии. – Санкт-Петербург. – 1882. – 220 с. – Текст : непосредственный.
8. Люгемиль, К. Я. О формах родительного падежа единственного числа так называемого 2-го греческого склонения / К. Я. Люгемиль. – Текст : непосредственный // Журнал министерства народного просвещения. 1880, август. – С. 85–99.
9. Люгемиль, К. Я. Первая греческая книга для чтения. – Санкт-Петербург. – 1885. – 120 с. – Текст : непосредственный.
10. Люгемиль, К. Я. Различные жизнеописания Корнелия Непота, с прибавлением латинско-русского словаря. – Санкт-Петербург. – 1889. – 410 с. – Текст : непосредственный.
11. Люгемиль, К. Я. Nomenica / К. Я. Люгемиль. – Текст : непосредственный // Журнал министерства народного просвещения. 1886, июнь. – С. 230–245.
12. Помелов, В. Б. Е. О. Гугель: в тени великого преемника / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2023. – № 7. – С. 113–119.



13. Помелов, В. Б. Основоположник дошкольного воспитания / В. Б. Помелов – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2012. – № 9. – С. 93–100.

14. Помелов, В. Б. Основоположник российской педагогической публицистики: к 180-летию Н. Х. Весселя / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2014. – № 7. – С. 92–99.

15. Помелов, В. Б. П. Г. Редкин – основоположник русской теоретической педагогики / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 3. – С. 170–179.

16. Помелов, В. Б. Российская прогрессивная педагогика второй половины XIX в. : монография. – Киров : ВятГУ. – 2020. – 260 с. – Текст : непосредственный.

17. Помелов В.Б. Фридрих Фрёбель и его вклад в педагогику: к 230-летию со дня рождения педагога и к 175-летию открытия им первого в истории детского сада / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вестник ВятГГУ. Педагогика и психология. – 2011. – № 4 (3). – С. 111–123.

18. Русаков, А. С. Детский сад. Дебют в России // Современник, Т. CV. 1864, ноябрь-декабрь // Новикова Е. Я., Валиев М. Т., Лейнонен И. Л. Биографическая страничка Софии Андреевны Люгебиль. – Текст : электронный. – URL : [http://kmau.ru/sample\\_pers.phtml?n=2391](http://kmau.ru/sample_pers.phtml?n=2391).

19. Фрёбелевские общества // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2 // редкол.: В.В. Да-

выдов (гл. ред.). – Москва : «Большая российская энциклопедия». – 1999. – 672 с. – Текст : непосредственный.

20. Фролов, Э. Д. Русская наука об античности : Историографические очерки. – Изд. 2-е. – Санкт-Петербург. – 2006. – 556 с. – Текст : непосредственный.

# ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

В. Б. Помелов

## И. И. ФОН ФЕЛЬБИГЕР – СОЗДАТЕЛЬ САГАНСКОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Статья посвящена выдающемуся педагогу Иоганну Игнацу фон Фельбигеру (1724–1788), ярко проявившему себя в качестве ученого, учредителя учебных заведений, автора важных документов и учебных пособий, на многие десятилетия определивших содержание и характер школьного обучения в европейских странах и в России. Деятельность фон Фельбигера в области образования носила многосторонний характер. Он осуществлял практическое руководство учебным заведением, был преподавателем, генеральным комиссаром по образованию целой страны, наконец, он создал ценные законодательные акты, которые получили одобрение со стороны монархов и рядового учительства. Он обосновал идею первой в истории системы государственных школ и частично внедрил ее в практику. Со временем эта система, которая в некоторых странах получила название Саганской, стала общепринятой в Европе. Идеи фон Фельбигера получили развитие в Российской империи в период правления Екатерины II в процессе создания системы школьного образования. В 2024 г. исполняется 300 лет со дня его рождения. Наследие фон Фельбигера весьма значительно и заслуживает дальнейшего всестороннего изучения.

*Ключевые слова.* Саганская система школьного образования, И. И. фон Фельбигер, И. Г. Ламберт, И. Ю. Геккер, Мария Терезия, Э. В. фон Шлабрендорф, Ф. И. Янкович де Мириево.

V. B. Pomelov

## I. I. VON FELBIGER – CREATOR OF SAGAN SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION

**Abstract.** The article is devoted to the outstanding teacher Johann Ignaz von Felbiger (1724–1788), who vividly manifested himself as a scientist, founder of educational institutions, author of important documents and textbooks that for many decades determined the content and nature of schooling in European countries and in Russia. Von Felbiger's activities in the field of education were multifaceted. He carried out the practical management of the educational institution, was a teacher, the general com-

missioner for education of the whole country, and finally, he created valuable legislative acts that received approval from the monarchs and ordinary teachers. He substantiated the idea of the first public school system in history and partially implemented it into practice. Over time, this system, which in some countries was called Sagan, became generally accepted in Europe. Von Felbiger's ideas were developed in the Russian Empire during the reign of Catherine II in the process of creating a school education system. 2024 marks the 300th anniversary of his birth. Von Felbiger's legacy is very significant and deserves further comprehensive study.

**Keywords:** Sagan school system, I. I. von Felbiger, I. G. Lambert, I. Y. Hecker, Maria Theresa, E. V. von Schlabrendorff, F. I. Yankovich de Mirievo.

*Введение.* Вопросы реформирования образования постоянно находятся в центре внимания руководства многих стран мира. Генеральный секретарь ООН Антониу Гутерриш в аналитической записке отметил, что на протяжении всей истории человечества образование было «великим уравнителем», движущей силой государственного строительства и социального, культурного, экономического и технического прогресса. Но в настоящее время сама актуальность современных систем образования ставится под сомнение как никогда ранее. Существующие системы образования по-прежнему основаны на заучивании и ориентированы на обучение учащихся тому, что, по мнению общества, они должны знать, а не на то, чтобы помочь им научиться жить в будущем, о котором еще нет определенного представления [Генеральный секретарь..., 2024].

В этой связи представляется своевременным дать современным педагогам представление о выдающемся реформаторе, австро-венгерском ученом-естествоиспытателе и священнике И. И. фон Фельбигере, с именем и просветительскими усилиями которого связан начальный этап становления *системы* европейского

образования. Его деятельность проходила в период правления и под покровительством императрицы Марии Терезии [Khavanova, «There are...», 2022, p. 101]. История австро-венгерского просвещения эпохи правления Габсбургов не раз становилась предметом изучения историков педагогики [Klingenstein, *Bildungskrise...*, 1980]. Особенно подробно изучается период правления императрицы Марии Терезии [Engelbrecht, *Geschichte...*, 1984] и ее старшего сына и соправителя Иосифа II [Хаванова, *Рождение...*, 2022]. Раскрываются даже такие частные вопросы, как особенности выбора карьеры молодыми отпрысками дворянских фамилий того времени [Khavanova, *Fascination...*, 2018], стипендиальная система венгерского королевства в XVIII в. [Хаванова, *Возможности...*, 2018], и, наконец, – что особенно важно для историков педагогики, – изучается опыт создания первых учебников во времена монархии Габсбургов [Хаванова, *Опыт...*, 2020]. При этом как-то в тени остается созидательная, разнообразная деятельность педагога-новатора И. И. фон Фельбигера. Между тем, в 2024 г. исполняется 300 лет со дня

его рождения. Всеми этими причинами объясняется выбор темы статьи. Ее цель заключается в том, чтобы выявить содержание плодотворной деятельности в интересах науки и просвещения выдающегося педагога И. И. фон Фельбигера и показать влияние его трудов на развитие систем образования в Австро-Венгрии и России.

*Материалы и методы.* В ходе работы автором применялись следующие методы исследования: анализ историко-педагогической литературы, биографический и исторический методы, а также аксиологический научный подход к исследованию содержания деятельности и научного наследия И. И. фон Фельбигера. В работе использованы публикации зарубежных и российских авторов, которые были опубликованы в ряде журналов, в материалах ряда международных конференций, сборниках научных трудов и энциклопедических изданиях.

*Результаты исследования.*  
*Биографические данные.* Годы деятельности И. И. фон Фельбигера пришлись на завершающий этап эпохи Просвещения. В это время в европейском общественном сознании происходил постепенный отказ от религиозного миропонимания и все большее значение приобретало обращение к разуму как к единственному критерию познания человека и мира, в котором он живет. Впервые в истории был поставлен вопрос о практическом использовании достижений науки в интересах общественного развития. Знание не должно было больше оставаться достоянием не-

многих посвященных и привилегированных высокообразованных персон; оно становилось все более доступным и, что самое главное, приобретало практическую пользу. Ученые нового типа стремились распространять знание, популяризировать его. Именно к такому новому типу ученых относился И. И. фон Фельбигер.



Портрет И. И. Фельбигера работы художника Иоганна Давида Шлойена, 1774 г.

Выдающийся реформатор образования Иоганн Игнац фон Фельбигер родился 6 января 1724 года в городе Гросс-Глогау, Нижняя Силезия, монархия Габсбургов, позже (с 1741 г.) Пруссия; ныне г. Глогув, Республика Польша. Его отец был почтмейстером, которого император Священной Римской империи Карл VI (1685–1740) возвел в дворянское достоинство.

Первоначальное образование Иоганн Игнац получил в иезуитской гимназии в Гросс-Глогау. В 1739–1744 гг. он изучал католическую теологию в университете в г. Бреслау, ныне г. Вроцлав. Смерть родителей вынудила его принять в 1744 г. скромную должность семейного пре-

подавателя. В 1746 г. он вступил в орден постоянных каноников св. Августина [Melton, Absolutism..., 2002, p. 96]. Монастырь, ставший для него фактически родным домом, располагался в одном из Силезских княжеств со столицей в городе Жагань<sup>4</sup>.

В Сагане в 1748 г. фон Фельбигер был рукоположен в сан священника, а вскоре стал секретарем аббата. В этой должности он исполнял многочисленные административные обязанности, но главной его заботой был надзор за сельскохозяйственными угодьями. В 1758 г. он стал настоятелем монастыря (аббатом) и попечителем местных школ.

В своей многогранной деятельности аббат И. И. фон Фельбигер успешно совмещал, на первый взгляд, несовместимые занятия, — усердное служение церкви, усвоение и всемерную популяризацию канонических постулатов, с одной стороны, и научные исследования, с другой стороны. При этом он занимался одновременно сразу несколькими научными дисциплинами. Полученное ранее теологическое образование не могло ему помочь в научной работе, поэтому он осваивал науки самостоятельно и в самые сжатые сроки.

После поступления в монастырь И. И. фон Фельбигер начал изучать астрономию и метеорологию, причем, как отмечают исследователи, его изыскания имели практи-

ческую ценность для местных жителей; на основании накопленных им статистических данных ему удавалось составлять, — едва ли не первому в Европе, — полноценный прогноз погоды [Melo, Johann..., 2016, p. 99]. В 1784–1785 гг. он даже издал две брошюры, в которых дал научный анализ температурно-климатических изменений в районе Прессбурга [Felbiger, Beiträge..., 1784; Felbiger, Geschichte..., 1785].



Обложки брошюр И. И. Фельбигера

Путем самообразования И. И. фон Фельбигер также приобрел обширные научные познания в ряде других естественных наук: в математике, физике и биологии. Некоторые исследователи считают, что наука была для него не более чем хобби. Как бы там ни было, он приобрел достаточно значимую научную репутацию благодаря своим трактатам в области тригонометрии, о северном сиянии и электричестве. Он активно интересовался географией; в 1751 г. им была составлена карта Вроцлавской

<sup>4</sup> По-польски – Żagań, по-русски – Саган. Силезские княжества были в те годы мелкими квазигосударственными образованиями, на которые распалась Силезия в период феодальной раздробленности. Саган,

городок с населением около 2800 человек, располагался на границе Нижней Силезии (ныне Республика Польша) с Саксонией (ныне ФРГ).

епархии, в которой были выделены архидиаконства, архипресвитерии и другие значимые церковные места [Kowalská, Uhorská..., 1994]. Постепенно он пришел к исследовательской работе, причем на стыке наук. Результаты своих наблюдений и опытов он опубликовал в нескольких больших статьях.

Широта научных интересов фон Фельбигера наглядно видна из его переписки с Иоганном Генрихом Ламбертом (1728–1777), которая велась в 1770–1774 гг. В то время многие ученые считали за честь знакомство с этим известным берлинским математиком, физиком, астрономом и философом. Как известно, в своем фундаментальном труде «Фотометрия, или Об измерениях и сравнениях света, цветов и теней» Ламберт установил основные понятия фотометрии, выявил ряд фотометрических закономерностей, а также открыл законы поглощения света в среде и отражения света матовыми поверхностями. В математике Ламберту принадлежат доказательство иррациональности числа  $\pi$ , работы по сферической тригонометрии, алгебре и др. Именем Ламберта названа внесистемная единица яркости (*ламберт*). Философские взгляды Ламберта в области критики теории познания близки к взглядам И. Канта.

И. И. фон Фельбигер общался с И. Г. Ламбертом как с равным себе ученым. В письмах к нему он проявил близкое знакомство с астрономией Й. Кеплера, электрическими экспериментами Б. Франклина и математикой Л. Эйлера. Особенно сильно интересовался фон Фельби-

гер результатами опытов итальянского физика, математика и астронома Руджеро Джузеппе Боскович (1711–1787) в области оптики, которые нашли практическое применение в судостроении, поскольку обеспечивали повышение безопасности морских судов.

Между тем, экономическое положение монастыря, возглавлявшегося фон Фельбигером, сильно пострадало во время Семилетней войны (1756–1763). Несмотря на все усилия настоятеля, монахи испытывали постоянную нужду в обеспечении продуктами питания. К тому же, к монастырю прибывало голодающее местное население и беженцы. Настоятель оказывал им посильную помощь. Одновременно И. И. Фельбигер стремился подходить к решению проблемы обеспечения продовольствием с научной точки зрения. Он одним из первых ученых задумался над вопросом плодородия почв, стал экспериментировать с использованием удобрений и методами ухода за посевами.

По итогам своей практической работы он даже написал трактат о типах почв, выдержавший два издания. В нем он высказал идею, оказавшуюся впоследствии чрезвычайно плодотворной; он полагал, что тип почвы должен стать главным фактором при выборе сельскохозяйственных культур для посадки. Эта мысль была подтверждена им на практике; он ввел выращивание льна на избыточно увлажненных, песчаных и дерново-подзолистых монастырских землях, посчитав, что они лучше всего подходят именно для этой

цели, в то время как зерновые культуры не дают на этих почвах хорошего урожая. Усилия И. И. фон Фельбигера в области агрономии и сельского хозяйства позже привели к его назначению директором Силезского экономико-патриотического общества [Melton, Absolutism..., 2002, pp. 97–98]. Неудивительно, что он по настоящее время считается самым известным аббатом Саганского монастыря.

В последующие годы своей карьеры фон Фельбигер прославился как реформатор школы. С 1761 г. он работал преподавателем в монастырской школе. Будучи аббатом, он и раньше был хорошо осведомлен о проблемах начальных школ, в которых было низкое качество образования, причем, конечно, не только в Сагане, но и во всей Силезии [Mrucka, Wkład..., 1980]. Он не только констатировал печальное состояние местных католических школ, но стал стремиться к тому, чтобы как-то исправить сложившееся положение. В 1761 г. он опубликовал свое первое школьное «постановление», которое касалось, конечно, только подведомственных ему школ [Szakál, Magyar..., 1934].

И. И. фон Фельбигер, как и многие другие мыслители того времени, находился под благотворным влиянием идей эпохи Просвещения и соответствовавших ей рационалистических концепций образования. Поначалу он поставил перед собой скромную задачу, – улучшить школьное образование в своей маленькой провинциальной общине. Неудивительно, что Иоганн Игнац начал глу-

боко изучать в то время еще не слишком обширную педагогическую литературу. Содержавшийся в прочитанной им брошюре под названием «Известия Берлинской реальной школы» материал настолько его удивил, что он незамедлительно, в 1762 г., отправился в Берлин. Во время этой частной поездки он познакомился с директором школы Иоганном Юлиусом Геккером (1707–1768) и с методами, применявшимися в этой протестантской королевской *реальной* школе.

Немецкий богослов, евангелический священник и педагог, автор сочинений по ботанике и анатомии, универсальный учёный своего времени И. Ю. Геккер был известен, прежде всего, как основатель первого реального училища в Германии (1747). Его официальное название было – «Экономическо-математическое реальное училище». Основное внимание в обучении в этом училище уделялось практическому образованию, что представляло собой резкий разрыв с традицией чисто классических средних школ. С 1753 г. это училище стало называться *королевским*. Особенно понравился И. И. фон Фельбигеру практиковавшийся в школе Геккера таблично-буквенный метод обучения, разработанный работавшим в школе методистом по фамилии Хан. Этот метод состоял в следующем. Всё подлежащее запоминанию заключалось в таблице, в которых главные понятия обозначались первыми буквами соответствующих слов. Фон Фельбигер стал восторженным пропагандистом этого метода. Вернувшись в Саган, он отправил в Берлин трех молодых людей, которые должны были пройти

в этой школе своего рода педагогическую практику, затем еще раз побывал в ней, и по ее образцу начал создавать в своей общине такую же школу, которая вскоре стала предметом всеобщего внимания и, в частности, со стороны прусского короля Фридриха II.

В 1763 г. было издано школьное постановление для подопечных монастыря Саган, организована курсовая подготовка учителей. В итоге, школьные реформы фон Фельбигера вскоре привлекли внимание, как католиков, так и протестантов. Его активно поддержал силезский министр фон Шлабрендорф, и по его просьбе после второй поездки в Берлин И. И. фон Фельбигер разработал «Общее школьное положение для католических начальных школ в Силезии» (1765); его другое название «Католический земельный школьный устав» или «Школьным уставом для Силезии». Он получил также краткое наименование «Силезский катехизис». Устав регламентировал все стороны деятельности данного типа школ. Вскоре школьная реформа Фельбигера распространилась на всю католическую Силезию. Успехи, достигнутые И. И. фон Фельбигером в области народного образования в Силезии, вскоре дали повод почти на всех католических территориях воспроизвести силезскую школьную реформу.

Но наибольшее влияние на развитие всего католического образования Фельбигер начал оказывать, когда императрица Мария Терезия в 1774 г. с разрешения короля Пруссии Фридриха II вызвала его в Вену,

чтобы поручить ему реформу австрийского образования, прежде всего начального.

Это удачно совпало с незадолго до этого, а именно 21 июля 1773 г., вынесенным Папой Римским Климентом XIV запретом ордена иезуитов. Иезуиты, как известно, признавали только свои школы; все остальные считались ими недостаточно радикальными и последовательными в плане служению христианским заповедям, и потому отвергались. Фельбигер последовал призыву Марии Терезии, поступил в Вену на специально для него введенную должность «Генерального комиссара образования всех имперских немецких земель», и сразу же начал в столице вести самую активную писательскую и организационную деятельность.

Именно И. И. фон Фельбигеру было суждено внести главный вклад в масштабные реформы европейской системы образования. Он открыл несколько семинарий для подготовки учителей, во многом способствовал расширению и упорядочению сети католических народных школ, обеспечению их всем необходимым и улучшению их работы. Им были разработаны предложения по реформированию католической школьной системы, сначала в Силезии, а потом и в некоторых других государствах. По существу, он был тем педагогом, который на практике оформил структуру системы обучения в рамках всей страны. Ведь до него школы, как правило, открывались государством (магистратом), цехом ремесленников, церковью или меценатами-филантропами; и все эти учредители стреми-



лись, что вполне естественно, вводить такое содержание образования, – а также сроки обучения и т. д., – какое они считали целесообразным. Вот почему какой-либо системы в образовании не было; были лишь отдельные школы, причем каждая работала сама по себе. Неудивительно, что столь разумная идея фон Фельбигера получила всеобщее признание, хотя, разумеется, и не сразу.

6 декабря 1774 г. был опубликован написанный им «Всеобщий школьный устав для немецких нормальных, главных и тривиальных школ во всех имперских наследственных землях» (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen königlichen Erbländern*). Этот документ вводил обязательное шестилетнее школьное обучение, правда, пока что только на бумаге. Он регламентировал типы школ и организацию обучения в них. Главная идея И. И. фон Фельбигера заключалась в создании системы образования. Для каждого типа школ он предусматривал свое содержание обучения.

По его замыслу в каждой приходской деревне должна была быть *народная* (начальная, тривиальная) школа, для обучения детей 6–12 лет грамоте, счету, религии и морали. Детям также сообщались некоторые полезные для жизни из области сельского хозяйства и домоводства. В крупных и менее значительных городах, а также в монастырях должна была открываться главная школа, т. е. средняя школа, или гимназия. В столице и в главном городе каждой провинции, при крупных монастырях

и соборах создавались так называемые *нормальные* школы со сроком обучения 3–4 года. Их учебный план включал все предметы тривиальных и средних школ, а также начальные курсы истории, географии, естествознания, геометрии, латинского языка, строительного и землемерного дела. Под нормальной школой И. И. фон Фельбигер понимал такое учебное заведение, в котором общеобразовательная подготовка на уровне средней школы сочеталась с профессиональным уклоном; выпускники могли получать профессию, например, делопроизводителя, чиновника и т. п. Тип школы, получивший наименование *нормальная школа*, сохранился в некоторых европейских странах по сей день. Обучение в тривиальных школах должно было вестись на родном языке, в главных – частично на немецком языке, а в нормальных – только на немецком.

Разработанная И. И. фон Фельбигером система школ получила название *Саганской*, по названию руководимого им монастыря. Сущность своих преобразований педагог описал в работе «Подробные сведения об улучшении католических школ, предпринятом сначала в Сагане, а затем во всей Силезии и в графстве Глац», которая вышла в Сагане в 1786 г.

По замыслу фон Фельбигера, школьное образование должно было осуществляться через систему впервые вводимых *государственных* бесплатных школ, в противовес частным школам, которые все были платными. Государственные школы должны были обеспечивать образо-

вание всему населению и быть доступными даже малообеспеченным слоям населения. Тем самым, он стремился законодательно заложить основы всеобщей грамотности в монархии Габсбургов, включая ее венгерскую часть. Первоначально школьные преобразования были ограничены Венной и собственно Австрией; однако вскоре они получили распространение в Богемии и других землях австрийской короны, а также в немецких землях, прежде всего, в Баварии, а с 1786 г. и в России [Нерре, Felbiger..., S. 611]. В уставе и последовавших вслед за ним рекомендациях закрепились такие прогрессивные нововведения, как классно-урочная система организации работы школ, совместное обучение мальчиков и девочек, использование единых учебников и прописей, метод катехизиса и метод Хана. Под катехизацией учебного материала подразумевалась его устная проработка с последующим закреплением в процессе учебной беседы. С целью облегчения запоминания учебного материала фон Фельбигер, естественно, предложил так нравившийся ему таблично-буквенный метод, который он считал своего рода панацеей, способной кардинально решать вопросы обучения<sup>5</sup>.

*Обсуждение результатов исследования.* Современные российские исследователи отмечали, что методика фон Фельбигера отличалась формализмом и сдерживала инициативу учителя [Пискунов,

Фельбигер..., с. 502]. С позиций современной дидактики они, разумеется, правы, но для XVIII в. методические воззрения фон Фельбигера были по-настоящему прогрессивны. К тому же, нельзя не признать того очевидного факта, что эта методика способствовала организации начального обучения и распространению грамотности на обширной территории Австро-Венгерской империи.

И. И. фон Фельбигер был сторонником передовых методов организации школьной жизни и обучения. Так, он ввел в качестве обязательного элемента работы школы *коллективное обучение*; фактически под этим названием имелась в виду классно-урочная система Я. А. Коменского, которая даже спустя столетие, прошедшее после смерти великого чешского педагога, далеко не всеми европейскими педагогами признавалась и применялась на практике. Заслуга фон Фельбигера и состояла в том, что он настаивал на ответственности местных школьных установлений важнейшим постулатом автора «Великой дидактики». Кроме того, он придавал особое значение профессиональной квалификации педагогического персонала (преподавателей). Он отмечал, что школьный учитель должен иметь специальную профессиональную подготовку.

По его распоряжению в нормальных школах устраивались трехмесячные курсы по подготовке учителей тривиальных школ и шестимесячные курсы для подготовки учителей нормальных училищ. И. И. фон

---

<sup>5</sup> Любопытно, что спустя двести лет нечто подобное предлагал известный в 1970-

1980-е гг. учитель-новатор из Донецка В. Ф. Шаталов (1927-2020).

Фельбигер стремился повысить социальный статус, финансовое положение и профессиональную квалификацию преподавательского состава. С этой целью в 1764 г. он основал *первую* католическую учительскую семинарию в Силезии (в Сагане), а впоследствии еще несколько. Точное их количество установить невозможно, потому что в одних случаях он выступал как лицо, конкретно содействующее их организации, в других – в качестве советника. Заметим, что Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег, считающийся основоположником профессионального образования учителей, открыл свою первую учительскую семинарию в г. Мёрсна-Рейне много позднее, в 1820 г., т. е. спустя 56 лет [Помелов, Дистервег..., 2020].

В своих трудах и посланиях И. И. фон Фельбигер давал важные педагогические советы, а также выдвигал требования к учителям и учащимся. Так, он был одним из первых педагогических авторов, кто подчеркивал необходимость установления дружеских отношений между ними. Он также предлагал дополнить групповое обучение индивидуальным. Список его научных работ включает 78 публикаций, в основном педагогической направленности. Свои плодотворные идеи реформатор изложил в «Книге методов для учителей немецких школ» (*Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen*). Первое издание книги вышло в 1775 г. в трех томах. Этой книге было суждено обесмертить его имя, причем даже не столько на его родине, в Австро-Венгерской империи, сколько в далекой

Российской империи [Помелов, Просвещение..., 2019, с. 80].



Учебные пособия И. И. Фельбигера, изданные в России с изменениями, внесенными Ф. И. Янковием де Мириево

Опыт саганской системы образования и идеи, содержащиеся в книге фон Фельбигера были использованы в России при разработке школьного устава 1786 г., согласно которому в России открывались малые и главные народные училища [Помелов, Главные..., 2011, с. 73]. Также российские педагоги во многом использовали и дидактический опыт австро-венгерского педагога [Помелов, Содержание..., 2011]. Правда, о Фельбигере при этом никогда не вспоминали, и вся слава реформатора российского образования досталась Ф. И. Янковичу де Мириево [Помелов, 100 великих, 2018, с. 198]. После переработки, произведенной Федором Ивановичем Янковичем де Мириево (1741–1814) книга И. И. фон Фельбигера была неоднократно издана в России в период школьных реформ Екатерины II. Для впервые открывавшихся в 1786 г. в России главных и малых народных училищ эта книга, получившая

наименование «О должностях человека и гражданина : книга к чтению определенная в народных городских училищах Российской Империи, / изданная по высочайшему повелению царствующей Императрицы Екатерины Вторья», стала обязательной для изучения российских школах и оставалась таковой на протяжении многих лет. Она была главным источником знаний в области государственного устройства, морали, воспитания и т. п. [Фельбигер, О должностях..., 1788].

Разделы книги озаглавлены автором таким образом, чтобы дать представление читателю о ее содержании. Назовем названия некоторых глав: «О благополучии», «Об образовании души», «О добродетелях человеческих», «Об отношении к Богу, к ближнему и к самому себе», «О том, чего избегать должен добродетельный человек», «О попечении о теле», «О здравии», «О благопристойности», «О должностях общественных, на которые мы от Бога определены», «О союзе общественном», «О супружеском союзе», «О союзе родителей и детей», «О союзе господ и слуг», «О союзе гражданском», «О гражданском союзе», «О звании и власти государей», «Об обязательствах подданных», «О любви к Отечеству», «Что под именем Отечества и любви к Отечеству разумеется?», «От чего происходит любовь к Отечеству?», «Чем надлежит лелеять любовь к Отечеству?», «Чем должны являть любовь к Отечеству простой народ и мещане?», «Чем должны являть любовь к Отечеству духовенство, дворянство и военные люди?», «О науках, художествах, промыслах

и рукоделиях», «О домоводстве» и т. д. Таким образом, книга И. И. фон Фельбигера охватывала программу работы школы в области социализации подрастающего поколения, включая то, что сейчас называется гражданским, нравственным, семейным и эстетическим воспитанием.

Преобразовательная деятельность фон Фельбигера проходила в период, когда Силезией управлял Эрнст Вильгельм фон Шлабрендорф (1719–1769). В 1755 г. он был назначен Фридрихом II на должность министра по делам Силезии и занимал эту должность до конца жизни. По оценкам современников, он обнаружил редкий административный талант, бескорыстие и беспристрастие. Его разумное управление Силезией во время Семилетней войны несколько ослабило её ужасы для этой провинции, а после войны дало возможность ей довольно скоро оправиться от разорения. Он был сторонником научных и, в частности, просвещенческих, идей фон Фельбигера, а также его практических устремлений. После его смерти образовательные цели силезского правительства постепенно сошли на нет [Weber, Johann..., 1909]. Однако предложения И. И. фон Фельбигера были учтены королем Фридрихом II в изданных в 1774 г. правилах для высших школ Силезии.

Разумеется, пожелания ученого на практике были реализованы не в полной мере. Например, он предлагал открывать специальные *общеобразовательные* школы для рядовых солдат, чему воспротивились офицеры-дворяне. Они жаловались

Иосифу II, старшему сыну Марии Терезии и одновременно ее соправителю, и тот стал искать повод для отстранения И. И. фон Фельбигера от должности. Но реформатор не давал повода для критики в свой адрес. Тогда император обвинил педагога в том, что его реформа основана... на строго религиозных принципах. В целом, реформа образования, по фон Фельбигеру, проходила успешно, поскольку он использовал возможности, которые открывала ему должность генерального комиссара по образованию в Австро-Венгерской империи, и прилагал все усилия к тому, чтобы реформировать все подведомственные ему школы [Kowalská, Johann..., 1995, с. 73].

Смелые преобразования фон Фельбигера вызвали к жизни негативные проявления со стороны многочисленных недругов просвещения, которые стали его личными врагами. Однако он имел в лице правительницы владений Габсбургов надежного защитника; Мария Терезия Вальбурга Амалия Кристина (1717–1780), представительница «просвещенного абсолютизма», неизменно поддерживала И. И. фон Фельбигера. Не случайно реформа австрийской школы и ассоциируется с ее именем, а вот имя фон Фельбигера в связи с этими кардинальными изменениями в области просвещения обычно вообще не называется, даже в трудах известных советских авторов [Очерки..., 1952, с. 59].

В 1778 г. И. И. фон Фельбигер был назначен Марией Терезией главным директором всех «нормальных школ» в наследственных землях австрийской короны. В этом же году он

даже подал в отставку с поста аббата, с тем, чтобы полностью сосредоточиться на школьных преобразованиях. Правда, сделал реформатор это не по своему желанию, а исключительно по настоянию Фридриха II. Мария Терезия пожаловала ему почетную должность *пропста* (настоятеля церкви) в Прессбурге и ежегодную пенсию в размере 6000 флоринов, но 29 ноября 1780 г. она скончалась, а ее старший сын и одновременно бывший соправитель Иосиф II в 1781 г. отстранил фон Фельбигера от должности генерального комиссара. В 1782 г. выдающийся реформатор образования стал настоятелем капитула, т. е. председателем коллегии клириков [Schönebaum, Felbiger..., 1961, S. 65]. И. И. фон Фельбигер умер 17 мая 1788 г. в Прессбурге (ныне Братислава, Словацкая Республика).

*Заключение.* И. И. фон Фельбигер вошел в историю как значительный, разносторонний ученый, как один из крупнейших реформаторов, усилия которого во многом определили направление и характер европейского образования на долгий период времени. Известный реформатор образования фон Фельбигер оставил яркий след в истории европейского науки и культуры. Он вошел в историю педагогики как создатель Саганской системы школьного образования. Деятельность фон Фельбигера в области образования носила многосторонний характер. Он осуществлял практическое руководство учебным заведением, был преподавателем, генеральным комиссаром по образованию целой страны, наконец, он создал ценные законодательные

акты, которые получили одобрение со стороны монархов и рядового учительства.

Также он выступил автором методических и воспитательных руководств для педагогов, соответствовавших актуальным запросам общества. Таким образом, цель статьи, заключающаяся в том, чтобы содержательно представить вклад И. И. фон Фельбигера в создание первой в истории системы образования, достигнута. История его жизни и деятельности, так же, как и генезис созданной им первой системы образования в Европе, заслуживают дальнейшего углубленного изучения.

### Список литературы

1. Генеральный секретарь ООН: образование должно быть современным и соответствовать современным реалиям. – Текст : электронный. – URL : <https://www.unge-neva.org/ru/news-media/news/2023/08/83668/glava-oon-obrazovanie-dolzno-byt-aktualnym-i-sootvetstvovat-sovremennym-realiyam.4.8.2023>.
2. Очерки по истории педагогики / под ред. Н. А. Константинова. – Москва : Изд-во Учпедгиз. – 1952. – 756 с. – Текст : непосредственный.
3. Пискунов, А. И. Фельбигер Иоганн Игнац / А. И. Пискунов. – Текст : непосредственный // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. А. П. Горкин. – Москва. – Изд-во Большая российская энциклопедия. – 1999. – Т. 2. – 672 с.
4. Помелов, В. Б. Главные и малые народные училища Вятской губернии (к 225-летию создания системы светского образования в России) / В. Б. Помелов – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 73–81.
5. Помелов, В. Б. Дистервег как педагог и гражданин. К 230-летию со дня рождения / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2020. – № 9. – С. 115–121.
6. Помелов, В. Б. Просвещение в Вятском крае (XIV – начало XX в.) : монография / В. Б. Помелов. – Киров: Изд-во ВятГУ. – 2019. – 254 с. – Текст : непосредственный.
7. Помелов, В. Б. Содержание и методы работы в Вятском главном народном училище / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 11–17.
8. Помелов, В. Б. 100 великих педагогов / В. Б. Помелов. – Москва : Изд-во Вече. – 2018. – 416 с. – Текст : непосредственный.
9. Фельбигер, И. И. О должностях человека и гражданина, : книга к чтению определенная в народных городских училищах Российской Империи, изданная по высочайшему повелению царствующей Императрицы Екатерины Вторья. Четвертое тиснение / И. И. Фельбигер. – Санкт-Петербург : Типография Брейткопфа. – 1788. – 180 с. – Текст : непосредственный.
10. Хаванова, О. В. Возможности и ограничения стипендиальной системы Венгерского королевства в XVIII веке: благородный юноша Янош Черский / О. В. Хаванова. – Текст : непосредственный // Запад – Восток. – 2018. – № 11. – С. 60–73.
11. Хаванова, О. В. Опыт создания первых грамматик в монархии

Габсбургов: частная инициатива и регулирующее вмешательство государства (1760–1770-е годы) / О. В. Хаванова. – Текст : непосредственный // Центрально-европейские исследования. – 2020. – Том XI. – № 2. – С. 137–157.

12. Хаванова, О. В. Рождение эрцгерцога Иосифа и символическая дипломатия венского двора в 1741 году / О. В. Хаванова. – Текст : непосредственный // Славяноведение. – 2022. – № 5. – С. 5–17.

13. Engelbrecht, H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 3. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz / H. Engelbrecht. – Wien. – Österreichischer Bundesverlag. – 1984. – 551 S. – Текст : непосредственный.

14. Felbiger, J. I. Beiträge zur Witterungsgeschichte des harten Winters im Jahre 1783/4 / J. I. Felbiger. – Pressburg : Anton Löwe. – 1784. – 23 pp. – Текст : непосредственный.

15. Felbiger, J. I. Geschichte des Winters zu Preßburg vom Jahre 1784/5 verglichen mit jener des vorhergehenden 1783/4 Jahres daselbst / J. I. Felbiger. – Preßburg : Weberische Schriften. – 1785. – 19 pp. – Текст : непосредственный.

16. Heppe, H. Felbiger, Johann Ignaz von. Allgemeine Deutsche Biographie / H. Heppe. Muenchen. Historische Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. – Band № 6. – S. 610–611. – Текст : электронный. – URL : [https:// de.wikisource.org/w/index.php?title=ADB:Felbiger,\\_Ignaz\\_von&oldid=](https://de.wikisource.org/w/index.php?title=ADB:Felbiger,_Ignaz_von&oldid=)

=.

17. Khavanova, O. V. Fascination with uniform? Choosing between military and civil careers in the 18<sup>th</sup> century. Habsburg monarchy / O. V. Khavanova. – Hungarian Studies. – 2018. – Vol. 32. – № 1. – Pp. 113–133. – Текст : непосредственный.

18. Khavanova, O. V. "There are many hungarians at the college...": the Vienna Theresianum and the hungarian aristocracy. The culture of the aristocracy in the Habsburg monarchy, 1750–1820 / O. V. Khavanova. – Wien. – 2022. – Pp. 101–117. – Текст : непосредственный.

19. Klingenstein, G. Bildungs-krise: Gymnasien und Universitäten im Spannungsfeld theresianischer Aufklärung. Maria Theresia und Ihre Zeit. Zur 200. Wiederkehr des Todestages, Hrsg. von Koshatzky / G. Klingenstein. – Wien : Residenz Verlag. – 1980. – S. 213–223. – Текст : непосредственный.

20. Kowalská, E. Johann Ignaz von Felbiger and the Hungarian Monarchy / E. Kowalská. – Studia Historica Slovaca. – 1995. – Vol. XIX. – Pp. 73–94. – Текст : непосредственный.

21. Kowalská, E. Uhorská etapa života Johanna Ignaza Felbigera / E. Kowalská. – Historický casopis. – 1994. – Vol. IVII. – Pp. 455–467. – Текст : непосредственный.

22. Melo, M., Pišút, P., Matečný, I. Johann Ignaz von Felbiger and his meteorological observations in Bratislava in the period 1783–1785 / M. Melo, P. Pišút, I. Matečný. – Meteorologische Zeitschrift. – 2016. – Vol. XXV. – № 1. – Pp. 97–115. – Текст : непосредственный.

23. Melton, J. V. H. Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and

Austria / J. V. H. Melton. – Cambridge University Press. – 2002. – 288 pp. – Текст : непосредственный.

24. Mrukwa, J. Wkład Jana Ignacego Felbigera w reformie szkolnictwa podstawowego w drugiej połowie XVIII w. / J. Mrukwa // *Slaskie studia historyczno-teologiczne*. – 1980. – т. XIII. – S. 329–339. – Текст : непосредственный.

25. Szakál, J. A Magyar Tanítóképzés története (История подготовки венгерских учителей) / J. Szakál. Budapest : Hollóssy János Könyvnyomtató. – 1934. – 147 o. – Текст : непосредственный.

26. Schönebaum, H. Felbiger, Johann Ignaz von / H. Schönebaum // *Neue Deutsche Biographie*. – Band 5. – Berlin : Duncker & Humblot. – 1961. – S. 65. – Текст : электронный. – URL: <http://www.deutsche-biographie.de/pnd118532340.html>.

27. Weber, N. Johann Ignaz von Felbiger / N. Weber // *The Catholic Encyclopedia*. – New York : Robert Appleton Company. – 1909. – P. 720. – Текст : электронный. – URL: <http://www.newadvent.org/cathen/06027a.htm>.



УДК 378.5.8.1.

Г. Н. Одишвили

**ОСМЫСЛЕНИЕ И ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЗМА  
В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ  
СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБРАЗОВ  
ВИДНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ НАШЕГО ПРОШЛОГО  
ПОСРЕДСТВОМ МЕМОРИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

*«Одна из важнейших задач сохранения России  
на этом пути – это сохранение исторической памяти.  
Помнить и не позволить никому перечеркнуть эту память.  
Это – приоритет государства».*  
В. В. Путин

**Аннотация.** В статье исследовано отношение современных школьников к образу известных политических деятелей русской, российской и советской истории. Проведен анализ современной ситуации отражения образов выдающихся исторических персонажей в российском обществе. Автором систематизированы основные факторы, влияющие на получение исторической информации современными школьниками, а также приведены результаты проведенного эмпирического исследования отношения учеников 9-х классов к образам Ивана IV (Грозного), Петра I (Великого), В. И. Ульянова (Ленина). Выявлены корреляции при изучении исторической личности посредством применения рассмотренных методов и алгоритмов, форм работы при исследовании мемориальной литературы с решением ряда важных задач патриотического воспитания молодежи через наблюдаемые учебные действия.

**Ключевые слова:** история, историческая личность, образ, школьник, эмпирическое исследование, отношение, оценка, мемориальная литература, исторические персоналии, воспитание патриотизма в старшей школе.

G. N. Odishvili

**UNDERSTANDING AND INTERIORIZATION OF PATRIOTISM  
IN THE FORMATION OF PERSONAL POSITION HIGH SCHOOL  
STUDENTS WHEN STUDYING IMAGES OF PROMINENTS HISTORICAL  
FIGURES OF OUR PAST THROUGH MEMORIAL LITERATURE**

**Abstract.** The article examines the attitude of modern schoolchildren to the image of famous Russian political figures, Russian and Soviet history. An analysis of the current situation of reflecting images of outstanding historical characters in Russian society is carried out. The author systematizes the main factors influencing the receipt of historical information by modern schoolchildren, and also presents the results of an

empirical study of the attitude of 9th grade students to the images of Ivan IV (the Terrible), Peter I (the Great), V.I. Ulyanov (Lenin). Correlations have been identified in the study of a historical figure through the use of the considered methods and algorithms, forms of work in the study of memorial literature with the solution of a number of important tasks of patriotic education of youth through observed educational actions.

**Keywords:** history, historical figure, image, student, empirical study, attitude, evaluation, memorial literature, historical personnel.

*Введение.* В современном обществе мемориальная литература играет важную роль в формировании и развитии психологии личности, особенно у детей и подростков. *Мемуарная литература, мемуары* (от фр. *mémoires* – воспоминания) – записки современников, повествующие о событиях, в которых автор принимал участие или которые известны ему от очевидцев, и о людях, с которыми автор был знаком. Мемориальная литература представляет собой специальный вид литературы, который посвящен выдающимся историческим персонажам и событиям, имеющим глубокий и долговременный эмоциональный и культурный отклик в обществе. Она включает в себя биографии, мемуары, документальные рассказы, исторические романы, а также другие литературные жанры, которые позволяют читателю погрузиться в прошлое и узнать о жизни и достижениях выдающихся личностей. Акцентируя важную роль мемориальной литературы как источника и средства воспитания патриотизма, отметим тот факт, что в отношении мемориальных ресурсов существует негласное и почти общепринятое в научной среде мнение, что мемориальная литература лишена субъективности, что позволяет

ей адекватно отображать исторические факты. На этом основании традиционное источниковедение, особенно новой и новейшей истории, рассматривает именно мемориальную литературу как важный исторический источник.

В последнее время в российской науке и обществе возрос интерес к изучению образов прошлого и исторической реальности, а также к выдающимся персонажам как отечественной, так и зарубежной истории. Изменение познавательных интересов привело к осознанию того, что представления об исторической реальности всегда имеют не только научный, структурно-логический аспект, но и образный компонент. В этом контексте исторические личности, особенно выдающиеся, часто "преображаются" до неузнаваемости, попадая на страницы учебников и научных работ. Несмотря на безусловную значимость идейных воззрений и теоретико-методологических, практических разработок в указанных направлениях, следует отметить, что при рассмотрении проблемы патриотического воспитания средствами мемориальной литературы, исторических предметов в общеобразовательных учреждениях старшему школьному возрасту уделяется еще недостаточно внимания.

Кроме того, в условиях меняющихся идейных мировоззрений, политических и социальных трансформаций, охватывающих современное общество и молодежь, модернизации и обновления содержания, методических основ современного образования в нашей стране, появления новых требований к выпускникам средних общеобразовательных заведений в условиях введения нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов, данная тема требует непрерывной актуализации.

*Актуальность темы исследования* определяется объективными реалиями и нарастающими противоречивыми тенденциями, развивающимися в контексте активной политической, социальной, культурной эволюции российского общества, развития диалога культур с различными народами, нациями и государствами, формирования национальных приоритетов и обновления стратегии образования подрастающего поколения. Сегодняшние старшеклассники активно формируют себе кумиров, жизненные примеры и ориентиры самостоятельно, без значительного влияния со стороны педагогов. Поэтому изучение отражения образов видных исторических деятелей в сознании наших современников является важным с позиции теоретико-методологических и практических подходов в преподавании истории. Это помогает расширить знания об исторической действительности, а также сформировать образы исторических деятелей средствами массовой информации и интернета. Отношение общества к историческим деятелям прошлого служит ключом для

понимания современной идентичности индивидуумов и общества в целом. Через рассуждения об образах исторических деятелей мы ищем ответы на вопросы о нашей собственной идентичности: "Кто мы? Откуда мы?" и "Какими были наши предки?". Изучение мемориальных источников помогает старшеклассникам разобраться в противоречиях, используя методы и технологии проблематизации, критического мышления, рефлексии и сравнения, а также интерпретируя достоверную историческую информацию. Реализация алгоритма патриотического воспитания старших школьников на уроках истории, в том числе с использованием образовательного и воспитательного потенциала мемориальной литературы, которые отражают общие закономерности и принципы образовательного процесса как целостного педагогического процесса, а также специфику патриотического воспитания обучающихся старшей школы на уроках истории, в частности с использованием в качестве источниковой учебно-воспитательной базы мемориальной литературы. Содержание и направленность патриотического воспитания определяются историческими корнями, духовным и нравственным климатом в стране, и подпитывают общественную жизнь всех поколений.

*Цель статьи* – оценка педагогом представлений современных школьников об образах видных исторических деятелей нашего прошлого. Для этой цели использованы методы структурного, сравнительного и системного анализа, социологические

методы исследования (опросы и беседы), а также методы математической обработки полученных результатов. Для педагога важно оптимально организовать и разнообразить работу с данными методами и технологиями, используя активные методические инструменты.

Все страны мира уделяют огромное внимание патриотическому воспитанию молодежи, так как патриотизм способствует сохранению, развитию государства, армии и личности. Нашим старшеклассникам необходимо проявлять общественно значимые мотивы деятельности, устойчивый оптимистический внутренний настрой на личное участие в патриотически-ориентированной деятельности служения своему Отечеству. Подходы к оценке выдающихся исторических личностей стали предметом множества исследований. Один из авторов, А. Г. Левинсон, соглашается с тем, что образы исторических персонажей в памяти общества служат символами его единства и социальных ценностей [Левинсон. 1996]. Такие образы позволяют понять представления о добре и зле, героях и злодеях, которые были характерны для определенной эпохи. Важно отметить, что образы исторических деятелей могут иметь разные грани и актуализироваться в различных ситуациях. Однако они отличаются от стереотипов большей гибкостью и многослойностью, так как включают личный опыт и формируются в индивидуальном порядке. Например, З. Фрейд отмечает, что герои играют важную организующую и воспитательную роль в культурном

развитии общества. Они стимулируют людей к труду и самоотречению и служат образцами для подражания. Однако принуждение и насилие не являются эффективными способами достижения этой цели. Важнее всего внутренние стимулы и признание лучших лидеров обществом [Фрейд, 1990].

В современном обществе историческая личность, как правило, рассматривается с точки зрения пропаганды или культивированного образа в искусстве и литературе. В этом случае, образ исторической личности часто мифологизируется и становится символом, отражающим значимые социальные ценности и поддерживающим определенные образцы поведения. Таким образом, историческая личность становится фактором социальной интеграции.

С другой стороны, существует широко распространенный подход, в котором образ исторической личности отличается сложностью и многогранностью, что позволяет его интерпретировать по-разному. Например, школьники могут изучать историческую личность с помощью определенного методического алгоритма, разработанного учителями истории, что позволяет творчески оценить наиболее существенные качества и поступки известной личности, и это подтверждается нашим педагогическим опытом. Различные исследования показывают, что производством и передачей таких образов могут заниматься как государственные и пропагандистские структуры, так и художественные или научные элиты, а также определенные социальные категории [Майер, 2008; Фокин, 2012].

На современном этапе оценке образов исторических личностей в научной, публицистической и художественной литературе, а также в материалах СМИ и Интернета уделяется много внимания. Однако изучение образов исторической действительности, которые существуют в сознании наших современников, до сих пор остается сложной и проблематичной задачей для исследователей.

В процессе изучения "образов прошлого" в сознании наших современников широко используются результаты социологических опросов. Иногда для этой цели используются результаты этнографических экспедиций и современного фольклора, такие как "городские легенды" [Майер, 2008]. Окном, позволяющим заглянуть в сознание современного человека, по крайней мере, в сознание молодых и компьютерно грамотных людей, становятся материалы из интернет-источников [Эрлих, 2009]. Ситуация усложняется тем, что исследователю приходится иметь дело и с вербальными, и с визуальными образами, для изучения которых необходимы различные исследовательские методики. В данном случае использование социологических подходов при оценке образов конкретных исторических личностей позволяет исследовать восприятие широкими массами и отдельными группами населения отечественной истории. В рамках анализа мифотворчества в представлении исторических персонажей и связанных с ними событий, их деятельности и роли в истории страны, можно рассмотреть использование таких источников-ме-

диаторов, как кинофильмы и видеоматериалы, в том числе мемориальные источники, такие как документальное кино и художественные видео-отрывки, которые пользуются популярностью среди современной молодежи – поколения нового века.

Исторические фигуры российской истории воспринимаются современными школьниками с опорой не только на учебную программу, но и на различные источники информации в СМИ (в основном на телевидение) и в Интернете. Это связано с тем, что молодежь считает электронные ресурсы удобными, доступными и простыми в использовании. В интернете можно найти большой объем информации, которую можно сохранить в компактной форме. Сегодня мы можем наблюдать тенденцию к замещению традиционных средств коммуникации средствами удаленного общения, а также снижение роли СМИ (в основном печатных изданий) в качестве источника информации для молодежи. В результате взгляд на историческое прошлое и известных исторических фигур формируется у школьников не только через учебники и рекомендуемую литературу, но и через различные массовые источники информации, которые могут быть пропагандистскими, искаженными, неполными или ошибочными, не отражающими объективность исторического прошлого полностью.

Еще одним важным фактором формирования мнений школьников о историческом прошлом является свобода выражения мнений в российском обществе и постоянные дискуссии на исторические темы, а также

государственная политика, ставящая перед собой патриотические задачи и продолжающийся поиск общенациональной идеи. Это позволяет вести обучающихся к креативному осмыслению искажений исторической реальности и персонализированного мифотворчества, с помощью изучения конкретной исторической личности.

*Особый интерес вызывает изучение взглядов школьников на историческое прошлое нашей страны и на деятельность наиболее значимых исторических личностей.* Для сбора и анализа мнений школьников о выдающейся исторической фигуре, формирующейся в их сознании, было проведено эмпирическое исследование на базе одной из московских общеобразовательных школ.

*Материалы и методы.* Основным этапом исследования предполагал сравнение и сопоставление результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы, проведение статистической обработки данных, систематизацию и обобщение. Полученные данные в ходе экспериментальной работы обрабатывались с помощью метода математической статистики – *t*-критерий Стьюдента, направленный на проверку ранее выдвинутых гипотез по связанным выборкам. В исследовании независимой переменной может считаться целенаправленное воспитательное воздействие педагогов на учащихся старших классов с использованием мемориальной литературы, на основе разработанной модели. Зависимой переменной являются показатели крите-

риев уровня сформированности патриотизма, по которым оценивается динамика компонентов в структуре патриотизма у старшеклассников. В ходе учебного занятия использован и “метод обратного вопроса”, направленный на более многоаспектное и качественное использование уже существующих форм обучения истории и патриотического воспитания на основе учета психолого-возрастных особенностей старших школьников, которые, заранее ознакомившись с темой и имея определенные знания по данной проблеме, должны составить вопросы, на которые хотели бы получить ответы в ходе занятия об определенной исторической персоналии [Изотов, 2013]. В начале занятия обсуждались вопросы (от учителя, от одноклассников, от родителей), необходимые для раскрытия темы, отвечающие как интересам школьников, так и требованиям педагога. Средствами для изучения исторической личности служат учебное пособие, архивные печатные и фотодокументы, воспоминания, дневники, справочная и научно-популярная литература, материалы периодической печати, ресурсы Интернет.

*Результаты исследования.* Исследование проводилось среди 45 учеников 9-х классов, целью которого было выяснить отношение школьников к образам известных исторических личностей. Историческими персонажами, выбранными для исследования, были Иван IV (Грозный), Петр I (Великий) и В. И. Ульянов (Ленин), образ которых трактуется в современной исторической науке и СМИ неодно-

значно. Проведенные опросы показали, что образы указанных исторических деятелей у школьников не имеют однозначной оценки (плохой-хороший), а в большей степени имеют сочетание как положительных качеств, так и отрицательных. Самую высокую положительную оценку получил образ Петра I. Большинство опрошенных (84%) отметили его положительную роль в истории и охарактеризовали его образ в большей степени как положительный. Однако, некоторые респонденты указали на отрицательные черты Петра, такие как его вспыльчивый характер и жестокость по отношению к подданным (9%). Отношение к образу Петра Великого было охарактеризовано как противоречивое. Образ Ивана Грозного в основном был воспринят как отрицательный (55%), однако, некоторые школьники также отметили положительные черты его деятельности, в особенности по расширению границ государства, что в значительной степени оправдывало его жестокое поведение (45%). Образ В. И. Ульянова (Ленина) получил наиболее противоречивую оценку, большинство респондентов указали на неоднозначность этого образа (69%). Некоторые респонденты отметили исключительно негативный оттенок этого образа, связывая его с жестокостью диктатуры и последующими репрессиями (11%). Однако, также было высказано мнение о возможности другого развития событий, если бы Ленин продолжил жить. *Это указывает на то, что оценка личности в истории в значительной степени зависит от контекста и восприятия.*

*Важно отметить, что отношение к образу лидера зависит от многих факторов, и его роль в истории всегда является актуальной проблемой, требующей нового анализа с учетом современных достижений в исторической науке. Следует принимать во внимание, что в разных формах организации деятельности старших школьников преобладает тот или иной метод как основное средство воздействия. Например, при организации дискуссии, проблемного семинара с использованием мемориальных источников с группами обучающихся, на конференции по национальным, конфессиональным и другим социальным проблемам истории и современности, где используются актуальные и мемориальные материалы, главным будет воздействие словом, информацией – метод убеждения. Во время применения элементов театрализации, ознакомления с мемориальными видеоисточниками, медиатизации реальных мемориальных материалов осуществляется воздействие образом, зрелищем, совместным эстетическим, социокультурным, историко-патриотическим переживанием. При проведении групповой дискуссии, ролевой игры на основе автобиографических мемориальных источников, относящихся к той или иной исторической личности и ее роли в жизни страны и народа, происходит упражнение в поведении при инсценировании жизненных ситуаций и проигрывании разных моделей поведения. При поиске и уходе за могилами павших воинов на основе изученных архивных материалов как социальной и трудо-*

вой акции на воспитание патриотизма «работает» деятельность обучающихся. В индивидуальной беседе, лекции, консультации по проекту на базе мемориальных материалов используется воздействие словом и т. д. [Мусина, 2013]

*Обсуждение результатов.* Результаты исследования показали, что образы известных отечественных исторических личностей оцениваются школьниками неоднозначно, сочетая как положительные, так и отрицательные черты. Это свидетельствует о широком спектре информации, которую получают современные учащиеся о прошлом России. Кроме того, исследование подтвердило актуальность проблемы роли личности в истории, которая требует дальнейшего изучения с учетом новых достижений и научных подходов. Для полного и правильного понимания исторических фигур важно учитывать

контекст их времени. Изучение исторических личностей на основе мемориальной литературы в процессе воспитания патриотизма у старшеклассников стимулирует их к достижению высокого уровня размышлений и самостоятельному поиску ответов на вопросы "кто заслуживает, чтобы его помнили?", "что следует помнить?", "как следует помнить?", "почему следует помнить?". Ценностные ориентации школьника демонстрируют тенденцию соединения в целостное мировоззрение. Сложившаяся система ценностей устойчиво определяет его отношение к миру, поведение обучающегося, образ действий или жизненный стиль. Ценность патриотически-ориентированной деятельности становится мотивационной силой личности.



Рис. 1. Алгоритм реализации патриотического воспитания старших школьников на уроках истории



Реализация алгоритма патриотического воспитания старших школьников на уроках истории, в том числе с использованием образовательного и воспитательного потенциала мемориальной литературы, основывается на совокупности методических принципов, которые отражают общие закономерности и принципы образовательного процесса как целостного педагогического процесса, а также специфику патриотического воспитания обучающихся старшей школы на уроках истории, в частности с использованием в качестве источниковой учебно-воспитательной базы мемориальной литературы. *Школьник доводит деятельность до завершения с личной ответственностью. Проявляет чувство любви к малой и большой Родине, чувство гордости за ее прошлое и настоящее, свой народ и его историю.* Испытывает положительные эмоции при страстного личностного отношения к ходу и результатам патриотически-ориентированной деятельности. Проявляет общественно значимые мотивы деятельности, устойчивый оптимистический внутренний настрой на личное участие в патриотически-ориентированной деятельности служения своему Отечеству. Патриотизм не должен быть только абстрактным понятием из учебника и словаря, он должен представлять преданность и любовь к своей Родине и своему народу. В данном случае требуется объединение усилий различных специалистов, педагогов разных предметов, а также использование деятельностного, системного и личностно-ориентированного подхо-

дов. В ходе образовательного процесса происходит формирование и определение личностного отношения к историческим личностям и событиям. Это способствует воспитанию у старших школьников нравственных качеств личности, выработке собственной жизненной и патриотической позиции, формированию переноса, подтверждаемого способностью школьника применять исторические факты и знания о персоналиях, интерпретировать события, процессы, явления на уровне патриотических убеждений в нестандартной ситуации воспитания, отстаивания чести и достоинства гражданина, служения и защиты Отечества [Симонов, 1999, с. 42]

*Апробация результатов исследования.* Промежуточные и итоговые результаты исследования обсуждались на Российских и международных научных семинарах и конференциях: XIII Международная научная конференция «Высшее образование для XXI ВЕКА» Московский гуманитарный университет 8–10.12.2018 г.; III ежегодная городская конференция Ассоциации по управлению качеством образования «Правовая и управленческая культура московской Школы, 20.04.2018 г., МГПУ, г. Москва; IX Всероссийская научно-практическая конференция с Международным участием «Молодежная политика в современной России: вопросы теории и практики» 14.05.2020г., МПГУ, г. Москва; XI Международная научная конференция «Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества», 11–

12.11.2021 г., г. Санкт-Петербург, Ленинградский Государственный университет им. А. С. Пушкина; IV Всероссийская конференция с международным участием «Учим Знаем» – Заботливая школа. 01–03.11.22 г. Минпросвещения РФ, Минздрав РФ, Департамент образования г. Москвы; VIII Международная научно-практическая конференция «Современное образование: мировые тенденции и региональные аспекты» 25 ноября 2022 года, Республика Беларусь, «Могилевский государственный областной институт развития образования»; 21.12.2022 г., Департамент образования и науки г. Москвы, Государственное автономное образовательное учреждение Высшего образования города Москвы, МГПУ, Институт педагогики и психологии образования Международный круглый стол имени С. А. Козловой «Актуальные проблемы социализации дошкольников и подготовки кадров для системы дошкольного образования»; Международная научно-практическая конференция «Язык и личность: социокультурные и психологические трансформации», 15–16 декабря 2023 года, г. Москва; XXIV Международный педагогический конгресс «Устойчивое развитие образования: Миссия. Трансформации. Ресурсы» 16–20.04.2024 г. Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград и др.

*Заключение.* Осуществленное автором опытно-экспериментальное обучение позволило сделать вывод о том, что в ходе изучения исторической личности посредством применения обоснованных автором струк-

туры и содержания компонентов патриотического воспитания, педагогического алгоритма их реализации, включающего комплекс общих и специальных принципов, технологий инновационного и традиционного характера при исследовании мемориальной литературы достигается решение ряда важных задач в образовательно-воспитательном процессе, а именно – становления у обучающихся духовных основ, нравственных ценностей, патриотических ориентиров. В процессе изучения психолого-педагогических условий воспитания патриотизма у старших обучающихся на уроках истории средствами мемориальной литературы автором проанализированы обозначенные составляющие психолого-педагогических условий как в общеметодическом плане с точки зрения единых требований к организации современной образовательной среды и педагогического процесса в условиях нового поколения ФГОС ООО в целом, а также в специализированном плане – применительно к специфике преподавания исторических дисциплин (Отечественной истории), кроме того конкретизированы определенные аспекты с учетом применения анализируемого средства обучения – мемориальной литературы (принимая во внимание, что это средство, безусловно, используется в интеграции с другими средствами обучения и воспитания на уроках истории, функционируя в целом в аналогичных психолого-педагогических условиях, но с определенной долей специфики, а также предполагает тесную конвергенцию различных образовательных методов и технологий

– как традиционного, так и инновационного характера). Отметим, что используемый биографический материал имел межпредметные связи. Школьники ранее встречались с именами исторических деятелей на уроках математики, литературы, русского языка, географии и др. Мы полагаем, что использование межпредметных связей способствует многократному повторению биографического материала, который усваивается учащимися и проявляет себя как некий нравственный маяк в непростых жизненных ситуациях. При проведенном анализе психолого-педагогических особенностей старшеклассников важно определить, какой информационный материал более всего соответствует возрасту и интересам учащихся, какой материал будет максимально отвечать их образовательным запросам. Следует учитывать возрастные особенности учащихся, совмещать разные предметы, балансировать между аудиторной работой и внеурочной активностью. Это обеспечит не только теоретическое знакомство, но и полное освоение обновленных патриотических ценностей современного гражданина нашей страны. Также это поможет реализовать эти ценности в социально значимой деятельности и создать непрерывность и преемственность в этих процессах.

### Список литературы

1. Бобылева, В. С. Проекция личности героя на читателя / В. С. Бобылева, В. В. Дикий // Юный ученый. – 2020. – № 3 (33). – С. 3–4. – Текст : электронный. – URL:

<https://moluch.ru/young/archive/33/1931/>.

2. Вараксин, В. Н., Полякова, Т. В. Влияние художественного образа героя на становление личности подростка / В. Н. Вараксин. – Текст : электронный // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 12. – С. 147–148. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=33615>.

3. Голубев, А. В., Поршнева О. С. Образ союзника в сознании российского общества в контексте мировых войн. – Москва : Новый хронограф, 2011. – Текст : непосредственный.

4. Дубин, Б. В. Россия нулевых: политическая культура – историческая память – повседневная жизнь. – Москва : Российская политическая энциклопедия, 2011. – Текст : непосредственный.

5. Изотов, И. В. Изучения исторических персоналий на уроках отечественной истории / И. В. Изотов. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2013. – № 9. – С. 315–317.

6. Левинсон, А. Г. Массовые представления об «исторических личностях» / А. Г. Левинсон. – Текст : непосредственный // Одиссей. Человек в истории. – 1996. – Москва, 1996. – С. 252–267.

7. Леонтьева, О. Б. Историческая память и образы прошлого в российской культуре XIX – начала XX в. – Самара : ООО «Книга», 2011. – Текст : непосредственный.

8. Майер, А. С. Московские городские легенды: Образ города и мифологические представления горожан / А. С. Майер. – Текст : непосредственный // Диалог со временем:

Альманах интеллектуальной истории. – Москва, 2008. – Вып. 22. – С. 146–160.

9. Мусина, В. Е. Патриотическое воспитание школьников: учебно-метод, пособие для педагогов. – Белгород : ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 156 с. – Текст : непосредственный.

10. Одишвили, Г. Н. Психолого-педагогические условия воспитания патриотизма у старших школьников на уроках истории с использованием потенциала мемориальной литературы // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 6. – С. 30–37.

11. Симонов, В. П. Диагностика степени обученности учащихся: Учеб.-справ. пособие. –

Москва : МПУ, 1999. – 48 с. – Текст : непосредственный.

12. Фокин, А. А. «Коммунизм не за горами»: образы будущего у власти и населения СССР на рубеже 1950–60-х годов. Челябинск : Энциклопедия, 2012. – Текст : непосредственный.

13. Фрейд, З. Будущее одной иллюзии // Сумерки богов. – Москва, 1990. – С. 94–143. – Текст : непосредственный.

14. Эрлих, С. Е. Метафора мятежа: декабристы в политической риторике путинской России. – СПб : Нестор-История, 2009. – Текст : непосредственный.

# ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.017.92

Ли Мэнлун, Цао Мэнцзе, Ли Шухао

## ИЗУЧЕНИЕ ПУТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В “КИТАЙСКОМ СТИЛЕ” ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

**Аннотация.** Китайским университетам необходимо внедрить новые методы обучения иностранных студентов в ответ на растущее число иностранных студентов в Китае. Практическое обучение как полезное дополнение к аудиторному обучению может помочь иностранным студентам улучшить свое межкультурное понимание и навыки общения, улучшить свои навыки общения на китайском языке и лучше применять свои профессиональные знания. В настоящее время система подготовки иностранных студентов в китайских университетах нуждается в совершенствовании, а также в повышении способности иностранных студентов к межкультурной адаптации в Китае, поэтому необходимо укреплять практическое образование. Использование опыта практического преподавания в китайских университетах, совершенствование системы практического управления университетами и создание культурной атмосферы взаимопонимания и признания, основанной на межкультурном опыте, являются полезными способами повышения эффективности практического обучения иностранных студентов в Китае. Кроме того, "путь практического обучения в китайском стиле" для иностранных студентов также применим к России, где проживает большое количество иностранных студентов, и российские университеты могут почерпнуть для себя новые идеи.

**Ключевые слова:** обучение иностранных студентов, практическое образование, путь в китайском стиле, реформа образования.

Li Menglong, Cao Mengke, Li Shuhao

## STUDY ON THE “CHINESE-STYLE PATH” OF PRACTICAL EDUCATION FOR INTERNATIONAL STUDENTS

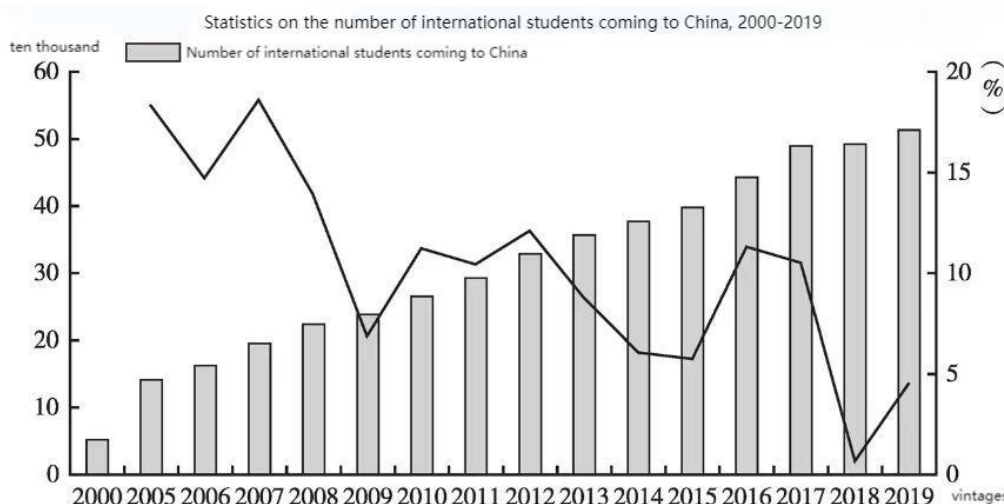
**Abstract.** Chinese universities need to innovate the cultivation mode of international students in response to the growing number of international students in China. Practical education, as a useful supplement to classroom teaching, can enable international students to improve their cross-cultural understanding and communication skills,

enhance their Chinese communication skills and better apply their professional knowledge. At present, the cultivation system of international students in Chinese universities needs to be improved, and the cross-cultural adaptation ability of international students in China needs to be improved, so it is necessary to strengthen practical education. Drawing on the experience of practical teaching in Chinese universities, improving the practical management system of universities, and building a cultural atmosphere of understanding and recognition based on cross-cultural background are useful ways to enhance practical teaching for international students in China. In addition, the "Chinese-style path" of practical education for international students is also applicable to Russia, which has a large number of international students, and can provide ideas for Russian universities to learn from.

**Keywords:** international student education, practical education, Chinese-style path, education reform.

*Introduction.* Since 2018, China has jumped to become the world's third-largest and Asia's top destination for students, and the development of Chinese higher education has gained momentum. On the path of market-oriented development, unlike many governments such as the UK and France, which have cut their higher education budgets, the Chinese government has continuously increased its support for the higher education system, which has led to a significant increase in the scale and quality of higher education in China. The Chinese government has always attached great importance to higher education and international exchanges and cooperation. As of December 2020, China has established educational cooperation and exchange relations with 188 countries and

regions and 46 important international organizations, and signed agreements on mutual recognition of higher education qualifications and degrees with 54 countries. It has also provided financial and policy support for international students by introducing a series of programs such as the "National High-level University Scholarship Program" and the "Chinese Government Scholarship Program". According to the "Blue Book of International Talents: Report on the Development of Chinese Students Studying in China (2022)" released by the China Center for Globalization (CCG), more than 90% of international students coming to China are self-funded, and more and more international students are taking China as one of the most important choices for studying in China.



(Data from the China and World Economic and Social Development Database)

In terms of educational content, the Quality Code for Higher Education for International Students in China (for Trial Implementation) issued by the Chinese Ministry of Education explicitly categorizes the cultivation of international students into four dimensions, including the level of subject specialization, knowledge and understanding of China, linguistic competence, and intercultural and global competence. And in recent years, Chinese universities have been strengthening their innovation in curriculum system, classroom content and classroom form, and through building a national open catechism platform, transnational scientific research platform construction, and many other forms, they are increasingly bringing international education towards systematization, internationalization and professionalization level. One of the most prominent points is that Chinese colleges and universities have included the "practical" study of international education for international students in China in their academic assessment standards, as an important part of supplementing their professional knowledge and enriching their understanding of China.

The document points out that practical teaching for international students should be integrated with the career planning of international students on the premise of meeting the requirements of their majors and adapting to the needs of internationalized talent cultivation. Practical education is an educational method corresponding to theoretical education in university education, which is basically characterized by problem exploration, in-depth experience and critical reflection. The spatial difference and the plurality of objectives of practical education determines the diversity of its teaching form, and there exists a logical system composed of professional practical education and social practice education.

The practice teaching in higher education is an important part of the teaching system. It is an effective way of stimulating student's interest and cultivating the innovative spirit and practical ability of students. The most fundamental purpose of the practice teaching is to help students practice theoretical knowledge to the production, realizing the leap from books to reality and from

theory to practice. The practice teaching has important theoretical and practical significance in achieving its educational purpose and promoting the link between the education and the production [SHI Dequan, 2012, p. 1–2]. Professional-type practical education is a teaching method with comprehensive practical features based on the principle of systematic professional education, based on the professional training program, centered on clarifying the knowledge system, aimed at improving the understanding of theoretical knowledge and enhancing professional skills. According to the differences in the space of practical education, it can be divided into two categories. First, classroom professional practice education, specifically including experimental teaching, subject exploration, academic creation and other methods. International students are based on the practical teaching syllabus, relying on professional laboratories to design or participate in comprehensive professional practice training, and carry out subject investigation or academic creation training around specific topics. For example, Zhengzhou University introduces case-based learning (CBL) and practical operation for international medical students mainly from Pakistan, India, Nepal and other Asian countries, and cultivates their professional practical skills and application ability in simulated forensic experiments, actual sample collection and analysis [QIAO Xiaomeng, 2024, p. 150–151]. Second, extracurricular professional practice education, specifically including professional internships, vocational practice, cross-campus transnational academic exchanges and other ways. Through

professional internships or cross-campus transnational academic exchanges in China, international students can further understand the scope, degree and conditions of social adaptation of their majors, laying a foundation for deepening their professional studies and making up for their professional deficiencies on the one hand, and preparing for solving the problem of employment in advance on the other. For example, through "university-enterprise cooperation", "university-government-enterprise cooperation" and "government-university-enterprise cooperation" and relying on rich industrial resources, Central South University actively builds an internship platform for international students in China, and establishes Through "university-enterprise cooperation", "university-government-enterprise cooperation" and "government-university-enterprise cooperation" and relying on rich industrial resources, Zhongnan University actively builds an internship platform for international students and establishes an internship base for international students, creating a model of enterprise internship base for international students in China in the form of "Academic Certificate + Certain Vocational Skill Level Certificate" [XIANG Xueyong, 2023, p. 94–95].

Social practice education is to place international students in the context of China as a whole, and under the joint action of the school and the society, based on the cross-cultural background and China's national conditions, to carry out social studies centered on social experience and social service, and to enhance cross-cultural understanding and identity. The first is cultural ex-



change, which includes study trips, participation in the "China Festival" series of activities, and experience of traditional Chinese culture and unique ethnic customs. Based on China's unique ethnicity and history and culture, international students carry out rich scenarios and experiential practices centering on their interests, social issues and life problems, and experience China's long history and profound culture in communication and hands-on practice. For example, Beijing Language and Culture University (BLCU) has established a "three-in-one" program of art practice, art appreciation and art theory through the participation of international students in the Confucius and Confucianism Culture Study Class, International Students' Chinese Costume Club, Chinese and Foreign Students' Ethnic Orchestra, Chinese and Foreign Students' Ethnic Dance Troupe, International Students' Chinese Food Card Club, Chinese and Foreign Students' Chinese Go Club, International Students' Chinese Calligraphy and Painting Club, and so on. Chinese-style aesthetic education program [SHI Dapeng, 2023, p. 87–89], enhances international students' practical understanding of traditional Chinese art and aesthetics, improves their cultural identification with China in communication, and bridges the differences in cross-cultural communication. The second is the social service category, which specifically includes community participation, social experience and fact-finding. International students through the streets, communities and other grassroots organizations or other social voluntary organizations, based on an in-depth understanding of the current situ-

ation of China's national conditions research and investigation, through questionnaires, personal interviews, internships and other ways to supplement the books outside of China's national conditions of the specific realities. For example, Peking University proposes the construction of a social practice organization for international students, in which the grassroots of universities and villages join hands to attract international students to integrate into the grassroots, [ZHU Yibo, 2024, p. 49–51]. Encourage international students to go to the front line of China's rural areas for field trips, visit rural demonstration sites, and learn about typical cases and successful experiences of poverty alleviation, so that international students can experience the changes and achievements of China's rural development, and gain a deeper understanding of the background and small stories of China's rural revitalization.

*Problems and dilemmas encountered in practical education for international students.* Practical education for international students is an important lesson for international students to supplement their specialized subject knowledge, improve their intercultural communication ability and practical ability, and understand China's national conditions and its foreign employment policy and environment. It was revealed that foreign students generally value higher education, and that the motivational postulates of obtaining an education contain not only commercial goals, but also cultural ones [Volovskaya, 2021, p. 30–36]. For China, practical education for international students is an ingenious path to promote the interna-

tionalization of Chinese university education, to show China's face to international friends, and to shape China's image. China has always been a non-immigrant country, and judging from its historical trajectory, the policy environment for practical internships, employment and entrepreneurship for international students coming to China has always been in a tightened state. How to fully transform the resources of international students into an effective resource for China's talent reserve and spreading China's image is an issue that needs to be urgently emphasized and solved by the practical education of Chinese universities in the context of the current intensified mobility of the global population and the tightening of the demand for talents.

From the viewpoint of university management, the practical education system for international students has two difficulties: inadequate management system and limited effectiveness of practical activities. How to put practical education for international students into practice, Chinese universities are facing a series of organizational problems, such as how to set up a platform for resource sharing and management compilation; how to handle and plan funds and venues; how to train professional teachers; and how to protect the personal safety of international students. At the same time, national security issues should not be underestimated. Since international students come to China with different motives for study, social backgrounds and religious beliefs, the teaching and management departments of colleges and universities should not only promote friendly exchanges between international students

and Chinese people, but also prevent friction and disputes among international students, which are not in line with the norms of students in colleges and universities [ZHANG Yi, 2024, p. 115–119]. On the other hand, Chinese universities do not have clear indicators to assess the effectiveness of international students' practical activities, and practical activities are only limited to carrying out the links, floating on the surface, and there is a lack of specific guidance for summarizing the results of the practice and examining the effectiveness of the practice. This will directly lead to the lack of theoretical depth and objectives of internship practice for international students, and the lack of clarity and effectiveness will become the norm.

From the viewpoint of intercultural adaptation of international students, there are two major problems: the language barrier and the huge gap between cultural backgrounds. Intercultural adaptation/adjustment is a kind of infinite game process led by the cultural spirit of the interactants, i.e., interculturalism is a dynamic process aiming at increasing intercultural understanding, expanding mutual respect and extending the space of mutual acceptance. Berry's theoretical framework analyzes the attitudes and directions of cultural adaptation: integration, assimilation, separation, and marginalization [LI Linfeng, 2020, p. 44–45]. The cultural intelligence of international students in China can directly affect their cross-cultural adaptation and can also affect their cross-cultural adaptation through the mediating effect of psychological resilience [Chu, 2023, p. 1–6]. In terms of language barrier, at present, more than

half of international students come from Asian countries, and less than 20% from Europe and the United States, and it is obvious that Chinese universities and even the whole Chinese society lack such a cultural and linguistic environment in order to realize the smooth communication in English, Chinese or other small languages in the process of practice. This requires universities and social support to strengthen tolerance and mutual trust for international students, help international students deeply understand the differences between China and foreign countries in terms of economy, politics, historical changes, social trends and other causes, overcome the discomfort and loneliness brought by the unfamiliar environment, and really enter the practice of Chinese society. Compared with primary and secondary school students, international students in colleges and universities are more mature in their psychological and intellectual development, have deep-rooted influences from the source culture of their home countries, have a deeper dependence on their home countries' culture, have a greater resistance to accepting heterogeneous cultures, and have greater difficulties in improving cross-cultural adaptability. The cultural impact they face cannot be solved simply by overcoming the language barrier. The education system, teaching methods and means, teaching content, and curriculum system of Chinese colleges and universities are all connotative forms of Chinese culture. How to let international students understand the current mainstream culture of China, adapt to the heterogeneous cultural environment, and establish multicultural values is also an urgent problem to be solved in

practical education for international students in colleges and universities.

*Countermeasure suggestions for solving the problems of practical education for international students.* The special nature of practical education for international students is reflected in the target group on the one hand, and the unique form of practical classroom compared with theoretical classroom teaching on the other. How to improve the management system of practical education for international students, enhance the effectiveness of practical activities, break down the language barrier of international students, and deepen their understanding of China's unique cultural background is a practical issue that requires the cooperation of many parties, including the Chinese government, Chinese universities, international students and social groups. With the help of policy care, university management and social support, Chinese universities will be able to form an all-round attention and management system for international students' practical education, thus enriching the professional and life practice of Chinese international students, promoting the internationalization of Chinese university education, stimulating international students' understanding of China's national conditions and their passion for expression, and promoting the construction of China's good international image in the midst of the "other shaping". In this way, it will enrich the professional and life practice of Chinese international students, promote the internationalization of Chinese university education, stimulate their understanding of China's national conditions and passion for expression, and promote the construction

of China's good international image through "other shaping".

*1. Based on the special characteristics of the international student group, we draw on the experience of Chinese universities in practical teaching for Chinese students*

Practical education aims to broaden the horizons of college students, enhance the practical application of professional knowledge, cultivate college students' sense of service, practical ability and innovation ability, and facilitate the transition from college to society. This is a common goal of practical education, which is also applicable to practical education for international students, but international students are more difficult to integrate in terms of cross-cultural adaptation. There are many successful examples of practical education for Chinese students in Chinese universities. Since 1997, ten ministries and commissions led by the Chinese government have been carrying out the social practice activities of "three trips to the countryside" for Chinese university students in culture, science and technology, and hygiene, guiding students from universities to carry out cultural activities in the countryside with the aim of promoting the construction of spiritual civilization in rural areas, and helping and guiding university students to carry out cultural activities in the countryside. The aim is to promote the construction of spiritual civilization in rural areas, and to help and guide university students to grow up and become successful in accordance with the requirements of the development of advanced productive forces. According to statistics, more than 100 million col-

lege and university students have participated in the "three trips to the countryside", serving more than 3 million enterprises and helping the poor population more than 1,000 times, which is a great achievement for international students' practical education and cultivation, no matter in terms of the richness of the forms of the "three trips to the countryside", the scale of the organization, and the influence of society. In terms of rich forms, scale of organization and social influence, these activities are of great significance to the practical education and training of international students and the construction of management system. In addition, based on the differences in language and cultural background of international students, Chinese universities should actively build service platforms, strengthen the construction of specialized teachers, and enhance inter-university cooperation, university-enterprise cooperation and social support. The content of practical education consists of professional knowledge and social service or participation, which is spatially differentiated and diversified according to the majors, grades, institutions and regions to which international students belong, and covers multiple levels and fields such as campuses, neighborhoods and enterprises in Chinese society. Chinese colleges and universities urgently need to build a practice education service system led by professional college teachers, on the one hand, to build a standardized management system, and strictly require the participation and implementation of international students' practice activities from the level of system and standard; on the other hand, to actively strive for a better social environment for

international students, i.e., to provide more opportunities to participate in practice activities and exchange and experience, and to seek social understanding and support for the international student group. To seek social understanding and support for the international student body. In the process of the activities, international students are encouraged to give full play to their professional and cross-cultural characteristics, give full play to their own strengths, learn something from the social practice, and improve the effectiveness of social practice. The study found that the practical education colleges and universities has begun to diversify and marketize, but there are still gaps between teacher resources of practical education in colleges and universities and newly professional docking [Appelbaum, 2017, p. 984–986]. At the same time, the professionalization of the teaching team will also affect the quality of practical education. At present, Chinese universities face the dilemma of the lack of comprehensive teaching talents, the intercultural communication ability and the level of practical guidance have a large deficiency, and the breadth and depth of practical teaching for international students are underdeveloped. At the same time, if Chinese universities want to accept international students, they must develop their teaching methods and facilities towards internationalization, adapt to the universality and specificity of international students, and promote the deepening of practical education for international students with sufficient and standardized teaching resources [YAN Qi, 2023, p. 40–42].

2. *Based on the efficient development of practice, improve the practice*

*management system of colleges and universities*

The international student management system is an important measure to protect the rights and interests of international students. At present, the international student management system of most Chinese universities has big defects, the international student management department has imperfect organization and unclear function, the management system lacks pertinence, it is difficult to carry out the specific work of international student management, international students' needs cannot be satisfied, and it is difficult to get timely and effective help and protection in case of urgent problems [YU Tong, 2024, p. 25–31]. Therefore, Chinese colleges and universities should establish a sound management system for international students' practice, clarify the responsibilities and tasks of each link in the process of enrollment, cultivation, management, evaluation and service of international students' practice, formulate the cultivation program and management manual of international students' practice education based on the special characteristics of international students, and regulate the ability of international students' practice work. Chinese colleges and universities should devote themselves to perfecting the rules and regulations and bylaws for the management of international students' practical education, clarifying the rights and obligations of international students in the process of practical education, establishing a mechanism for disciplinary handling and regulating the behavior of international students. At the same time, Chinese universities should also estab-

lish a scientific and diversified evaluation index system for the characteristics of international students, and clearly evaluate the objects and contents of practice, in which the evaluation indexes should take into account both the academic research level and the cultivation of practical ability. Chinese universities should establish corresponding evaluation indexes and standards for different disciplinary fields and different types of international students, such as the quantity and quality of academic papers, the application of scientific research funds and projects, the transformation of scientific and technological achievements, social services and social influence. Chinese universities need to clarify the diversified assessment and evaluation mechanism, fully consider the characteristics and development needs of international students, and adopt comprehensive evaluation, expert evaluation, self-assessment, mutual evaluation and other methods to evaluate the practical education situation of international students in terms of assessment of academic achievements, innovation and entrepreneurship activities, social practice, internship and practical training, scientific research projects, and transformation of scientific and technological achievements. Chinese universities also need to strengthen process evaluation and focus on process management. Process evaluation refers to the tracking, recording and feedback of students' learning, scientific research and practice in the process of student training, so as to timely discover problems, correct deviations and guide the direction. The process evaluation standard of Chinese universities can be in the

form of daily, weekly, monthly and annual reports, and process evaluation can be carried out regularly, as well as in the process management of academic guidance, scientific research guidance, practical guidance, career planning, etc., to improve the ability and quality of international students.

*Building a culture of understanding and identity based on intercultural contexts*

In order to promote the development of practical education for international students, it is necessary to build intercultural identity and understanding, i.e. to create a specific cultural atmosphere to promote intercultural adaptation of international students. International students inevitably feel cross-cultural pressure after entering the host country, which comes from both the strong impact of heterogeneous culture and the cultural identity distress experienced by international students. How to adapt to unfamiliar eating habits, language expression, dress, thinking style, ideology, interpersonal relationship, rules and regulations, how to cope with the severe challenge of the impact of the original worldview, outlook on life and values, how to face the destruction of their own self-perception and psychological balance based on the source culture, and how to overcome the pressure of anxiety, homesickness, excessive attention, language barriers, psychological discrepancy, etc.? How to overcome the pressure of anxiety, homesickness, excessive attention, language barrier, psychological gap, etc., and how to re-examine oneself from a new cultural perspective are all problems that international students have to face [JW

Berry, 2006, p. 303–332]. Cross-cultural stress decreases as cross-cultural adaptation increases [Jang Yuri, 2007, p. 267–275]. Therefore, in the process of practical education, Chinese colleges and universities must respect the religious beliefs and cultural customs of international students, provide international students with better development space with correct management concepts, and realize the resonance between international students and the management of colleges and universities, such as organizing international students to learn how to use the practical education management system, enhancing the continuity of cross-cultural courses, and helping international students to overcome the language difficulties, etc., and help international students ease cross-cultural anxiety in their study and life according to the development principle of cross-cultural adaptability. The principle of development of intercultural adaptability helps international students to relieve intercultural anxiety in their study and life. Traditional institutions of higher learning in China can improve teaching efficiency through distance learning, online learning and other emerging open, access-oriented education practices [IJ DeVries, 2019, p. 168–178] Based on cultural differences, on the basis of guaranteeing that the practical activities coincide with the religious beliefs and social customs of international students, Chinese colleges and universities should pay attention to combining with regional culture. With the most direct cultural environment and resources, they should organize international students to carry out practical activities, eliminate barriers to cultural communication, build an efficient and

stable cross-cultural communication system, and improve the cross-cultural adaptability of international students [DAI Jiayi, 2020, p. 196–198]. In addition, Chinese universities and colleges should tailor their teaching to the needs of international students and seek common ground between Chinese and foreign cultural values. International students, as a young group with broad vision and active thinking, are an important force in promoting international cultural exchanges and an important medium for strengthening international trust and understanding. How to enhance the cultural value identity of international students in practical education, and then promote the international communication of Chinese culture, system and society with international students coming to China as the main body, accurately capture the interests and resonance of international audiences, solve the obstacles of cross-cultural understanding of China's image in the whole international community, and minimize cultural misinterpretation is also one of the important goals of practical education in Chinese universities.

*Conclusion.* The practice teaching undertakes an important role as well as theory teaching in college education. Through teaching practice, students can form the strict scientific attitude, strong independent analysis problem, problem-solving ability and skilled professional skills, good physical quality and strong psychological ability. From the implementation and evaluation system of practice teaching, writer expounds the necessity of the practice teaching in depth in universities, and emphasizes the important position and role of the

practical teaching during training students' ability. [P]ractical teaching is also more in line with the needs of the current era, as Russian scholar Smirnova points out in his paper, the traditions of the Russian higher education system, which are currently being challenged by the need to modify teaching programs to accommodate modern practical demands, are also discussed. Under pressure from employers to provide graduates who are job ready', Russian universities have to prove that their graduates have the appropriate skills to meet the requirements of newly formed Professional Standards [YG Butler, 2011, p. 36–57]. In addition, the "Chinese way" of practical education for international students can be a reference for Russia, as there are some similarities in the education of international students in China and Russia. Firstly, in terms of language learning, both China and Russia have a rich language and culture, and international students usually need to learn the language in order to better integrate into the study and life. Whether they are learning Chinese or Russian, they need to put in time and energy to improve their language level through language courses or independent study. Secondly, in terms of cultural background, both China and Russia have a long history and deep cultural heritage, and international students need to adapt to different cultural environments and social customs. Thirdly, in terms of education system, both China and Russia have their own unique education system and teaching methods, and international students need to adapt to the new learning environment and teaching methods, including the differences in curriculum, teaching style, assessment methods and

so on. Last but not least, in terms of support services for international students, Chinese and Russian universities usually have specialized international student offices or international education departments to provide international students with all kinds of support and assistance. These supports include enrollment guidance, life services, psychological counseling, etc., aiming to help international students successfully complete their studies and integrate into local life.

The practice of China's education modernization emphasizes the development path that takes into account the national conditions of the country, which means that for Russia, in the process of promoting education modernization, it should focus on the development of an education model that suits the characteristics of the country by taking into account the actual situation and needs of Russia, and similarly, it should take into account the educational models with Russian characteristics in carrying out practical teaching for international students. The Chinese way puts practical education for international students at the core of the education system for international students, and this concept can inspire Russian education policy makers to review the goals and methods of education and pay more attention to cultivating the practical and innovative abilities of international students. In addition, the model of University-Industry Cooperation, which was not mentioned above, is also one of the ideas that can be borrowed. The Chinese-style path emphasizes school-enterprise cooperation, and through cooperation with enterprises, students can learn in practice



and better adapt to the working environment. Russia can learn from this model to establish closer school-enterprise cooperation and improve the employment competitiveness of international student graduates. Based on the demand for talents from multinational enterprises, the cultivation of talents for international students should focus on the comprehensive quality of "language proficiency + professional skills + cultural adaptation", and then the courses corresponding to the competence have a clearer module setting. Through the tailor-made talent cultivation program for international students, in addition to enabling students to master professional knowledge and skills, we should also focus on cultivating students' knowledge of Chinese culture. At the same time, it is also necessary to increase the cultivation of students' cross-cultural awareness, so as to equip them with the skills and abilities to work in a cross-cultural context [Smirnova, 2019, p. 347–358]. As a relatively new educational model in recent years, "Chinese + Vocational Skills" was formally proposed at the Chinese Language Education Conference in 2019, and as a brand new educational concept, it is at the beginning of its life cycle. "Chinese + Vocational Skills" refers to the integration of language and technical skills, and is supported by two major education systems - Chinese language education and vocational practice education. In order to cope with China's "going out" and other internationalization development needs, Chinese enterprises along the "Belt and Road" countries are in urgent need of a group of high-quality and complex management talents who can understand professionalism, communication, and

local culture as well as Chinese culture, which requires Chinese universities to cultivate a group of fluent Chinese and professional management talents. This requires Chinese universities to cultivate a group of international students who are fluent in Chinese and have strong professional practice ability [WANG Zhongguang, 2021, p. 389–392]. Similarly for Russia, Russian universities and colleges cultivate a group of foreign Russian-speaking talents with good professional and practical abilities, which can help the development of Russian enterprises and is of great benefit to Russia's economic development. The Chinese-style path focuses on cultivating foreign students' innovative consciousness and entrepreneurial spirit, and encourages students to explore and innovate through innovative and entrepreneurial education. It also encourages students to participate in social practice programs, and enhances their sense of social responsibility and practical ability through participation in social practice. Russia can learn from this approach and strengthen social practice programs.

Practical education for international students also serves the important purpose of promoting international students' employment in China, where their familiarity with the Chinese cultural environment and their professionalism cultivated by Chinese universities can enable them to meet the requirements of jobs in relevant fields in China. The international student group is actually a huge human resource that can be utilized, and in fact, the quality of university education is an important factor influencing the willingness of international students to stay in the host country for employment. Chinese colleges

and universities have improved the employment intention of international students in China by raising the entry thresholds such as the ranking of the colleges and universities where international students come to study, actively guiding international students to choose their majors, increasing the internship experience of international students in China, upgrading the highest academic qualifications pursued by international students in China and enhancing the correlation between the majors of international students in China and their employment, which have helped China to increase the utilization of excellent international students' human resources, these are closely related to practical teaching [WANG Yufan, 2024, p. 211–214]. In the academic year 2019/2020, the total number of foreign students at Russian universities will be 315,000, which is about 8% of the total number of students enrolled at Russian universities [ZHU Jiangbin, 2023, p. 150–160]. Russia can likewise enhance the development of practical talents of international students in Russia and train highly qualified international talents for Russia who are willing to stay and work in Russia.

### References

1. Appelbaum, N. P. Getting real: preparing medical students and physicians for error disclosure / N. P. Nina. – *Medical Education* – 2017. – № 51(10). – 4 p.
2. Berry, J. W. Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation / J. W. Berry. – *Applied psychology* – 2006. – № 55(3). – 30 p.
3. Butler, Y. G. The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region / Y. G. Butler. – *Annual review of applied linguistics* – 2011. – № 31. – 22 p.
4. Chu, K. Impact of cultural intelligence on the cross-cultural adaptation of international students in China: The mediating effect of psychological resilience. *Frontiers in Psychology* / K. Chu. – *Frontiers in Psychology* – 2023. – № 14. – 2 p.
5. Circular of the Ministry of Education on the Issuance of the Code of Quality of Higher Education for International Students (for Trial Implementation) – Ministry of Education of the People's Republic of China, – 2018-10-09.
6. Dai, J. Research on Management of International Students in China Based on Intercultural Adaptation / Dai. J. – *Comparative study of cultural innovation* – 2020. – № 4(20). – 3 p.
7. DeVries, I. J. Open universities and open educational practices: A content analysis of open university websites / I. J. DeVries. – *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* – 2019. – № 20(4). – 12 p.
8. Jang, Y. A bidimensional model of acculturation for Korean American older adults / J. W. Berry. – *Journal of aging studies* – 2007. – № 21(3). – 9 p.
9. Li, L. "Cross-cultural Adaptation Problems and Countermeasures of International Students from Countries Along the Belt and Road Route / L. Li. – *Modern Business Industry* – 2020. – № 41(7). – 3 p.
10. Ministry of Education: The

Structure of International Students Continues to Optimize, and the "Return Rate" of Students Going Abroad is Remarkable - Government Portal of the Ministry of Education of the People's Republic of China – China Education Online, – 2020-12-22.

11. Nina Volovskaya. Internationalization of higher education: motives, factors and problems (based on the results of sociological research) / V. Nina. – Journal for Educators (Teachers and Trainers) – 2021. – № 12(2). – 7 p.

12. On University Practice Teaching System – Institute of Higher Education, – 2013-09-26. – № 7.

13. Qiao, X. Exploring and practicing the quality of teaching forensic science to international medical students / X. Qiao. – Basic medical education, – 2024. – № 26(02). – 5 p.

14. Shi, D. Constitution of Practice Teaching System in Higher Education Based on Cultivating Innovative Practice Ability / D. Shi. – Education and Educational Technology. Springer Berlin Heidelberg, – 2012. – № 108. – 23 p.

15. Shi D. Exploring New Paths of Chinese-American Education for International Students in Colleges and Universities / D. Shi. – Party building and ideological education in schools, – 2023. – № 21. – 4 p.

16. Smirnova, A. Professionalization of social work in Russia: Challenges for education system / A. Smirnova. – Social Work Education – 2019. – № 38(3). – 12 p.

17. Wang, Y. Exploration and Research on the Cultivation Mode of "Chinese Language + Vocational Skills" for International Students under

the Perspective of Vocational Education Helping "Going Global" Chinese Enterprises Cultivate Local Employees / Z. Wang. – Brand Marketing for Old Firms – 2024. – № 5. – 4 p.

18. Wang, Z. Exploring the Path of Localization of Talents for Chinese Multinational Enterprises through International Student Education to Serve the "Belt and Road" in China / Z. Wang. – Journal of Guilin Institute of Aeronautics and Astronautics – 2021. – № 26(3). – 4 p.

19. Xiang, X. Exploring the Path of Enhancing Employability of International Students in China in the New Era - Taking Practical Exploration of Central South University as an Example / X. Xiang. – Employment and security, – 2023. – № 4. – 4 p.

20. Yan, Q. Practices and Reflections on Improving the Quality of Education for International Students in China / Q. Yan. – PR World – 2023. – № 8. – 3 p.

21. Yu, T. Research on the Development and Cultivation Mode of Study Abroad Graduate Education in China / Q. Yan. – China Metallurgical Education – 2024. – № 1. – 6 p.

22. Zhang, Y. Analysis of Strategies for Improving Cross-cultural Adaptation of International Students in Colleges and Universities / Y. Zhang. – Frontier Economy and Culture – 2024. – № 1. – 5 p.

23. Zhu, J. An Empirical Study on the Factors Influencing International Students' Employment Intention in China / J. Zhu. – Journal of Wuhan University of Technology (Social Science Edition) – 2023. – № 36(6). – 11 p.

24. Zhu Y. The Value Dimension and Practical Approach of Telling Chinese Stories to International Students: Based on the Model of "Grass-

roots Party Building + International Student Union Building" / Y. Zhu. – Beijing Education (Higher Education), – 2024. – № 2. – 4 p.

# ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.22; 616.7

М. А. Тимофеев

## «СУЩЕСТВУЕТ ОСТРАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ПАРАЛИЗОВАННЫХ ДЕТЕЙ» (К ИСТОРИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СССР)

**Аннотация.** На основании впервые вводимого в научный оборот документального материала (из фондов Научного архива РАО), а также редких специализированных исследований, в статье реконструирован важный этап в развитии системы образования и реабилитации для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). Речь идет об инициативе Института дефектологии АПН РСФСР по организации учреждений для парализованных детей (1949 год).

Показаны основные достижения в лечебно-образовательном сопровождении детей с НОДА к концу 30-х гг. XX в. и в первые послевоенные годы в Ленинграде и Москве. Представлены основные результаты научно-практических исследований сотрудников института (М. И. Рябцев и др.) по вопросам восстановления движения при параличах, формированию моторных навыков аномальных детей, коррекционно-воспитательной роли ручного труда. Предложены основные систематизированные положения проекта НИИ дефектологии, содержащие требования к организации учреждений для детей с параличами и деформациями конечностей.

**Ключевые слова:** дети с НОДА, трудовое воспитание и обучение, реабилитация, коррекционно-воспитательная роль труда, восстановление движений.

М. А. Timofeev

## "THERE IS AN URGENT NEED TO ORGANIZE EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR PARALYZED CHILDREN" (AN EPISODE FROM THE HISTORY OF A SPECIAL SCHOOL IN THE USSR)

**Abstract.** Based on the documentary material introduced into the scientific use for the first time (from the collections of the Scientific Archive of the Russian Academy of Sciences), as well as rare specialized studies, the article reconstructs an important stage in the development of the education and rehabilitation system for children with

disorders of the musculoskeletal system (NODA). We mean the initiative of the Institute of Defectology of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR to organize institutions for paralyzed children (1949).

The main achievements in the medical and educational support of children with NODA by the end of the 30s of the XX century and in the first post-II WW years in Leningrad and Moscow are shown. The main results of scientific and practical research of the Institute's staff (Maxim I. Ryabtsev and others) on the restoration of movement in paralysis, the formation of motor skills of abnormal children, the correctional and educational role of manual labor are presented. The main systematized provisions of the project of the Institute of Defectology are proposed, containing requirements for the organization of institutions for children with paralysis and deformities of the limbs.

**Keywords:** children with disabilities (with disorders of the musculoskeletal system), labor education and training, rehabilitation, correctional and educational role of labor, restoration of movements.

*Введение.* История изучения, образования и реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в нашей стране как предмета комплексного, единого исследования отдельной отрасли дефектологической науки и специального образования является, с одной стороны, крайне мало изученным и не систематизированным, а потому, с другой стороны, перспективным сегментом историко-педагогического исследования. Особую важность приобретает выявление, сбор и обобщение материалов, хронологических относящихся к периоду до 60-70-х гг. XX века, в т. ч. связанных с научно-практической деятельностью НИИ дефектологии АПН РСФСР. Они характеризуют исследования в области реабилитации и обучения детей с НОДА, проводившиеся сотрудниками института самостоятельно или на базе первичного опыта других лечебно-оздоровительных организаций.

Все это позволило НИИ дефектологии к 1949 году выступить с обоснованной инициативой о начале

работ по созданию в стране ряда специальных школ для парализованных детей.

*Материалы и методы.* Цель исследования – краткая реконструкция основных достижений НИИ дефектологии АПН РСФСР, системы специального образования СССР в вопросе реабилитации и обучения детей с НОДА ко второй половине 40-х гг. XX века и систематизированная презентация проекта НИИД по созданию в СССР учреждений для парализованных детей.

В качестве задач были выделены: источниковедческая – выявление и ввод в научный оборот архивного документального материала по данной проблематике; аналитическая – воссоздание на документальной основе и в хронологической последовательности процесса изучения указанной категории детей, разработки образовательно-восстановительных методик и позиция института в вопросе создания сети специализированных образовательных учреждений.

Источниками исследования выступают материалы Научного архива Российской академии образования, ф. 44 «НИИ дефектологии» (годовые отчеты о научно-исследовательской работе, протоколы заседаний отделов, справки, официальные письма, датируемые периодом 1944–1949 гг.). В статье также учтены материалы профильных тематических статей и монографий, биографические очерки, выходившие в 1949–2023 гг.

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

*Результаты исследования.* Осенью 1949 года главный научный центр страны в области специальной педагогики, Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук РСФСР, инициировал обсуждение вопроса об организации образовательных учреждений для парализованных детей. Необходимо создать как минимум три специализированных заведения для этой категории, писали авторы записки. Но чем была вызвана эта инициатива и с каким багажом в этой области подходила к концу четвертого десятилетия XX века советская система специального образования?

Необходимо отметить, что история становления педагогики детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата имела к тому моменту более скромные масштабы по сравне-

нию с той же сурдо- или тифлопедагогикой и научно-практическими исследованиями в этих направлениях. Отсутствие изучения детей с НОДА в качестве выделенного и структурированного самостоятельного научно-педагогического направления является тем самым *conditio sine qua non* и усложняющим исследование фактором, который необходимо учитывать при поиске и дальнейшей работе с источниками всех типов и видов.

Первые проекты были реализованы в столице Российской империи в конце XIX – начале XX вв., однако они работали в формате социального призрения. В 1891 году в Санкт-Петербурге открывается «Учебно-воспитательный дом для физически дефективных детей», а в 1906 году в Киеве открывается врачебно-педагогический институт Сикорских, куда принимались дети с параличами и парезами. При работе с ними сотрудники института уделяли больше внимания сенсомоторному воспитанию детей [Рябцев, 1949, с. 7].

Качественный переход к научно обоснованным принципам учебно-воспитательной работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата связан с именами Г. И. Турнера и Е. А. Пайовой. В начале 1920-х гг. при лечебно-воспитательном детском приюте, которым много лет руководил Турнер, были организованы классы по ликвидации неграмотности и малограмотности, работали трудовые мастерские. В 1925 г. здесь открылась 5-летняя школа для подготовки больных детей после выписки из больницы. Принципиальные изменения проис-

ходят в 1932 г., когда был организован НИИ детской инвалидности им. Г. И. Турнера, при котором была открыта школа для лежачих детей, а школа для способных передвигаться получила отдельное помещение. В середине 30-х гг. школа получила статус 7-летней, а затем и 8-летней [Назарова, 2007, с. 178; Моргошия, 2018, с. 269].

Институт Турнера был в СССР единственным в своем роде: в работе коллектива эффективно сочетались лечебные, воспитательно-педагогические методы и методы профориентации. Перед медицинским персоналом и учебно-воспитательным коллективом стояла социально важная задача, поставленная Г. И. Турнером: подготовить к трудовой деятельности детей, подчас просто лишенных возможности самостоятельно передвигаться [Виссарионов, 2022, с. 12].

Сама организация педагогической работы проходила в Институте Турнера под руководством Е. А. Пайовой, которая является одним из первых разработчиков научно обоснованных принципов, содержания и форм организации учебно-воспитательной работы в лечебном учреждении для детей с нарушениями функций ОДА. Именно она в рамках темы научной работы изучала результативность применяемых методик лечения и обучения детей-калек.

Работа над восстановлением трудоспособности физически дефективных детей и подростков была организована на высоком уровне. Так, институт уже с 1932 года имел в своей структуре, кроме трех основных ортопедо-хирургических отделений, отделения, предназначенные

для проведения реабилитационных мероприятий: лечебной физкультуры, физиотерапии, специального массажа, а также ортопедические мастерские [Виссарионов, 2022, с. 38].

В 1941 году в школе при институте было девять младших классов и три группы учеников 5–7-х классов, обучались в них по программе обычной школы 175 детей. Была налажена работа пяти учебных мастерских: швейной, переплетной, игрушечно-модельной, сапожной и столярной. При этом занимались в них даже лежачие дети. Например, пациенты хирургического отделения могли производить переплетные и швейные работы в лежачей рабочей позе (на животе, на спине). В швейной и сапожной учебных мастерских дети приобретали разнообразные трудовые навыки и минимальные навыки самообслуживания. Специалисты института старались всеми известными в медицине способами восстановить здоровье и трудоспособность детей, понимая под этим возможность для них посещения обычного детского сада или массовой школы [Виссарионов, 2022, с. 17–18].

Другой крупный центр со смещением акцента в научно-практических исследованиях, помимо медицины, в сторону педагогики, физиологии и психологии, находился в Московском регионе. Это было неформальное сотрудничество школы-клиники в Перedelкино (основана в 1937 году) и Научно-практического института специальных школ и детских домов (с 1943 года – НИИ дефектологии Академии педагогических наук РСФСР). Центральной фигурой в этих исследованиях стал



Максим Иванович Рябцев (подробнее о нем см.: Попова, 2023).

Свои работы в Переделкино он начал в 1938 году [Рябцев, 1949, с. 10], однако с началом войны их пришлось остановить. Возобновлены они были уже в рамках НИИ дефектологии в 1944 году – работа шла совместно с сотрудниками различных отделов и подразделений НИИ, в том числе Клиники речевых расстройств. Всего же исследование проблем восстановления трудоспособности, обучения и воспитания детей с НОДА заняло у него более 4-х лет [Рябцев, 1949, с. 5.]. Их течение, результаты и последующее развитие частично отражены в материалах архивных фондов НИИ, находящихся в Научном архиве Российской академии образования (в задачи настоящей статьи не входит представление и анализ особенностей исследовательской работы М.И. Рябцева в Переделкинской школе-клинике, подробно об этом можно прочитать в гл. II его книги, «Содержание и методика исследования»: Рябцев, 1949, с. 10–13).

Напомним, что Переделкинская школа-клиника была организована с целью восстановления трудоспособности, воспитания и обучения детей с тяжелыми последствиями органических заболеваний ЦНС. Туда принимались дети 8–12 лет с тяжелыми формами центральных параличей, не передвигавшиеся и не умевшие себя обслуживать. В основном это были дети, перенесшие в раннем возрасте менинго-энцефалит [Рябцев, 1949, с. 3]. Воспитание и обучение проходило в рамках программы школы-семилетки, а сами дети дополнительно проходили длительный

курс лечения, а также работали на уроках ручного труда и в учебных мастерских. В школе было 124 человека, большая часть учеников с вялым (59) и спастическим (39) параличами [Рябцев, 1949, с. 9].

Возобновляя в 1944 году свои исследования, в силу отсутствия в структуре института специального профильного отдела по изучению детей с НОДА, Рябцев работал, как сейчас сказали бы, на стыке наук. В 1945 году вопросы трудового обучения и восстановления трудоспособности он разрабатывает сразу в рамках нескольких отделов. Так, в ходе сотрудничества отдела тифлопедагогики (рук. Б. И. Коваленко) и отдела профессионально-трудоустройства (рук. А. Н. Граборов) он предлагает методики выработки двигательных навыков у слепых, глухонемых и умственно отсталых учащихся в процессе трудового обучения. Данное исследование было проведено им на материале основных трудовых операций курса столярного дела. Рябцевым были также сконструированы специальные приборы, с помощью которых он планировал продолжить экспериментальную часть исследования [Отчет, 1945, л. 10–10об.]. В том же году он дополнительно представил основные выводы по своим исследованиям, выступив с докладами «Роль трудового обучения в развитии движения» и «Воспитание и обучение детей-спастиков» [Отчет, 1945, л. 17об.].

Анализ и теоретическое обобщение этого опыта представлены, в частности, в кандидатской диссертации М. И. Рябцева «Коррекционно-воспитательное значение трудового

обучения детей с последствиями очаговых поражений головного мозга». Он защищает ее в апреле 1946 года [Отчет, 1946, л. 21], одновременно готовя и вариант для печати. В «издательском» варианте его работа имеет расширенное название – добавлен подзаголовок «Опыт восстановления трудоспособности средствами педагогического ручного труда» [Попова, 2023, с. 228; Отчет, 1946, л. 22].

Тогда же, в 1946 году, он продолжает работу над научными основами начальными методиками трудотерапии для восстановления нервно-психических функций аномальных детей [Отчет, 1946, л. 8.]. А в следующем году разрабатывает программы по ручному труду для 1–3 классов вспомогательной школы [Отчет, 1947, л. 26]. Еще год спустя принимает участие в сборнике статей по труду во вспомогательной школе [Справка, 1948, л. 7.]. Его также занимают вопросы дидактики учебно-воспитательной работы на уроках ручного труда [Протоколы, 1949, л. 10.].

Главным публичным итогом исследований М. И. Рябцева в области работы с детьми с НОДА станет монография «Восстановление движений у парализованных детей», изданная АПН РСФСР в марте 1949 года [Книжная летопись, 1949, № 11, с. 51].

Связь всей работы Рябцева и опыта школы в Переделкино с запиской 1949 года за подписью Д. И. Азбукина очевидна. Именно на них ссылаются ее авторы, формулируя требования, предъявляемые к орга-

низации учреждений для детей с параличами и деформациями конечностей (см. далее).

Перейдем же к итоговому документу, в котором были сформулированы предложения НИИ дефектологии. Итак, 6 октября 1949 года на имя Ивана Андреевича Каирова, бывшего президента Академии педагогических наук, тремя месяцами ранее назначенного на пост министра просвещения РСФСР, из Института дефектологии уходит докладная записка за подписью директора учреждения Дмитрия Ивановича Азбукина. У нее говорящее название: «Об организации учреждений для парализованных детей» [Ф.44. Оп. 1. Д.109].

Документ носил многоцелевой характер и был разбит примерно на следующие смысловые блоки: обоснование обращения, требования к структуре и оборудованию такой школы, проблема ведомственной принадлежности, непосредственная просьба-предложение.

В начале авторы записки информировали И. А. Каирова о непростой ситуации, сложившейся в деле образования детей, страдающих параличами и дефектами конечностей. «...В настоящее время не посещают школу дети, страдающие следующими дефектами: а) спастическими параличами (черепно-мозгового происхождения); б) вялыми параличами (спинно-мозгового происхождения); в) с туберкулезными, врожденными и травматическими деформациями конечностей». Всего таких детей, по подсчетам сотрудников, только в Москве насчитывалось около 5 000 человек. Это был довоенный показатель, однако, настаивали ученые, за

1941–1945 годы их число явно не уменьшилось [ф. 44, оп. 1, д. 109, л. 1]. Особо подчеркивалась невозможность для таких детей посещать массовую школу. Что, безусловно, ставило непреодолимые преграды на пути их образования и сопровождения.

Эти разъяснения выглядели вполне оправданно – И. А. Каиров был видным специалистом по организации экспериментальных школ, в том числе в системе АПН РСФСР, сельскохозяйственных учебных заведений, руководил он и работой педагогических лабораторий, но о вопросах обучения детей с дефектами развития имел самое общее представление.

Для придания большего веса и значимости обозначенной *проблеме* авторы записки прибегли к проверенному и обязательному, согласно политическим условиям того времени, средству – ссылке по данному вопросу на позицию ВКП(б). «Вопрос о судьбе этих детей неоднократно ставился в нашей печати, – говорится в документе. – В статье «О больных детях», помещенной в «Правде», сказано следующее: «При всей неустанной заботе о детях, при том постоянном внимании, каким окружает их советская общественность, при тех огромных средствах, какие тратит на них государство, — этот очень важный и очень широкий участок медицинской и педагогической работы непонятным образом остается совершенно заброшенным. Лечить таких детей негде. Фактически они оставлены почти на произвол судьбы, и хотя в огромном большинстве случаев, если бы вовремя помочь им, в

будущем это могли бы быть полноценные люди и хорошие работники, – такое положение обрекает их на инвалидность. Их неисправленные дефекты с течением времени становятся неизлечимыми, навсегда приковывают совершенно здоровых во всех других отношениях и часто даже одаренных ребят к постелям, закрывают перед ними двери школы. Бесконечно отягчая близких и бесконечно мучаясь сами, они вырастают безграмотными, ни к чему не способными людьми» [ф. 44, оп. 1, д. 109, л. 1–2].

Дополнительным аргументом для авторов записки служила реакция родительского и педагогического общества на упоминавшуюся выше книгу М. И. Рябцева (присланные письма к записке прилагались) и его диссертацию, которые были написаны и опубликованы к тому времени.

Каким параметрам, по мнению авторов записки – сотрудников НИИ дефектологии, должна была соответствовать школа для детей с НОДА? Напомним, что они исходили, в основном, из опыта Переделкинской школы и предлагали рассматривать это заведение как промежуточную «станцию» на пути ребенка в обычную школу.

Во-первых, возраст приема, от 7 до 14 лет. Это обязательно должны быть дети, «которых можно сравнительно быстро (1–1,5 года) поставить на ноги и направить в массовую школу.

Во-вторых, специфика лечебных и учебно-воспитательных мероприятий предполагала два направле-

ния: педагогическое (школьное обучение, занятия по ручному труду, внешкольные мероприятия и логопедическая работа) и медицинское (оперативное и консервативное лечение, физиотерапия, трудотерапия, лечебная гимнастика и ритмика).

Педагогической составляющей авторами записки отводилась главенствующая позиция. «Опыт организации только лечебного учреждения (без школы) себя не оправдал, – писали они. – Сложная задача восстановления трудоспособности парализованных детей в этом учреждении осуществляется педагогами и врачами при ведущей роли педагогов» [подчеркивание авторов записки; ф. 44, оп. 1, д. 109, л. 2–3]. Направлять детей в больницы нецелесообразно, так как такое мероприятие отрывает детей на длительное время (1–1,5 года) от школы, не дает нужных лечебных результатов, и содержание детей в больнице обходится слишком дорого. Такой опыт больницы не оправдал [ф. 44, оп. 1, д. 109, л. 4]

В вопросе количества учеников, штата сотрудников и режима авторы записки были крайне строги. Школа может принять 125–1590 детей, потому что меньше – не выгодно экономически, больше – упадет качество работы педагогов и врачей. Режим – интернат. Приходящие не допускаются [ф. 44, оп. 1, д. 109, л. 3].

Всего в школе-семилетке 8 классов, из них два первых. Количество учащихся в классе не больше 20. Это количество учащихся может быть объединено в 5–6 воспитательных групп. Исходя из этих данных,

необходимо комплектовать штат учителей и воспитателей. Кроме того, в штате необходимо иметь трех преподавателей ручного труда и одного логопеда.

Поскольку большинство поступающих в школу детей нуждается в многократном оперировании, то в штате школы необходимо иметь двух хирургов-ортопедов, одного врача-невропатолога и соответствующее количество среднего медицинского персонала и технических служащих.

Отдельно оговаривались особенности школьного здания. Специально построено для школы в Переделкино 2-этажное здание в целом удовлетворяло всем нуждам (его план был приведен в упоминавшейся книге М. И. Рябцева «Восстановление движений у парализованных детей») и могло служить образцом для нового строительства. При этом школа обязательно должна находиться за городом.

Интересны замечания автора по поводу классной мебели и оборудования. Все помещения школьного отделения оборудуются партами, столами и стульями обычного типа. Почему? Опыт Переделкинской школы по изготовлению специально приспособленного к дефекту детей школьного оборудования себя не оправдал. Дети избегали этих приспособлений. Классы ручного труда также оборудуются верстаками, рабочими столами и инструментами обычного типа. Дети сравнительно быстро к ним приспособляются и работают успешно [ф. 44, оп. 1, д. 109, л. 4].

В завершение записки ее авторы поднимали принципиально

важный вопрос ведомственной принадлежности таких заведений. Дело в том, что до Великой Отечественной войны в системе Министерства просвещения в Москве существовала средняя школа для парализованных детей (по данным авторов письма, она находилась на 1-й Мещанской улице, однако более точно информации нет. Возможно, речь идет о вспомогательной школе № 29, находившейся по адресу ул. 1-я Мещанская, д. 5 – *прим. авт.*). Кроме того, два учреждения этого типа находилось в ведении Министерства социального обеспечения. Однако в связи с послевоенной реорганизацией последнего министерства руководить этими школами было некому. Помимо этого, МСО просто не располагало необходимыми кадрами высококвалифицированных педагогов, воспитателей и врачей, необходимых для работы в этих учреждениях [ф. 44, оп. 1, д. 109, л. 4].

В итоге авторы записки приходили к трем основным выводам.

Первое – только в условиях школы при рациональном применении педагогических и лечебных средств возможно наиболее успешное восстановление трудоспособности – «выпрямление личности парализованных детей».

Второе – необходимо создать 1–2 школы для вышеуказанных категорий детей в системе Министерства просвещения РСФСР.

Третье – предложить Мосгпроно восстановить среднюю школу для парализованных детей, существовавшую на 1-й Мещанской ул. в Москве [ф. 44, оп. 1, д. 109, л. 5].

Реакция Министерства просвещения на это предложение, во всяком случае, документально обоснованная, нам не известна. Пока не известна. Известно, что институт будет работать над этой темой и в последующие десятилетия. А кульминацией процесса развития станет 19 июля 1973 года. В этот день в НИИ дефектологии АПН СССР будет создана лаборатория обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) школьного возраста. Это послужит началом принципиально нового направления комплексных системных исследований и разработки организационно-содержательных аспектов педагогической реабилитации детей с различными нарушениями ОДА в нашей стране.

*Обсуждение результатов.* Исследование в фондах Научного архива Российской академии образования документов, связанных с научной деятельностью Института дефектологии АПН РСФСР в середине-второй половине 40-х гг. XX века, позволило выделить компактный информационный комплекс, характеризующий промежуточные итоги развития научно-прикладных исследований института в данный период по теме «дети с НОДА», представить уникальную информацию об инициативах института в деле развития специального образования в стране. Полученные результаты позволяют не только впервые восстановить и представить массовому читателю информацию об этом важном направлении отечественной науки и педагогики, но и предоставить практический материал для учета в организации работ

в этом направлении сегодня и для подготовки обзорных исследований различного формата по проблематике обучения и реабилитации детей с НОДА.

*Заключение.* На основании впервые вводимых в оборот архивных документов, а также профильных тематических статей и монографий, биографических очерков, вышедших в 1949–2023 гг., в т. ч. и раритетных, можно прийти к выводу, что в научно-педагогических центрах СССР к середине 1940-х годов сформировалось основанное на многолетней экспериментальной и исследовательской работе фундированное видение необходимости создания в рамках системы Министерства просвещения РСФСР сети специализированных школ для детей с НОДА. Сотрудниками НИИ дефектологии АПН РСФСР было принято стратегически верное, обоснованное решение. Оно учитывало концептуальные, комплексные подходы, сформулированные в отечественной специальной педагогике и дефектологии, предполагая не только необходимость сотрудничества врачей, физиологов, психологов и педагогов в рамках решения проблемы работы с данной категорией детей, но и постановку во главу угла именно педагогической компоненты, способной, совместно с реабилитационными мероприятиями, повысить уровень образования ребенка, «выпрямить» его личность и помочь подготовиться к дальнейшей социализации.

#### Список источников

1. [Азбукин, Д. И.] Докладная записка директора НИИД в Минпрос

РСФСР «Об организации учреждений для парализованных детей» // Научный архив РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 109.

2. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1944 год // Научный архив РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 10.

3. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1945 год // Научный архив РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 23.

4. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1946 год // Научный архив РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 42.

5. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1947 год // Научный архив РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 63.

6. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1948 год // Научный архив РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 87.

7. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1949 год // Научный архив РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 117.

8. Протоколы заседания отдела олигофренопедагогики НИИ дефектологии. 1949 г. // Научный архив РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 123.

9. Протоколы заседания отдела трудового воспитания и обучения НИИ дефектологии. 1949 г., № 1–8 // Научный архив РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 124.

10. Справка о научно-исследовательской работе института за 1944–1948 годы и документы к ней, 1948 // Научный архив РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 90.

**Список литературы**

1. Виссарионов, С. В., Вилинская, С. В., Овечкина, А. В. Годы великого труда врачей Института Турнера. 1941–1945. – СПб.: ФГБУ «НМИЦ детской травматологии и ортопедии имени Г.И. Турнера» Минздрава РФ, 2022. – 184 с. – Текст : непосредственный.
2. Книжная летопись: государственный библиографический указатель Российской Федерации. Выпуски за 1949 год. Вып.11. – Москва : Изд-во Книжной палаты, 1949. – 76 с. – Текст : непосредственный.
3. Моргошья, Т. Ш., Апчел, В. Я., Сыроежин, Н. А. Жизнь и творчество Генриха Ивановича Турнера (к 160-летию со дня рождения) // Вестник Российской военно-медицинской академии. –2018. – № 3(63). – С.267–271. – Текст : непосредственный.
4. Назарова, Н. М., Пенин, Г. М. Специальная педагогика. Т.1. История специальной педагогики. – Москва : ИЦ «Академия», 2007. – 352 с. – Текст : непосредственный.
5. Попова, Т. М. Рябцев Максим Иванович // Сто знаменитых дефектологов: к 100-летию Института коррекционной педагогики: биографический словарь / Отв. ред. М. А. Тимофеев. – Москва : ИНФРА-М, 2023. – С. 227–229. – Текст : непосредственный.
6. Рябцев, М. И. Восстановление движения у парализованных детей: Из опыта Переделкинской школы-клиники. – Москва. – Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 96 с. – Текст : непосредственный.

# МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.75

А. С. Плотников

## ГЕНДЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ТВОРЧЕСТВА В. ШТЕРНА

**Аннотация.** В статье рассматривается значение одного из оснований дифференциальной психологии В. Штерна – половозрастной дифференциации. Доказывается, что В. Штерн внес более значительный вклад в теорию пола, чем принято считать, более того, его творчество в данном аспекте просто игнорируется. Показана интеграция поло/гендерных оснований в науку, в данном случае, психологию. На основе его трудов раскрывается содержание подхода к изучению половых различий: дифференциация внутри пола, роль в этом биосоциальных детерминант, прикладное значение для психологии и педагогики, – что говорит о гендерном измерении пола с точки зрения состава характерных признаков понятия «гендер». Прослеживается эволюция взглядов В. Штерна на этот предмет. Выявлено значение не только теоретической, но и практической, и организационной деятельности ученого в обобщении, систематизации, распространении полученных экспериментальных результатов. Отмечается значительный вклад В. Штерна как выдающегося представителя формирующегося гендерного направления экспериментальной педагогики в развитие общей гендерной теории.

**Ключевые слова:** гендер, гендерный подход в педагогике, «список Штерна», гендерное направление в экспериментальной педагогике, междисциплинарная область гендерного знания, гендерный подход в психологии, «дифференциация психического».

A. S. Plotnikov

## GENDER CONTENT OF V. STERN'S CREATIVITY

**Abstract.** The article examines the significance of one of the foundations of V. Stern's differential psychology – gender and age differentiation. It is proved that V. Stern made a more significant contribution to the theory of gender than is commonly believed; moreover, his work in this aspect is simply ignored. The integration of sex/gender foundations into science, in this case psychology, is shown. Based on his works, the content of the approach to the study of sexual differences is revealed: differentiation within gender, the role of biosocial determinants in this, applied significance for psychology and pedagogy, which speaks about the gender dimension of sex



in terms of the composition of the characteristic features of the concept “gender”. The evolution of V. Stern's views on this subject is traced. The importance of not only theoretical, but also practical and organizational activities of the scientist in generalizing, systematizing, and disseminating the experimental results obtained has been revealed. The significant contribution of V. Stern is noted as an outstanding representative of the emerging gender direction of experimental pedagogy in the development of general gender theory.

**Keywords:** gender, gender approach in pedagogy, «Stern list», gender direction in experimental pedagogy, interdisciplinary field of gender knowledge, gender approach in psychology, «differentiation of the mental».

*Введение.* Имя и творчество одного из основателей дифференциальной психологии хорошо известно. Гораздо менее известен вклад В. Штерна в развитие идей поло/гендерного подхода. Удивительно, но эта сторона деятельности выдающегося ученого осталась без внимания исследователей. В конце XX в. наметился поворот к переосмыслению его творчества и признанию его заслуг. Однако еще не все ясно с его наследием. Так, в капитальном труде известного психолога Е. П. Ильина, который относится напрямую к заявленному предмету – «Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины» (2002) [Ильин, 2002] – нет упоминания имени В. Штерна и его работ. Не все ясно и с проблемой поло/гендерных различий в заявленном аспекте. В другой работе Е. П. Ильина «Пол и гендер» (2010) [Ильин, 2010], специально посвященной гендерной теме, упоминания имени В. Штерна в источниках также нет. Исследуя наследие В. Штерна и подводя итог его вкладу в науку, С. Л. Марков в статье «Вильям Штерн – основатель персоналистической психологии» выделяет восемь значений его творчества, но нет ни

слова о работе в данном направлении [Марков, 2017].

Однако в педагогической реальности рубежа XIX–XX веков изучение гендерных различий в психологии и педагогике как теоретическая проблема и практическая задача выдвигается на одно из первых мест. Рефлексия над гендерными различиями, все более проявляющимися в практике образования, выявила множество неясных теоретических и практических вопросов. Это вызвало потребность в основополагающих теоретических работах и в экспериментальной практике.

Незначительная эмпирическая база в данной области, возрастающие образовательные запросы общества в изменившихся социально-экономических условиях на рубеже XIX–XX вв., разработка путей развития образования в будущем, привлекали к себе внимание выдающихся представителей экспериментального направления.

Творчество В. Штерна было обращено и к теоретическим, и к практическим вопросам темы. Это, в первую очередь, основной труд В. Штерна «Дифференциальная психология», журнальные публикации,

статьи в научных изданиях и организационная работа по обобщению и систематизации этой области знания.

Задачей данной статьи будет анализ творчества В. Штерна с точки зрения гендерной проблематики, оценка его вклада в развитие гендерной теории и рассмотрение перспектив современного образования в свете его творческого наследия.

*Материалы и методы.* Исследование проводится в рамках развиваемой нами концепции структурно-генетической онтофеноменологии, предполагающей, что любой феномен онтологизируется в речевых понятиях и умозрительных структурах, поэтому к нему применимы методы формально-логического и структурного анализа, а их первоначальная фиксация (генетический аспект) составляет отправную точку исследования [Плотников, 2020]. В развиваемом нами персоналистическом направлении этой концепции (см., например [Плотников, 2022]), важное значение имеет выбор ключевых фигур этой фиксации. В нашем случае – это один из основателей дифференциальной психологии, концепции персонализма, известный специалист в области детской психологии, в работах которого пол предстает как многоаспектное явление, Вильям Штерн.

При помощи историко-генетического подхода дается анализ основного произведения В. Штерна «Дифференциальная психология» с точки зрения гендерного подхода, рассматриваются непереуведенные на русский язык произведения, а также неизвестные и малоизвестные современному исследователю работы

В. Штерна в контексте исследуемого вопроса.

*Результаты исследования и их обсуждение.*

### «Список Штерна»

В разрабатываемой им теории В. Штерн полагает, что половозрастной фактор является одним из оснований дифференциальной психологии. «Область науки, которой мы пытаемся дать определение», утверждает В. Штерн, «должна иметь своим предметом не только индивидуальные различия, но и различия между народами, сословиями, полами, возрастaми и т. д., короче, весь круг проблем дифференциации» [Штерн, 1998, с. 12].

Он определяет задачи изучения пола в данном контексте: «Что касается женского вопроса, то чем больше он превращается из абстрактной идеологической доктрины в практическую проблему культуры, тем более попадает в сферу интересов психологии. Как только речь заходит о том, подходят ли определенные профессии для женщины, каких достижений можно от неё ожидать и какого качества должна быть ее профессиональная подготовка, старая догма о полном равенстве сущности обоих полов вынуждена уступать место утверждениям о наличии половых психических различий. Поэтому назрела необходимость в более точном исследовании вида, степени и границ этого различия, так же, как и в изучении того, насколько это различие обусловлено, с одной стороны, существующими условиями окружающей среды, а с другой – внутренними (врожденными) свойствами

пола. Все это – вопросы дифференциальной психологии» [Штерн, 1998, с. 14–15].

Главное произведение В. Штерна «Дифференциальная психология и ее методологические основы» было значимым событием начала XX века в науке. Первое его издание вышло в 1900 году, второе – в 1911 году, третье в – 1921 году. (Первое издание имело другой заголовок «Психология индивидуальных различий» [Stern, 1900], и со второго расширенного и дополненного известно под настоящим именем [Stern, 1911]. Произведение состоит из четырех главных разделов, один из которых – библиография, на что обращаем внимание, не просто список литературы, а главный раздел (всего в книге четыре раздела).

То, что мы называем «Список Штерна», это список наиболее значительной литературы, относящейся к нашему вопросу. Это – четвертая часть общей библиографии (С), посвященная половым различиям (по принятой тогда терминологии). Список опубликован во втором издании [Stern, 1911, S. 443–458] и полностью воспроизведен в третьем, с дополнением вышедшей за это время литературы («Дополнительный список») [Stern, 1921, S. 528–532].

Главной особенностью библиографии у В. Штерна является то, что это основной текст, причем четвертая часть по объему. Таким образом, он соединяет и основание для научного описания, и, собственно, библиографию. В книге предпринята основательная попытка общенаучного подхода к половым различиям. Библио-

графия при этом – источник, основание для теории, идеи книг и статей из нее вошли в науку как часть в целом. В то же время это и список литературы, подводящий итог достижениям в той области, которая, собственно, изучает гендерные различия, дает представление о состоянии изученности проблемы в целом («Список Штерна»). Необходимо в этой связи отметить методологический момент – это основа (как и книги в целом) перехода от общих закономерностей к «дифференциации психического». Так ставит задачу В. Штерн. В нашем случае – это не психологические закономерности пола, а дифференцированность пола как психологического феномена, т. е. гендерного измерения пола. «В этом смысле она (дифференциальная психология) становится действительно «специальной» психологией темпераментов, характеров, способностей или даже отдельного темперамента, отдельной способности; она исследует весь спектр разделений одной функции на типы и ступени, устанавливает особые связи между вариациями нескольких функций; она изучает психическую дифференцированность внутри разных сословий, наций, полов или дает обобщенное психологическое описание определенного сословия или народа, или пола» [Штерн, 1998, с. 12].

В первом издании также есть раздел «Библиография», но гендерная тема еще не выражена, она только намечается. Работ по ней немного, и они помещены в разные рубрики: «Представления», «Чувственная восприимчивость» и др. При под-

готовке и написании второго издания, уже под известным названием, следовательно, произошел кардинальный поворот В. Штерна к теме, ее качественному и принципиальному освоению. Введен значительный массив источников, в т. ч. тех, которые изданы до 1900 года.

Отправной точкой «поворота» можно считать доклад 1904 года «Доклад к психологии утверждений» [Stern, 1904]. В седьмой главе «Пол» [Stern, 1904, S. 131–143], где он, развивая идеи дифференциальной психологии, прямо говорит: «Проблема типических различий между мужской и женской духовной жизнью имеет значение не только для практического явления культуры женского вопроса, но также не меньшее значение для теоретического интереса дифференциальной психологии» [Stern, 1904, S. 131] (переведено мной – А. П.). Кроме того, в докладе подведены итоги и намечена программа конкретных исследований (объема и масштаба половых различий, половозрастных различий, содержание достижений обоих полов) [Stern, 1904], которую он будет осуществлять в дальнейшем.

Список второго издания озаглавлен «Возрастные и половые различия», систематизирован и содержит следующие рубрики: «Подростковый возраст мальчиков и девочек. Половое созревание», «Психология женщин: Общее. Способность к духовным достижениям», «Психология женщины: специальные исследования», «Совместное обучение» и др. В списке – двести семьдесят девять работ. В нем есть указания на обобща-

ющие работы, что говорит о состоявшейся библиографии, например, на работу ученика и соавтора В. Штерна, специализирующегося на этой теме О. Липмана [Stern, 1911, S. 454] и книгу И. Вотеико [Stern, 1911, S. 454].

В третьем издании помимо воспроизведенного списка приведен дополнительный список «Новая библиография» (1911–1921), расширяющий представления о дальнейшей разработке данного вопроса. В библиографии в разделе С «Детство и юность. Пол» помещены семьдесят две работы, с указанием пяти работ самого В. Штерна. Дополнительный список рубрицирован: «Общие сведения о детской и юношеской психологии», «Дифференциация успеваемости в школе», «Период полового созревания», «Психические половые различия» и др. [Stern, 1921].

В России в дореволюционное время книга «Дифференциальная психология» была доступна для исследователей. Она была известна только на языке оригинала (оригинал 1911 года хранится в РНБ) [Stern, 1911]. На ценность списка впервые обратил внимание Н. Е. Румянцев. Он это сделал в обзоре, специально выделив область женской психологии. Обзор вышел в сборнике «Совместное образование» и был хорошо известен [Румянцев, 1914а, с. 231]. Информация о происходящем в педагогической области быстро и доступно доходила до отечественных исследователей. Например, краткий отчет о третьем немецком съезде и выставке при нем Н. Е. Румянцев напечатал в газете «Школа и жизнь»

и журнале «Русская школа» [Румянцев, 1914а, с. 228]. Ученым гендерного направления в начале XX века и список, и работы из списка были известны, и отсутствие перевода не сказало на общем развитии гендерной теории, это доказывают наши исследования, оно было успешным, что и привело к формированию гендерного подхода в педагогике во второй половине XIX – начале XX века.

Дальнейшая судьба книги проблематична, в советское время она не издавалась. Было восемь изданий других работ В. Штерна в период с 1911 по 1926 год, чаще других – «Психология раннего детства».

В первом (и единственном) издании на русском языке (1998) воспроизведен «Список» на языке оригинала [Штерн, 1998, с. 271–278], и «Дополнительный список» [Штерн, 1998, с. 312–314], но без анализа и комментариев, со схематичным переводом рубрик, даже в «Послесловии» известные психологи, рассуждая об опубликованном труде, ни разу не упоминают роль «пола» в дифференциальной психологии [Брушлинский и др., 1998].

Значение списка трудно переоценить: выделена устойчивая область гендерного знания, прослеживается динамика исследований в этой области более, чем за двадцатилетний период (1900–1921 годы), личное участие В. Штерна в развитии этих идей. Это-наиболее всеобъемлющая и систематизированная на тот момент библиография по данному вопросу. Более того, эти знания в переработанном виде уже вошли в науку, стали одним из оснований общей теории.

Таким образом, сформулирован дифференциальный подход к половым различиям, отражающий один из вариантов поиска и упорядочивания половых/гендерных различий для использования в психологии и педагогике. Он свидетельствует о сформированности на рубеже XIX–XX веков: женской психологии, сравнительной психологии полов, связи исследуемых вопросов с педагогикой.

### **Экспериментальные исследования В. Штерна в области гендерного знания**

В экспериментальной педагогике в это время формируется гендерное направление, решающее три главные общепедагогические задачи:

- совместное обучение (комплексная проблема обучения мальчиков и девочек);

- реформы женского образования (пути развития и перспективы);

- содержание образования с учетом пола (вариативное содержание образования).

Специфику исследований пола В. Штерн видит в следующем. «Психологическое исследование половых различий, подвергающееся серьезной критике, опирается в постановке своих проблем на убеждения повседневной жизни. Эти убеждения, однако, всегда наивно-конструктивны по своему характеру. Соответственно, можно, исходя из различия установок, либо утверждать явное расхождение мужского и женского типа и в общепсихологическом отношении, либо отрицать реальное внутренне специфичное типизирование женского пола (руководствуясь идеей всеобщего равенства людей, как это

делают защитники прав женщин). Во всяком случае исследователю-эмпирику здесь нужна особая осторожность, чтобы, не поддавшись бессознательно влиянию горячки борьбы, он в упомянутых догмах увидит только гипотезу, которую надо обязательно доказать или опровергнуть.» [Штерн, 1998, с. 130].

Углубление и раскрытие дифференциальных основ мы видим на значительной экспериментальной работе в виде конкретных исследований, к которым он обращается неоднократно, что приведет к составлению списка как итога этого «поворота». К этой теме он будет обращаться и в дальнейшем после третьего издания «Дифференциальной психологии».

С 1903 по 1906 год предметом изучения становится детская психология. Вместе с женой, известным специалистом по детской психологии Кларой Штерн, он публикует два тома исследований по раннему детству. Книга вышла в русском переводе «Воспоминание, показание и ложь в раннем детстве» (1911) [Штерн, 1911].

Серьезное внимание уделяется исследованию процессов восприятия у детей и выяснению различий между характером восприятия мужчин и женщин, мальчиков и девочек. Получены результаты для характеристики процессов восприятия у детей и выяснены различия между характером восприятия мальчиков и девочек. Исследовались на этот предмет мальчики и девочки трех возрастных групп: 7, 11, 14 лет. В этом исследовании сравнивались не только половые, но и возрастные различия, что

имеет перспективное и актуальное значение для дифференциальной психологии и гендерной теории [Stern, 1904, S. 135–139].

В Бреславской психологической семинарии под руководством В. Штерна проводилось исследование детей 11–13 лет в области различий в рисовании и лепке (78 мальчиков и 67 девочек из различных школ). Изучались работоспособность, выбор предметов, выразительность и т. д. [Румянцев, 1914б, с. 26–27].

Бреславским учительским обществом под руководством В. Штерна была проделана большая работа по исследованию детских сочинений. Проведен анализ сочинений старшеклассников (800 учащихся из 2 мужских и 2 женских народных школ). На основе анализа сочинений выявлены различия в темпе развития, особенности душевного переживания различных полов и их ценностей. Делается вывод, что развитие мальчиков идет более равномерным темпом, чем развитие девочек. Различия выявлены также в выборе объектов изображения. У мальчиков сильнее, чем у девочек обнаруживается стремление к улучшению своего социального положения, видов на будущее, на дальнейшее самообразование [Румянцев, 1914б, с. 27–28].

Обобщенные результаты изучения, отраженные в книгах и статьях из списка, в том числе самого В. Штерна и его учеников в «Дифференциальной психологии», материалы, полученные в результате экспериментальных исследований, расширяют базу разработок для трансфор-

мации этих знаний в образовательный процесс. В. Штерн пишет «Вместе с тем то, что признано в этом учении безусловным, уже имеет значительную ценность, например, для педагогики» [Штерн, 1998, с. 129].

### **Организационные и теоретико-практические вопросы изучения половых различий (совместного обучения)**

4–6 октября 1913 г. Союз школьных реформ организовал третий немецкий конгресс по образованию и изучению молодежи в Бреслау. Он был посвящен реформе школьного образования, половым различиям и их важности для общественного образования молодежи, сообщает пресса Германии [Die Lehrerin, 1913].

Активную роль в его подготовке играл Союз школьных реформ, издававший труды конгрессов, а координационную функцию выполнял журнал «Сеятель». Э. Мейман, один из основателей Союза, представил на конгресс доклад [Meumann, 1913]. Принимали активное участие: И. Кон, О. Липман и др.

В Бреслау находился крупный центр экспериментальной педагогики (Психологическая семинария во главе с В. Штерном, где проводились значительные исследования). Деятельность этого конгресса наглядно демонстрирует многогранность личности В. Штерна и исследуемой темы. Он был председателем Федеральной „Секции по делам молодежи“, принимал активное участие в организационных мероприятиях, посвященных просвещению и изучению молодежи, в т. ч. и в Бреслау.

Вопрос о совместном обучении был основным. В обобщающей работе по сравнительной психологии полов, подготовленной к третьему конгрессу, В. Штерн акцентирует внимание на форме обнаружения способностей: у мальчиков – большая продуктивность, у девочек – восприимчивость, что, в свою очередь, влияет на процессы умственной жизни, на направление интересов и волю. Отмечается, что мальчики объективнее, а девочки – субъективнее [Stern, 1914].

Интересны замечания о высших духовных способностях. Они свойственны обоим полам, а высшая одаренность чаще встречается у мальчиков, а низшие формы – реже у девочек. Главное различие, считает В. Штерн, в различном темпе развития. Намечена, таким образом, серьезная программа исследований для совместного обучения [Stern, 1914].

Кроме основного доклада на конгрессе были озвучены результаты проведенной под его руководством масштабной работы с коллегами «Психолого-статистические исследования письменного обучения мальчиков и девочек в начальной школе» [Stern, 1913, S. 6–11], проведенного совместно с К. Штерн исследования «Популярность и сложность школьных предметов» [Stern, 1913, S. 24–26].

Важно отметить, что и совместное обучение, и собственно совершенствование женского образования участниками рассматривались как части общего дела реформирования образования в целом, это касалось и мальчиков, и девочек, т. е. несло ген-

дерную нагрузку. Об этом свидетельствуют названия докладов, представленных на конгрессе: И. Кон «Различия полов на основании опытов совместного обучения»; О. Липман «Статистическое исследование различий полов»; Г. Бемер «О среднем образовании девочек» и др. [Румянцев, 1914а, с. 227–228].

На выставке, сопровождавшей Третий конгресс, были представлены сравнительные работы учащихся, а также результаты экспериментальных и статистических исследований в образовании. Этот материал был отредактирован В. Штерном и опубликован в 1913 году [Stern, 1913].

В. Штерн ведет значительную организационную и издательскую деятельность. В 1906 г. основывает Институт прикладной психологии в Берлине (Бабельсберге) (совместно со своим сотрудником О. Липманом и одновременно издает «Журнал прикладной психологии» (1907).

После работы в Бреславском университете (1897–1916) В. Штерн – профессор психологии Гамбургского университета (1916–1933) и директор Психологического института при университете (открыт в 1919), где продолжалась экспериментальная работа. В Гамбурге В. Штерн – преемник Э. Меймана, заведующий психологической лабораторией в Гамбургском университете и редактор «Журнала по педагогической психологии и экспериментальной педагогике».

В. Штерн придавал исключительное значение изучению и образованию молодежи. Он – участник съездов по образованию молодежи, организатор исследований, автор многочисленных публикаций, что

позволило исследователю его творчества определить как проект «Jugendkunde» (изучение молодежи) [Dudek, 1989].

Систематизацию материала по гендерной теме он будет проводить и в дальнейшем, что отражено в «Дополнительном списке», где он обращает внимание на обобщающую работу О. Липмана [Stern, 1921]. В 20-е годы продолжают выходить работы по гендерной проблематике [Stern, 1926].

*Заключение.* Таким образом, В. Штерн:

– обосновал принцип половозрастной дифференциации и его роль в построении научной теории;

– наметил программу конкретных исследований, вытекающих из этого принципа, и активно участвовал как экспериментатор-практик в ее реализации;

– придал теоретической и практической деятельности системный характер: создание научной теории, планирование экспериментальной работы, контроль за исследованиями в этой области и информирование педагогического сообщества о состоянии дел, обобщение и систематизация знаний;

– провел масштабную организационную работу по обмену опытом, распространению материалов исследований через съезды, руководство кафедрой, лабораторией, институтом, издаваемые журналы и свое творчество.

### Список литературы

1. Брушлинский, А. В., Кольцова, В. А., Носкова, О. Г., Олейник, Ю. Н. Вильям Штерн как психолог /



Послесловие. – Текст : непосредственный // Штерн, В. Дифференциальная психология и её методические основы. – Москва : Наука, 1998. – С. 323–333.

2. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург [и др.]: – Питер, 2002. – 544 с. – Текст : непосредственный.

3. Ильин, Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2010. – 686 с. – Текст : непосредственный.

4. Марков, С. Л. Вильям Штерн – Основатель персоналистической психологии / С. Л. Марков – Текст : электронный. – URL : wikipedia.org, psychology.ru, psychology.academic.ru.

5. Плотников, А. С. Генезис гендерного подхода в педагогике как проблема философии образования / А. С. Плотников. – Текст : непосредственный // Восьмой Российский Философский Конгресс – «Философия в полицентричном мире». Секции (II): сборник научных статей. – Москва, РФО-ИФРАН-МГУ, Логос, Новые печатные технологии. – 2020. – С. 2475–2478.

6. Плотников, А. С. Жан-Поль как феномен общественно-педагогического сознания: гендерный аспект / А. С. Плотников. – Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 98–109.

7. Румянцев, Н. Е. Краткий обзор иностранной литературы по вопросу о совместном обучении и сравнительной психологии полов / Н. Е. Румянцев // Совместное образование: сб. ст. / под ред. Н. М. Соколова,

Г. Г. Тумима. – СПб : изд-во А. С. Суворина «Новое время». – 1914. – С. 220–231. – Текст : непосредственный.

8. Румянцев, Н. Е. Совместное обучение и проблема сравнительной психологии полов / Н. Е. Румянцев. // под ред. Н. М. Соколова, Г. Г. Тумима. – СПб : изд-во А. С. Суворина «Новое время». – 1914. – С. 1–35. – Текст : непосредственный.

9. Штерн, В. Воспоминание, показание и ложь в раннем детстве / В. Штерн. – Санкт-Петербург : О. Богданова, 1911. – 173 с. – Текст : непосредственный.

10. Штерн, В. Дифференциальная психология и её методические основы / В. Штерн. – Москва : Наука, 1998. – 335 с. – Текст : непосредственный.

11. Über Psychologie der individuellen Differenzen. (Ideen zu einer "Differentiellen Psychologie") (= Schriften der Gesellschaft für psychologische Forschung, № 12 (III. Sammlung)). – Leipzig: Barth. – 1900. – 154 s. – Текст : непосредственный.

12. Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Experimentelle Schüleruntersuchungen. Erster Teil. Beitrge zur Psychologie der Aussage, Folge I (3). – 1904. – 148 s. – Текст : непосредственный.

13. Stern, W. Die differenzielle Psychologie in ihren methodischen Grundlangen. Leipzig, 1911. – 502 s. – Текст : непосредственный.

14. Stern, W. Zur Vergleichenden Jugendkunde der Geschlechter. Beitrag zum dritten Kongress für Jugendkunde und Jugendbildung zu Breslau 4–6 Okt. 1913. Arbeiten des Bundes für Schulreform 8, 17–38, 75, 130–131. – Текст : непосредственный.

15. Die Ausstellung zur vergleichenden Jugendkunde der Geschlechter auf dem dritten Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde in Breslau, Oktober 1913 (= Arbeiten des Bundes für Schulreform, Heft 7) Leipzig: Teubner. – 54 s. – Текст : непосредственный.

16. Psychologisch-statistische Untersuchungen über das schriftliche Darstellen an Knaben und Mädchen der Volksschule. Beitrag zum 3. Deutschen Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde in Breslau, Oktober 1913. Arbeiten des Bundes für Schulreform 7. – S. 6–11. – Текст : непосредственный.

17. (Mit Stern, C.) Beliebtheit und Schwierigkeit der Schulfächer. Beitrag zum 3. Deutschen Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde in Breslau, Oktober 1913. Arbeiten des Bundes für Schulreform 7. – S. 24–26. – Текст : непосредственный.

18. Die Lehrerin. – 22 November, 1913. – Текст : непосредственный.

19. Meumann, E. Thesen zur psychologischen Grundlegung der Probleme der Koedukation und der Konstruktion // Zeitschrift für Pädagogische

Psychologie und experimentale Pädagogie. Okt. 1913. – Текст : непосредственный.

20. Die Differentielle Psychologie: in ihren methodischen Grundlagen von William Stern. Dritte Auflage Unveränderter Abdruck der Ausgabe von 1911 Vermehrt um ein Nachwort 1921 nebst neuer Bibliographie. – Leipzig: J. A. Barth. – 1921. – 546 s. – Текст : непосредственный.

21. Zur Frage der Intelligenzunterschiede zwischen Knaben und Mädchen. Bemerkung zur Abhandlung von F. Weigl "Begabungsdifferenzen zwischen dem 9. und 10. Lebensjahr". Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung 27. – 1926. – 431 s. – Текст : непосредственный.

22. Dudek, P. William Stern und das Projekt "Jugendkunde" Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 2. – S. 153–174. – Текст : непосредственный.

# ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.1174

А. А. Арбузова, Е. Н. Скавычева

## ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме воспитания этнической толерантности младших школьников через внеурочную деятельность. Особую актуальность проблема воспитания этнической толерантности приобретает в условиях многонациональных коллективов, где необходимо избегать ситуаций неравенства и национальной изолированности детей.

Многонациональный состав населения страны, социально-экономические и политические изменения последних десятилетий полностью преобразовали социально-демографическую ситуацию в российском обществе, что требует создание благоприятного этнопсихологического климата как в стране в целом, так и в отдельно взятом регионе.

В настоящее время в России наблюдается увеличение межкультурных контактов, национальных взаимодействий и этнической миграции населения. В школах учителям все чаще приходится работать с классами, где обучающиеся разных национальностей. В такой ситуации становится важной проблема межкультурного взаимодействия, терпимости к другой культуре.

Актуальность исследования обусловлена изменениями в обществе, возрождением этнического самосознания народов России. Несмотря на многообразие этнокультурного облика России, в сфере педагогической деятельности всё еще недостаточно внимания уделяется воспитанию этнической толерантности.

Воспитание у младших школьников взаимоуважения, гражданских позиций, патриотизма считаются приоритетными в современной системе образования России. Любое человеческое общество, независимо от своих особенностей, формирует средства сохранения и передачи своих ценностей.

В статье рассматривается этимология терминов «толерантность» и «этническая толерантность», средства воспитания этнической толерантности младших школьников. Также описываются способы воспитания этнической толерантности у младших школьников. Выделяются особенности этого возраста, которые способствуют формированию национального характера, норм поведения и культурных традиций. Рассматриваются разнообразные направления внеурочной деятельности, которые создают благоприятную среду для воспитания этнической толерантности у детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, младший школьник, толерантность, этническая толерантность, младший школьный возраст, ценностные ориентиры, воспитание этнической толерантности.

A. A. Arbuzova, E. N. Skavycheva

## EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF EDUCATION OF ETHNIC TOLERANCE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

**Abstract.** The article is devoted to the problem of instilling ethnic tolerance in primary schoolchildren through extracurricular activities. The problem of educating ethnic tolerance acquires particular relevance in the context of multinational teams, where it is necessary to avoid situations of inequality and national isolation of children.

The multinational composition of the country's population, the socio-economic and political changes of recent decades have completely transformed the socio-demographic situation in Russian society, which requires the creation of a favorable ethno-psychological climate both in the country as a whole and in a particular region.

Currently, Russia is experiencing an increase in intercultural contacts, national interactions and ethnic migration of the population. In schools, teachers increasingly have to work with classes with students of different nationalities. In such a situation, the problem of intercultural interaction and tolerance towards another culture becomes important.

The relevance of the study is due to changes in society, the revival of the ethnic self-awareness of the peoples of Russia. Despite the diversity of the ethnocultural appearance of Russia, in the field of pedagogical activity there is still insufficient attention paid to the education of ethnic tolerance.

Instilling mutual tolerance, civic positions, and patriotism in younger schoolchildren is considered a priority in the modern Russian education system. Any human society, regardless of its characteristics, forms means of preserving and transmitting its values.

The article examines the etymology of the terms “tolerance” and “ethnic tolerance”, a means of instilling ethnic tolerance in younger schoolchildren. Methods of instilling ethnic tolerance in younger schoolchildren are also described. The features of this age are highlighted, which contribute to the formation of national character, norms of behavior and cultural traditions. Various areas of extracurricular activities are considered that create a favorable environment for instilling ethnic tolerance in children of primary school age.

**Keywords:** extracurricular activities, junior schoolchildren, tolerance, ethnic tolerance, junior school age, value guidelines, education of ethnic tolerance.

*Введение.* В соответствии с ФГОС НОО и Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ образование – «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения..., направленный на развитие

личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах чело-

века, семьи, общества и государства». В связи с этим очень важно формировать у обучающихся толерантное отношение к окружающим, так как толерантность – важнейшая составляющая воспитания, предусматривающего приобщение к национальным духовным ценностям, к общечеловеческим знаниям, к единению культур, формирующим мировоззрение человека [ФГОС НОО, 2016].

Современная Российская Федерация представляет собой национально многообразное государство, включающее в себя разные регионы, республики и территории, где проживают представители множества национальностей. Главная цель государства заключается в сохранении и развитии культурного и языкового разнообразия, а также в обеспечении равных прав и свобод для всех граждан. Проблема воспитания этнической толерантности в поликультурной России является важной и значимой задачей.

Проблема воспитания толерантности широко рассматривается в современной науке. Философскому аспекту феномена толерантности посвящены труды А. А. Акуловой, Н. А. Золотухиной, М. С. Каган, Е. В. Магомедовой и др.

Общетеоретические положения проблемы формирования толерантности рассмотрены в научных трудах Р. Р. Валитовой, З. Т. Гасанова, М. М. Гасанова, Д. М. Маллаева, С. К. Бондыревой и др.

Проблемы межэтнического взаимодействия рассматриваются пе-

дагогами-теоретиками В. С. Агеевым, Г. Н. Волковым, А. И. Доронченковым.

Сущность этнокультурной толерантности и особенности процесса ее формирования получили отражение в исследованиях В. Е. Козлова, О. В. Лебедевой, Н. В. Мольденгауэр.

Психологический аспект данной проблемы раскрывается в трудах А. Г. Асмолова, А. А. Бодалева, Л. Н. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.

В психолого-педагогических исследованиях отечественных и зарубежных ученых толерантность рассматривается в различных аспектах: как инструмент регулирования отношений (С. К. Бондырева); как бессознательное ощущение, уподобление себя другой личности (З. Фрейд); как одобряемое поведение и отказ от навязывания своей точки зрения другим людям (Н. Эшфорд); как соглашение о «правилах игры» (Дж. Пьересон); как способ, выражающийся в уважении иной точки зрения (Л. Г. Почебут); как установка на пути к толерантному сознанию (А. Г. Асмолов); как соотношение «Я-образа» с образом другого (Р. Бернс, В. А. Петровский).

В различных науках и дисциплинах существуют разные подходы к изучению толерантности. В социологии толерантность рассматривается в контексте общественной жизни и играет важную роль в формировании общества. В философии толерантность рассматривается как важная жизненная позиция, развивающаяся через моральный и духовный

опыт. В этике толерантность рассматривается как моральное качество индивида, которое проявляется в уважении к другим. Толерантность также изучается в рамках правоведения, культурологии и политических наук, где исследуются вопросы межнационального и межрелигиозного сотрудничества, прав человека и уважения к различиям.

Изучение толерантности позволяет понять, как разные культуры и общества могут сосуществовать в мире, уважая и признавая разнообразие друг друга. Толерантность играет важную роль в создании и поддержании гармоничных отношений между людьми и обществами, а также в содействии мирному сосуществованию всех людей в равной степени без ущемления их прав и свобод.

Согласно Федеральному государственному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) «личностные результаты освоения программы начального общего образования должны отражать готовность обучающихся руководствоваться ценностями и приобретением первоначального опыта деятельности на их основе. То есть, согласно ФГОС НОО, личностные результаты освоения программы начального общего образования должны включать:

- формирование ценностного отношения к России, понимание своей этнокультурной и российской гражданской идентичности;

- приобщение к национальной истории, уважение к своей истории и истории других народов;

- осознание принадлежности к обществу, понимание прав и ответственности, уважение и достоинство

человека, знание нравственно-этических норм поведения и правил межличностных отношений;

- признание индивидуальности каждого человека и выражение сопереживания, уважения и доброжелательности;

- неприятие любых форм поведения, направленных на причинение физического и морального вреда другим людям [ФГОС НОО, 2016].

*Материалы и методы.* Рассматривая вопрос воспитания этнической толерантности у младших школьников во внеурочной деятельности, нам представляется необходимым для начала разобраться в сущности понятия толерантность.

Понятие «толерантность» является одним из самых популярных в современной и зарубежной социально-политической, правоведческой и культурологической литературе. Толерантность относится к способности принимать и уважать другие мнения, культуры, религии и образы жизни без необоснованного осуждения или дискриминации. Это также означает способность существовать в гармонии с различными людьми и быть открытым к диалогу и сотрудничеству.

В социологии толерантность рассматривается в контексте общественной жизни. Она отображает отношение и взаимодействие между различными группами и индивидами в обществе. Исследования могут фокусироваться на различных аспектах толерантности, таких как расовая, религиозная, социальная или политическая толерантность.

В философии толерантность рассматривается как качество человека, основанное на его мировоззрении и духовном опыте. Она предполагает уважение к разнообразию и готовность принять идеи и ценности, которые могут отличаться от собственных.

В этике толерантность рассматривается как моральное качество человека. Это означает умение вознаграждать и уважать права других людей, даже если их мнения или поведение отличаются от своих собственных.

В целом, концепция толерантности представляет собой ключевой элемент любого общества, в котором уважение к различию и диалог являются основой для решения конфликтов и создания гармоничных отношений между людьми.

Таким образом, на основе анализа и обобщения психолого-педагогической литературы по данной проблеме, нами было выявлено определение толерантности, которую мы понимаем, как «уважение и признание многообразия мира, включая все культуры, нормы, верования, и готовность принять существующую ситуацию даже в случае разногласий. Это также означает способность находить общий язык на основе доверия и понимания, даже при отличающихся взглядах или убеждениях» [Асмолов, 2001, с. 342].

*Результаты исследования.* В настоящее время мировая общественность сталкивается с ростом различных форм дискриминации и нетерпимости. Воздействие этих явлений на младших школьников мо-

жет быть особенно негативным, поскольку в этом возрасте они формируют свою личность и систему ценностей.

Обучающиеся младшего школьного возраста начинают усваивать нравственные нормы и правила поведения. Они еще мало знают о мире и не всегда понимают последствия своих действий. Это может приводить к их импульсивности – они могут реагировать немедленно, не задумываясь о последствиях и не учитывая все обстоятельства. Такое поведение связано с тем, что младшие школьники еще недостаточно развили волевую регуляцию своего поведения.

Воспитание этнической толерантности в начальной школе является важной задачей. Она направлена на установление уважительного отношения младших школьников к своим ровесникам независимо от их этнической принадлежности. Это позволяет детям преодолевать стереотипы и предрассудки, осознавать и ценить разнообразие культур.

Для воспитания этнической толерантности у младших школьников необходимы специальные педагогические методы и программы. Обучение включает в себя просвещение о различных культурах и традициях, обсуждение и анализ случаев нетерпимости, проведение различных игр и упражнений, нацеленных на расширение понимания и уважительного отношения к другим этническим группам.

Школы должны предоставлять достоверные знания о различных этнических группах, их культурах, истории, традициях и ценностях. Кроме

того, они могут использовать различные методы и формы обучения для развития этнокультурной компетентности и воспитания этнической толерантности у младших школьников.

Кроме того, учителя и родители должны являть собой положительные примеры толерантности и уважения к другим людям. Они должны активно поддерживать и поощрять такое поведение и отношение у детей.

Для воспитания этнической толерантности наиболее благоприятной является внеурочная совместная деятельность с общественно значимым смыслом, когда расширяются ее границы и обучающиеся могут проявить свое личностное отношение к широкому кругу людей.

Под внеурочной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Воспитание этнической толерантности у обучающихся младшего школьного возраста должно осуществляться в рамках различных направлений их деятельности, с учетом принципов системности, постоянства и комплексного характера деятельности. Наличие многих важных требований по формированию необходимых качеств на уроках русского языка, развития речи, литературного чтения и окружающего мира, тем не менее, не исчерпывает содержания соответствующей воспитательной и

образовательной деятельности. Внеурочная деятельность обладает значительным потенциалом в плане ее организации [Гаврилова, 2017, с. 175].

В качестве основных направлений внеурочной деятельности определены следующие:

1. Трудовая деятельность. Включает в себя занятия, направленные на формирование у детей навыков самостоятельного выполнения трудовых задач, развитие у них ответственности, аккуратности и организованности.

2. Эстетическое развитие. Внеурочные занятия посвящены развитию творческих способностей детей, формированию их эстетического вкуса, ознакомлению с различными видами искусства и культурным наследием.

3. Коммуникативное развитие. Включает в себя занятия, направленные на развитие речи и коммуникативных навыков у детей, обучение основам межличностного общения, развитие умения слушать и выражать свои мысли.

4. Гражданско-патриотическое воспитание. Внеурочная деятельность в этом направлении способствует формированию у детей понимания своей роли в обществе, гражданских добродетелей, патриотических чувств, любви к своей Родине.

5. Морально-нравственное воспитание. Занятия, проводимые в рамках внеурочной деятельности, направлены на формирование у детей нравственных ценностей, этических принципов, развитие чувства справедливости и доброты.



В рамках проведения различных мероприятий внеурочной деятельности обучающиеся получают возможность ознакомиться с правилами вежливости и такта в обществе, а также с принципами и этикетом поведения. Обучающиеся учатся ценить и уважать человеческое достоинство, права и свободы каждого человека, независимо от его социального и демографического статуса.

Также младшие школьники имеют возможность реализовать разнообразные мероприятия, которые наилучшим образом учитывают их возраст, индивидуальные потребности, способности и потенциал, а также их внутреннюю мотивацию и готовность применять приобретенные навыки и знания на практике. В результате создаются оптимальные условия для развития коммуникативных методов и практик, а также умений и навыков конструктивного взаимодействия.

Организация такой внеурочной деятельности, как организация праздников и мероприятий, изучение национальной культуры и традиций, а также проведение конкурсов и фольклорных концертов, является важным средством формирования этнической толерантности и гуманных отношений у младших школьников. Педагогическая работа в этом направлении поможет детям стать толерантными, уважающими и ответственными гражданами.

Таким образом, внеурочная деятельность в младших классах может способствовать воспитанию этнической толерантности, поскольку она позволяет детям разных культур и национальностей взаимодействовать

друг с другом, узнавать друг о друге и развивать уважение и понимание к различиям друг друга. Внеурочная деятельность может включать культурные мероприятия, игры, спортивные события и творческие проекты, которые знакомят детей с разными традициями, языками, обычаями и историей разных народов. Это помогает младшим школьникам осознать, что разнообразие и различия в культуре – это что-то ценное и необходимое для общества. Внеурочная деятельность поддерживает развитие межкультурного общения и предлагает возможности для детей учиться находить общий язык и сотрудничать вместе. Внеурочная деятельность также позволяет расширить кругозор детей и помочь им лучше понимать и принимать идеи и перспективы, отличные от их собственных. В итоге, внеурочная деятельность в младших классах может способствовать воспитанию толерантного и гуманного отношения к другим этническим группам.

Для определения степени воспитанности этнической толерантности у младших школьников были использованы диагностические методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), опросник измерения установок толерантности в межличностных отношениях (Н. Е. Абенова).

В исследовании приняли участие 24 ребенка младшего школьного возраста (3 класс) от 9 до 10 лет.

Вышеуказанные диагностические методики дали следующие результаты.

Согласно проведенной методике Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) было выявлено, что 29 % обучающихся имеют высокий уровень этнической толерантности: обучающиеся уважают своих одноклассников, несмотря на их национальную принадлежность, дети общительны. У 45 % обучающихся средний уровень этнической толерантности: обучающиеся терпимы к обучающимся другой национальности, но не проявляют инициативу при общении. У 25 % третьеклассников низкий уровень этнической толерантности: обучающиеся не контактируют с обучающимися другой национальности, при выборе общения опираются на людей своей национальности.

Опросник измерения установок толерантности в межличностных отношениях (Н. Е. Абенова) показал, что у большей части класса когнитивный компонент находится на среднем уровне развития, то есть дети имеют представление о многообразии наций, их традициях, ценностях и взглядах. Из 24 человек 6 обучающихся показали низкий уровень сформированности когнитивного компонента, у них присутствуют стереотипы и предубеждения относительно представителей других наций.

Также опросник показал, что большая часть класса стремится расширить представления о других национальностях, хотят и могут идти на контакт, дети признают традиции и нормы наравне со своими, что является показателем мотивационно-цен-

ностного компонента. Также 6 человек показали противоположные результаты, они не признают иные ценности, проявляют пренебрежение и безразличие к людям других национальностей.

Эмоционально-волевой компонент у обучающихся развит лучше, чем другие показатели. Дети проявляют самообладание, преодолевают раздражительность, хотя за этим может скрываться неприязнь к людям других национальностей.

В ходе анализа поведенческого компонента были выявлены самые низкие результаты. Треть класса не умеет разрешать конфликты, способны проявлять агрессию к сверстнику.

Исходя из результатов можно сделать вывод, что для обучающихся необходима целенаправленная работа по воспитанию этнической толерантности во внеурочной деятельности.

*Обсуждение результатов.* С целью воспитания этнической толерантности у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности был разработан педагогический проект «Дружба народов – богатство народное».

Задачи проекта:

1. Формировать у детей понятие о национальном составе ближайшего окружения.

2. Развивать у обучающихся представления о других людях на основе сравнения себя с ними, выделения сходства и различий.

3. Воспитывать у обучающихся умение проявлять терпимость, уважение к культуре и традициям людей других национальностей.

4. Углублять понимание значимости и ценности жизни каждого человека.

Проект включает 10 занятий для детей младшего школьного возраста. В тематическом плане ука-

заны: название темы занятия, цель занятия, содержание занятий. Каждое занятие длится 40 минут (один академический час). Проект рассчитан на 2,5 месяца из расчета 1 раз в неделю.

Таблица 1

## Тематический план проекта

№	Название занятия	Цель занятия	Вид внеурочной деятельности	Ход занятия
1	Введение в понятие этнической толерантности	Формирование представлений обучающихся об основных понятиях и значении этнической толерантности	Проблемно-ценностное общение	Обсуждение понятий «этническая толерантность» и «этническая идентичность». Просмотр видеороликов о взаимоотношении и уважительном отношении к разным проявлениям культуры. Обсуждение ситуаций, в которых важно проявлять толерантность.
2	Знакомство с разными этническими группами	Формирование представлений обучающихся о представителях разных этнических групп	Познавательная деятельность	Коллективное обсуждение основных этнических групп, которые проживают в стране. Создание альбома с информацией о разных культурах, с дальнейшим его дополнением. Рассказ представителя одной из этнических групп.
3	Толерантное общение	Развитие у обучающихся навыков толерантного общения и умения слушать друг друга	Игровая деятельность	Проведение игр и упражнений, направленных на развитие навыков активного слушания, эмпатии, адекватного выражения своих эмоций и установление диалога.
4	Мифы и предрассудки	Формирование представлений обучающихся о мифах и предрассудках, которые могут влиять на установление толерантных отношений	Проблемно-ценностное общение	Обсуждение понятий «миф» и «предрассудки», анализ порождающих их факторов. Ролевое моделирование ситуаций, в которых выполняется предрассудок или миф.
5	Создание	Формирование представлений об	Проектная	Разделение обучающихся на группы, каждая из которых изучает и презентует

	совместного проекта о разных культурах	искусстве разных культур	деятельность (творческий проект)	особенности искусства одной культуры. Создание общего альбома.
6	Искусство толерантности	Развитие творческого мышления и способности выражать толерантность через искусство	Художественное творчество	Создание коллективного проекта, в ходе которого дети могут выразить свое понимание толерантности через рисунки, коллажи или композиции.
7	Традиции праздников разных народов	Понимание традиций и праздничных обычаев различных народов	Художественное творчество	Ознакомление с национальными праздниками, создание поделок, символизирующих эти праздники.
8	Культурный дневник	Формирование представлений об уважении к культуре других народов	Познавательная деятельность	Разработка культурных дневников, в которых обучающиеся могут записывать интересные факты о культуре разных народов, исследовать их традиции, праздники и национальные блюда.
9	Толерантность в искусстве	Изучение примеров толерантности в мировом искусстве	Проблемно-ценностное общение	Просмотр и обсуждение картин, фотографий, фрагментов мультфильмов, в которых изображены сцены толерантности
10	Мир без границ (занятие-обобщение)	Формирование представлений о равенстве людей, независимо от их этнической принадлежности	Проектная деятельность (творческий проект)	Организация проекта, в ходе которого дети будут сотрудничать в создании общего произведения, символизирующего равенство и единство всех людей.

*Заключение.* Таким образом, этническая толерантность – это способность человека проявлять терпимое отношение к незнакомому образу жизни людей другой национальности, их традициям, обычаям, идеям, мнениям, и она является составной частью толерантности в целом.

Основными особенностями этнической толерантности у младших школьников являются: осознание и признание многообразия культур и народов, уважение к различиям и

умение принимать других людей с их уникальными особенностями и традициями, отсутствие предрассудков и стереотипов, способность работать в коллективе с представителями разных этнических групп, проявление эмпатии и сочувствие к проблемам и потребностям других людей, открытость к знакомству и общению с представителями различных этнических групп.

Внеурочная деятельность может выступать средством воспитания

этнической толерантности у младших школьников, поскольку она позволяет детям познакомиться с разными культурами, традициями и обычаями. Внеурочная деятельность также способствует формированию у детей уважительного отношения к другим людям, независимо от их национальности или происхождения.

Таким образом, внеурочная деятельность может играть важную роль в воспитании этнической толерантности у младших школьников, позволяя им познакомиться с разными культурами, учиться уважать и ценить культурное наследие других народов, а также осознавать свою собственную национальную идентичность.

### Список литературы

1. Об организации работы по реализации федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2008гг)» «Приказ Министерства образования 01.10.01 № 3250 // Вестник образования. – 2001. – № 20.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации; [ред. Н. В. Гончарова]. – 3-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2016.
3. Айгумова, З. И. Этнокультурные особенности развития младшего школьника / З. И. Айгумова. – Текст : непосредственный // Начальная школа: плюс до и после. – Москва : Баласс, 2014. – № 2. – С. 44–47.
4. Асмолов, А. Г. О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности. – Москва : МГУ, – 2011. – С. 8–12. – Текст : непосредственный.
5. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, – 2001. – 416 с. – Текст : непосредственный.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, – 1990. – 464 с. – Текст : непосредственный.
7. Гаврилова, Т. Г. Педагогические условия формирования толерантности в дошкольном и младшем школьном возрасте / Т. Г. Гаврилова // Диалог культур и толерантность общения. Горно-Алтайск.: Изд-во: «Алтын Туу», 2017. – С. 171–177. – Текст : непосредственный.
8. Ермолина, В. В. Организация образовательной среды в аспекте формирования толерантных взаимодействий у старших дошкольников / В. В. Ермолина. – Текст : непосредственный // – Смальята, 2019. – № 3. – С. 23–26.
9. Ильинская, С. Г. Толерантность / С. Г. Ильинская. – Москва : Изд-во «Праксис», 2007. – 288 с. – Текст : непосредственный.
10. История педагогических взглядов и образования: Под ред. А. И. Пискунова. – Москва : Изд-во «Владос», 2001. – 221 с. – Текст : непосредственный.
11. Леванова, Е. А., Волошина, А. Г. Игра в тренинге / Е. А. Леванова, А. Г. Волошина. – Питер, 2018. – 208 с. – Текст : непосредственный.

12. Локк, Дж. О веротерпимости / Дж. Локк. Москва : Изд-во «Просвещение», 1994. – 22 с. – Текст : непосредственный.

13. Рожков, М. И. Воспитание толерантности у школьников / М. И. Рожков. – Ярославль, 2014. – 347 с. – Текст : непосредственный.

14. Солдатова, Л. А. Век толерантности / Л. А. Солдатова. – Москва : МГУ, 2011. – С. 8–12. – Текст: непосредственный.

15. Шишковец, Т. А. Справочник социального педагога / Т. А. Шишковец. – Москва : ВАКО, 2015. – 388 с. – Текст : непосредственный.

16. Юдина, О. И. Исторический аспект проблемы толерантности в педагогике: сборник научных трудов «Педагогика: Перспективы развития среднего и высшего образования» / О. И. Юдина. – Челябинск. Изд-во «ЧПГУ», 2018. – С. 98–109. – Текст : непосредственный.

17. Яшин, М. Ю. Тренинг толерантности / М. Ю. Яшин. – Москва : ИПП, 2015. – 244 с. – Текст : непосредственный.

УДК 373.2

Н. В. Битькенева, Т. Д. Сегова

## НАЦИОНАЛЬНЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема формирования нравственных представлений дошкольников средствами национальных музыкальных традиций. Актуальность темы подтверждается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, а также в тексте Федеральной образовательной программы дошкольного образования. В каждом из этих документов формирование нравственных представлений рассматривается как важнейшая задача образовательного процесса.

Изучая проблему формирования нравственных представлений дошкольников, мы рассмотрели определения нравственных представлений нескольких авторов и пришли к выводу, что это чувственно-наглядные образы нравственно значимых понятий (явлений, событий), сохраненные в сознании человека и отражающие отношение человека к ним. Специфика нравственных представлений заключается в их образности, составном характере, осознанности и ситуативном сохранении в памяти как моделей поведения. Процесс формирования нравственных представлений всегда связан с изменением личности и ее адаптацией к внешним условиям, с саморазвитием личности и усложнением личностных структур.

Средством формирования нравственных представлений дошкольников являются национальные музыкальные традиции, которые несут в себе понятия общечеловеческих ценностей, учат дошкольников проявлять эмпатию, использовать нравственные понятия, являются кладью примеров нравственного поведения.

Русскими педагогами воспитательный и обучающий потенциал народного музыкального искусства всегда оценивался очень высоко. Во многих работах отечественных педагогов можно найти рекомендации по использованию музыкального фольклора в педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста. В произведениях народного музыкального искусства объединен духовный опыт разных исторических вех. Именно поэтому сейчас песни, былины, сказания как формы национальных музыкальных традиций рассматриваются в качестве средства нравственного воспитания и формирования нравственных представлений детей дошкольного возраста, которое может с успехом применяться в дошкольных образовательных организациях.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, формирование нравственных представлений, национальные музыкальные традиции.

N. V. Bitkeneva, T. D. Segova

## NATIONAL MUSICAL TRADITIONS IN THE FORMATION OF MORAL IDEAS OF PRESCHOOLERS

**Abstract.** The article considers the problem of forming moral ideas of preschoolers by means of national musical traditions.

The relevance of the topic is confirmed in the Federal Law «On Education in the Russian Federation», in the Federal State Educational Standard of Preschool Education, as well as in the text of the Federal Educational Program of Preschool Education. In each of these documents, the formation of moral ideas is considered as the most important task of the educational process.

Studying the problem of the formation of moral representations of preschoolers, we examined the definitions of moral representations of several authors and came to the conclusion that these are sensually visual images of morally significant concepts (phenomena, events) preserved in human consciousness and reflecting a person's attitude to them. The specificity of moral representations lies in their imagery, composite character, awareness and situational preservation in memory as models of behavior. The process of forming moral ideas is always associated with a change in personality and its adaptation to external conditions, with the self-development of personality and the complication of personal structures.

The means of forming moral ideas of preschoolers are national musical traditions, which carry the concepts of universal values, teach preschoolers to show empathy, use moral concepts, and are a storehouse of examples of moral behavior.

The educational and educational potential of folk music has always been highly appreciated by Russian teachers. In many works of Russian teachers, you can find recommendations on the use of musical folklore in teaching activities with preschool children. The works of folk music combine the spiritual experience of various historical milestones. That is why now songs, epics, legends as forms of national musical traditions are considered as a means of moral education and formation of moral ideas of preschool children, which can be successfully used in preschool educational organizations.

**Keywords:** preschool children, the formation of moral ideas, national musical traditions.

*Введение.* В настоящее время все социальные процессы носят ускоренный характер, задачи, стоящие перед людьми в современном мире, становятся все сложнее, обостряются глобальные проблемы. Все это диктует обществу необходимость обращения к проблеме нравственного

воспитания, формирования нравственных представлений, которые необходимы человеку, чтобы быть личностью, способной не только к потреблению ресурсов планеты и общества, но и созиданию и пополнению этих ресурсов, к ведению социально активного образа жизни, к



адаптации к прогрессу. Проблема нравственного воспитания человека должна решаться, начиная с дошкольного возраста, поскольку именно в это время закладываются основы личности.

Формирование нравственных представлений происходит в процессе приобретения ребенком знаний о мироустройстве, приобщения к культурным ценностям, социализации в обществе. Нравственные ценности труда, здоровья, национальной идентичности, семьи, дружбы – все это сегодня необходимо формировать в процессе целенаправленной педагогической деятельности, поскольку информация, окружающая детей с самого раннего возраста, не всегда носит положительный характер. Информационный поток сегодня настолько велик, что невозможно полностью оградить ребенка от нежелательных воздействий, которые могут оказать негативное влияние на психику дошкольника, еще не умеющего избирательно усваивать информацию и определять ее качество.

В тексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования представлены целевые ориентиры, которые ориентируют педагогов на воспитание ребенка, обладающего установкой на положительное отношение к миру, к трудовой деятельности, к людям и самому себе. Необходимо развивать у дошкольников чувство собственного достоинства, способность наладить контакты со сверстниками, договориться, умение радоваться успехам и сопереживать неудачам, умение следовать нормам

поведения, принятым в нашем обществе [ФГОС ДО, 2013]. Нравственные представления, которые начинают формироваться вместе с вхождением ребенка в социум, являются той основой, на которой возможно воспитание полноценного члена общества.

В качестве средства формирования нравственных представлений в нашем исследовании мы рассматриваем музыкальное искусство, а именно – национальные музыкальные традиции как культурное наследие нашего народа, позволяющее объяснить детям основные понятия нравственности, показать эталоны нравственного поведения и сформировать мотивацию к самовоспитанию как высококонформной личности.

Народные музыкальные традиции окружают детей с самого раннего возраста, когда мама поет колыбельную малышу, когда летом ребенок пропевает попевку о божьей коровке, летящей к своим деткам, когда дети водят хороводы на празднике осени в детском саду и так далее. Все это незаметно и органично входит в жизнь ребенка дошкольного возраста. Однако, мы считаем, что потенциал народных музыкальных традиций в формировании нравственных представлений дошкольников гораздо шире, чем просто развлечение и сопровождение игр. Поэтому в нашей работе мы рассматриваем народные музыкальные традиции как самостоятельное дидактическое средство формирования нравственных представлений дошкольников.

*Материалы и методы.* При проведении исследования сформиро-

ванности нравственных представлений у детей дошкольного возраста были использованы такие методы, как изучение и анализ психолого-педагогический и методической литературы по проблеме исследования, наблюдение за поведением детей дошкольного возраста в играх и в свободной деятельности, тестирование, описательный и сопоставительный метод.

Подтверждение актуальности проблемы формирования нравственных представлений дошкольников было получено в ходе диагностики, которая проводилась на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детского сада «Детство» № 206 города Нижнего Тагила. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста. Определение уровня сформированности нравственных представлений проводилось с помощью методики «Выявление уровня нравственной воспитанности» М. И. Шиловой.

*Результаты исследования.* Определение нравственных представлений сформулировано Л. Б. Ительсоном как образов предметов и явлений, основанных на личном опыте человека, и возникающих в сознании без присутствия в поле чувственной досягаемости самих предметов и явлений. Нравственные представления отражают весь спектр норм и принципов поведения человека, понимание человеком ценностей и добродетелей, воплощенных в категориях доброго и злого, плохого и хорошего [Ительсон, 2023].

Формирование нравственных

представлений дошкольников рассматривается как внедрение нравственных норм и ценностей в поведение детей дошкольного возраста через принятие ими социальных ролей и усвоение позитивных мотивирующих установок к деятельности [Ядэшко, 2001, с. 13].

В исследовании М. Н. Скаткина выделены группы нравственных представлений дошкольников: представления об общечеловеческих ценностях, представления о собственных нравственных личностных качествах, представления, касающиеся нравственного отношения к людям, представления о нравственном поведении при взаимодействии с людьми [Скаткин, 1984, с. 12].

Э. М. Садыкова считает нравственные представления основой нравственной культуры дошкольников, формирующейся под влиянием семьи, педагогов, сверстников и общества как результат освоения и интериоризации правил поведения, соответствующих требованиям социума. Поскольку в основе поведения ребенка дошкольного возраста находится внешняя регуляция, мнение близких людей о ребенке и его поведении, а ведущим мотивом деятельности является стремление соблюдать нормы и правила, чтобы получить одобрение, дошкольный возраст можно считать сензитивным периодом для формирования нравственных представлений

[Садыкова, 2008, с. 12].

Нами было проведено изучение психолого-педагогической литературы, в ходе которого было определено, что нравственные представления имеют специфику, связанную с

понятием нравственности. Нравственность является совокупностью норм поведения, принятых в определенном обществе. Общая структура нравственных представлений тесно связана с моралью. Нравственные представления – это чувственно-наглядные образы нравственно значимых понятий (явлений, событий), сохраненные в сознании человека и отражающие отношение человека к ним. Специфика нравственных представлений заключается в их образности, составном характере, осознанности и ситуативном сохранении в памяти как моделей поведения. Процесс формирования нравственных представлений всегда связан с изменением личности и ее адаптацией к внешним условиям, с саморазвитием личности и усложнением личностных структур [Сантабкина, 2013, с. 151].

По итогам диагностики уровня сформированности нравственных представлений дошкольников были получены данные о том, что только 25% испытуемых имеют высокий уровень нравственной воспитанности, что выражалось в том, что дети проявляли понимание нравственных понятий во время выполнения диагностических заданий, могли привести примеры нравственного поведения, а также проявляли нравственные чувства по отношению к обсуждаемым объектам: патриотические чувства, уважение к старшим, сочувствие к неудачам героев диагностических ситуаций, использовали лексику, отражающую эмоциональное состояние и показывали доброжелательное отношение к людям в разных ситуациях.

У большинства детей был диагностирован средний уровень развития нравственных представлений (65%). Дошкольники не могли справиться с некоторыми заданиями, так как не понимали, о каком нравственном понятии идет речь. Почти у всех испытуемых со средними результатами отмечалось неумение приводить примеры нравственного поведения. Проявление эмпатии у этих детей также было не постоянной характеристикой, а эпизодической, в наиболее простых ситуациях и при наличии ярких, однозначных примеров эмоционального состояния. Большинство дошкольников (48%) показали средний уровень развития моральных представлений о трудолюбии. Эти дети осознают значимость труда и проявляют инициативу в трудовой деятельности.

У 10% дошкольников был зафиксирован низкий уровень сформированности нравственных представлений: дети путали значение нравственных понятий, не ориентировались в ситуациях, проявляли неадекватные реакции, негативно высказывались, могли использовать нетактичные замечания и резкое осуждение поведения героев диагностических ситуаций, не вникая в причины событий. 17% детей не имеют четких представлений о значимости труда и не проявляют к нему интереса. 22% детей с низким уровнем развития моральных представлений о дружбе нуждаются в помощи товарищей и старших при установлении контактов. У них слабо выражены навыки общения, наблюдается пониженная социальная активность и склонность к играм в одиночестве.

У 48% детей прослеживается средний уровень развития моральных представлений о патриотизме. Они проявляют заботу о природе, интерес к истории отечества, однако нуждаются в поощрении. У 13% детей наблюдается тенденция к несформированности моральных представлений о патриотизме. 35% детей нуждаются в контроле при выполнении определенных дел, так как не всегда способны организовать себя и своевременно выполнять определенные действия.

Общий вывод по проведенной диагностике заключается в необходимости проведения целенаправленной педагогической работы, которая позволит сформировать у всех детей нравственные представления высокого уровня.

*Обсуждение результатов.* Задачи нравственного воспитания дошкольников относятся к образовательной области социально-коммуникативного развития согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования. В данном аспекте в тексте указанного документа говорится об обеспечении условий для присвоения дошкольниками норм и ценностей, принятых в обществе, для развития общения и взаимодействия детей с окружающими, для формирования самостоятельности и самоконтроля в поведении, развития социального и эмоционального интеллекта, воспитания эмоционально отзывчивого, сопереживающего ребенка, проявляющего интерес к жизни общества.

Процесс формирования нрав-

ственных представлений дошкольников организуется на основании задач, определенных в Федеральной образовательной программе дошкольного образования: усвоение норм и ценностей общества, становление самостоятельности саморегуляции поведения, развитие эмоциональной отзывчивости, формирование готовности взаимодействовать с социумом [ФОП ДО, 2023].

Сформировать нравственные понятия во всей их полноте невозможно в дошкольном возрасте в связи с особенностями возрастного развития и ограниченностью уровня знаний и объема личного опыта детей. Однако, дошкольное образование, являясь первым уровнем образования в Российской Федерации, призвано обеспечить условия для формирования у детей нравственных представлений, на основе которых в дальнейшем будет происходить нравственное развитие и социализация ребенка [ФЗ-273 «Об образовании в РФ», 2012].

В качестве средства формирования нравственных представлений дошкольников мы рассматриваем национальные музыкальные традиции. С помощью национальных музыкальных традиций возможно формирование нравственных моделей поведения и приобщения дошкольников к духовным ценностям современного российского общества. Эта возможность обусловлена тем, что наследие народной музыкальной культуры несет в себе образы духовных и материальных ценностей, передаваемых от поколения к поколению в этнопедагогических, семейно-бытовых и обрядовых традициях.

Национальные музыкальные традиции являются источником народной мудрости и примером многовекового опыта взаимоотношений людей с обществом и природой. Воспитательный потенциал национальных музыкальных традиций отмечается многими педагогами, к примеру, Н. А. Пилюгиной, которая отметила, что необходимо задействовать этнопедагогический материал в воспитательном процессе, как источник духовного развития нации и примеров правопослушного поведения людей [Пилюгина, 2011, с. 12].

Через освоение национальных музыкальных традиций дошкольники знакомятся с персонажами народной сказки, узнают об исторических событиях из былин и сказаний, являющихся одним из важнейших воспитательных средств. Русскими педагогами воспитательный и обучающий потенциал народного музыкального искусства всегда оценивался очень высоко. Во многих работах отечественных педагогов можно найти рекомендации по использованию музыкального фольклора в педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста. В произведениях народного музыкального искусства объединен духовный опыт разных исторических вех. Именно поэтому сейчас песни, былины, сказания как формы национальных музыкальных традиций рассматриваются в качестве средства нравственного воспитания и формирования нравственных представлений детей дошкольного возраста, которое может с успехом применяться в дошкольных образовательных организациях.

Старший дошкольный возраст и младший школьный считаются периодом, когда идет активное становление художественного восприятия детей, развивается нравственно-смысловая сфера личности детей, периодом, когда народная музыка со всеми ее выразительными средствами может оказать неоценимое воздействие на принятие детьми нравственных ценностей и норм [Кокучева, 2011, с. 13].

При этом, сейчас существует тенденция к тому, что работа с музыкальным фольклором в детском саду сводится к развитию навыков пения и игры на музыкальных инструментах, к заучиванию текстов, к постановкам для праздничных мероприятий. При этом педагоги не уделяют достаточно времени нравственным беседам по материалам музыкальных произведений, не объясняют значения событий и поступков героев с точки зрения нравственного поведения, что необходимо для формирования нравственных представлений дошкольников. Расширение образовательных возможностей национальных музыкальных традиций возможно при условии организации анализа содержательной части, смысла текстов музыкальных произведений. Это позволит детям осознать и почувствовать нравственную глубину народной музыки, идентифицировать себя с героями музыкальных произведений, проявить эмпатию, и таким образом сформировать и расширить представления о нравственных нормах и ценностях, присвоить их, понять и сделать частью собственного мировоззрения.

Работа с произведениями, созданными в национальных музыкальных традициях, по приобщению дошкольников к человеческим ценностям добра, справедливости, честности, дружбы, семьи, милосердия и др. строится с учетом двух аспектов:

– нравственное воспитание путем освоения содержания хороводных, песенных, игровых народных музыкальных произведений преследует цель накопления нравственного опыта детей. Нравственный опыт формируется при участии мышления, речи, слушания, и с учетом уже имеющихся нравственных представлений. Достичь положительного результата можно при условии организации комплексного занятия, на котором дети выполняют разнообразную деятельность, и могут путем рассуждений высказать свое мнение по итогам проведенного занятия, по изученному образовательному материалу;

– при изучении произведений в народных музыкальных традициях необходимо учитывать особенности возрастного развития детей: использовать игровые формы подачи материала, отбирать материал, доступный пониманию детей, оставлять возможность практической деятельности по материалу (игры, рисование, исполнение), применять средства наглядности, и обязательно проводить аналогию с современными условиями жизни, актуализировать информацию, полученную на занятии.

В национальных музыкальных традициях отражаются философские взгляды этноса, особенности эстетического вкуса, способы проживания народом радостных и горестных со-

бытий, описываются события, которыми можно гордиться, человеческие качества, вызывающие сочувствие, сожаление и так далее.

Народные музыкальные игры как пласт национальных музыкальных традиций очень ценны для формирования нравственных представлений. Начиная игру, детям обязательно рассказывают культурные традиции, связанные с этой игрой, время, в которое использовалась игра, значение игры в воспитании детей, ее ценность для ребенка.

Ценность музыкальных игр в том, что ребенок может понять, с какой целью употреблялись песенки и заклички, может побыть в роли героя, который находится в сложном положении, или в роли удачливого человека, у которого множество преимуществ. Играя, дети осваивают модели поведения, а поскольку народные игры всегда предполагают соблюдение правил и очередности действий, в них дети учатся соблюдению нравственных норм, проявлению нравственных качеств, использованию в деятельности нравственных понятий. Все это создает основу для формирования прочных нравственных представлений.

В национальном музыкальном искусстве имеется огромное разнообразие частушек, песенок, потешек, пословиц и поговорок, загадок и закличек, в которых транслируются этические ценности, рожденные многими поколениями.

В малых фольклорных формах помимо того, что содержатся понятия нравственного содержания, имеется огромный воспитательный потенциал, обусловленный тем, что в

них отражается менталитет, представления о прекрасном, пропагандируется доброта, храбрость, трудолюбие, правда, честность и верность и так далее.

Малые фольклорные формы позволяют сформировать представление о нравственных нормах через восприятие не только текста, но и образов, интонации, музыкального сопровождения, мотива, ритма, темпа исполнения. Таким образом, нравственные представления создаются как интегрированные семантические образы, окрашенные национальным колоритом.

Исходя из вышеизложенного можно говорить о том, что с помощью национальных музыкальных традиций можно сформировать у детей дошкольного возраста нравственные модели поведения, приобщить их к общечеловеческим ценностям, расширить личный опыт нравственного общения и поведения, привести примеры нравственных черт характера.

*Заключение.* Таким образом, вопросы нравственного воспитания в российском обществе всегда занимали одно из центральных мест в образовании. В настоящее время мы живем в эпоху перемен, связанных с гипертрофированной информатизацией, с постоянным воздействием на ребенка средств массовой информации, телевидения, интернета, которое отличается агрессивностью, насыщенностью фактами жестокости и разрушительных событий в мире. Современные педагоги отмечают, что количество тревожных и агрессивных детей растет с каждым

годом, что снижается качество эмоционального развития детей, понимания и проявления детьми нравственных и моральных качеств.

Период дошкольного детства является фундаментальным в приобретении социальных навыков и формировании характера личности, приоритетных способов поведения и реагирования на внешние воздействия. Поэтому именно в дошкольном возрасте нужно уделить максимум внимания формированию нравственных представлений детей, приобщить их к культурным ценностям и обеспечить воспитание ребенка, следующего нормам и правилам взаимодействия с социумом и природой.

Национальные музыкальные традиции можно считать средством формирования нравственных представлений дошкольников, приобщения детей к человеческим ценностям (добра, честности, справедливости, дружбы, семьи и т. д.) и развития у детей способности к эмоциональному сопереживанию событиям и образам музыкального фольклора (сочувствию, терпимости, состраданию, сорадованию и т. д.).

### Список литературы

1. Ительсон, Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон. – Текст : электронный. – URL: <https://studfile.net/preview/1907514/> (дата обращения: 12.05.2023).
2. Кокуева, Л. В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа / Л. В. Кокуева. – Москва : Изд-во АРКТИ, 2011. – 141 с. –

Текст : непосредственный.

3. Пилюгина, Н. А. Методические рекомендации по духовно-нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Пилюгина. – Москва : Владос, 2011. – 30 с. – Текст : непосредственный.

4. Садыкова, Э. М. Педагогическая коррекция нравственных представлений младших школьников средствами сказки: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Э. М. Садыкова. – Казань, 2008. – 22 с. – Текст : непосредственный.

5. Сантабкина, Т. Б. Психолого-педагогические особенности формирования нравственных представлений младших школьников / Т. Б. Сантабкина. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 15. – С. 151–154.

6. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1984. – 96 с. – Текст : непосредственный.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155). – Москва : Центр педагогического образования, 2014. – 32 с. – Текст : непосредственный.

8. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Москва : Эксмо, 2016. – 300 с. – Текст : непосредственный.

9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 30 сентября 2022 г. № 874). – Текст : электронный. – URL: [https://files.oprf.ru/storage/image\\_store/docs2022/programma15122022.pdf](https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf).

10. Ядэшко, В. И. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста / В. И. Ядэшко. – Москва : Просвещение, 2001. – 187 с. – Текст : непосредственный.



УДК 373.24

К. А. Худякова, И. Б. Ческидова

## ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации средствами интегрированных занятий.

Интегрированные занятия являются средством развития эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста, поскольку способствуют достижению целевых ориентиров, заданных в федеральном государственном образовательном стандарте.

Каждое интегрированное занятие направлено на развитие художественно-творческих, музыкальных способностей дошкольников, речевое развитие, приобретение знаний об окружающей действительности. Однако стоит отметить, что не все авторы делают акцент на развитии эмоциональной отзывчивости детей на художественные произведения. В методических пособиях, программах нет рекомендаций, какие методы и приемы помогут развивать эмоциональную отзывчивость дошкольников на произведения различных видов искусства, применяемых педагогами на интегративных занятиях.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, интегрированные занятия, эмоциональная отзывчивость.

К. А. Khudyakova, I. B. Cheskidova

## INTEGRATED CLASSES AS A MEANS OF DEVELOPING EMOTIONAL RESPONSIVENESS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

**Abstract.** The article actualizes the problem of developing emotional responsiveness in older preschool children in conditions of a preschool educational organization by means of integrated classes.

Integrated classes are a means of developing the emotional responsiveness of preschool children, as they contribute to achieving the targets set in the federal state educational standard.

Each integrated lesson is aimed at the development of artistic, creative, musical abilities of preschoolers, speech development, and the acquisition of knowledge about the surrounding reality. However, it is worth noting that not all authors focus on the development of children's emotional responsiveness to works of art. The manuals and programs do not contain recommendations on which methods and techniques will help develop the emotional responsiveness of preschoolers to works of various types of art used by teachers in integrative classes.

**Keywords:** senior preschool children, integrated classes, emotional responsiveness.

*Введение.* Эмоциональная сфера любого дошкольника является опорой его взаимоотношений с обществом и крайне важна для его интеллектуального развития. В настоящее время многие ученые в области педагогики, психологии отмечают необходимость уделять существенное внимание развитию эмоциональной отзывчивости детей.

Развитие эмоциональной отзывчивости предусмотрено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», которая предполагает «... развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания...» [ФГОС ДО, 2013].

В 2022 году вступила в силу Федеральная образовательная программа дошкольного образования, согласно которой необходимо «содействовать пониманию детьми собственных и чужих эмоциональных состояний и переживаний, овладению способами эмпатийного поведения в ответ на разнообразные эмоциональные проявления сверстников и взрослых» [ФОП ДО, 2022].

Ученые при исследовании процесса развития эмоциональной отзывчивости у дошкольников указывали, что особое место в этом занимает восприятие детей, чувствительность к художественным произведениям, яркий эмоциональный отклик и эмпатия, любознательность, интерес к познанию окружающей жизни

(Н. А. Ветлугина, В. А. Запорожец, О. П. Радынова, П. М. Якобсон и др.).

Проблему развития эмоциональной отзывчивости изучали в психологии. Такие ученые, как Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров, П. М. Якобсон, эмоциональную отзывчивость раскрывают через связь с эмоциональной реакцией дошкольников. Г. Г. Григорьева, О. П. Радынова, Л. П. Стрелкова и ряд других педагогов раскрывали эмоциональную отзывчивость как эмоциональный отклик на произведения искусства, а также как познание художественного образа через эмоциональный, чувственный образ. Б. М. Теплов, К. В. Тарасова считали эмоциональную отзывчивость главным критерием музыкальности. По мнению Н. А. Ветлугина, И. В. Груздовой, Д. Б. Кабалева эмоциональная отзывчивость является важным фактором развития музыкальной культуры дошкольников. В свою очередь, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев рассматривали эмоциональную отзывчивость как процесс мыслительной деятельности.

Для развития эмоциональной отзывчивости актуальными являются такие формы воспитания, которые включают в себя не один вид искусства, а их взаимосвязь. Для детей дошкольного возраста характерна предрасположенность к восприятию художественных произведений различных видов искусства (музыка, живопись, театр и т. д.). Кроме этого, дошкольникам нравится принимать

участие в творческих видах деятельности. Поэтому актуальными являются интегрированные занятия, сочетающие в себе музыку и литературу, музыку и изобразительную деятельность, изобразительную деятельность и литературу и т. д.

Целью нашей статьи является рассмотрение возможностей интегрированных занятий в развитии эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников.

*Материалы и методы.* В основе исследования лежит системный подход к пониманию предмета, позволяющий избежать одностороннего мышления. В работе мы опирались на качественные методы, ориентированные на выявление глубинных неосознаваемых характеристик сознания личности, а именно определение проявления эмпатических реакций, проявления сочувствия, сопереживания, взаимовыручки.

Нами были использованы количественные методы для оценки значимости эмоциональной отзывчивости в развитии детей дошкольного возраста, а именно – изучение динамики развития компонентов эмоциональной отзывчивости, ранжирование мотивов выбора, получение ассоциативного профиля.

В работе также использованы методы логико-понятийного анализа основных терминов, дескриптивного и сравнительного анализа.

*Результаты исследования.* Современный этап развития педагогики предполагает создание личностно-ориентированного воспитательного подхода, где образовательный процесс построен на взаимодействии, со-

страдании и эмоциональной отзывчивости субъектов коммуникации. Важным компонентом развития личности ребенка является эмоциональная отзывчивость, представляющая собой целостное личностное качество, проявляющееся в различной деятельности, но особенно четко оно прослеживается в социально-коммуникативном и художественно-эстетическом развитии.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение дошкольниками общественных норм и ценностей коммуникации со сверстниками и взрослыми, где в основе лежит развитие у них эмоционального интеллекта, подразумевающего умение понимать и осознавать личные эмоции и управлять ими в процессе взаимодействия, а также понимать эмоции окружающих. Во время коммуникативного взаимодействия (со сверстниками, взрослыми) должны проявляться способности ребенка сопереживать собеседнику, радоваться его успехам, а также адекватно проявлять свои эмоции и чувства. Именно освоение дошкольником социальных способов поведения и коммуникации опирается на осознание им своего эмоционального состояния и окружающих, овладение навыками регулирования своей эмоциональной сферой.

Художественно-эстетическое развитие направлено на развитие эстетического восприятия окружающего мира и отношения к нему. Именно эмоциональная отзывчивость к гармонии и красоте произведений искусства, воспитание чувства прекрасного формирует эстетическое отношение дошкольников.

Особенности формирования и развития эмоциональной отзывчивости изучали такие ученые, как Ю. А. Афонькина, Р. С. Буре, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. М. Щетинина и многие другие. Так, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец отмечали, что полноценное развитие личности ребенка происходит при взаимодействии эмоциональной и интеллектуальной сфер [Выготский, 2001; Запорожец, 1986].

Р. С. Буре, А. Д. Кошелева, Л. П. Стрелкова и другие раскрывали эмоциональную отзывчивость через формирование межличностной коммуникации в совместной деятельности [Вачков, 2017].

Следовательно, создание благоприятного эмоционального климата в детском коллективе является важным условием приобретения эмоционального опыта дошкольников и развития их эмоциональной отзывчивости.

Развитие эмоциональной отзывчивости взаимосвязано с процессом воспитания у дошкольников эстетических чувств, эмоций, вкуса, потребностей. Ученые отмечают, что именно эмоциональный отклик – это показатель личностного отношения к произведениям искусства и их значимости для дошкольника.

Понятие «эмоциональная отзывчивость» распространено в методико-педагогической литературе и нормативных документах. Однако в современных словарях отсутствует точное определение данного понятия. В дошкольной педагогике отзывчивость рассматривается с точки зрения нравственного воспитания и обу-

чения. Так, С. А. Курносовой отмечено, что эмоциональная отзывчивость рассматривается многими учеными, но в то же время не является предметом исследований, что и не позволяет дать точного определения [Курносова, 2008].

В. А. Петровский под эмоциональной отзывчивостью понимает понимание эмоционального состояния окружающих людей, проникновение в их переживания [Петровский, 1996].

По мнению А. В. Запорожца, Я. З. Неверовича, отзывчивость – это эмоциональная реакция ребенка на состояние окружающих людей, являющаяся первоочередной формой проявления эмоционального отношения, основанной на сопереживании дошкольника другому человеку [Запорожец, 1986].

С точки зрения В. С. Агеева, эмоциональная отзывчивость является одним из основных механизмом социального восприятия, эмоционального проникновения во внутренний мир других людей, понимание их чувств, мыслей [Агеева, 1989].

М. С. Лисиной и А. Е. Ольшанниковой отзывчивость рассматривается как главная эмоциональная единица во взаимоотношениях между людьми [Андреева, 2011].

По мнению Р. С. Буре, эмоциональная отзывчивость дошкольника проявляется в умении им замечать такие ситуации, где его сверстник испытал неприятные эмоции, и применять определенные способы по восстановлению благоприятного состояния [Буре, 2015].

Таким образом, под эмоциональной отзывчивостью мы будем

понимать целостное личностное качество дошкольника, проявляющееся в умении воспринимать, устанавливать и оценивать эмоциональное состояние явления, адекватно проявлять свои эмоции, обогащая свой эмоциональный опыт.

В структуре эмоциональной отзывчивости можно выделить следующие компоненты:

- когнитивный – нравственные представления о нормах, ценностях, принятых в обществе;
- эмоциональный – проявление сопереживания, сочувствия, эмоциональной отзывчивости;
- поведенческий – взаимодействие детей в совместной деятельности, выполнение нравственных норм и требований в совместной деятельности.

Развитие эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста в процессе интегрированных занятий должно базироваться на следующих принципах: гуманизации образования; эстетизации развивающей предметно-пространственной среды и быта; культурного обогащения художественной деятельности; взаимосвязи продуктивной и иных видов деятельности дошкольников; интеграции разных видов искусства и художественно-творческой деятельности; наглядности.

Старший дошкольный возраст характеризуется повышенным уровнем внимания детей к явлениям окружающей действительности, их объяснению и многообразию. Педагог должен направить свою деятельность на воспитание в дошкольниках самосто-

ятельности, инициативности по расширению представлений об образе мира. В процессе знакомства с каким-либо видом искусства перед педагогом должны стоять следующие задачи:

– формировать эмоциональные переживания, за счет которых дошкольники овладевают умениями видеть единство выразительных средств;

– формировать интерес к целенаправленному, образному восприятию художественных произведений.

При работе по формированию восприятия произведений искусства образовательный процесс должен представлен как театральное действие. С этой целью должен быть решен ряд задач в процессе художественно-эстетического развития детей:

– познакомить дошкольников с различными видами искусства через искусство;

– развивать творческий потенциал дошкольников и продуктивную деятельность;

– формировать понимание дошкольников о ценности каждого вида искусства;

– способствовать усвоению и применению различных эстетических оценок в отношении собственных работ, образов произведений искусства, красоты мира;

– развивать творческие способности дошкольников во время художественной деятельности;

– обогащать эмоциональную сферу дошкольников.

Для подтверждения эффективности интегрированных занятий в

развитии эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников было проведено исследование на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 31» (пос. Баранчинский), в котором приняло участие 18 детей в возрасте 5–6 лет.

Нами был подобран диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень развития эмоциональной отзывчивости в зависимости от ее компонентов. Для исследования когнитивного компонента эмоциональной отзывчивости была использована методика Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной «Беседа», для эмоционального компонента – методика А. М. Щетининой «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей», для поведенческого компонента – методика Т. А. Андреевской, О. В. Алекиной «Педагогические ситуации».

Диагностика по каждой методике проходила как индивидуально с каждым ребенком, так и путем наблюдения в различных видах деятельности. Исследование показало, что уровень развития эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников недостаточный: всего у троих дошкольников выявлен высокий уровень развития эмоциональной отзывчивости, у пятерых детей – средний и у семерых – низкий. Основными проблемами являются отсутствие эмоций, чувств на успехи и неудачи других, нежелание поддержать своих сверстников, приходить им на помощь. Следовательно, необходимо разработать педагогический проект для работы в данном направлении.

*Обсуждение результатов.* В процессе развития эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников особую роль выполняет интегрированная деятельность. Именно на интегрированных занятиях осуществляется всестороннее развитие старших дошкольников посредством использования различных видов деятельности, дошкольники познают явления/объекты окружающего мира с разных сторон и воспринимают действительность с помощью всех органов чувств [Варки, 2003].

При проведении интегрированных занятий, направленных на развитие эмоциональной отзывчивости старших дошкольников, используются традиционные методы обучения:

1) словесные: рассказ, беседа, объяснение, работа с книгой, лекция, дискуссия, инструктаж и прочие.

Например, с помощью рассказа педагог излагает необходимую информацию о художнике, его произведении в доступной и понятной форме для детей, что позволяет воздействовать на их чувства и воображение и побудить их обмениваться впечатлениями.

Цель словесных методов:

– показать рациональные учебные действия в процессе той или иной деятельности;

– сообщить новые знания об эмоциях, чувствах, передаваемых в произведениях искусства;

– закрепить полученные знания путем устного общения педагога и детей, активизировать мыслительные процессы;

2) наглядные: иллюстрация, де-

монстрация, наблюдение, видеометод.

Так, с помощью иллюстраций (репродукций картины) педагог помогает детям лучше усвоить изучаемую тему занятия, пробудить интерес к тому или иному явлению, изображенному на иллюстрации, а также сконцентрировать их внимание.

Цель наглядных методов: облегчить усвоение получаемого материала старшими дошкольниками; активизировать мыслительные процессы;

3) практические: практическая, самостоятельная работы, упражнения.

Применяя на занятиях различные упражнения, например, музыкально-ритмические, дети смогут эмоционально перевоплощаться, пластически интонировать, передавая музыкальный образ.

Цель практических методов: овладеть умениями и навыками по воспроизведению полученных знаний в музыкальной, художественной и иной деятельности.

Для развития эмоциональной отзывчивости старших дошкольников в процессе интегрированных занятий также необходимо включать методы и приемы, способствующие активизации и проявлению эмоционального отклика на произведения искусства:

– метод пластического интонирования. Термин был введен Т. Е. Вендровой [Вендрова, 1997]. Старшие дошкольники должны показать рукой, куда идет мелодия вниз или вверх. На первых занятиях педагог должен оказывать помощь, а в последующие занятия дети успешно

смогут справляться самостоятельно. Такой метод позволит детям легко выражать свои эмоции и чувства, а педагогу их оценить;

– метод ассоциации. Педагог называет слово, а старшие дошкольники должны рассказать, какие представления у него вызывает это слово. Также можно использовать другой вариант упражнения. Детям предлагается прослушать музыку, а затем рассказать, о чем они думали, кого или что представили, какое настроение вызвала музыка. На занятиях можно использовать как произведения композиторов-классиков, так и современных эстрадных исполнителей. В процессе диалога с детьми педагог узнает, какие ассоциации возникали у детей, а также им предлагалось нарисовать возникший музыкальный или художественный образ. В конце упражнения дети выясняют, получилось ли передать эмоционально-смысловую нагрузку или нет [Зверева, 2007];

– игровые методы и приемы. Мы полагаем, что через игровые методы и приемы можно вызвать у детей эмоциональный отклик на музыкальное или художественное произведение. Старшие дошкольники могут выразить общие черты песни – грустная, веселая, печальная. А значит, необходимо расширять словарный запас. Для этого на занятиях можно использовать такие игры, как «Послушай и сравни». Суть игры состоит в том, чтобы дети смогли пополнить свой словарный запас эмоциональными состояниями. Также можно показать карточки с эмоцией, а дети должны их назвать.

Таким образом, интегрированная деятельность имеет большое значение в решении задач развития эмоциональной отзывчивости. Интегрированная художественная деятельность создает у ребенка определенную установку на восприятие действительности. В этом смысле процесс не ограничивается задачами изображения, а захватывает и другие стороны духовной жизни ребенка, влияя на его мировосприятие в целом. В процессе интегрированной художественной деятельности создаются благоприятные условия для развития эмоционального восприятия и эстетических чувств, переживаний, которые постепенно формируют эмоциональную отзывчивость дошкольников. В занятия необходимо включать интеграцию различных видов деятельности, а также традиционные методы и приемы обучения и методы, направленные на эмоциональный отклик на произведения искусства. Весь процесс обучения должен быть построен в игровой форме.

Опираясь на результаты исследования, нами был предложен педагогический проект, направленный на развитие эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников в процессе интегрированных занятий.

В проект вошло 15 тем, рассчитанных на 30 интегрированных занятий, длительность каждого занятия 25 минут.

Каждое занятие включало интеграцию таких видов деятельности и искусств, как слушание музыки, чтение художественной литературы, изобразительная деятельность, игра на музыкальных инструментах, аппликация, игровая деятельность.

Методический материал занятий составили художественные произведения русских писателей и поэтов (А. Л. Барто, А. С. Пушкин, А. Т. Твардовский, Л. Г. Яковлев и другие), музыкальные произведения русских и зарубежных композиторов (А. Л. Вивальди, Э. Григ, Д. Б. Кабалевский, Н. А. Римский-Корсаков, П. И. Чайковский и другие) и произведения изобразительного искусства русских и зарубежных художников (И. К. Айвазовский, М. А. Врубель, И. И. Левитан, П. О. Ренуар, Н. С. Чуков, И. И. Шишкин и другие).

На каждом занятии используемые методы и приемы обучения были направлены на развитие эмоционального отклика на произведения искусства, формирование положительных эмоций при знакомстве с творчеством писателей, композиторов, художников, обогащение эмоциональной сферы дошкольников умениями сопереживать и сочувствовать.

Таким образом, мы полагаем, что реализация данного педагогического проекта позволит повысить уровень развития эмоциональной отзывчивости детей.

*Заключение.* Подводя итог, можно сделать вывод, что дошкольное образование в современных условиях характеризуется внедрением инновационных технологий, в числе которых интеграция образовательного процесса. Данный подход позволяет объединить несколько образовательных областей и направлен на формирование цельного образовательного механизма по развитию личности дошкольника и его гармоничному вхождению в общество.



Планируя образовательный процесс в условиях дошкольной образовательной организации посредством интеграции, необходимо наладить взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, взаимосвязь программного содержания образовательных областей и включение различных форм и методов обучения и развития дошкольников. Эмоциональная отзывчивость у дошкольников развивается при интеграции таких образовательных областей, как «Художественно-эстетическое развитие» и «Социально-коммуникативное развитие».

### Список литературы

1. Агеев, В. С. Психология межгрупповых отношений: диссертация доктора психологических наук / В. С. Агеев. – Москва : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1989. – 385 с. – Текст : непосредственный.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с. – Текст : непосредственный.
3. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Р. С. Буре. – Москва : Мозаика-Синтез. – 2015. – 80 с. – Текст : непосредственный.
4. Варчки, Н. А. Ребенок в мире творчества: воспитание и обучение / Н. А. Варчки. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 6. – С. 57–68.
5. Вачков, И. В. Воспитание эмоциональной отзывчивости / И. В. Вачков. – Москва : Инфра М. – 2017. – 177 с. – Текст : непосредственный.
6. Вендрова, Т. Е. Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Коэн / Т. Е. Вендрова. – Текст : непосредственный // Искусство в школе. – 1997. – № 1. – С. 61–65.
7. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский, под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика. – 2001. – 452 с. – Текст : непосредственный.
8. Запорожец, А. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева. – Москва : Просвещение, 1986. – 203 с. – Текст : непосредственный.
9. Зверева, Н. А. Словарь театральных терминов: создание актерского образа / Н. А. Зверева, Д. Г. Ливнев. – Москва : Российская академия театрального искусства ГИТИС, 2007. – 133 с. – Текст : непосредственный.
10. Курнослова, С. А. К вопросу о воспитании у дошкольников эмоциональной отзывчивости / С. А. Курнослова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2008. – № 4. – С. 13–15.
11. Петровский, В. А. Личность в психологии. Парадигма субъектности: Учеб. пособие для вузов / В. А. Петровский. – Санкт-Петербург : Феникс, 1996. – 509 с. – Текст : непосредственный.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155). –

Москва : Центр перадагогического образования, 2014. – 32. – Текст : непосредственный.

13. Федеральная образовательная программа начального общего образования, утв. Приказом Министерства просвещения РФ от

18.05.2023 № 372. – Текст : электронный. – URL:

<https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego/>.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

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

art\_hist@bk.ru

**Арбузова Анастасия Алексеевна**, студентка 5 курса факультета психолого-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

anastasia180917@yandex.ru

**Битькенева Надежда Васильевна**, студентка 5 курса факультета психолого-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

nadya.malysheva.1999@mail.ru

**Ли Мэнлун**, кандидат исторических наук, старший преподаватель, Институт международных и общественных отношений, Цзилиньский университет, г. Чанчунь, Китай.

limenglong@jlu.edu.cn

**Ли Шухао**, студентка 3 курса Института международных и общественных отношений Цзилиньского университета, г. Чанчунь, Китай.

3273077413@qq.com

**Одишвили Георгий Нодариевич**, учитель истории и обществознания ГБОУ СОШ № 1538 Департамента образования города Москвы, г. Москва.

karra433@gmail.com

**Плотников Алексей Семёнович**, учитель истории и обществознания ГБОУ СОШ № 514 Калининского района города Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург.

alekseispl@mail.ru

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

vladimirpomelov@mail.ru

**Сегова Татьяна Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

segova\_td@mail.ru

**Скавычева Елена Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

elenatrubina2010@yandex.ru

**Тимофеев Михаил Анатольевич**, кандидат исторических наук, руководитель Центра содействия развитию научных исследований в специальном образовании им. В. П. Кащенко ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», г. Москва.

timofeev@ikp.email

**Худякова Ксения Анатольевна**, студентка 5 курса факультета психолого-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

ksyu.khudyakova.92@bk.ru

**Цао Мэнцзе**, студентка 2 курса Института международных и общественных отношений Цзилиньского университета, г. Чанчунь, Китай.

306619017@qq.com

**Ческидова Ирина Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

i\_ches@mail.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала:  
olga\_kiryushina\_@mail.ru.

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ АВТОРОВ К ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

Журнал адресован широкому кругу читателей: научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических дисциплин, аспирантам, докторантам, соискателям ученой степени по педагогической специальности, всем тем, кто интересуется историей образования, педагогической наукой и методикой преподавания отдельных дисциплин. Форма издания журнала – электронно-сетевая.

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

Редакция журнала принимает к рассмотрению оригинальные, ранее не опубликованные авторские материалы. Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы и соответствовать правилам оформления. К публикации принимаются статьи с уникальностью текста не менее 70% (антиплагиат.ру).

#### Основные рубрики журнала:

1. Народное образование. Общая педагогика.
2. История отечественного образования и педагогики.
3. История зарубежного образования и педагогики.
4. История дефектологического образования.
5. Методология и методика историко-педагогического исследования.
6. Методика преподавания отдельных дисциплин.
7. Памятные даты истории образования и педагогики.
8. Научные дискуссии.
9. Исследования молодых ученых.
10. Обзоры и рецензии.
11. Хроника историко-педагогических исследований.

**Внимание!** При подготовке статьи для рубрики «Методика преподавания отдельных дисциплин» обязательно сделать исторический экскурс в проблему исследования в соответствии с названием журнала! В данную рубрику подойдут статьи об истории преподавания отдельных дисциплин, о генезисе какой-то определенной методики или технологии преподавания, ее историческом и современном аспектах и т.д.

Для публикации материалов необходимо в адрес редакции направить:  
- заявку на публикацию статьи;

- текст статьи.

Файлы именуются по фамилии автора: Иванов\_заявка, Иванов\_статья.

В **заявке** на публикацию указываются: сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая потом будет публиковаться в журнале. Следует также указать контактный телефон.

При наличии двух и более авторов необходимо представить информацию о каждом.

### Требования к оформлению материалов

Текст статьи должна предварять следующая информация:

- *УДК* (<https://teacode.com/online/udc/>);
- *Направление статьи* (рубрика журнала);
- *ФИО автора*;
- *Заголовок* (название работы должно четко соответствовать ее содержанию и отражать поставленную проблему; правильно сформулированная тема должна включать направленность, объект, предмет исследования);
- *Аннотация* (250–300 слов);
- *Ключевые слова* (7–10 слов).

*Все данные указываются на русском и английском языках.*

### Текст статьи

Текст статьи настоятельно рекомендуется разбивать по разделам: ***введение, материалы и методы, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение***. Объем – 12–25 стр. Статьи принимаются на русском, английском, немецком и французском языках.

Статья должна быть набрана в редакторе Microsoft Word (\*.doc или \*.docx). Формат А4; шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: все по 2 см. Отступ 0,75.

Текст статьи должен быть вычитан автором, который несет ответственность за научный уровень публикуемого материала.

### Литература

Литература – рекомендуемое количество: 10–20 источников, включающие современные исследования (в том числе статьи из отечественных и зарубежных журналов), опубликованные за последние пять лет.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется согласно ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок», ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

Ссылки оформляются согласно ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Например: [Иванов, 1999, с. 56], [Теория метафоры, 1990, с. 67], [Лаккофф, 2001; Чудинов, 2001].

Материалы, не соответствующие вышеуказанным требованиям, не рассматриваются.

Поступившие в редакцию материалы не возвращаются. Гонорары не выплачиваются.

За содержание статьи ответственность несет автор (авторы) статьи.

**Публикация бесплатная.** Материалы принимаются на электронный адрес [olga\\_kiryushina@mail.ru](mailto:olga_kiryushina@mail.ru).

### **Примеры оформления библиографических записей в списке литературы**

#### ***Книги одного автора***

Скляревская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Скляревская. – Санкт-Петербург : Наука, 1993. – 151 с. – Текст : непосредственный.

#### ***Книги двух авторов***

Будаев, Э. В. Метафора в политической коммуникации / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Москва : Наука : Флинта, 2008. – 248 с. – Текст : непосредственный.

#### ***Книги трех авторов***

Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова : учебное пособие. – 2-е изд. – Москва : Дрофа, 2000. – 288 с. – Текст : непосредственный.

#### ***Книги четырех авторов***

Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 245 с. – Текст : непосредственный.

#### ***Книги пяти и более авторов***

Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды / А. Н. Швецов, А. А. Суконщиков, Д. В. Кочкин [и др.]. – Курск : Университетская книга, 2017. – 196 с. – Текст : непосредственный.

#### ***Книги под заглавием***

Теория метафоры : сборник научных статей / Под ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Прогресс, 1990. – 512 с. – Текст : непосредственный.

### *Диссертации*

Кушнерук, С. Л. Когнитивно-дискурсивное миромоделирование в британской и российской коммерческой рекламе : специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Кушнерук Светлана Леонидовна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2016. – 567 с. – Текст : непосредственный.

### *Авторефераты диссертаций*

Величковский, Б. Б. Функциональная организация рабочей памяти : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Величковский Борис Борисович ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2017. – 44 с. – Текст : непосредственный.

### *Многотомное издание в целом*

Голсуорси, Д. Сага о Форсайтах : в 2 томах. / Д. Голсуорси ; перевод с английского М. Лорие [и др.]. – Москва : Время, 2017. – Текст : непосредственный.

### *Статьи из журналов*

Серио, П. От любви к языку до смерти языка / П. Серио. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. – 2009. – № 29. – С. 118–123.

Вепрева, И. Т. Перегрузка / И. Т. Вепрева, Н. А. Купина. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 3. – С. 119–122.

Влияние психологических свойств личности на графическое воспроизведение зрительной информации / С. К. Быструшкин, О. Я. Созонова, Н. Г. Петрова [и др.]. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 136–144.

### *Статьи из сборников, книг*

Кибрик, А. А. Функционализм / А. А. Кибрик, В. А. Плунгян. – Текст : непосредственный // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / Под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой, И. А. Секериной. – Москва : Издательство МГУ, 1997. – С. 276–339.

### *Электронные ресурсы локального доступа*

Основы системного анализа и управления : учебник / О. В. Афанасьева, А. А. Клавдиев, С. В. Колесниченко, Д. А. Первухин. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2017. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

Романова, Л. И. Английская грамматика : тестовый комплекс / Л. Романова. – Москва : Айрис : MagnaMedia, 2014. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст. Изображение. Устная речь : электронные.



*Электронные ресурсы сетевого распространения*

Яницкий, М. С. Ценностная детерминация инновационного поведения молодежи в контексте культурно-средовых различий / М. С. Яницкий. – Текст : электронный // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 26–37. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13024552>.

**Пример оформления статьи**

УДК 377.5

Т. М. Щеглова

**ИЗ ИСТОРИИ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО  
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Система среднего профессионального образования прошла сложный путь своего развития. В статье рассматривается история профессиональных учебных заведений нашей страны. Петр I и его сподвижники предприняли попытку направить страну по европейскому пути развития посредством реформ, включая реформы воспитания и образования. Созданные профессиональные школы должны были дать обучающимся профессиональные знания и умения для формирования в стране нового класса квалифицированных рабочих.

Дальнейшие преобразования, проведенные государством в профессиональном образовании, содействовали развитию реального образования. Постепенно формируется ступенчатая система профессионального образования, способствующая выделению среднего профессионального образования в качестве самостоятельного уровня в конце XIX века.

В середине XX века среднее профессиональное образование переживает подъем, становясь одним из массовых направлений профессионального образования.

Систему среднего профессионального образования затронули существенные изменения конца XX века. Появились новые профессии. Регионализация системы ориентирована на рынок труда и запросы экономики региона.

Сегодня среднее профессиональное образование является мощным фактором повышения образовательного и культурно-технического уровня молодежи. Оно не только обеспечивает получение специальности, но и создает условия для дальнейшего продвижения личности в образовательной системе.

**Ключевые слова:** народное образование, училища, реформы, история, среднее профессиональное образование, профессиональная педагогика, специалист среднего звена.

T. M. Shcheglova

## FROM THE HISTORY OF THE DOMESTIC SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

**Abstract.** The system of secondary vocational education has passed a difficult way of its development. The paper examines the history of vocational educational institutions of this country. Peter the Great and his associates attempted to guide the country along the European path of development through reforms, including reforms of upbringing and education. The established vocational schools were supposed to give students professional knowledge and skills to form a new class of skilled workers in the country.

Further transformations carried out by the state in vocational education contributed to the development of real education. Gradually, a step system of vocational education was formed. This fact contributed to the allocation of secondary vocational education as an independent level of education at the end of the 19th century.

In the middle of the 20th century secondary vocational education experienced an upsurge and began to become one of the mass directions of vocational education.

The system of secondary vocational education was affected by significant changes at the end of the 20th century. New professions appeared. The regionalization of the system was focused on the labor market and the needs of the region's economy.

Secondary vocational education is a powerful factor in improving the educational, cultural and technical level of young people today. It does not only ensure the acquisition of a specialty, but also creates conditions for further advancement of the individual in the educational system.

**Keywords:** public education, schools, reforms, history, secondary vocational education, professional pedagogy, mid-level specialist.

*Введение.* Профессиональному образованию в России исполнилось 320 лет. Оно прошло свой путь от первой школы математических и навигационных наук, горнозаводских школ на Урале, школ фабрично-заводского обучения (ФЗО), профтех-школ, ремесленных училищ, профессионально-технических училищ (ПТУ), средних профтехучилищ (СПТУ) к непрерывному профессиональному образованию: техникум/колледж – вуз – аспирантура.

*Текст статьи*.....