



ISSN 2304-1242

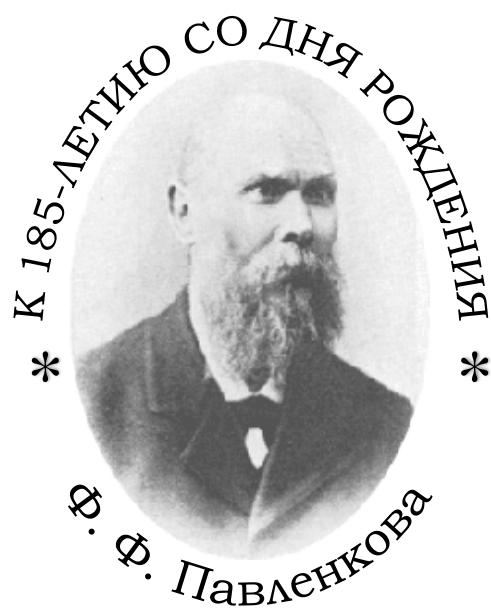
ГИСТОРИКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ

4 / 2024

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



**4/2024**

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 менеджмента ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Оренбург.

**Председатель редакционного совета:**



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

**Члены редакционного совета:**

1. *Богуславский Михаил Викторович*, 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. *Снаковская 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. *Бобришов 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, 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. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОЗНАНИЕ ПРОШЛОГО .....	7
---	---

### ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Помелов В. Б. ИЗДАТЕЛЬСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Ф.Ф. ПАВЛЕНКОВА В ВЯТСКОЙ ССЫЛКЕ. К 185-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПРОСВЕТИТЕЛЯ .....	12
--	----

### ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Шевелев А. Н. УРОКИ БЛОКАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	32
---	----

### ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тимофеев М. А. Б. И. КОВАЛЕНКО: СТРАНИЦЫ БИОГРАФИИ. К 135-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ .....	42
---	----

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Одегова Ю. М., Скавычева Е. Н. СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	57
---	----

Отраднова Н. Н., Сегова Т. Д. РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ИГР-ПУТЕШЕСТВИЙ.....	68
--	----

### ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Есбусинова А. Е. ИСТОКИ ЗАРОЖДЕНИЯ «ОТВЕТСТВЕННОГО РОДИТЕЛЬСТВА» КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА.....	81
---	----

*Кирилов А. М. ИДЕЯ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ  
В ОБРАЗОВАНИИ: ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ.....*89

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**

*Трубина З. И., Шалаева Д. А. ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ  
УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ  
С ПРИЗНАКАМИ ДИСЛЕКСИИ НА ОСНОВЕ  
СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА  
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....*98

*Горбатенко А. В., Кирюшина О. В. ОСОБЕННОСТИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
С УЧЕТОМ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....*109

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....**120

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....**123

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА

А. М. Аллагулов

### ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОЗНАНИЕ ПРОШЛОГО

Уважаемые читатели и авторы  
«Историко-педагогического журнала!»

Перед Вами завершающий номер журнала в 2024 году. Как всегда, тематика статей посвящена наиболее значимым направлениям развития наук об образовании. Отмечу, что спектр публикаций достаточно обширен: от персоналистики до методики преподавания отдельных дисциплин.

Историко-педагогическое познание прошлого – это недетерминированная, открытая стратегия мышления, имеющая дело с уникальными ситуациями. Преодолевая существующие неудовлетворительные способы мышления, ученый (исследователь) вынужден становиться методологом, вступая в «гуманитарный скандал» (диалог) с другими методологиями. Это позволяет переосмыслить имеющиеся точки зрения и подходы и сделать правильный шаг в дальнейшем развитии историко-педагогического мышления.

Как отметил, Б. М. Бим-Бад, в «отсутствии исторического самосознания – одна из причин кризиса современной педагогики. Ведь нам необходимо не просто знание, а осмысление педагогических систем. Для этого нужно изучение законов, по которым та или иная система жила и развивалась... Чувство современности должно совпадать с тонким и точным анализом времени прошедшего... Пренебрежение уроками прошлого заводит в тупик».

Историко-педагогическое познание имеет ряд специфичных черт, которые отличают его от других видов научных исследований наук об образовании.

Во-первых, принадлежность объекта изучения к прошлому и существование его для исследователя не в качестве реальной действительности, а в виде определенного артефакта. Прошлое нельзя восстановить ни в одной из его многочисленных фаз. Познание историка педагогики трудно и извилисто, а результаты исследования далеко не всегда отличаются такой однозначностью содержания и смысла, степенью устойчивости, как это имеет место, например, в естественных науках.

Во-вторых, это проявляется в отношении объекта познания. При изучении педагогических феноменов в исторической ретроспективе происходит «погружение» исследователя – и сам субъект, и изучаемые явления принадлежат одному целому – истории педагогики. Историко-педагогическое познание является в этом смысле средством рефлексии не только общества, но и педагогики как науки.

В-третьих, историко-педагогический процесс качественно не завершен. В этой связи историк не может выработать целую законченную теорию, так как каждый этап историко-педагогического развития с неизбежностью будет вносить корректизы, дополнения в сложившуюся систему взглядов. Изменения в сфере историко-педагогических представлений о прошлом обусловлены логикой развития. Итогом взаимосвязи того и другого является расширение, обогащение и уточнение историко-педагогического знания.

Трудно не согласиться с мнением Г. Б. Корнетова о том, что «историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Оно дает координаты и инструменты ориентации в педагогических проблемах, помогает понять их истоки и осмыслить имеющийся опыт их решения. История педагогики является уникальной лабораторией, в которой на протяжении многих веков накапливался и апробировался опыт постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений». Продуктивно осуществлять эту деятельность можно только на основе целостного анализа и осмысливания предшествующего опыта разработки рассматриваемой проблематики в истории отечественной философии и педагогики (М. В. Богуславский).

Рубрика «Памятные даты истории образования и педагогики» уже традиционно открывается исследованием нашего постоянного и незаменимого автора **В. Б. Помелова**, раскрывающего содержание издательской, просветительской и методической работы известного российского деятеля культуры и педагога Флорентия Федоровича Павленкова (1839–1900 гг.). Основное внимание автором удалено периоду его пребывания в ссылке в губернском городе Вятка, а также в уездном городке Вятской губернии Яранске. Обосновано, что в «вятский период» жизни Павленкова выделяются следующие направления его просвещенческой деятельности: объединение прогрессивных, демократически настроенных местных творческих сил с целью создания публицистической литературы, прежде всего «Вятской незабудки», издание научно-методических учебных пособий и составление «Наглядной азбуки».

Убедительно доказана значимость его подвижнических усилий по развитию просвещения в российской провинции во второй половине XIX веке на примере Вятской губернии. Особое внимание в статье уделяется характеристике его творческих связей с местной интеллигенцией. Рассказывается о деятельности всероссийской общественной организации под названием «Содружество Павленковских библиотек», объединяющей библиотеки, носящие имя Ф. Ф. Павленкова.

Рубрика «История отечественного образования и педагогики» представлена статьей питерского историка педагогики **А. Н. Шевелева**, явившаяся откликом на выход в свет книги И. А. Колесниковой, Н. В. Груздевой, Л. В. Дербиловой «Блокадная педагогика». В рецензии на монографию представлены авторские размышления о подходах в изучении многогранного феномена блокадной педагогики, об общности приемов педагогической деятельности блокадных учителей в работе с учениками.

В своих высказываниях автор доказывает, что блокада многомерна. «Очевидно, что это была колоссальная гуманитарная катастрофа. Но педагогику блокады никак нельзя свести только к «педагогике выживания», военной педагогике, «педагогике катастроф». Так же, как нельзя вложить этот феномен в привычные клише примера «гуманистической педагогики», «педагогики профессионального подвижничества». Она выходит за традиционные границы историко-педагогического осмысления. Так же, как сама Блокада выходит за пределы «одного из» периодов истории Петербурга, а блокадная педагогика – за границы короткого этапа в трехвековой истории петербургского образования».

А. Н. Шевелев делает вывод о том, что в ситуации отсутствия необходимых и привычных в мирное время средств обучения, устное слово учителя становилось едва ли не единственным педагогическим инструментом. От того, насколько блокадный педагог им владел, зависело очень многое. Длительные пересказы педагогами на память и чтение фрагментов литературных произведений (словесная наглядность) происходили на фоне общего возрастания значения книжной культуры в жизни как детей, так и педагогов. Книга становилась не только средством ухода от безжалостной реальности, но и моральным мерилом, возможностью обретения духовной опоры.

В рубрике «История дефектологического образования» нашим постоянным автором *М. А. Тимофеевым* предлагается реконструкция деятельности выдающегося тифлопедагога и ученого Бориса Игнатьевича Коваленко в годы его работы в НИИ дефектологии АПН РСФСР. Как справедливо отмечает автор, «в жизни одного из основателей отечественной тифлопедагогики Бориса Игнатьевича Коваленко «московские» периоды жизни и деятельности были непродолжительны и имели, на первый взгляд, не первостепенное значение. Однако их роль в организации и развитии высшего дефектологического образования (1928–1933 г.) в Москве и дефектологии как науки (1944–1946 гг.) в масштабах всего СССР была велика. К сожалению, в специальной литературе эти эпизоды биографии педагога и ученого, особенно деятельность в НИИ дефектологии АПН РСФСР, практически не освещены, хотя они и являются очень информативными и важными с точки зрения восстановления полной картины развития отечественной дефектологии и специального образования, основанной на оригинальном документальном материале».

В исследовании *М. А. Тимофеева* выявлены и охарактеризованы основные направления и результаты его трудов с 1944 по 1946 год в области работы с военнослепшими, трудового обучения слепых детей, общих вопросов организации их образования, воспитания и обучения слабовидящих. В приложении впервые публикуется автобиография Б. И. Коваленко и ряд архивных документов, связанных с его работой в НИИ дефектологии АПН РСФСР.

Рубрика «Общая педагогика» открывается исследованием *Ю. М. Одеговой* и *Е. Н. Скавычевой*, обосновывающим актуальность использования сюжетно-ролевой игры как средства ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста. В ходе исследования авторами разработан педагогический проект по

ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры, который может быть реализован педагогами в условиях дошкольного образования.

Исследование *Н. Н. Отраднова и Т. Д. Сеговой* посвящено педагогической проблеме развития читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста с помощью игр-путешествий. В исследовании акцентируется внимание на важности использования игр-путешествий как эффективного инструмента создания увлекательного образовательного процесса. Представлены некоторые результаты применения игр-путешествий в практике работы с детьми старшего дошкольного возраста, анализируются положительные эффекты от внедрения данного метода в образовательный процесс. Подчеркивается значимость подобных подходов для всестороннего развития личности ребенка и подготовки его к дальнейшему обучению в школе. Особое внимание уделяется практическим аспектам организации игр-путешествий, их влиянию на развитие познавательной активности и творческих способностей детей. Приводятся примеры конкретных игр-путешествий, направленных на повышение мотивации к чтению и углубленное понимание литературных произведений.

Рубрика «Исследование молодых ученых» представлена статьей *А. Е. Есбусиновой*, рассматривающей проблему формирования «ответственного родительства» в современной педагогической теории и практике. Автор отмечает, что в связи с попытками внешних западноевропейских и американских влияний разрушить традиционные российские устои семьи сегодня требуется более пристальное внимание к работе, которая проводится с родительской общественностью в области просвещения, методического сопровождения молодых семей и семей с опытом воспитания одного или нескольких детей.

В заключении, А. Е. Есбусинова делает вывод о том, что феномен «ответственное родительство» является сложным социокультурным, педагогическим явлением. Истоки его зарождения уходят корнями в педагогику прошлого и являются базой для его осмыслиения и содержательного наполнения различных аспектов жизнедеятельности семьи: отношение к ближнему, к старшим, родительская и детская любовь, воспитание ответственности, самостоятельности, развитие творческих способностей. В связи с тенденциями глобализации, цифровизации ответственное родительство переживает новый этап и обогащается в связи с усилившимися процессами пересмотра ценностных ориентаций семьи на современном этапе.

Исследование *А. М. Кирилова* посвящено проблеме повсеместного распространения принципов технократизма в образовании при формировании личности, которая привела к тому, что в нынешних условиях общество получает человека, хорошо обученного выполнению своих профессиональных обязанностей, но при этом не обладающего нравственными, этическими и моральными установками. Для противодействия данным негативным тенденциям, по мнению многих ученых, нужно реализовывать идею гуманитаризации в образовании, которая во главу угла ставит превалирование гуманного над технократическим. В

статье отражена значимость идеи гуманитаризации для науки, социума, конкретной личности; описано то, какие глобальные последствия она влечет за собой относительно функционирования общества; приведено объяснение о сходстве и различии в понимании терминов «гуманизация» и «гуманитаризация».

Рубрика «Методика преподавания отдельных дисциплин» открывается статьей **З. И. Трубиной, Д. А. Шалаевой**, раскрывающей актуальную проблему обучения технике чтения учащихся младших классов с признаками дислексии на материале английского языка и рассмотрению влияния данного расстройства на обучение.

Авторы исследования подчеркивают, что проведенное исследование позволяет лучше понять особенности и трудности детей младшего школьного возраста с признаками дислексии, а также предлагают методическую модель обучения технике чтения для педагогов и специалистов, работающих с этой категорией детей. Дальнейшее исследование и разработка новых методов обучения в этой области могут значительно улучшить результаты и эффективность обучения технике чтения у обучающихся с признаками дислексии на уроках английского языка.

Исследование **А. В. Горбатенко и О. В. Кирюшиной** посвящено рассмотрению специфического феномена современности – клипового мышления у подрастающего поколения. Преобладание поверхностного и фрагментарного мышления, трудности концентрации внимания, доминирующий визуальный канал запоминания информации, интеллектуальная лень, низкий уровень критического анализа поступающей информации – важные составляющие клипового мышления обучающихся. В исследовании раскрываются факторы, влияющие на развитие клипового мышления, положительные и отрицательные стороны данного феномена, анализируются признаки клипового мышления у обучающихся.

Ждем, дорогие друзья, новых интересных материалов. С Новым годом! Творческого вдохновения всем!

# ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

В. Б. Помелов

## ИЗДАТЕЛЬСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Ф. Ф. ПАВЛЕНКОВА В ВЯТСКОЙ ССЫЛКЕ. *К 185-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПРОСВЕТИТЕЛЯ*

**Аннотация.** В статье раскрывается содержание издательской, просветительской и методической работы известного российского деятеля культуры и педагога Флорентия Федоровича Павленкова (1839–1900). Основное внимание уделено периоду его пребывания в ссылке в губернском городе Вятка, а также в уездном городке Вятской губернии Яранске. Показана значимость его подвижнических усилий по развитию просвещения в российской провинции во второй половине XIX в. на примере Вятской губернии. Уделяется внимание характеристике его творческих связей с местной интеллигенцией. Рассказывается о деятельности всероссийской общественной организации под названием «Содружество Павленковских библиотек», объединяющей библиотеки, носящие имя Ф. Ф. Павленкова. Статья подготовлена в связи со 185-летием со дня рождения Павленкова.

**Ключевые слова:** Вятская губерния, Ф. Ф. Павленков, выдающийся издаватель, просветитель и педагог-методист, Д. И. Писарев, ссылка, Вятка, Яранск, «Вятская Незабудка», Н. Н. Блинов, «Наглядная азбука», Павленковские библиотеки.

V. B. Pomelov

## PUBLISHING AND METHODOLOGICAL ACTIVITIES OF F. F. PAVLENKOV IN VYATKA EXILE. *TO THE 180TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF THE ENLIGHTENER*

**Abstract.** The article reveals the content of the publishing, educational and methodological work of the famous Russian cultural figure and teacher Florenty Fedorovich Pavlenkov (1839–1900). The main attention is paid to the period of his stay in exile in the provincial city of Vyatka, as well as in the county town of the Vyatka province of Yaransk. The importance of his ascetic efforts to develop education in the Russian province in the second half of the XIX century is shown on the example of the Vyatka province. Attention is paid to the characteristics of his creative ties with the

local intelligentsia. The article describes the activities of the All-Russian public organization called the Commonwealth of Pavlenkov Libraries, which unites libraries named after F.F. Pavlenkov. The article was prepared in connection with the 185th anniversary of Pavlenkov's birth.

**Keywords:** Vyatskaya gubernia, F. F. Pavlenkov, the outstanding enlightener and pedagog-methodist, D. I. Pisarev, an exile, Vyatka, Yaransk, «Vyatskaya Nez-abudka», N. N. Blinov, «Naglyadnaya Azbuka» («The Visual ABC»), the Pavlenkov libraries.

*Введение.* Заметный вклад в развитие просвещения и пропаганду гуманистических идей и взглядов среди населения Вятской губернии внес выдающийся русский изобретатель, просветитель, писатель и педагог Флорентий Федорович Павленков, находившийся в вятской ссылке в 1869–1877 гг. Именно этот период его жизни мало исследован историками педагогики, и этим объясняется наше обращение к данному вопросу.

*Материалы и методы.* В работе над статьей автором использовались аксиологический и формационный научно-исследовательские подходы: первый подход позволяет выявлять в исследуемом материале наиболее ценное и значимое содержание, в то время как второй подход призван оценивать действия исторических персонажей с классовых позиций, в рамках определенной общественно-экономической формации. Автор также применял биографический и аналитический методы, метод работы с научной литературой.

*Результаты исследования.* Ф. Ф. Павленков родился 8 (20) октября 1839 г. в небогатой дворянской семье помещика в Кирсановском уезде Тамбовской губернии. В семь лет он потерял родителей и был взят на воспитание сестрой матери.

Она решила отдать его в Царско-сельский Александровский кадетский корпус для малолетних сирот из дворян. В 1859 г. Флорентий окончил 1-й кадетский корпус на Васильевском Острове в Санкт-Петербурге в чине поручика, и был определен в стрелковый батальон с прикомандированием к Михайловской артиллерийской академии, курс обучения в которой завершил в 1861 г. Служил в конной артиллерией в Киевском и Брянском арсеналах.



Ф. Ф. Павленков

Уже в кадетском корпусе он проявил склонность к литературным занятиям, чем обратил на себя внимание главного начальника военно-учебных заведений Я. И. Ростовцева.

Одно из стихотворений кадета Павленкова так понравилось Ростовцеву, что тот даже наградил его золотыми часами и организовал выступление перед царской фамилией. Подробности этого события остались неизвестны, поскольку впоследствии Павленков не любил вспоминать об этом. Надо полагать, стихи были наполнены ура-патриотическими чувствами. Во время прохождения курса в академии Павленков изучал физику, химию и технику артиллерийского дела; особенно интересовался изучением истории старинных нарезных орудий. Результатом этого интереса стала его первая печатная работа, помеченная 15 сентября 1860 г., и появившаяся в «Артиллерийском Журнале» под заглавием «О старых нарезных орудиях, хранящихся в Санкт-Петербургском Арсенале».



Редкое фото Ф. Ф. Павленкова  
в форме поручика

Военная служба была не слишком обременительной, поэтому Павленков увлекся переводческой работой. Причем он приступил к переводу с французского языка сложной научной работы – «Курса физики» А. Гано. У Ф. Ф. Павленкова появилась идея предпринять издание

книги за свой счет. Он заказал 4000 экз. и вскоре, летом 1867 г., тираж был распродан. Так появилось первое издание Павленкова. Последующие издания этой книги печатались тиражом в 6000 экз., последнее из них, девятое, вышло в 1898 г.

К этому же времени (к концу 1865 г. – началу 1866 г.) относится знакомство Павленкова с семейством Д. И. Писарева, – его матерью Варварой Дмитриевной и старшей сестрой Верой, которая стала его гражданской женой. Сам Писарев с 1862 г. находился в заключении. Еще в бытность свою в Киеве Павленков с увлечением читал его статьи в «Русском Слове». После того, как опыт самостоятельного издания «Физики» Гано оправдал его ожидания, – удалось продать весь тираж! – Павленков решил попытаться осуществить издание сочинений Писарева, о чем и написал ему.

Молодой 25-летний критик и публицист принял предложение Павленкова с восторгом. Павленков принял за дело, и весной 1866 г. был готов к выпуску в свет 1-й том собрания сочинений в количестве 3000 экз. и почти готов 2-й том. Однако вскоре между ними возникли разногласия. Павленков признавал необходимым, чтобы Писарев, по цензурным соображениям, внес некоторые изменения в текст одной-двух статей, но тот отказывался «смягчить» текст. В итоге, едва только 2-й том был отпечатан (2 июня 1866 г.), как незамедлительно последовал арест всего тиража...

Сфера книгоиздательства все больше увлекала Павленкова. Он вышел в отставку с военной службы

в 1866 г. в чине поручика. Поселился в столице, где в конце 1866 г. приобрел книжный магазин П. А. Гайдебурова, на углу Невского проспекта и Михайловской улицы, который вскоре стал популярным среди читательской публики. Флорентий всецело посвятил себя делу издания и распространения книги; начал выпуск серии книг по естествоведению и натурфилософии.

4 июля 1868 г., купаясь в море в Дубельне, близ Риги, утонул Д. И. Писарев. На долю Павленкова выпала печальная необходимость позаботиться о похоронах. 29 июля на Волковом кладбище собралась многочисленная толпа почитателей Писарева. Несмотря на запрет, Павленков выступил с прощальным словом, что стало в дальнейшем формальным поводом к его преследованию со стороны властей. На похоронах поступило предложение увековечить память Писарева учреждением стипендии его имени и установкой памятника. Та же мысль была высказана во многих газетах, и в книжный магазин Павленкова стали поступать многочисленные запросы и предложения по этому поводу с разных концов России. На все запросы Павленкову приходилось отвечать лично. Это переполнило чашу терпения властей. В результате, 3 сентября 1868 г. Павленков был арестован и после произведенного в его квартире и книжном магазине обыска, не открывшего ничего недозволенного, помещен сначала в Спасскую часть, а потом в Петропавловскую крепость.

Павленков не сомневался в намерениях полиции выслать его из

столицы, дабы лишить возможности продолжать начатую им книгоиздательскую деятельность, идеологическая направленность которой не нравилась правительству. Находясь в заключении, он сделал распоряжение по передаче дел по магазину своему другу М. П. Надеину. Следствие по поводу ареста Павленкова не давало никакого обличительного материала, – ни для продолжительного заключения в тюрьму, ни для ссылки. Тем не менее, 11 июня 1869 г. Павленков был выслан в Вятку.

Сразу по прибытии в Вятку, в июле того же года, Павленкову было официально объявлено, «с отображением подписки», о воспрещении заниматься издательской деятельностью. Но оставить дело, ставшее главным в его жизни, он не мог.

Между прочим, сочинениями Писарева зачитывалась и вятская молодежь, в частности, гимназист, сын польского ссыльного, будущий основоположник космонавтики К. Э. Циолковский. Он писал в воспоминаниях: «Писарев заставлял меня дрожать от радости и счастья. В нем я видел тогда второе «я»... Это один из самых уважаемых мною моих учителей» [Петряев..., с. 131].

В «Вятских губернских ведомостях» (1869, № 20) появилось объявление: «Особа, хорошо знающая французский язык, желает давать уроки в своем доме. Квартира в доме Ивана Петровича Шуравина» [Петряев..., с. 131]. Этой «особой» и был Павленков: открыто называть свою фамилию он не мог; ему было запрещено заниматься преподаванием.

В вятский период жизни Павленкова выделяются следующие направления его просвещенческой деятельности: объединение прогрессивных, демократически настроенных местных творческих сил с целью создания публицистической литературы, прежде всего «Вятской незабудки», издание научно-методических учебных пособий и составление «Наглядной азбуки».

В Вятке Ф. Ф. Павленков встал во главе своеобразного кружка, куда входил весь цвет тогдашней вятской прогрессивно мыслящей интеллигенции. Это были писательница Мария Егоровна Селенкина (урожд. Мышкина) (1844–1894), юный художник Виктор Михайлович Васнецов (1848–1926), ссыльный революционер-демократ, этнограф Василий Федорович Трощанский (1843–1898), владелец типографии и первой частной вятской библиотеки Александр Александрович Красовский (1828–1883), педагоги Николай Николаевич Блинов (1839–1917) и Матвей Леонтьевич Песковский (1843–1903), председатель губернской земской управы Матвей Матвеевич Синцов (1835–1910), чиновник и публицист, участник революционного движения 1860-х гг. врач и публицист Вениамин Осипович Португалов (1835–1896), земский врач Савватий Иванович Сычугов (1841–1902), а также чиновники И. Н. Романов и А. А. Сырнев, хирург А. Н. Руднев и др.



М. Е. Селенкина

Среди вятских друзей Павленкова был ссыльный учитель Василий Иванович Обреимов (1843–1910), страстный поклонник взглядов Писарева и его педагогических идей. В дальнейшем он стал известным математиком-методистом; его книгой «Математические софизмы» восхищался В. И. Ленин [Изергина..., с. 25].



В. И. Обреимов

Другим представителем вятского окружения Павленкова был мировой судья, сын вятского протоиерея Владимир Игнатьевич Фармаковский (1842–1922), в дальнейшем известный российский общественный и педагогический деятель. В Вятке в типографии Красовского

Павленков выпустил, причем несколькими изданиями, шесть брошюр Фармаковского, которые служили пособиями для волостных судей, старшин, старост, земских гласных и присяжных заседателей.



В. И. Фармаковский

В 1874 г. в Вятке побывал казанский публицист и краевед Н. Я. Агафонов, который в письме к нижегородскому историку и статистику Александру Серафимовичу Гацискому (1838–1893) указывал на то, что он посоветовал павленковскому кружку издавать, в силу наличия в Вятке значительного числа литературных сил, сатирическую газету или сборник [Изергина..., с. 8–9].



А. С. Гациский

Эта идея была вскоре реализована выпуском трех сборников статей с общим названием «Вятская незабудка», содержащих материалы резко обличительного содержания. Министр внутренних дел сообщал в кабинет министров: «Вятская незабудка» составляет сборник исключительно обличительных и пасквильных рассказов о правительственные и общественные учреждениях Вятской губернии, о местных должностных лицах, начиная с волостных писарей и тюремных сторожей и доходя до губернатора и архиерея. Возбуждение полнейшего недоверия правительству, избирающему будто своими агентами самых возмутительных администраторов, судей, наставников юношества и охранителей государственных имуществ, оставляет неизбежное для неразвитых читателей впечатление после чтения этой книги. Но это впечатление идет дальше, так как на страницах этой книги проводятся революционные идеи» [Добровольский..., с. 129].

Первый том был издан в Санкт-Петербурге в типографии Ф. Эннингера в 1877 г. Сборник, в создании которого приняли участие многие из вышеназванных представителей демократически настроенной вятской интеллигенции, стал едва ли не первым в России изданием, авторы которого открыто выступили с критикой самодержавия. «Вятская незабудка» представляла собой значительные по объему сборники публицистических, по выражению Ф. Ф. Павленкова «не по-гётевски, а по-щедрински», сатирических статей, содержание которых было

направлено против центральных и местных властей. Уже в названиях многих статей («Кусающиеся овцы», «Взяточная артель», «Реальное деръмо» и др.), а тем более в их содержании, авторы издания активно использовали такие черты литературного стиля М. Е. Салтыкова-Щедрина, как деформации образа, гипербола, гротеск, ирония, «кукольность», зоологическое уподобление и т. д. Несколько статей были посвящены вопросам просвещения. В них, в частности, отмечалось, что уездные земства недостаточно заботятся о развитии образования.

Даже в Малмыжском уезде, где «самое значительное во всей Вятской губернии земство», половина его волостей оставались без школ. В статье «Вопрос о подвижных школах» критически оценивалась деятельность Яранского земства, годичное собрание которого представляло собой «настоящее поле брани»: «Наступило новое трехлетие, а с ним и новые шансы на участие в дележе земского пирога» [Вятская..., с. 198–199]. Больше всего статей (восемь) содержательно были связаны с Яранским уездом, поскольку Павленков провел там около года и хорошо изучил местную обстановку именно в этом уезде Вятской губернии.

Другое направление просвещенной деятельности Ф. Ф. Павленкова в Вятке было связано с тем, что в 1860–1870-е гг. он находился под впечатлением бурного прогресса естественных наук. Стремясь способствовать их всемерному распространению, он осуществил в вят-

ской ссылке перевод и издание в типографии А. А. Красовского 2-й части учебника «Физика» А. Гано.

В 1873 г. Павленков издал там же брошюру А. А. Баркера «Соотношение жизненных и физических сил» (перевод из французского журнала «Le Monde»), автор которой математическим путем обосновывал открытый ранее М. В. Ломоносовым закон сохранения энергии. В тот же год Павленков выпустил книгу А. Тиндаля «Роль воображения в развитии естественных наук», переведенную им из «Revue Scientifique» и «Le Monde». Но самым заметным событием в научной жизни вятской провинции стало издание здесь капитального труда директора Римской обсерватории и священника Анджело Секки, в котором автор пытался «согласовать» выводы науки с признанием бытия бога. Итальянский аббат полагал, что «наука отлично соединяется с положением о существовании бога».

По существу, эта работа в какой-то степени предвосхитила появление такого влиятельного философского течения как неотомизм. Работая над переводом книги, Павленков стремился сохранить все действительно ценные научные положения, опуская религиозно-мистические рассуждения автора, ибо, будучи сторонником учения Ч. Дарвина, он не мог допустить изданием книги Секки нападок на это учение. Выщенная в г. Вятке книга Секки имела в качестве приложений ранее выпущенные отдельными брошюрами упоминавшиеся выше работы Баркера и Тиндаля.

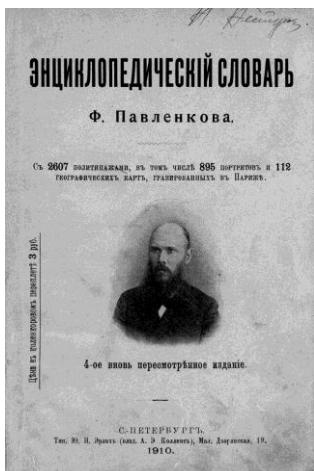
Профessor Московской духовной академии Е. Е. Голубинский откликнулся на выход в свет этого издания статьей «Книга Секки «Единство физических сил» и тенденции вятского издания ее на русском языке», опубликованной в журнале «Православное обозрение» (1875). В «рецензии», имевшей характер политического доноса, отмечались случаи «неточного перевода», пропуски в оригинале текста, атеистические тенденции переводчика и издателя, стремившегося избегать употребления таких слов как «бог», «творец мира», «зиждитель», «божество» и т. п. [Помелов..., Просветители Вятского края..., с. 41]. Оттиски статьи Голубинский послал в Вятку архиерею, ректору духовной семинарии, полицмейстеру и вице-губернатору Домелунксену. Вятский архиерей Аполлос просил Главное управление по делам печати изъять из продажи книгу Секки в переводе Павленкова.

Поразительно, но факт: в Главном управлении сочли, что в книге нет никаких высказываний против религии, – о ней просто не упоминалось, – и поэтому просьба осталась без удовлетворения. Тем не менее, местные власти, вняв предложению архиерея, в наказание выслали Павленкова в г. Яранск [Добровольский..., с. 18]. Позднее, в феврале 1880 г. В. Г. Короленко спросил Ф. Ф. Павленкова, встретив его в Вышневолоцкой тюрьме, почему он вычеркнул богословские пассажи из книги Секки. Павленков с возмущением заметил: «Еще бы! Стану я распространять иезуитскую софистику!» [Короленко..., с. 108].

Тем не менее, выход именно этой книги стал поводом для «упрятывания» Павленкова в еще более отдаленную ссылку, – в уездный вятский городок, о котором поэт с иронией сказал: «Яранск на карте генеральной кружком означен не всегда». Туда перевели Павленкова 14 января 1876 г., и здесь он жил по ноябрь того же года. В Яранске его друзьями стали местные общественные деятели: секретарь земской управы В. М. Гусев, кандидат лесоведения, лесничий Э. Э. Валленбургер и земский архитектор И. А. Шмаков. Они вместе обсуждали возможность открытия «Вятского земского вестника», учреждения передвижных школ и другие злободневные вопросы. Павленков продолжил подготовку к изданию «Практического курса итальянского языка по методу Оллендорфа» [Рассудовская..., с. 40].

К периоду яранской ссылки относится начало осуществления одной из самых значительных работ Павленкова, – составление и подготовка к изданию «Иллюстрированного Словотолкователя», первые 10 печатных листов которого были закончены им именно в Яранске. В то время в России имелись в обращении словари иностранных слов, вошедших в состав русского языка (Михельсона, Бурдона, Гейзе и др.), но все эти словари, по мнению Павленкова, не могли достичь нужных целей: с одной стороны, из-за обилия лишних слов специального характера, и без того известных специалистам и совершенно ненужных для большинства российских читателей,

а с другой стороны, – по причине отсутствия качественных рисунков таких предметов, о которых нельзя составить ясного понятия без наглядного изображения. Кроме того, такое издание должно было быть достаточно доступным по цене. Издание, в итоге, было выпущено в Санкт-Петербурге в 1899 г. под названием «Энциклопедический Словарь Ф. Павленкова».



Энциклопедический словарь  
Ф. Ф. Павленкова

Русский однотомный иллюстрированный энциклопедический словарь сразу заслужил всеобщее одобрение. Написанный простым, ясным и, в то же время, современным языком, он содержал около 34 тысяч слов и терминов, давал четкое и ясное представление о предметах, явлениях и темах, находившихся в поле зрения любого стремившегося к знаниям человека. Словарь пользовался большой популярностью у самого широкого круга читателей, в который входили учащиеся, народные учителя, рабочие. После смерти Павленкова его преемники выпустили словарь пятыю изданиями в 1905–1913 гг. Общий тираж словаря

превысил 100 тысяч экземпляров, что намного превышало тираж любого энциклопедического издания в то время. Кроме того, именно в Яранске Павленков задумал издание «Вятской незабудки».

Вятский губернатор В. И. Чарыков выражал недовольство негативным влиянием Павленкова на членов яранского уездного земства, и предпочел вернуть Павленкова в Вятку, под свой личный надзор.

Присущее Ф. Ф. Павленкову стремление к просвещению народа отчетливо проявляется в его переписке с виднейшими представителями отечественной общественной мысли и педагогической науки и практики (Д. И. Писарев, Н. А. Корф, Н. Ф. Бунаков, И. И. Паульсон и др.), в издании многочисленных учебных пособий, в распространении прогрессивной для того времени идеи передвижных (тогда их называли «подвижными») школ.

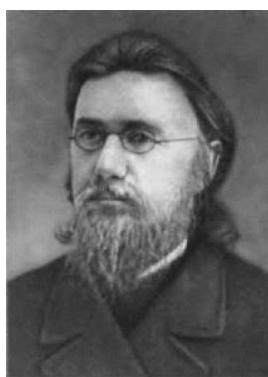
#### *Обсуждение результатов.*

Раздел «Обсуждение» мы посвятим более подробному рассмотрению деятельности Ф. Ф. Павленкова как педагога-методиста.

Действительно, он был не только квалифицированным переводчиком, прогрессивным издателем и бесстрашным публицистом, но и известным ученым-методистом. Причем его методический талант особенно ярко проявился именно в период вятской ссылки. Это, в частности, проявилось в том, что на основе разработанного им оригинального варианта наглядно-звукового метода обучения грамоте Павленко-

вым была составлена «Наглядная азбука», вышедшая в 1873 г. в гг. Вятке и Санкт-Петербурге.

Авторство этого пособия поначалу действительно приписывалось Н. Н. Блинову, поскольку Павленков не мог по цензурным соображениям издавать ее под своим именем. Поэтому он попросил известного вятского учителя и священника Николая Николаевича Блинова поставить его, Блинова, фамилию на обложке, поскольку труды самого Блинова в то время проходили цензуру без осложнений, и он пользовался доверием официальных властей.



Н. Н. Блинов

«Наглядная азбука» представляла собой учебное пособие, снабженное большим количеством рисунков, облегчавших усвоение букв без помощи учителя. Цель составления своего пособия Ф. Ф. Павленков видел в том, чтобы сделать процесс обучения грамоте более доступным и приятным для обучающихся.

В дополнение к пособию им было издано также методическое пособие «Объяснение к «Наглядной азбуке» («Ключ к чтению и письму по картинкам»), в котором он объяснял сущность своего метода.

Главной особенностью своего метода Ф. Ф. Павленков считал постепенное приучение учащихся к самостоятельности. Его метод основан на том простом законе, указывал Павленков, по которому, зная сумму двух чисел и одно из слагаемых, несложно отыскать и другое слагаемое.

«В предлагаемом мной способе обучения грамоте, – писал методист, – роль такой суммы играет изображение знакомого ученику предмета вместе с полным названием последнего, а роль данного слагаемого – та часть этого названия, которая выражается уже пройденными им прежде звуками. Предметы подобраны так, что разность, остающаяся в конце подписи под рисунком, и составляет искомый звук, как бы выделяющийся сам собой» [Павленков..., с. 4].

Например, в пособии приводится картинка с изображением самовара. Учащимся известны все буквы, составляющие данное слово, кроме «р». Прочитав первые шесть знакомых букв, они легко определят и незнакомую букву, правильно ее произнесут, ориентируясь на картинку.

Пособие вызвало широкий положительный резонанс среди педагогической общественности, появился ряд откликов в печати, что объяснялось не только его очевидными достоинствами, но и тем обстоятельством, что в тот период важнейшей задачей образования в России передовые педагоги считали необходимым возможно более широкое распространение элементарного обучения, которое должно было бы,

в идеале, охватить все население. В связи с этим, особенно большое значение придавалось созданию учебных пособий для начальных школ, прежде всего азбук, букварей и книг для детского чтения.

Практически все крупные педагоги второй половины XIX в., начиная с К. Д. Ушинского, занимались их составлением. Анализ критико-библиографических рецензий и обзоров позволяет сделать вывод о том, что признанные российские методисты испытывали к «новым», в особенности провинциальным, «букваристам», достаточно ревнивые чувства.

Тем большее значение для характеристики пособий Ф. Ф. Павленкова имели положительные отзывы видных педагогов тех лет. Так, Д. Д. Семенов, указывая на частные недостатки «Наглядной азбуки», видел большую заслугу автора в развитии принципа наглядности при обучении русской грамоте [Семенов..., с. 182].

С выходом в свет «Наглядной Азбуки» у некоторых вятских земцев появилась идея об устройстве передвижных школ грамотности с «переездными» учителями, по образцу шведских начальных школ. Павленков не только поддержал эту прогрессивную идею, но и утверждал, что его азбука могла бы с успехом там использоваться.

Но прежде, утверждал он, необходимо убедиться в возможности самообучения учеников после нескольких уроков с учителем. При этом задача учителя в этот период совместной работы с учениками состояла в том, чтобы научить их,

прежде всего, умению выделять, по методике Павленкова, в слове конечный звук и находить соответствующий этому звуку графический (письменный) знак, т. е. букву.

Такой опыт, писал Павленков, был произведен одним высланным в Вятскую губернию учителем и дал вполне удовлетворительные результаты. Учитель организовал школу из десяти учениц различного возраста. Среди них, например, были девочка семи лет и ее бабушка, неграмотная крестьянка 42-х лет; он занимался со всеми ученицами две недели, дошел с ними до буквы «Р», а затем представил им возможность заканчивать изучение азбуки самостоятельно. Школа занималась без учителя три недели под надзором старшей ученицы. В итоге, ученики не только закончили изучение всех букв, но и начали читать статьи из приложенной к азбуке хрестоматии.

На международной педагогической конференции в 1873 г. в г. Вене, приуроченной к Всемирной выставке, педагоги ряда стран с интересом прослушали лекцию известного российского деятеля просвещения Н. А. Корфа, организованную при содействии австрийского педагога Диттеса, о методе Ф. Ф. Павленкова и после оживленных дебатов пришли к выводу, что в основу «Наглядной азбуки» положен совершенно неизвестный в Европе и Америке способ обучения и самообучения грамоте.

На примерах, взятых из немецкого языка, Корф показал педагогическое значение «Наглядной Азбуки» и преимущество способа обу-

чения и самообучения по ней. Отмечалось также, что «Наглядная азбука» лучше всех других известных конференции азбук возбуждает самодеятельность учащихся и может оказать неоценимые услуги школе, а потому в интересах подрастающего поколения всех государств следует попытаться применить основные начала этой азбуки к обучению чтению и письму в других европейских странах.

В итоге, как писали «Санкт-Петербургские Ведомости» в передовице в номере от 6 июня 1873 г. «Наглядная азбука» получила почетный отзыв Венской всемирной выставки. Это был, по всей вероятности, первый случай международного признания достижений российской методической мысли, и это признание, пусть и косвенно, связано с Вятской губернией. «Наглядная азбука» дополнялась «Самоучителем», а также «Объяснением к «Наглядной азбуке».

Созданием такого исчерпывающего учебно-методического комплекса Ф. Ф. Павленков поставил себя в ряд видных методистов своего времени.

Однако нашлись доброхоты, усмотревшие в «Азбуке» «сугубую зловредность», несмотря на то, что она прошла через две цензуры, – губернаторскую и министерскую. В ней, по их мнению, под невинной оболочкой таились пропаганда неуважения к религии и священным для народа предметам, а, следовательно, имела место попытка подрыва основ государства. Первыми застрельщиками, выступившими в

поход против «Наглядной Азбуки», стали некоторые сельские батюшки.

Таким образом, судьба самого известного методического произведения Ф. Ф. Павленкова – «Наглядной азбуки» – оказалась нелегкой. Она вновь была затребована в особый отдел ученого комитета министерства, созданный в 1869 г. в связи с проникновением в педагогическую литературу антиправительственных взглядов и выполнивший функцию цензуры.

Член этого отдела Кочетов отмечал в своей рецензии, что постановка рядом, «якобы согласно методическим требованиям, выдвинутым Павленковым», иллюстраций церковного анала и стойла, петуха и монаха, короны, коровы и кокошника означает поругание священных предметов, компрометирует служителей культа и монарха и возбуждает у учащихся неуважение к ним.

Особую ярость властей вызвало размещение друг за другом рисунков виселицы, цепи, офицера и царя, «необходимых для изучения буквы Ц». Иллюстрировал книгу вятский художник В. И. Порfirьев [Блюм..., с. 32].

Вятский губернатор Валерий Иванович Чарыков, пожелавший ознакомиться с азбукой, обнаружил в ней рисунки, где изображен император в порфире и короне, а впереди его солдат, убегающий с поля боя и приговаривающий при этом: «Как приятно умирать за царя и отчество». «Я вполне с тобой согласен», – говорит другой солдат, обгоняя первого [Помелов..., Просветители и педагоги-методисты..., с. 52].

В итоге, губернатор пришел к вполне естественному выводу, что азбуку следует изъять из библиотек, так как она, среди прочего, прививает взгляды Дарвина о происхождении человека и является «вреднее сочинений Лассаля» [Петров..., с. 200].

Особый отдел ученого комитета министерства народного просвещения увидел в азбуке и завуалированную пропаганду дарвинизма, что особенно преследовалось в те годы: «Сопоставление на странице 25 скелетов человека и обезьяны неудобно в том отношении, что может подать повод неблагонамеренному учителю развивать детям теорию, распространение которой в народных школах не может быть допущено» [Центральный..., л. 24].

Представители духовенства также выступили против автора азбуки с обвинением его в поругании предметов культа. Секретарь цензурного комитета Пантелеев заявил, что если даже под названием «Наглядная Азбука» будет поставлен текст Евангелия, то он и тогда не разрешит выпуск.

Но более всего цензуру смущала именно сама идея передвижных школ. Поэтому, стремясь не допустить к распространению этот тип учебных заведений, под прикрытием которого революционеры-народники могли бы осуществлять антиправительственную деятельность, цензурный комитет рекомендовал закрытие передвижных школ и постановил запретить «Наглядную азбуку», как пособие, которое могло бы быть использовано в этом типе

школ, о чем заявил во всеуслышание сам автор.

В итоге, тираж изданного в 1874 году пособия был уничтожен. Само название книги, приобретшее действительно широкую, но, увы, печальную известность, оказалось под запретом.

Однако Ф. Ф. Павленков продолжал борьбу за свою книгу. По его признанию «жизнь или смерть» «Наглядной азбуки» была для него почти то же самое, что половина его собственной жизни и смерти. Постижне, это была азбука, рожденная в неволе, как справедливо определил ситуацию с книгой современный биограф Ф. Ф. Павленкова Юний Алексеевич Горбунов (1938–2021) [Горбунов, 1981].

Павленков был вынужден пойти на хитрость. Сделав незначительные изменения в расположении рисунков и заменив прежнее заглавие другим («Чтение и письмо по картинкам»), он разослал по экземпляру исправленного оригинала в цензурные комитеты Казани, Москвы, Киева и Риги, получил в них соответствующее разрешение на издание, и без каких-либо затруднений в начале 1876 г. выпустил 30 тысяч экземпляров нового издания фактически все той же «Наглядной Азбуки», но под другим заглавием и *без обозначения фамилии автора* [Помелов..., Просветитель..., с. 8].

В предисловии, с целью введения цензуры в заблуждение, Ф. Ф. Павленков даже... «критикует» ранее изданное *павленковское* издание.

В итоге, книга получила широкую известность, прежде чем хитрость автора была обнаружена. Впоследствии, по возвращении Павленкова из ссылки в Санкт-Петербург, ему удалось восстановить прежнее заглавие, – «Наглядная Азбука».

Санкт-петербургское издание (1873 г.) азбуки Павленкова вышло с фамилией Н. Н. Блинова на обложке, который был вынужден дать на это согласие в интересах дела просвещения, хотя и предвидел для себя возможные неприятности, которые, действительно, не замедлили сказаться: последовали обыск, отстранение от учительской работы.

Спустя 15 лет, когда ссылки и цензурные придирики в отношении данного издания были далеко в прошлом, и можно было «смело» указывать на свое авторство, в предисловии к очередному изданию «Объяснения к «Наглядной азбуке» Ф. Ф. Павленков вдруг счел необходимым заявить следующее: «Составление «Наглядной азбуки» до последних лет приписывалось отцу (т. е. священнику – В. П.) Блинову, который долгое время ничего не имел против этого. Но после упреков, которые были им обращены ко мне по поводу будто бы невыгодных последствий от такого недоразумения, я считаю вполне позволительным для себя заявить теперь, что отцу Блинову не только не принадлежит ни одной строки в «Наглядной азбуке» и «Чтении-письме по картинкам», но что до окончания моей работы он даже не верил в возможность практического осуществления той мысли, которая была положена мной в основание этих азбук. В

своей «Грамоте», рекомендованной министерством народного просвещения, отец Блинов держался совершенно иной системы и даже стоял за раздельное обучение чтению и письму» [Павленков..., с. 4].

Совершенно необходимо отметить, что такое «признание», мягко говоря, не делало чести известному издателю. Получилось так, что когда издание книги было делом опасным, но, в то же время, сама необходимость издания была для Павленкова делом принципа, авторство им было великодушно отдано Блинову; спустя же годы, когда об изданной некогда вольнодумной книге можно было говорить без опасений, Павленков вдруг забеспокоился о своем авторстве.

Но ведь Блинов-то в свое время от этого навязанного ему «авторства» пострадал, и очень сильно! Он принял эту опасную миссию на себя и лишился работы, будучи отцом одиннадцати детей! Его выслали по распоряжению губернатора, – из Вятки в Санкт-Петербург! Под надзор, так сказать, столичной полиции. И вот теперь «гроза минувала», а «славу борца с царским режимом» пожинал другой человек, т. е. Павленков.

Будучи человеком педантичным и, в то же время, очень неравнодушным к собственной популярности, Ф. Ф. Павленков тщательно собирал отзывы практических работников образования о своем пособии и даже издал их отдельной книгой (! – В. П.) – «Отзывы народных учителей о «Наглядно-звуковых прописях» (СПб, 1880).

В книге приводятся многочисленные свидетельства учителей, заявлявших, что учащиеся, самостоятельно занимавшиеся по методу Павленкова с помощью его пособий, в отдельных случаях добивались не меньших результатов, если сравнивать их знания с знаниями учеников, обучавшихся с учителем. С немалой долей вероятности можно предположить, что такого рода издание является единственным в своем роде за всю историю книгопечатания в мире.

По замыслу Павленкова его пособия могли быть особенно эффективны при организации передвижных школ. Проведенная при поддержке ряда прогрессивно настроенных вятских земских деятелей опытно-экспериментальная работа в этом направлении дала отличные результаты, – было открыто более восьмидесяти школ подобного типа, и это не на шутку встревожило чиновников из министерства народного просвещения.

Таким образом, учебные пособия Павленкова, написанные им в период вятской ссылки, имели большой успех среди учительства. Доказательством этого служит тот факт, что в 1909 г., уже после смерти автора, «Наглядная азбука» вышла 22-м изданием (всего вышли 23 издания).

Помимо нее Павленков составил и издал «Азбуку-копейку» (1876), действительно стоившую одну копейку. Разумеется, брошюра была особенно популярна среди сельских жителей. В 1893 г. вышло ее одиннадцатое издание.

Почти одновременно с изданием своей азбуки Павленков приступил к разработке другого нового материала для обеспечения наглядного обучения в начальной школе. Он подготовил для издания книжку детских задач в картинках, названную им «Наглядные несообразности». В этой работе Павленковым впервые был взят за основание, так сказать, *отрицательный элемент*.

В книжку должны были войти до 450 рисунков, изображающих разные предметы, действия и явления в явном и наглядном несоответствии с действительностью относительно количества, величины, формы, места, свойств предметов и т. д. По мысли автора, несоответствия должны были служить для ребенка своего рода стимулом к постановке вопросов «почему?» и «отчего?».

Издание первоначально появилось в виде приложения к журналу «Детское чтение» за 1874 г. и состояло из серии листов с рисунками и объяснительного текста на русском и трех иностранных языках. Вследствие некоторых технических затруднений издание было приостановлено и закончено уже по возвращении Павленкова из ссылки, но, к сожалению для автора, не получило ожидаемого применения и успеха.

Потенциальных пользователей пособия (учителей, родителей), несомненно, смущал весьма неудачный дидактический подход Павленкова. Ведь в учебных пособиях даются, как правило, *положительные* примеры, которые и запоминаются детьми. Здесь же существовала

вполне обоснованная опасность, заключавшаяся в том, что *неправильные* примеры будут запоминаться как *правильные* [Помелов..., Просветитель..., с. 9–10].

Анализ просветительской деятельности Ф. Ф. Павленкова дает основание для утверждения о том, что известный российский изатель и педагог в значительной степени, вслед за другими вятскими ссылочными Александром Ивановичем Герценом (1812–1870) и Петром Владимировичем Алабиным (1824–1896), способствовал распространению просвещения в Вятском крае.

Он так же, как и эти его предшественники, считал открытие школ и библиотек важнейшим средством утверждения грамотности, и поэтому все свое наследство, состоявшее из 50 тысяч книг стоимостью 800 тысяч рублей, завещал отдать на открытие по всей России двух тысяч публичных сельских библиотек.

В Вятской губернии к 1911 г. в одиннадцати уездах были открыты 194 библиотеки имени Ф. Ф. Павленкова. Как и Алабин, Павленков издавал методические пособия для школ. Однако в отличие от изданий Алабина, представлявших собой, в основном, сборники известных произведений русской классики, методические работы Павленкова были авторскими, и создавались им *специально* в качестве учебных и методических пособий с соблюдением необходимых дидактических требований.

В силу своего социального положения в период вятской ссылки

Павленков, разумеется, не мог принимать непосредственного участия в открытии школ, библиотек и т. п.

Его заслуга состояла в том, что написанные и изданные им в Вятке книги просветительского и учебно-методического содержания именно здесь были особенно хорошо известны учительству и активно использовались в учебных заведениях. Не приходится говорить и о личном влиянии Ф. Ф. Павленкова на вятских учителей, поскольку тесных контактов с достаточно широким кругом местных педагогов у находившегося под гласным надзором полиции издателя быть не могло. Общение Павленкова с местной интеллигенцией ограничивалось, в основном, достаточно узким кругом членов его кружка.

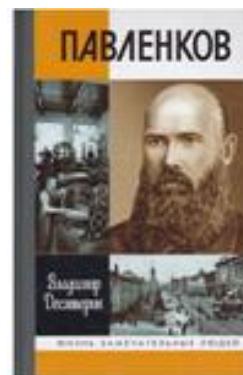
По возвращении в Санкт-Петербург из Вятки в 1877 г. Павленков направляет свою методическую и издательскую деятельность, прежде всего, на обеспечение народных школ качественными учебными пособиями. Составленные и неоднократно переиздававшиеся им «Наглядная азбука», «Наглядно-звуковые прописи», «Книга для чтения в школе и дома», «300 письменных работ», «Задачи для упражнения в письме в начальной школе», «Первоначальное правописание», «Руководство для воскресных школ», изданные им книги К. Д. Ушинского, Н. Ф. Бунакова, Н. А. Корфа, И. И. Паульсона и других авторов снискали Павленкову глубокое уважение со стороны педагогической общественности.

При этом он неизменно стремился давать наилучшее оформление издававшейся литературе, что имело немаловажное воспитательное значение, побуждало детей беречь ее [Помелов..., Региональные..., с. 76].

Павленков со всей присущей ему энергией и неутомимостью пользовался каждым днем для восстановления и укрепления своего расшатанного ссылками и арестами любимого дела. Так, только в сентябре 1879 г. он выпустил 5000 экземпляров иллюстрированного издания учебного пособия «Наш Друг» Н. А. Корфа, в ноябре – еще 6000 экземпляров, а также по 3000 экземпляра второго издания «Единства физических сил» А. Секки и книги «Телефон» Дю-Монселя, а также начал печатать книгу Тисандье «Мученики науки».

К периоду возвращения Павленкова из вятской ссылки в декабре 1877 г. им было выпущено, в целом, всего 16 однотомных изданий номинальной стоимостью около 18 тысяч руб. А вот на день его смерти количество изданий было доведено до 755 общим тиражом свыше 3,5 млн. экземпляров. Стоимость изданных определялась суммой 804628 руб. [Помелов..., Просветитель..., с. 10]. Издавал он, в основном, книги, рассчитанные на массовую аудиторию: сочинения русских классиков, иллюстрированные библиотеки русской и западноевропейской литературы для детей, научную переводную литературу, научно-популярные библиотеки.

Свою издательскую деятельность Павленков всегда строил в соответствии со своими демократическими убеждениями. Ф. Ф. Павленковым были выпущены труды В. Г. Белинского в 4-х томах, работа Ф. Энгельса «Происхождение семьи, частной собственности и государства». Ф. Ф. Павленковым была придумана и начала издаваться знаменитая «Жизнь замечательных людей», – серия очерков-биографий, написанных в жанре исторических хроник и рассказывавших о судьбах людей, оказавших в разные эпохи существенное влияние на жизнь целых народов или даже всего человечества.



Биография Ф. Ф. Павленкова в серии «Жизнь замечательных людей»

Всего было издано около 200 биографий, в том числе книги о К. Д. Ушинском, Н. А. Корфе, А. В. Суворове и других действительно замечательных людях. Издание этой серии было продолжено в советские годы по инициативе А. М. Горького.

Павленков умер 20 января (1 февраля) 1900 г. в г. Ницце, похоронен в Санкт-Петербурге, на Литераторских мостках Волкова кладбища.

Свой капитал он завещал на устройство бесплатных библиотек и читален в деревнях. В 1901–1911 гг. на завещанные им средства в 53 губерниях были открыты две тысячи бесплатных библиотек-читален. Больше всего (более двухсот) «павленковских библиотек» было открыто именно в Вятской губернии.

По данным вятского исследователя библиотекаря Елены Кожиновой, только в Яранском уезде в 1907 г. появилось 15 народных библиотек: Большелудкинская, Верхояжская, Петропавловская, Вятская, Борковская, Зыковская, Знаменская, Кугушерская, Люманурская, Макарьевская, Михайловская, Ныровская, Троицкомокинская, Соломинская, Энер-Мучакшская.

Большинство из них нашли приют под крышами народных училищ, размещаясь в учительской или классной комнате, а иногда просто в шкафу под висячим замком в школьном коридоре. В назначенное время его открывали – и учащиеся, крестьяне и прочие представители деревенского люда выбирали для прочтения книги. «На огонек» в такие библиотеки тянулись даже жители соседних селений.

Душеприказчик Павленкова В. Я. Яковенко, взявшись на себя заботу по устройству библиотек, следил за их состоянием, вел переписку с уездными земствами, рассыпал каталоги и книги, изучал спрос читателей на литературу. При Яковенко павленковские библиотеки пополнялись произведениями прогрессивных писателей, иллюстрированными популярными брошюрами по географии и естествознанию, книгами по

исторической тематике, изданиями по вопросам возделывания льна и других культур, обработке и удобрению почвы. В небольшом количестве сюда поступала литература по здравоохранению, педагогическим и другим вопросам.

*Заключение.* В советский период павленковские библиотеки перестали финансироваться и пополняться литературой, а потому вскоре прекратили существование; частично они были преобразованы в избы-читальни. По данным Е. Кожиновой, сейчас на территории Яранского района Кировской области работают четыре сельские библиотеки, открытые еще в начале XX в. на средства просветителя: Кугушерская, Никулятская, Шкаланская и Никольская.

Сотрудники Яранской централизованной библиосистемы ведут поисковую работу, связанную с личностью Ф. Ф. Павленкова: собирают фотоматериалы, копии документов, устанавливают связи с местными краеведами. В библиотеках оформлены «Павленковские» уголки и стенды.

В середине 1990-х гг. началось движение по возрождению имени Павленкова тем библиотекам, что были в свое время открыты на средства из фонда его имени.

Решением Яранской районной Думы Кировской области от 22 сентября 1999 г. Кугушерской сельской библиотеке было присвоено имя Ф. Ф. Павленкова.

В 1997 г. образовалась всероссийская общественная организация под названием «Содружество Пав-

ленковских библиотек», объединяющая библиотеки [Помелов..., Просветители педагоги-методисты..., с. 57]. Ее основателем и первым президентом был замечательный библиограф, исследователь Юний Алексеевич Горбунов, автор обстоятельной книги о Павленкове [Флорентий...]. В настоящее время в состав этой организации входят 317 сельских библиотек.

В память о просветителе Ф. Ф. Павленкове в Кировской областной универсальной научной ордена «Знак Почета» библиотеке им. А. И. Герцена регулярно проводятся научно-практические конференции – «Павленковские чтения», собирающие любителей книги из разных регионов России.

### **Список литературы**

1. Блюм, А. В. Ф. Ф. Павленков в Вятке: монография. – Киров. Кировское отделение Волго-Вятского книжного издательства. – 1976. – 246 с. – Текст : непосредственный.

2. Вятская незабудка: сб. статей. Выпуск 2. – Санкт-Петербург. – 1877. – 390 с. – Текст : непосредственный.

3. Горбунов, Ю. А. Азбука, рожденная в неволе / Ю. А. Горбунов/ – Текст : непосредственный // Уральский следопыт. – 1981. – №12. – С. 21–24.

4. Горбунов, Ю. А. Флорентий Павленков: Его жизнь и издательская деятельность. – Екатеринбург. Ural Limited. –1999. – 286 с. – Текст : непосредственный.

5. Добровольский, Л. М. Закрытая книга в России. 1825–1904 :

монография. – Москва. – 1962. – 254 с. – Текст : непосредственный.

6. Изергина, Н. П. Литературная жизнь Вятки: монография. – Киров. – 1990. – 208 с. – Текст : непосредственный.

7. Короленко, В. Г. История моего современника / собр. соч. : в 10 т. Т. 5. – Москва. Гослитиздат. – 1953. – 395 с. – Текст : непосредственный.

8. Павленков, Ф. Ф. Объяснение к «Наглядной азбуке» (Ключ к чтению и письму по картинкам). – Санкт-Петербург. –1887. – 7-е изд. – 50 с. – Текст : непосредственный.

9. Петров, В. А. Земская начальная школа в Вятской губернии: дисс. ... канд. пед. наук. – Москва. – 1954. – 520 с. – Текст : непосредственный.

10. Петряев, Е. Д. Вятские книголюбы. – Киров. Кировское отделение Волго-Вятского книжного издательства. –1986. – 224 с. – Текст : непосредственный.

11. Помелов, В. Б. Просветители Вятского края: российские деятели культуры и местные ученые-педагоги : монография. – Киров. Издательство ВятГПУ. – 2007. – 152 с. – Текст : непосредственный.

12. Помелов, В. Б. Просветители и педагоги-методисты Вятского края монография. – Киров. – 2019. – 174 с. – Текст : непосредственный.

13. Помелов, В. Б. Просветитель и методист начальной школы Ф. Ф. Павленков. К 175-летию издателя, просветителя и педагога-методиста / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Начальная школа. 2014. – №10. – С. 4–11.

14. Помелов, В. Б. Региональные особенности развития народного образования в российской провинции : вторая половина XIX – Октябрь 1917 г. : дис... д-ра пед. наук. – Москва. – 1998. – 532 с. – Текст : непосредственный.

15. Рассудовская, Н. М. Издатель Ф. Ф. Павленков (1839–1900) : Очерк жизни и деятельности. – Москва : Изд-во Всесоюзной книжной палаты. –1960. –107 с. – Текст : непосредственный.

16. Семенов, Д. Д. Опыт педагогической критики русской элементарно-учебной литературы (1887–1888) / Избр. пед. соч. Москва. – 1953. – С. 178–182. – Текст : непосредственный.

17. Центральный государственный исторический архив РФ. Ф. 734. Оп. 3. 1874. Д. 25. Л. 20–24.

# ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371.2

А. Н. Шевелев

## УРОКИ БЛОКАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

**Аннотация.** Статья является откликом на выход в свет книги «Блокадная педагогика» (авторы – И. А. Колесникова, Н. В. Груздева, Л. В. Дербилова. – СПб: Издательство «Росток», 2022. – 556 с.). Представлены авторские размышления о подходах в изучении многогранного феномена блокадной педагогики, об общности приемов педагогической деятельности блокадных учителей в работе с учениками.

В ситуации отсутствия необходимых и привычных в мирное время средств обучения, устное слово учителя становилось едва ли не единственным педагогическим инструментом. От того, насколько блокадный педагог им владел, зависело очень многое. Длительные пересказы педагогами на память и чтение фрагментов литературных произведений (словесная наглядность) происходили на фоне общего возрастания значения книжной культуры в жизни, как детей, так и педагогов. Книга становилась не только средством ухода от безжалостной реальности, но и моральным мерилом, возможностью обретения духовной опоры.

**Ключевые слова:** блокада, блокадная педагогика, экзистенциальная педагогика, ленинградская школа, блокадное учительство.

A. N. Shevelev

## LESSONS OF BLOCKADE PEDAGOGY

**Abstract.** The article is a response to the publication of the book "Blockade Pedagogy" (authors – I. A. Kolesnikova, N. V. Gruzdeva, L. V. Derbilova. – St. Petersburg: Rostock Publishing House, 2022. – 556 p.). The author's reflections on approaches to the study of the multifaceted phenomenon of blockade pedagogy, on the commonality of methods of pedagogical activity of blockade teachers in working with students are presented. In the situation of the lack of necessary and habitual teaching tools in peace-time, the teacher's oral word became almost the only pedagogical tool. A lot depended on how much the blockade teacher owned it. Long-term retellings by teachers for memory and reading fragments of literary works (verbal clarity) took place against the background of a general increase in the importance of book culture in the lives of both children and teachers. The book became not only a means of escape from the ruthless reality, but also a moral yardstick, an opportunity to gain spiritual support.

**Keywords:** blockade, blockade pedagogy, existential pedagogy, Leningrad school, blockade teaching.

*Введение.* В канун XIII Петербургского международного образовательного форума, 13 апреля 2022 года состоялась презентация общественности Петербурга вышедшей из печати книги «Блокадная педагогика» (авторы – И. А. Колесникова, Н. В. Груздева, Л. В. Дербилова. – СПб: Издательство «Росток», 2022. – 556 с.) [Колесникова, 2022]. Появление издания совпало с 80-летием блокадных событий рубежа 1941–1942 годов, когда комментировать значение «смертного времени» вряд ли необходимо. Не откликнуться на этот фундаментальный по замыслу и исполнению труд было невозможно, хотя текст статьи никак нельзя относить к классическим рецензиям, скорее, к жанру «размышление на тему».

Писать на тему блокады очень трудно. Постоянно задаешь себе вопрос, имеешь ли ты право, нет, не судить, а даже пытаться понять, коснуться жизни людей, в нечеловеческих условиях преодолевавших себя, ощущаешь, что, несмотря на 80 лет, которые, казалось, должны были притупить боль и величие Подвига и позволить рассматривать тему сугубо научно и отстраненно, сделать это не получается.

*Материалы и методы.* В ходе исследования был использован комплекс историко-педагогических методов исследования – историко-генетический, анализ и синтез, метод аналитического обобщения и метод систематизации историко-педагогического знания. Важнейшим методоло-

гическим подходом выступил исторический подход и его принципы [Аллагулов, 2024], [Аллагулов, 2011], [Аллагулов, 2012], [Богуславский, 2024], [Богуславский, 2023], [Рындак, 2010], [Рындак, 2020], [Аллагулов, 2023].

*Результаты исследования.* Блокада многомерна. Очевидно, что это была колossalная гуманитарная катастрофа. Но педагогику блокады никак нельзя свести только к «педагогике выживания», военной педагогике, «педагогике катастроф». Так же, как нельзя вложить этот феномен в привычные клише примера «гуманистической педагогики», «педагогики профессионального подвижничества». Она выходит за традиционные границы историко-педагогического осмыслиения. Так же, как сама Блокада выходит за пределы «одного из» периодов истории Петербурга, а блокадная педагогика – за границы короткого этапа в трехвековой истории петербургского образования. Годы блокады «стоят над» историей Города и педагогики, как высшее и потому священное их достижение. Поэтому, говоря о блокадной педагогике, скорее, нужно вести речь о педагогике экзистенциальной, на грани жизни и смерти, героического и повседневного, педагогике, силою общей исторической судьбы горожан и фронтовиков поставившей перед ежедневным нравственным выбором каждого участника тех событий. И нас с вами.

Сухость приводимых в книге нормативных педагогических предписаний и статистических отчетов о работе ленинградских школ (детских садов, детских домов, методической службы) поразительно контрастирует с вызывающими шквальные эмоции свидетельствами воспоминаний и дневников блокадных педагогов и школьников. Именно последние создают постоянное ощущение недосказанного, недопонятого, не дают поставить точку в «изучении вопроса». Бюрократический язык и бесстрастная статистика заставляют усомниться, понимали ли руководители Ленинграда, в каких условиях эти указания придется выполнять, не были ли они оторваны от реальности происходящего? Воспоминания, дневники, письма позволяют увидеть блокадную жизнь каждого человека, даже ее общие с другими горожанами черты, но не позволяют фиксировать их в общем контексте Великой Отечественной войны, значительной частью которой стала битва за Ленинград.

О блокадной педагогике размышлять необходимо. Максимально полное представление о ней на уровне имеющихся в нашем распоряжении (а, главное, сохранившихся – сколько не дошло) свидетельств не может не вывести нас к пониманию (пусть и частичному) ее уроков, прежде всего, нравственно-педагогических. Высвечивание, максимальное заострение такими периодами истории достижений и проблем педагогики мирного времени, позволяет предметно и конкретно вести разговор о подлинных и вечных смыслах

педагогической деятельности, которые кажутся в суетной образовательной повседневности высокопарными декларациями. Блокадная педагогика – педагогика максимальной честности, освобождаемая от всего наносного, сиюминутного и лживого, что и дает ей право быть экзистенциальной педагогикой, мерилом любой педагогической деятельности. Наконец, осмысление блокадной педагогики, где очевидны уникальность каждого-дневного подвига учителя, ученика, коллектива школы, героизм Города в целом, выступают достаточно надежной защитой от обезличенных деклараций формального патриотического воспитания, способного зачастую нанести больший педагогический вред, чем принести пользу. Блокадная педагогика – это эталон, вызывающий поворот каждого, кто занимается педагогической деятельностью, к рефлексии ее смыслов, к поиску и обретению собственных выстраданных педагогических решений, которые нельзя заменить пребыванием в «общем строю выполняющих приказы».

Полюсами описания деятельности ленинградской школы в блокаду выступают школьная блокадная повседневность и героизация работы школы в условиях осажденного города. Как справедливо замечает И. А. Колесникова «Описания повседневных лишений как бы отодвигают на второй план собственно педагогическую составляющую школьной блокадной жизни» [Колесникова, 2022, с. 156]. Абсолютизация каждого из этих подходов создает лишь часть общей картины: на фоне страш-

ной трагедии школа как-то немыслимо, но продолжала работать; все сферы города работали героически уже потому, что работали, в том числе и школьная сфера. Только на стыке этих подходов, не исключая каждый из них, можно попытаться предположить, где ленинградцы черпали силы для продолжения борьбы, что делает максимально эффективным историко-психологический подход, который разрабатывался, к примеру, в книгах В. С. Ярова [Яров].

Другой системой координат при рассмотрении феномена блокадной педагогики выступают примененное авторами книги сочетание историко-политологического (управленческо-статистического) и антропологического-психологического (дневники и воспоминания педагогов и детей) рассмотрения. Такое сочетание позволяет увидеть особенности психологического восприятия блокадными учителями своей деятельности, когда главным в ней становится осознанная, самостоятельная профессиональная позиция, определяющая смыслы работы в катастрофических условиях, восприятие себя как спасателей поколения юных горожан, как хранителей и трансляторов человечности (культуры) в бесчеловечное время, людей, для которых долг оказывался сильнее страха и лишений, которые не могли себе внутренне позволить работать плохо, хотя никто их не смог бы никогда ни в чем упрекнуть уже потому, что они такое пережили.

Здесь возникает очень щепетильная тема. Зная о позиции части учителей по сохранившимся доку-

ментам, исследователи экстраполируют такую «высокую позицию» на всех педагогов города. Вопрос о том, составляли ли такие педагоги большинство в профессиональном сообществе блокадного Ленинграда, представляется некорректным: сложившаяся ситуация подразумевала индивидуальный выбор каждым, но не только на основе нравственных принципов, а также и житейских стратегий собственного и близких выживания (увеличенные продовольственные карточки работающим). За многими блокадниками стояло не только собственное самосохранение, но и жизнь близких людей (детей, родителей, родственников, друзей), которым они спасали жизнь, сохраняя свою или жертвуя ею. Невозможно однозначно достоверно ответить и на вопрос, позволяла ли «высокая позиция» выжить или, наоборот, была, пусть и достойным, но и более опасным выбором. Думается, что здесь нельзя сбрасывать со счетов элемент случайности, везения, как и нельзя говорить о незначимости мобилизации внутренних человеческих резервов, прежде всего, духовно-психологических, жизненный порог которых у каждого был индивидуален.

История ленинградской школы в период блокады распадается на три этапа (внутри каждого есть свои периоды), которые почти полностью соответствуют трем блокадным учебным годам: 1941/42, 1942/43 и 1943/44 учебным годам (1944/45 учебный год проходил уже после снятия блокады, хотя органически включается в изучаемый феномен). Но каждый из этих этапов отличался

от другого. Внутри самого трагического, первого этапа можно выделить периоды лета – осени 1941 года, первую блокадную зиму, периоды

весны и лета 1942 годов как относительно самостоятельные. На каждом этапе в Ленинграде работало определенное количество школ:

Таблица

**Число ленинградских школ разных видов в период блокады**

06. 1941	11. 1941	02. 1942	01. 1943	09. 1943	09. 1944	09. 1945
571	103	39	86	117	183	208

Очевидно огромное и быстрое сокращение их численности к весне 1942 года и медленное восстановление к окончанию блокады и войны. Закрытие школ было связано с быстрым переводом школьных зданий под госпитали (что предусматривалось еще довоенными архитектурными проектами), частичным (393) или полным (22) разрушением школ бомбардировками, прекращением работы из-за отсутствия учителей. Но ленинградские школы в целом работали в блокадном городе непрерывно всю войну, что позволяет говорить о безусловной значительности контингента детей школьного возраста в блокадном Ленинграде (неудачная эвакуация детей из города летом 1941 года, исход в Ленинград беженцев с детьми из окрестностей города, сохранение детей и подростков как значительной демографической страты среди горожан в 1942–1944 годах, несмотря на эвакуацию по Дороге жизни, начавшаяся реэвакуация в город в 1944–1945 годах). Вряд ли работа школ стала только результатом властных действий руководства города, если бы она не была подкреплена сверхволевыми усилиями ле-

нинградских педагогов (самый примерный подсчет возможного числа работающих учителей при минимальной численности относительно общего числа работающих в городе школ показывает, что оно колебалось от 800 в 1941 до 4 тыс. в 1945 году).

По-видимому, в тяжелейших условиях срабатывал своеобразный резонанс, в который вступали два фактора. С одной стороны, действовал военно-бюрократический стиль управления образованием (немыслимые при соотнесении с реальностью блокады требования к качеству обучения и воспитания, тон военного приказа, который должен быть выполнен любой ценой, не взирая ни на какие личные обстоятельства, хотя руководители всех уровней не могли не знать о лишениях, но сознательно или интуитивно ссылку на трудности игнорировали, что, как ни парадоксально, возможно позволяло активизировать скрытые резервы истощенных до невозможности физически и психически людей). С другой стороны, такой стиль сочетался с индивидуальной (у каждого по-своему) самомобилизацией педагогов на основе определенного набора профес-

сиональных качеств (высокой, подчас, дореволюционной общей культурой, порядочностью, внутренним достоинством и честью, готовностью самоотверженно трудиться из чувства долга, пережитым опытом жизни в условиях лишений революции и гражданской войны, наличием осознанных, а не привнесенных смыслов профессиональной деятельности, того, что совокупно именуется профессиональной позицией). Вера в победу, в страну, в человечность становилась сильнее социальных барьеров, рациональных аргументов, личных трагедий и лишений. Вера в конечное торжество человечности в борьбе с врагом ... и собственной слабостью, глобальностью постигшей катастрофы, позволяла блокадным педагогам сохранять оптимизм и силу духа, демонстрируя которые, они сохраняли детские жизни. Несмотря на индивидуальный характер выбора каждым своего пути в блокаде, все же ясно, что в одиночку, без постоянного примера коллег и без ощущения единения всех на защите Города и России, сработать такой резонанс вряд ли смог бы.

В книге прекрасно прописаны ведущие тенденции, свойственные «Детям блокады», которые определяли характеристики школьников, которым была адресована блокадная педагогика. Во многих источниках зафиксировались явные черты блокадных детей: физическое истощение («бесшумные дети») и физиологическое отставание в развитии на фоне дистрофии, криминогенные проявления детской безнадзорности в условиях осажденного прифронтового го-

рода (случаи подросткового воровства продовольственных карточек и даже грабежей), педагогическое «одичание» не ходивших в школу первую блокадную зиму, особенно распространенное среди старшеклассников, многие из которых теперь работали на производстве, сменив взрослых и не стремясь вернуться в школу, почувствовав себя взрослыми как в позитивном, так и в негативном социальном смыслах.

Не менее важным были и глубинные психолого-педагогические изменения поколения блокадных школьников: стремительное психологическое взросление сравнительно с физиологией, недетские размышления и погруженность в рефлексию, готовность к восприятию сложных, философско-этических проблем, вызванная реалиями наблюдаемой блокадной жизни, определенная нравственная деградация, притупленность обычных человеческих эмоций при столкновении привычных этических и поведенческих норм с блокадной жизнью на грани выживания, развитие ненависти ко всем (начиная от фашистов, немцев – через тех, кто нарушал безжалостную блокадную справедливость, пытаясь разными путями сохранить свою жизнь через обречение на смерть жизней других – и заканчивая даже собственными близкими как конкурентами в борьбе за выживание). Все это были мощные педагогические вызовы, отвечать на которые было необходимо.

*Обсуждение результатов.* Таким образом, само определение авторами книги гуманитарной катастрофы как «естественнного эксперимента на сохранение человечности»

заставляет согласиться с их же мнением о том, что «только школа (городская система образования – Ш. А.) могла такой катастрофе хоть как-то противостоять» [Колесникова, 2022, с.138]. Действительно, ни государственные органы, сконцентрированные на решении военно-политических задач, ни семья, замыкающаяся в себе и рушащаяся на фоне военных перипетий, ни привычные институты детско-подростковой социализации (пионерия и комсомол, структуры дополнительного образования и социального воспитания, творчество обучающихся и детская уличная субкультура) не могли взять на себя сохранение блокадного детства.

Центральным звеном работы блокадной школы становились ее учителя. Какие условия, ценности и приемы позволяли им спасать поколение юных ленинградцев? Можно увидеть три урока, которые имеют вневременное значение для любой педагогической системы:

– вся деятельность блокадных учителей строилась вокруг высочайшей ответственности за вверенных им детей, которая превозмогала лишения гуманитарной катастрофы вплоть до страха за собственную жизнь;

– блокадный педагог, как никогда ранее, все время был рядом с детьми – в классе, бомбоубежище, на строительстве укреплений, дежуря на крыше во время бомбардировок, при поддержании жизнедеятельности школьного хозяйства, на сельскохозяйственных работах и при заготовке дров. Он был равен детям и, одновременно, постоянно выступал в

качестве примера. Здесь нельзя было сфальшивить, обмануть, что дети моментально бы почувствовали. Здесь на прочность проверялись любые дооцененные словесные декларации, наносное отделялось от подлинного и только подлинное имело право на жизнь;

– в момент, когда гуманитарные катастрофы поляризуют в каждом самые крайние проявления «человечного и звериного» начал, становится особенно важным наличие примера, образцов культурности, людей, которые сохраняют, казалось бы, теряющие всякое значение ее черты, которые «держат культуру», несмотря ни на что. Такими хранителями высоких образцов культуры, выраженных не в столько в эрудиции, сколько в общем, достойном Человека поведении в катастрофических обстоятельствах бытия, становились ленинградские блокадные учителя, передававшие энергетику человечности своим воспитанникам.

Блокадные учителя безусловно верили в то, что транслировали детям: верили в неминуемость Победы, верили в то, что хорошая учеба является личным вкладом ученика в ее достижение. Верили в силу единства педагогов и учеников в процессе совместного созидающего труда, граничащего по напряжению человеческих сил с ежедневным боем. Верили в силу заботы людей друг о друге, начиная с близких и заканчивая любым, совершенно незнакомым человеком (что проявилось в многочисленных свидетельствах особенных общих качеств послевоенных ленинградцев, которые выделялись среди жителей других городов СССР). Они

перенесли невозможное и вынесли из страданий общий урок «требовательного к себе и другим милосердия», освоение которого и позволила Ленинграду выстоять.

В работе блокадных учителей был заложен еще один важный принцип, чрезвычайно актуальный для современной педагогики. В практике блокадной педагогики, обусловленной трагическими обстоятельствами, была найдена тонкая грань уважительной требовательности педагогов к детям. Грань, которую очень трудно соблюдать в мирной, привычной реальности, когда полюса излишней педагогической строгости и излишне гуманного отношения педагога к детям максимально расходятся. Тогда, в блокаду, этого не происходило. Высочайшая требовательность блокадных учителей к детям была основана на безусловной справедливости и равенстве детей, чувство коллективного долга, ответственности, как взрослых, так и детей, во имя общего дела, отрицании различного рода личных самооправданий и послаблений, приводила в итоге к мысли о том, что ребенка нельзя жалеть, что жалость станет в конечном счете губительной для его воспитания, да и для самого выживания ребенка в блокадном городе. И, при этом, множество свидетельств о внимательном, понимающем отношении блокадных учителей к прогулам и опозданиям, неуспеваемости детей, позволяло выйти за пределы формальных педагогических требований на этическое поле Человечности. Блокадные педагоги были строги, но никогда не были бездушными к детям. Требовательность к

себе давала моральное право быть требовательным к детям, но в каждом ребенке они продолжали видеть Человека.

Блокадная педагогика стала высшей точкой педагогики Слова. В ситуации отсутствия необходимых и привычных в мирное время средств обучения, устное слово учителя становилось едва ли не единственным педагогическим инструментом. От того, насколько блокадный педагог им владел, зависело очень многое. Длительные пересказы педагогами на память и чтение фрагментов литературных произведений (словесная наглядность) происходили на фоне общего возрастания значения книжной культуры в жизни как детей, так и педагогов. Книга становилась не только средством ухода от безжалостной реальности, но и моральным мерилом, возможностью обретения духовной опоры, что выражено емким «читать – значит, жить». И единство духовного воспроизведения у педагогов и учеников также объясняет феномен Блокады.

*Заключение.* Завершая, хотелось бы сказать и о воспитательной силе символов, которые представлены в книге. Для автора этих строк такими эмоционально мощными символами, выражающими сущность блокадной педагогики, стали торжествующий звон пошедшего весной 1942 года в мертвящей блокадной тишине первого ленинградского трамвая и образ двух детских фигурок, идущих по льду Невы навстречу залпам праздничного салюта в честь снятия блокады в 1944, «маленькие, тощенькие, но выжившие» [Колесникова, 2022, с.165]. Они полностью

совпадают с еще одним сильным моим детским впечатлением из начала 1970-х годов, когда, в момент исполнения «Гимна Великому городу» из балета Глиэра, зал вставал. От блокады людей в зале отделяло 30 лет, многие ее пережили сами, а официальным гимном эта музыка еще не стала. Но люди в зале вставали все, многие плакали. Блокада в этом чествовании явно присутствовала как символ единения, общности великого горя и великого подвига.

### Список литературы

1. Аллагулов, А. М. История педагогики и образования в России: Учебное пособие для студентов вузов / А. М. Аллагулов, В. Г. Рындак, А. В. Торшина. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2024. – 205 с. – Текст : непосредственный.
2. Аллагулов, А. М. Методология историко-педагогического познания / А. М. Аллагулов, В. Г. Рындак. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 83 с. – Текст : непосредственный.
3. Аллагулов, А. М. Образовательная политика в России: история и современность / А. М. Аллагулов. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2012. – 70 с. – Текст : непосредственный.
4. Богуславский, М. В. Научная школа З. И. Равкина – М. В. Богуславского «История педагогики и образования» / М. В. Богуславский // Историко-педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 10–21. – Текст : непосредственный.
5. Богуславский, М. В. Концептуализация историко-педагогического знания в контексте модернизации высшего педагогического образования / М. В. Богуславский // Историко-педагогический потенциал системы непрерывного педагогического образования: традиции и инновации : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 27–28 октября 2023 года / Московский педагогический государственный университет, Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 10–18. – Текст : непосредственный.
6. Колесникова, И. А., Груздева, Н. В., Дербилова, Л. В. Блокадная педагогика. – СПб : Издательство «Росток», 2022. – 556 с. – Текст : непосредственный.
7. Рындак, В. Г. История педагогики и образования. VI–XIX вв. Россия: Учебное пособие / В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов.– Оренбург: ОГИМ, 2010. – 426 с. – Текст : непосредственный.
8. Рындак, В. Г. Педагогическое познание сквозь призму синергетического подхода / В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов, Т. В. Челпаченко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 5(228). – С. 73–78. – Текст : непосредственный.
9. Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса / А. М. Аллагулов, Е. Н. Астафьева,

Н. Б. Баранникова [и др.]; Министерство образования Московской области Академия социального управления. – Москва : Академия социального управления, 2023. – 396 с. – Текст : непосредственный.

10. Яров, С. В. Блокадная этика. Представления о морали в Ленинграде в 1941 – 1942 годах //Лит-Мир – Электронная библиотека. – Текст : электронный. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=162612&p=37>.

# ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.32

М. А. Тимофеев

## Б. И. КОВАЛЕНКО: СТРАНИЦЫ БИОГРАФИИ. *К 135-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ*

**Аннотация.** На основании впервые вводимого в научный оборот документального материала (документы из фондов Научного архива РАО, архивной коллекции ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики»), предлагается реконструкция деятельности выдающегося тифлопедагога и ученого Бориса Игнатьевича Коваленко в годы его работы в НИИ дефектологии АПН РСФСР.

Описаны основные направления и результаты его трудов с 1944 по 1946 год в области работы с военноослепшими, трудового обучения слепых детей, общих вопросов организации их образования, воспитания и обучения слабовидящих. В приложении впервые публикуется автобиография Б. И. Коваленко и ряд архивных документов, связанных с его работой в НИИ дефектологии АПН РСФСР.

**Ключевые слова:** тифлопедагогика, НИИ дефектологии, учебная литература для незрячих, трудовое обучение, работа со слабовидящими.

М. А. Timofeev

## BORIS KOVALENKO: SOME POINTS OF BIOGRAPHY. *TO THE 135TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH*

**Abstract.** On the basis of the documentary material (documents from the funds of the Scientific Archive of the Russian Academy of Education, archival collection of the Institute of Correctional Pedagogy), which is being introduced into scientific circulation for the first time, the reconstruction of the activities of the outstanding tylopedagogue and scientist Boris Ignatyevich Kovalenko during his work in the Research Institute of Defectology of the Russian pedagogical Academy is offered.

The main directions and results of his works from 1944 to 1946 in the field of work with the military blind, labor training of blind children, general issues of organization of their education, upbringing and education of the visually impaired are described. The appendix contains for the first time the autobiography of B.I. Kovalenko and a number of archival documents related to his work in the Research Institute in Defectology of the Russian pedagogical Academy.

**Keywords:** typhlopedagogy, Research Institute in Defectology, educational literature for the blind, labor training, work with the visually impaired.

*Введение.* В жизни одного из основателей отечественной тифлопедагогики Бориса Игнатьевича Коваленко «московские» периоды жизни и деятельности были непродолжительны и имели, на первый взгляд, не первостепенное значение. Однако их роль в организации и развитии высшего дефектологического образования (1928–1933 г.) в Москве и дефектологии как науки (1944–1946 гг.) в масштабах всего СССР была велика. К сожалению, в специальной литературе эти эпизоды биографии педагога и ученого, особенно деятельность в НИИ дефектологии АПН РСФСР, практически не освещены, хотя они и являются очень информативными и важными с точки зрения восстановления полной картины развития отечественной дефектологии и специального образования, основанной на оригинальном документальном материале.

*Материалы и методы.* Цель исследования – реконструкция периода работы Б. И. Коваленко в качестве руководителя отдела тифлопедагогики НИИ дефектологии АПН РСФСР в 1944–1946 годах, описание профессиональной деятельности и достигнутых результатов в деле обучения, воспитания и социализации незрячих.

В качестве задач были выделены: источниковедческая – выявление и ввод в научный оборот архивного документального материала по данной проблематике; аналитическая – систематизация и анализ информации по теории и практике обучения и

воспитания незрячих, их социализации, развитию системы специализированных образовательных учреждений, содержащейся в архивных документальных материалах официального и биографического характера.

Источниками исследования выступают неопубликованные документы из ф. 44. НИИ дефектологии (Научный архив РАО) и архивной коллекции ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики». Это личные дела Б. И. Коваленко, подготовленные им аналитические записки по деятельности отдела, годовые планы и отчеты НИИ указанного периода, справки о научно-исследовательской работе института и т. д.

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

*Результаты исследования.* 16 января 2025 года исполняется 135 лет со дня рождения выдающегося тифлопедагога и дефектолога Бориса Игнатьевича Коваленко. Его жизнь и профессиональная деятельность неоднократно становились предметом освещения в отдельных статьях и брошюрах, обзорных трудах и учебных пособиях по истории тифлопедагогики и специальной педагогики в целом. Достаточно подробно изучены и представлены «смоленский» и «ленинградский» периоды его

жизни, деятельность во время советско-финской и Великой Отечественной войны.

Однако очень небольшой – неполные три года (1944–1946), но важный эпизод, связанный с работой в Москве, в новом НИИ дефектологии АПН РСФСР, обычно подается крайне лаконично, в объеме 2–3 строк [Коваленко, с. 28–30.]. Что, на наш взгляд, абсолютно незаслуженно и вот по каким причинам.

Во-первых, сама деятельность Б. И. Коваленко как руководителя специализированного отдела тифлопедагогики в главном научном центре страны в области дефектологии и специального образования важна, как минимум, для формирования представления о развитии этих сегментов науки и культуры, истории этого уникального института. И во-вторых, без полной реконструкции указанного периода будет неполна и сама жизнь педагога и ученого, его деятельность в годы Великой Отечественной войны. Без обращения к документальным источникам мы не сможем составить представление о еще одной, «академической», грани его уникальной личности, о *настоящей* истории отечественной тифлопедагогики в это тяжелое для страны время.

Родился Борис Игнатьевич Коваленко 16 января 1890 года в мелкоточке Свенцяны (ныне Швенчёнис, Литва), в 84 км к северо-востоку от Вильнюса. Профессия матери (она была учительницей), обучение в гимназиях Вильно и Минска, юридический факультет столичного университета, работа воспитателем в колонии для несовершеннолетних нарушителей, а в бурные 1917–18 годы –

преподавателем общеобразовательных курсов в Петрограде [Автобиография..., л.6-боб.], возможно, стали факторами, окончательно определившими профессиональный выбор в пользу педагогики. Потеря зрения в 1921 году привела Бориса Коваленко к активизации изучения жизни и деятельности слепых. И с 1923 года он начинает реализовывать себя в сфере тифлопедагогики. Сначала – в качестве педагога и руководителя Смоленской областной школы слепых, затем, обратив на себя внимание сотрудников Наркомпроса РСФСР, становится лектором на центральных курсах СПОН, а чуть позже – и на всех центральных курсах подготовки и повышения квалификации кадров тифлопедагогов [Там же, л.7].

Первый «московский» период Б. И. Коваленко начинается в январе 1928 года. Именно в Москве он становится преподавателем высшей школы. Получив звание доцента [Коваленко Б. И. Личное дело, л.1об.], читает курс по методике работы со слепыми студентам Дефектологического отделения (ДЕФО) педагогического факультета 2-го МГУ (с 1931 г. – МГПИ им. А. С. Бубнова). Но уже в следующем году он был назначен заведующим кафедрой и профессором тифлопедагогики Ленинградского Педагогического Института им. А. И. Герцена, с которым был связан, хоть и с небольшими перерывами, уже до конца жизни. Лекции своим московским ученикам он будет читать, работая по совместительству, до 1933 года, после чего откажется – периодически ездить из Ленинграда в столицу было уже не так легко физически.

Второй раз в Москве Борис Игнатьевич Коваленко окажется летом 1944 года, когда его направят работать в НИИ дефектологии АПН РСФСР. Это назначение было не случайным – Коваленко «является [...] в нашей стране самым ведущим научным работником в области обучения и воспитания слепых от рождения и ослепших детей». Это слова из отзыва зам. директора института Дмитрия Ивановича Азбукина датируются 1946 годом [л.10]. Впрочем, и для 1944 года они были абсолютно справедливы.

Последние 5 лет жизни Бориса Игнатьевича перед приходом в НИИ дефектологии были тесно связаны с военной тематикой. Во время советско-финской войны он работал с военноослепшими в госпиталях. При его участии был организован первый в стране интернат для военноослепших с акцентом на профессиональное обучение. С 1941 по ноябрь 1944 года он работал в качестве консультанта Санотдела Уральского военного округа по вопросам профориентации и трудоустройства военноослепших [Личное дело..., л. 20], а также консультантом Военно-Врачебной Комиссии Северного фронта [там же, л. 21]. При этом основным местом работы был Молотовский педагогический институт, профессором которого он состоял. Дело в том, что именно в г. Молотов (ныне Пермь) в августе 1941 года Б. И. Коваленко был эвакуирован вместе с курсами подготовки военноослепших в вуз.

Кардинальные изменения в его жизни начались весной 1944 года, когда он станет член-корреспондентом Академии педагогических наук. 11

марта 1944 года Постановлением СНК РСФСР № 196 за подписью Председателя СНК А. Косыгина он будет утвержден в этом статусе [Коваленко Б. И. Личное дело, л. 13-13об.]. Наметившийся поворот в его биографии объяснялся, на наш взгляд, достаточно просто: процессом становления самой академии и изменения качества подведомственного ей НИИ дефектологии.

Серьезные перемены в организации работы НИИ происходили в течение всего 1944 года. Реализация концепции превращения структуры именно в *научно-исследовательский* институт, как то было предусмотрено решениями 1943 года о коренной перестройке его работы, требовала новых кадров, причем не на уровне рядовых сотрудников, формулирования и развития работ по новым темам. В их число входила и тифлопедагогика, занятия которой до того момента были как бы распылены между сотрудниками. Целенаправленно ею занимался в том же 1943 году Д. И. Зоричев. Основные темы – воспитание ориентировки в пространстве у слепых школьников, формирование пространственных представлений, лексика в письменной речи слепых школьников [Отчет о работе в 1943 г., л.2–3].

Одним из условий функционирования обновленного НИИ было обязательное «привлечение высококвалифицированных научных работников» [Отчет... за 1944 г., л.1]. Неудивительно, что Б. И. Коваленко вошел в их число. Забегая вперед скажем, что Бориса Игнатьевича утверждают в должности заведующего отде-

лом тифлопедагогики института в октябре 1944 года, а 31 октября выйдет приказ Народного Комиссара Просвещения РСФСР, которым Б. И. Коваленко переводится из Молотовского государственного педагогического института в НИИ дефектологии [Коваленко Б. И. Личное дело, л. 19].

Вообще, Б. И. и Н. Б. Коваленко до своего приезда в Москву в июне 1944 года, были зафиксированы в документах института и раньше – как участники совещания научных сотрудников 21 сентября 1943 года [Протоколы конференций и совещаний, л. 11]. Однако, скорее всего, здесь они появлялись как приглашенные, а не штатные участники.

Судя по документам, фактический переход Б. И. Коваленко и его постоянного лаборанта, дочери Нины Борисовны, в Москву мог происходить в два этапа. По данным записей в домовой книге [Домовая книга, л. 107об-108], они поселились в корп.7, кв.1 комплекса зданий по местонахождению института (ул. Погодинская, 8) 12 июля 1944 года. При этом указано, что Б. И. Коваленко прибыл для работы в Академии в качестве профессора, а дочь – для работы в НИИ дефектологии в качестве педагога.

О том, когда состоялся разговор с Коваленко о его новом *постоянном* месте работы, сегодня можно лишь строить предположения. Возможно, он состоялся еще в марте, а может, и в 1943 году.

С большой долей вероятности можно предположить, что, скорее всего, Борис Игнатьевич уже сотруд-

ничал с НИИ до формального зачисления туда на работу. В пользу этого предположения говорят материалы годового отчета института за 1944 год, в котором нашли отражение результаты работы отдела тифлопедагогики и лично Б. И. Коваленко. Судя по этим материалам, он принимает участие в мероприятиях института с июня месяца.

Как бы то ни было, очевидно одно: Б. И. Коваленко начал активно сотрудничать с НИИ дефектологии (еще до своего официального трудоустройства) на начальном этапе становления функционирования института в новом формате, во время поиска и формулирования актуальных тем и направлений. Неслучайно в первом плане работы, который был составлен в общих чертах, на два года (1944–1946), Борис Игнатьевич фигурирует как член-корреспондент АПН, но не как сотрудник НИИД [План НИР института 1944–1946, л. 5]. План утверждается 1 июня на заседании Ученого Совета НИИ. Именно здесь в рамках научной темы «Принципы трудовой подготовки слепых, глухонемых и умственно отсталых (трудовое обучение в школе и восстановление трудоспособности инвалидов)», руководителями которой является он и А. Н. Граборов, будут поставлены основные направления исследований, близкие в том числе и Борису Игнатьевичу: темпы работы, особенности выработки двигательных навыков, особенности трудовой подготовки военнослепших и др. Планировалось, что в течение 1944 года будет разработана методика проведения необходимых исследований.

Строго говоря, именно *отдел тифлопедагогики*, а не отдельные сотрудники института, начал свою работу с 1944 года [Справка в АПН, л. 2] – полноценным функционированием этого подразделения НИИ обязан как раз Б. И. Коваленко. Косвенно об отсутствии системно организованной работы до этого времени говорят и данные институтской МПК. Показательно, что в отчете Медико-педагогической консультации НИИДа за первое полугодие 1944 г. информация об обследованных детях с нарушениями зрения практически отсутствует: из 763 проконсультированных детей всего 1(!) был со слепотой [Справки о..., л. 5].

Характерно, что, несмотря на наличие в перечне структуры НИИ отдела тифлопедагогики, в том блоке, где кратко характеризуется работа каждого отдела, этот отдел не выделен. Из чего можно сделать вывод, что он как структурное подразделение пока не рассматривается как «полностью действующий». И Коваленко пока работает в/с НИИ именно как член-корреспондент Академии либо, что, скорее всего, и было как внештатный сотрудник на договорных началах [Там же, л. 20].

Как бы то ни было, в конце лета Б. И. и Н. Б. Коваленко выехали назад, в г. Молотов, где Борис Игнатьевич решал все вопросы, связанные с переездом в Москву. Потом был приказ о зачислении. Официально же к работе в НИИ дефектологии Коваленко приступил только 30 ноября 1944 года. По крайней мере, так записано в приказе по АПН РСФСР №134 от 1 декабря 1944 года [Коваленко

Б.И. Личное дело, л. 20]. Примечательна сама формулировка обоснования в документе: «считать [их] вернувшимися из служебной командировки из г. Молотова».

Вернувшись в Москву, Борис Игнатьевич развернул активную публичную деятельность. Он выступает на совещании директоров специальных школ районов, освобожденных от немецкой оккупации (21–24 июня) с докладами «Об ориентировке в пространстве слепых» (другой вариант названия: «Развитие пространственных представлений у слепых школьников») и «О работе с военно-ослепшими» [Справки о..., л. 12].

В 1944 году отдел работал над заявленными темами «Формирование пространственных представлений у слепых школьников в процессе преподавания географии» и «Лексика в письменной речи слепых школьников». Эти две темы стояли в плане. По первой основной объем работ выполнил Д. И. Зоричев на базе Института слепых детей (материал был собран по итогам проведения 50 уроков); в рамках второй материал был собран уже из 100 письменных работ учеников 2–6 классов [Справки о..., л. 2]. Этой темой занимался Н. С. Рождественский.

В рамках выполнения плана программно-методических работ сотрудники отдела составили Проект положения о школе для слепых [Там же, л.2 об].

Непосредственно Борис Игнатьевич представлял отдел в работе над общеинститутской темой «Принципы трудовой подготовки слепых, глухонемых и умственно-отсталых

(трудовое обучение в школе и восстановление трудоспособности инвалидов») с подтемой «Возвращение ослепших к трудовой жизни» [Справки о..., л. 9 об.]. Опытный материал для подтемы набирался Б. И. Коваленко в практической обстановке: изучением работы ослепших в экспериментальном цехе металлургического завода, в опытной с/х школе на курсах по подготовке в вузы. Кроме того, рассматривались вопросы о видах труда, доступных ослепшим, методике профессиональной подготовки, организации труда и др. [Там же, л. 27 об.]. Написанная по итогу монография в конце 1944 года была сдана в печать [Там же, л. 31 об.].

В победном 45-м работе отдела тифлопедагогики НИИ дефектологии под руководством Б. И. Коваленко вышла на новый уровень. Согласно отчетной документации о НИР [Справка о НИР за 1945, л. 2], его рукопись пособия для учителей «Возвращение ослепших к трудовой жизни» была уже сдана в печать. Готова была и другая рукопись – «Как учиться работать без зрения». Это пособие предназначалось не только педагогам, но и самим ослепшим. В нем было 12 таблиц слов для ознакомления с брайлевским шрифтом. Отбор слов, очередность прохождения букв были выстроены по итогам большого количества обследований, проведенных самим Б. И. Коваленко [Отчет о НИР за 1945 год, л. 9 об.].

В стадии завершения находилась работа над коллективным пособием для военноослепших «Что делать потерявшим зрение?». Кроме того, активно шла разработка темы

«Особенности учебной работы с ослепшими детьми и подростками». Сотрудники отдела подготовили к публикации ряд статей – «Современное состояние школ слепых» (Н. М. Краснянская), «Трудовая подготовка слепых школьников» и «К вопросу о скорости чтения и письма различных категорий слепых школьников» (Б. И. Коваленко).

Шла работа и над составлением словарника и подготовки статей для «Педагогической энциклопедии» [Протокол заседаний..., л. 18об-19].

Отдельное место занимали программы – под руководством Бориса Игнатьевича были разработаны программы для школ слепых. С целью методической поддержки по вопросам обучения слепых Борис Игнатьевич выезжал и в Ленинград – для помощи сотрудникам Ленгорено [Отчет о НИР за 1945 год, л. 24].

Учебники для школ слепых – еще одно направление, в работе над которым Б. И. Коваленко также принимал активное участие. Так, в марте 1945-го на обсуждении учебников для специальных школ он настоятельно требует при их разработке учитывать особенности восприятия слепого ребенка, в т. ч. скорость усвоения предмета. По его настоянию было принято решение при разговоре с Учпедгизом сделать акцент на необходимость подготовки учебников для незрячих особыми специалистами [Протокол заседаний..., л. 15–15об.].

Большое внимание уделялось не только научным изысканиям, но и практическому ознакомлению с их результатами педагогической общественности, органов исполнительной

власти, занимавшимися трудоустройством инвалидов по зрению, работников госпиталей и др. Так, сотрудники отдела выступали в 1945 году на Всесоюзной конференции ВОС, на заседаниях Управления по соцобеспечению инвалидов Отечественной войны, Института экспертизы труда инвалидов и других учреждений. В частности, в октябре Б. И. Коваленко ознакомил сотрудников Наркомздрава СССР с мероприятиями помощи военноослепшим, разработанными в институте [Справка о НИР за 1945, л.8]. Для работников госпиталей, учителей, работающих с военноослепшими, и сотрудников собеса были прочитаны лекции «Обучение военноослепших чтению и письму по Брайлю», «Работа слепых в области умственного труда», «Учет, обучение и трудовое устройство военноослепших». Для слепых научных работников, литераторов и аспирантов г. Москвы – доклад «Техника научно-исследовательской работы слепого ученого». И порядка 10 лекций в госпиталях и Центральном клубе для военноослепших. Среди них – «О трудовых возможностях слепых в области умственного и физического труда», «Слепые на педагогической и административной работе» и пр. [Отчет о НИР за 1945 год, л. 22].

Осенью 1945 года в деятельности отдела было выделено новое направление – история тифлопедагогики. По запросу Всероссийского общества культурных связей с зарубежными странами (ВОКС) была подготовлена статья «Воспитание и обучение слепых в СССР». Кроме того, Борис Игнатьевич выступил с докладом

«О советской тифлопедагогике» на сессии АПН [Там же, л. 6]. Кроме того, перед отделом была обозначена новая или, как было написано в протоколе, «жизненная» тема – «Дифференцированный подход к слепорожденным и ослепшим» [Протокол заседаний..., л. 62]. На выходе его сотрудники должны были дать монографию «Очерки психологии слепых детей» [Там же, л. 63].

Об итогах своей работы Б. И. Коваленко и сотрудники отдела постоянно отчитывались перед коллегами и руководством института – на Ученом совете, на заседаниях отдела. Так, на заседания отдела тифлопедагогики (их за год прошло 17) было зачитано 25 докладов. Основные докладчики – Б. И. и Н. Б. Коваленко, И. М. Краснянская. Ключевые темы были связаны с обучением слепых чтению и письму, вопросам статистики, работам в рамках курса естествознания [Отчет о НИР за 1945 год, л. 16 об.].

1945 год был очень важным для отдела тифлопедагогики НИИ дефектологии не только в плане выхода на постоянный, отвечавший запросам времени объем тем, подтем и направлений научной работы, но и в другом отношении. Руководство АПН стало смотреть на отдел как на структуру, ведущую также аналитическую работу в области образования незрячих людей. 21 июля 1945 года за подписью Б. И. Коваленко на имя вице-президента АПН И. А. Каирова уходит записка о состоянии работ по тифлопедагогике и методике за 1936–1946 гг. В ней два раздела – первый описывает деятельность ЛГПИ им. А. И. Герцена, во втором содержится

информация о работе отдела тифлопедагогики НИИД, в т. ч. о перспективных для разработок темах [Справка в АПН РСФСР о работах].

Напряженная и беззаветная работа Бориса Игнатьевича Коваленко во время войны была оценена по достоинству. В январе 1945 года он награждается Орденом «Знак Почета» за №62452, а 6 июня – медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», вручали в торжественной обстановке 22 декабря [Коваленко Б. И. Личное дело, л. 22].

Но годы и работа на износ начинают брать свое. 12 июля 1945 года Борис Игнатьевич пишет в адрес директора института письмо. В нем он извещает его о своем намерении ходатайствовать о назначении ему персональной пенсии (в том числе и по состоянию здоровья) и просит предоставить необходимые документы – характеристику и ходатайство.

Эта характеристика (называлась она «Отзыв») сильно выделялась из общего потока формально-стандартных и безликих документов такого типа. Чувствуется, что писавший – документ подписан замдиректора института Дмитрием Ивановичем Азбукиным – искренне переживал и восхищался деятельностью Б. И. Коваленко. Отзыв полон редких для канцелярского документа эпитетов – «исключительная», «чрезвычайно большая», «высокополезная», «самый ведущий научный работник страны» и т. д. Документ завершался фразой: «Его творческие трудовые усилия поразительны» [Коваленко Б. И. Личное дело, л. 10].

В результате пакет документов уходит в Пенсионный отдел Наркомпроса. Правда, произойдет это не быстро, 24 января 1946 года [Коваленко Б. И. Личное дело, л. 18].

\*\*\*

1946-й год станет последним годом работы Бориса Игнатьевича Коваленко в Москве – в НИИ дефектологии и в МГПИ им. В. И. Ленина, где он параллельно был заведующим профильной кафедрой. От себя (М. Т.) добавим – и самым непрозрачным годом в плане возможности изучения.

Отчет по научной работе за этот год производит странное впечатление – в нем отражены только темы, связанные с олигофренопедагогикой, сурдо- и логопедической тематикой, психологией. О работе со слепыми содержит информацию лишь один раздел. В нем – скромная ремарка о том, что работы по направлению «Содержание и методика обучения в школе слепых при дифференцированном подходе к слепым с детства, ослепшим и имеющим остаточное зрение» исключена из плана в связи «с переводом отдела» в Ленинград [Отчет о НИР за 1956, л. 7об.]. Есть также единичное упоминание о том, что Б. И. Коваленко выступал с отчетным докладом о работе отдела по 1 полугодию, но, к сожалению, в фондах НИИ дефектологии этот материал не отложился. В целом же, повторимся, для составителей годового отчета, подписанного директором НИИД Л. В. Занковым, тифлотематики и соответствующего отдела с сотрудниками как бы и не существует.

Формально Б. И. Коваленко и ставшая к тому моменту и. о. ст. научн. сотр. Нина Борисовна расстались с НИИ дефектологии АПН РСФСР 20 ноября 1946 г. Причем они, действительно, не увольнялись, а переводились на те же должности в Ленинградский Научно-исследовательский институт специальных школ при Ленинградском филиале АПН [Коваленко Б. И. Личное дело, л. 27]. В их жизни начался, а точнее, продолжался период, связанный с ЛГПИ им. А. И. Герцена.

*Обсуждение результатов.* Исследование в фондах Научного архива Российской академии образования архивных документов, связанных с Б.И. Коваленко и его деятельностью в 1944–1946 гг. в составе НИИ дефектологии АПН РСФСР, позволило реконструировать формы и содержание его научно-практических изысканий и основных направлений развития отдела тифлопедагогики на данный период. Данные материалы способствуют не только восстановлению «московского» периода в жизни педагога и ученого, но и предоставляет практический материал для организации работ по подготовке исследований по истории специальной педагогики и дефектологии в СССР.

*Заключение.* На основании впервые вводимых в оборот документальных архивных материалов, связанных с деятельностью Б. И. Коваленко в стенах НИИ дефектологии АПН РСФСР, можно утверждать, что его приглашение на должность зав. отделом тифлопедагогики фактически способствовало началу формиро-

вания в рамках института специализированного подразделения, полностью занимавшегося вопросами тифлообразования, воспитания незрячих учеников, их трудового обучения и социализации (а также социализации ослепших взрослых), проблемами подготовки всего комплекса учебно-методической литературы и консультационных пособий.

Деятельность Б. И. Коваленко и возглавляемого им отдела продемонстрировала необходимость и оправданность комплексного взаимодействия между подразделениями института. К сожалению, по неизвестным пока причинам, работа отдела была в 1946 году свернута, а Б. И. Коваленко был вынужден покинуть Москву.

### Список источников и литературы

1. Домовая книга для прописки граждан, проживающих в доме №8 по Погодинской улице // Архивная коллекция ИКП.
2. Коваленко, Б. И. Личное дело, июль 1944-декабрь 1946 г. // Архивная коллекция ИКП. Ф. 2. Оп. 1. Д. 503.
3. Личное дело Коваленко Бориса Игнатьевича // НА РАО. Ф. 25. Оп. 1л/д. Д. 801.
4. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1943 год // НА РАО. Ф. 78. Оп. 1. Д. 8.
5. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1945 год // НА РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 23.
6. о научно-исследовательской работе института за 1946 год // НА РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 13.

7. Отчет о работе НИИ дефектологии за 1944 год // НА РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 10.

8. Протоколы заседаний заведующих отделами института [1945 г.] // НА РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 19.

9. Протоколы конференций и совещаний научных сотрудников института за 1943 год // НА РАО. Ф. 78. Оп. 1. Д. 6.

10. Справка в АПН РСФСР о работах по тифлопедагогике и тифлометодикам в СССР за 1936-1945 годы // НА РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 30.

11. Справки о научно-исследовательской работе института за 1944 год и основных направлениях ее на 1945 год // НА РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 11.

\*\*\*

1. Абдаллах, К. М. Коваленко Борис Игнатьевич / К. М. Абдаллах. – Текст : непосредственный // Сто знаменитых дефектологов: к 100-летию Института коррекционной педагогики. Биографический словарь / Отв. ред. М. А. Тимофеев. – Москва : ИНФРА-М, 2023. – С. 108–110.

2. Коваленко, Н. Б. Борис Игнатьевич Коваленко (К 100-летию со дня рождения) / Н. Б. Коваленко, В. М. Сретенская. – Москва : ВОС, 1990. – 40 с. – Текст : непосредственный.

3. Розанов, В. Он заслужил себе вечную память / В. Розанов. – Текст : электронный // Школьный вестник. – 2016. – № 1. – С. 48–61. – URL : <http://s-vestnik.ru/node/399>.

## Приложение

### АВТОБИОГРАФИЯ Профессора Коваленко Бориса Игнатьевича

Родился 16-го января 1890 г. в г. Свенцинах, Виленской области в семье делопроизводителя акцизного управления. В 1900 г. отец был назначен помощником акцизного надзирателя и умер в этой должности в беженские годы, в 1915 году. Мать до замужества была учительницей, в настоящее время ей 75 лет, и она находится на моем иждивении. Родители всегда жили на заработок и недвижимости не имели.

При переводах отца по службе переезжал с родителями в Троки и Вилейку Виленской губ[ернии]. В 1899 г. поступил в приготовительный класс Виленской гимназии. В 1900 г. перевелся в Минскую гимназию, а в 1901 г. опять в Виленскую, которую с медалью окончил в 1906 г.

Во время пребывания в гимназии много занимался самообразованием и изучением языков. В 1908 г. поступил в Петербургский Университет на общественно-экономическое отделение Юридического факультета, изучая вопрос работы с трудновоспитуемыми. Сдал государственный экзамены в 1912 г. С 1912 г. по 1913 г. писал дипломную работу на тему: «Колонии для несовершеннолетних правонарушителей». Работа была принята, и я получил диплом первой степени.

В 1913 г., готовясь к обязанностям судьи по делам несовершеннолетних, поступил в Вильне кандида-

том на судебную должность и одновременно начал воспитательскую работу в Ново-Вилейской областной колонии для несовершеннолетних нарушителей, под Вильно.

В 1915 г. был призван, при переосвидетельствовании освобожденных от военной службы был направлен для испытания в Николаевский Военный госпиталь, где в начале 1917 г./18 г. состоял преподавателем 5-х общеобразовательных курсов в Петрограде. Выехал ввиду продовольственных затруднений в г. Ельню Смоленской губ.

Организовал там комиссию по делам несовершеннолетних и обвиняемых и состоял ее председателем до 1924 г., когда переехал в Смоленск. Работу в комиссии совмещал с работой школьного инструктора и школьного работника II-й ступени. С 1923 г. начал работу в Смоленском педтехникуме, в котором преподавал до 1925 г., когда педтехникум был передан из Смоленска. Одновременно с началом работы в педтехникуме начал работу в Смоленском педагогическом музее, где заведывал школьным отделом, но в феврале 1924 г. с этой работы ушел, так как не было возможности совмещать ее с другими работами.

С 1913 г. практически работал над вопросами дефективного детства и массовой школы, всесторонне изучал дефектологию, педагогику и методику. В 1921 г. заболел тифом, потерял зрение. Некоторое время продолжал прежние работы и одновременно изучал вопрос работы со слепыми, на которой и решил специализироваться. С 1924 г. начал преподавательскую и воспитательную работу

в Смоленской областной школе слепых, а в 1925 г. был назначен заведующим этой школой. В это время мною начата и исследовательская работа по вопросам слеповедения.

В 1926 г. президиумом ГУС'а был утвержден членом методической комиссии при отделе СПОН и с этого года систематически и многократно меня привлекают на различные совещания по дефектологии в НКП. Наркомпросом мне поручались установочные ответственные доклады по вопросам работы со слепыми на конференциях школ слепых в 1929 г., 30, 1937 г. В 1932 г. мне был поручен доклад НКП на Всероссийском съезде Об[щест]ва слепых. Мною сделан ряд докладов по вопросам работы со слепыми и в научных учреждениях. Моя преподавательская деятельность по вопросам работы со слепыми и слабовидящими начинается на центральных курсах СПОН в 1925 г. и после этого НКП и Центральный Институт повышения квалификации кадров народного образования систематически поручал мне заняться по вопросам работы со слепыми и слабовидящими на всех центральных курсах подготовки и повышения квалификации кадров тифлопедагогов. Эти курсы организовывались ежегодно в период времени с 1926 г. по 1938 г. В 1928 гг./29 г. я начал читать курс по методике работы со слепыми на дефектологическом факультете 2 МГУ, переименованного впоследствии в Московский педагогический институт.

В 1929 г. я был назначен заведующим кафедрой и профессором тифлопедагогики Ленинградского Педагогического Института им.

А. И. Герцена и продолжал вести эту работу до эвакуации из Ленинграда в 1941 г.

До 1933 г. я порядке совместительства продолжал вести лекционный курс в Московском Педагогическом Институте и оставил эту работу в связи с затруднительностью поездок в Москву. Работу зав. кафедрой и профессора тифлопедагогики с конца 1934 г. до эвакуации из Ленинграда в 1941 г. совмещал с обязанностями декана тифлопедагогического факультета, переименованного в факультет особых школ. В 1940 г. приказом Наркома назначен членом учебного методического совета Наркомпроса. В августе 1941 г. был эвакуирован вместе с курсами подготовки военноослепших в ВУЗ в г. Молотово, где в качестве профессора продолжал работу в Молотовском пединституте до 31 октября 1944 г.

Выполнял следующие работы: заведывал курсами подготовки военноослепших в ВУЗ, руководил бригадой тифлопедагогов, занимавшихся с военноослепшими в госпиталях, помогая советским учреждениям и организациям в профобучении и трудоустройстве военноослепших. В марте 1944 г. СНК РСФСР был утвержден членом-корреспондентом Академии Педагогических наук РСФСР, а в октябре 1944 г. приказом Наркома просвещения академика Потемкина В.П. был утвержден заведующим отделом тифлопедагогики Научно-Иследовательского института дефектологии Академии Педагогических наук РСФСР и переведен в Москву.

Эту работу продолжал до 1946 года. Одновременно в 1944–46 г. состоял профессором и заведующим

кафедрой тифлопедагогики Московского Педагогического Института им. Ленина.

С 1946 г. в качестве декана дефектологического факультета, зав. кафедрой дефектологии профессора возвратился на работу в Ленинградский Педагогический Институт им. А. И. Герцена.

Мною написана 41 работа по вопросам тифлопедагогики и тифлометодики, из них 6 книг. Перечень этих работ даю в особом списке. На основании печатных научных работ Советом института в 1935 г. представлен к утверждению в звании профессора и степени доктора педагогических наук и утвержден ВАК ВКВШ 5.11.38 г. протокол 6/57.

Наряду с педагогической и научной деятельностью вел общественную работу – был преподавателем уездного отделения Союза работников просвещения, работал по О[бщест]ву слепых. В порядке общественной работы организовал в Ленинграде первые в нашем Союзе классы для слабовидящих.

Устно и письменно давал и даю консультации учителям школ слепых и слабовидящих. В 1934 г. организовал при кафедре методическое бюро по проведению совместного обучения слепых со зрячими в техникумах и ВУЗ'ах Ленинграда. Работал по методическому бюро до 1935 г. когда работа бюро была заменена консультацией для педагогов ВУЗ'а, обучающих слепых вместе со зрячими. Эти консультации продолжаю давать до настоящего времени.

Во время боев с белофинами и Отечественной войны проводил ра-

боту по оказанию помощи военно-ослепшим в качестве консультанта ВВК ЛВО, Северного фронта и Санотдела УралВО.

Награжден Орденом «Знак Почета» и медалью за «Трудовую доблесть в годы Великой Отечественной Войны».

Общественными и профессиональными организациями и администрацией Ленинградского Педагогического института им. Герцена три раза премирован как ударник. При праздновании 20-летия института в 1938 г. мне объявлена благодарность за работу и по НИИД АПН.

Репрессиям и взысканиям не подвергался.

Женился в 1913 г., жена дочь учителя средней школы. В 1924 г. она окончила мединститут и работает ассистентом-хирургом в 1-м Ленинградском Медицинском Институте. Имею дочь, родившуюся в 1916 г. В настоящее время она, сдав кандидатский минимум по кафедре экспериментальной физики при Ленинградском Педагогическом Институте им. А. И. Герцена, состоит научным сотрудником научно-исследовательского института дефектологии Академии Педагогических наук РСФСР.

Проф. КОВАЛЕНКО

Печать

Коваленко

Подпись руки Коваленко Б. И.  
заверяю. Секретарь [фамилия]

НА РАО. Ф. 25. Оп. 1л/д.  
Д. 801. Л. 6-8. Машинописный  
текст.  
Заверенная копия.

[Коваленко Б. И.]

Материал по тифлопедагогике и  
тифлометодикам за 1936-1946 гг.  
для академика И. А. КАИРОВА

[фрагмент]

II. В НИИД АПН по отделу тифлопедагогики, начавшему свою работу лишь в 1944 г., исследования проводились по следующим основным проблемам:

1/ Возвращение ослепших к трудовой жизни. По этой проблеме обобщен значительный материал рукописей и практики предшествующих лет. В частности, значительный материал Великой Отечественной войны. В результате этого имеется:

а/ книга проф. Б. И. Коваленко «Возвращение ослепших к трудовой жизни». Книга издается Учпедгизом, прошла верстку, имеет 192 стр.,

б/ проф. Б. И. Коваленко «Как учиться и работать без зрения». Пособие для ослепших, которое предназначено для ознакомления ослепших с шрифтом Брайля и основными сведениями жизни без зрения. Печатается шрифтом Брайля и зрячих. Имеет 2 печатных листа и методическую записку в 1 печатный лист.

2/ Обучение ослепших детей и подростков. Научным сотрудником Н. Б. Коваленко проведено и продолжается систематическое изучение ослепших в связи с военными обстоятельствами 24-х учеников московского института слепых. Получен ряд существенных выводов, которые к декабрю 1945 г. будут оформлены в статью.

3/ Конкретизация в учебной работе со слепыми. По этой теме науч-

ный сотрудник института И. М. Краснянская изучает вопросы конкретизации на уроках ботаники и зоологии в школе слепых. Проведен ряд экспериментов и наблюдений в процессе ее работы в Московском институте слепых в 2-м полугодии 1944–45 уч. года и в летнем лагере института. Работу предполагается продолжать и оформить в 1946 г. Научным сотрудником Д. И. Зоричевым написаны 2 статьи о преподавании географии и о наглядном преподавании в школе слепых.

4/ Современное состояние школы слепых. Научным сотрудником И. М. Краснянской проработан материал Наркомпроса и ВОС'а о состоянии школ слепых РСФСР в 1940–41, 1943–44 и 1944–45 уч. годах. Результаты этой работы будут оформлены в статью в сентябре 1945 г. Отделом разработаны схемы и таблицы отчетов школ слепых, которые предполагается разослать для получения более подробных сведений.

III. Основными проблемами, над которыми в будущем предполагает работать отдел тифлопедагогики НИД АПН, кроме продолжения работы по перечисленным выше, являются:

1/ Структура и сеть школ слепых. До настоящего времени в школе слепых совместно обучаются слепые с детства, ослепшие и слепые, имеющие остаточное зрение до 0,05. Работа со всеми ими ведется одинаково. Необходима дифференциация сети и методов.

2/ Трудовая подготовка слепых детей и подростков. В настоящее

время практически и теоретически вопрос не на должном уровне. Предполагается провести ряд экспериментов и, сделав из них должные выводы, поставить практику и теорию трудовой подготовки на более высокую ступень.

3/ Воспитание и обучение слабовидящих. Слабовидящих в 3 раза больше, чем слепых. Между тем, до войны специальными школами и классами слабовидящих было охвачено только 680 слабовидящих, а во время войны эти специальные школы и классы закрыты и до настоящего времени не восстановлены, за исключением Ленинграда. Раздел тифлопедагогики и тифлометодики о работе со слабовидящими разработан весьма недостаточно.

Член-корреспондент  
Академии Педагогических  
Наук

21/ VII-45 г.  
/ Коваленко Б. И.  
Москва, 48.  
Погодинка, 8.  
Научно-исследовательский  
институт дефектологии.  
Тел. Г6-96-66.

НА РАО. Ф. 44. Оп. 1. Д. 30.  
Л. 2-3. Машинописный текст.  
Подлинник.

# ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 373.2

Ю. М. Одегова, Е. Н. Скавычева

## СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** Статья создана с целью рассмотрения актуальности использования сюжетно-ролевой игры как средства ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста.

При изучении теоретического материала было определено, что о ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста говорится в целом ряде нормативных документов. Одним из векторов работы, указанных в Федеральной образовательной программе дошкольного образования, является «Социально-коммуникативное развитие», нацеленное на то, чтобы сформировать у ребенка положительное отношение к труду. В соответствии с целевыми ориентирами ранняя профориентация воспитанников – важная задача профессионального воспитания на этапе завершения дошкольного детства.

Сюжетно-ролевые игры играют важную роль в процессе ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста. В данной статье рассматриваются механизмы воздействия сюжетно-ролевых игр на формирование у детей представлений о профессиях, а также развитие социальных навыков и готовности к взаимодействию в будущем. Обсуждаются возможности создания игрового пространства, в котором дети могут не только познавать различные профессии, но и практиковать профессиональные действия, что способствует более глубокому пониманию их роли в обществе. Акцент делается на том, как такие игры помогают детям осознанно подходить к выбору будущей профессии, развивая их любознательность и интерес к миру взрослых.

**Ключевые слова:** ранняя профориентация, сюжетно-ролевые игры, дошкольное образование.

Y. M. Odegova, E. N. Skavycheva

## STORY-ROLE-PLAYING GAME AS A MEANS OF EARLY CAREER GUIDANCE FOR OLDER PRESCHOOL CHILDREN

**Abstract.** The article was created in order to consider the relevance of using a story-role-playing game as a means of early career guidance for older preschool children. When studying the theoretical material, it was determined that the early career

guidance of older preschool children is mentioned in a number of regulatory documents. One of the vectors of work specified in the Federal Educational Program of preschool Education is "Social and communicative development", aimed at forming a positive attitude towards work in a child. In accordance with the target guidelines, early career guidance of pupils is an important task of professional education at the stage of completion of preschool childhood.

Story-role-playing games play an important role in the process of early career guidance for older preschool children. This article examines the mechanisms of the impact of story-role-playing games on the formation of children's ideas about professions, as well as the development of social skills and readiness for interaction in the future. The possibilities of creating a play space in which children can not only learn different professions, but also practice professional actions, which contributes to a deeper understanding of their role in society, are discussed. The emphasis is on how such games help children to consciously approach the choice of a future profession, developing their curiosity and interest in the adult world.

**Keywords:** early career guidance, story-role-playing games, preschool education.

*Введение.* В Федеральной образовательной программе дошкольного образования [ФОП ДО, 2023] одним из основных принципов является приобщение детей дошкольного возраста к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Таким образом, современное дошкольное образование ориентирует практиков на социокультурное развитие личности ребенка дошкольного возраста. В этом случае мы говорим о ранней профориентации не как о раннем профессиональном выборе, а как о формировании у ребёнка ценностно-смысловой компетенции как запускающего механизма, который обеспечит ему успешное вхождение в социум и прямо или косвенно повлияет на его дальнейшее профессиональное самоопределение на следующем уровне образования.

Под профессиональной ориентацией Н. Н. Захаров и В. Д. Симоненко

понимают «систему мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессии, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям» [Захаров, Симоненко, 1982].

Формирование представлений о людях разных профессий у детей дошкольного возраста как педагогическая проблема в течение почти сорока лет была предметом исследований многих ученых: И. Д. Власовой, Г. И. Григоренко, Г. И. Жуковской, В. В. Кондратовой, В. И. Логиновой, В. Г. Нечаевой, А. Ш. Шахмановой. Главная гипотеза данных исследований состояла в том, что если ребенка дошкольного возраста ориентировать на явления общественной жизни, включать информацию о людях труда и их трудовой деятельности, имитировать эту деятельность, то тем самым можно создать условия

для эффективного формирования образа мира профессий в сознании ребенка [Шахманова 2016].

С. А. Козлова отмечала, что на основе подобных первичных представлений возможно формировать более сложные представления о том, что разные виды труда позволяют обеспечивать разные потребности людей. Каждый человек мечтает обрести в жизни любое дело, доставляющее радость ему самому и приносящее пользу людям. Такие представления позволяют сформировать отношение к конкретным людям, представителям той или иной профессии, бережное отношение к результатам их труда. Освоение детьми такого обобщения дает возможность при последующей работе каждый новый вид профессии взрослых рассматривать с этих позиций и воспитывать правильное отношение к работе и к людям, ее исполняющим. Этот уровень доступен лишь детям старшего дошкольного возраста при условии, что данная последовательность реализуется со 2-й младшей группы. Поэтому так важно знакомить детей с трудом взрослых, рассказывать о тех качествах характера, которые требует та или иная профессия. И начинать воспитывать эти качества лучше с детских лет. Нередко дети идут по стопам своих родителей и наследуют их профессии [Козлова, 2016].

Среди широко используемых в практике знакомства детей дошкольного возраста с миром профессий методов можно выделить сюжетно-ролевые игры.

*Материалы и методы.* В ходе исследования сюжетно-ролевой игры как средства ранней профориентации

детей старшего дошкольного возраста был использован метод изучения и анализа психолого-педагогической и методической литературы.

Были проанализированы исследования, позволяющие раскрыть понятие ранней профориентации, сюжетно-ролевой игры и опыт ее использования педагогами дошкольных образовательных организаций.

Обобщение информации, сравнение данных, полученных современными исследователями, позволили сделать выводы, что сюжетно-ролевая игра может выступать средством ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста.

Возможности сюжетно-ролевой игры изучали такие ученые, как С. Л. Рубинштейн Т. П. Шитова, А. В. Запорожец, Н. К. Крупская, Д. Б. Эльконин и другие.

Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игры ребенка дошкольного возраста. Характеризуя ее, С. Л. Рубинштейн подчеркнул, что сюжетно-ролевая игра наиболее спонтанное проявление и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка с взрослыми. Ей присущи основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество.

В исследованиях, проведенных под руководством Д. Б. Эльконина, было доказано, что в сюжетно-ролевой игре у ребенка может происходить развитие справедливой оценки рассматриваемого явления или объекта и переход интеллектуальных процессов на новый уровень развития. Появление у ребенка различных точек зрения осуществляется

за счет формирования – условно-динамической позиции при взятии на себя разных игровых ситуаций [Эльконин, 1999].

В исследованиях А. В. Запорожца – рассматривается переход социальных, нравственных норм и правил поведения в ходе игрового взаимодействия со сверстниками.

Т. П. Шитова показывает, что сюжетно-ролевая игра по своему характеру деятельность отражательная. Основной источник, питающий игру ребенка, – это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослых и сверстников. Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке [Шитова, 2004].

Согласно исследованиям, возможности сюжетно-ролевой игры как средства ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста могут быть раскрыта через несколько ключевых положений, перечисленные ниже:

– они позволяют конкретизировать и расширять представления детей о профессиях, разнообразной профессиональной деятельности взрослых, их профессиональных взаимоотношениях с другими людьми в игровой форме. В процессе таких игр дети могут примерять на себя роли врачей, строителей, учителей и других специалистов. Это позволяет не только познакомиться с названиями профессий, но и погрузиться в их суть, понять, чем занимаются люди в этих ролях и какие задачи решают.

Также в ходе игр дети могут подражать профессиональной деятельности взрослых, используя элементы ролевого взаимодействия. Например, в игре «магазин» дети учатся быть продавцами и покупателями, а в «больнице» – врачами и пациентами. Это разнообразие позволяет детям видеть разницу между профессиями и осознавать, как они помогают обществу.

– они способствуют развитию социальных навыков. Дети учатся взаимодействовать друг с другом в рамках выбранных ролей, что позволяет им понять, как важно работать в команде, сотрудничать и решать конфликты. Это формирует у них представление о межличностных отношениях в профессиональной сфере.

– позволяют детям выполнять действия, свойственные той или иной профессии. Это дает им возможность опробовать свои силы в «работе», что может вызвать интерес к определенным направлениям деятельности и вдохновить на дальнейшее изучение этих профессий в будущем.

– в процессе игры дети могут использовать различные инструменты и предметы, связанные с конкретными профессиями. Например, играя в «парикмахера», они могут использовать игрушечные ножницы и расчески. Количество необходимых предметов для игры сокращается, а один и тот же атрибут может использоваться в нескольких назначениях. Воображение приобретает символическую функцию, позволяя опираться на представление о том, как поступает взрослый или специалист, в роли которого выступает ребенок.

Это помогает им не только запоминать названия орудий, но и понимать, как они используются на практике, что укрепляет их представление о профессиональной деятельности.

Таким образом, сюжетно-ролевые игры становятся важным инструментом ранней профориентации, формируя у детей целостное представление о мире профессий, развивая их социальные навыки и подготовливая к будущей учебной и профессиональной деятельности.

*Результаты исследования.* Исследование проводилось на базе Муниципального автономного образовательного учреждения детский сад «Радость» № 34, г. Нижний Тагил. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (средний возраст детей 5–6 лет) в количестве 20 человек.

Для анализа уровня сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста о мире профессий использовались следующие методики.

1. Методика Г. А. Урунтаевой и Т. И. Гризик «Представления о труде взрослых»

Цель диагностики: выявить особенности приобщения к труду

взрослых детей старшего дошкольного возраста. Обработка и интерпретация результатов:

1 уровень – высокий: дети имеют полные знания о труде взрослых, содержательно и последовательно характеризуют процесс организации их труда. В беседах с воспитателем проявляют самобытный рисунок эмоциональной экспрессии, положительные эмоции прослеживаются в мимике, жестах, речевой интонации.

2 уровень – средний: дети не имеют полных знаний о труде взрослых. Не всегда характеризуют труд взрослых, опускают действия при изложении последовательности организации труда. Не проявляют ярких эмоций в процессе проведения беседы, эмоциональная экспрессия прослеживается в основном в жестах.

3 уровень – низкий: дети не знают профессий взрослых, не владеют знаниями о процессе организации труда взрослых, не проявляют положительных эмоций, индифферентны в процессе общения с педагогом.

На рисунке 1 представлены результаты по методике «Представления о труде взрослых» Г. А. Урунтаевой и Т. И. Гризик.

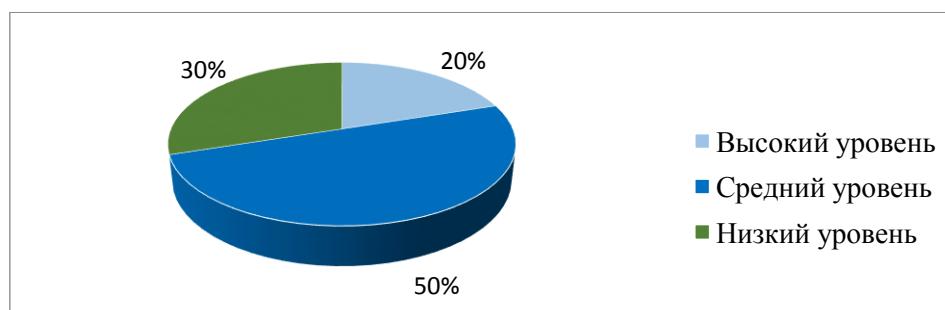


Рис. 1. Методика Г. А. Урунтаевой и Т. И. Гризик  
«Представления о труде взрослых»

Полученные данные показывают, что из 10 детей можно выделить 4 ребенка – 20% от общего числа группы, которые комфортно чувствовали себя во время выполнения задания, показали высокий уровень знаний о труде взрослых, содержательно и последовательно характеризовали процесс организации их труда.

Средний уровень показали 10 человек – 50% от общего числа группы. Дети со средним уровнем затруднялись отвечать на некоторые категории вопросов, не всегда характеризовали труд взрослых, опускали действия при изложении последовательности организации труда.

Низкий уровень по знаниям профессий присутствует у 6 детей – 30% от общего числа группы. Дети с низким уровнем не знают профессий взрослых, не владеют знаниями о процессе организации труда взрослых, не проявляют положительных эмоций во время беседы.

## 2. Опросник Л. В. Куцаковой «Ознакомление с трудом взрослых»

Цель диагностики: уровень сформированности представлений о труде взрослых и процессе его организации у детей старшего дошкольного возраста.

Обработка и интерпретация результатов:

Три уровня развития представлений о труде взрослых и процессе его организации:

1 уровень (3 балл) – высокий: ребенок дает полный, точный ответ. Имеет четкое представление о должностных обязанностях, орудиях

труда, о месте работы, процессе трудовых действий и их результатах, внешнем виде представителей тех или иных профессий. В беседах с воспитателем проявляют самобытный рисунок эмоциональной экспрессии, положительные эмоции прослеживаются в мимике, жестах, речевой интонации.

2 уровень (2 балл) – средний: ребенок дает неточный ответ, затрудняется выделить отдельные детали процесса, называет не все орудия труда, опускает отдельные трудовые действия, значимость результата, не всегда может назвать представителей тех или иных профессий по их внешнему виду. Не проявляют ярких эмоций в процессе проведения беседы, эмоциональная экспрессия прослеживается в основном в жестах.

3 уровень (1 балл) – низкий: ребенок дает неправильный ответ. Затрудняется назвать должностные обязанности, путает орудия труда, не имеет представлений о процессе трудовых действий и результатах труда, не может назвать представителей тех или иных профессий по их внешнему виду. Не проявляют положительных эмоций, индифферентны в процессе общения с педагогом. На основе полученных данных можно отметить, что большинство детей не имеют полного представления о труде взрослых (цель и содержание труда, процесс его организации).

На рисунке 2 представлены результаты исследования по методике Л. В. Куцаковой «Ознакомление с трудом взрослых».

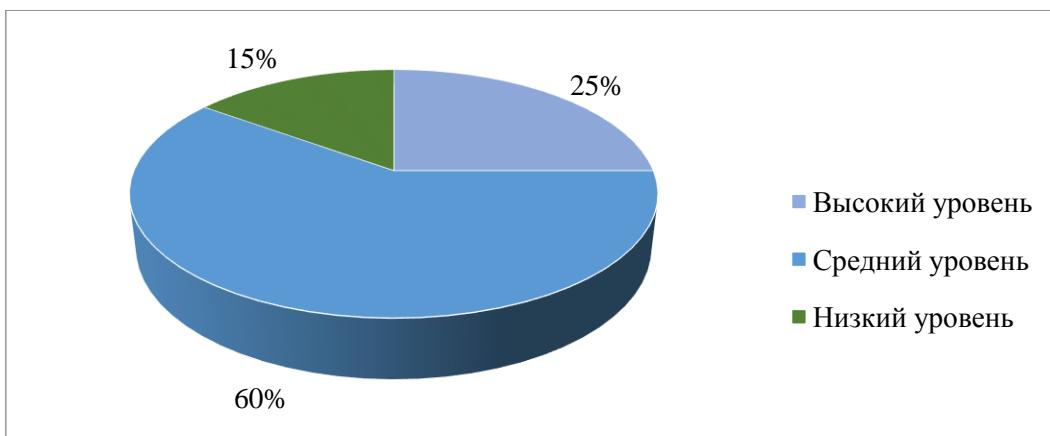


Рис. 2. Опросник Л. В. Куцаковой «Ознакомление с трудом взрослых»

Полученные данные показывают, что высокий уровень сформированности представлений о труде взрослых и процессе его организации у детей старшего дошкольного возраста показали 5 детей – 25% от общего числа группы. Дети с высоким уровнем имеют четкое представление о должностных обязанностях, орудиях труда, о месте работы, процессе трудовых действий и их результатах, внешнем виде представителей тех или иных профессий.

Средний уровень сформированности представлений о труде взрослых и процессе его организации у детей старшего дошкольного возраста имеют большинство детей, а именно 12 человек – 60% от общего числа группы. Дети дают неточный ответ, затрудняются выделить отдельные детали процесса, называют не все орудия труда, опускают отдельные трудовые действия, значимость результата, не всегда могут назвать представителей тех или иных профессий по их внешнему виду.

Низкий уровень сформированности представления о труде взрослых и процессе его организации у детей старшего дошкольного возраста

показали 3 ребенка – 15% от общего числа группы. Воспитанники дают неправильный ответ, затрудняются назвать должностные обязанности, путают орудия труда, не имеют представлений о процессе трудовых действий и результатах труда, не могут назвать представителей тех или иных профессий по их внешнему виду.

### 3. Методика «Неоконченные предложения»

Цель диагностики: выявить отношение воспитанника к трудовой деятельности, интерес к той или иной профессии.

Обработка и интерпретация результатов:

**Высокий уровень.** Воспитанник понимает, что труд должен приносить пользу людям, чувство удовлетворения себе. У ребенка имеются определенные профессиональные интересы.

**Средний уровень.** Воспитанник представляет трудовую деятельность как средство достижения материального благополучия. У ребенка имеются определенные профессиональные интересы.

**Низкий уровень.** У воспитанника отсутствуют представления о

значении труда для него самого, для окружающих. Отсутствуют осознанные профессиональные интересы.

На рисунке 3 представлены результаты по методике «Неоконченные предложения».

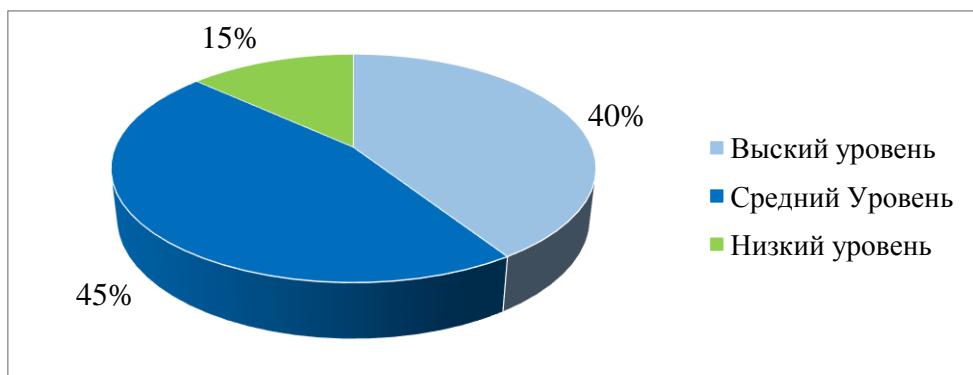


Рис. 3. Методика «Неоконченные предложения»

Полученные данные показывают, что высокий уровень отношения воспитанников к трудовой деятельности, присутствует у 8 детей – 40 % от общего числа группы. Дети понимают, что труд должен приносить пользу людям, чувство собственного удовлетворения. У детей имеются определенные профессиональные интересы.

Средний уровень отношения воспитанника к трудовой деятельности показали 9 детей – 45% от общего числа группы. Воспитанники представляют трудовую деятельность как средство достижения материального благополучия. У детей имеются определенные профессиональные интересы.

Низкий уровень отношения воспитанника к трудовой деятельности показали 3 ребенка – 15% от общего числа группы. У воспитанников отсутствуют представления о значении труда для него самого, для окружающих, отсутствуют осознанные профессиональные интересы.

Таким образом, нами были использованы методики, которые позволили выявить уровень сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста о мире профессий.

*Обсуждение результатов.* Изучив теоретический материал, проанализировав результаты проведенных диагностик, мы пришли к выводу, что работа по данной теме исследования является актуальной.

Поэтому было принято решение о создании педагогического проекта по ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры, который может быть реализован педагогами в условиях дошкольного образования.

*Цель проекта:* ознакомление детей старшего дошкольного возраста с профессиями посредством сюжетно-ролевых игр.

*Задачи проекта:*

1. Познакомить детей с трудовыми действиями, совершаемыми взрослыми, с результатами труда

взрослых, оборудованием, инструментами, необходимыми для работы людям разных профессий.

2. Развивать у старших дошкольников трудовые навыки.

3. Стимулировать у дошкольников интерес к профессиям родных и близких людей.

4. Формировать у детей способность отражать в сюжетно-ролевой игре особенности, присущие различным профессиям.

5. Воспитывать бережное отношение к труду и его результатам.

Предполагаемый результат: после реализации проекта уровень представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста повысится.

Таблица  
Проект «Мир профессий»

Тема	Цель занятия	Методы и формы работы	Кол-во часов
1	2	3	4
Виртуальная экскурсия в школу	Знакомить детей с профессией учителя. Познакомить с функциями учителя. Способствовать расширению социальных представлений о школе.	Беседа «Что такое школа?» Виртуальная экскурсия в школу. Сюжетно-ролевая игра «Школа» Беседа «Кто работает в школе?» Показ мультфильма «Учитель встречает детей»	1
Беседа «Труд парикмахера»	Познакомить с профессией парикмахера. Дать представление о его труде, об оборудовании и материалах, необходимых для работы.	Дидактическая игра «Сделаем куклам красивые прически» Сюжетно-ролевая игра «Парикмахер»	1
Беседа «Кем быть?»	Закрепить знания детей о современных профессиях. Развивать логическое мышление, речь.	Просмотр фотоальбома «Профессии родителей» Сюжетно-ролевая игра по замыслу детей	1
Виртуальная	Заинтересовать детей новыми профессиями, вызвать эмоциональный отклик.	Чтение произведения С. Маршака «Почта»	1

экскурсия на почту	Закрепить правила поведения в общественных местах, формировать навыки речевого этикета	Сюжетно-ролевая игра «Почтальон» Презентация «Современные профессии работников связи» Просмотр мультфильмов из серии «Навигатум»	
Виртуальная экскурсия в Сбербанк	Познакомить детей с профессиями работников банка (управляющий, бухгалтер, кассир, охранник, инкассатор), соответствующими орудиями труда и техникой, воспитывать уважительное отношение к современным профессиям.	Беседа «Что такое деньги?» Сюжетно-ролевая игра «Банк»	1
Беседа «Профессия – продавец»	Дать детям представление о профессиях людей, работающих в магазине (продавец, кассир, товаровед, грузчик, водитель, уборщица, директор магазина).	Сюжетно-ролевая игра «Кафе» Составление детьми рассказов «Кем работают мои родители»	1

**Заключение.** Таким образом, сюжетно-ролевая игра является мощным средством ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста. Она предоставляет возможность для исследования различных профессий в безопасной и поддерживающей среде, способствует развитию социальных и эмоциональных навыков. Результаты исследования подчеркивают необходимость интеграции сюжетно-ролевых игр в образовательный процесс, что может значительно обогатить опыт детей, подготовить их к будущим жизненным этапам и помочь в формировании их профессиональной идентичности. Педагогам следует активно использовать данный метод в своей практике, обеспечивая возможность для

каждого ребенка открывать и исследовать мир профессий.

### Список литературы

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. – СПб : Питер, 2011. – 312 с. – Текст : непосредственный.
2. Захаров, Н. Н., Симоненко, В. Д. Профессиональная ориентация школьников. – Москва : Серия: Библиотека учителя труда, 1988. – 192 с. – Текст : непосредственный.
3. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – Москва : Издательский центр «Академия», 2016. – 120 с. – Текст : непосредственный.

4. Профессиональная ориентация школьников: Для фак. обществ. Профессий / Н. Н. Захаров. – Москва : Просвещение, 1988. – 258 с. – Текст : непосредственный.

5. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования : офиц. текст. – Москва : Центр педагогического образования, 2022. – 63 с. – Текст : непосредственный.

6. Шитова, Т. П. Развитие фантазии и творчества дошкольников в

сюжетно-ролевых играх / Т. П. Шитова. – Текст : непосредственный // Ребенок в детском саду. – 2004. – № 6. – С.14–17.

7. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1999. – 158 с. – Текст : непосредственный.

УДК 373.2

Н. Н. Отраднова, Т. Д. Сегова

## РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ИГР-ПУТЕШЕСТВИЙ

**Аннотация.** Развитие читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста с помощью игр-путешествий представляет собой актуальное направление педагогической деятельности, направленное на формирование любви к чтению и литературе среди дошкольников. Работа акцентирует внимание на важности использования игр-путешествий как эффективного инструмента создания увлекательного образовательного процесса. Исследуются результаты применения игр-путешествий в практике работы с детьми старшего дошкольного возраста, анализируются положительные эффекты от внедрения данного метода в образовательный процесс. Подчеркивается значимость подобных подходов для всестороннего развития личности ребенка и подготовки его к дальнейшему обучению в школе.

В статье раскрываются понятия «игры-путешествия», «читательский интерес», описываются структурные компоненты игр-путешествий, приводятся факторы формирования читательского интереса. Особое внимание уделяется практическим аспектам организации игр-путешествий, их влиянию на развитие познавательной активности и творческих способностей детей. Приводятся примеры конкретных игр-путешествий, направленных на повышение мотивации к чтению и углубленное понимание литературных произведений. Результаты исследования подтверждают высокую эффективность игр-путешествий в формировании устойчивого интереса к чтению у дошкольников.

**Ключевые слова:** читательский интерес, старшие дошкольники, игры-путешествия, этапы организации игр-путешествий, занятие, познавательный интерес.

N. N. Otradnova, T. D. Segova

## DEVELOPING THE READER'S INTEREST IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH TRAVEL GAMES

**Abstract.** The development of reading interest in children of senior preschool age with the help of travel games is a current direction of pedagogical activity aimed at developing a love of reading and literature among preschoolers. The work focuses on the importance of using travel games as an effective tool for creating an exciting educational process. The results of the use of travel games in the practice of working with children of senior preschool age are examined, and the positive effects from the introduction of this method into the educational process are analyzed. The importance

of such approaches for the comprehensive development of a child's personality and preparing him for further education at school is emphasized.

The article reveals the concepts of "travel games", "reader interest", describes the structural components of travel games, and provides factors for the formation of reader interest. Particular attention is paid to the practical aspects of organizing travel games, their influence on the development of cognitive activity and creative abilities of children. Examples of specific travel games aimed at increasing motivation for reading and in-depth understanding of literary works are given. The results of the study confirm the high effectiveness of travel games in developing a sustainable interest in reading in preschool children.

**Keywords:** reader's interest, senior preschoolers, travel games, stages of organizing travel games, occupation, cognitive interest.

*Введение.* Развитие читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста является актуальной психолого-педагогической проблемой. В эру цифровизации, когда дети окружены множеством видов развлечений и цифровых средств, заинтересованность чтением отходит на второй план. Это может объясняться множеством причин, включая недостаток подходящей литературы, недостаточное внимание со стороны взрослых и учителей, а также конкуренция со стороны цифровых развлечений [Артамонова, 2018, с. 8].

Научные работы в данной сфере могут привести к разработке эффективных способов возрождения увлечения чтением в этом возрасте. Результаты таких работ позволяют сформировать рекомендации для педагогов и родителей по эффективному приобщению детей к книгам. Кроме того, научные изыскания в данной сфере помогут выявить ключевые факторы, определяющие формирование умений чтения как увлекательного занятия в этот важный период развития ребенка. Понимание основ зарождения интереса к чтению

у детей старшего дошкольного возраста крайне важно для их гармоничного развития в интеллектуальной, эмоциональной и социальной сферах. Кроме того, потенциал использования игровой педагогики в качестве инструмента для стимулирования чтения у этих детей остается недостаточно исследованным [Артамонова, 2018, с.13].

Читательский интерес способствует развитию кругозора, языковых навыков, воображения и эмоционального интеллекта у детей, способствует развитию словарного запаса, когнитивных способностей. Кроме того, чтение помогает детям познавать мир, развивать логику и аналитические навыки. Однако, многие дети в наше время не проявляют достаточного интереса к чтению. Это может быть связано с различными факторами, такими как отсутствие подходящих книг, недостаточное внимание со стороны родителей и педагогов.

Психологи и педагоги должны активно работать над развитием читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста. Это можно осуществлять через создание

привлекательной и разнообразной библиотеки, проведение интересных чтений и дискуссий, а также поощрение и поддержку детей в их чтении. Важно учесть, что каждый ребенок уникален и его интересы могут различаться. Поэтому педагоги и психологи должны стремиться найти подходящие книги и методы, которые будут соответствовать индивидуальным потребностям и интересам каждого ребенка.

Одним из ключевых способов пробуждения интереса к чтению, дополняющим другие образовательные методики и стратегии обучения, является дидактическая игра. Особенно интересным подходом считаются игровые путешествия. Такие игры могут стать эффективным инструментом воспитания и обучения при условии их интеграции в структурированный педагогический процесс.

*Материалы и методы.* В ходе данного исследования применялись методы анализа научной психолого-педагогической и методической литературы, описательный метод, рассмотрены конкретные методики выявления читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста.

Формирование заинтересованности читателей тесно связано с развитием жажды знаний. Основоположниками научного подхода к решению этой проблемы являются Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Д. Дидро. Изучению этого вопроса уделяли внимание В. Ф. Одоевский, К. Д. Ушинский, Е. Н. Водовозова, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, Г. И. Щукина.

*Результаты исследования.* В исследованиях Г. И. Щукиной рассматриваются следующие содержательные компоненты познавательного интереса:

– эмоциональный компонент, характеризуемый положительным отношением к деятельности, к процессу деятельности и наиболее ярко проявляющийся во время взаимодействия с другим человеком (оказание помощи, проявление заинтересованности, положительных эмоций в ходе совместной деятельности со взрослыми и со сверстниками);

– интеллектуальный компонент, связанный с развитием операций мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации), с направленностью детских вопросов на свойства и характеристики исследуемого объекта, поиском новых способов решения познавательных задач;

– регулятивный компонент. Устремления, целенаправленность, преодоление трудностей, принятие решений, сосредоточенность внимания, отношение к результатам деятельности, развитие рефлексивных способностей, связанных с самооценкой и самоконтролем в ходе деятельности – все это формирует познавательный интерес.

Познавательный интерес проявляется к различным объектам познания. В связи с этим, одним из проявлений познавательного интереса является интерес к книге и ее содержанию, который может конкретизироваться как *читательский интерес*. Л. И. Божович, Н. А. Менчинская, Г. И. Осипов, М. Н. Скаткин,

Ю. В. Шаров считают, что читательский интерес – это направленный интерес, который проявляется в отношении читателя к книгам.

Читательский интерес – это избирательно-положительное отношение личности к произведениям печати, значимость и эмоциональная привлекательность которых определяется соответием потребностям личности в чтении.

И. И. Оморокова говорит, что интерес к чтению возникает в том случае, когда у читателя развиты познавательные мотивы чтения, и он владеет осознанным чтением.

По мнению С. Я. Соловейчик, читательский интерес проявляется в наслаждении книгой.

С точки зрения С. Я. Маршака, читательский интерес предполагает эмоциональные отклики на прочитанное произведение, умение видеть картину происходящего в литературном произведении [Закирова, 2017, с. 66].

Интерес читателя к литературным творениям проявляется в благоприятном отношении индивида к печатным материалам, которые оцениваются по их ценности и способности вызывать эмоциональные отклики в соответствии с потребностями читателя [Карпова, 2022].

Усиление желания читать связано с множеством переменных, среди которых можно выделить следующие:

1. Формирование обучающей среды. Доступ к различным и увлекательным книжным материалам создает атмосферу чтения и способствует развитию интереса к книгам,

что дает детям возможность погружаться в мир выбранной книги.

2. Влияние образцов. Дети могут быть вдохновлены чтением, если видят, что их родители, учителя, старшие братья и сестры также увлечены книгами и чтением. Положительное отношение к чтению со стороны родителей и учителей может оказывать значительное воздействие на формирование интереса к чтению у детей.

3. Уровень навыков в чтении играет важную роль в формировании интереса к чтению. Люди, которые легко и без труда читают, скорее всего будут наслаждаться процессом чтения, в отличие от тех, кто сталкивается с трудностями при чтении.

4. Личные интересы и предпочтения существенно влияют на читательский интерес. Предоставление литературных материалов, отвечающих интересам и увлечениям читателя, способствует его поддержанию [Серебрякова, 2022, с.13–18].

Для того чтобы определить уровень развития читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста, можно использовать различные методы, в том числе тестирование и интервьюирование. Например, конкретными методиками являются проба на познавательную инициативу «Незавершенная сказка» (А. Г. Асмолов «Типовые задачи для оценки личностных УУД») и методика «Древо желаний» (В. С. Юркевич).

Целью «Незавершённой сказки» является выявление сформированности читательского интереса детей старшего дошкольного возраста.

Порядок проведения: ребенку читают незнакомую ему сказку и на кульминационном моменте прекращают чтение. Воспитатель выдерживает паузу. Если ребенок молчит и не проявляет заинтересованности в продолжении чтения сказки, воспитатель задает ребенку вопрос: «Ты хочешь у меня что-то спросить?»

Критерии оценивания:

- интерес к сказке и инициатива ребенка, направленная на то, чтобы взрослый продолжил чтение сказки;
- адекватность высказывания ребенка, направленного на то, чтобы инициировать взрослого продолжить чтение сказки.

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: ребенок не проявляет интереса к чтению сказки, не задает вопросов.

2. Средний уровень: ребенок проявляет интерес к сказке, но инициатива в продолжении чтения отсутствует; после дополнительного вопроса психолога спрашивает, чем закончилась сказка; с интересом выслушивает развязку.

3. Высокий уровень: ребенок проявляет выраженный интерес к сказке, сам задает вопросы, настаивает на том, чтобы взрослый дочитал сказку до конца [Асмолов, 2019].

Целью методики «Древо желаний» является изучение познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста.

Порядок проведения: ребенку предлагается 6 ситуаций, вводят в фантастическую страну, в которой сбываются все желания и будут про-

исходить действия. Далее постепенно вводятся персонажи и задаются соответствующие вопросы.

1. Волшебник – какие пять желаний загадает ребенок, и как они могут исполниться.

2. Старец – ребёнок может задать любые вопросы (не менее 5).

3. Ковер-самолет – куда хотел бы отправиться ребёнок (не менее 5).

4. Чудо-машина – что хочет загадать машине, чтобы та сделала.

5. Книга – что хотел бы ребёнок узнать в книге.

6. Мама – что бы сделал ребёнок, если бы оказался в фантастической стране на один день.

Критерии оценивания:

Высокий уровень познавательной потребности – 9 ответов и выше.

Средний уровень познавательной потребности – от 3 до 8 ответов.

Низкий уровень познавательной потребности – 2 и меньше ответов.

Качественный анализ:

– высокий уровень – стремление проникнуть в причинно-следственные связи явлений, отчетливо проявляется исследовательский интерес к миру.

– средний уровень – потребность в знаниях имеется, но привлекает только конкретная информация, причем достаточно поверхностная.

– низкий уровень – дети удовлетворяются односложной информацией, например, их интересует реальность услышанной когда-то сказки, легенды и т. д.

Все эти суждения носят познавательный характер, но различаются разным уровнем сложности. Ответы «потребительского» содержания –

иметь игрушки, проводить досуг без познавательных целей. Креативные ситуации – 2, 3, 4, 5 [Асмолов, 2019].

Диагностика читательского интереса может показать низкий уровень читательского интереса у дошкольников. Каким же образом можно сформировать читательский интерес? Одним из способов активизации читательского интереса у детей могут стать так называемые игры-путешествия.

Игры-путешествия – это интерактивные и увлекательные игры, в которых дети вместе с героями книг отправляются в виртуальное путешествие по разным уголкам мира. Организация таких игр-путешествий может быть самой разной. Важно, чтобы в ходе игры ребенок чувствовал себя героем и вовлекался в происходящее, решал различные головоломки и тайны, делал вывод и сопоставлял факты [Закирова, 2017, с. 56].

Игра-путешествие представляет собой коллективное творчество, где участники делятся своими знаниями, опытом и идеями, связанными с различными аспектами окружающего мира.

Игры-путешествия – это разновидность дидактической игры с определенной структурой, которая включает несколько ключевых элементов:

1) *учебная (дидактическая) цель* является главным компонентом дидактической игры. Формулируется для детей в игровой форме, определяя тем самым «содержание» игровых действий. Это также стимулирует желание детей выполнить поставленную задачу.

2) *игровые действия* являются способами, посредством которых ребенок проявляет свою активность в рамках игровых целей. Для старших дошкольников преобладающими являются умственные игровые действия: наблюдение, сравнение, вспоминание ранее изученного материала, классификация объектов и явлений по различным признакам и т. д. Игровые действия в дидактической игре вариируются в зависимости от возраста и уровня развития детей. Однако есть педагогическое правило, которое педагог должен неукоснительно соблюдать при организации дидактической игры: ее обучающая эффективность напрямую зависит от правильного руководства игровым процессом.

3) *правила игры* – это фундаментальная основа, которая структурирует поведение и действия детей в процессе игры. Они могут ограничивать, разрешать или указывать на необходимость выполнения определенных действий в рамках игры, делая её более увлекательной. Преодоление этих правил требует от детей определенной волевой дисциплины, навыков взаимодействия с одноклассниками, а также способности контролировать негативные эмоции, которые могут возникнуть из-за неудачного исхода игры [Серебрякова, 2022, с.10–14].

Организация игры-путешествия должна включать ряд ключевых этапов:

1. Первый этап – подготовительный:

- определение целей;
- организация процесса;

- сбор участников с разъяснением темы путешествия и предполагаемого маршрута;
- формирование команд и распределение участников;
- выбор средств передвижения: от автомобиля до самолета, ракеты, самоката, воздушного шара, парохода и т. д.;
- создание маршрутных карт для каждой команды;
- выбор локации и времени проведения, а также дизайн станций;
- создание игрового сценария;
- подготовку наград и подарков, включая сертификаты и прочие призы.

2. Второй этап – непосредственное проведение игрового путешествия.

3. Третий этап – завершающий – оглашение результатов и награждение победителей [Серебрякова, 2022, с. 26].

После завершения игры происходит обработка результатов. Это включает в себя суммирование набранных баллов, определение наиболее успешных участников, определение команды-победительницы и другие аспекты. Важно отметить продвижение каждого ребенка, выделяя победу даже тех, кто пока отстает [Серебрякова, 2022, с.12].

Малыши дошкольного возраста начинают демонстрировать умение сочетать знания, полученные из различных источников, и вписывать их в общую схему игровой ситуации. В их играх появляются фантастичные элементы: дети не только описывают игровые действия словами, но и переносят их в мир своего воображения. Воспитатель поощряет

их предварительно обсуждать тему игры, делить роли и формировать начальную игровую обстановку в группе из трех-четырех участников. По его инициативе дети могут в начале игры приблизительно определить суть своей роли и роли своих товарищей; они способны в процессе игры, если это необходимо или желательно, меняться на одну из двух-трех ролей в рамках одного сюжета; они знакомы с правилами ролевых отношений, такими как подчинение, равенство и руководство [Карпова, 2022].

Использование развивающих игр в процессе воспитания и обучения через правила и поведение способствует развитию у детей порядка, добродой воли и решительных взглядов. Существует тесная взаимосвязь между учебной задачей, игровым поведением и установленными правилами. Учебная задача направляет игровое поведение, а правила поддерживают и помогают достичь цели. Настоящая игра предполагает самостоятельность и самоорганизацию ребенка. Использование готового игрового оборудования и установленных правил позволяет детям объединиться в процессе игры. Счет карточек также позволяет детям готовиться к играм, выбирать лидеров и учиться быть справедливыми [Карпова, 2022].

Исходя из этого, можно предположить, что игры-путешествия способствуют развитию интереса к чтению у старших дошкольников, поскольку они пробуждают любознательность, познавательную активность и жажду новых знаний.

Игры-путешествия напоминают сказочный сюжет, где обычные события обретают необычные черты, простые предметы становятся загадочными, трудности преодолимы, а привычное наполняется интересом. Все это разворачивается в игровом формате, где дети берут на себя роли первооткрывателей и отправляются в виртуальное путешествие, задействуя при этом свой багаж знаний. Рассказы педагога и дискуссии сопровождаются презентационными материалами. Эмоциональная подача содержания, красочные повествования, увлекательные факты из жизни изучаемых объектов пробуждают неподдельный интерес у детей. Под влиянием возникающей заинтересованности пассивное слушание трансформируется в активное вовлечение [Закирова, 2017, с.41].

В процессе путешествия дети знакомятся с подлинными историческими личностями, литературными героями, явлениями природы и другими реальными объектами. Игровой формат организуется педагогом, а юные путешественники самостоятельно ищут ответы на возникающие вопросы. Дети выступают активными участниками игры-путешествия, за короткий промежуток времени проходя путь от первоначального удивления и любопытства к настоящей заинтересованности и любознательности. В этой формулировке подчеркивается, что педагог выступает организатором игрового процесса, а дети самостоятельно ищут ответы, будучи вовлеченными в активное участие [Закирова, 2017, с.42].

Познавательный интерес тесно связан с любознательностью: из любознательности у детей развивается интерес к выборочному изучению, а иногда увлечение чем-то конкретным может привести к общему интересу – любви к знаниям. Игры-путешествия способствуют достижению целей в различных сферах развития ребенка и в деятельности, пригодной для его возраста [Закирова, 2017, с.45].

С помощью игр можно привлечь внимание детей, сделать учебный материал более интересным и загадочным. Игры помогают детям замечать то, что обычно ускользает от них, стимулируют внимательность, наблюдательность и аналитическое мышление, помогают преодолевать трудности и достигать поставленных целей. Основная цель игр – развивать кругозор, побуждать познавательный интерес, формировать потребности и ценностные ориентации. Они способствуют систематизации знаний, развитию творческого мышления, активизации когнитивных процессов, а также улучшению взаимодействия между детьми и педагогами [Артамонова, 2018, с.15].

В приключенческой игре применяется целый арсенал приёмов для открытия образовательного потенциала в увлекательном формате: формулирование заданий, разъяснение путей их выполнения, иногда планирование маршрутов экспедиций, последовательное преодоление препятствий, удовлетворение от найденных решений [Артамонова, 2018, с.16].

В рамках образовательных игровых программ малыши получают

уникальную возможность погрузиться в увлекательный мир знаний. Процесс обучения организован таким образом, чтобы дети, участвуя в игровых сценариях, созданных взрослыми, могли свободно и с удовольствием осваивать новое. Этот подход, основанный на активности детей в процессе экспериментирования, исследования и освоения материала, способствует формированию положительного отношения к обучению [Закирова, 2017, с.28].

Основными характеристиками поведения детей дошкольного возраста являются любопытство, постоянное стремление к новым знаниям, жажда новых впечатлений, активное желание экспериментировать и наблюдать, поиск новой информации о мире. Обучение, ориентированное на активное участие детей в исследовательской, поисковой и когнитивной деятельности, способствует развитию благоприятного отношения к учебному процессу [Карпова, 2022].

Игра-путешествие дает возможность объединить разные виды деятельности: наблюдение, экспериментирование, продуктивную деятельность, труд, спорт и т. д. В игре-путешествии ребенок учится соотносить полученный результат с поставленной им целью и оценивать выполненную работу с точки зрения значимых для него самого качеств.

Принимая определенную роль и действуя в ней, ребенок спокойно воспринимает критические замечания в свой адрес, не реагирует отрицательно на свой неуспех. Благодаря этому у детей появляется желание довести начатое дело до конца и добиться результата. Играя, дети учатся

сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной, формой, качеством. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установлению последовательности в решении задач. Данный вид игр позволяет активизировать различные виды деятельности дошкольников, стимулировать их на применение уже имеющихся знаний и приобретение нового опыта, а, следовательно, способствует развитию познавательной активности.

В играх-путешествиях с использованием природного материала закрепляются знания об окружающей природной среде, формируются мыслительные процессы (анализ, синтез, классификация). Посещая интересные места, дети в игровой форме получают новые знания, чему способствует обязательная в игре роль руководителя (экскурсовода, начальника экспедиции). Именно через них дошкольники знакомятся с новыми местами, животными, растениями, получают самые различные сведения об окружающей действительности [Закирова, 2017, с.33].

Вот почему воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре. В игре, как и в работе, у детей может и должна быть определенная ответственность. И в этом смысле игра похожа на работу. Отличие игры от работы состоит главным образом в том, что ребенок в игре не создает непосредственно материальных, культурных ценностей, а работа направлена всегда на создание таких ценностей. Включение в игровой

процесс различных заданий и проблемных ситуаций позволяет детям не только закреплять пройденный материал, но и применять его в новых условиях.

*Обсуждение результатов.*

### **КОНСПЕКТ игры-путешествия «Путешествие по сказке «Сивка-бурка»»**

**Цель** – повышение уровня читательского интереса детей через игровую деятельность при анализе сказки «Сивка-Бурка».

**Краткое описание:** в группу принесли посылку, в которой лежит письмо от девочки Кати. Она забыла название книги, которую ей читала бабушка и нашла только картинки. Детям нужно помочь вспомнить название произведения и расставить картинки в правильной последовательности.

**Ожидаемый результат:** дети познакомятся со сказкой «Сивка-Бурка», расставят иллюстраций в правильной последовательности. Дети объяснят свою точку зрения при ответе на вопрос.

*Быстро встали, улыбнулись,  
Выше, выше потянулись,  
Ну-ка, плечи распрямите,  
Поднимите, опустите.  
Вправо, влево повернитесь,  
Руками колен коснитесь,  
Сели-встали, сели-встали.  
И на месте постояли.*

**Воспитатель:**

Ребята, сегодня у нас будет интересное занятие, посмотрите к нам в группу принесли посылку. Давайте все вместе посмотрим, что там внутри, смотрите, здесь лежит письмо и книга. Сейчас я вам прочитаю письмо, и мы всё узнаем.

*«Здравствуйте, ребята. Меня зовут Катя. Мне бабушка вчера вечером читала сказку, и она мне очень понравилась, но я забыла, как она называется, а нашла только картинки. Я очень хочу, чтобы вы мне помогли вспомнить название и помогли расставить картинки в правильной последовательности. Я вам отправила перепутанные картинки. Вы мне поможете?»*

Ребята, смотрите, какую книгу мне вчера принесли. Она такая же, как прислала нам Катя. Может мы с вами и найдём в этой книге сказку, которую забыла Катя. Посмотрите, какую сказку я нашла, как вы думаете про что она? А как мы с вами можем узнать?

Ребята, эту сказку написал народ, и называется она «Сивка-Бурка», я выбрала эту сказку, потому что в ней рассказывается, как Иванушка-дурачок сделал всё возможное, чтобы завоевать царевну.

Главный герой сказки старик, было у него три сына. Двое умных, а третий Иванушка-дурачок. Посеял старик пшеницу, а кто-то ночью её топтал и поедал. Каждый сын по очереди в ночь приходил её сторожить, но только Иванушка-дурачок на третью ночь смог поймать Сивку-Бурку. Но он его отпустил, за что конь пообещал великую службу. А что было дальше, мы с вами сейчас и узнаем.

### **Чтение произведения.**

О чём сказка? Назовите героев сказки. Почему Иванушкины братья не захотели его брать с собой? А тогда какими словами мы можем описать Иванушку? Можно сказать, что Иванушка спокойный и смелый?

**Физкультминутка.**

*Раз – поднялись, потянулись.  
Два – разогнулись.  
Три – в ладоши три хлопка.  
Головою три хлопка.  
На четыре – руки шире  
Пять – руками помахать.  
Шесть – тихо сесть.*

**Подготовка к игре.**

Подойдите к смарт доске и давайте вспомним правила поведения: нельзя толкаться; нельзя перебивать друг друга; нельзя мешать друг другу; только чистыми руками трогать стилус.

**Организация игры.**

Ребята, теперь мы с вами можем картинки расставить в правильной последовательности.

**Рефлексия.**

Ребята, вам понравилось сегодня помогать Кате? Что вам помогло? Какое произведение мы с вами читали? Вам понравилась сказка? Про кого она? Я отправлю обратно посылку с картинками Кате.

Проблема развития читательского интереса представляется достаточно актуальной в педагогическом процессе. Формирование интереса к художественной литературе у дошкольников можно назвать одной из важнейших задач для нового времени. Исходя из этого, воспитателю необходимо, прежде всего, сформировать у детей желание читать, используя необходимые для этого приемы и методы.

Целенаправленное решение таких задач представляется возможным лишь тогда, когда педагог будет понимать природу и происхождение читательского интереса, этапы его формирования, условия, требуемые

для гарантированного его формирования у детей.

**Игра-путешествие:**

– даёт возможность объединить разные виды деятельности: наблюдение, экспериментирование, продуктивную деятельность, труд, спорт и т. д.;

– создаёт условия, побуждающие детей активно применять свои знания и умения, нацеливает их на поиск новых творческих решений;

– способствует проявлению у дошкольников инициативности, самостоятельности, самоконтроля и саморегуляции в различных видах деятельности, стимулирует их активность;

– помогает дошкольникам приобрести важные компетенции, необходимые им в будущей жизни.

В руководстве играми старших дошкольников воспитатель пользуется преимущественно опосредованными (косвенными) приемами, способствуя развитию самодеятельной игры как формы организации жизни детского общества, возникновению и укреплению устойчивых детских игровых объединений, формированию положительных межличностных отношений детей, а также воспитанию значимых мотивов образования игровых объединений.

Старшие дошкольники проявляют способность комбинировать знания, полученные из разных источников, и отражать их в едином сюжете игры. Появляются игры с элементами фантазирования: дети не только обобщают игровые действия в слове, но и переносят их во внутренний воображаемый план. Воспита-

тель побуждает детей предварительно согласовывать тему игры, распределять роли, организовывать начальную предметно-пространственную ситуацию в игровой группе из 3–4 человек. По предложению воспитателя дети могут в начале игры обозначить примерное содержание своей роли и содержание ролей партнеров [Серебрякова, 2022, с.45].

Педагогу необходимо учитывать индивидуальные проявления ребенка как субъекта игровой деятельности («сочинитель», «исполнитель», «режиссер»), чтобы обеспечить каждому форму самореализации в придумывании игрового сюжета и создании выразительных образов персонажей, в организационном игровом общении и управлении замыслами партнеров. Во взаимоотношениях по ходу игры педагог стимулирует следование детей усвоенным нормам поведения, правилам дружеских и коллективных взаимоотношений. В организационный период игры (при необходимости и по ходу игры) он помогает детям выделять нравственный смысл отношений, связанных с ролью; ориентирует на отражение в соответствующих игровых ролях таких качеств, как отзывчивость, стремление помочь другому, проявить заботу, выручить из беды, преодолевая препятствия, и т. п. Предметом заботы педагога является воспитание у детей ответственности за свое поведение в совместной игре, стремления реализовывать игровой замысел.

Педагогам не всегда удается добиться высокого уровня развития читательского интереса у дошколь-

ников. Именно поэтому мы предлагаем развивать и совершенствовать читательский интерес у детей старшего дошкольного возраста посредством игр-путешествий. Развивая интерес к чтению у дошкольников очень важно пробудить познавательный интерес, любознательность и любопытство к занятиям. Занятия с использованием игр-путешествий являются одним из важных компонентов развития интереса к чтению.

*Заключение.* Таким образом, игры-путешествия способствуют формированию читательского интереса детей дошкольного возраста. Через чтение художественных произведений дети узнают о прошлом, настоящем и будущем мире, учатся анализировать информацию, которая в них содержится, и воспринимают нравственные и культурные ценности.

Принимая определенные роли и взаимодействуя в них, дети более спокойно воспринимают критику и не поддаются отрицательным эмоциям при неудачах. Это побуждает их к завершению начатого дела и достижению поставленных целей. В ходе игрового процесса дети осваивают навык сопоставления предметов, выявления их единство и несоответствие. Игры-путешествия ценны тем, что помогают детям познакомиться с характеристиками объектов: их окрасом, размером, формой и качеством. Дети в игровой форме получают новые знания, именно через них дошкольники знакомятся с новыми местами, животными, растениями, получают самые различные сведения об окружающей действительности.

Игры-путешествия позволяют повысить уровень читательского интереса старших дошкольников, а также познакомят детей с разными жанрами литературного искусства. Использование на занятиях игр-путешествий, вероятно, будет способствовать повышению осознанности при восприятии чтения литературных произведений.

### Список литературы

1. Артамонова, М. В. Психолого-педагогические условия развития у детей 6–7 лет читательского интереса / М. В. Артамонова. – Тольятти, 2018. – 96 с. – Текст : непосредственный.
2. Закирова, К. А. Формирование читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр / К. А. Закирова. – Екатеринбург, 2017. – 78 с. – Текст : непосредственный.
3. Исследование читательских интересов старших дошкольников. – Текст : электронный. – URL : <http://conf.grsu.by/alternant/2012/04/1/7/444/>.
4. Комплект материалов по формированию читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста. – Текст : электронный. – URL : <https://infourok.ru/komplekt-materialov-po-formirovaniyu-chitatelskogo-interesa-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-3881467.html>.
5. Пожелуева, Н. Д. Формирование у старших дошкольников интереса к художественной литературе или читательского интереса / Н. Д. Пожелуева. – Текст : непосредственный // Преемственность в образовании. – 2021. – № 29(8). – С. 314–324.
6. Познавательная литература как средство развития читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста. – Текст : электронный. – URL : <https://elib.pnzgu.ru/files/eb/doc/duxMvJwiFKbx.pdf>.
7. Развитие читательского интереса детей старшего дошкольного возраста посредством создания ими рукотворной книги. – Текст : электронный. – URL : <https://elib.kspu.ru/get/145681>.
8. Серебрякова, Е. Б. Формирование читательского интереса у детей дошкольного возраста / Е. Б. Серебрякова. – Курганинск, 2022. – 31 с. – Текст : непосредственный.
9. Типовые задачи для оценки личностных УУД. – Текст : электронный. – URL : <https://multiurok.ru/index.php/files/asmolov-a-g-tipovye-zadachi-dlia-otsenki-lichnostn.html>.
10. 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.

# ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

УДК 37.018.1:9

А. Е. Есбусинова

Научный руководитель: Челпаченко Татьяна Викторовна,  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры педагогики и социологии  
Оренбургского государственного педагогического университета

## ИСТОКИ ЗАРОЖДЕНИЯ «ОТВЕТСТВЕННОГО РОДИТЕЛЬСТВА» КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

**Аннотация.** Проблема формирования «ответственного родительства» в современной педагогической теории и практике приобретает особую актуальность. В связи с попытками внешних западно-европейских и американских влияний разрушить традиционные российские устои семьи сегодня требуется более пристальное внимание к работе, которая проводится с родительской общественностью в области просвещения, методического сопровождения молодых семей и семей с опытом воспитания одного или нескольких детей. Имеющийся в истории педагогики задел в области работы с родителями (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили) позволяет проанализировать теоретические основания дискурса в области ценностных приоритетов современной семьи. В статье рассматривается феномен «ответственное родительство» в ракурсе историко-педагогических предпосылок его зарождения. Показано, как повлиял опыт прошлого на развитие данного явления в последующие периоды истории педагогики. Приведены примеры жизнедеятельности оренбургского дворянства, купечества, представителей более низких сословий, подтверждающие определенный «раскол» на рубеже XIX–XX столетия в позиции родителей по отношению к воспитанию подрастающего поколения: авторитарные родители и «косознанные», «ответственные» родители, которых в тот период называли еще просвещенными родителями.

**Ключевые слова:** родительство, ответственное родительство, истоки зарождения ответственного родительства, педагогические идеи, методы, приемы воспитания.

A. E. Yesbusinova

## THE ORIGINS OF «RESPONSIBLE PARENTHOOD» AS A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON

**Abstract.** The problem of the formation of "responsible parenthood" in modern pedagogical theory and practice is becoming particularly relevant. Due to attempts by external Western European and American influences to destroy the traditional Russian foundations of the family, today more attention is required to the work that is being carried out with the parent community in the field of education, methodological support for young families and families with experience in raising one or more children. The groundwork available in the history of pedagogy in the field of working with parents (A. S. Makarenko, V. A. Sukhomlinsky, Sh. A. Amonashvili) allows us to analyze the theoretical foundations of discourse in the field of value priorities of the modern family. The article examines the phenomenon of "responsible parenthood" from the perspective of the historical and pedagogical prerequisites of its origin. It is shown how the experience of the past influenced the development of data phenomena in subsequent periods of the history of pedagogy. Examples of the life of the Orenburg nobility, merchants, and representatives of lower classes are given, confirming a certain "split" at the turn of the XIX – XX century in the position of parents in relation to the upbringing of the younger generation: authoritarian parents and "conscious", "responsible" parents, who at that time were still called enlightened parents.

**Keywords:** parenting, responsible parenting, the origins of responsible parenting, pedagogical ideas, methods, methods of education.

*Введение.* Актуальность темы, заявленной в данной статье, обусловлена важностью сохранения российской семьи как социокультурного института, преемственностью ее ценностных ориентиров, необходимостью передачи опыта семейного воспитания от поколения к поколению. В связи с тем, что 2024 год в России объявлен Годом Семьи, особую ценность приобретают исследования, посвященные рассмотрению вопросов формирования ответственного родительства как феномена педагогической науки и практики. Сегодня родительство как институт семейного воспитания переживает существенный кризис. Это связано с расшатыванием духовно-нравственных

основ семьи, пересмотром роли семьи в устройстве современного общества. В привычный обиход вошло представление о семье, в которой дети воспитываются одним родителем, чаще всего матерью, не стало редкостью рождение детей вне брака, все чаще молодежь набирается опыта семейных отношений в так называемых «пробных браках». Все эти факторы не могли не повлиять на крепость института семьи и формирование устойчивой формы «ответственного родительства».

Также востребованность данной темы связана с утверждением в российском менталитете гуманистической идеи, определившей ценностные ориентации современной семьи.

Родители несут прямую ответственность за жизнь, здоровье, воспитание и разностороннее развитие своих детей.

*Материалы и методы исследования.* При подготовке данной статьи были использованы следующие методы: историко-структурный метод, позволивший проанализировать монографические исследования, сборники научных статей по заявленной проблеме; историографический метод, давший возможность систематизировать архивные источники Государственного объединенного архива Оренбургской области; метод структуризации и синтеза полученных данных.

*Результаты исследования.* В ходе исследовательского поиска были проанализированы и уточнены составляющие феномена «ответственное родительство» в педагогической науке и практике с позиции развития в историко-педагогическом контексте.

«Родительство» в педагогике рассматривается в нескольких аспектах:

– в исследованиях О. В. Егошиной «родительство» рассматривается как система ценностных ориентаций, чувств, эмоций, которые возникают у родителя по отношению к своему ребенку; вместе с тем это и ожидания, которые он проецирует на его будущее, стиль общения и взаимодействия в семье [Егошина, 2024];

– С. В. Асриева определяет данный феномен как определенную роль, выполняемую родителями в процессе жизнедеятельности их семьи с момента рождения ребенка [Асриева, 2016];

– Г. Г. Филиппова полагает, что «родительство» – это социальный статус, определяющий наличие ребенка (или нескольких детей) у конкретного члена общества [Филиппова, 2002];

– в трудах Ю. В. Сеппенен «родительство» выступает как форма выполнения родителями своих первостепенных обязанностей, накладывающих определенную степень и меру ответственности за жизнь, здоровье, бытовые, духовно-нравственные условия жизнедеятельности их детей, за возможность получения образования [Сеппенен, 2017].

Проведенный анализ научных трудов позволил обосновать наличие взаимосвязи между формированием ответственного родительства и развитием эмоционально-волевой и духовно-нравственной сфер личности ребенка. Е. В. Бондаревская, определяя направленность современного семейного воспитания, указывает, что особую роль в нем играет среда, традиции, дух семьи. От того, как ребенку живется в родительском доме, насколько он спокоен, умиротворен, уверен в поддержке самых близких ему людей, зависит и его дальнейшее будущее. Все основы его жизнедеятельности в проекции закладываются именно здесь, в его детстве в семье [Бондаревская, 1999].

«Ответственное родительство» – это такой процесс воспитания ребенка в семье, который предполагает:

- выстраивание баланса различных направлений воспитания;
- доверительные отношения между родителями и детьми;
- духовную общность между членами семьи;

- оказание поддержки со стороны родителей;
- проявление заботы, внимания к проблемам, возникающим в жизни ребенка;
- выявление образовательного потенциала ребенка и его развитие;
- раскрытие талантов и способностей к различным видам деятельности;
- формирование личностных качеств, способствующих социализации и адаптации растущего человека во взрослом мире.

Выделим истоки (как причину, основу, первоначало чего-либо) зарождения ответственного родительства в истории педагогической мысли.

### *1. Возникновение семьи как самостоятельной ячейки*

Данный исток повлиял на то, что в семье начали складываться свои традиции и методы воспитания, хотя дети еще рассматривались не как самостоятельные личности, а как фундамент для построения будущего человека. В семье постепенно складываются принципы и правила взаимоотношений: уважительное отношение к старшим, непререкаемый авторитет отца, потребность в заботе о младших, слабых, больных. Кроме того, важной составляющей выступало формирование ответственного отношения к супружескому долгу, чести семьи, обязанностям родителей по отношению к своим детям.

### *2. Влияние религиозных идей и учений*

В религиозных трактатах мировых религий (Библии, Коране, Талмуде) во главу угла ставились такие семейные ценности, как: мудрость

родительской любви, скромность, ответственность за выполнение поручений, супружеская верность и честь, долг перед членами своей семьи, уважительное отношение к старшим членам семьи, почитание памяти умерших родственников. Данные ценности передавались от поколения к поколению, поддерживались в древнем фольклоре, в том числе в сказках, преданиях, загадках, поговорках, семейных историях.

### *3. Идеи народной педагогики*

На формирование ответственного родительства существенно повлияли сложившиеся в недрах народной мудрости традиции и ценности семейного воспитания, например:

- в основе семейных взаимоотношений должны лежать любовь и уважение друг к другу;
- особое отношение к детям младенческого возраста, которые еще не имели возможности защитить себя с помощью слова, просьбы;
- осознанное увеличение требовательности к растущим членам семьи, распределение поручений в зависимости от пола и возраста детей;
- раннее приобщение детей к физическому труду, воспитание силы воли, выносливости, стойкости, ответственного отношения к своему и чужому труду;
- признание непререкаемого авторитета родителей вплоть до преклонного возраста: то есть уже взрослые дети по-прежнему могли находиться под властью своих родителей, будучи сами родителями и имея своих детей, особенно, если они проживали в одном доме, дворе вместе со своими родителями;

— личный пример родителей в благовоспитанности, уважительном отношении друг к другу, демонстрация положительных примеров поведения в быту и в жизнедеятельности в социуме.

4. Идеи педагогов XVII–XIX веков (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой), которые в своих трудах отмечали необходимость проявления заботы и внимания родителей по отношению к своим детям с самого раннего детства; предлагали использовать специальную методику семейного воспитания (например, в работе И. Г. Песталоцци «Как Гертруда учит своих детей») [Песталоцци, 1963], опираясь на методы и формы народной педагогики (К. Д. Ушинский «О народности в общественном воспитании», «Родное слово» и другие) [Ушинский, 1857].

Также истоками происхождения термина «ответственное родительство» можно считать непростую ситуацию с порядком усыновления/удочерения детей в дореволюционной России представителями различных сословий. Подтверждением данного факта являются сведения, полученные из Объединенного государственного архива Оренбургской области: в случае тяжелой болезни или смерти супруги отец детей, если он не вступал в другой брак, имел право передать их на воспитание в семью родственников или в чужую семью. Например, в газете «Оренбургский листок» (март 1882 г.) было опубликовано объявление о том, что бедный вдовый отец четырех детей хочет отдать на воспитание девочку двух лет в порядочную семью. Но

степень порядочности семьи никто не изучал, и поэтому судьба такой девочки могла быть неопределенной. Мы понимаем, что ни о каком ответственном родительстве в данном случае речь не шла [Абдрахманова, 2024].

Ссылаясь на исследования М. С. Трегубовой, в своем монографическом труде «Ребенок на рубеже столетий. Детская повседневность в Оренбурге второй половины XIX–начала XX в.» Е. Н. Абдрахманова и Е. В. Бурлуцкая пишут, что родители начинали ответственно относиться к воспитанию своих детей по достижении ими 4–5-летнего возраста. И по мере взросления детей принимали участие в их образовании, организации досуга, развивающей деятельности [Абдрахманова, 2024]. Но позиция «включенных», как их тогда называли, или ответственных родителей начала в большей степени проявляться ближе к концу XIX – началу XX века. Они проводили больше времени со своими детьми, выезжали на прогулки, экскурсии, носящие в том числе и образовательный характер. Родители с помощью гувернеров организовывали игры в крокет, выбивалы на открытом воздухе. Распространение получали дальние пешие прогулки для ловли рыбы, сбора ягод, шишек, грибов.

В воспоминаниях исследователя оренбургского края К. Н. Теплоухова «Семья и время перемен» мы находим сведения о том, что он работал со своими сыновьями на токарном станке, занимался фотографией, катался на коньках, вместе они увлекались физическими упражнениями [Абдрахманова, 2024].

Но в семьях представителей городских низов никто об ответственном родительстве не задумывался. Родители были озабочены поиском средств на пропитание и ведение домашнего хозяйства. Дети часто были предоставлены сами себе, за ними особо не следили. В прессе того времени появлялись заметки и статьи о смерти детей по неосторожности, о нечаянном убийстве или самоубийстве среди детей.

Кроме того, существенным фактором, тормозившим развитие ответственного родительства в конце XIX – начале XX века, являлось использование авторитарных методов семейного воспитания, включая жестокие физические наказания. «Газета «Оренбургский листок в 1876 году сообщала в разделе «Происшествия» о том, что вдова-солдатка М. заявила о смерти своей дочери от головной боли, продолжавшейся в течение суток. Однако при анатомировании трупа оказалось, что дочь П. умерла от удара» [Оренбургский листок, 1876].

Опыт детско-родительских отношений, которые послужили истоком зарождения «ответственного родительства», показал, что во многом данный феномен начал проявляться в семьях не только высших сословий, имеющих возможность получить образование, но и в тех семьях, где была высока личностная заинтересованность родителей в воспитании своих детей и наличии высоких моральных устоев и традиций в этих семьях. Те родители, которые еще не подошли к осознанию своей ответственности за воспитание подрастающего поколе-

ния, в большей мере старались «закрыть» базовые потребности своих детей, обеспечить их первичные потребности. Они выстраивали в своих семьях жесткую иерархическую лестницу, на высшей ступени которой располагались они сами, взрослые. Все, что происходило с детьми в семьях, определялось только родителями, именно они диктовали детям содержание тех жизненных принципов, которыми руководствовались сами.

Отцы и матери, которых мы можем отнести к первым «ответственным» родителям, «старались проводить с детьми больше времени, стремились к более тесному общению с ними, разговаривали, играли, делились собственным опытом» [Абдraphманова, 2024, с. 333]. Такие родители считали, что их дети самостоятельные личности, которым необходимы забота, поддержка и общение.

*Заключение.* Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Феномен «ответственное родительство» является сложным социокультурным, педагогическим явлением. Истоки его зарождения уходят корнями в педагогику прошлого и являются базой для его осмыслиения и содержательного наполнения различных аспектов жизнедеятельности семьи: отношение к ближнему, к старшим, родительская и детская любовь, воспитание ответственности, самостоятельности, развитие творческих способностей. В связи с тенденциями глобализации, цифровизации ответственное родительство переживает новый этап и обогащается в связи с усилившимися процессами пересмотра ценностных

ориентаций семьи на современном этапе.

### Список литературы

1. Абдрахманова, Е. Н. Ребенок на рубеже столетий. Детская повседневность Оренбурге второй половины XIX – начала XX в. / Е. Н. Абдрахманова, Е. В. Бурлуцкая. – Оренбург : ООО «Изд-во Оренбургская книга», 2024. – 496 с. – Текст : непосредственный.

2. Асриева, С. В. Феномен «сознательное родительство»: взгляды детей и родителей / С. В. Асриева. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т.8. – № 4/2. – С. 122–126.

3. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульевич. – Москва ; Ростов-на-Дону : ТЦ «Учитель», 1999. – 558 с. – Текст : непосредственный.

4. Домострой / сост. В. В. Колесов. – Москва : Сов. Россия, 1990. – 304 с. Электронный архив библиотеки МГУ имени А. А. Кулешова. – Текст : непосредственный.

5. Егошина, О. Е. Ответственное родительство / Образовательная социальная сеть Nsportal.ru. – Текст : электронный. – URL : <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2018/11/29/otvetstvennoe-roditelstvo>.

6. Кон, И. С. Материнство и отцовство в историко-этнографической перспективе / И. С. Кон. – Текст :

непосредственный // Советская этнография. 2007. – № 6. – С. 26–33.

7. Мономах, В. Поучение детям / Владимир Мономах // Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. ; под общ. ред. А.И. Пискунова. – Москва : ТЦ “Сфера”, 2006. – Т. 1. Античность. Средневековье. – С. 435–440. – Текст : непосредственный.

8. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические произведения / И. Г. Песталоцци : В 3 т. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, – Т. 2: 1791–1804. Как Гертруда учит своих детей. – 1963. – 563 с. – Текст : непосредственный.

9. Полоцкий, С. Обед душевный / Симеон Полоцкий // Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. ; под общ. ред. А. И. Пискунова. – Москва : ТЦ “Сфера”, 2006. – Т. 1. Античность. Средневековье. – С. 487–489. – Текст : непосредственный.

10. Происшествия // Оренбургский листок. – 1876. – № 2. – С. 4. – Текст : непосредственный.

11. Сеппенен, Ю. В. Факторы формирования ответственного родительства среди молодежи / Ю. В. Сеппенен. – Текст : непосредственный // Международный электронный научный журнал Перспективы Науки и Образования. – 2017. – № 5 (29). – С. 13–17.

12. Сухомлинский, В. А. Мудрость родительской любви / В. А. Сухомлинский. Москва : Изд-во Молодая гвардия. – 1988. – 340 с. – Текст : непосредственный.

13. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский. – Текст : непосредственный // «Журнал для воспитания». – 1857. – № 7, 8.

14. Филиппова, Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова. – Москва, 2002. – 240 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.022

А. М. Кирилов

Научный руководитель: Челпаченко Татьяна Викторовна,  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры педагогики и социологии  
Оренбургского государственного педагогического университета

## ИДЕЯ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ

**Аннотация.** Проблема повсеместного распространения принципов технократизма в образовании при формировании личности привела к тому, что в нынешних условиях общество получает человека, хорошо обученного выполнению своих профессиональных обязанностей, но при этом не обладающего нравственными, этическими и моральными установками. Для противодействия данным негативным тенденциям, по мнению многих ученых, нужно реализовывать идею гуманитаризации в образовании, которая во главу угла ставит превалирование гуманного над технократическим. В статье отражена значимость идеи гуманитаризации для науки, социума, конкретной личности; описано то, какие глобальные последствия она влечет за собой относительно функционирования общества; приведено объяснение о сходстве и различии в понимании терминов «гуманизация» и «гуманитаризация». Также рассмотрены различные варианты определений понятия «гуманитаризация» за авторством таких исследователей как Л. И. Середы и Д. Л. Матухина, характеризующих её как форму организации процесса обучения; А. Р. Нуриевой и С. Р. Сафиной, подчеркивающих особую направленность гуманитаризации на передачу знаний о людях в целом, и человеке в частности, о том, что делает людей людьми; З. И. Тюмасевой, Е. Н. Богданова, Н. П. Щербак, отмечающих роль понятия в противостоянии идеологии сциентизма, а также важность соблюдения равновесия между долями политехнического и гуманитарного знаний; А. С. Воронина, заостряющем внимание на решении социальных проблем со стороны гуманитаризации. В исследовании проанализированы публикации из различных областей научного знания, отражающие в том или ином виде сущность идеи гуманитаризации. Среди них: науки об образовании; философия, этика, религиоведение; языкознание и литературоведение; социологические науки; психологические науки; история и археология; экономика и бизнес; искусствоведение; СМИ (медиа) и массовые коммуникации; прочие социальные науки. В заключении сделаны выводы о сущности идеи гуманитаризации в образовании, подведены итоги исследовательской работы.

**Ключевые слова:** гуманитаризация, гуманизация, образование, гуманизм, человек, социум, технократизм.

A. M. Kirilov

## THE IDEA OF HUMANITARIZATION IN EDUCATION: THE CONCEPT AND ESSENCE

**Abstract.** The problem of the widespread dissemination of technocracy principles in education during personality development has led to the fact that in the current condition's society receives a person who is well trained to perform his/her professional duties, but at the same time does not have moral, ethical and ethical principles. In order to counteract these negative trends, according to many scientists, it is necessary to implement the idea of humanitarization in education, which puts the prevalence of the humane over the technocratic at the forefront. The article reflects the significance of the idea of humanitarization for science, society, a specific individual; describes the global consequences it entails in relation to the functioning of society; provides an explanation of the similarities and differences in understanding the terms "humanization" and "humanitarianization". Also considered are various options for defining the concept of "humanitarianization" authored by such researchers as L. I. Sereda and D. L. Matukhin, who characterize it as a form of organizing the learning process; A. R. Nuriyeva and S. R. Safina, who emphasize the special focus of humanitarization on the transfer of knowledge about people in general, and man in particular, about what makes people human; Z. I. Tyumaseva, E. N. Bogdanova, N. P. Shcherbak, who note the role of the concept in opposing the ideology of scientism, as well as the importance of maintaining a balance between the shares of polytechnic and humanitarian knowledge; A. S. Voronin, who focuses on solving social problems from the side of humanitarization. The study analyzed publications from various fields of scientific knowledge, reflecting in one form or another the essence of the idea of humanitarization. Among them: educational sciences; philosophy, ethics, religious studies; linguistics and literary criticism; sociological sciences; psychological sciences; history and archeology; economics and business; art criticism; media and mass communications; other social sciences. In conclusion, findings are made on the essence of the idea of humanitarization in education, the results of the research work are summarized.

**Keywords:** humanitarization, humanization, education, humanism, man, society, technocratism.

*Введение.* Из-за наблюдающихся в последнее время технократических тенденций в сфере образования, когда приоритет при формировании личности сводится к успешному выполнению ей своих профессиональных задач безотносительно того, как данные действия согласуются с общечеловеческими понятиями о морали и нравственности, возникла ост

рая потребность в использовании идеи гуманитаризации в педагогическом процессе. Положительные эффекты данной идеи проявляются в нижеприведенных сферах жизнедеятельности человечества следующим образом.

С точки зрения науки идея гуманитаризации, выступая в качестве

междисциплинарного подхода, ставит во главу угла человеческие потребности и ценности в процессе исследования и разработки новых научных знаний, что, в свою очередь, способствует решению множества социальных проблем. Также данная идея благоприятствует развитию у научного сообщества критического мышления, способности к сопереживанию окружающим, что приводит к более обдуманному использованию продуктов научных изысканий на благо всего человечества.

Для социума идея гуманитаризации тоже имеет немаловажное значение, так как проявляется в лучшем понимании последствий применения научного знания и продуктов технического прогресса, и, как следствие, ведет к наиболее осознанному их использованию. Данное обстоятельство повышает вовлеченность человечества в научную деятельность, что приводит к дальнейшим плодотворным дискуссиям по вопросам принятия решений в сфере науки, непосредственно касающихся человека, его свобод и интересов.

Если говорить о конкретной личности, то идея гуманитаризации способствует выработке у неё чувства сострадания, небезразличия к чужой боли, ответственности за свои поступки с точки зрения законов морали. А уже на базе данных надстроек у человека развивается ощущение собственной значимости в вопросах решения как общечеловеческих, так и этических проблем. Также немаловажным эффектом идеи гуманитаризации является развитие критического мышления у индивида, что особенно актуально в наше время,

наполненное зачастую ложной информацией в масс-медиа.

Глобальными последствиями данной идеи для функционирования общества являются: создание особого рода социальных отношений, зиждущихся на принципах морали, этики и равноправия; возведение во главу угла прежде всего человека, с его проблемами, желаниями, потребностями и целями; организация диалога между представителями различных сфер человеческой деятельности от ученых, политиков, деятелей искусства до экономистов и врачей по вопросам этики, морали и гуманности.

*Материалы и методы.* В процессе написания работы применен контентный анализ трудов, отражающих определение понятия «гуманитаризация» (Л. И. Середа, Д. Л. Матухин, А. Р. Нуриева, С. Р. Сафина, З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак, А. С. Воронин). Также использован метод анализа научной литературы для определения областей науки, изучающих вышеизванный термин (Е. Н. Дзятковская, О. В. Козлова, Д. Н. Христенко, Н. А. Овагимян, Г. Б. Степанова, Ф. С. Зияев, А. Я. Холбеков, Л. Б. Вампилова, А. А. Соколова, Н. Д. Асташова, Е. П. Рябчикова, И. С. Кальва, Т. В. Дягилева, А. П. Краснопольская).

*Результаты исследования.* Мы считаем необходимым развести понятия «гуманизация» и «гуманитаризация», так как во многих исследованиях они зачастую тождественны друг другу, а иногда и вовсе взаимозаменяемы. Действительно, термины имеют близкое значение, связанное с

деятельностью на благо человека, но все же есть и существенное различие, не позволяющее уравнивать их в терминологическом ключе. Наиболее подходящим объяснением, соответствующим актуальным тенденциям в изучении данной сферы человеческого бытия, мы считаем исследования М. Н. Сираевой. Так, гуманизация в описании автора – это «... цель формирования личности обучающегося, а гуманитаризация – это средство достижения данной цели». Поясним позицию исследователя подробнее. Гуманизация создает условия для развития идей гуманизма, характеризующихся формированием такого типа общества, в котором каждый индивид будет иметь возможность расти и развиваться в моральном, этическом и нравственном плане, что станет возможным только благодаря применению на практике гуманных методов воспитания личности. За непосредственное претворение данных целей в жизнь отвечает гуманитаризация образования, включающая в себя перечень учебных материалов, методик, средств обучения и прочих элементов, применяемых непосредственно в процессе обучения [Сираева, 2022, с. 8–9].

В нашем исследовании под идеей гуманитаризации понимается гуманитаризация в образовании, так как сама по себе гуманитаризация – это путь, который ведет к формированию гуманной личности, а этого можно достичь наиболее эффективным образом путем педагогического воздействия на человека.

Существует множество определений понятия «гуманитаризация».

Так, Л. И. Середа на основе своих исследований и исследований Д. Л. Матухина приводит следующий вариант. Гуманитаризация – это форма организации процесса обучения, выражаяющаяся в таком виде выполнения профессиональных обязанностей педагога, при котором во главу угла возводится создание особых учебных связей как межличностных (учитель-ученики, ученики-ученики), так и личностно-предметных (отношение учеников и учителя к предмету). Достигается это путем использования такого набора педагогических инструментов, при котором в полной мере выполняются задачи по усвоению учеником знаний, умений и навыков; передаче культурных ценностей; созданию комплекса духовно-нравственных ориентиров, зиждущихся на нормах морали. Всё вышесказанное вкупе является тем, без чего невозможна гуманизация как таковая, и тем, что способствует её достижению [Sereda, 2021; Матухин, 2013, с. 34].

Интересна другая трактовка понятия, приведенная А. Р. Нуриевой и С. Р. Сафиной. Они также отмечают, что гуманитаризация выступает «Важной частью и средством гуманизации образования...», но при этом добавляют, что важными её элементами являются большая, по сравнению с другими областями образования, направленность на передачу знаний о людях в целом, и человеке в частности, о том, что делает людей людьми; нахождение наиболее эффективных путей передачи знаний в гуманитарных предметах, когда ученик понимает, усваивает, пропускает

через свою душу гуманитарное знание, а не механически его запоминает, занимаясь технической работой, не анализируя его с точки зрения гуманности; уделение большого внимания анализу гуманитарной части каждого учебного предмета, вне зависимости является ли он гуманитарным или естественно-научным [Нуриева, 2017, с. 81].

З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак в своих научных изысканиях приводят три варианта определения понятия «гуманитаризация образования». В первой трактовке, авторы отмечают, что гуманитаризация должна исключать из процесса образования идеологию сциентизма, когда научное знание ставится выше морали и принципов гуманизма. Для успешного выполнения этой цели необходимо установление равновесия междуолями политехнического и гуманитарного знаний по отношению друг к другу, что и обеспечивается гуманитаризацией. Данный баланс благоприятствует процессу выстраивания в умозрительном ключе картины мира ученика, а также позитивно воздействует на его духовно-моральный облик. Вторая трактовка ставит задачей гуманитаризации также «...формирование личностной зрелости обучаемых», но достигается она путем усвоения моральных устоев и особенностей не только родной культуры человека, но и тех же элементов в культурах других народностей и национальностей. Третья формулировка обращает особое внимание на проблему технократизации, когда из ученика делают подобие робота, лишенного морали, человеческих ценностей, но при этом отлично

усваивающего знания и умеющего успешно применять полученные навыки в практической деятельности. Согласно данной трактовке определения гуманитаризация выступает противовесом приведенному выше подходу обучения. Особенностью гуманитаризации является уделение пристального внимания правам и свободам человека, его проблемам и устремлениям. Также в трактовке отмечается необходимость уделять особое внимание гуманизации относительно естественных и технических областей обучения; увеличивать долю знаний в области гуманитарных предметов, но с тем, чтобы оно не наносило негативного эффекта всем остальным сторонам обучения. Одной из немаловажных целей гуманитаризации выступает выработка у учащихся навыков взаимопонимания, выражющихся через конструктивный диалог, основанный на взаимоуважении к мнению собеседника. Всё вышеперечисленное в конечном итоге способствует формированию высокоморальной, духовно богатой личности, имеющей свои особенности, интересы и цели, и стремящейся к своей самоактуализации как в бытовом, так и в творческом плане [Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны, 2004, с. 94–95].

Выделяется определение, данное А. С. Ворониным. Он видит в гуманитаризации образования целенаправленное освоение разноуровневых знаний в независимости от областей их применения. Целью данного процесса является формирование

всесторонне развитой личности, компетентной в вопросах взаимодействия с представителями различных культур, национальностей, социальных слоёв, родов деятельности и умеющей предвосхитить, распознать и устранить социальную проблему. Для этого человек должен не только владеть иностранными языками, но и иметь знания как о собственной культуре, так и о многообразии особенностей, традиций и обычаях других этнических групп. В данном определении автор в отличие от всех других, представленных выше вариантов, акцентирует особое внимание прежде всего на успешном решении социальных проблем со стороны гуманитаризации образования [Воронин, 2006, с. 22].

Мы считаем наиболее актуальным, соответствующим современным тенденциям в понимании понятия «гуманитаризация образования», определение, сформулированное Л. И. Середой и Д. Л. Матухиным.

Для лучшего понимания разносторонности применения идеи гуманитаризации проведен анализ научных работ, посвященных изучению данного понятия, выделены следующие области науки, отразившие данные изыскания.

**1. Науки об образовании.** Пример работы: Е. Н. Дзятковская «Образовательная среда: задача гуманизации и гуманитаризации» (научная статья). В работе проанализирована взаимосвязь гуманитаризации с устойчивым развитием в отношении изучения окружающего мира и его сохранения, в том числе в экологическом плане [Дзятковская, 2020].

**2. Философия, этика, религиоведение.** Пример работы: О. В. Козлова, Д. Н. Христенко «Культурологические проблемы развития естественнонаучного мышления» (научная статья). Автор исследует то, каким образом «философский оппортунизм» и «философский скептицизм» влияют на гуманитаризацию образования [Козлова, 2021].

**3. Языкоzнание и литературоведение.** Пример работы: Н. А. Овагимян «Некоторые особенности функционирования метафоры в научно-популярном дискурсе (на материале англоязычных научно-популярных фильмов)» (научная статья). Исследование акцентирует внимание на взаимосвязи между возросшим в последнее время числом использования метафор, связанных с человеком как таковым, с его свойствами, продуктами творчества, и гуманитаризацией в области научных изысканий [Овагимян, 2020].

**4. Социологические науки.** Пример работы: Г. Б. Степанова «Студенты о гуманитарных науках и технократическом мышлении» (научная статья). В статье рассматривается путем эмпирического исследования то, каким образом соотносится технократическое с гуманистическим в сфере образования, в частности во взглядах учеников на суть обучения, в их отношении к миру в целом [Степанова, 2020].

**5. Психологические науки.** Пример работы: Ф. С. Зияев, А. Я. Холбеков «Гуманизм в медицине – это уважение к личности через милосердие и сострадание» (научная статья). Автор отмечает большую роль гуманитаризации образования

при подготовке медицинских работников, так как считает, что врачу недостаточно просто обладать знаниями, помогающими лечить людей. Прежде всего работник медицины должен иметь искреннее желание помочь своему пациенту, произрастающее из его любви к людям [Зияева, 2022].

#### **6. История и археология.**

Пример работы: Л. Б. Вампилова, А. А. Соколова «Основные этапы формирования физико-географического направления исторической географии» (научная статья). Текст исследования отражает то, как возросший в последние годы интерес к гуманитаризации, вызванный в том числе проблемами экологии, влияет на историко-географические исследования в парадигме современных научных изысканий [Вампилова, 2020].

#### **7. Экономика и бизнес.**

Пример работы: Н. Д. Асташова «Гуманитаризация экономической теории» (научная статья). Статья посвящена отражению современного взгляда на сущность человека в экономике с точки зрения гуманитаризации [Асташова, 2023].

#### **8. Искусствоведение.**

Пример работы: Е. П. Рябчикова «Поиски основ новой парадигмы общего музыкального образования» (научная статья). Изучая проблему упадка качества преподаваемого в школах музыкального образования, автор особенно подчеркивает роль гуманитаризации образования в преодолении данной кризисной ситуации [Рябчикова, 2022].

#### **9. СМИ (медиа) и массовые коммуникации.**

Пример работы:

И. С. Кальва, Т. В. Дягилева «Особенности формирования ценностного мира молодого поколения инженеров в информационную эпоху» (научная статья). Статья особо выделяет гуманитаризацию образования в качестве способа борьбы с пагубным влиянием продуктов масс-медиа при формировании мировоззрения у студентов инженерных специальностей [Кальва, 2021].

#### **10. Прочие социальные науки.**

Пример работы: А. П. Краснопольская «Гуманитаризация образования и современные арт-практики» (научная статья). Исследование через призму гуманитаризации образования рассматривает многообразие существующих духовных практик, называемых трансгрессиями, даёт им оценку и делает выводы об их соотношении с непосредственно современными тенденциями гуманитаризации [Краснопольская, 2020].

*Заключение.* Проведя исследование, мы пришли к следующим выводам.

Понятия «гуманизация» и «гуманитаризация», хоть и схожие на первый взгляд, имеют совершенно разное значение. Первое выступает целью, которую следует достичь в отношении формирования морального облика ученика, а второе – это средство, с помощью которого данная цель реализуется.

Гуманитаризация в образовании предполагает создание такого рода учебных связей, в которых на первый план выставляются отношения учеников и учителя как друг к другу, так и к предмету изучения, что в конечном итоге способствует

успешному усвоению знаний и навыков, передаче культурных ценностей и формированию правильных духовно-нравственных ориентиров.

Гуманитаризация достаточно широко исследуется во многих областях науки.

### Список литературы

1. Асташова, Н. Д. Гуманитаризация экономической теории / Н. Д. Асташова. – Текст : электронный // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2023. – № 496. – С. 89–96. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarizatsiya-ekonomiceskoy-teorii>.

2. Вампилова, Л. Б. Основные этапы формирования физико-географического направления исторической географии / Л. Б. Вампилова, А. А. Соколова. – Текст : электронный // Псковский регионалогический журнал. – 2020. – № 2 (42). – С. 71–86. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-etapy-formirovaniya-fiziko-geograficheskogo-napravleniya-istoricheskoy-geografii>.

3. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Текст : электронный // URL : [https://study.urfu.ru/Aid/Publication/415/1/Voronin\\_v.pdf](https://study.urfu.ru/Aid/Publication/415/1/Voronin_v.pdf).

4. Дзятковская, Е. Н. Образовательная среда: задача гуманизации и гуманитаризации / Е. Н. Дзятковская. – Текст : электронный // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 11. – С. 11–16. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnaya-sreda-zadacha-gumanizatsii-i-gumanitarizatsii>.

5. Зияев, Ф. С. Гуманизм в медицине – это уважение к личности через милосердие и сострадание / Ф. С. Зияев, А. Я. Холбеков. – Текст : электронный // Academic research in educational sciences. – 2022. – № 1. – С. 85–88. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanizm-v-meditsine-eto-uvazhenie-klichnosti-cherez-miloserdie-i-sostradanie>.

6. Кальва, И. С. Особенности формирования ценностного мира молодого поколения инженеров в информационную эпоху / И. С. Кальва, Т. В. Дягилева. – Текст : электронный // Вестник ЧелГУ. – 2021. – № 2 (448). – С. 76–84. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-tsennostnogo-mira-molodogo-pokoleniya-inzhenerov-v-informatsionnuyu-epohu>.

7. Козлова, О. В. Культурологические проблемы развития естественнонаучного мышления / О. В. Козлова, Д. Н. Христенко. – Текст : электронный // Ученые записки НовГУ. – 2021. – № 6 (39). – С. 727–731. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskie-problemy-razvitiya-estestvennonauchnogo-myshleniya>.

8. Краснопольская, А. П. Гуманитаризация образования и современные арт-практики / А. П. Краснопольская. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2020. – № 1 (830). – С. 257–266. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarizatsiya-obrazovaniya-i-sovremennoye-art-praktiki>.

9. Матухин, Д. Л. Концепция гуманизации и гуманитаризации инженерного образования / Д. Л. Матухин. – Текст : электронный // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 9 (137). – С. 32–36. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-gumanizatsii-i-gumanitarizatsii-inzhenernogo-obrazovaniya>.
10. Нуриева, А. Р. Принцип гуманизации в педагогическом образовании / А. Р. Нуриева, С. Р. Сафина. – Текст : электронный // Наука сегодня: факты, тенденции, прогнозы : материалы международной научно-практической конференции, Вологда, 28 июня 2017 года / Научный центр «Диспут». Том Часть 2. – Вологда: ООО «Маркер». – 2017. – С. 80–81. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29734373>.
11. Овагимян, Н. А. Некоторые особенности функционирования метафоры в научно-популярном дискурсе (на материале англоязычных научно-популярных фильмов) / Н. А. Овагимян. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2020. – № 7 (836). – С. 144–155. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-funktzionirovaniya-metafory-v-nauchno-populyarnom-diskurse-na-materiale-angloyazychnyih-nauchno-populyarnyih>.
12. Рябчикова, Е. П. Поиски основ новой парадигмы общего музыкального образования / Е. П. Рябчикова. – Текст : электронный // Нижегородское образование. – 2022. – № 3. – С. 42–48. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/poiski-osnov-novoy-paradigmы-obschego-muzikalnogo-obrazovaniya>.
13. Сираева, М. Н. О соотношении понятий «гуманизация образования» и «гуманитаризация образования» / М. Н. Сираева. – Текст : электронный // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2022. – № 3. – С. 8–21. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-ponyatiy-gumanizatsiya-obrazovaniya-i-gumanitarizatsiya-obrazovaniya>.
14. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – СПб : Питер, 2004. – 464 с. – Текст : непосредственный.
15. Степанова, Г. Б. Студенты о гуманитарных науках и технократическом мышлении / Г. Б. Степанова. – Текст : электронный // Знание. Понимание. Умение. – 2020. – № 4. – С. 145–157. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/studenty-o-gumanitarnyih-naukah-i-tehnokraticheskem-myshlenii>.
16. Sereda, L. I. Personal development potential of the German language textbook for the Institute of railway transport / L. I. Sereda. – Текст : электронный // ARPRA Proceedings 4: TSNI 2021 – Textbook: Focus on students' national identity. – 2021. – С. 780–794. – URL : <https://ap.penssoft.net/article/22803/>.

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

УДК 372.881.111.1

З. И. Трубина, Д. А. Шалаева

## ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ПРИЗНАКАМИ ДИСЛЕКСИИ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме обучения технике чтения учащихся младших классов с признаками дислексии на материале английского языка и рассматривает влияние данного распространенного речевого расстройства на обучение иностранному языку.

В работе рассмотрены педагогические подходы к обучению детей с дислексией, отмечена необходимость индивидуализации методов обучения, целенаправленной адаптации учебных материалов и интеграции различных образовательных технологий. Исследование опирается на данные психолого-педагогических исследований, указывающих на специфические трудности, которые испытывают дети с дислексией.

Методология исследования включает анализ существующих дидактических подходов к обучению чтению. Статья предлагает разработку эффективной методической модели, которая будет способствовать улучшению навыков чтения у детей с дислексией.

В результате работы предлагаются рекомендации для педагогов, работающих с детьми, проявляющими признаки дислексии. Эти рекомендации направлены на организацию коррекционно-развивающей работы, что поможет создать более эффективную методическую модель обучения технике чтения на уроках английского языка.

**Ключевые слова:** дислексия, техника чтения, системно-деятельностный подход, индивидуальные особенности, младший школьный возраст.

Z. I. Trubina, D. A. Shalaeva

## TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DISLEXIA READING IN ENGLISH BASED ON THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH

**Abstract.** The paper is devoted to the problem of teaching primary school students with dyslexia reading in English and considers the influence of this disorder on learning.

The paper describes pedagogical approaches to teaching children with dyslexia, points out the need for individualization of teaching methods, task-oriented adaptation of teaching materials and integration of various educational technologies. The study is based on psychological and pedagogical data, which indicate the specific difficulties that children with dyslexia experience.

The methodology of the study includes an analysis of existing didactic approaches to teaching children reading. The paper proposes the development of an effective methodological model that will contribute to improving reading skills of children with dyslexia.

The paper offers recommendations for teachers working with such children. These recommendations are aimed at organizing the correction and development work, which will help to create a more effective methodological model of teaching children reading in English lessons.

**Keywords:** dyslexia, reading technique, system-activity approach, individual characteristics, primary school age.

*Введение.* В современном обществе продолжает оставаться актуальной проблема грамотности подрастающего поколения. Эта проблема особенно важна в условиях специального и инклюзивного обучения. Овладение навыками и умениями чтения является одной из ключевых задач в процессе обучения младших школьников. Способность бегло читать и извлекать информацию из текстов не только влияет на успеваемость ребенка, но и закладывает основу для его дальнейшего развития и самообразования. Для детей с признаками дислексии процесс овладения техникой чтения становится серьезным испытанием. При дислексии ребенок неправильно распознает различные знаки и символы, вследствие чего и в понимании смысла прочитанного появляются сложности [Нагапетян, 2012]. Наличие признаков дислексии характерно примерно для 20% учащихся [Лурия, 2018]. При определённой степени дислексии реализация практической цели

обучения иностранным языкам становится невозможной.

Проблема изучения дислексии и особенностей обучения детей с этим расстройством исследовалась такими учеными, как Т. Г. Егоров [Егоров, 1953], Р. И. Лалаева [Лалаева, Венедиков, 2003], Л. Н. Ефименкова [Ефименкова, 2015], И. Н. Садовникова [Садовникова, 2005] и др. Несмотря на проведенные исследования в этой сфере, на сегодняшний день данный вопрос достаточно глубоко не изучен.

В настоящее время применяемые методы обучения детей, страдающих дислексией, не соответствуют индивидуальным особенностям ребенка. Методика обучения английскому языку, для определенного контингента учащихся, должна опираться на индивидуальные особенности ребенка и учитывать личностный аспект овладения языком.

Поэтому исследования в области обучения английскому языку детей младшего школьного возраста с признаками дислексии особенно

актуальны в современном мире.

Основная проблема заключается в разработке стратегий и эффективных методов обучения технике чтения, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребенка с признаками дислексии на уроках английского языка. Это включает адаптацию учебных материалов, применение специальных подходов в обучении, а также интеграцию различных типов образовательных технологий в процесс обучения.

*Материалы и методы.* Дислексия – это широко распространенное нарушение чтения, которое не является следствием недостаточного умственного развития ребенка и обусловлено нейробиологическим факторами. Это прочное нарушение необходимо обнаружить в срок и подвергать систематической коррекции с психолого-педагогической точки зрения.

Концептуальные идеи об особенностях формирования техники чтения у учащихся с признаками дислексии рассматривались в работах А. Н. Корнева, М. Н. Русецкой, Т. Г. Егорова и др. В основу исследования легли также теоретические положения педагогической, психолого-педагогической и лингводидактической науки о развитии познавательных способностей младших школьников (А. Р. Лuria, М. Е. Хватцев, Т. Г. Визель, Е. Д. Дмитрова, Е. И. Матецка, Е. А. Ленская, И. Н. Борисенко, Л. И. Козлова, Е. И. Онищенко, С. В. Снегова, Д. Б. Эльконин), методики и средства обучения технике чтения (Р. Дейвис, С. Ортон, А. Гиллингем).

С точки зрения психолого-педагогических исследований, для детей с признаками дислексии характерны специфические трудности в овладении навыком чтения, обусловленные нарушениями фонематического восприятия, зрительно-пространственной ориентации, зрительно-моторной координации. Стоит также подчеркнуть, что для детей с дислексией характерна эмоциональная неустойчивость. Психическая неустойчивость влияет на их способность концентрировать внимание и эффективность деятельности [Штерц, 2021].

Данные особенности требуют применения особых методик обучения чтению, направленных на компенсацию этих нарушений.

Учитывая анализ дидактических основ обучения технике чтения на английском языке на уровне начального общего образования, необходим учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, а также использования сочетания разнообразных методов и приемов, способствующих формированию базовых компонентов навыка чтения.

Таким образом, комплексное рассмотрение теоретических основ обучения технике чтения учащихся с признаками дислексии на уровне начального общего образования создало необходимую базу для разработки методической модели, направленной на эффективное формирование данного навыка с учетом особых образовательных потребностей данной категории обучающихся.

*Результаты исследования.* Обучение иностранному языку учащихся с признаками дислексии – это

процесс активизации их творческой деятельности. Адаптирующие методики требуют использования внутренних ресурсов учащихся, которые индивидуальны для каждого конкретного случая. У детей с признаками дислексии, как правило, часто не развиты лингвистические и логические способности, поэтому в методике необходимо опираться на визуальные, пространственные, кинестетические и музыкальные способности [Елецкая, 2021].

Преодоление дислексии является методологической проблемой не только в России. Необходимо изучать и использовать западный опыт как для разработки новых методик преодоления нарушений чтения на родном языке, так и для обучения иностранным языкам детей с дислексией.

Еще в 20-х годах прошлого века нейрофизиолог Сэмюэл Ортон, изучающий нарушения чтения, заметил, что дети с дислексией гораздо быстрее осваивают навыки чтения, когда в коррекционной работе объединяются различные типы восприятия – зрительное, слуховое, тактильное и кинестетическое. Другими словами, если вы одновременно смотрите на букву, произносите соответствующий звук и пишете эту букву в воздухе, вам будет легче запомнить графическое изображение буквы. Этот метод коррекции дислексии используется с 20-х годов 30-го века [Orton, 1937].

Методика Ортона-Гиллингем включает следующие компоненты:

1. Фонетический компонент. Внимание сосредоточено на форми-

ровании устойчивой связи между английскими буквами и звуками. Гласные и согласные звуки, а также их позиционные изменения изучаются последовательно.

2. Мультисенсорность. Обучение чтению по этому методу предполагает одновременное использование различных типов восприятия. Например, учащихся с дислексией учат смотреть на букву «Аа», произносить ее название и звук и писать ее в воздухе.

3. Структурированность и последовательность. Материалдается небольшими частями, от простого к сложному. Учитывая индивидуальную скорость усвоения, задания постепенно усложняются. Учащиеся многократно повторяют ранее изученный материал.

4. Интерактивность. Используются различные игровые приемы, которые способны мотивировать учащихся и стимулировать у них интерес к обучению.

Фонематический анализ является первым этапом в организации обучения технике чтения. Ребенка учат разделять слова и слоги на составляющие их фонемы, объединять и заменять отдельные звуки в целые слова, пропускать звуки в словах и сравнивать их. Далее изучаются разные английские слоги. Учащиеся могут определить тип слога, чтобы они могли его прочитать, и определить тип слога на слух, чтобы они могли написать его по-английски. Один и тот же звук может быть записан несколькими способами, и детям подробно рассказывается об использовании различных вариантов написания.

Дети с дислексией не могут сразу усвоить правила языка. Все правила изучаются в мельчайших подробностях с использованием наглядных материалов. Каждое правило применяется на практике до тех пор, пока его использование не станет автоматическим и стабильным, а затем переходят к следующему правилу. Выученные ранее правила повторяются на каждом уроке, чтобы они в дальнейшем не забывались.

Следующая методика коррекционной дислексии, которую мы рассмотрим, это методика Рональда Дэйвиса [Davis, 1997], в основе которой лежит положение о том, что большинство людей мыслятverbально, а люди с дислексией мыслят визуализированно, то есть образами.

Методика Дэйвиса состоит из нескольких этапов:

1. Этап «Оценка способности восприятия» – этот этап помогает ребенку увидеть объект «умственным глазом», создать четкий мысленный образ объекта с помощью вопросов о нем, после чего ребенок должен представить, что объект исчез и появился в другом месте, изменил свою форму и размер.

2. Этап «Переключение» – для этого ребенок должен найти свой «умственный глаз» и научиться им «смотреть». Это упражнение направлено на отключение групп клеток в верхней части мозга, которые вызывают дезориентацию. Как только ребенок помещает в эту точку свой «умственный глаз», он автоматически отключает свою дезориентацию и на дислексию начинает смотреть глазами обычных людей.

3. Этап «Разрядка и проверка» – на начальном этапе процесс удержания «умственного глаза» в нужной точке вызывает напряжение, у ребенка появляется усталость, боль в голове, точки начинают смещаться. Ребенку нужно научиться отдыхать от этого процесса, расслаблять мышцы спины и шеи.

4. Этап «Координация» – при соскакивании «умственного глаза» ребенок теряет ориентацию, поэтому необходимо постоянно укреплять точки ориентации. Если эта точка найдена правильно, у детей появится прекрасное чувство равновесия, и они смогут стоять на одной ноге, не чувствуя себя неуклюжими. На этом этапе лучше выполнять следующие упражнения: ребенок должен встать на одну ногу, сначала поймать мяч правой рукой, затем левой, а затем обеими.

5. Этап «Освоение символов» – на этом этапе необходимо научить ребенка воспринимать напечатанный символ как изображение. Для этого букву, слово, символ, цифру необходимо попробовать перевести из двухмерного в трехмерное изображение. Ребенок должен работать с буквами, он должен писать их, лепить, обводить на песке до тех пор, пока буквы не перестанут вызывать затруднения.

6. Этап «Освоение символов» применительно к словам – главная задача на этом этапе заключается в соотнесении их с образом слова. Для этого можно использовать несколько приемов: прочитать значение слова в словаре, разобрать транскрипцию слова, попросить ребенка прочитать вслух это определение вместе с примерами употребления этого слова,

составить словосочетание или предложение с новым словом, создать модель слова из пластилина.

7. Этап «Три шага к легкому чтению» – дети с признаками дислексии не могут долго читать или заниматься монотонными упражнениями, поэтому для развития техники чтения подойдут следующие упражнения: читайте 1 раз в день по 5 минут; читайте вслух вместе с ребенком и при этом вполголоса; почитайте перед сном.

Согласно концепции Р. Дэйвиса, дети, у которых имеются симптомы дислексии, как правило, проявляют больший уровень любознательности, мышления образами, а также обладают обостренной интуицией и проницательностью. Яркое воображение позволяет им полностью познакомиться с окружающим миром благодаря гипнотическому проявлению осознания. Если не подавлять и не разрушать способности ребенка с помощью неподходящих методов обучения, ребенок проявит необычайную креативность и интеллект выше среднего.

Наиболее эффективной методикой, на наш взгляд, является комбинированный подход, сочетающий элементы методов Ортона-Гиллингем и Рональда Дэйвиса. Их сильными сторонами являются: систематичность и последовательность формирования техники чтения (по Ортону-Гиллингем); развитие осознанности, самоконтроля и творческого потенциала (по Дэйвису); индивидуализация обучения с учетом особенностей каждого ребенка и применение мультисенсорных средств и раз-

нообразных видов деятельности. Такой комплексный подход обеспечивает максимальную эффективность коррекции дислексии у младших школьников и способствует их гармоничному развитию.

*Обсуждение результатов.* Для того чтобы процесс обучения учащихся с признаками дислексии технике чтения на английском языке был успешным, необходим четко структурированный методический подход, учитывающий взаимодействие всех факторов образовательного процесса. Для этого необходимо создать методическую модель обучения на основе системно-деятельного подхода. Методическая модель обучения представляет собой интегрированную систему, содержащую определенные взаимосвязанные компоненты, представляющие собой совокупную иерархию целей, достижение которых обеспечивается взаимосвязанной деятельностью всех участников процесса обучения [Азимов, 2009].

Основной целью применения системно-деятельного подхода в обучении чтению школьников с признаками дислексии на английском языке является развитие у учащихся навыков чтения.

Сложность овладения техникой чтения оказывает сильное влияние на процесс изучения языка. В связи с этим необходимо придерживаться основных принципов, которые создают необходимую среду для учащихся с признаками дислексии. Ниже приведены принципы обучения учащихся с признаками дислексии английскому языку:

1) Фонетический принцип. Опираясь на методику Ортона-Гиллингем, мы можем подчеркнуть, что фонетический аспект действительно является ключевым принципом обучения технике чтения на английском языке детей с дислексией. Для таких детей критически важно последовательное обучение фонетике. Это позволяет им установить прочные связи между буквами и звуками, что является фундаментом для успешного овладения навыками чтения.

2) Принцип структуированности и последовательности. Основываясь на ключевых компонентах методики Ортона-Гиллингем, важно отметить, что обучение технике чтения целесообразно делить на небольшие, последовательные шаги для исключения перегрузки и фрустрации ребенка. Осваивается сначала простой материал, который постепенно усложняется. Немаловажным в обучении детей с признаками дислексии является регулярное повторение пройденного материала.

3) Принцип упрощения учебных материалов. Иногда учитель может разработать свои собственные учебные материалы с использованием ряда графических техник, иллюстраций, шрифтов и других элементов дизайна. Однако важно помнить, что дети с дислексией часто испытывают трудности с восприятием и обработкой большого количества зрительной информации. Перегруженные наглядными материалами страницы могут отвлекать их внимание и затруднять процесс чтения. Упрощение учебных материалов, использование четких шрифтов, мини-

мума иллюстраций помогает сфокусировать внимание ученика на самом тексте и процессе чтения.

4) Принцип индивидуального подхода. Детям с дислексией следует обеспечить непосредственную близость к учителю, чтобы свести к минимуму отвлекающие факторы, такие как звуки, предметы и т. д.

Не менее важной составляющей частью методической модели обучения технике чтения являются разнообразные методы. Рассмотрим некоторые из них.

1) Мультисенсорный метод: ученики используют все органы чувств, включая слух, зрение, осязание, обоняние и вкус, чтобы усваивать информацию. Например, изучение звука буквы «В (b)» с использованием мультисенсорного метода можно представить следующим образом:

– Учитель показывает карточку с напечатанной буквой.

– Учитель проговаривает звук, ученик внимательно слушает произношение и повторяет за учителем.

– Ученик ведет пальчиком по контуру буквы, как будто ее пишет, затем лепит букву из воздушного пластилина.

– В конце можно сделать букву из кукурузных палочек, чтобы она получилась съедобной, и ученик смог ее съесть.

2) Метод Letterland [Wendon, 2018]. Использование ярких визуальных образов и персонажей для каждой буквы алфавита позволяет создавать прочные ассоциативные связи между графическим образом буквы и ее звуковым обозначением.



Рис. 1. Изучение звука буквы «С» с помощью метода Letterland

3) Метод физического реагирования. Основан на принципе овладения родным языком на раннем этапе обучения, где понимание речи на слух является первым навыком. Процесс состоит из трех простых шагов: услышать – понять – среагировать. Например, использование песен на уроках английского языка, не только заинтересовывает и привлекает внимание учеников, но и задей-

ствует сразу несколько каналов восприятия (слух, зрение, моторику) [Asher, 1982].

Например, изучение буквы «А (а)» можно разнообразить использованием зарядки. Ребята не только повторяют и проговаривают несколько раз выученный звук, но и показывают разными движениями новые слова, которые начинаются на этот звук (alligator, ant, apple) (Рис. 2).



Рис. 2. Фрагмент зарядки

Выбор правильного подхода при разработке методической модели обучения технике чтения является очень важным. В рамках нашей методической модели – это системно-деятельностный подход. Системно-деятельностный подход в обучении представляет собой организацию

учебного процесса, при котором приоритетом становится активная, самостоятельная, разносторонняя деятельность школьника.

Дети с дислексией нуждаются в особой организации их деятельности на уроках чтения. Системно-деятельностный подход предполагает созда-

ние условий для активного, осознанного усвоения учебного материала. Также дети с дислексией имеют специфические трудности, требующие дифференцированного подхода. Системно-деятельностный подход предусматривает гибкое варьирование методов, приемов и темпа обучения.

Опишем последовательные шаги обучения технике чтения учащихся с признаками дислексии, в основе которой лежит теория этапов овладения навыком чтения [Егоров, 1953]. Данная теория была сформулирована преимущественно для обучения чтению на русском языке. Однако ее ключевые положения могут быть адаптированы и для обучения чтению на английском языке.

Обучение технике чтения проходит следующие этапы:

1 этап – овладение звукобуквенными обозначениями. Основная задача на данном этапе – это формирование связей между буквами и звуками. Это очень важно, так как в английском языке существует достаточно сложная система звукобуквенных соответствий, которая представляет трудность для усвоения, особенно для детей с дислексией. Например, буква «а» в слове «cat» соответствует звуку [æ]; буква «і» в слове «insect» дает звук [ɪ]; сочетание букв «sh» в слове «ship» соответствуют одному звуку [ʃ]; буква «е» в слове «time» является немой и не дает никакого звука.

На этом этапе ребята учатся произносить отдельный звук каждой буквы английского алфавита. Изучение звуков можно сделать интересным и увлекательным, применяя

мультисенсорный метод. Например, букву можно рисовать красками на бумаге, лепить из пластилина, выриsovывать на кварцевом песке, рисовать в воздухе и многое другое.

2 этап – слоговое чтение. На данном этапе учащиеся соединяют изученные звуки в слоги. Происходит слияние гласного и согласного звуков, например, слоги «AB», «AC», «AD», а также слияние согласного, гласного, согласного, например, слоги «CAB», «FED», «DEB». Для тренировки чтения слов можно использовать кубики с буквами, которые можно переставлять местами, карточки и др.

3 этап – становление целостных приемов восприятия. Этот этап является переходным от аналитических к синтетическим приемам чтения. На данном этапе у учащихся формируется умение воспринимать слова как целостные графические образы, а не просто как набор соединенных букв/слогов. Ребята распознают простые односложные слова (cat, pen, dog); многосложные слова (banana, umbrella, computer).

На третьем этапе происходит качественный скачок в развитии навыка чтения: от последовательного соединения букв и слогов к целостному восприятию слов как графических образов.

4 этап – синтетическое чтение. Данный этап у учащихся формирует способность к целостному восприятию и декодированию целых предложений. Ребята могут читать простые предложения на английском. Например, I'm Max. She's 3. He's kind and funny.

Учащиеся воспринимают предложение как единое целое, сразу узнавая знакомые слова и понимая общий смысл. На четвертом этапе происходит становление навыка целостного, синтетического чтения предложений, что является важным шагом на пути к беглому, осмысленному чтению.

Все этапы тесно взаимосвязаны и являются последовательными ступенями в формировании навыка чтения. Эффективный алгоритм обучения детей с признаками дислексии технике чтения на английском языке включает в себя последовательные этапы овладения навыками чтения.

Таким образом, предложенная методическая модель обучения технике чтения на английском языке для учащихся с признаками дислексии основана на системно-деятельностном подходе. Данный подход позволяет комплексно и последовательно формировать у таких учащихся базовые компоненты навыка чтения. Реализация данной модели способствует более эффективному и всестороннему развитию навыка чтения у учащихся с признаками дислексии.

**Заключение.** В статье рассмотрены примеры известных методик обучения технике чтения Р. Дэвиса, С. Ортона и А. Гиллингем. В ходе анализа данных методик, мы пришли к выводу, что эффективной методикой является комбинированный подход, сочетающий элементы методик Ортона-Гиллингем и Р. Дэвиса. Объединив сильные стороны обеих методик, мы предложили методическую модель обучения технике чтения детей с признаками дислексии,

взяв за основу теорию этапов овладения навыком чтения Т. Г. Егорова.

Таким образом, данное исследование позволяет лучше понять особенности и трудности детей младшего школьного возраста с признаками дислексии, а также предлагает методическую модель обучения технике чтения для педагогов и специалистов, работающих с этой категорией детей. Дальнейшее исследование и разработка новых методов обучения в этой области могут значительно улучшить результаты и эффективность обучения технике чтения у обучающихся с признаками дислексии на уроках английского языка.

### **Список литературы**

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров : учебник. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 263. – Текст : непосредственный.
3. Елецкая, О. В. Методические рекомендации к комплекту «Логопедические прописи» / О. В. Елецкая. – Москва : Редкая птица, 2021. – 64 с. – Текст : непосредственный.
4. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 320 с. – Текст : непосредственный.
5. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и

письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2003. – 224 с. – Текст : непосредственный.

6. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 400 с. – Текст : непосредственный.

7. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 768 с. – Текст : непосредственный.

8. Нагапетян, Р. С. Дислексии у детей младшего школьного возраста / Р. С. Нагапетян. – Текст : электронный // Преподаватель ХХI век. – 2012. – № 1. – С. 159–163. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/disleksi-i-u-detey-mladshego-shkolnogovozrasta>.

9. Штерц, О. М. Когнитивные процессы у детей с дислексией / О. М. Штерц. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-protsessy-u-detey-s-disleksiey-idisgrafiey>.

10. Asher, R. E. Tamil. (Lingua Descriptive Studies, 7) / R. E. Asher. – Amsterdam : North-Holland, 1982. – Текст : непосредственный.

11. Davis, R. D. The gift of dyslexia: why some of the smartest people can't read and how they can learn / R. D. Davis. – New York : Berkley Pub. Group. – 1997. – 261 p.

12. Orton, S. T. Reading, Writing and Speech Problems in Children / S. T. Orton. – New York : W.W. Norton & Company, Inc., 1937. – 215 p. – Текст : непосредственный.

13. Wendon, L. Some of the Learning Strategies that Empower Teaching English with Letterland / L. Wendon. – Текст : электронный // Сибирский учитель. – 2018. – № 4. – С. 117–120. – URL: <https://www.sibuch.ru/node/2289>.

УДК 372.881.1

А. В. Горбатенко, О. В. Кирюшина

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С УЧЕТОМ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению специфического феномена современности – клипового мышления у молодого поколения. Преобладание поверхностного и фрагментарного мышления, трудности концентрации внимания, доминирующий визуальный канал запоминания информации, интеллектуальная лень, низкий уровень критического анализа поступающей информации – важные составляющие клипового мышления обучающихся. В статье раскрываются факторы, влияющие на развитие клипового мышления, положительные и отрицательные стороны данного феномена, анализируются признаки клипового мышления у обучающихся.

Особую сложность для обучающихся с клиповым типом мышления представляет изучение иностранного языка, ввиду того, что любой язык – это сложная система, которую нельзя познать фрагментарно, он требует глубокого усвоения и понимания языковых явлений во всей их полноте и взаимосвязи. От учителя требуется особый подход к организации учебного процесса по иностранному языку: использование адекватных приемов, методов и средств обучения, которые позволяют приспособиться к особенностям клипового мышления обучающихся, используя сильные стороны данного феномена. В статье приведены некоторые методические рекомендации по организации процесса обучения иностранному языку с учетом клипового мышления обучающихся.

**Ключевые слова:** клиповое мышление, понятийное мышление, признаки клипового мышления, особенности восприятия информации, визуализация информации.

A. V. Gorbatenko, O. V. Kiryushina

## FEATURES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TAKEN INTO ACCOUNT OF STUDENTS' CLIPS THINKING

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of a specific phenomenon of modernity – clip thinking among the younger generation. The predominance of superficial and fragmentary thinking, difficulties in concentrating attention, the dominant visual channel of memorizing information, intellectual laziness, and a low level of critical analysis of incoming information are important components of students' clip thinking. The article reveals the factors influencing the development of clip thinking, the

positive and negative sides of this phenomenon, analyzes the signs of clip thinking in students.

Learning a foreign language is particularly difficult for students with a clip type of thinking, due to the fact that any language is a complex system that cannot be learned in fragments, it requires deep assimilation and understanding of linguistic phenomena in their entirety and interrelationship. A teacher is required to take a special approach to the organization of the educational process in a foreign language: the use of adequate techniques, methods and teaching tools that will allow students to adapt to the peculiarities of clip thinking, using the strengths of this phenomenon. The article provides some methodological recommendations on the organization of the process of learning a foreign language, taking into account the clip thinking of students.

**Keywords:** clip thinking, conceptual thinking, signs of clip thinking, features of information perception, information visualization.

*Введение.* Современный мир с его огромным потоком информации и необходимостью быстрого восприятия и обработки этой информации приводит к изменениям в работе памяти, словарного запаса и способах мышления. Клиповое мышление становится доминирующим среди молодого поколения, ведь визуальный канал восприятия информации у тех, кто родился после 2000 года, приобретает главенствующее значение над вербальным. Школьники и студенты «мыслят» визуально, их мозг с детства настроен на передачу информации через зрительные анализаторы в части мозга, ответственные за ее интерпретацию и усвоение. Восприятие информации у современных обучающихся поверхностное, с нарушением причинно-следственных связей, с отсутствием глубинного анализа фактов окружающей действительности, что влечет за собой фрагментарное усвоение учебного материала в разных сферах деятельности.

Практикующим учителям и преподавателям необходимо приспособиться к меняющимся условиям, к новым особенностям контингента

обучающихся и выстроить учебно-воспитательный процесс с учетом феномена клипового мышления с опорой на его положительные стороны. Это не всегда легко, ведь среди преподавателей преобладают люди с понятийным мышлением, что приводит к столкновению двух типов мышления и возникновению ряда сложностей в организации учебного процесса по разным дисциплинам.

*Материалы и методы.* При проведении данного исследования были использованы такие методы, как анализ научной педагогической, психологической и методической литературы, описательный метод. Они позволили уточнить ключевое понятие данного исследования – клиповое мышление, проследить историю становления данного феномена, проанализировать факторы, влияющие на развитие клипового мышления, выявить признаки клиповости, его сильные и слабые стороны, определить особенности организации учебного процесса по иностранному языку с учетом клипового мышления обучающихся.

*Результаты исследования.*

Клиповое мышление – от англ. *clip*, «фрагмент текста», «вырезка» – особый тип мышления, при котором человек воспринимает информацию фрагментарно, отдельными составляющими и яркими образами, зачастую при этом не может сосредоточиться на чем-то одном или отделить главное от второстепенного.

Клиповость – это свойство, при котором в памяти происходит фиксация определенной информации конкретными фактами или образами. При этом стоит отметить, что связи между ними нет. Они воспринимаются как отдельные единицы, которые не могут быть скооперированы в единую картину. При клиповом типе мышления способность подводить итоги, умозаключения путем объединения и анализа фактов отсутствует. Тем временем традиционное понятийное мышление предполагает именно возможность обучающегося рассуждать, делать выводы на основе полученных фактов.

Автор термина «клиповое мышление» точно неизвестен, однако этот феномен активно исследуется многими учеными и специалистами в области психологии, социологии и медиа-исследований. Среди зарубежных авторов, которые внесли свой вклад в изучение клипового мышления, можно назвать Элвина Тоффлера, Герберта Маршалла Маклюэна, Дугласа Рашкоффа, Линуса Брунна и других.

Отечественные исследователи феномена клипового мышления (М. Н. Абрамова, Н. Г. Андреева, О. А. Артемьева, Л. Р. Ахмедова, И. В. Балашова, О. В. Беспалова,

Е. В. Буланкина, Е. В. Васильева, А. В. Горбунова, О. В. Григорьева, М. А. Давыдова и др.) отмечают, что данный тип мышления – это адаптация мышления к ускорившемуся темпу обмена информацией, возросшая способность поколений последних лет к многозадачности.

Оценивая современных школьников, О. Г. Вронский отмечает, что при помощи Интернета у подрастающего поколения активно формируются ценностные идеалы, вследствие чего происходит развитие феномена клипового мышления [Вронский, 2012].

Появление первых прообразов современных клипов относят к 20-м годам XX века. В 1975 году всемирно известная английская рок-группа «Queen» совершила революцию в музыке, выпустив первый музыкальный клип на песню «Богемская рапсодия». Так началась эпоха создания клипов, формирование клипового восприятия информации и особого типа мышления.

Позднее американский социолог и футуролог Элвин Тоффлер подменяет термин «клиповое мышление» более широким понятием – «клиповая культура». Так, Э. Тоффлер в своей книге «Третья Волна» дал определение понятия клиповой культуры. Согласно Тоффлеру, это характерное для информационного общества «принципиально новое явление, рассматривающееся в качестве составляющей общей информационной культуры будущего, основанной на бесконечном мелькании информационных отрезков и комфортной для людей соответствующего склада ума» [Азаренок, 2011].

Термин «клиповое мышление» на постсоветском пространстве возник в конце 90-х годов прошлого века. Первым в отечественной науке данный термин стал использовать Ф. И. Гиренок, подчеркивая, что целостное понятийное мышление стало утрачивать свою значимость и уступать клиповому мышлению [Семеновских, 2013].

Н. В. Азаренок позиционирует данный феномен как особенность человека воспринимать мир посредством короткого яркого посыла, воплощенного в форме видеоклипа. Информация, представленная в такой форме, которая является объективной и действительной, воспринимается обучающимися легко, а содержание интерпретируется без особых затруднений, поскольку индивиды сами будто погружены в заданную действительность [Азаренок, 2009].

А. Н. Леонтьев определяет клиповое мышление как особый тип мышления, при котором информация воспринимается фрагментами, небольшими кусочками и яркими образами [Леонтьев, 2020].

Данный тип мышления встречает в современном мире все чаще, поскольку обучающимся в разрезе с информатизацией становится трудно обрабатывать и хранить в памяти информацию, полученную в ходе 40-минутного урока, а также через грамматические правила или упражнения. Основная задача для них – получить конкретный инструмент для решения конкретных задач в короткие сроки [Абакумова, 2015].

Российский культуролог и футуролог Константин Фрумкин рассматривает клиповое мышление как

способность быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами, что приводит к неспособности воспринимать длительную, однородную информацию.

В 2010 году К. Г. Фрумкин выделил пять факторов, повлиявших на развитие клипового мышления [Асмолов, Семенов, Уваров, 2010]:

1) стремительное развитие современных технологий и, как следствие, увеличение информационного потока, что порождает проблему фильтрации, выделения главного и отсеивания лишнего;

2) бешеный ритм жизни и попытка успеть за всем, чтобы быть в курсе событий;

3) многообразие поступающей информации;

4) рост диалогичности на разных уровнях социальной системы;

5) многозадачность, т. е. способность совершать несколько действий одновременно.

Таким образом, клиповое мышление – это способность представлять информацию в виде коротких, быстрых образов или кадров, а не последовательной логической цепочки.

Рассмотрев понятие «клиповое мышление», следует выделить и систематизировать его основные характерные признаки.

К основным признакам клипового мышления относятся:

1. Моментальная обработка информации. В силу того, что при клиповом типе мышления у обучающихся отсутствуют причинно-следственные связи, они работают над небольшими объемами информации, которые способны обработать в до-

статочно короткие промежутки времени. При этом они не затрачивают ресурсы на поиск связи с другими языковыми явлениями.

2. Склонность к выделению ключевых деталей.

3. Способность к быстрому переключению внимания. Люди с клиповым мышлением быстро переключаются между различными источниками информации, не углубляясь в каждый из них.

4. Привычка к принятию решений на основе интуиции. Ученики с клиповым мышлением часто принимают информацию на веру, не подвергая ее анализу и критике.

5. Учащиеся с развитым клиповым мышлением часто обладают хорошими навыками визуального восприятия, креативным мышлением и способностью быстро находить нестандартные решения. Однако у них также может быть недостаток в способности к аналитическому мышлению и детализации информации.

6. Многозадачность: люди с клиповым мышлением могут одновременно выполнять несколько задач, но при этом не всегда удается удерживать внимание на каждой из них [Александрова, 2017].

Т. В. Семеновских выделяет следующие признаки клипового мышления: фрагментарность, конкретность, алогичность, лабильность [Семеновских, 2013].

#### *Негативные свойства клипового мышления*

1. Обучающиеся не могут связать разрозненные факты об окружающем мире в единое целое. У них значительно теряется способность к

анализу и выстраиванию долгих логических цепочек.

2. Клиповое мышление снижает глубину усвоения материала. У обучающихся нет желания запоминать и осмысливать информацию, ее легко можно найти в интернете, поэтому ценность ее минимальна.

3. У обучающихся наблюдается ослабление чувства сопереживания и причастности к жизни других людей, ответственности.

#### *Позитивные свойства клипового мышления*

1. Клиповое мышление используется как защитная реакция организма на информационную перегрузку.

2. Клиповое мышление помогает отобрать из общего потока информации наиболее важную.

Ученики, обладающие особым клиповым типом мышления, отличаются от учащихся с традиционным восприятием информации, что необходимо учитывать при организации учебного процесса. Школьники с клиповым типом мышления имеют ряд особенностей восприятия учебного материала.

Во-первых, они лучше воспринимают информацию, представленную в виде коротких и ярких фрагментов. Такие дети предпочитают учиться через игры, видео, музыку и другие интерактивные методы обучения. Они мотивируют сами себя, не теряя интерес к процессу обучения так быстро, как если бы это были традиционные формы с использованием только печатных учебников, пособий и раздаточных материалов.

Во-вторых, им трудно сосредоточиться на одном предмете или задании на длительное время. Их внимание быстро переключается с одного объекта на другой, поэтому важно использовать разнообразные методы обучения и чередовать виды деятельности. Большее количество видов деятельности дает больший процент усвоения преподаваемого материала. При этом каждая смена деятельности должна сопровождаться различными методами обучения.

В-третьих, они предпочитают визуальные образы и графические иллюстрации тексту. Для таких детей важно видеть и представлять информацию, которую они изучают. Поэтому использование картинок, схем, диаграмм и других визуальных средств помогает им лучше понять и запомнить материал. Образы, полученные в ходе образовательного процесса ассоциативно, остаются в памяти, закрепляясь, в отличие от письменных заданий [Власова, 2016].

В-четвертых, они быстрее реагируют на изменения в окружающей среде и легко переключаются между разными видами деятельности. Таким детям важно давать возможность проявлять активность и участвовать в различных формах деятельности. Нельзя забывать о физминутках, которые дают расслабление обучающимся и одновременно восстанавливают работоспособность учеников. Важно, чтобы среда в кабинете иностранного языка не содержала раздражающих элементов, которые будут отвлекать учеников от обучения. Многие ученые и исследователи писали о том, какие цвета необходимо

использовать в кабинетах, а каких лучше избегать. Стоит отметить, что наглядные плакаты с правилами или, например, таблицы спряжения глаголов, не должны содержать отвлекающие визуальные элементы, которые зафиксируются в памяти сильнее, чем сам учебный материал [Божович, 2016].

В-пятых, они склонны к многозадачности и могут одновременно заниматься несколькими делами. Однако, это не значит, что они могут эффективно справляться со всеми задачами одновременно. Важно научить их правильно распределять свое время и внимание между разными задачами. Нельзя организовать уроки иностранного языка, сразу же включая несколько одновременных заданий к выполнению. Ученикам с клиповым мышлением такая деятельность будет казаться особо сложной, поскольку образы, которые им будет необходимо рассмотреть и изучить, будут представлены в большом количестве, что приведет к смешанному представлению их в памяти [Голубева, 2016].

В-шестых, они более восприимчивы к новым технологиям и средствам массовой информации, таким как социальные сети, видеоигры и мобильные приложения. Эти инструменты могут использоваться в обучении, но необходимо следить за тем, чтобы они не отвлекали внимание от учебного процесса. Современные гаджеты отличаются особой производительностью и оснащенностью. Необходимо помнить, что содержание подобных платформ может в корне изменить цель, которая была поставлена в начале.

*Обсуждение результатов.* В процессе обучения иностранному языку – одной из самых сложных дисциплин школьной программы – возникает множество объективных и субъективных трудностей его освоения: трудности запоминания большого количества иностранных слов и грамматических структур, интерферирующее влияние родного языка (или первого иностранного), трудности восприятия иноязычной речи на слух, трудности порождения устных и письменных высказываний на иностранном языке. Любой язык – это сложная система. Ее нельзя усвоить фрагментарно. Поэтому современным обучающимся с клиповым типом мышления крайне сложно дается изучение иностранного языка во всей его полноте.

Для успешного усвоения учащимся с клиповым типом мышления программы по иностранному языку педагогам необходимо изучить признаки клиповости и особенности организации процесса обучения с такими учениками. Очевидно, что обучение таких школьников требует использования особых приемов, методов и средств. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

### 1. Использование мультимедийных ресурсов:

– интерактивные учебники. Применение учебников с встроен-

ными мультимедийными элементами, такими как видео и анимация. Такой прием сочетает в себе привлечение внимания учащихся за счет использования современных технологий и в то же время не теряет образовательный характер.

– обучающие видеоматериалы. Краткие видеоролики, касающиеся темы текущего урока, объясняющие ключевые концепции, правила, лексические единицы, помогут удержать внимание и облегчить восприятие материала.

### 2. Микрообучение:

– разделение учебного материала на небольшие, легко усваиваемые блоки, порции. Как уже было отмечено, при клиповом типе мышления учащимся легче и эффективнее запоминаются небольшие фрагменты, которые не имеют для них между собой никаких логических связей.

– мини-тесты. Частое использование коротких тестов и опросов будет отличным приемом для закрепления материала, а также для проверки усвоения уже прошедшего и закрепленного.

### 3. Визуализация информации:

– инфографика и схемы. Использование инфографики для объяснения сложных понятий в простой и понятной форме.

– ментальные карты. Создание ментальных карт для структурирования информации.

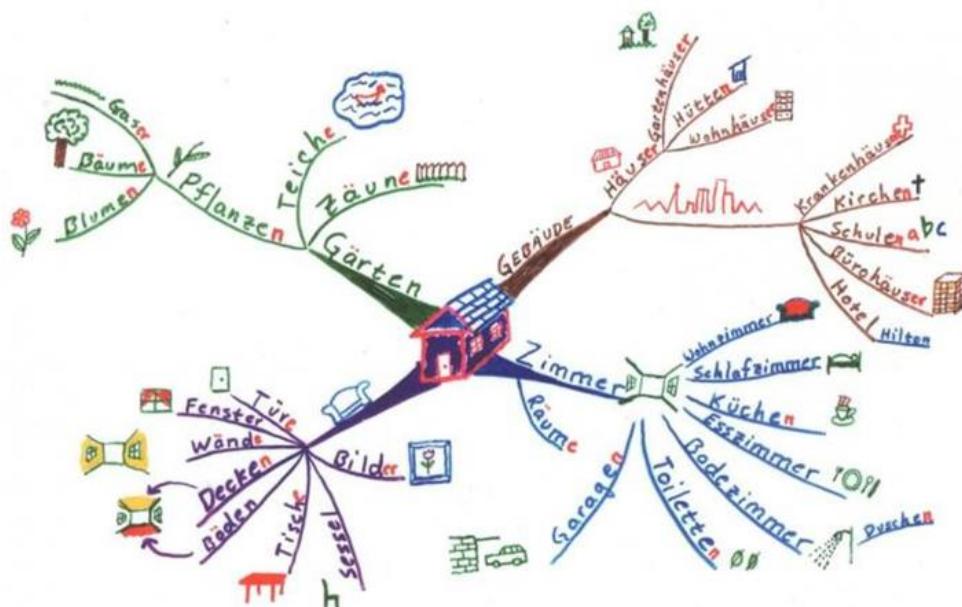


Рис. 1. Пример ментальной карты

**4. Интерактивность обучения:**

– игровые технологии. Внедрение элементов игры в учебный процесс, использование обучающих игр и симуляций вызывает интерес у обучающихся, учитывая их возраст и сформированные навыки;

– проектная работа. Привлечение учеников к выполнению коротких проектов, которые требуют применения различных навыков и знаний. Работы подобного характера не только актуализируют знания по предмету «Иностранный язык», но и развивают коммуникацию среди учащихся. Проекты могут выполняться в парах, группах, в которых ученики будут активно общаться друг с другом, внося свой индивидуальный вклад, используя свои творческие способности.

**5. Мобильное обучение:**

– приложения для обучения. Использование образовательных приложений, которые предлагают интерактивные задания и мгновенную обратную связь.

– электронные дневники и платформы. Поддержка учебного процесса через онлайн-платформы, где дети могут выполнять задания и получать оценки.

Хорошим вариантом для изучения иностранного языка в рамках самостоятельной учебной деятельности может, например, стать онлайн-платформа Duolingo.

**6. Развитие навыков концентрации и внимания:**

– короткие перерывы. Введение коротких, но частых перерывов способствует поддержанию концентрации внимания.

– медитация и дыхательные упражнения. Обучение детей простым методам релаксации позволяет улучшить концентрацию внимания.

**7. Индивидуализация обучения:**

– адаптивные программы. Использование программ, которые подстраиваются под уровень знаний и темп обучения каждого ученика.

– обратная связь. Регулярное предоставление обратной связи и

корректировка индивидуальной образовательной траектории на основе прогресса учеников.

#### *8. Создание благоприятной атмосферы на уроках.*

От того, насколько комфортно чувствуют себя обучающиеся на уроках иностранного языка, напрямую зависят их заинтересованность и уровень мотивации к изучению данной дисциплины.

#### *9. Составление схем и визуальных карт логических связей.*

Поскольку школьники, обладающие клиповым типом мышления, не способны самостоятельно выстраивать логические и причинно-следственные связи между лексическими темами и грамматическими явлениями на уроках иностранного языка, задача учителя включает в себя их искусственное восполнение. Так, педагоги могут разрабатывать схемы или карты, которые будут отражать связи между уже изученными и текущими темами для наилучшего их усвоения и эффективного применения на следующих занятиях. Многократное повторение пройденного на этапе изучения нового материала безусловно даст результат.

**Заключение.** Психологи, изучая детей с клиповым мышлением, описывают такие нарушения внимания, как неспособность сохранять внимание на уроке; снижение избирательного внимания, неспособность надолго сосредоточиться на предмете; частые забывания того, что нужно сделать; повышенная отвлекаемость, повышенная возбудимость: суетливость, неусидчивость, частое переключение с одного занятия на

другое; наблюдается большое снижение внимания в непривычных ситуациях, когда необходимо действовать самостоятельно [Дмитриева, 2017]. Соответственно, необходимо часто менять вид деятельности, умело переключать внимание обучающихся, уметь создавать спокойную и деловую обстановку на уроке, сочетать вербальные задания с визуальным подкреплением.

С. А. Лысиченкова, психолог, изучающий и исследующий современных школьников, говорит следующее: «Особенностью современных школьников является обширная, но бессистемная информированность практически по любым вопросам. Если дети прошлых лет ощущали определенный информационный голод, то сегодня подростки имеют доступ к небывало широкому объему информации. Современные школьники умеют хорошо ориентироваться в постоянно меняющемся информационном пространстве. Сегодня подростки все больше времени проводят у экранов ТВ и компьютеров. С пеленок окруженные электроникой, школьники прекрасно ориентируются в новых технологиях и нетерпимо относятся к технической некомпетентности других. Отношение к использованию новых информационных технологий носит у подростков прагматичный характер: они «добывают», «скачивают» информацию. Информация воспринимается ими как ничья, они не смотрят авторов найденной информации. Индивидуальный прагматизм очень быстро завоевывает позиции в сознании школьников. Для современного школьника является характерным

стремление к реальной самостоятельности, которая представляется ему как свобода к самопознанию, желание занять благоприятное положение в школьном коллективе, закрепить свои позиции в детской субкультуре» [Цит. по Силин, 2008].

Исходя из вышесказанного, становится очевидным, что недостатки клипового мышления у современных школьников негативно скзываются на их учебных успехах и в последующем становится причиной сложностей во взрослой жизни. Таким образом, остро стоит вопрос о необходимости профилактики развития клипового мышления еще у младших школьников, поскольку они находятся в начале своего образовательного пути и способны к изменению типа мышления. В качестве механизмов профилактики клипового мышления психологи рассматривают следующие: формирование равновесного мышления (понятийного и клипового), учет когнитивных стилей обучающихся для гармоничного восприятия и усвоения ими учебного материала, опора на гуманистический принцип в образовании, а также использование ряда конкретных смягчающих педагогических приемов (обучение анализу и сравнению, многократное повторение пройденного в разных контекстах, защита от информационной перегрузки благодаря смене видов деятельности и переключению внимания, демонстрация практической пользы изучаемого материала, закрепление изученного через обсуждение и др.)

Таким образом, феномен клипового мышления стал реалией

нашей жизни, с ним бесполезно бороться, пытаясь его устраниТЬ, необходимо организовать учебный процесс с учетом данного феномена, стараясь использовать его положительные стороны.

### Список литературы

1. Абакумова, И. В. Обучение иностранным языкам в контексте развития критического мышления // И. В. Абакумова, Е. С. Петренко. – Текст : непосредственный // Вопросы современной филологии и проблемы методики преподавания иностранных языков. – 2015. – № 1. – С. 123–132.
2. Абрамова, М. Н. Клиповое мышление как новая реальность информационного общества / М. Н. Абрамова. – Текст : непосредственный // Личность, семья и общество: вопросы современной науки и практики. – 2016. – № 2 – С. 137–142.
3. Азаренок, Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире. Материалы всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире». – Москва: Институт психологии РАН, 2009. – 234 с. – Текст : непосредственный.
4. Азаренок, Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире / Н. В. Азаренок. – Москва : Институт психологии РАН, 2011. – 240 с. – Текст : непосредственный.
5. Александрова, Е. А. Методика обучения иностранному языку с учётом клипового мышления млад-

ших школьников / Е. А. Александрова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 113–117.

6. Андреева, Н. Г. Развитие критического мышления на уроках английского языка / Н. Г. Андреева. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 1. – С. 43–47.

7. Артемьева, О. А. Использование видеоматериалов на уроках английского языка как способ развития критического мышления / О. А. Артемьева. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 118–122.

8. Мы ждем перемен / А. А. Асмолов, А. Б. Семенов, А. Г. Уваров [и др.]. – Текст : непосредственный // Дети в информационном обществе. – 2010. – № 5. – С. 74–77.

9. Божович, Е. Д. Проблема развития критического мышления в процессе обучения / Е. Д. Божович. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2016. – № 2. – С. 123–132.

10. Власова, Т. И. Клиповое мышление: особенности и проблемы / Т. И. Власова. – Текст : непосредственный. // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2016. – № 4. – С. 233–238.

11. Вронский, О. Г. Научно-инновационная деятельность педагогического вуза: традиции, проблемы, перспективы. Материалы VII Международной научно-практической кон-

ференции, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Международная академия наук педагогического образования / О. Г. Вронский. – Текст : непосредственный // ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2012. – № 1. – С. 81–84.

12. Глущенко, В. В. Ценностный подход при формировании и реализации концепции развития дистанционного образования / В. В. Глущенко, И. И. Глущенко. – Текст : непосредственный // Педагогика и просвещение. – 2015. – № 3. – С. 15–36.

13. Голубева, А. В. Клиповое мышление: миф или реальность? / А. В. Голубева. – Текст : непосредственный // Научное мнение. – 2016. – № 12. – С. 12–16.

14. Дмитриева, Н. В. Использование видеоматериалов на уроках английского языка / Н. В. Дмитриева. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 118–122.

15. Семеновских, Т. В. Клиповое мышление – феномен современности / Т. В. Семеновских. – Текст : электронный // Интернет-журнал «Науковедение». – 2013. – № 4. – С. 17–24. – URL : <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата обращения: 10.05.2024).

16. Силин, А. А. Творение нового как переход от возможного к действительному / А. А. Силин. – Москва : Наука, 2008. – 103 с. – Текст : непосредственный.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

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

art\_hist@bk.ru

**Горбатенко Арианна Владимировна**, студентка 5 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

litvinenko.arianna@mail.ru

**Есбусинова Алия Ельжановна**, старший преподаватель кафедры общественных наук и молодежной политики, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Оренбург.

esbusinova84@mail.ru

**Кирилов Александр Михайлович**, аспирант очной формы обучения кафедры педагогики и менеджмента ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

megamo2000@mail.ru

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

olga\_kiryushina\_@mail.ru

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

sirok1409@mail.ru

**Отраднова Надежда Николаевна**, студентка 4 курса факультета психолого-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

otradnova.nadya@gmail.com

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

vladimirpromelov@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

**Трубина Зоя Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

zoek@mail.ru

**Шалаева Дарья Александровна**, студентка 5 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

darya.shalaeva.17@mail.ru

**Шевелев Александр Николаевич**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, г. Санкт-Петербург.

san0966@mail.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала:  
[olga\\_kiryushina@mail.ru](mailto: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 по-дойдут 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], [Лакофф, 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***

Анtruшина, Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Анtruшина, 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. Суkonщикov, Д. В. Kochkin [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*

Голсурси, Д. Сага о Форсайтах : в 2 томах. / Д. Голсурси ; 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. Перезагрузка / 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.....*