

К 90-летию Новосибирского государственного
педагогического университета

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

5/2025

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Рамм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск
Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, Саратов
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Ю. М. Первозкина, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
V. A. Adolph, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Novosibirsk
E. A. Alexsandrova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov
Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
J. M. Perevozhkina, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А.Т. Абдраева, доктор филологических наук, профессор, Бишкек (Кыргызстан)
Т. А. Абдырахманов, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент НАН КГ, Бишкек (Кыргызстан)
Р. О. Агавелин, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
С. В. АLEXHINA, кандидат психологических наук, доцент, Москва
Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск
Н. Е. Буланкина, доктор философских наук, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск
Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

A.T. Abdraeva, Dr. Sci. (Philolog.), Professor, Bishkek (Kyrgyzstan)
T. A. Abdyrakhmanov, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Corresponding Member of the NAN KG, Bishkek (Kyrgyzstan)
R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Professor, Moscow
R. I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk
N. E. Bulankina, Dr. Sci. (Philos.), Dr. Sci. (Ped.), Assoc. Prof., Novosibirsk
E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerashev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk

А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)
И. Р. Лазаренко, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск
Н. С. Макарова, доктор педагогических наук, доцент, Омск
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург
Л. Н. Рулине, доктор педагогических наук, профессор, Улан-Удэ
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Москва
А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)
В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск
Т. В. Склярова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)
М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Воронеж
Т. Т. Щелина, доктор педагогических наук, профессор, Арзамас
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)
I. R. Lazarenko, Dr. Sci. (Psedag.), Professor, Barnaul
B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk
N. S. Makarova, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Omsk
A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, St. Petersburg
L. N. Rulene, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ulan-Ude
N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician of the RAE, Moscow
A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA
V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician of the RAE, Novosibirsk
T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow
M. Chernova, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)
M. V. Shakurova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Voronezh
T. T. Shchelina, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Arzamas
M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Учредитель: ФГБОУ ВО
 «Новосибирский государственный
 педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном
 регистрационном каталоге (4.11.2004)
 Журнал «Сибирский педагогический журнал /
 Siberian Pedagogical Journal»
 зарегистрирован Федеральной службой
 по надзору в сфере связи, информационных
 технологий и массовых коммуникаций
 ПИ № ФС77-76346 от 19 июля 2019 г.
 Распространяется по подписке и в розницу.
 Подписной индекс по каталогу
 «Урал-Пресс» – 40633
 «Сибирский педагогический журнал» включен
 в систему Российского индекса научного
 цитирования (РИНЦ)
 Перепечатка материалов из журнала допускается
 только по согласованию с редакцией.
 Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2025
 © Сибирский педагогический журнал, 2025

Founder: FSBE HE
 “Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international
 registration directory (4.11.2004)
 The journal “Siberian Pedagogical Journal”
 is registered by Federal service on supervision
 in sphere of communication, information technologies
 and mass communications
 PI № FC77-76346 from July, 19th, 2019
 Distributed by subscription and at retail.
 Subscription index in the directory
 “Ural-Press” – 40633
 “Siberian Pedagogical Journal” is included
 in the system of the Russian Index
 of Scientific Citing
 Reprinting of materials from the journal is allowed
 only in agreement with the editorial board. Links to the
 journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2025
 © Siberian Pedagogical Journal, 2025

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

Баяндин В. И. Педагогический коллектив Ново-Николаевского учительского института (1917–1920 гг.) 7

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Хлытина О. М., Друзинина Ю. В. Цели школьного курса истории в представлениях студентов-первокурсников 17

Ларочкин А. А. Модель познавательной деятельности старшеклассников с вещественными источниками на уроках истории 32

Рязанова Т. А. Вовлечение родителей во взаимодействие со школой как механизм повышения родительской осознанности в обучении и воспитании ребенка 44

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Видеркер В. В. Визуальный образ и визуализированный текст как средства визуализации в образовательном процессе в вузе 56

Харламов А. В. Влияние эвристического обучения философии на внутреннюю мотивацию студентов вуза 66

Тихомирова Е. Е. Проекты продвижения культуры и изучения языков в системе педагогического образования 77

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Лаврентьева З. И., Шабанов А. Г. Истоки научной педагогической школы НГПИ/НГПУ: к 125-летию со дня рождения Феодосия Феодосиевича Шамахова 87

Сидорчук О. Н. История исторического факультета НГПУ в биографиях В. Ф. Цыбы и В. И. Соболева 97

Мжельская Т. В. Исследовательская деятельность в научном кружке вуза в педагогическом наследии профессора Т. Н. Троицкой 110

Катионова А. О. «Классные дамы» в женских учебных заведениях дореволюционной России 117

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

Bayandin V. I. Teaching staff of Novo-Nikolaevsky Teacher's Institute (1917–1920) 7

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Khlytina O. M., Druzhinina Yu. V. The objectives of the school history course from the perspective of first-year students 17

Larochkin A. A. The model of cognitive activity of high school students with material sources in history lessons 32

Ryazanova T. A. Involvement of parents in interaction with the school as a mechanism for increasing parental consciousness in the education and upbringing of a child 44

PROFESSIONAL TRAINING

Viderker V. V. Visual image and visualised text as means of visualisation in the educational process at a higher education institution 56

Kharlamov A. V. The impact of heuristic teaching of philosophy on intrinsic motivation of university students 66

Tikhomirova E. E. Projects to promote culture and language learning in the system of teacher education 77

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Lavrenteva Z. I., Shabanov A. G. The origins of the scientific pedagogical school of NSPI/NSPU: on the 125th anniversary of the birth of Feodosiy Feodosievich Shamakhov 87

Sidorchuk O. N. History of the Faculty of History of NSPI/NSPU in the biographies of V. F. Tsyba and V. I. Sobolev 97

Mzhelskaya T. V. Research activities in the university's scientific circle in the pedagogical legacy of professor T. N. Troitskaya 110

Kationova A. O. "Female tutors" in women's educational institutions in pre-revolutionary Russia 117

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Андронникова О. О., Белашина Т. В. «Большуновские чтения: психология и культура»: все-российская научно-практическая конференция с международным участием, посвященная научной династии Большуновых 130

Большунова Н. Я., Устинова О. А. Создание гармоничной конгениальной социокультурной среды как условие успешной работы школьной службы медиации 135

SCIENTIFIC LIFE

Andronnikova O. O., Belashina T. V. “Bolshunov readings: psychology and culture”: all-russian scientific and practical conference with International participation dedicated to the Bolshunov scientific dynasty 130

Bolshunova N. Ya., Ustinova O. A. Creation of a harmonious congenial socio-cultural environment as a condition for the successful work of the school mediation service 135

Научная статья

УДК 378(571.1)(09)+94(570)«1917/1920»

DOI: 10.15293/1813-4718.2505.01

Педагогический коллектив Ново-Николаевского учительского института (1917–1920 гг.)

Баяндин Владимир Ильич¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о создании в Западной Сибири четвертого учительского института. Условия, в которых проходил процесс формирования, а затем и деятельности этого учебного заведения, были чрезвычайно сложными: две революции 1917 года, переход власти от Временного правительства к Советскому правительству создавали немалые трудности в организации учебного процесса. Следует учитывать и то, что Советское правительство в 1918 году вырабатывало новую, более эффективную модель системы народного образования. Эти эксперименты охватывали не только начальную и среднюю, но и высшую школу. Открытие нового образовательного заведения, по своей сути среднего специального, требовало наличия педагогических кадров высшей квалификации, имеющих опыт работы. Город Ново-Николаевск, который относился к группе крупнейших городов Западной Сибири, уступал по числу жителей лишь Омску и Томску. Но эти города уже имели свои высшие учебные заведения, в которых работали лица, имеющие высшее образование.

В определенной мере в решении кадрового вопроса Ново-Николаевску помогла начавшаяся весной 1918 года Гражданская война, которая привела к масштабным перемещениям населения внутри страны. Среди лиц, эвакуированных из европейской части страны и с Урала, оказались лица с высшим образованием, которые вошли в состав педагогического коллектива местного учительского института. В целом же события Гражданской войны во многом усложнили деятельность института и негативно отразились на жизни и работе его коллектива. Следует учитывать и то обстоятельство, что во время правления колчаковского правительства в ряды белой армии мобилизовывали не только слушателей, но и некоторых преподавателей института. Несмотря на то что Ново-Николаевский учительский институт просуществовал очень короткий срок – около трех лет, он сумел в своих стенах подготовить первый и единственный выпуск слушателей к лету 1920 года. В статье также перечисляются городские учебные заведения, в которых продолжили свою деятельность педагоги после закрытия учительского института.

Ключевые слова: Учительский институт; состав преподавателей в годы Гражданской войны; уровень образования педагогов; высшие учебные заведения; программа и учебные дисциплины

Для цитирования: Баяндин В. И. Педагогический коллектив Ново-Николаевского учительского института (1917–1920 гг.) // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.01>

Teaching Staff of Novo-Nikolaevsky Teachers' Institute (1917–1920)**Vladimir I. Bayandin¹**¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article discusses the issue of creating a fourth teacher's institute in Western Siberia. The conditions in which the process of formation and then the activities of this educational institution took place were extremely difficult: two revolutions in 1917, the transfer of power from the Provisional Government first to the Soviet government created considerable difficulties in organizing the educational process. It should also be taken into account that in 1918 the Soviet government was developing a new, more effective model of the public education system. These experiments covered not only primary and secondary schools, but also higher schools. The opening of a new educational institution, essentially a secondary specialized one, required the presence of highly qualified teaching staff with work experience. The city of Novo-Nikolaevsk, which belonged to the group of largest cities in Western Siberia, was second in number of inhabitants only to Omsk and Tomsk. But the named cities already had their own higher educational institutions in which people with higher education worked.

To a certain extent, Novo-Nikolaevsk was helped in resolving the personnel issue by the Civil War that began in the spring of 1918, which led to large-scale population movements within the country. Among the people evacuated from the European part of the country and from the Urals were people with higher education who became part of the teaching staff of the local teachers' institute. In general, the events of the Civil War greatly complicated the activities of the institute and negatively affected the life and work of its staff. It should also be taken into account that during the reign of the Kolchak government, not only students, but also some teachers of the institute were mobilized into the ranks of the White Army. Despite the fact that the Novo-Nikolaev Teachers' Institute existed for a very short period of time – about three years, it managed to prepare within its walls the first and only graduating class of its students by the summer of 1920. The article also lists the city educational institutions in which teachers continued their activities after the closure of the teacher's institute.

Keywords: Teachers' Institute; composition of teachers during the Civil War; level of education of teachers; higher educational institutions; program and academic disciplines

For citation: Bayandin, V. I., 2025. Teaching staff of Novo-Nikolaevsky Teachers' Institute (1917–1920). Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.01>

Введение. Постановка проблемы. Для нашей страны 1917 год являлся рубежом, когда все прежнее дореволюционное, существующее в стране и обществе, должно было уйти в прошлое и явить миру новое, к формированию которого приступили новые власти в постмонархической России – стране, начавшей свое историческое обновление.

Естественно, что и система российско-го образования также оказалась вовлечена в масштабные преобразования, охватив-

шие как государственные структуры, так и российское сообщество.

Первые шаги, и их вполне можно охарактеризовать как робкие, были сделаны Временным правительством, но с переходом власти к Советам этот процесс пошел значительно быстрее.

За очень короткий исторический период было изменено многое: отменены экзамены и оценки, изменены учебные программы и планы, исчезли некоторые из дисциплин и появились новые, то же произошло и с пе-

дагогическим составом образовательных учреждений. В меньшей мере это коснулось школы, в более значительной мере – средних специальных и высших учебных заведений.

Подготовка учителей для низшей школы обычно занимала несколько месяцев, причем повышение их квалификации в дальнейшем происходило в период зимних или летних каникул. Но значительно более сложной задачей, для решения которой потребовалось несколько лет, оказалась подготовка преподавателей для средней специальной и высшей школы. Поэтому на протяжении первых десятилетий после революции преподавателями работали лица, получившие свое образование еще в дореволюционный период. И отношение к этим специалистам, имеющим высокую квалификацию, со стороны представителей новой власти носило более осторожный и, можно сказать, даже бережный характер.

Ново-Николаевский учительский институт являлся средним образовательным педагогическим учреждением, которое готовило учителей для городских начальных школ. Это был уже четвертый по счету учительский институт в Западной Сибири. До этого такие институты были открыты в Томске в 1902 г., в Омске в 1912 г. и в Тобольске в 1916 г. [9] Все перечисленные города являлись губернскими или областными центрами и лишь Ново-Николаевск являлся уездным центром в составе Томской губернии, к тому же получил этот статус лишь летом 1917 года. Ново-Николаевская Городская дума в 1911 году уже поднимала перед центральными властями вопрос об открытии в городе учительского института, но до Февральской революции 1917 года этот вопрос так и не был решен. И только при Временном правительстве летом 1917 года Министерством народного просвещения было дано разрешение на открытие в Ново-Николаевске учительского института. В июле того же года был назначен директор нового института – им стал Александр Константи-

нович Волнин, до этого времени руководивший Полтавским учительским институтом. Следует отметить следующий факт: в то время, когда А. К. Волнин возглавлял Полтавский учительский институт, в стенах этого образовательного учреждения обучался А. С. Макаренко. Формирование педагогического коллектива Ново-Николаевского учительского института началось летом – осенью 1917 года. Но поскольку назначенный директором института А. К. Волнин задержался в Петрограде, временно его обязанности исполнял директор мужской гимназии Максим Николай Моисеевич.

Учительские институты, созданные в России во второй половине XIX века, имели установленную законом четкую организационную структуру. Педагогический состав институтов включал две категории лиц, которые вели педагогическую деятельность: а) преподаватели, б) учителя. К первой категории относились лица, имеющие законченное высшее образование, что давало им право вести занятия со слушателями института. Во вторую категорию входили в основном те, кто окончил учительские курсы или специальные педагогические курсы, что позволяло им вести занятия с учениками высшего начального училища, которое было частью учительского института. Высшее начальное училище было предназначено для проведения пробных занятий слушателей учительского института.

Приняв решение об открытии в Ново-Николаевске учительского института, Временное правительство указало, что учебные занятия должны начаться уже осенью текущего года, но фактическое открытие учительского института произошло лишь в январе 1918 года, уже после падения Временного правительства [1].

Первое заседание Педагогического совета института состоялось 18 января 1918 года, председателем собрания был А. К. Волнин. На этом заседании присутствовало семь человек, которые фактически стали первым составом педагогического

коллектива. Кроме Александра Константиновича на собрании присутствовали: Абдрин Иван Иванович, врач, преподаватель учительской семинарии; Воскресенский Виктор Георгиевич, преподаватель мужской и женской гимназий; Колегаев Александр Георгиевич, преподаватель мужской гимназии; Максин Николай Моисеевич, директор мужской гимназии; Орлов Василий Петрович, священник, законоучитель; Ранг Евгений Евгеньевич, преподаватель реального училища [2].

Кадровая проблема, связанная с острым недостатком квалифицированных педагогов в городе, привела к тому, что в первые месяцы существования Ново-Николаевского учительского института штатных преподавателей в нем было всего два или три, остальные же числились как совместители. Следует сказать, что руководство Омского и Томского учительских институтов регулярно в своих отчетах жаловалось на невозможность набрать нужное количество штатных преподавателей для регулярной и систематической работы своих учебных заведений. В связи с появлением старших курсов и увеличением численности слушателей количество преподавателей, работавших в Ново-Николаевском учительском институте, постепенно стало возрастать. Педагогический коллектив института заметно увеличился и в разные годы он варьировался от 12 до 19 человек, но при этом число штатных преподавателей по-прежнему оставалось незначительным.

Выяснить биографии преподавателей и учителей, работавших в Ново-Николаевском учительском институте, оказалось весьма сложной задачей: в местных архивах сохранилось мало архивных документов о работе образовательных учреждений города, да и воспоминаний работников образовательных учреждений за 30–40-е годы крайне мало. Поэтому полную картину состава педагогического коллектива института воссоздать не удалось. В ходе исследования этого вопроса

удалось найти биографические сведения, к тому же подчас фрагментарные, лишь о некоторых преподавателях института. По собранным нами данным удалось установить, что за весь период существования Ново-Николаевского учительского института, то есть с января 1918 по июль 1920 года, в нем работало 30 человек, из них 23 мужчины и 7 женщин (общий список представлен в конце статьи). Собранные сведения позволили выяснить для большинства преподавателей, какие высшие учебные заведения они окончили.

Таким образом, среди преподавателей были выпускники пяти университетов, двух духовных академий, академии художеств, консерватории и Строгановского училища. Наиболее всего представлены Петербургский и Казанский университеты – по четыре выпускника каждый, этим двум вузам немного уступал Московский университет – его выпускников было трое. Московская академия художеств и Московская духовная академия были представлены двумя выпускниками каждая. Из остальных пяти перечисленных высших учебных заведений в учительском институте работало по одному выпускнику. Не удалось выяснить, какие учебные заведения окончили трое преподавателей: А. Г. Колегаев, А. Ф. Казанский, Н. С. Петров. Обращает на себя внимание тот факт, что среди преподавателей учительского института мы не видим выпускников единственного в Сибири государственного университета – ТГУ. Следует отметить, что ТГУ первоначально имел только один факультет – медицинский и лишь в конце XIX века был открыт второй факультет – юридический.

В следующей таблице представлены преподаватели-женщины, следует помнить, что до революции женщины в высшие государственные учебные заведения не допускались и им приходилось искать другие пути и способы получения высшего образования.

Преподаватели-мужчины, окончившие высшие учебные заведения [1]

№	Название учебного заведения	Количество выпускников	Фамилии
1	Казанский государственный университет	4	Абдрин И. И. Кармилов В. И. Кудрявцев В. И. Чекашов П. Н.
2	Петербургский государственный университет	4	Воскресенский В. П. Златинский В. М. Ильин П. П. Максин Н. М.
3	Московский государственный университет	3	Лукин А. Г. Ранг Е. Е. Скурский Ф. Ф.
4	Московская духовная академия	2	Волнин А. К. Орлов В. П.
5	Петербургская академия художеств	2	Винокуров П. П. Лебедев П. М.
6	Варшавский государственный университет	1	Савинский В. И.
7	Харьковский государственный университет	1	Петров Н. И.
8	Казанская духовная академия	1	Сильницкий А. Д.
9	Московская консерватория	1	Гедеонов П. В.
10	Строгановское центральное училище технического рисования	1	Степанов А. Е.

Таблица 2

Преподаватели-женщины, имеющие высшее образование [1]

№	Название учебного заведения	Количество выпускников	Фамилии
1	Высшие женские курсы при Петроградском государственном университете	2	Зальмунина Е. Н. Скворцова В. Н.
2	Казанский Родионовский женский институт	1	Трубникова А. Ю.
3	Парижский университет (Сорбонна)	1	Голостенова Е. Н.
4	Французская школа в Женеве	1	Брызгалова Н. А.

Из архивных документов так и не удалось выяснить, где получили свое высшее образование две женщины: Е. К. Бетман и М. Н. Смирнова.

Частично сохранившиеся анкеты и личные заявления преподавателей позволяют выяснить, на каких факультетах обучались преподаватели мужчины, установить же, на каких факультетах обучались жен-

щины, работающие в Ново-Николаевском учительском институте, нам не удалось.

Заметно преобладание преподавателей, обучавшихся на физико-математических факультетах разных российских государственных университетов, таких оказалось восемь человек, выпускники всех остальных факультетов даже суммарно уступали физико-математическому.

Факультеты, на которых обучались преподаватели-мужчины [2]

№	Название факультета	Количество окончивших	Фамилии
1	Физико-математический	8	Златинский В. М. Ильин П. П. Кармилов В. И. Лукин А. Г. Максин Н. М. Петров Н. С. Савинский В. И. Скурский Ф. Ф.
2	Историко-филологический	3	Воскресенский В. П. Ранг Е. Е. Чекашев П. Н.
3	Медицинский	2	Абдрин И. И. Лукин А. Г.
4	Юридический	1	Кудряшов В. Н.

Следует отметить интересный факт: лишь один из преподавателей Ново-Николаевского учительского института имел два высших образования – Лукин Алексей Григорьевич. Он окончил два факультета МГУ: физико-математический и медицинский [3].

Хорошо известно, что в дореволюционной России сохранялись чины и звания, как в среде военных, так и в среде гражданских лиц. В словаре В. И. Даля сказано: «... Чин – степень жалованного служебного значения, достоинства, класс, коих у нас 14...» [4]. Поэтому некоторые преподаватели института также имели такие чины. По сохранившимся анкетам можно узнать, кто из преподавателей имел тот либо иной присвоенный ему чин. Естественно, что все эти лица получили чины еще до революции, так как ни Временное правительство, ни тем более Советское правительство чинов уже не присваивало. Ф. Ф. Скурский имел чин действительного статского советника, Н. М. Максин имел чин статского советника, П. П. Ильин и А. Е. Степанов были в чине коллежских советников, А. Г. Лукин носил чин коллежского асессора. А самый низший чин был у преподавателя Н. С. Петрова –

коллежский секретарь [2]. Как отмечают исследователи, обращение (устно или письменно) к лицам, имеющим чины, было строго регламентировано и называлось титулом. Лиц, относящихся к 4-му классу, действительный статский советник, следовало именовать «Ваше превосходительство», статские советники, входившие в 5-й класс, именовались «Ваше высокоблагородие», чины 6-го и 8-го классов – «Ваше высокоблагородие», ну а коллежские асессоры, чиновники 10-го класса, довольствовались более скромным наименованием «Ваше благородие».

В то же время выяснить, насколько продолжительным был период работы некоторых преподавателей в институте, оказалось довольно сложно. Если время избрания преподавателя на ту или иную должность в протоколах заседаний педагогического совета института обычно указывается (выборы, как известно, проходили при тайном голосовании), то найти приказы об увольнении не удалось. Соотнести наличие работающих преподавателей по протоколам заседаний педагогического совета (а последние сохранились, к счастью, полностью) практически невозможно в силу того обстоятельства, что

многие преподаватели работали в институте по совместительству и нередко пропускали заседания по уважительным причинам.

Необходимо сказать о протоколах заседаний педагогического совета учительского института, которые хранятся в фондах Новосибирского городского архива. За весь период существования Ново-Николаевского учительского института было проведено 54 заседания педагогического совета, протоколы заседаний представлены на 200 листах рукописного дела и, к немалой радости исследователей, хорошо сохранились [2]. Но о стаже работы преподавателей в институте эти протоколы заседаний педагогического совета почти ничего не сообщают. И все же имеющиеся в нашем распоряжении материалы позволяют выяснить общую картину, и вот как она выглядит.

Самый длительный срок работы в Ново-Николаевском учительском институте был у директора института Александра Константиновича Волнина – три года. А. К. Волнин, кроме руководства образовательным учреждением, вел педагогику и психологию. Примерно по 2,5 года проработали в институте Иван Иванович Абдрин и Елена Николаевна Зальмунина, первый вел дисциплины – гигиена и гигиена школьная, а вторая – химию, географию, биологию. Около двух лет отработали преподаватели: Алексей Григорьевич Лукин (химия, кристаллография), Василий Петрович Орлов (закон божий, обзор религиозно-философских проблем), Петр Николаевич Чекашев (русский язык) [2]. У остальных преподавателей период работы в учительском институте оказался более коротким – от одного до трех семестров.

Другую группу педагогов учительского института составляли учителя, которые вели занятия в высшей начальной школе/училище, входившей в структуру института. В классах высшего начального училища проходили практику слушатели старших курсов института. Школа начала свою работу с осени 1918 года, когда был

сформирован лишь один класс, еще один класс появился с осени 1919 года. За два года существования высшей начальной школы в ней в качестве учителей работало около десяти педагогов, список которых представлен в конце статьи. Учителям, работавшим в высшей начальной школе, не требовалось иметь высшего образования, поэтому чаще всего у них за плечами был какой-либо учительский институт или обучение на образовательных курсах, которые по программе были приравнены к учебе в учительском институте. В высшем начальном училище одновременно работало два-три учителя. Опираясь на сохранившиеся документы, можно с уверенностью говорить о более интенсивной ротации учителей в высшем начальном училище. В учительском институте появлявшиеся вакансии преподавателей быстро заполнялись (как правило, такие вакансии появлялись в случае отъезда, ареста, смерти педагогов или появления в учебной программе новых дисциплин) – всегда находилось немало лиц, желающих работать в стенах учительского института. А вот ситуация с учителями, работавшими в высшем начальном училище, была более сложной – иногда педагогическому совету приходилось выбирать из нескольких кандидатов, претендующих на эти должности, а иногда прибегать к поиску новых путей и способов для заполнения внезапно появившихся вакансий при отсутствии желающих их занять.

Согласно сохранившимся документам, более длительный срок (около двух лет) в высшем начальном училище проработал учителем К. В. Кудряшов. К сожалению, найти биографические сведения об этом учителе нам пока не удалось. Некоторые учителя появлялись на короткое время и вскоре по каким-то личным причинам увольнялись. Иногда это создавало серьезные проблемы в нормальном функционировании высшего начального училища. Так, весной 1920 года, столкнувшись с проблемой отсутствия желающих

занять освободившиеся учительские места, педагогический совет учительского института обратился за помощью к слушателям института. И в течение нескольких недель с учениками вели занятия трое слушателей старшего выпускного курса учительского института: А. Е. Владимирцева, Л. Д. Волнина и И. А. Моршан [2].

После окончания Гражданской войны в Сибири начинается процесс реорганизации учительских институтов, в некоторых городах они были преобразованы в Институты народного образования (ИНО), в других – в Практические институты, а в ряде сибирских городов учительские институты были ликвидированы. Ново-Николаевск попал в последнюю группу.

После ликвидации летом 1920 года Ново-Николаевского учительского института некоторые из его преподавателей покинули наш город, оставшиеся перешли на работу в различные образовательные заведения города: школы, училища и пр. Материалы Государственного архива Новосибирской области позволяют выяснить, где в 1920–1921 гг. продолжали свою педагогическую деятельность после ликвидации Ново-Николаевского учительского института некоторые из тех, кто прежде входил в его педагогический состав.

– Бетман Е. К. – 1-я Советская школа 2-й ступени;

– Воскресенский В. П. – 3-я Советская школа 2-й ступени;

– Голостенова Е. Н. – 5-я Советская школа 2-й ступени;

– Златинский В. М. – 2-я Советская школа 2-й ступени;

– Лебедев П. М. – 5-я Советская школа 2-й ступени;

– Ранг Е. Е. – 9-я Советская школа 2-й ступени;

– Скворцова В. Н. – 2-я Советская школа 2-й ступени;

– Скурский Ф. Ф. – руководитель 1-й школьно-трудовой коммуны [2].

По нашему мнению, из перечисленных

лиц более обширной в образовательных учреждениях нашего города педагогическая деятельность была у Евгения Евгеньевича Ранга. После окончания в 1907 году историко-филологического факультета МГУ он приехал в Ново-Николаевск, где долгое время (практически до окончания Гражданской войны) работал преподавателем в реальном училище. Его обширную педагогическую деятельность более 35 лет кратко можно обозначить такими вехами:

– В 1918 году вел занятия в Ново-Николаевском учительском институте.

– В 1921–1930 гг. являлся преподавателем Ново-Николаевского педагогического техникума (с 1926 г. техникум стал именоваться Новосибирским).

– В 1932–1933 гг. работал в Институте повышения квалификации.

– В 1940–1941 гг. и в 1943–1944 гг. преподавал в Новосибирском государственном педагогическом институте.

Кроме того, в разные годы, что можно выяснить по анкетам и архивным документам, с 1921 по 1944 гг. Е. Е. Ранг работал учителем в ряде городских школ: № 2, 9, 16, 29, 45 [5].

В настоящее время личное дело Е. Е. Ранга хранится в архиве НГПУ.

Следует отметить, что значение г. Ново-Николаевска после окончания Гражданской войны быстро возросло – уже в 1921 году была создана Новониколаевская губерния. В этот же год из Омска в Ново-Николаевск были переведены Сибирский революционный комитет (Сибревком) и Сибирское бюро ЦК ВКП (б), и этого момента город стал партийным и административным центром Сибири. Можно предположить, что признавая некоторую поспешность в принятии решения, связанного с закрытием в августе 1920 года Ново-Николаевского учительского института, сибирскими властями было решено открыть в Ново-Николаевске новое образовательное заведение – Первый Сибирский опытный педагогический техникум. Именно под таким названием с осе-

ни 1921 г. в нашем городе свои двери для слушателей открыло новое педагогическое образовательное заведение [6].

И практически сразу с открытием педагогического техникума в составе его коллектива появляются некоторые педагоги из ликвидированного учительского института. Таких оказалось шесть человек, в дальнейшем их количество возросло:

– Волнин А. К., бывший директор Ново-Николаевского учительского института, в 1921 г. был назначен заместителем ректора созданного Ново-Николаевского педагогического техникума;

– Голостеннова Е. Н. – преподаватель французского языка;

– Кармилов В. И. – преподаватель математики;

– Лебедев П. М. – преподаватель рисования;

– Сильницкий А. Д. – преподаватель истории;

– Чекашев П. Н. – преподаватель русского языка [7].

А через несколько лет в Ново-Николаевском педагогическом техникуме появился новый преподаватель – Алексей Григорьевич Лукин, которого в 1926 г. назначали заведующим этого учебного заведения.

К сожалению, выявленные нами архивные документы и опубликованные материалы не предоставляют возможность выяснить дальнейшую судьбу многих преподавателей, работавших в стенах учительского института. Поэтому остается надеяться на то, что продолжение изучения истории этого учебного заведения позволит открыть новые страницы его деятельности, и станут известны новые факты из биографии преподавателей.

Список преподавателей Ново-Николаевского учительского института [1]: Абдрин Иван Иванович, Бетман Елена Карловна,

Брызгалова/Воскресенская Наталья Александровна, Винокуров Павел Петрович, Волнин Александр Константинович, Воскресенский Виктор Павлович, Голостеннова Елена Николаевна, Зальмунина Елена Николаевна, Златинский Владимир Максимилианович, Ильин Петр Петрович, Казанский Алексей Федорович, Кармилов Владимир Иванович, Колегаев Александр Георгиевич, Кудрявцев Виктор Иванович, Лебедев Порфирий Маркович, Лукин Алексей Григорьевич, Максин Николай Моисеевич, Орлов Василий Петрович, Петров Николай Иванович, Петров Николай Степанович, Ранг Евгений Евгеньевич, Савинский Владимир Иванович, Сильницкий Александр Диомидович, Скворцова Вера Николаевна, Скурский Федор Федорович, Смирнова Мария Николаевна, Степанов Алексей Егорович, Трубникова Александра Юрьевна, Чекашев Петр Николаевич.

Заключение. Таким образом, в нашем исследовании представлен достаточно полный список преподавателей учительского института. Для большинства из них удалось выяснить, какое образование они получили: высшие учебные заведения и факультеты. Также стало понятно, какой период времени эти преподаватели проработали в стенах этого учебного заведения и какие учебные дисциплины они вели. Изучение архивных документов и мемуаров дало возможность установить биографические факты, уточняющие или исправляющие неточности в ранее опубликованных статьях. В то же время мы надеемся, что, отталкиваясь от собранных нами и представленных в данной статье биографических сведений, уже другие исследователи, которые возьмутся за изучение этой темы, смогут найти новые биографические сведения о преподавателях Ново-Николаевского учительского института.

Список источников

1. Баяндин В. И. Ново-Николаевский учительский институт (1917–1920 гг.). – Новоси-

бирск: НГПУ, 2022. – 271 с.

2. Новосибирский городской архив (НГА).

Ф. 142. Оп. 1. ДД. 2, 3, 6, 7, 10.2. (Государственный архив Новосибирской области. (ГАНО). Ф. Р-1119. Оп. 1. Д. 73. ЛЛ. 12, 13 об, 14, 16, 20, 57.)

3. Лукин А. Г. Государственный архив Новосибирской области. (ГАНО). Ф. Р-1959. Оп. 1. Д. 99. ЛЛ. 4, 6, 7.

4. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М., 2000. – 712 с.

5. Ранг Е. Е. Личное дело // Музей Новосибирского государственного педагогического университета. Оп. 2. Д. 2. ЛЛ. 2, 3, 5, 7.

6. Открытие Учительского института // Свободный голос Сибири. – Новониколаевск, 1918. – 27 января. – № 1. – С. 3–5.

7. Первый Сибирский опытный педагогический техникум // Советская Сибирь. – 1921. – 5 октября. – № 215. – С. 4–6.

8. Учительские институты Западной Сибири. 1902–1920 гг.: сборник документов и материалов / сост.: М. П. Войтеховская, С. А. Кочурина. – Томск, 2005. – 350 с.

9. Шепелев Л. Е. Титулы, мундиры, ордена в Российской империи. – Л.: Наука, 1991. – 224 с.

References

1. Bayandin, V. I., 2022. Novo-Nikolaev Teachers' Institute (1917–1920). Novosibirsk, 271 p. (In Russ.)

2. Novosibirsk City Archives (NGA). F. 142. Op. 1. DD. 2, 3, 6, 7, 10.2. (State Archives of the Novosibirsk Region. (GANO). F. R-1119. Op. 1. D. 73. L. 12, 13 ob, 14, 16, 20, 57.) (In Russ.)

3. Lukin, A. G. State Archives of the Novosibirsk Region (GANO). F. R-1959. Op. 1. D. 99. LL. 4, 6, 7. (In Russ.)

4. Dal, V. I. Explanatory dictionary of the Russian language. Modern version. Moscow, 2000. 712 p. (In Russ.)

5. Rank, E. E. Personal file. Museum of No-

vosibirsk State Pedagogical University. Op. 2. d. 2. LL. 2, 3, 5, 7. (In Russ.)

6. Opening of the Teachers' Institute. "Free voice of Siberia". Novonikolaevsk. 1918. January 27, no. 1, p. 3 (In Russ.)

7. The first Siberian experimental pedagogical college. "Soviet Siberia". 1921. October 5th, no. 215, pp. 4–6. (In Russ.)

8. Voitekhovskaya, M. P., Kochurina, S. A., comp., 2005. Teachers' institutes of Western Siberia. 1902–1920. Collection of documents and materials. Tomsk, 350 p. (In Russ.)

9. Shepelev, L. E., 1991. Titles, uniforms, orders in the Russian Empire. Leningrad, 224 p. (In Russ.)

Информация об авторе

В. И. Баяндин, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, ilan-sib@rambler.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4954-3845>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Vladimir I. Bayandin, Cand. Sci. (Historic.), Assoc. Prof. of the Department of National and Universal History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, ilan-sib@rambler.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4954-3845>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 21.06.2025
Одобрена после рецензирования 25.08.2025
Принята к публикации 30.08.2025

The article was submitted 21.06.2025
Approved after reviewing 25.08.2025
Accepted for publication 30.08.2025

Научная статья

УДК 37.016:94+37.02

DOI: 10.15293/1813-4718.2505.02

Цели школьного курса истории в представлениях студентов-первокурсников

Хлытина Ольга Михайловна¹, Дружинина Юлия Викторовна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема целей и смыслов изучения истории в современной российской школе, которая раскрывается с позиции первокурсников педагогического вуза – вчерашних выпускников школ и учреждений СПО, получивших общее историческое образование в условиях введения новых образовательных стандартов и единых федеральных учебников истории.

Цель статьи заключается в выявлении отрефлексированных выпускниками школ – первокурсниками педагогического вуза – целей изучения истории в школе.

Методология и методы. Методологической основой выступил системно-деятельностный подход к обучению истории, предполагающий овладение историческими знаниями, предметными умениями и опытом учебного исторического познания, ценностными представлениями в процессе учебной деятельности, имеющей для школьника личностный смысл; учитывались установки феноменологического подхода – открытые ответы (суждения) первокурсников трактовались как отражение их субъективного опыта изучения истории в школе и личного отношения к истории как учебному предмету.

Представлен анализ ответов первокурсников на вопрос «Зачем все школьники России изучают историю как обязательный предмет?» через призму функций исторической науки и исторического знания в современном мире. Объектами анализа стали 1104 анкеты студентов-первокурсников НГПУ.

В заключении делается вывод о том, что доминирующее внимание в ответах первокурсников уделено трем функциям истории – идентификационной, познавательной и воспитательной, что обусловлено уровнем полученного ими исторического образования, его приоритетными задачами. Значительная часть первокурсников осознают мировоззренческий характер истории как учебного предмета.

Малое внимание в ответах к познавательно-критической функции истории указывает на доминирование преподавания истории исключительно как «знаниевого» предмета и незначительное внимание к обучению школьников базовым приемам историко-познавательной деятельности; следовательно, вузовский курс истории России призван не просто продолжать развивать кругозор, а учить мыслить критически и контекстно, развивать умения анализировать версии и оценки прошлого.

Установлена зависимость уровня исторической подготовки первокурсников и отрефлексированной ими палитры целей и смыслов изучения истории в школе: студенты с низким уровнем подготовки усматривают преимущественно познавательный потенциал курса (история как пространство знаний о прошлом); студенты, имеющие по истории отметку «4» или «5», готовы обсуждать мировоззренческие и гносеологические проблемы исторического познания.

Ключевые слова: школьный курс истории; историческое образование; преподавание истории; цели изучения истории; функции истории

Для цитирования: Хлытина О. М., Дружинина Ю. В. Цели школьного курса истории в представлениях студентов-первокурсников // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 17–31. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.02>

Scientific article

The Objectives of the School History Course from the Perspective of First-year Students

Olga M. Khlytina¹, Yuliya V. Druzhinina¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article highlights the issue of the goals and meanings of studying history in modern Russian schools, which is revealed from the perspective of first-year students at a pedagogical university—yesterday’s graduates of schools and secondary vocational education institutions who received a general historical education at a time when new educational standards and uniform federal history textbooks were being introduced.

The purpose of this article is to identify the goals of studying history in school as reflected by high school graduates who are first-year students at a teacher training university.

Methodology and methods. The methodological basis was a systemic-activity approach to teaching history, which involves the acquisition of historical knowledge, subject-specific skills, and experience of learning history, as well as value judgments in the process of educational activities that are personally meaningful to the student. The phenomenological approach was also taken into accounting: the open answers (judgments) of first-year students were interpreted as a reflection of their subjective experience of studying history at school and their attitude toward history as a school subject.

This paper analyzes first-year students’ answers to the question “Why do all schoolchildren in Russia study history as a compulsory subject?” from the perspective of the functions of historical science and historical knowledge in the modern world. The analysis covered 1104 questionnaires completed by first-year students at NGPU.

The article concludes that the responses of first-year students focus primarily on three functions of history (identification, cognition, and education), which are determined by the level of historical education they have received and its priority objectives. A significant percentage of first-year students recognize the worldview nature of history as an academic subject.

There’s not much focus on the cognitive and critical role of history in the answers, which shows that history is mostly taught as just a “knowledge” subject, with not much attention paid to teaching students the basic skills of historical and cognitive activity. Consequently, university courses in Russian history should not simply continue to broaden students’ horizons, but also teach them to think critically and contextually, and develop their ability to analyze versions and assessments of the past.

A correlation has been established between the level of historical knowledge of first-year students and their reflected range of goals and meanings of studying history at school. Students with a low level of knowledge see mainly the cognitive potential of the course (history as a space of knowledge about the past). Students with a grade of “4” or “5” in history are ready to discuss worldview and epistemological issues of historical knowledge.

Keywords: school history course; historical education; history teaching; goals of studying history; functions of history

For citation: Khlytina, O. M., Druzhinin, Yu. V., 2025. The objectives of the school history course from the perspective of first-year students. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 17–31. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.02>

Введение, постановка проблемы. Последнее десятилетие стало временем существенного обновления школьного исторического образования в России. Среди ключевых векторов назовем следующие: переосмысление целей и смыслов изучения истории в школе, определение в качестве приоритета воспитание российской гражданской идентичности; нормативное закрепление базового содержания школьных курсов истории в Историко-культурном стандарте, а затем в обновленных ФГОС ООО и СОО, Федеральных рабочих программах по истории и едином тематическом планировании¹; усиление деятельностной составляющей всех школьных курсов истории 5–11 классов, перенесение акцента на овладение обучающимися базовыми умениями историко-познавательной деятельности вследствие реализации ФГОС ООО и ФГОС СОО, базирующихся на методологии системно-деятельностного подхода; постепенный переход на единые федеральные учебники отечественной и всеобщей истории; расширение пространства исторического образования детей и молодежи за счет реализации государственной политики в области исторического просвещения.

Нормативно закрепленная модель процесса обучения истории в единстве его основных факторов, реализуясь в практике работы каждого учителя, в итоге должна привести к качественно иному уровню исторической подготовки школьников, успешному достижению каждым из них требуемых образовательных результатов. В условиях деятельностного подхода к обучению каж-

дый педагогический проект учителя – проект урока по конкретной теме, внеурочное занятие, ученическое исследование и т. д. – может быть результативным при условии органичного сопряжения с выстраиваемой в этот момент самим учеником личной образовательной траекторией, его пониманием целей и смыслов изучения истории, интересом к конкретным историческим сюжетам и готовностью к осуществлению определенных учебных действий. Важно понимать, насколько изменения в содержании и организации процесса обучения истории действительно преобразовали учебную деятельность школьников и повлияли на ее результаты – образовательные достижения и личностные смыслы, в чем выпускники школы усматривают значимость уроков истории, преимущества и недостатки методики их проведения учителем.

Найти ответы на эти вопросы призван большой методический проект, реализуемый кафедрой отечественной и всеобщей истории Новосибирского государственного педагогического университета в 2024–2025 гг.

Цель данной статьи – выявить отрефлексированные выпускниками школ – первокурсниками педагогического вуза – цели изучения школьного курса истории.

Обзор научной литературы по проблеме. Большинство педагогических исследований посвящены теоретическим и прикладным вопросам *педагогического проектирования* целей изучения истории в школе. Так, основные подходы к проектированию целей обучения, в разные

¹ Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/> (дата обращения: 15.07.2025); Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (редакция №8 от 27.12.2023, действующая). – URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/31> (дата обращения: 15.07.2025); Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (редакция № 4 от 22.01.2024, действующая). – URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/30> (дата обращения: 15.07.2025); Федеральная рабочая программа среднего общего образования история (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). – URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/working-programs> (дата обращения: 15.07.2025).

годы апробированные в практике массовой школы, охарактеризованы М. В. Клариным: определение осваиваемого предметного содержания; определение видов деятельности учителя и / или ученика; определение планируемых результатов. По мнению автора, «определение целей обучения через содержание предмета, процесс деятельности учителя или ученика не дает полного представления о предполагаемых результатах обучения <...> цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт может надежно опознать» [1, с. 64]. Определение целей общего образования через планируемые результаты стало нормой, закреплённой современными ФГОС общего образования в России и реализуемой в практике преподавания.

Взросшее внимание исследователей к целям образования как его результатам стало следствием разработки в большинстве стран мира стандартов общего образования, разработкой в рамках национальных и международных проектов перечней результатов обучения в школе, значимых для жизни в XXI веке, проведением международных сопоставительных исследований качества образования (PISA, TIMSS, PIRLS и др.) [2; 3; 4; 5]. В зарубежной дидактике была разработана концепция образования, ориентированного на результаты (outcome-based education), которые могут / должны быть достигнуты обучающимися [6; 7].

Опыт и перспективы проектирования результатов изучения истории в российской школе в связи с общими тенденциями модернизации отечественного и мирового образования в конце XX – первые десятилетия XXI в., а также авторская версия предметных результатов изучения истории представлены в работах Л. Н. Алексашкиной, Е. Е. Вяземского, О. Ю. Стреловой, О. М. Хлытиной [8; 9]. При проектировании предметных результатов авторы исходили

из структуры историко-познавательной деятельности школьников, базирующейся на процедурах научного исторического познания. Сопрягая процесс и результаты изучения истории, Л. Н. Алексашкина и коллеги показали, что процедуры «описание» – «анализ» – «объяснение» – «оценка» определяют перечень учебных действий и систему учебных задач, которые ученики способны решать в результате изучения школьного курса истории.

Имеют место работы отечественных и зарубежных исследователей, в которых представлен *ученический взгляд* на роль школьного курса истории в жизни самих обучающихся: в чем видели смысл изучения истории представители учащейся молодежи первого постсоветского поколения, как подростки соотносят свою жизнь с исторически значимым прошлым [10], какие навыки формирует история и как способствует становлению гражданственности [11], как изменяется понимание сущности истории на протяжении школьного образования [12]. Вместе с тем специальных исследований, посвященных выявлению степени осознания выпускниками российских школ последних десяти лет роли изучения истории и исторических знаний в современном мире, вклада предмета в личностное развитие человека, в XXI в. не проводилось.

Методология и методы исследования.

Методологической основой исследования выступил системно-деятельностный подход к обучению, обоснованный в работах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Г. П. Щедровицкого, Д. Б. Эльконина и др. и предполагающий овладение историческими знаниями, предметными умениями и опытом учебного исторического познания, ценностными представлениями в процессе учебной деятельности, имеющей для школьника личностный смысл. Также исследование проводилось с учетом установок феноменологического подхода: объектом изуче-

ния выступали открытые ответы (суждения) первокурсников, которые трактовались как отражение их субъективного опыта изучения истории в школе, их личного отношения к истории как учебному предмету.

Организация исследования. В начале сентября 2024 г. всем студентам-первокурсникам Новосибирского государственного педагогического университета очной формы обучения было предложено заполнить анкету, вопросы которой адресовали к личному опыту изучения истории в школе и нацеливали респондентов на рефлексию целей и смыслов изучения истории, указание самых интересных аспектов содержания курса, описание наиболее продуктивных методических решений, поиск путей совершенствования школьного курса истории в единстве его содержания и методики. Таким образом, предметом осмысления респондентов стали основные факторы процесса обучения истории – от целей до результатов и способов их проверки и оценивания.

Во избежание поиска в интернете «правильных» ответов (нормативно закреплённых, одобряемых обществом) или генери-

рования ответов с помощью сервисов ИИ был избран бланочный вариант анкетирования. Было получено 1293 анкеты. При формировании выборки участников исследования были исключены анкеты студентов, получивших общее образование в зарубежных странах (169 человек), а также указавших неполные сведения о себе, необходимые для интерпретации результатов анкетирования (20 человек). В результате объектами анализа стали 1104 анкеты студентов-первокурсников.

Характеристика участников исследования (рис. 1). Респонденты получили среднее общее образование в образовательных организациях разных типов, расположенных в 36 регионах России из всех 8 федеральных округов (Центральный федеральный округ – 2 чел., Приволжский – 4 чел., Северо-Западный – 1 чел., Южный – 3 чел., Северо-Кавказский – 2 чел., Уральский – 14 чел., Дальневосточный – 84 чел., Сибирский – 994 чел.). Лидерство Сибирского федерального округа по числу участников обусловлено местом проведения исследования (г. Новосибирск).



Рис. 1. Характеристика участников исследования

Доминирующая возрастная группа – молодежь 17–18 лет (82,16 % от общего числа участников); 16,3 % – молодые люди в возрасте 19–21 года. В целом данное распределение респондентов по возрасту согласуется с полученным образованием: большинство первокурсников поступили либо по окончании школы, либо после обучения в учреждениях СПО. Почти две трети первокурсников окончили средние общеобразовательные школы (СОШ), каждый пятый – лицей или гимназию. Соотношение долей девушек и юношей – 79,26 % и 20,74 % соответственно – практически совпадает с этим показателем в других педагогических вузах РФ¹.

Среди участников исследования 16,85 % сдавали ЕГЭ по истории, что соотносится с долей выпускников школ РФ, сдающих этот предмет по выбору в последние годы (в среднем 13–15 %). При этом в аттестатах первокурсников по предмету «История» стоят преимущественно хорошие и отличные отметки. Оценивая свой интерес к изучению истории, большинство респондентов выбрали средние значения и выше (5–8 баллов), что можно признать одним из факторов учебной успешности по предмету, о которой они сообщили.

К ограничениям выборки исследования можно отнести неполную представленность субъектов РФ, отсутствие квотирования между регионами и типами образовательных организаций общего образования, отсутствие респондентов с низким уровнем исторической подготовки (с учетом реальных долей данных групп среди выпускников школ, в том числе, с учетом результатов ЕГЭ по РФ и доли не преодолевших минимальный порог баллов, а также не выдержавших конкурсов в вуз).

Результаты исследования, обсуждение. В ходе исследования были выявлены от-refлексированные первокурсниками ха-

рактеристики основных факторов процесса обучения истории в школе. *В данной статье предметом обсуждения станут цели и смыслы изучения истории в школе.*

Ответы первокурсников на вопрос «Зачем все школьники России изучают историю как обязательный предмет?» позволя- ют выявить доминирующие у молодежи представления о функциях истории в современном мире, описать круг потребностей личностного развития и задач жизни общества, решению которых способствует изучение школьного курса.

В культуре современного общества историческая наука и научное историческое знание выполняют множество функций: *воспитательная*, связанная с поддержанием / заданием образцов поведения через морализацию прошлого – моральные оценки поступков и событий, примеры нравственного выбора людей в прошлом, «уроки истории»; *познавательная*, позволяющая человеку удовлетворить любознательность, интерес к жизни других людей, отличной от современной, разобраться в себе; *идентификационная*, связанная с самопознанием и консолидацией нации, других социальных групп и общества в целом, в том числе, на основе поиска в прошлом общих корней, увековечивания памяти о «своих» героях и важнейших событиях; *прогностическая*, базирующаяся на накоплении социального опыта и представлениях о возможностях его использования в настоящем и для прогнозирования будущего; *мобилизационная*, связанная с исторической политикой, обоснованием проектов будущего общественного устройства с опорой на прошлое; *познавательно-критическая*, связанная с необходимостью рефлексии и экспликации метода исследования, последовательного знакомства читателя с «ремеслом», нормами и конвенциями профессиональных историков [13, с. 140–167; 14, с. 356–378;

¹ Российским школам не хватает мужчин-педагогов // Российский союз ректоров. – URL: <https://rsr-online.ru/news/2022/9/20/rossijskim-shkolam-ne-hvataet-muzhchin-pedagogov/> (дата обращения: 01.07.2025).

15, с. 277–278; 16, с. 10–29; 17, с. 311–319; 18, с. 152].

Названные функции были положены в основу анализа и систематизации ответов первокурсников. Во многих работах студенты указывали сразу несколько функций, либо предлагали суждения, которые могут быть отнесены к разным группам. Например, фраза «история позволяет учиться на ошибках и опыте предков» содержит указание и на «уроки истории», которые нужно извлечь из ошибок предков (воспитательная функция), и на возможность использования накопленного социального опыта для решения сегодняшних задач (прогностическая функция). В таких случаях при подсчете учитывались обе функции.

В результате анализа суждений первокурсников о целях и смыслах изучения истории были получены следующие данные. 1076 респондентов (97,46 %) смогли сформулировать свой ответ на вопрос «Зачем все школьники России изучают историю как обязательный предмет?». При этом ответы 562 человек (50,9 %) содержали только одно суждение; в ответах другой половины участников имелись указания на две – четыре функции истории и исторического знания. В результате объектами анализа стали 1678 суждений (элементов ответов) респондентов. Было проведено со-

поставление суждений выпускников школ с разным уровнем исторической подготовки (первая группа – в аттестате стоит «3» по истории, вторая группа – «4» или «5»), разным уровнем интереса к истории, сдававших и не сдававших ЕГЭ по истории.

Распределение всей совокупности ответов по функциям истории представлено на рис. 2 и 3.

Оба рисунка указывают на доминирование в общей совокупности ответов первокурсников суждений об идентификационной и познавательной функциях истории. Более выраженная дифференциация ответов наблюдается при их группировке в зависимости от отметки по истории, которая стоит в школьном аттестате респондента (рис. 2). Различия в ответах первокурсников, сдававших ЕГЭ по истории и не сдававших этот экзамен, минимальны (рис. 3); возможно, причина в том, что в опросе принимали участие студенты неисторических профилей подготовки, сдавшие ЕГЭ по истории как необходимый экзамен для поступления на гуманитарные профили обучения.

Также имеет место взаимосвязь отметки по истории в аттестате и интереса к предмету: ученики с более высокими отметками заявили о более высоком уровне интереса к предмету, а ученики с отметкой «3» – о более низком (рис. 4).

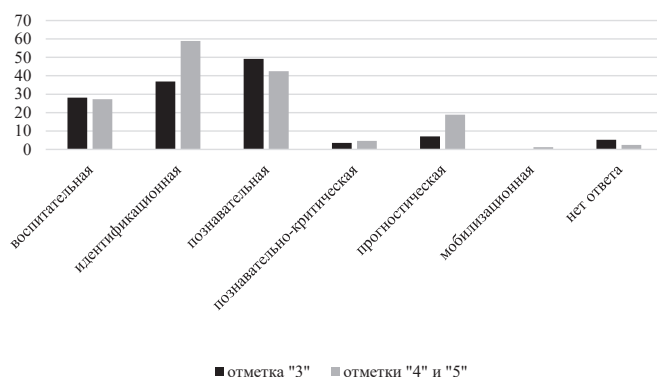


Рис. 2. Функции истории, указанные в ответах первокурсников с разным уровнем исторической подготовки (% от общего числа ответов)

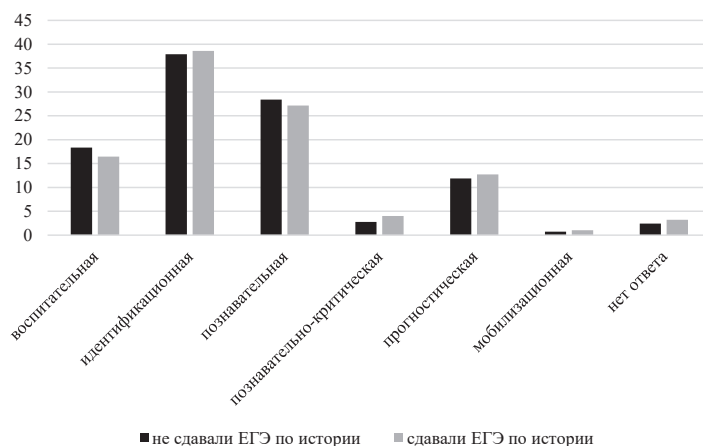


Рис. 3. Функции истории, указанные в ответах первокурсников с учетом участия в ЕГЭ по истории (% от общего числа ответов)

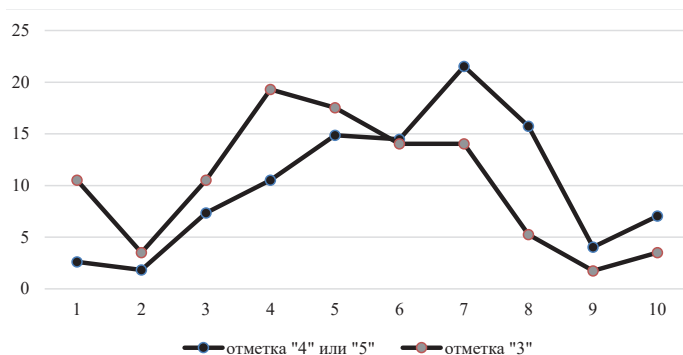


Рис. 4. Уровень интереса к истории в зависимости от отметки по истории в аттестате (% от числа ответов)

Первичная статистическая обработка ответов свидетельствует, что наиболее значимым дифференцирующим фактором в суждениях первокурсников о целях изучения истории в школе выступает отметка в аттестате. В связи с этим представим результаты опроса с учетом уровня исторической подготовки первокурсников по итогам школьного обучения.

Чаще других в ответах первокурсников встречались суждения о значимости истории для выстраивания человеком своей *социальной идентичности*: «знания истории страны, в которой мы живем /

своей семьи / истории предков», «понимания своих корней», «знания истории / традиций народа и сохранения самобытности». Подобные суждения предложили 620 человек (56,16 % первокурсников). Данный результат представляется крайне значимым, поскольку показывает меру достижения в массовой школьной практике одного из ключевых требований к результатам среднего общего образования, закрепленного ФГОС СОО, который на первое место среди требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы ставит «осознание

обучающимися российской гражданской идентичности» (раздел II, п. 6)¹.

Сопоставление ответов первокурсников с разным уровнем исторической подготовки позволяет обнаружить следующие тенденции: 1) вне зависимости от школьной отметки 27–28 % суждений респондентов содержат указания на воспитательный потенциал истории; 2) первокурсники, имевшие в школе по истории отметку «3», чаще всего писали о познавательном потенциале истории, а обучавшиеся в школе на «4» и «5» – о роли истории в выстраивании человеком социальной идентичности; 3) познавательно-критическая, прогностическая и мобилизационная функции истории отрефлексированы первокурсниками обеих групп значительно меньше остальных функций, но ученики с высоким уровнем подготовки писали о них чаще, чем обучавшиеся на отметку «3» (познавательно-критическая – 4,58 и 3,51 %, прогностическая – 18,91 и 7,02 %, мобилизационная – 1,24 и 0 % от общего числа суждений соответственно). Полученные данные свидетельствуют, что более высокий уровень исторической подготовки позволяет первокурсникам усматривать предназначение школьного курса истории не только в формировании знаний о людях и событиях прошлого, но и осмысливать его мировоззренческий потенциал, обсуждать особенности исторической науки и научно-исторического познания.

Обратимся к типичным ответам и конкретизируем данные выводы. Роль изучения истории в формировании *социальной идентичности* была отмечена в 638 суждениях первокурсников, при этом в 93,52 % из них речь шла об осознании себя гражданином страны / государства / России. Типичные ответы варьировались от утверждений о том, что «молодому поколению важно

знать историю своей Родины», «каждому человеку нужно знать родную историю, свои корни», «знать историю своей страны и гордиться ей» до роли истории в «понимании ценностей людей прошлого и культурного наследия России».

Первокурсники, имевшие в школе отметки по истории «4» и «5», предложили суждения о значимости исторических знаний для выстраивания человеком и других видов идентичности: 3 респондента указали на роль изучения истории в осознании своей принадлежности региональному сообществу (край, малая родина); 7 – к своему народу; 8 – своей семье, роду; 11 первокурсников написали о важности «знать свое происхождение», «знать свои корни»; 12 отметили необходимость изучения истории для осмысления места России в мире; 5 подчеркнули роль истории в консолидации общества.

Выявленные в ответах 302 суждения *о роли истории в воспитании человека* можно объединить в следующие группы:

- изучение истории способствует воспитанию *патриотизма* (23,76 % от общего числа суждений о воспитании) («историю важно знать для воспитания любви к своей Родине», «без знания истории невозможно стать настоящим гражданином и патриотом», «быть патриотами, беречь и любить свою родину», «...в случае опасности встать на защиту Родины» и др.);

- знание истории помогает человеку делать *выбор в сложных ситуациях* (29,37 %) («избегать проблем, войн, которые были», «не допускать необратимых событий», «быть патриотом и придерживаться определенных позиций», «на опыте предков справляться с жизненными трудностями», «исторические события показывают нам как поступать не нужно» и др.);

- история формирует *мировоззрение*

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (редакция №8 от 27.12.2023, действующая). – URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/31> (дата обращения: 15.07.2025).

(3,3 %) («влияет на формирование мировоззрения», «для понимания человеком мира, в котором он живет», «важный компонент восприятия человеком окружающего его мира, она помогает в политической социализации» и др.);

– история воспитывает *отношение к людям и их поступкам* (13,53 %) («помнить героев», «брать пример с выдающихся личностей», «уважать подвиги людей, благодаря которым мы живем в мире», «помнить и быть благодарными» и др.);

– изучение истории способствует сохранению и передаче *традиций и ценностей* (24,42 %) («читать память / сохранить память о великих свершениях предков», «хранить и передавать культурное наследие / духовные ценности», «осознать ценность исторической памяти» и др.);

– изучение истории помогает сформировать *свое мнение*, свою позицию по отношению к событиям прошлого и настоящего (5,28 %) («иметь собственное устойчивое мнение об истории страны и исключить навязывание иного», «разбираться в политике и иметь свою верную точку зрения относительно истории своей страны», «иметь собственный взгляд на политическую ситуацию» и др.).

Таким образом, доминирующее место в рассуждениях первокурсников о роли истории в воспитании человека и его личностном становлении занимают суждения о патриотизме, значимости сохранения и передачи ценностей от поколения к поколению (включая память о людях и событиях прошлого как духовную ценность), выборе и самоопределении в момент совершения поступка. Суждения о роли истории в формировании мировоззрения и собственного мнения о прошлом и настоящем присутствовали в работах лишь 10 и 16 первокурсников соответственно; показательно, что все эти студенты имеют в аттестате отметку «4» или «5» по истории.

Палитра 473 суждений *о познавательном потенциале истории* выглядит следу-

ющим образом:

– более половины суждений (58,77 %) описывают роль изучения истории в развитии *кругозора* человека («для расширения кругозора / общего развития / чтобы быть образованным / эрудированным / интеллигентным», «для повышения культурного уровня», «чтобы спорить в интернете / в разговоре хвастаться знаниями / отвечать на вопросы родственников» и др.);

– примерно треть суждений (33,4 %) содержат указания на роль школьного курса в усвоении *идеи развития* / изменений в жизни людей во времени / динамики исторического процесса («понимать, как и почему развивалось общество», «понимать, как устроен мир и как он стал современным», «понимать истоки современных законов / традиций / войн / государств», «понимать, как появилось настоящее, в котором мы живем сейчас», «как развивалось общество, кто раньше правил страной, как история прошлого влияет на историю сегодняшнего дня» и т. п.); еще в 5,29 % суждений в явном виде обозначено значение изучения истории для овладения опытом анализа *причинно-следственных связей*, понимания причинной обусловленности всего произошедшего в прошлом и современных событий, а также осознания, что все действия людей имеют последствия («понимать причинно-следственные связи», «знание истории дает наиболее полное представление о причинах и предпосылках обстоятельства дел в настоящем времени» и др.);

– 11 человек (2,33%) написали, что изучение истории – это просто *интересно*, а еще 3 человека отметили роль истории для понимания других школьных предметов («история пересекается с другими предметами», «для лучшего понимания природы различных социально-экономических явлений, изучаемых на других предметах»).

Показательны различия суждений первокурсников, имеющих разные отметки в аттестате: ученики с низким уровнем исто-

рической подготовки в 40,74 % суждений сообщили о ее роли в развитии кругозора, об историческом развитии написали лишь в 7,41 % ответов; в то время как соотношение подобных суждений в ответах первокурсников, имеющих в аттестате по истории отметки «4» и «5», 24,45 и 14,71 % соответственно. Таким образом, более высокий уровень исторической подготовки сопряжен и с более высоким уровнем овладения умениями исторического анализа, пониманием динамики истории и рефлексией идеи развития.

Данный вывод подтверждают суждения респондентов о роли школьного курса в овладении *«ремеслом историка» – процедурами историко-познавательной деятельности*. Свои суждения предложили 50 человек, из которых 47 (94 %) имеют в аттестате «4» или «5», т. е. достаточно хорошо освоили школьный курс.

Первокурсники писали о следующих специфических процедурах исторического познания (познавательно-критическая функция истории):

- *критический анализ* исторической информации, представленной в исторических источниках («учит смотреть на разные ситуации под другим углом», «сейчас много фейковых новостей, а история помогает в этом разобраться», «чтобы люди не были глупыми и ими не могли манипулировать»);

- структурирование исторического материала в логике *причины – сущность – последствия* и историческое значение, мышление с учетом исторического *контекста* («понимать исторический контекст различных ситуаций», «история как наука учит рассуждать и строить сложные цепочки событий»);

- формулирование своих *аргументированных мнений* о прошлом («более аргументированно выражать свою точку зрения, так как есть на что ссылаться», «иметь собственное устойчивое мнение об истории страны и исключить навязывание иного»,

«избегать предрассудков об исторических личностях и событиях»).

Вместе с тем еще раз подчеркнем, что доля участников исследования, обратившихся к познавательно-критической функции истории, т. е. к специфическим *предметным умениям*, крайне мала (4,53 %), особенно с учетом того факта, что все участники исследования получили общее образование в условиях реализации в школах России ФГОС СОО. Косвенно это указывает на сложности с реализацией в массовой практике деятельностного (системно-деятельностного) подхода к обучению истории и сохранение доминирующих позиций у так называемого «знаниевого» подхода.

Поскольку почти все первокурсники, писавшие о познавательно-критической функции истории, имеют в аттестате «4» или «5», вновь подтверждается вывод, что конкретно-исторические знания выступают предпосылкой овладения предметными умениями; без контекстных знаний критический анализ исторических источников невозможен.

Более 200 участников опроса (18,77 %) указали на возможность использования исторических знаний *в настоящем* и для *прогнозирования будущего* («благодаря им можно найти ответы на многие современные вопросы», «на уроках мы анализируем произошедшие события и даже можем выявлять закономерности, которые можем использовать в жизни», «делать современную жизнь в настоящем лучше, основываясь на знаниях, полученных в прошлом» и т. п.). Подобные рассуждения присутствовали в работах 18,91 % тех, кто имеет в аттестате отметку «4» или «5», и лишь у 7,4 % тех, у кого стоит отметка «3».

В большинстве суждений первокурсников присутствовали фразы об «ошибках прошлого», которые нужно знать и стараться не повторять («если знать ошибки своих предков, то нам сложнее будет сделать их вновь», «знать наше прошлое, ведь без этого мы не сможем добиться высот в будущем, так как будем повторять ошибки про-

шлого и нечего не будет меняться», «чтобы понимать последствия событий, чтобы опираться на прошлое и не повторять ошибок», «чтобы знать, что досталось им все не просто так, и чтобы они исследовали мудрость предков и учились на их ошибках» и др.).

Вероятно, утверждение о возможности учиться на чужих ошибках, в том числе ошибках людей прошлого – расхожее клише, которым часто пользуются учителя и которое усваивается и затем воспроизводится учениками как некая абсолютная истина. Косвенным подтверждением этого могут служить встретившиеся в ряде ответов фразы, которые часто размещают на надписях в школьных кабинетах (например, «Человек, забывший свое прошлое, не имеет будущего»), а также отсутствие каких-либо пояснений, примеров конкретных ошибок, которые были «исправлены» потомками.

В ответах 13 участников опроса (все имеют по истории отметку «4» или «5» в аттестате) имелись косвенные рассуждения об *исторической политике* и возможностях истории в *формировании общественного мнения*. Так, 8 человек сообщили, что обязательное изучение истории в школе – это политическое решение («правительство считает историю одним из важных предметов», «государство решило, что всем гражданам России нужно знать ее историю» и т. п.), еще 5 отметили потенциал истории «для поддержания массового настроения», «политической обработки», «пропаганды для повышения уровня патриотизма людей»).

Заключение. История является обязательным предметом в учебных планах всех школ Российской Федерации. Понимание выпускниками школ множественности функций истории и научного исторического знания лежит в основе ответа на мировоззренческий вопрос о том, зачем изучать историю, в том числе, каждому российскому школьнику.

Проведенный анализ суждений перво-

курсников позволяет сделать следующие выводы.

1. Совокупность полученных ответов содержит указания на все базовые функции современной исторической науки, обсуждаемые профессиональными историками. Доминирование внимания первокурсников к трем функциям истории – *идентификационной, познавательной и воспитательной* – обусловлено уровнем полученного ими исторического образования и его приоритетными задачами: общее историческое образование призвано сформировать научную картину мира и воспитать российскую гражданскую идентичность. Одновременно можно вести речь об осознании значительной частью первокурсников мировоззренческого характера истории как учебного предмета.

2. Несмотря на смену методологических оснований процесса обучения в российской школе, нормативное закрепление деятельностиного подхода к обучению, «деятельностные» цели изучения истории крайне редко становились предметом осмысления первокурсников: к *познавательно-критической* функции истории обратились только 50 из 1104 респондентов.

Этот факт говорит о сохранении в массовой школьной практике преподавания истории исключительно как «знаниевого» предмета и малом внимании учителей к обучению школьников с базовыми приемами историко-познавательной деятельности. Одновременно данный факт помогает определить задачи вузовского курса истории, тоже обязательного для изучения и существенно увеличенного в объеме (144 часа): не восполнение пробелов школьного курса, а иной по своей сути курс, вводящий студента в науку, формирующий историко-культурную память, новые культурные ориентиры для выстраивания личностной и профессиональной идентичности. Вузовский курс должен не просто наращивать объем исторических представлений и расширять кругозор будущих специалистов, но

учить мыслить критически и контекстно, анализировать версии и оценки прошлого, предложенные в исторических источниках – письменных, визуальных, устных и в работах историков, принадлежащих к разным эпохам и научным школам.

3. Имеет место зависимость уровня исторической подготовки первокурсников и оторефлексированной ими палитры целей

и смыслов изучения истории в школе: студенты с низким уровнем подготовки усматривают преимущественно познавательный потенциал курса (история как пространство знаний о прошлом); студенты, имеющие в аттестате по истории отметку «4» или «5», готовы обсуждать мировоззренческие и гносеологические проблемы исторического познания.

Список источников

1. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
2. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. – 76 с.
3. *Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М.* Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.
4. *Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б.* Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха. – М.: Издательская группа «Точка», 2018. – 240 с.
5. The OECD Learning Compass 2030 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills> (дата обращения: 15.07.2025).
6. *Mitchell D. E., Spady W. G.* Organizational Contexts for Implementing Outcome Based Education // *Educational Researcher*. – 1978. – Vol. 7, Iss. 7. – P. 9–17.
7. *Spady W.* Outcome-based education: Critical issues and answers. – Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1994. – 212 p.
8. *Вяземский Е. Е., Алексаикина Л. Н., Хлытина О. М.* О системном подходе к проектированию предметных результатов изучения истории в школе // *Преподавание истории в школе*. – 2018. – № 8. – С. 3–14.
9. *Алексаикина Л. Н., Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е., Хлытина О. М.* Проектирование результатов изучения истории в российской школе: опыт и перспективы // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2020. – Т. 1, № 4 (69). – С. 124–137.
10. *Кутыкова И. В.* Изучение и преподавание истории: позиция субъектов исторического познания нового поколения // *Ценности и смыслы*. – 2016. – № 1(41). – С. 92–102.
11. *Berg C.* Why study history? An examination of undergraduate students' notions and perceptions about history. – URL: https://www.researchgate.net/publication/327318406_Why_Study_History_An_Examination_of_Undergraduate_Students'_Notions_and_Perceptions_about_History (дата обращения: 15.07.2025).
12. *Altun A.* The Trajectory of Elementary and Middle School Students' Perceptions of the Concept of History // *Educational Sciences: Theory & Practice*. – 2014. – Vol. 14(6). – P. 2320–2326. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1050552.pdf> (дата обращения: 15.07.2025).
13. *Могильницкий Б. Г.* Введение в методологию истории. – М.: Высшая школа, 1989. – 178 с.
14. *Савельева И. М., Полетаев А. В.* Теория исторического знания: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во «Алетейя. Историческая книга», 2007. – 523 с.
15. *Репина Л. П., Зверева В. В., Парамонова М. Ю.* История исторического знания. – М.: Дрофа, 2004. – 288 с.
16. *Румянцев М. Ф.* Теория истории: учеб. пособие. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 319 с.
17. *Тош Д.* Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка / пер. с англ. – М.: Изд-во «Весь Мир», 2000. – 296 с.
18. *Курилла И. И.* История, или Прошлое в настоящем. – СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2020. – 167 с.

References

1. Klarin, M. V., 2016. Innovative Models of Education: A Study of Global Experience. Moscow: Luch Publ., 640 p. (In Russ.)
2. Pinskaya, M. A., Mikhailova, A. M., comp., 2019. Competencies "4K": Formation and Evaluation in the Lesson: Practical Recommendations. Moscow: Russian Textbook Corporation Publ., 76 p. (In Russ.)
3. Frumin, I. D., Dobryakova, M. S., Baranikov, K. A., Remorenko, I. M., 2018. Universal Competencies and New Literacy: What We Need to Teach Today for Success Tomorrow. Preliminary Conclusions of the International Report on Trends in the Transformation of School Education. Moscow: National Research University Higher School of Economics Publ., 28 p. (In Russ.)
4. Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B., 2018. Four-Dimensional Education: Competencies Necessary for Success. Moscow: Toshka Publishing Group, 240 p. (In Russ.)
5. OECD, 2025. The OECD Learning Compass 2030 [online]. Available at: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills> (accessed: 15.07.2025). (In Eng.)
6. Mitchell, D. E., Spady, W. G., 1978. Organizational Contexts for Implementing Outcome-Based Education. Educational Researcher, vol. 7, no. 7, pp. 9–17. (In Eng.)
7. Spady, W., 1994. Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers. Arlington, VA: American Association of School Administrators Publ., 212 p. (In Eng.)
8. Vyazemsky, E. E., Aleksashkina, L. N., Khlytina, O. M., 2018. On a Systematic Approach to Designing Subject-Specific Outcomes for Studying History in School. Teaching History in School, no. 8, pp. 3–14. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Aleksashkina, L. N., Strelowa, O. Yu., Vyazemsky, E. E., Khlytina, O. M., 2020. Designing the Outcomes of History Education in Russian Schools: Experience and Prospects. Domestic and Foreign Pedagogy, vol. 1, no. 4 (69), pp. 124–137. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Kutykova, I. V., 2016. Studying and Teaching History: The Perspective of the New Generation of Historical Knowledge. Values and Meanings, no. 1(41), pp. 92–102. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Berg, C., 2025. Why Study History? An Examination of Undergraduate Students' Notions and Perceptions about History [online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/327318406_Why_Study_History_An_Examination_of_Undergraduate_Students'_Notions_and_Perceptions_about_History (accessed: 15.07.2025). (In Eng.)
12. Altun, A., 2014. The Trajectory of Elementary and Middle School Students' Perceptions of the Concept of History. Educational Sciences: Theory & Practice, vol. 14(6), pp. 2320–2326 [online]. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1050552.pdf> (accessed: 15.07.2025). (In Eng.)
13. Mogilnitsky, B. G., 1989. Introduction to the Methodology of History. Moscow: Higher School Publ., 178 p. (In Russ.)
14. Savelyeva, I. M., Poletaev, A. V., 2007. Theory of Historical Knowledge: Textbook. St. Petersburg: Aleteya Publishing House Publ., 523 p. (In Russ.)
15. Repina, L. P., Zvereva, V. V., Paramonova, M. Yu., 2004. History of Historical Knowledge. Moscow: Drofa Publ., 288 p. (In Russ.)
16. Rumyantseva, M. F., 2002. Theory of History: Textbook. Moscow: Aspect Press Publ., 319 p. (In Russ.)
17. Tosh, D., 2000. Striving for Truth: How to Master the Art of History. Moscow: Ves Mir Publishing House Publ., 296 p. (In Russ.)
18. Kurilla, I. I., 2020. History, or the Past in the Present. Saint Petersburg: Publishing House of the European University in Saint Petersburg Publ., 167 p. (In Russ.)

Информация об авторах

О. М. Хлытина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, khlytina@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9832-2977>, Новосибирск, Россия

Ю. В. Дружинина, кандидат исторических наук, заведующий кафедрой отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, druzok5111@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2131-4466>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Olga M. Khlytina, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of History, Novosibirsk State Pedagogical University, khlytina@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9832-2977>, Novosibirsk, Russia

Yuliya V. Druzhinina, Cand. Sci. (Hist.), Head of the Department History, Novosibirsk State Pedagogical University, druzok5111@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2131-4466>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 01.09.2025
Одобрена после рецензирования 05.09.2025
Принята к публикации 10.09.2025

The article was submitted 01.09.2025
Approved after reviewing 05.09.2025
Accepted for publication 10.09.2025

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2505.03

Модель познавательной деятельности старшеклас­сников с вещественными источниками на уроках истории

Ларочкин Артем Александрович¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируются теоретические и прикладные вопросы проектирования универсальной модели познавательной деятельности старшеклас­сников с вещественными историческими источниками, включающей систему умений ученического анализа вещественных исторических источников и познавательных заданий к ним.

Целью статьи является научное обоснование модели познавательной деятельности старшеклас­сников при работе с вещественными историческими источниками на уроках истории в школе.

Обзор литературы и источников по данной теме позволил выделить три группы публикаций по вопросам применения вещественных исторических источников в обучении истории. Первую группу составляли теоретико-методологические работы, в которых обоснованы методические системы использования вещественных источников в обучении истории. Вторую группу публикаций представляют прикладные методические работы, раскрывающие особенности работы с тем или иным видом исторического источника в обучении истории. Третья группа состоит из поурочных рекомендаций, содержащих описание приемов изучения вещественных источников на уроках истории.

Методология и методы исследования основаны на анализе методической, педагогической и психологической литературы в области теории и методики обучения и воспитания, использовании системно-деятельностного подхода в обучении учащихся истории, принципов которого сформулированы в трудах психологов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), философов (Г. П. Щедровицкий) и методистов (Л. Н. Алексашкина, Н. Н. Лазукова).

В заключении делается вывод о том, что система умений ученического анализа вещественных источников и познавательные задания к ним позволяют обучающимся овладеть опытом историко-познавательной деятельности с «комплексным» вещественным источником – предметом-вещью, совмещающим в себе аспекты вещественного, визуального и письменного источников.

Разработанная модель познавательной деятельности старшеклас­сников с вещественными источниками является универсальной для «комплексных» вещей и не изменяется в зависимости от вида источника. При этом на этапе работы с вещью уместна следующая цепочка учебных действий: «трогаем» – «рассматриваем» – «прочитываем», поскольку она позволяет обучающимся в большей мере учесть специфику именно вещественного источника.

Ключевые слова: теория и методика обучения истории; историко-познавательная деятельность; познавательные задания; предметные умения; вещественный источник; старшая школа

Для цитирования: Ларочкин А. А. Модель познавательной деятельности старшеклас­сников с вещественными источниками на уроках истории // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 32–43. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.03>

The Model of Cognitive Activity of high School Students with Material Sources in History Lessons

Artyom A. Larochkin¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article updates the theoretical and applied issues of designing a universal model of cognitive activity of high school students with material historical sources, including a system of skills for student analysis of material historical sources and cognitive tasks for them.

The purpose of the article is to scientifically substantiate the model of cognitive activity of high school students when working with material historical sources in history lessons at school.

A review of the literature and sources on this topic has allowed us to identify three groups of publications on the use of material historical sources in teaching history. The first group consisted of theoretical and methodological works in which methodological systems for the use of material sources in teaching history are substantiated. The second group of publications is represented by applied methodological works that reveal the features of working with a particular type of historical source in teaching history. The third group consists of classroom recommendations describing techniques for studying material sources in history lessons.

The methodology and research methods are based on the analysis of methodological, pedagogical and psychological literature in the field of theory and methods of teaching and upbringing, the use of a system-activity approach in teaching students history, the principles of which are formulated in the works of psychologists (L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin), philosophers (G. P. Shchedrovitsky) and methodologists (L. N. Aleksashkina, N. N. Lazukova).

In conclusion, it is concluded that the skill system of student analysis of material sources and cognitive tasks for them allow students to master the experience of historical and cognitive activity with a “complex” material source – object–thing, combining aspects of material, visual and written sources.

The developed model of cognitive activity of high school students with physical sources is universal for “complex” things and does not change depending on the type of source. At the same time, at the stage of working with a thing, the following chain of educational actions is appropriate.: “touching” – “examining” – “reading”, because it allows students to take into account the specifics of the material source to a greater extent.

Keywords: theory and methodology of teaching history; historical and cognitive activity; cognitive tasks; subject skills; material source; high school

For citation: Larochkin, A. A., 2025. The model of cognitive activity of high school students with material sources in history lessons. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 32–43. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.03>

Постановка проблемы. Современное школьное историческое образование основывается на принципах системно-деятельностного подхода, который совмещает в себе знаниевые и деятельностные компоненты процесса обучения. Структура познавательной деятельности учащихся старших классов при изучении истории отражает систему и логику процедур исторического познания (описание – анализ – объясне-

ние – оценка), а также основные категории исторического знания (исторический источник – факт – понятия – версия) [1]. Эта структура включена в требования к предметным результатам изучения истории, которыми должен овладеть школьник в ходе изучения предмета. Научно обоснованная в трудах Л. Н. Алексашкиной [2] система предметных знаний и умений положена в основу предметных планируемых

результатов обучения истории в образовательных стандартах (ФГОС ООО, СОО) и федеральных программах (ФОП ООО, СОО, ФРП по предмету «История»)¹.

Трендом развития школьного исторического образования является возрастание роли исторических источников как объектов познавательной деятельности школьников. Несмотря на сохранение доминирования письменных источников, неуклонно растёт интерес исследователей к разработке методических путей использования на уроках визуальных и устных исторических источников: почтовых открыток, конфетных оберток, фотографий, агитационного фарфора и др.) [3–7]. Совсем иначе решен вопрос с вещественными историческими источниками: несмотря на большой дидактический потенциал, неподдельный интерес обучающихся к подлинным археологическим находкам, музейным экспонатам и «старинным» вещам, хранящимся дома, методика их использования на уроке с учетом задачи изучения истории в российской школе в XXI веке пока находится в начале своей разработки.

Цель данной статьи – научное обоснование модели познавательной деятельности старшекласников при анализе веществен-

ных исторических источников на уроках истории в школе.

Обзор научной литературы и источников. Вещественным источником считается аутентичный, искусственно созданный из природного или синтетического субстрата материальный предмет, который обладает свойством длительной физической сохранности, имеет функционально-прикладное назначение в качестве орудия труда или производства, а также элемента обитания среды человека и обеспечения его жизнедеятельности и который одновременно выступает носителем семантической, социально-психологической и индивидуально-личностной информации [8].

Предметы материальной культуры крайне редко используются в обучении истории. Сложность их применения в образовательном процессе обуславливается объективными ограничениями привлечения на урок ценных музейных экспонатов, но ситуация меняется, если речь идет о вещах из недавнего прошлого, хранящихся в семьях обучающихся. Как правило, это вещи эпохи позднего социализма и перестройки в СССР; большинство из них – комплексные исторические источники, сочетающие в себе аспекты вещественного, визуального и письмен-

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 N 64101) [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС_ООО.pdf (дата обращения: 31.05.2025); Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрирован 07.06.2012 г. N 24480) [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-413-от-17.05.2012-ФГОС_СОО.pdf (дата обращения: 31.05.2025); Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023) [Электронный ресурс]. – URL: https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_ООО.pdf (дата обращения: 31.05.2025); Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 N 74228) [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/08/0001202307130017.pdf> (дата обращения: 31.05.2025); Федеральная рабочая программа по учебному предмету «История» базовый уровень [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_istoriya_10_11_baza.pdf (дата обращения: 31.05.2025); Федеральная рабочая программа по учебному предмету «История» углублённый уровень [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_istoriya_10_11_uql.pdf (дата обращения: 31.05.2025).

ного источников.

Все методические публикации, раскрывающие теоретические и прикладные вопросы использования вещественных источников на уроке, можно разделить на несколько групп: 1) теоретико-методологические, в которых обоснованы методические системы использования вещественных источников в обучении истории; 2) прикладные методические работы, раскрывающие особенности использования того или иного вида источников; 3) поурочные рекомендации, включающие описание приемов работы с конкретным вещественным источником на уроке.

К первой группе можно отнести работы О. М. Хлытиной, предложившей трехэтапную *модель ученического анализа исторического источника*, в том числе вещественного: «чтение источника», т. е. первичное знакомство с содержанием источника, извлечение явных и «скрытых» исторических фактов, перевод исторической информации из одной знаковой системы в другую, первичная систематизация информации; «комментирование» на основе контекстных знаний об эпохе – вписывание фактов источника в событийный, биографический и мировоззренческий контексты эпохи; интерпретация – переосмысление установленных на основе исторического источника фактов для решения учебной задачи и создание статичного либо динамичного образа прошлого в виде текста-описания, повествования, объяснения или рассуждения [9]. Вещественные источники могут использоваться для учебного мини-проекта [10].

Общая логика работы с вещественным историческим источником, отражающая их специфику, помогающая школьникам научиться использовать их как объекты критического анализа и источники исторической информации, такова: предмет (характеристики внешнего вида, тактильных ощущений) – вещь (функция в культуре) – исторический источник (зафиксированные в самом источнике элементы повседневности, собы-

тия, происходившие в жизни страны в определенный период, а также отношение автора или владельца вещи к различным происходившим событиям) [1, с. 172].

Вторая группа исследований содержит описание *приемов организации работы школьников с конкретными вещами* и артефактами прошлых эпох – работы Н. А. Абдулаевой [11], Е. Ф. Бехтеновой и К. Е. Зверевой [12], М. В. Коротковой [13], А. А. Ларочкина [14], Е. К. Лейбовой [15], М. В. Соколовой [16], О. М. Хлытиной [17]. Например, в работе М. В. Коротковой обуславливается подход «живая археология», который вносит игровой элемент в показ предметов, а также приобщает учеников к древней культуре через игровые действия и моделирование повседневности [18]. Подобная организация работы возможна во время внеурочной деятельности учащихся при проведении урока истории в музее. Описаны варианты работы с отдельными категориями вещественных источников – нумизматическим материалом. Некоторые особенности работы с монетами непосредственно на уроках истории отражены в работах М. М. Чорефа [19], Т. В. Первушкина [20].

Третья группа публикаций – описание практического опыта применения материальных предметов прошлого на конкретных уроках истории. Например, в коллективной работе Г. А. Покровского, А. П. Беяковой, К. А. Бережного с сохранением наглядного метода как доминирующего предложены приемы работы с монетами. На повторительно-обобщающих уроках в 7–9-х классах ученикам предлагаются комплексы исторических источников (монеты, текст источника, изображения) для анализа в группах и ответа на подготовленные вопросы [21]. Пример использования значков на занятии, посвященном XXII Летним Олимпийским играм в Москве 1980 г., предложен в учебно-методическом пособии Т. М. Апостоловой, А. А. Сорокина, А. В. Половниковой и др. «Школа историка. Все начинается с истории».

ческих источников» [22].

Интерес педагогов к вещественным источникам и изученность отдельных аспектов методики их использования на уроке порождают необходимость в создании целостной модели ученического анализа артефактов и материальных предметов прошлого.

Методология и методы исследования основываются на анализе методической, педагогической и психологической литературы в области теории и методики обучения и воспитания, использовании системно-деятельностного подхода в обучении учащихся истории, принципы которого сформулированы в трудах Л. С. Выготского [23], П. Я. Гальперина [24], А. Н. Леонтьева [25], Г. П. Щедровицкого [26], Д. Б. Эльконина [27]. Деятельностный подход в историческом образовании предполагает организацию обучения, при которой ученик сам осваивает учебное содержание в процессе своей непосредственной работы с различными источниками знаний на основе владения способами познания прошлого [28].

Обсуждение результатов. При обучении в рамках деятельностного подхода со-

держание образования формирует учебную деятельность и предметные умения. Продуктом учебной деятельности является структурированное знание, лежащее в основе умения решать задачи в разных областях науки, а также входящее в индивидуальный опыт учащегося. Результатом учебной деятельности является поведение субъекта – испытываемая им потребность продолжить обучение, либо нежелание, уклонение, избегание учебной деятельности [29].

Вещественные источники, пригодные в качестве средства обучения истории, можно разделить по одному из критериев: 1) основному материалу, из которого изготовлена вещь; 2) функционалу вещи [30]. Корректная классификация вещественных источников должна помочь педагогу определить их дидактический потенциал в обучении истории и этапы развития умения их критического анализа. При сохранении общей логики учебной работы с вещественными источниками «предмет – вещь – исторический источник» соотнесем этапы ученического анализа с конкретными действиями ученика, вопросами и заданиями, направленными на решение учебной задачи (табл. 1).

Таблица 1

Система умений ученического анализа вещественных исторических источников и познавательных заданий

Уровни ученического анализа	Умения	Виды познавательных заданий	Примеры заданий
1	2	3	4
Предмет	1) описывать внешний вид предмета: определять размеры предмета, его вес; описывать форму предмета; характеризовать материал, из которого изготовлен предмет, его тактильные характеристики; описывать цветовое оформление предмета (при наличии); называть его составные части (при наличии)	1.1. Задания на описание внешнего вида предмета	1) Определите размер предмета, опишите его форму, составные части (если они имеются). Предположите, чем, на Ваш взгляд, может быть обусловлен такой внешний вид предмета? 2) Возьмите предмет в руки, определите его вес, попробуйте определить, из какого материала он изготовлен. Приведите аргумент(-ы), подтверждающий(-ие) Ваши предположения

1	2	3	4
Предмет	2) определять сохранность предмета; характеризовать следы использования (при наличии)	1.2. Задания на характеристику следов использования	Возьмите предмет в руки. Опишите возможные следы внешнего воздействия на нем (трещины, сгибы, потертости и т. д.). Предположите, чем они могут быть обусловлены
Вещь	1) характеризовать функциональное назначение вещи (называть наименование предмета, определять его практическую задачу в человеческой деятельности)	2.1. Задания на проведение атрибуции (функционального) назначения предметов.	Рассмотрите вещь. Определите, что это, для чего она могла использоваться. Оцените, насколько удобно ей пользоваться
	2) определять время создания вещи и ее применения в повседневной жизни по следам использования	2.2. Задания на определение времени изготовления / использования вещи	Определите, в каком году (десятилетии) она была произведена. По каким признакам Вы это поняли? С каким периодом истории страны она связана?
	3) устанавливать причинно-следственную связь между внешним видом вещи и ее назначением	2.3. Задания на выявление взаимосвязи между внешним видом вещи и ее функциями	Предположите, есть ли какая-то зависимость между внешним видом предмета и назначением / частотой использования? Ответ аргументируйте
	4) характеризовать визуальную и текстовую информацию (при наличии) на вещи	2.4. Задания на анализ визуальных образов (символов, рисунков) и текстовой информации на вещественном источнике (при их наличии)	1) Выявите визуальные образы (рисунки, надписи) на вещах. Предположите, для каких целей используются данные образы. Какую информацию транслируют пользователю вещи? 2) Выявите текст (при наличии) на вещах. Какую информацию о вещи он содержит? Предположите, для каких целей данный текст напечатан на вещи
Исторический источник	1) использовать информацию, имеющуюся на вещественном источнике и его оформлении для характеристики политической сферы общественной жизни	3.1. Задания на характеристику особенностей политического развития страны в изучаемый период	Выделите (если возможно) непосредственно на вещи, а также в ее оформлении визуальные образы, символы, текстовые надписи, характеризующие политический строй государства. Охарактеризуйте каждый из них
	2) характеризовать экономическое развитие страны через анализ вещественного источника	3.2. Задания на характеристику особенностей экономического развития страны (отдельных отраслей производства) в изучаемый период при помощи вещественных источников и дополнительной информации	1) Опираясь на собственные знания и дополнительные источники информации, объясните, почему на различных советских вещах наносилась информация о стоимости товара, его составе, стандартах и месте производства. С какими особенностями экономического развития СССР связано данное решение? 2) Найдите на вещественном источнике информацию о стоимости вещи. Соотнесите данные между зарплатами рабочих в изучаемый период и стоимостью изучаемых вещей. Предположите, насколько могла быть доступна (или недоступна) данная вещь в повседневной жизни

1	2	3	4
Исторический источник	3) характеризовать развитие социальной сферы государства (систему образования, здравоохранения и т. д.) через анализ вещественного источника	3.3. Задания на анализ одного из направлений социальной сферы общественной жизни при помощи вещественного источника	Найдите на вещественном источнике информацию текстового или визуального характера об учреждениях (министерствах, ведомствах, департаментах и т. д.). Какие из них связаны с социальной сферой жизни (образованием, здравоохранением, занятостью населения, физической культурой и спортом и т. д.)? Каким образом осуществляется эта взаимосвязь? Ответ аргументируйте примерами
	4) соотносить атрибуцию (функциональное назначение) вещественного источника с особенностями развития науки, техники, культуры, спорта, образования, повседневной жизни человека в изучаемую эпоху	3.4. Задания на соотнесение тактильной, текстовой и визуальной информации (при наличии) с особенностями развития науки, техники, культуры, спорта, образования, повседневной жизни человека в изучаемую эпоху	Охарактеризуйте визуальные образы (рисунки, символы), текстовые надписи на источнике, а также собственные тактильные ощущения. Какую, на Ваш взгляд, информацию можно выделить из вещественного источника: а) об особенностях и изменениях в повседневной жизни; б) о развитии науки и достижениях в области науки и техники; в) об изменениях в культурной жизни и о главных тенденциях развития культуры; г) о спортивных достижениях; д) об изменениях в сфере образования? Аргументируйте свою позицию

Данная система познавательных заданий, ориентированных на формирование умения анализировать вещественные источники, выступает основой проектирования познавательной деятельности старшеклассников. Охарактеризуем каждый из уровней ученического анализа и прокомментируем результаты апробации данной модели при организации изучения истории СССР 1960–1980-х гг. в ходе пилотного эксперимента с обучающимися психолого-педагогических классов НГПУ.

Первый уровень анализа источника предполагает тактильное и зрительное взаимодействие с предметом: определение формы предмета, материала, из которого он изготовлен (в некоторых случаях это не всегда удастся сделать без помощи дополнительных источников информации), размеров предмета, а также выявление следов воздействия человека.

Последнее действие очень важно для

дальнейшего анализа данного предмета как вещественного источника, поскольку может косвенно подсказать учащемуся, насколько вещь из прошлой эпохи представлялась значимой, и таким образом помочь ученику вписать вещь в автобиографический контекст владельца вещи из изучаемой эпохи. Например, сложенные пополам и сильно изношенные советские купюры 1961 г. могут натолкнуть обучающегося на вывод о частом обращении мелких денег в повседневной жизни. Эти факты также могут дополниться знаниями о ценах периода 1960–1980-х гг.

После внимательного зрительного осмотра и тактильного восприятия обучающиеся переходят к следующему этапу анализа. На данной стадии работы предмет анализируется как вещь в социокультурном контексте эпохи, в которую она была создана и (или) использовалась. Экспериментальное обучение показало уместность выделе-

ния нескольких подэтапов данного анализа.

1. Атрибуция вещи – поиск ответов на вопросы о происхождении и назначении вещи в повседневной жизни людей.

2. Анализ и дальнейшая интерпретация визуальных элементов вещи. Так, старшеклассникам предлагалось обратить внимание на цветное и художественное оформление предмета (характер печати и ее качество, пейзажные, портретные или тематические изображения), наличие либо отсутствие специальных символов (государственной символики, водяных знаков, штемпелей, орнаментов и т. п.). Например, наличие на почтовых конвертах специальных штемпелей, марок, рисунков помогает быстрее вписать вещь в определенный хронологический диапазон в рамках изучаемой темы.

Умение выявлять и характеризовать визуальные элементы, присутствующие на вещах, помогает учащемуся вписать факты о вещи в событийный или мировоззренческий контекст эпохи, в которой эта вещь была создана и (или) использовалась. В результате данной работы обучающийся одновременно совершенствует приемы «чтения» и «комментирования» исторического источника, освоенные при изучении иных типов источников – письменных и визуальных.

3. Характеристика текстовой информации, содержащейся на вещественном источнике. Например, прочитать на этикетках аббревиатуры, наименования, состав продуктов, информацию о месте и времени производства товара и т. д., а также сделать соответствующие выводы об источнике.

Данное действие оказалось самым легким для обучающихся: старшеклассники в самом начале анализа выбранного артефакта приступали к изучению текста, т. к. он прост для понимания в отличие от тактильного восприятия; косвенно это указывает на овладение обучающимися приемами «комментирования» и «интерпретации» письменных исторических источников.

Например, ГОСТ, указанный на этикетках советских товаров при отсутствии иных

данных о времени производства, может помочь в определении года изготовления товара и, следовательно, в привязке вещи к изучаемой эпохе. Аббревиатуры ведомственных органов, контролирующих выпуск продукции, отпечатанные на этикетках, позволят учащимся сделать вывод: 1) о географии распространения товаров по территории СССР; 2) об особенностях командно-административной экономики, тесной связи производства товаров с политическим аппаратом управления страны и т. д.

Вместе с тем при работе с вещественными источниками данное действие должно выполняться позже остальных, поскольку могут быть упущены иные исторические факты, не связанные с текстовой информацией; уместна такая последовательность знакомства с вещью как с комплексным источником, если в приоритете стоит задача развития умения анализировать именно вещественные источники: *«трогаем – рассматриваем – прочитываем»*.

Изучение артефакта как предмета и как вещи выступает предпосылкой перехода к следующему уровню ученического анализа – использованию предмета-вещи в качестве исторического источника при решении учебной или учебно-исследовательской проблемы. В нашем опыте обучающимся предлагалось сформулировать один либо несколько выводов о развитии одной из сфер общественной жизни – политической, экономической, социальной, духовной – в рамках изучаемой темы, используя полученную в ходе анализа информацию, а также привлекая собственные контекстные знания по истории.

На данном уровне анализа учащиеся интерпретируют установленные факты и с опорой на предмет-вещь реконструируют историческое прошлое; формируя культуру научного исторического познания, уместно предлагать комплексы источников, нацеливая учеников на проверку собственных версий, обращаясь к письменным и визуальным источникам или устным

свидетельствам очевидцев.

Пилотный эксперимент показал, что данная система умений и познавательных заданий позволяет овладеть умениями ученического анализа вещественного источника как «комплексного», совмещающего в себе аспекты вещественного, визуального и письменного источников. Наибольшим образовательным потенциалом обладают такие «комплексные» вещи как деньги, грамоты и наградные документы, открытки, конверты, марки, этикетки, виниловые пластинки. Вопрос об использовании «чистых» вещей (предметов, которые не имеют дополнительной визуальной либо текстовой информации) нуждается в дальнейшей проработке.

Заключение. При организации изучения вещественных источников необходимо учитывать их комплексный характер – совмещение характеристик вещественного, письменного и визуального источников. Предпосылкой овладения умениями анализировать вещественные источники выступают освоенные старшеклассниками приемы «чтения» и «комментирования» письменных и визуальных исторических источников.

Общая логика ученического анализа вещественных источников «*предмет – вещь – исторический источник*», представленная в методических публикаци-

ях, подтвердила свою целесообразность; на ее основе была разработана система умений ученического анализа вещественных источников и типология познавательных заданий к ним, задающая траекторию овладения старшеклассниками историко-познавательной деятельностью с вещественными источниками. При этом на этапе работы с вещью уместна следующая цепочка учебных действий: «трогаем» – «рассматриваем» – «прочитываем», поскольку она позволяет обучающимся в большей мере учесть специфику именно вещественного источника.

Для овладения обучающимися умениями ученического анализа вещественных источников необходимо изучение определенных тем в курсе истории, целесообразно использовать «комплексы» вещественных источников, которые объединены одним значимым критерием: 1) принадлежностью к определенному временному периоду (десятилетию, эпохе, времени правления политического деятеля и т. д.); 2) функциональным назначением. Опираясь на подобные комплексы и овладев приемами анализа вещественных источников, учащийся сможет сделать вывод об изменениях в одной либо нескольких сферах общественной жизни страны, например, об особенностях экономического развития СССР в период «развитого социализма» или о новых научных прорывах периода «оттепели» и т. д.

Список источников

1. Алексаикина Л. Н., Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. [и др.] Историческое образование школьников в современной России: актуальные вопросы теории и практики: монография / под ред. О. М. Хлытиной, В. А. Зверева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2025. – 255 с.

2. Алексаикина Л. Н. Методологические основы школьного курса истории: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 1999. – 45 с.

3. Хлытина О. М. Почтовые открытки советской эпохи в исследовательской и проектной деятельности школьников // Визуальные образы прошлого: новые стратегии использования

в образовательной и исследовательской практике: коллективная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 41–55.

4. Сидорчук О. Н. Изучение истории России XIX–XX веков на основе конфетных обёрток // Школьные технологии. – 2014. – № 5. – С. 70–90.

5. Волгин О. А. Развитие умений работы с документальными фотографиями и видеоматериалами в обучении истории // Преподавание истории в школе. – 2021. – № 3. – С. 49–53.

6. Бехтенова Е. Ф. Советский фарфор как исторический источник на уроках истории при изучении темы «Освоение Арктики в 1930-е годы» // Историческое прошлое в гуманитар-

- ных исследованиях и образовательной практике: сб. мат. междунар. интерконф. / под ред. В. А. Зверева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2023. – С. 10–25.
7. Хлытина О. М., Лейбова Е. К. Устные исторические источники в учебном историческом познании на старшей ступени школы // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2013. – № 1. – С. 17–25.
8. Алексеев В. В. Теоретико-методологические основы изучения вещественных источников // Роль вещественных источников в информационном обеспечении исторической науки: сб. ст. / под ред. Д. М. Бондаренко, Д. Н. Маслюженко. – М.: Ин-т науч. инф. по обществ. наукам РАН, 2020. – С. 21–34.
9. Хлытина О. М. Исторические источники в учебном историческом познании: опыт и перспективы // Исторические источники в исследовательской и образовательной практике / под ред. О. М. Хлытиной, В. А. Зверева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. – С. 81–102.
10. Хлытина О. М. Мини-исследования на уроках истории: с чего начать и как заинтересовать школьников // X Международный Сибирский исторический форум «Сибирь и Россия: история и культура». – М.: Перо, 2023. – С. 1279–1284.
11. Абдулаева Н. А. Использование вещественных и изобразительных источников на уроках истории // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2011. – № 3. – С. 57–59.
12. Зверева К. Е., Хлытина О. М., Бехтенова Е. Ф. Экспонаты краеведческих музеев как основа историко-познавательной деятельности школьников // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2012. – № 6. – С. 20–30.
13. Короткова М. В. Костюм на уроке истории // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2003. – № 3. – С. 20–25.
14. Ларочкин А. А. Советские монеты и банкноты как исторический источник при изучении истории России в школе // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2024. – № 8. – С. 28–36.
15. Лейбова Е. К. Одежда как источник изучения истории повседневности XX в. // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2012. – № 9. – С. 61–66.
16. Соколова М. В. Работа с вещественными источниками на уроках истории // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – № 6. – С. 19–24.
17. Хлытина О. М. Вещественные источники на школьных уроках истории // Исторические источники в исследовательской и образовательной практике / под ред. О. М. Хлытиной, В. А. Зверева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. – С. 212–221.
18. Короткова М. В. Методика использования вещественных источников в обучении истории и музейной образовательной практике // Школа будущего. – 2021. – № 1. – С. 38–43.
19. Чореф М. М. Использование нумизматики и бонистики на уроках истории в школах Урала и Сибири // Нижегородское образование. – 2015. – № 2. – С. 62–66.
20. Первушкин Т. В. Методика применения нумизматических источников на уроках истории // Лебедевские чтения: сб. ст. / под ред. О. А. Суховой. – Пенза: Пензенский гос. ун-т, 2021. – С. 448–452.
21. Покровский Г. А., Белякова А. П., Бережной К. А. Применение нумизматического материала на уроках истории // Наука в мегаполисе. Science in a Megapolis. – 2024. – № 7(63).
22. Апостолова Т. М., Сорокин А. А., Половникова А. В. [и др.] Всё начинается с исторических источников. – М.: Книгодел, 2022. – 92 с.
23. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. / под ред. Л. С. Выготского. – М.; Л.: Гос. уч.-пед. изд., 1935. – 133 с.
24. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука. – М.: Изд-во Ин-та практ. псих., 1998. – С. 272–317.
25. Леонтьев А. Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7–18.
26. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит, 1995. – 800 с.
27. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
28. Методика обучения истории: учеб. / под ред. В. В. Барбанова, Н. Н. Лазуковой. – М.: Издательский Центр «Академия», 2013. – 430 с.
29. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности. – СПб.: Нестор-История, 2020. – 248 с.
30. Ларочкин А. А. Вещи на уроках истории России в 11 классе: отбор источников // Моло-

References

1. Aleksashkina, L. N., ed., 2025. Historical education of schoolchildren in modern Russia: current issues of theory and practices. Novosibirsk: NSPU Publ., 255 p. (In Russ.)
2. Aleksashkina, L. N., 1999. Methodological foundations of the school history course. Dissertation Doct. Sci. (Pedagogy). Moscow, 330 p. (In Russ.)
3. Khlytina, O. M., 2014. Postcards of the Soviet era in the research and project activities of schoolchildren. Visual images of the past: new strategies for use in educational and research practice. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 41–55. (In Russ.)
4. Sidorchuk, O. N., 2014. Studying the history of Russia in the 19th–20th centuries based on candy wrappers. School technologies, no. 5, pp. 70–90. (In Russ.)
5. Volgin, O. A., 2021. Developing skills in working with documentary photographs and video materials in history education. Teaching history at school, no. 3, pp. 49–53. (In Russ.)
6. Bekhtenova, E. F., 2023. Soviet porcelain as a historical source in history lessons during the study of the topic «Arctic exploration in the 1930s». Historical past in humanities research and educational practice. Proc. Inter. Interconf. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 10–25. (In Russ.)
7. Khlytina, O. M., Leybova, E. K., 2013. Oral historical sources in educational historical knowledge at the senior level of school. Teaching history and social studies at school, no. 1, pp. 17–25. (In Russ.)
8. Alekseev, V. V., 2020. Theoretical and methodological foundations of the study of material sources. The role of material sources in the information support of historical science. Moscow: INION RAS Publ., pp. 21–34. (In Russ.)
9. Khlytina, O. M., 2011. Historical sources in educational historical knowledge: experience and prospects. Historical sources in research and educational practice. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 81–102. (In Russ.)
10. Khlytina, O. M., 2023. Mini-research projects in history lessons: where to start and how to engage schoolchildren. The 10th international Siberian historical forum «Siberia and Russia: history and culture». Moscow: Pero Publ., pp. 1279–1284. (In Russ.)
11. Abdulaeva, N. A., 2011. The use of material and visual sources in history lessons. Teaching history and social studies at school, no. 3, pp. 57–59. (In Russ.)
12. Zvereva, K. E., ed., 2012. Exhibits of local history museums as the foundation of historical and cognitive activity of schoolchildren. Teaching history and social studies at school, no. 6, pp. 20–30. (In Russ.)
13. Korotkova, M. V., 2003. Costume in history lesson. Teaching history and social studies at school, no. 3, pp. 20–25. (In Russ.)
14. Larochkin, A. A., 2024. Soviet coins and banknotes as a historical source in the study of Russian history at school. Teaching history and social studies at school, no. 8, pp. 28–36. (In Russ.)
15. Leybova, E. K., 2012. Clothes as source of studying of history of daily occurrence of the XX century. Teaching history and social studies at school, no. 9, pp. 61–66. (In Russ.)
16. Sokolova, M. V., 2006. Work with material sources in history lessons. Teaching history and social studies at school, no. 6, pp. 19–24. (In Russ.)
17. Khlytina, O. M., 2011. Material sources in school history lessons. Historical sources in research and educational practice. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 212–221. (In Russ.)
18. Korotkova, M. V., 2021. The methodology of using material sources in teaching history and museum educational practice. School of the future, no. 1, pp. 38–43. (In Russ.)
19. Choref, M. M., 2015. The use of numismatics and bonistics in history lessons in schools in the Urals and Siberia. Nizhniy Novgorod education, no. 2, pp. 62–66. (In Russ.)
20. Pervushkin, T. V., 2021. The methodology of using numismatic sources in history lessons. Lebedev readings. Penza: PSU Publ., pp. 448–452. (In Russ.)
21. Pokrovskiy, G. A., ed., 2024. The use of numismatic material in history lessons. Science in a Megapolis, no. 7(63). (In Russ.)
22. Apostolova, T. M., ed., 2022. It all starts with historical sources. Moscow: Knigodel Publ., 92 p. (In Russ.)
23. Vygotskiy, L. S., 1935. Mental development of children in the learning process. Moscow;

Leningrad: State educational and pedagogical Publ., 133 p. (In Russ.)

24. Galperin, P. Ya., 1998. Psychology and mind and the theory of step-by-step formation of mental actions. Psychology as an objective science. Moscow: IPPSY Publ., pp. 272–318. (In Russ.)

25. Leontiev, A. N., 1960. About the formation of skills. Questions of psychology, no. 1, pp. 7–18. (In Russ.)

26. Shchedrovitskiy, G. P., 1995. Selected works. Moscow: School of Cultural Policy Publ., 800 p. (In Russ.)

27. Elkonin, D. B., 1989. Selected psychologi-

cal works. Moscow: Pedagogy Publ., 560 p.

28. Barabanov, V. V., Lazukova, N. N., 2013. Methodology of teaching history: textbook. Moscow: Academia Publ. Center, 430 p. (In Russ.)

29. Osmolovskaya, I. M., 2020. Didactics: from classics to modernity. St. Petersburg: Nestor-History Publ., 248 p. (In Russ.)

30. Larochkin, A. A., 2024. Things in Russian history lessons in 11th grade: selection of sources. Youth of the 21st century: education, science, innovation. Proc. Stud. Conf. with Inter. Part. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 325–327. (In Russ.)

Информация об авторе

А. А. Ларочкин, аспирант 2 года обучения, научная специальность: 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (история), старший преподаватель кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, larochkin97@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5477-4018>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Artyom A. Larochkin, 2nd year postgraduate student, scientific speciality: 5.8.2. Theory and methodology teaching and education (history), Senior lecturer of the Department of the Russian and General history, Novosibirsk State Pedagogical University, larochkin97@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8087-890X>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 21.08.2025

Одобрена после рецензирования 25.08.2025

Принята к публикации 30.08.2025

The article was submitted 21.08.2025

Approved after reviewing 25.08.2025

Accepted for publication 30.08.2025

Научная статья
УДК 37.01+37.018.15
DOI: 10.15293/1813-4718.2505.04

Вовлечение родителей во взаимодействие со школой как механизм повышения родительской осознанности в обучении и воспитании ребенка

Рязанова Татьяна Александровна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется новый смысл взаимодействия семьи и школы, характеризующийся субъектной позицией всех участников образовательного процесса. Участие родителей в образовательном процессе ребенка является обязательным требованием государства, закрепленным законодательно. Основной задачей по вовлечению родителей во взаимодействие со школой становится повышение осознания родителями своей роли в образовании ребенка.

Целью статьи является анализ теоретического материала по теме влияния вовлечения на осознанность и представление результатов опытно-экспериментальной работы. В ходе проведения исследования выявлялся механизм взаимовлияния степени вовлечения родителей во взаимодействие со школой и уровня их осознанности в обучении и воспитании ребенка.

Методология исследования. Культурно-исторический подход позволил проанализировать изменения в содержании взаимодействия семьи и школы в разные периоды развития отечественной педагогики. Родительские роли изменялись от наблюдателя и заказчика до равноправного участника образовательного процесса, влияющего на конечный результат школьного обучения и воспитания. Феноменологический подход применялся для выявления специфики осознанного родительства и взаимовлияния вовлечения и осознанности. Данный подход позволяет анализировать и учитывать субъективные мнения и реакции как участников, так и организаторов исследования. Понятие вовлечения анализировалось с точки зрения изменений в исторической и культурологической действительности и как самостоятельный феномен.

Результаты исследования представляют собой описание опытно-экспериментальной работы, в которой приняли участие 37 родителей. Все участники проходили мониторинг изменения уровня ситуативной тревожности, связанной с образованием их ребенка, изменения уровня осознанности родительства, активности вовлечения во взаимодействие со школой. Произошедшие изменения представлены в таблицах. Персональные изменения показаны на примерах наиболее вовлеченных родителей и наименее вовлеченных родителей.

В заключении делается вывод о зависимости уровня осознанности родителей от активности их вовлечения во взаимодействие со школой. Также выдвигается предположение об обратной зависимости степени вовлечения родителей от уровня их осознанности.

Ключевые слова: вовлечение во взаимодействие; родительская осознанность; осознанность обучения и воспитания

Для цитирования: Рязанова Т. А. Вовлечение родителей во взаимодействие со школой как механизм повышения родительской осознанности в обучении и воспитании ребенка // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 44–55. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.04>

Involvement of Parents in Interaction with the School as a Mechanism for Increasing Parental Consciousness in the Education and Upbringing of a Child

Tatyana A. Ryazanova¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article actualizes a new meaning of the interaction between family and school, characterized by the subjective position of all participants in the educational process. The participation of parents in the educational process of a child is a mandatory requirement of the State, enshrined in law. The main task of involving parents in interaction with the school is to increase parents' consciousness of their role in the child's education.

The purpose of the article is to analyze theoretical material on the topic of the impact of engagement on consciousness and to present the results of experimental work. In the course of the study, the mechanism of mutual influence of the degree of involvement of parents in interacting with the school and the level of their consciousness of the child's education and upbringing was revealed.

Research methodology. The cultural and historical approach made it possible to analyze the changes in the content of family and school interaction in different periods of the development of Russian pedagogy. Parental roles changed from an observer and a customer to an equal participant in the educational process, influencing the final result of schooling and upbringing. The phenomenological approach was used to identify the specifics of conscious parenting and the mutual influence of engagement and consciousness. This approach makes it possible to analyze and take into account the subjective opinions and reactions of both the participants and the organizers of the study. The concept of involvement was analyzed in terms of changes in historical and cultural reality and as an independent phenomenon.

The results of the study are a description of the experimental work in which 37 parents participated. All participants were monitored for changes in the level of situational anxiety related to their child's education, changes in the level of parenting consciousness, and active involvement in school interaction. The changes that have occurred are shown in the tables. Personal changes are illustrated by the examples of the most involved parents and the least involved parents.

In conclusion, it is concluded that the level of awareness of parents depends on the activity of their involvement in interaction with the school. It is also suggested that the degree of parental involvement is inversely related to the level of their consciousness.

Keywords: engagement in interaction; parental consciousness; consciousness of learning and parenting

For citation: Ryazanova, T. A., 2025. Involvement of parents in interaction with the school as a mechanism for increasing parental consciousness in the education and upbringing of a child. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 44–55. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.04>

Введение и постановка проблемы. В современной ситуации глобальных изменений важнейшей задачей становится согласованность действий родителей и педагогов в отношении воспитания и обучения ребенка. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России «Духовно-нравственное просвещение в школе как способ укрепления мировоззренческого суверенитета страны», разработанная Министерством просвещения Российской Федерации и опубликованная в 2024 году, подразумевает формирование у ребенка общих ценностей, закрепленных на законодательном уровне, и требует высокой осознанности родителями своей роли в организации образовательного процесса. Это обусловлено

необходимостью поддержания общих требований к ребенку со стороны семьи и со стороны школы. В школе введены обязательные занятия, направленные на формирование ценностей у обучающихся, проводятся мероприятия для увеличения чувства патриотизма, укрепления семейных связей, воспитательный компонент начинает преобладать над обучением. Роль родителей в воспитании и обучении ребенка остается чрезвычайно важной. Но вовлечение родителей во взаимодействие со школой чаще рассматривается учеными как педагогическое условие организации образовательного процесса и в фокус внимания ставятся изменения в детях. Однако активное участие родителей в обучении и воспитании своих детей неизменно приводит и к изменениям самих родителей.

Целью статьи является выявление механизма повышения осознанности родительства в обучении и воспитании ребенка в процессе вовлечения родителей во взаимодействие со школой. Данный механизм выявлялся на основе теоретического анализа научных источников и эмпирической проверки результатов анализа.

Методология исследования. Изменения содержания понятий «вовлечение» и «взаимодействие» были проанализированы нами в рамках культурно-исторического подхода. Было установлено, что до середины XX века родителям отводилась пассивная роль участников образовательного процесса. Н. Н. Журба отмечает, что основоположники педагогической науки сводили взаимодействие к рекомендациям, которые педагоги давали родителям. Такие рекомендации касались воспитания детей и просвещения самих родителей. К организации образовательного процесса они не имели прямого отношения [1]. В начале XIX века в отечественной педагогической науке постепенно продвигается идея демонстрации успехов учеников перед родительским сообществом. «Устав учебных заведений подведомственных

университетам» (1804 г.) закреплял такую обязанность за всеми учителями, что привело к установлению относительно систематического участия родителей в контактах со школой. Но и в данном случае ведущая роль отводилась школе и учительству, родители не воспринимались как соучастники образования своих детей [2]. Идея взаимодействия семьи и школы с точки зрения передачи определенных функций в образовании детей родителям появляется в работах К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, которые утверждали, что школа и родители могут и должны объединиться хотя бы в вопросах воспитания. Школа начинает, пусть ограниченно, делегировать обязанности родителям. В опыте К. Н. Вентцеля уже появляется допущение, что родители могут принимать участие и в обучении детей в стенах образовательного учреждения. Тем самым решается несколько задач: расширяется содержание воспитания за счет трансляции нового опыта, отличного от опыта педагогов; цели воспитания становятся общими для семьи и школы; родители активно интересуются процессом образования своих детей [3]. В начале XX века взаимодействие семьи и школы начинает рассматриваться как выработка единых педагогических требований. При этом школе отводилась решающая и определяющая роль в содержании требований. Более того, на школу возлагалась руководящая позиция и в семейном воспитании. Такая парадигма отвечала запросам времени, заключающимся в кардинальном изменении режима власти, смене духовных ориентиров, формировании образа гражданина. Только в середине XX века заговорили о возможности построения взаимодействия семьи и школы на основе выработки согласованности действий [4]. В работах В. А. Сухомлинского утверждается, что роль школы состоит в снижении противоречивости воздействия на ребенка, в необходимости объединения семьи и школы на нравственных началах. Во всех своих

работах Василий Александрович подчеркивал значение семьи для воспитания ребенка, создал несколько книг для родителей. В них заключались советы, как нужно слушать своего ребенка и уважать его личность [5]. Начиная с этого периода, родители все активнее вовлекаются в образовательный процесс. В диссертационных исследованиях по педагогике увеличивается количество тем, связанных с вовлечением и вовлеченностью родителей. Вначале эти понятия часто использовались в качестве синонимов для определения активности родителей или степени их погружения в процесс обучения и воспитания. К настоящему времени наблюдается более явное разделение данных понятий. Вовлечение выступает в качестве педагогического условия организации образовательного процесса. Например, М. Г. Лаварсланова предлагает вовлекать родителей посредством лекториев, консультаций, факультативов и участия в самоуправлении [6]. А. А. Стрехов выделяет вовлечение родителей в педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития обучающихся как важное условие, раскрывает результаты вовлечения, но не уточняет форму реализации [7]. Е. В. Сахарова разработала технологию вовлечения родителей во взаимодействие со школой как комплекс системно-последовательных мероприятий, основанный на систематическом информировании и мотивировании к саморазвитию [8]. А. А. Шелехов доказывает, что вовлечение родителей обеспечивается тематическими семинарами с родителями и активным включением в совместную деятельность с ребенком (речь о детях с ОВЗ), но предложенная им методика не раскрывает сущность вовлечения, а только его содержание, что может означать подмену понятий «вовлечение» и «вовлеченность» [9]. С. М. Амелюшкина оценивает вовлечение родителей только в качестве помощников для своих детей в выполнении заданий педагога. То есть анализируется способность

ребенка к самостоятельному решению творческой задачи, родитель не рассматривается как ресурс для развития необходимых умений и навыков для ребенка и собственно для самого признания необходимости тех или иных направлений развития [10].

Для интерпретации данных, раскрывающих понятие «вовлечение», кроме культурно-исторического подхода, применялся феноменологический подход, позволяющий учитывать в анализе субъективные точки зрения. Например, вовлечение как явление возникло и подробно описывалось в правовом поле. Данный термин используется в ряде статей Уголовного кодекса Российской Федерации и является отдельным видом преступления. В положительном ракурсе необходимо отметить высокую заинтересованность и внутреннюю мотивацию «вовлекаемых», то есть само явление не имеет негативного содержания, все зависит от цели вовлечения. Феноменологический подход также позволил нам определить сущность понятия «осознанное родительство» и его роль в образовательном процессе. В педагогических исследованиях нарратив осознанного родительства возникает как идеальный образ в обучающих программах, адресованных старшим подросткам и молодежи. Понимание словосочетания «осознанное родительство» очень разнообразно: как взаимодействие между родителями и детьми с целью создания на всех жизненных этапах самых благоприятных условий для полноценного развития ребенка [11]; или: «понимание своей роли как родителя (отца или матери), понимание гендерных различий и корректировка своей роли в зависимости дочка или сын воспитываются в семье, понимание роли супруга/супруги, а также признание своих ограничений» [12]; или: «интегральное психологическое образование личности отца или матери, представляющее собой систему взаимодействий ценностных ориентаций, родительских установок, чувств, отношений, позиций и родительской ответственности,

способствующих формированию гармоничного стиля семейного воспитания» [13]; или: комплекс, включающий в себя ожидания и установки родителей, чувства и позиции детей, отношение родителей к детям, позиции родителей в отношении детей, стиль воспитания в семье, семейные ценности; или совокупность родительских знаний, навыков, качеств, чувств в отношении воспитания ребенка, с целью обеспечения формирования здоровой и зрелой личности. Во всех перечисленных формулировках прослеживается общая составляющая – «создание благоприятных условий для воспитания/становления личности ребенка» [14]. Осознанное родительство является междисциплинарным понятием, встречается в исследованиях психологов, социологов, правоведов, педагогов, в отвлеченных научно-популярных и просто популярных изданиях. Однако однозначного понимания данного явления в источниках не выявлено. Стремлением родителей как можно лучше реализовывать свою родительскую роль пользуются всевозможные коучи, создавая десятки образовательных программ, также не имеющих единообразия цели, задач и содержания. Подробно результаты исследования видов родительства представлены в публикации «Осознанное родительство: понятие, сущность, зона ответственности» [15]. Выявленные факты позволяют оперировать понятиями «вовлечение», «взаимодействие», «осознанное родительство» для анализа механизма влияния. Теоретические выводы подтверждаются рядом исследований. Взаимосвязь вовлеченности и осознанности была выявлена учеными, исследующими уровень осознанности вовлеченности в трудовые коллективы (Chen L., Li X., Xing L., Москалев М. А.). Они доказали прямую зависимость между уровнем вовлеченности и степенью осознанности субъекта. Было установлено, что вовлеченность влияет на такие элементы осознанности, как: принятие миссии, повышение мотивации, стремление к самооб-

разованию [16; 17]. Говоря о вовлеченности и вовлечении родителей во взаимодействие со школой, З. И. Лаврентьева подчеркивает необходимость осознанности данных процессов [18]. Чем более осознанно подходит родитель к процессу взаимодействия со школой, тем большую вовлеченность он демонстрирует. К. А. Любичкая считает несомненным признаком осознанного родительства «стремление контролировать условия жизни ребенка и стратегически выстраивать траекторию его развития», следовательно, заинтересованность в получении ребенком качественного образования и закономерную вовлеченность в процесс. Родительская вовлеченность в образование ребенка гораздо шире формального образования и включает много компонентов [19].

Методы исследования. Для отслеживания динамики уровня осознанности родителей применялся опрос на основе теста «Сознательное родительство» (М. О. Ермихиной), состоящий из 56 вопросов, из них 48 с ограниченным выбором и 8 с возможностью своего варианта ответа, это позволило констатировать качественные изменения у каждого родителя и количественные изменения общего уровня осознанности группы, выраженные в средней оценке и общем количестве баллов (подробно результаты представлены в ранее опубликованной статье [20]). Также к качественным изменениям относился тест А. Бека на уровень тревожности. Мы предположили, что повышение осознанности процесса воспитания и обучения ребенка должно снижать уровень ситуативной тревожности родителя в этом отношении. Количественное изменение представлено в процентном соотношении первичного состояния респондентов с их состоянием после проведения исследования.

Активность вовлечения отражалась в количестве актов взаимодействия родителей и школы (свидетельство педагогов и родителей), снижении негативных проявлений в отношении школы и процесса образования (реакции в общих чатах, жалобы,

конфликты). Под актами взаимодействия понималось любое непосредственное участие родителя в образовательном процессе, сопровождаемое общением с педагогами или администрацией школы: организация и/или проведение мероприятий, обсуждение образовательного маршрута своего ребенка, работа в качестве председателя родительского комитета или его члена. Качественное изменение выражалось в готовности разделить ответственность за процесс и результат образования с педагогами и ребенком. Отслеживалось путем интервьюирования детей, родителей и педагогов и анализом ответов на вопросы: ваше впечатление от программы? как изменились обязанности в рамках образовательного процесса у ребенка, у педагогов, у родителей?

Обсуждение результатов. В исследовании приняли участие 37 родителей – 34 мамы, 2 папы и 1 отчим. Все участники проживают на территории г. Новосибирска. Самым объ-

емным по количеству анализируемых данных был тест «Сознательное родительство». В нем осознанность родительства оценивается по ряду позиций. Для нашего исследования мы использовали 6 позиций: родительское отношение, родительские чувства, родительская ответственность, родительская позиция, стиль семейного воспитания и семейные ценности. В каждой категории родители набирали различное количество баллов, но большинство результатов укладывалось в следующую последовательность: родительская ответственность – родительское отношение – стиль семейного воспитания – семейные ценности – родительская позиция – родительские чувства. Родительские ответственность и отношения оказались фаворитами, получавшими наибольший балл среди всех родителей. Средние результаты предварительного и итогового опроса приведены в таблице, созданной в программе математической статистики (табл. 1, табл. 2).

Таблица 1

**Результат предварительного опроса экспериментальной группы
(тест «Сознательное родительство»)**

Показатели	M ± SD	95% ДИ	n	min	max
Позиция	22 ± 2	21 – 23	37	18	24
Чувства	23 ± 3	22 – 24	37	17	27
Ответственность	25 ± 2	24 – 26	37	21	29
Семейные ценности	23 ± 3	22 – 25	37	17	27
Стиль	22 ± 3	21 – 24	37	17	29
Отношение	26 ± 2	24 – 27	37	21	29

Таблица 2

**Результат итогового опроса экспериментальной группы
(тест «Сознательное родительство»)**

Показатели	M ± SD	95% ДИ	N	min	max
Позиция	22 ± 3	21 – 24	37	18	29
Чувства	23 ± 3	22 – 25	37	17	28
Ответственность	24 ± 2	23 – 26	37	20	30
Семейные ценности	24 ± 3	22 – 25	37	20	28
Стиль	23 ± 3	21 – 25	37	17	29
Отношение	26 ± 2	25 – 27	37	21	29

Кроме самого теста, форма была дополнена вопросами, направленными на отслеживание вовлечения родителей во взаимодействие со школой. В том числе осознание родителями важности такого взаимодействия. Важность своего участия признавали 31 родитель, 6 родителей затруднились ответить. Активно участвующими в образовательном процессе (вовлеченными) считали себя только 8 родителей (5 состояли в родительском комитете, 1 в попечительском совете, 2 организовывали мероприятия в школе и внеурочную деятельность). Тем не менее в ходе беседы выяснилось, что все родители проверяют готовность домашней работы, при необходимости объясняют учебный материал, 27 человек посещают родительские собрания и классные мероприятия, не оценивая данную деятельность в качестве вовлечения во взаимодействие со школой, так как прямого взаимодействия нет. Данный факт потребовал конкретизации понимания родителями смысла словосочетания «вовлечение во взаимодействие со школой». Выяснилось, что вовлеченными во взаимодействие со школой могут считаться только те родители, которые принимают непосредственное участие в организации различных развлекательных и обучающих мероприятий, сопровождении детей на экскурсии и спектакли, посещающие школу с целью улучшения образовательного процесса для всех детей, а не только для своего ребенка. Это явное проявление общественного направления деятельности. Участвующими в образовательной деятельности являются большинство родителей, так как они отслеживают успеваемость, помогают с уроками, оплачивают развлекательные мероприятия и необходимые материалы, причем иногда это делается под давлением, а не добровольно. Тем не менее родители согласились с предположением, что наиболее вовлеченные родители лучше осознают свою роль в обучении и воспитании ребенка и имеют преимущество в виде большей ин-

формированности и компетентности в данной сфере. Кроме этого, лучшая информированность снижает уровень тревожности. Исследование ситуативной тревожности, связанной с прохождением ребенком итоговых испытаний (ВПР, контрольные переводные, ЕГЭ), выраженной в соматических проявлениях, показало снижение тревожности у всех участников без исключения на 5–29 пунктов. Это произошло за счет того, что родители осознанно делегировали часть своей ответственности за процесс и результат образования своего ребенка самому ребенку. Интересно, что признание родителями важности их участия в образовательном процессе не часто выливалось в фактическое участие, что порождало чувство вины, недовольство собой как родителем, ощущение потери контроля над ситуацией. Идеализированные представления о своей родительской роли входили в противоречие с имеющимися возможностями (дефицит времени, сил, желания), в свою очередь повышая тревожность. Техники по выявлению истинной цели, расставлению приоритетов, учету имеющихся ресурсов, помогли родителям значительно снизить уровень тревожности.

При соотнесении вовлечения и уровня осознанности были получены следующие результаты: наиболее вовлеченные во взаимодействие со школой родители показали более высокие результаты изменения осознанности обучения и воспитания ребенка и наоборот. При низкой степени вовлечения уровень осознанности изменился незначительно. Наиболее показательные результаты вовлечения отражены в таблице (табл. 3).

Для большей объективности полученных результатов было заслушано мнение второй стороны. Классный руководитель прокомментировала изменения, произошедшие с частотой и характером взаимодействия у участников опытно-экспериментальной работы. Приведем отзыв, касающийся наиболее значительного результата: *Рита способная девочка, держится настороженно,*

избирательна в общении. В конфликты не вступает, носит на нижней части лица маску с рисунком, хотя требований таких уже нет, и головной убор в виде «капитанской» кепки. С учителями старается не общаться, на уроках отвечает, только если спрашивают, не активна. Это часто приводит к угрозе неаттестации, создает необходимость дополнительных усилий в конце четверти для получения оценок. Мама Риты воспитывает ее одна, показывает высокую тревожность, старается контролировать дочь во всем, настаивает на выполнении своих требований. Вызывает молчаливое сопротивление у своей дочери. Часто приходит в школу для выяснения учебной ситуации, в родительском чате является инициатором негативных реакций. После завершения курсов по осознанному родительству, вошла в состав родительского комитета, не высказывает негативное мнение в родительском чате, конструктивно общается со мной и педагогами-предметниками. Записала Риту на занятия в «Школу вожатых». Рита сняла маску, кепку пока носит.» В данном ком-

ментарии отражены изменения, произошедшие с ребенком, в результате того, что мама изменила свой родительский подход к воспитанию, в том числе, снизила контроль и дала большую самостоятельность дочери. Важность такого подхода отмечает сама девочка: *Я принимала участие в организации множества мероприятий. Как школьных, так и районных. В большинстве случаев нам приходилось работать в коллективе, каждый из ребят брал на себя ответственность за что-либо. После этого собиралась целая картинка из маленьких кусочков и стараний каждого. Конечно же, мероприятия мы планировали не сами, а с участием педагогов, которые относились к нам как к уже взрослым людям. Они доверяли нам обязанности, и мы никогда их не подводили. Мне нравится участвовать в похожих проектах, ведь это учит нас многому. Самое основное качество – это ответственность и временами самостоятельность в таких делах. С такими умениями мы можем сами организовывать классные мероприятия и даже без участия взрослых.* Рита Б.

Таблица 3

Вовлечение родителей во взаимодействие со школой и осознанность обучения и воспитания ребёнка

Участница / возраст	Изменение кол-ва актов взаимодействия было / стало	Делегирование (на основе самооценки)	Негативные проявления после завершения	Изменение осознанности в баллах в сумме
1	2	3	4	5
Мама Никиты / 37	0/3	30 %: приготовление уроков – ребенок, контроль остался	0 случаев	+4
Мама Савелия / 38	2/4	70 %: исправление оценок, подготовка портфеля и одежды, д/з самостоятельно	0 случаев	+8
Мама Ульяны / 35	1/3	20–50 %: решение конфликтных ситуаций, д/з. Контроль остался	1 случай (конфликт в классе)	+3

1	2	3	4	5
Мама Риты / 46	0/5	80 %: все, что касается учебы: д/з, успеваемость, общение с педагогами и др.	0 случаев	+11
Мама Лизы / 39	2/3	33 %: приготовление д/з, портфеля, одежды	1 случай (педагог предметник)	+4
Мама Матвея / 31	0/7	50 %: ответственность за успеваемость и посеще- ние	0 случаев	+8
Мама Саши / 45	2/6	30 %: сам готовит порт- фель, одежду, домашнее задание	2 (жалобы на учителей пред- метников)	+5
Мама Наташи / 39	0/5	80 %: остался только кон- троль успеваемости в ЭШ	0	+10
Мама Алины / 33	0/3	90 % иногда помощь с уроками	0	+7 (был вы- сокий нач. уровень)

Можно заметить, что снятие излишнего давления на ребенка со стороны мамы позволило ей с большим доверием относиться к учителям и реализовываться в проведении различных мероприятий. Совместная работа семьи и школы позволяет согласовать требования к ребенку, способствует увеличению степени его самостоятельности. Значительные изменения были замечены у ребят, состоящих на внутришкольном учете из-за своего прилежания и поведения. Мамы и педагоги перестали перекладывать ответственность друг на друга за издержки воспитания, и стали договариваться. Оказалось, что цель у них общая: чтобы ребенок получил знания, оставаясь в комфортной для себя обстановке. Безопасность ребенка как истинная цель была выявлена у 34 мам из 35. Эта цель не противоречила цели педагогов.

Во время проведения исследования удалось вовлечь родителей во взаимодействие со школой в разной степени. Вовлечение одних состоялось только в отношении участия в прохождении интенсивного обучения, вовлечение других выразилось в принятии партнерских

отношений взаимодействия, лишь 3 человека приняли решение войти в родительский комитет и активно влиять на образовательный процесс. При проведении подобных исследований для получения более точных данных нужно на первом этапе убедиться в однозначном толковании всех понятий и вопросов теста всеми участниками.

Заключение. В данной статье приведены только некоторые результаты исследования, касающиеся механизма влияния вовлечения родителей во взаимодействие со школой на уровень их осознанности в обучении и воспитании ребенка. Во время опытно-экспериментальной работы были выявлены и обратные связи: наиболее осознанные родители демонстрировали большее вовлечение на предварительном обследовании. В связи с тем, что вовлечение родителей во взаимодействие со школой и осознанность родителей в области воспитания и обучения ребенка представляют собой очень многогранные и неоднозначные структуры, исследования в данном направлении педагогики представляются чрезвычайно перспективными.

Список источников

1. *Журба Н. Н.* Историко-педагогический обзор проблемы взаимодействия семьи и школы // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 3(5). – С. 92–97.
2. *Скорород А. С.* Развитие взаимодействия семьи и школы в истории отечественной педагогики и практики // XXI Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. – Т. II. – С. 97–102.
3. *Поликутина Н. В.* Взаимодействие семьи и школы как общественно-педагогический феномен в России второй половины XIX – начала XX вв.: монография / под общ. ред. Н. В. Поликутиной. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2009. – 212 с.
4. *Васильева Е. Н.* Динамика изменения «образа родительской роли» у супругов с разным стажем родительства // Нижегородское образование. – 2016. – № 4. – С. 127–133.
5. *Сухолинский В. А.* 100 советов учителю. – М.: Советские учебники, 2021. – 271 с.
6. *Лаварсланова М. Г.* Правовое воспитание учащейся молодежи в цивилизованном государстве // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2(51). – С. 88–90.
7. *Стерхов А. А.* Формирование гражданско-правовой культуры несовершеннолетних // Инновационные научные исследования 2022: психология и педагогика: сборник материалов IX междунар. очно-заочной науч.-практ. конф. – М.: Науч.-издат. центр «Импери», 2022. – С. 196–200.
8. *Сахарова Е. В.* Феномен «родительского участия»: взгляд родителя и ребенка на проблемы современной семьи и школы. Вызовы и решения // Глобальный научный потенциал. – 2015. – № 9(54). – С. 132–134.
9. *Шелехов А. А.* Методы включения родителей в адаптивное физическое воспитание детей с нарушением интеллекта // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2023. – № 53(1). – С. 29–38.
10. *Амелиюшкина С. М.* Факторы развития творческого потенциала младшего школьника // Научные основы профессиональной деятельности конкурентоспособного специалиста: Мат. науч.-практ. конф. – Химки: ИБПУ, 2008. – С. 21–24.
11. *Минаева Ю. М.* Осознанное родительство [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть. – 2017. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2017/01/13/osoznannoe-roditelstvo> (дата обращения: 21.03.2025).
12. *Федорова Ю. А.* Осознанное родительство как психолого-педагогический феномен // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 6 (73). – С. 16–24.
13. *Овчарова Р. В.* Родительство как психологический феномен // Ежегодник Российского психологического общества: Мат. III Всеросс. съезда психологов. – СПб.: Изд-во СГУ, 2003. – Т. 6. – С. 136–137.
14. *Рязанова Т. А.* Педагогические условия и критерии формирования осознанного родительства // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 1 (66). – С. 296–301.
15. *Рязанова Т. А.* Осознанное родительство: понятие, сущность, зона ответственности // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2023. – № 3 (17). – С. 81–90.
16. *Chen L., Li X., Xing L.* From mindfulness to work engagement: The mediating roles of work meaningfulness, emotion regulation, and job competence [Электронный ресурс] // Psychology journals. 2022. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.997638/full> (дата обращения: 21.03.2025)
17. *Carol M. Kopp* Partnership: Definition, How It Works, Taxation, and Types [Электронный ресурс] // Investopedia. 2024. – URL: <https://www.investopedia.com/terms/p/partnership.asp> (дата обращения: 21.03.2025)
18. *Лаврентьева З. И., Петренко Н. В.* Вовлеченность родителей в воспитательную деятельность школы // Детство, открытое миру: сб. мат. XIII Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Омск: Омский гос. пед. ун-т, 2023. – С. 79–81.
19. *Любичкая К. А.* Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей // Педагогика. – 2019. – № 8. – С. 64–72.
20. *Лаврентьева З. И., Рязанова Т. А.* Динамика уровня осознанности родительства в результате вовлечения в партнёрские отношения со школой // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1 (58). – С. 5–10.

References

1. Zhurba, N. N., 2010. Historical and pedagogical review of the problem of family and school interaction. Scientific support of the personnel development system, no. 3(5), pp. 93–97. (In Russ.)
2. Skorokhod, A. S., 2017. The development of family and school interaction in the history of Russian pedagogy and practice. XXI Tsarskoye Selo readings: proc. of the International sci. conf. St. Petersburg: Leningrad State University n. a. A.S. Pushkin, pp. 97–102. (In Russ.)
3. Polikutina, N. V., 2009. Interaction of family and school as a socio-pedagogical phenomenon in Russia in the second half of the 19th–early 20th centuries. St. Petersburg: Leningrad State University n. a. A. S. Pushkin, 212 p. (In Russ.)
4. Vasilyeva, E. N., 2016. Dynamics of changes in the “image of parental role” among spouses with different parenting experience. Nizhny Novgorod education, no. 4, pp. 127–133. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Sukhomlinsky, V. A., 2021. 100 tips for a teacher. Moscow: Soviet textbooks, 271 p. (In Russ.)
6. Lavarslanova, M. G., 2015. Legal education of students in a civilized state. The world of science, culture, education, no. 2(51), pp. 88–90. (In Russ.)
7. Sterkhov, A. A., 2022. Formation of the civil law culture of minors. Innovative scientific research 2022: psychology and pedagogy: Collection of materials of the IX International full-time and part-time sci. and pract. conf. Moscow: Sci. Publ. Empire Center, pp. 196–200. (In Russ.)
8. Sakharova, E. V., 2015. The phenomenon of “parental involvement”: the view of a parent and child on the problems of modern family and school. Challenges and solutions. Global scientific potential, no. 9(54), pp. 132–134. (In Russ.)
9. Shelekhov, A. A., 2023. Methods of involving parents in adaptive physical education of children with intellectual disabilities. Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy, no. 53(1), pp. 29–38. (In Russ.)
10. Amelyushkina, S. M., 2008. Factors of the development of the creative potential of a primary school student. Scientific foundations of the professional activity of a competitive specialist: Math. sci. and pract. conf. Khimki: IBPU, pp. 21–24. (In Russ.)
11. Minaeva, Yu. M., 2017. Conscious parenting. Educational social network [online]. Available at: [https:// nsportal.ru/detskiy-sad/ materialy-dlya-roditeley/2017/01/13/osoznannoe-roditelstvo](https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2017/01/13/osoznannoe-roditelstvo) (accessed: 21.03.2025). (In Russ.)
12. Fedorova, Yu. A., 2017. Conscious parenting as a psychological and pedagogical phenomenon. Pedagogical Journal of Bashkortostan, no. 6 (73), pp. 16–24. (In Russ.)
13. Ovcharova, R. V., 2003. Parenting as a psychological phenomenon. Yearbook of the Russian Psychological Society: proc. of the 3rd All-Russ. Congr. of Psychologists. St. Petersburg: SSU Publ., Vol. 6, pp. 136–137. (In Russ.)
14. Ryazanova, T. A., 2024. Pedagogical conditions and criteria for the formation of conscious parenting. Bulletin of the Kem. state University of Culture and Arts, no. 1 (66), pp. 296–301. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Ryazanova, T. A., 2023. Conscious parenting: concept, essence, area of responsibility. Military law and Humanities of Siberia, no. 3 (17), pp. 81–90. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Chen, L., Li X., Xing, L., 2022. From mindfulness to work engagement: The mediating roles of work meaningfulness, emotion regulation, and job competence. Psychology journals. [online]. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.997638/full> (accessed: 21.03.2025). (In Eng.)
17. Carol M. Kopp, 2024. Partnership: Definition, How It Works, Taxation, and Types. Investopedia. [online]. Available at: <https://www.investopedia.com/terms/p/partnership.asp> (accessed: 21.03.2025). (In Eng.)
18. Lavrentieva, Z. I., Petrenko, N. V., 2023. Involvement of parents in educational activities of the school. Childhood, open to the world: collection of math. XIII All-Russian Sci. and Pract. Conf. with international participation. Omsk: Omsk State Pedagogical University Publ., pp. 79–81. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Lyubitskaya, K. A., 2019. Parental involvement in the formation of children’s educational space. Pedagogy, no. 8, pp. 64–72. (In Russ.)
20. Lavrentieva, Z. I., Ryazanova, T. A., 2024. Dynamics of the level of awareness of parenthood as a result of involvement in partnerships with schools. Bulletin of the Altai State Pedagogical University, no. 1 (58), pp. 5–10. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторе

Т. А. Рязанова, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, taina-76@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5813-5229>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Tatyana A. Ryazanova, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, taina-76@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5813-5229>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 20.08.2025
Одобрена после рецензирования 05.09.2025
Принята к публикации 10.09.2025

The article was submitted 20.08.2025
Approved after reviewing 05.09.2025
Accepted for publication 10.09.2025

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2505.05

Визуальный образ и визуализированный текст как средства визуализации в образовательном процессе в вузе

Видеркер Вячеслав Владимирович¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется идея трансформирующего воздействия визуальных содержаний на образовательный процесс в вузе. В настоящее время визуальная компонента обрела самостоятельную роль и значение в сфере образования, перестав восприниматься в качестве наглядного сопровождения вербально-лингвистической компоненты.

Цель статьи заключается в исследовании структурных и функциональных особенностей визуального образа и визуализированного текста как средств визуализации в образовательном процессе в вузе и раскрытии роли визуального образа в интеграции обучающихся в структуры повседневности.

Методология и методы исследования. Методологическим основанием проведенного исследования выступил феноменологический подход, позволивший раскрыть природу визуального опыта, в частности, детально проанализировать конститутивные признаки, особенности структуры и восприятия визуального образа и визуализированного текста. Феноменологический подход был дополнен семиотическим методом.

Результаты исследования. В работе доказано, что визуальный образ обладает горизонтальной структурой, его смыслы формируются преимущественно во внутриобразном пространстве и его восприятие имеет интранзитивный характер. Установлено, что визуализированный текст обладает вертикальной структурой, его смыслы формируются преимущественно во внеобразной среде и его восприятие имеет транзитивный характер.

Заключение. Полученные результаты дали основание сделать вывод о разных целях применения визуальных образов и визуализированных текстов в образовательном процессе в вузе. Использование визуализированных текстов в обучении обеспечивает реализацию принципа наглядности и актуализирует эстетическую компоненту. Использование визуальных образов в обучении способствует формированию аксиологических принципов и поведенческих стратегий у обучающихся и их интеграции в структуры повседневности.

Ключевые слова: образование; образовательное пространство; визуализация; визуальный образ; визуализированный текст; визуальная коммуникация; визуальный опыт

Для цитирования: Видеркер В. В. Визуальный образ и визуализированный текст как средства визуализации в образовательном процессе в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 56–65. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.05>

Visual Image and Visualised Text as Means of Visualisation in the Educational Process at a Higher Education Institution

Vyacheslav V. Viderker¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article actualises the idea of the transforming impact of visual content on the educational process at a higher education institution. Nowadays the visual component has acquired an independent role and significance in the sphere of education, having ceased to be perceived as a mere visual representation of the verbal-linguistic component.

The aim of the article is to study the structural and functional features of the visual image and the visualised text as means of visualisation in the educational process at a higher education institution and to reveal the role, which the visual image plays in the process of integrating students into everyday life.

Methodology and research methods. The methodological basis of the study was the phenomenological approach, which allowed us to reveal the nature of visual experience, in particular, to analyse, in detail, the constitutive features, structure and perception of the visual image and visualised text. The semiotic method was added to the phenomenological approach.

Research results. The paper proves that the visual image has horizontal structure, its meanings are formed mainly in the intra-image space and its perception has intransitive character. It is established that the visualised text has vertical structure, its meanings are formed predominantly in the extra-image environment and its perception has transitive character.

Conclusion. The obtained results have given the grounds to conclude that visual images and visualised texts have different purposes of application in the educational process at a higher education institution. The use of visualised texts in teaching ensures the implementation of the principle of visibility and actualises the aesthetic component. The use of visual images in teaching contributes to the formation of axiological principles and behavioural strategies in students and their integration into everyday life.

Keywords: education; educational space; visualisation; visual image; visualised text; visual communication; visual experience

For citation: Viderker, V. V., 2025. Visual image and visualised text as means of visualisation in the educational process at a higher education institution. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 56–65. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.05>

Введение. Постановка проблемы. В стратегиях развития высшего образования визуализация рассматривается как один из эффективных инструментов повышения качества образования в вузе. В современном информационном обществе наблюдается лавинообразное развитие технологий производства, хранения и передачи визуального контента. Визуальные образы в значительной степени конституируют актуальное пространство повседневности. Повсеместное распространение визуальных образов, ставших неотъемлемой ча-

стью общественной жизни, вызвало фундаментальный сдвиг в гуманитарной науке, который получил название «иконический поворот». Визуальные исследования, проводимые в рамках иконического поворота, интерпретируют образные, прежде всего, визуальные, содержания в качестве автономной среды, в которой оригинальным способом транслируются и генерируются смыслы. И. Н. Инишев пишет: «В теориях, составляющих “иконический поворот”, образ рассматривается как специфический медиум, обладающий собственной – т. е.

альтернативной по отношению к лингвистической – логикой формирования смысла» [1, с. 187].

В современном социально-гуманитарном дискурсе образ и текст противопоставлены друг другу в качестве двух основных медиумов-посредников между человеком и миром, которые имеют принципиально разные структуры, сущности и конститутивные признаки. Если тексты, адресованные разуму, *рассказывают* свой смысл, минуя инстанцию чувств, то визуальные, или, шире, мультимедийные образы, адресованные чувствам, *показывают* свой смысл, минуя инстанцию разума. Визуальные образы, вытесняя тексты, тем самым меняют способы восприятия информации и коммуникации в обществе.

Феномен визуальности оказывает трансформирующее воздействие на все сферы жизнедеятельности общества, в том числе на образовательную. В сфере образования фиксируется резкий количественный и качественный рост визуальной компоненты, которая обрела самостоятельную роль и значение, перестав восприниматься в качестве наглядного сопровождения вербально-лингвистической компоненты. Визуализация образования, инспирировав поворот к сенсорно-моторной сфере человека, коренным образом меняет образовательный процесс, который традиционно был вписан в горизонт текстуального восприятия. В этом отношении высокую актуальность обрели исследования, посвященные визуальной проблематике в образовании, которые на основе детального анализа существующих тенденций в образовательной сфере раскрывают их специфику и перспективы будущего развития.

Цель статьи – исследовать структурные и функциональные особенности визуального образа и визуализированного текста как средств визуализации в образовательном процессе в вузе и раскрыть роль визуального образа в интеграции обучающихся в структуры повседневности.

Обзор научной литературы по проблеме. Термины «визуализация», «визуальность» и «визуальный образ» обрели особую актуальность в визуальных исследованиях, которые возникли в результате иконолического поворота в гуманитарной науке. Основоположниками данного направления стали американский литературовед У. Дж. Т. Митчелл, который в 1992 г. ввел в научный оборот понятие «пикториальный поворот» («pictorial turn») [2], и швейцарский искусствовед Г. Бём, который в 1994 г. предложил понятие «иконический поворот» («iconic turn») [3]. У. Дж. Т. Митчелл отмечал: «Идея “поворота” к изобразительному не ограничивается современностью или современной визуальной культурой. Это троп, или фигура мысли, которая множество раз возникает в истории культуры, особенно в те моменты, когда на сцене появляются новые технологии воспроизведения или новые наборы образов, связанные с новыми общественными, политическими или эстетическими движениями» [4, с. 8–9].

Феномен визуальности является одним из наиболее дискуссионных в современной научной литературе. В своей статье М. Баль приходит к выводу, что объектом визуальных исследований является визуальность как таковая, а не визуальные объекты: «объект визуальных исследований определяется не тем, что в него включено ... а тем, как оно функционирует» [5, с. 227]. Визуальная проблематика активно исследуется современными отечественными авторами [6; 7; 8; 9]. В частности, Е. Н. Ищенко пишет: «Визуальное ускользает от рефлексивного схватывания, прежде всего, потому, что оно имманентно человеку, встроено в его телесность» [10, с. 25]. Эти исследования помогают понять роль и значение визуальных образов в социально-культурных процессах, поскольку в них визуальная проблематика вписана в контекст теории образа. И. Н. Инишев пишет: «Образ <...> представляет собой универсальную модель зримости. Образ – это, разумеется, далеко

не все, что может быть зримо, но он способен показать, как именно все становится видимым» [1, с. 185]. Среди работ, посвященных теории образа, можно выделить статьи А. А. Мёдовой, в которых исследуются особенности феноменологического подхода к образной проблематике [11; 12].

Отдельным аспектам образной проблематики посвящены педагогические исследования. Так, в монографии Т. А. Ромм [13] детально анализируются теоретические образы социального воспитания, а в монографии В. В. Вихман [14] осуществляется попытка конструирования трансдисциплинарного теоретического образа феномена образования в цифровую эпоху. Важную группу научно-педагогических публикаций составляют работы, посвященные исследованию особенностей реализации принципа визуализации в образовательной системе [15; 16; 17].

Методология и методы исследования.

В качестве методологической основы данной работы был использован феноменологический подход, позволивший раскрыть природу визуального опыта, в частности, детально проанализировать конститутивные признаки, особенности структуры и восприятия визуального образа и визуализированного текста. Следует отметить, что феноменологическая оптика преобладает в современных визуальных исследованиях. К примеру, И. Н. Инишев утверждает, что «трансформация в дифференцированную теорию образа – это внутренне присущая феноменологии возможность ее дальнейшего развития» [18, с. 196].

В данном исследовании феноменологический подход был дополнен семиотическим методом, т. к. современные концепции образа, вписанные в семиотический горизонт, содержат полемический компонент разной степени выраженности, направленный на учение об иконическом знаке, впервые сформулированное Ч. С. Пирсом.

Результаты исследования, обсуждение. Одной из первооснов образовательно-

го процесса является коммуникация, обеспечивающая саму возможность передачи знаний от обучающихся к обучаемым. Знания суть информация, которая кодируется и декодируется разными системами знаков. Уже Ч. С. Пирс, основоположник семиотики, выделил изображения в отдельный тип знаков, которому дал название «икона» («иконический знак»): «Любое изображение (как бы оно ни было условно) по сути представляет собой указанного рода репрезентацию (икону. – В. В.)» [19, с. 77]. По Пирсу икона – это наиболее простой знак, который входит составным компонентом в два других знака – индекс и символ. Таким образом, любой знак содержит в себе иконический компонент. Соответственно, иконические знаки играют ключевую роль в коммуникации. Несмотря на то что современные исследователи провели значительную ревизию учения об иконическом знаке, они достаточно широко используют как сам термин «иконический знак», так и образованные от него термины («иконический опыт», «иконический элемент» и т. д.).

В ракурсе иконического поворота образ и текст рассматриваются в качестве двух противоположных друг другу медиумов-посредников между человеком и миром, посредством которых транслируется информация. Данная оптика интерпретирует образ как автономную генеративную и коммуникативную среду, в которой специфическим способом продуцируются и передаются смыслы. Тем самым образ не является вариацией текста, для образного содержания невозможно подобрать точный словесный эквивалент. «Образ ... не поддается полной конвертации в теоретический, а следовательно, вербальный дискурс» [20, с. 92]. Любая процедура перевода образного содержания в текстуальное и обратно имеет условный характер.

Противопоставление образа и текста зиждется, прежде всего, на противоположности принципов их структурной организации. Образ суть горизонтальная

структура, поскольку его означающее и означаемое взаимосвязаны до степени полного слияния друг с другом и, соответственно, оба пребывают внутри образа, а текст – вертикальная, т. к. его означающее только указывает на означаемое, принадлежащее внетекстовой действительности. Важно подчеркнуть, что любой реально существующий образ содержит в себе текстуальный компонент разной степени выраженности, а реально существующий текст – образный. Фундаментальным основанием, определяющим любое реальное средство коммуникации в качестве образа или текста, является тип его структурной организации, а не выраженность того или иного компонента.

Образы можно разделить на экстернальные, т. е. внешние по отношению к человеку, и интернальные – внутренние, которые взаимно обуславливают друг друга. А. А. Мёдова отмечает: «Самое первое приближение к понятию “образ” выделяет в нем три доминирующих смысловых компоненты – это его перцептивная (визуальная) природа, целостность и сущностность (образ как идея)» [12, с. 534]. Экстернальные образы представлены, прежде всего, визуальными содержаниями. «Образ генетически визуален, и, следовательно, пространствен. Аудиальные, перцептивные, обонятельные образы представляют собой экстраполяцию визуального образа на другие модальности восприятия» [11, с. 7]. В нашем исследовании под визуальным образом понимается экстернальное двумерное изображение, имеющее материальную основу. Примерами визуального образа являются фотографии, живописные картины, цифровые изображения на экране монитора и т. д. Визуальный образ представляет собой горизонтальную структуру, состоящую из материального, пространственного и смыслового элементов, которые слиты друг с другом до степени их полной неразличимости. Рассмотрим природу визуального образа в контексте феноменологического

подхода на примере фотографии. В данном ракурсе фотографический образ появляется в процессе восприятия фотографии, будучи результатом взаимодействия воспринимаемого объекта и воспринимающего сознания.

Зритель, глядя на фотографию, непосредственно смотрит на ее изобразительную поверхность (как изображено), которую образуют оптически воспринимаемые элементы (контурные линии и цветовые пятна, формирующие изображения предметов). Сплошная изобразительная поверхность фотографии напечатана на физической поверхности фотобумаги (материальной основы), которую полностью заполняет. В результате симультанного, т. е. одномоментного восприятия всех элементов изобразительной поверхности формируется, другими словами, появляется фотографический образ (что изображено). В момент восприятия образ является одновременно и чистой (тотальной) зримостью, и единственной зримостью. Чистая (тотальная) зримость означает, что при восприятии все образные компоненты сливаются в единое оптическое целое, идентифицируемое как образ. И. Н. Инишев пишет: «Образный объект может показывать себя только в пределах своего внутриобразного фона и вместе с ним» [18, с. 202]. Тем самым образ и пространство, в котором появляется образ, составляют единое нерасторжимое целое.

Единственная зримость означает, что в процессе восприятия образа элиминируется все внеобразное. Человек, смотря на изображение, погружается в него, отвлекаясь от всего постороннего. Образ все содержит внутри себя, что обусловлено горизонтальным принципом его структурной организации. «Образ не оставляет ничего “вовне себя”, тогда как знак или символ ничего не оставляют “в себе”, адресуя интенцию к референту» [11, с. 12].

Выделенные нами образные характеристики позволяют разграничить визуальный образ в точном смысле слова и визуализи-

рованный текст, который, обладая оптическими свойствами, имеет вертикальный принцип структурной организации. Примерами визуализированного текста являются письменный текст, мультимедийная презентация, таблица, схема, инфографика и т. д. Главное отличие визуализированного текста от визуального образа заключается в том, что у визуализированного текста отсутствует сплошная изобразительная поверхность, что соответственно обуславливает отсутствие такого свойства как чистая (тотальная) зримость. В визуализированном тексте изобразительные элементы (буквы, знаки препинания, графические символы и т. д.), во-первых, только частично заполняют поверхность материальной основы, сохраняя самостоятельное значение, и, во-вторых, отсылают к внетекстовой действительности. В результате текст, составленный из отдельных текстуальных единиц, и фон, на который нанесены текстуальные единицы, воспринимаются в качестве самостоятельных компонентов.

Можно выделить два основных последствия широкого распространения и применения визуализированных текстов в образовательном процессе. Во-первых, визуализированные тексты позволяют реализовать принцип наглядности в обучении. Исследователи традиционно положительно оценивают роль наглядного материала в процессе обучения. Широкая номенклатура используемых средств наглядности способствует облегчению восприятия и усвоения учебного материала. В частности, схемы разного типа позволяют визуализировать те или иные связи между элементами изучаемого феномена. Наглядные материалы, будучи пространственными, позволяют одновременно увидеть всю необходимую информацию об изучаемом объекте или процессе. Во-вторых, для визуализированных текстов характерен переход в эстетический модус. А. А. Мёдова пишет: «Образ потенциально эстетичен: каждый образ, в отличие от

понятия, содержит возможность оформления в эстетическом модусе» [11, с. 7]. Все зримое содержит в себе эстетический элемент. В настоящее время одним из наиболее распространенных способов представления информации на учебных занятиях является мультимедийная презентация. Эстетический фактор оказывает значительное влияние на конфигурацию информации на слайдах презентации. Методические рекомендации по созданию учебных презентаций включают наборы колористических, линейных и композиционных решений, ориентированных в том числе на усиление эстетической компоненты. В частности, фрагменты текста на слайде, как правило, организованы в определенную фигуру, что в значительной степени определяет их объемы. В этом случае можно отметить определенное доминирование эстетического над утилитарным (информативным).

Восприятия визуального и визуализированного текста осуществляются разными способами. Восприятие визуализированного текста аналогично естественному (повседневному) восприятию объектов физического мира. Данное восприятие непродолжительно по времени и не самоценно по содержанию, т. к. встроено в качестве отдельного звена в последовательную цепь аналогичных восприятий. Восприятие визуального образа отличается от естественного восприятия объектов физического мира, поскольку длительно по времени и самоценно по содержанию. Если при восприятии визуального образа взгляд субъекта данного опыта фокусируется на самом образе, то при восприятии визуализированного текста взгляд только опознает образ, переходя к его внеобразному означаемому. В этом отношении опыт образного восприятия стимулирует у обучающихся развитие навыков перцептивного познания окружающего мира.

Опыт восприятия визуальных образов и, шире, визуальный опыт суть опыт переживания пространства. А. А. Мёдова

пишет: «визуальные образы фундированы пространственными переживаниями» [12, с. 543]. Визуальный образ, благодаря материальной основе, является физическим объектом. В визуальном образе синтезируются пространственный и смысловой компоненты, что делает его естественным посредником между человеком и окружающим миром. «Он (образ. – В. В.) представляет собой одну (если не единственную) из первичных форм посредничества между человеком и миром, а также индивидом и обществом. Образ – это среда, где реализуется и одновременно репрезентируется взаимопроникновение *материального* и понятийного, индивидуального и социального» [1, с. 209].

В наше время визуальные образы, заполняя физическое пространство, конституируют окружающий мир. В этом отношении визуальные образы продуцируют реальность. Экранируя современного человека от естественного мира, экстернальные образы активно влияют на формирование интернальных образов, которые определяют поведенческие стратегии. «“Экстернальные” образы – живопись, фотография, реклама – структурируют, стабилизируют и стандартизируют индивидуальные (“интернальные”) образы, содействуя формированию определенных форм индивидуального самосознания и социального взаимодействия, на которых в свою очередь базируются вербальные и дискурсивные коммуникативные практики» [1, с. 210]. Тем самым образное наполнение образовательного пространства является важной и ответственной задачей, поскольку задает аксиологические и поведенческие ориентиры у обучающихся.

Визуальная коммуникация обладает рядом специфических черт по сравнению с вербальной, которая традиционно доминировала в образовательном процессе. Во-первых, визуальные образы адресуются чувствам, а тексты – разуму. Человек больше доверяет изображениям, чем словам, так как первые воспринимаются пря-

мыми слепами с реальности (окно в мир), а вторые требуют подтверждения, которое имеет чувственную или логическую природу. Во-вторых, смыслы, транслируемые и генерируемые визуальными образами, менее поддаются контролю со стороны как адресанта, так и адресата по сравнению со текстовыми смыслами. «Если в языке смысл высказывается в относительно однозначных, ибо сформированных согласно жестким правилам суждениях, и уже по этой причине поддается контролю как со стороны спикера, так и со стороны реципиента, то в иконическом опыте смысл показывается, используя при этом ресурс спонтанного телесного и эмоционального самоощущения реципиента, а также (столь же неконтролируемую) текстуру материи» [1, с. 207]. Необходимо учитывать данное обстоятельство в образовательном процессе, устанавливая баланс между образными и текстовыми содержаниями. Визуальные образы являются более убедительными, но их сложнее контролировать.

Медиаальный характер образа, занимающего промежуточное положение между физическим и интеллектуальным мирами, содержит значительный образовательный потенциал. «Образ и действительность не разделены пропастью. Напротив, опыт действительности и образный опыт взаимосвязаны и взаимобратимы» [21, с. 123]. Основу взаимобратимости визуального опыта и опыта действительности, которые способны переходить друг в друга, составляют трансформация метрических (каузальных) связей, свойственных элементам физического пространства, в грамматические (смысловые), присущие элементам образного пространства, и обратная трансформация. Эти трансформации осуществляются в процессе восприятия образа. «Способность (визуального образа. – В. В.) переводить “метрические” отношения в “смысловые” и обратно: “смысловые” отношения проецировать в “метрические”, делая их “феноменальными”» [1, с. 210]. Тем самым воспри-

ятие изображений способствует интеграции человека в структуры повседневности.

Заключение. В результате проведенного исследования установлено, что насыщение визуальными образами современного образовательного пространства инспирировало поворот системы образования к сенсорно-моторной сфере человека. Визуальные образы, конституируя в значительной части образовательное и, шире, повседневное пространства, одновременно и поддерживают, и поддерживаются сенсорными типами восприятия информации и коммуникации в обществе. На основе анализа отечественных и зарубежных визуальных исследований раскрыта структурная и функциональная специфика образных, прежде всего, визуальных содержаний. Образ суть автономная генеративная и коммуникативная среда, в которой специфическим способом продуцируются и передаются смыслы.

В данной статье визуальные содержания в сфере образования делятся на два типа: визуальные образы в точном смысле слова (фотография, живописная картина, цифровое изображение на экране монитора и т. д.) и визуализированные тексты (письменный текст, мультимедийная презентация, таблица, схема, инфографика и т. д.). Ключевое различие между ними заключается в принципе структурной организации. Если визуальный образ имеет горизонтальную структуру, элементы которой синтезированы в единое нерасторжимое целое, то визуализированный текст имеет вертикальную структуру, элементы которой сохраняют определенную степень самостоятельности. Тем самым смыслы ви-

зуального образа формируются преимущественно во внутриобразном пространстве, а смыслы визуализированного текста – преимущественно во внеобразной среде.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что применение визуального образа и визуализированного текста в образовательном процессе служит разным целям. Использование визуализированных текстов в обучении, во-первых, обеспечивает реализацию принципа наглядности, а во-вторых, актуализирует эстетическую компоненту. Использование визуальных образов в образовательном процессе оказывает общее трансформирующее воздействие на картину мира и стоящее за ней мировоззрение у обучающихся. Во-первых, визуальные образы, будучи экстермальными по отношению к человеку, активно влияют на формирование его интернальных образов, которые задают аксиологические принципы и поведенческие стратегии. Во-вторых, визуальный опыт, полученный при восприятии визуальных образов, переходит в опыт действительности.

Образ зримо представляет свой смысл, другими словами, грамматические отношения или связи между разными элементами. Грамматические связи, усвоенные в процессе визуального опыта, позволяют лучше ориентироваться в метрических связях, присущих миру физических явлений. Тем самым, визуальный образ наглядно демонстрирует саму принципиальную возможность трансформации метрических отношений в грамматические и обратно. Соответственно коммуникация с визуальными образами способствует более осмысленному бытованию в повседневной жизни.

Список источников

1. *Инишев И.* «Иконический поворот» в науках о культуре и обществе // Логос. – 2012. – № 1 (85). – С. 184–211.
2. *Mitchell W. J. T.* The Pictorial Turn // Mitchell W. J. T. Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation. – Chicago; London: The University of Chicago Press, 1994. – P. 11–34.
3. *Böhm G.* Die Wiederkehr der Bilder // Was ist ein Bild? / G. Böhm (Hrsg.). – München: Wilhelm Fink Verlag, 1994. – S. 11–38.
4. *Митчелл У. Дж.* Т. Иконология. Образ.

Текст. Идеология / пер. с англ. В. Дрозда. – М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2017. – 240 с.

5. Баль М. Визуальный эссенциализм и объект визуальных исследований // Логос. – 2012. – №1 (85). – С. 212–249.

6. Васильева М. Р. Визуальная коммуникация: становление дисциплины // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 34–39.

7. Шалютина Н. В. Визуальная методология: основные концептуальные подходы // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2016. – № 3 (43). – С. 120–124.

8. Габова М. В. Визуальная культура современного общества (опыт типологии) // Человек. Культура. Образование. – 2017. – № 2 (24). – С. 30–40.

9. Ерохина Т. И. Эстетика визуального в современной культуре: феномен тихой книги // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 4 (133). – С. 195–203.

10. Иценко Е. Н. «Визуальный поворот» в современной культуре: опыты философской рефлексии // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. – 2016. – № 2 (20). – С. 16–27.

11. Мёдова А. А. Проблема образа: феноменологический контекст // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2023. – № 72. – С. 5–15.

12. Мёдова А. Аудиальный образ: феноменологическая локализация проблемы // HORIZON. Феноменологические исследования. – 2023. – Т. 12, № 2. – С. 531–553.

13. Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов: монография / науч. ред. А. В. Мудрик. – Новосибирск: Новосибир. гос. техн. ун-т; Наука, 2007. – 380 с.

14. Вихман В. В. Образование и его теоретические образы: трансдисциплинарное измерение: монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2023. – 290 с.

15. Каткова А. Л., Стрельников С. С. Направления использования визуализации в профессиональном образовании // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13. № 3 (51). – С. 60–66.

16. Тихонова И. В., Пилюк Н. Н., Барчо О. Ф. Концептуальные основы визуализации обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67–3. – С. 215–217.

17. Аранова С. В., Андреева Н. Д., Шурилова Т. Б., Паничкин А. В. Феномен визуализации в образовании: коллективная монография. – СПб.: Астерион, 2021. – 134 с.

18. Инишев И. Феноменология как теория образа // Логос. – 2010. – № 5 (78). – С. 196–204.

19. Пирс Ч. Начала прагматизма. Том 2. Логические основания теории знаков. – СПб.: Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ; Алетейя, 2000. – 352 с.

20. Инишев И. Н. Взаимосвязь материального и смыслового в иконическом опыте // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2011. – № 4 (16). – С. 86–93.

21. Инишев И. Н. Пространственность образности // Торос: философско-культурологический журнал. – 2011. – № 1. – С. 116–125.

References

1. Inishev, I., 2012. "Iconic turn" in the sciences of culture and society. Logos, no. 1 (85), pp. 184–211. (In Russ.)

2. Mitchell, W. J. T., 1994. The Pictorial Turn. In: Mitchell W. J. T. Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation. Chicago & London: The University of Chicago Press, pp. 11–34. (In Eng.)

3. Boehm, G., 1994. Die Wiederkehr der Bilder. Was ist ein Bild?, ed. by G. Boehm. Munich: Wilhelm Fink Publ., pp. 11–38. (In German)

4. Mitchell, W. J. T., 2017. Iconology. Image. Text. Ideology. Moscow, Ekaterinburg: Kabinetnyi uchenyi Publ., 240 p. (In Russ.)

5. Bal, M., 2012. Visual essentialism and the object of visual studies. Logos, no. 1 (85), pp. 212–249. (In Russ.)

6. Vasilieva, M. R., 2015. Visual communication: becoming the discipline. Siberian pedagogical journal, no. 4, pp. 34–39. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Shalyutina, N. V., 2016. Visual methodology: main conceptual approaches. Bulletin of Lobachevsky state university of Nizhni Novgorod. Social sciences, no. 3 (43), pp. 120–124. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Gabova, M. V., 2017. Visual culture of modern society (experience of typology). Human. Cul.

- ture. Education, no. 2 (24), pp. 30–40. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Erokhina, T. I., 2023. Aesthetics of visual in modern culture: the phenomenon of a quiet book. Yaroslavl pedagogical bulletin, no. 4 (133), pp. 195–203. (In Russ., abstract in Eng.)
 10. Ishchenko, E. N., 2016. “Visual turn” in modern culture: experiences of philosophical reflection. Proceedings of Voronezh State University. Series: Philosophy, no. 2 (20), pp. 16–27. (In Russ., abstract in Eng.)
 11. Medova, A. A., 2023. The problem of image: phenomenological context. Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science, no. 72, pp. 5–15. (In Russ., abstract in Eng.)
 12. Medova, A., 2023. Auditory image: phenomenological localization of the problem. HORIZON. Studies in phenomenology, no. 12 (2), pp. 531–553. (In Russ., abstract in Eng.)
 13. Romm, T. A., 2007. Social education: evolution of theoretical images. Novosibirsk: Nauka Publ., 380 p. (In Russ.)
 14. Vikhman, V. V., 2023. Education and its theoretical images: transdisciplinary dimension. Novosibirsk: NSTU Publ., 290 p. (In Russ.)
 15. Katkova, A. L., Strelnikov, S. S., 2022. Directions of visualization’s using in professional education. The Humanities and Education, no. 13 (3–51), pp. 60–66. (In Russ., abstract in Eng.)
 16. Tikhonova, I. V., Pilyuk, N. N., Barcho, O. F., 2020. Conceptual foundations of learning visualization. Problems of modern pedagogical education, no. 67–3, pp. 215–217. (In Russ., abstract in Eng.)
 17. Aranova, S. V., Andreeva, N. D., Shurilova, T. B., Panichkin, A. V., 2021. The phenomenon of visualization in education. St. Petersburg: Asterion Publ., 134 p. (In Russ.)
 18. Inishev, I., 2010. Phenomenology as a Theory of Image. Logos, no. 5 (78), pp. 196–204. (In Russ.)
 19. Peirce, Ch., 2000. Issues of pragmatism. Vol. 2. Logical foundations of the theory of signs. St. Petersburg: Aleteia Publ., 352 p. (In Russ.)
 20. Inishev, I. N., 2011. The Interplay of the Material and the Semantic within Iconic Experience. Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science, no. 4 (16), pp. 86–93. (In Russ., abstract in Eng.)
 21. Inishev, I. N., 2011. Spatiality of imagery. Topos. The Journal Philosophy and Cultural Studies, no. 1, pp. 116–125. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторе

В. В. Видеркер, кандидат культурологии, доцент, заведующий кафедрой права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет, viderker.v@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0000-1617-6244>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Vyacheslav V. Viderker, Cand. Sci. (Cultur.), Assoc. Prof., Department Chair of Law and Philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University, viderker.v@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0000-1617-6244>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 21.08.2025
Одобрена после рецензирования 25.08.2025
Принята к публикации 30.08.2025

The article was submitted 21.08.2025
Approved after reviewing 25.08.2025
Accepted for publication 30.08.2025

Научная статья

УДК 372.8+378

DOI: 10.15293/1813-4718.2505.06

Влияние эвристического обучения философии на внутреннюю мотивацию студентов вуза

Харламов Андрей Васильевич¹¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Автор статьи, опираясь на опыт многолетнего преподавания философских дисциплин в стенах педагогического университета, исследует вопрос влияния практик эвристического обучения на мотивацию студентов вуза. Рассматриваются основные проблемы, с которыми сталкивается преподаватель в рамках педагогического взаимодействия. Анализируются результаты применения приемов эвристики на занятиях по философии и способы их актуализации.

Постановка проблемы. Происходит постепенное снижение интереса студентов к философии как учебной дисциплине в условиях доминирующей в общественном сознании и педагогической практике оценочной парадигмы. Изучение философии требует педагогического формата, стимулирующего внутренний рост студента, а не его внешнюю успеваемость. Эвристическое обучение предполагает не отказ от существующей структуры обучения, а возможность возврата к подлинному мышлению. Автор призывает коллег к проявлению институциональной гибкости и педагогической смелости.

Цель статьи заключается в обосновании эффективности эвристического подхода в преподавании философии в университете, обосновании отдельных приемов и выявлении барьеров, связанных с внедрением этого метода в педагогическую практику.

Методология исследования. Работа опирается на основные подходы, сформировавшиеся в рамках эвристической педагогики, в том числе конструктивистский подход. Используются принципы личностного целеполагания, свободного выбора индивидуальной образовательной траектории, метапредметности и системной рефлексии. В статье были использованы общенаучные методы: анализ, синтез, сравнение. Автор опирался на следующие методологические подходы: историко-логический, философско-педагогический, логико-композиционный, диалогический и личностно-ориентированный.

В заключении делается вывод о том, что эвристический подход является наиболее подходящей формой преподавания философии в вузе. Он позволяет снять наиболее серьезные противоречия внешних академических требований сущности философского мышления. Отмечается, что его внедрение требует усилий как от ученика, так и от учителя.

Ключевые слова: барьеры; диалог; мотивация; опыт; оценка; парадокс; самооценка; философия; эвристика; эвристическое обучение

Для цитирования: Харламов А. В. Влияние эвристического обучения философии на внутреннюю мотивацию студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 66–76. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.06>

The Impact of Heuristic Teaching of Philosophy on Intrinsic Motivation of University Students

Andrei V. Kharlamov¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Based on many years of experience in teaching philosophical disciplines at a pedagogical university the author of the article examines the impact of heuristic learning practices on the motivation of university students. The article examines the key challenges faced by educators in the context of pedagogical interaction. The article analyzes the results of applying heuristic techniques in philosophy classes and explores methods for their practical implementation.

Problem Statement: There is a gradual decline in students' interest in philosophy as an academic discipline, which is occurring within the framework of a prevailing evaluative paradigm in public consciousness and pedagogical practice. The study of philosophy requires a pedagogical format that fosters students' internal growth rather than focusing solely on their academic performance. Heuristic learning does not imply a rejection of the existing educational structure but rather offers a return to authentic thinking. The author calls upon fellow educators to demonstrate institutional flexibility and pedagogical courage.

The aim of the article is to substantiate the effectiveness of the heuristic approach in teaching philosophy at the university level, to justify specific techniques, and to identify barriers associated with the implementation of this method in pedagogical practice.

Methodology. The research draws on key approaches developed within the framework of heuristic pedagogy, including the constructivist approach. It employs principles such as personal goal-setting, free choice of individual educational trajectories, transdisciplinarity, and systematic reflection. The study utilizes general scientific methods, including analysis, synthesis, and comparison. The author also relies on the following methodological approaches: historical-logical, philosophical-pedagogical, logical-compositional, dialogical, and learner-centered.

Conclusion. The article concludes that the heuristic approach is the most suitable form of teaching philosophy at the university. It allows to remove the most serious contradictions of external academic requirements of the essence of philosophical thinking. It is noted that its implementation requires efforts from both the student and the teacher.

Keywords: barriers; dialogue; motivation; experience; evaluation; paradox; self-assessment; philosophy; heuristics; heuristic learning

For citation: Kharlamov, A. V., 2025. The impact of heuristic teaching of philosophy on intrinsic motivation of university students. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 66–76. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.06>

Введение. В условиях цифровизации образовательного процесса и наметившейся за последние годы ориентации системы высшего образования на более «практические» компетенции, заметным стало нарастающее отчуждение студента от фундаментальных дисциплин, в том числе предполагающих формирование метапредметных умений и навыков. К их числу можно отнести и философию в качестве учебной дисциплины. Статус философской теории

как базовой методологической платформы, обязательной для образовательных программ бакалавриата и специалитета, никем не оспаривается. Но несмотря на это, все чаще она воспринимается как формальная, отвлекающая и «ненужная» нагрузка, поскольку не имеет прямой связи с будущей профессией. Снижение интереса обусловлено множеством факторов, одним из которых является оценочная парадигма. Философия в этом случае утрачивает свои

подлинные функции: стимулировать мышление, вести диалог с иным, заниматься самопознанием. В ситуации, когда обучающийся ожидает от философского курса конкретных и воспроизводимых знаний, позволяющих успешно сдать экзамен или зачет (например, в формате тестирования или ответа на заранее известные вопросы), он неизбежно трансформируется в совокупность определений или перечень авторских позиций, лишенных контекста их понимания и проблемности.

Целью настоящей статьи является обоснование эвристического подхода как наиболее подходящей формы преподавания философии в вузе, способной преодолеть противоречия между сущностью философского мышления и внешними академическими требованиями. Автор исходит из того, что подлинное философское образование не сводится к передаче знаний, а реализуется в пространстве индивидуального и коллективного поиска смысла, то есть формирования способности к критическому, проблемному, аутентичному мышлению. В этом ракурсе эвристику стоит рассматривать не только в качестве одного из педагогических методов, но и как центральную образовательную стратегию, согласующуюся с самой природой философии.

Такой подход к пониманию природы философского знания имеет глубокие историко-педагогические коннотации. Уже в античной традиции подобный подход нашел свое выражение в форме сократовской майевтики (от греч. *μαϊευτική* – «искусство родовспоможения») [1]. Легендарный метод предполагал, что ученик не получает готового знания извне, а самостоятельно «рождает» его в процессе диалога, стимулирующего рождение мысли.

В период средневековья, за которым закрепилась негативная репутация эпохи как господства догматизма, эвристический подход находит свое выражение в формате *disputatio*, то есть по сути состязания, предполагающего отточенную логическую

форму аргументации. Позднее именно этот способ ведения занятий, согласно легенде, предложенный схоластом Пьером Абелем, найдет свое выражение в педагогической критике авторитарных моделей обучения.

Впоследствии его можно обнаружить в работах Дж. Дьюи, К. Роджерса и П. Фрейре [2]. В концепции Дж. Дьюи, в частности, подчеркивалась важность опыта, рефлексивной оценки и практического действия как компонентов обучения. Знание, обращает внимание американский мыслитель, не представляет собой готовый продукт работы педагога, а выступает лишь инструментом для активного взаимодействия ученика с реальностью, результата решения им проблемы. Эвристика осмысливается как «обучение через исследование», где ученик не повторяет известное, а участвует в построении нового [3].

Аналогичную оценку эвристического метода мы можем обнаружить в рамках гуманистической педагогики К. Роджерс. В рамках данной парадигмы внимание акцентируется на понимании важности личности ученика как субъекта, обладающего своим внутренним миром и способного к выбору и интерпретации. В этом случае обучающийся превращается в автора, «рождающего» свое собственное понимание. Для К. Роджерса настоящим является лишь такой педагогический процесс, который связан с формированием личностного смысла [4]. Такой метод создания стимулов для сомнения, поиска и открытия смыслов ставит ученика в позиции психологического напряжения, требующего иного подхода к работе на занятиях с педагогом. В основе подхода лежит принципиальная антропологическая установка, взгляд на человека как на субъекта, способного к подлинной интеллектуальной трансформации.

Обзор научной литературы по проблеме. Проблему формирования и развития эвристического мышления в своих работах затрагивали многие отечественные и за-

рубежные исследователи: В. И. Андреев, Н. Г. Апухтина, Т. А. Батяева, Е. В. Гетманская, Н. А. Донченко, Н. Д. Есипова, А. Д. Король, В. Н. Соколов, Ю. Г. Тамберг, А. В. Хуторской, Т. Т. Черкашина, Е. Р. Южанинова и многие другие.

А. Д. Король, в частности, предлагает технологию эвристического обучения, построенную на основе «создания учеником собственного образовательного продукта, отличного от продукта другого ученика» [5, с. 4–5]. Важно, что в рамках данного педагогического арсенала методических приемов и средств работы одним из важнейших становится молчание ученика.

Согласно О. А. Мироновой, организация совместного творчества учителя и ученика, предполагающего общую эвристическую направленность процесса обучения и воспитания, предполагает увеличение «репертуара поисково-творческих заданий». В этом случае важным становится создание ситуации морально-этического выбора, особой атмосферы, при которой происходит самореализация личности отдельного студента с учетом его индивидуальных особенностей [6].

Т. Т. Черкашина напоминает, что именно ориентированный на открытие метод отличает инновационную педагогику «знающего незнания» от традиционного метода накопления информации, большая часть которой скорее всего никогда не будет использована на практике и в жизни. Исследовательница отмечает необходимость смены приоритета преподавателя с внешнего воздействия на внутренний мир ученика. В такой педагогике важным становится внутренний диалог как инструмент осмысления реальности [7].

Е. В. Гетманская указывает на метаметодический характер категории эвристики. Исследователь считает, что такому методу педагогической деятельности присуща двойственность функционирования. С одной стороны, он меняет пространство своего практического применения в рамках

учебного процесса, а с другой стороны – актуализирует свойственную ему общепедагогическую значимость [8].

Как справедливо указывала Т. А. Батяева, эвристическое обучение нельзя назвать малоизвестной педагогической технологией [9]. Общеизвестно, что такой подход позволяет изменить общепринятый смысл образовательного процесса. В традиционной дидактике, как отмечает ученый, предполагалось, что ученик первоначально обязан освоить опыт прошлого, а уже затем заниматься приращением знания. В случае с эвристикой, знания имеют личностную характеристику. Ученик изначально формирует их, исследуя ту или иную область реальности. В этом случае результат педагогического взаимодействия, будь то вопрос, проблема или образ, сопоставляется со своими историко-культурными аналогами, чтобы быть затем переосмыслен и построен. Подчеркивается, что такое преподавание требует научности, перспективности и творчества, формирует навык видеть общее в единичном, в одном решении поставленной задачи нередко могут быть обнаружены ответы на многие другие.

Несмотря на значительное число исследований, посвященных вопросам эвристического обучения в школе и вузе [10; 11; 12; 13; 14], дисциплинарная практика и деятельность преподавателей остается подчас традиционным «начетничеством». Методы и приемы формирования эвристического мышления остаются, как правило, в зачаточном состоянии, что свидетельствует об актуальности поставленной проблемы.

Методология и методы исследования.

В качестве методологической базы исследования использованы основные подходы эвристической педагогики. Как уже было отмечено, ее истоки связаны с так называемым сократическим методом, предполагающим активное вовлечение ученика в познавательный процесс. Кроме того, в работе был использован конструктивистский подход, где эвристическое обучение рассматрива-

ется как самостоятельное конструирование учащимся знаний через его взаимодействие с реальными объектами и проблемами. То есть знание строится («конструируется») через активное исследование и творческую деятельность.

За основу были взяты принципы личностного целеполагания, свободного выбора индивидуальной образовательной траектории, что обеспечивает развитие самостоятельности, ответственности и творческого потенциала обучающихся. Также был учтен принцип метапредметности, позволяющий в опоре на связи между различными образовательными дисциплинами увидеть целостную картину знаний и системность мышления, а также принцип рефлексии, предполагающий непрерывное осознание и анализ учеником и педагогом собственного образовательного процесса. Кроме того, автор использовал общенаучные методы: анализ, синтез, сравнение. Это было необходимо в процессе использования контекстных эвристических и личностно-развивающих ситуаций.

В решении вопроса, связанного с преподаванием философии в вузе, автор опирался на следующие методологические подходы: историко-логический, философско-педагогический, логико-композиционный, диалогический и личностно-ориентированный. Их применение позволило на практике изучить то, как использование эвристического метода влияет на формирование внутренней мотивации студентов вуза. В качестве эмпирической базы для исследования выступили практические занятия со студентами Института истории, гуманитарного и социального образования в Новосибирском государственном педагогическом университете.

Результаты исследования. В практике работы преподавателя философии эвристика может быть реализована в различных формах. Педагог может провоцировать учащихся к выступлению через парадоксы, рассматривая отдельные культурно-истори-

ческие кейсы. Он может организовать ролевые дебаты или попросить учеников самостоятельно проинтерпретировать фрагмент какого-либо текста. Причем в роли текста может выступать кинокартина, видеоролик, художественный или документальный фильм, небольшая цитата. Конкретный формат оказывается в подобном случае не столь важен. Подлинное значение имеет наличие неопределенности, позволяющей сделать интеллектуальное напряжение понастоящему продуктивным. И в этом, как кажется, ключевое отличие такого подхода от традиционной практики образования, в которой наличие неопределенности нередко рассматривается в качестве сбоя или помехи, не становясь катализатором для ее последующего снятия.

Эвристическое обучение в философии опирается на признание мышления как процесса поиска, сомнения и смыслообразования. Поэтому конкретные педагогические практики должны быть согласованы с этой установкой. В условиях университетского курса философии подобный способ работы не является дополнением к какому-то «основному» содержанию. Ведь он и есть содержание. Именно в способах постановки вопроса, в методах взаимодействия, в логике проведения семинара или отдельной дискуссии разворачивается то, что можно назвать философским мышлением.

Одной из центральных форм подобной работы выступает философский диалог. Он понимается не как учебная беседа по плану лекции, а как живое, открытое, потенциально неуправляемое рассуждение. Участники вступают в со-размышление по поводу отдельной концептуальной проблемы. Ключевым моментом является отсутствие заранее заданного результата. Обсуждение может завершиться непониманием, парадоксом или даже отказом от ответа. Все варианты рассматриваются как продуктивный результат [15].

Разновидностью диалога может стать открытая дискуссия. Преподаватель заранее

задает «правила игры». Прежде всего, отсутствие оценивания. Студенты обсуждают философские вопросы, не соревнуясь друг с другом, не стремясь к «правильному» ответу. Преподаватель задает отправную точку (вопрос, текст, кейс), но не оценивает позиции, а скорее поддерживает разные ходы мысли, включая парадоксальные, интуитивные, неустойчивые. Это создает атмосферу доверия, необходимую для раскрытия собственного философского голоса. Студенты получают право мыслить без страха, что, по наблюдению автора данной статьи, является для академической среды редкостью и ценностью [16].

Эффективным инструментом работы, как показывает опыт, могут стать семинары-исследования. В рамках занятий учащиеся не отвечают на заранее известные вопросы, а формулируют их сами. Они могут вести текстуальный анализ, разрабатывать философские позиции или проводить микроисследования. Важным в этом случае становится не объем усвоенной информации, а способность мыслить, выдвигая гипотезу и проверяя ее. Такой подход, позволяющий увидеть внутреннюю логику концепта, оказывается наиболее продуктивным при работе с оригинальными философскими текстами, где смысл нельзя просто усвоить. Его можно только постепенно прояснять через опыт работы с тем или иным текстом [17].

Наконец, нельзя не отметить и такой прием, как работа с парадоксом. В этом случае выявленное противоречие не устраняется, а выступает в качестве точки напряжения, сохраняясь и мобилизуя мышление. Так, например, обсуждение вопроса о том, что важнее – безопасность или свобода, дружба или истина, процесс или результат – позволяет учащимся выйти за рамки сложившейся бинарной оппозиции. Студент обнаруживает сложность используемых им понятий. Парадокс становится условием философствования.

Опыт работы со студентами, обучающимися на педагогических специально-

стях, позволил практически реализовать эвристику методом создания ситуативных кейсов [18]. Так, например, для этической и социально-политической рефлексии над wybranными проблемами были использованы мыслительные эксперименты. Преподаватель задает условие, в рамках которого студенту предлагается определить свою профессиональную идентичность. Студент попадает в ситуацию, когда ему нужно сделать смысловой или морально-этический выбор, который невозможно списать с учебника. Вместо формулировки темы студенту предлагается сформулировать собственные философские вопросы на основе текста или жизненной ситуации. Затем он анализирует их публично. Подобный подход активизирует функцию метапредметного познания. Учащийся находит для себя понимание того, как формируются вопросы, какие установки за ними стоят, что делает этот вопрос философским. Опыт такой работы показывает возросшую мотивацию студентов к занятиям, их желание дополнительно встречаться и проводить дискуссии различной познавательной тематики.

Конкретные формы реализации эвристического подхода в университетском преподавании философии могут быть разнообразны и зависеть от личности педагога. Однако объединяет их одно общее качество: приоритет процесса мышления над конечным результатом с акцентом на субъективной включенности студента. К числу наиболее действенных практик можно отнести постановку философских вопросов без вариантов ответов. Преподаватель предлагает проблему, например, спрашивая аудиторию, можем ли мы мыслить вне языка или обязаны ли люди быть моральными существами. Понятно, что без контекстуального «введения» это позволяет часто «расшевелить» мыслительную инерцию студента, унаследованную им от школы [19].

Важной формой является интерпретация философского текста через личностный опыт. Так, студентам предлагался для ос-

воения текст одного из диалогов Платона. Чаще всего студенты начинают высказываться на семинарском занятии, пересказывая содержание. Но когда задание предполагает отнесение прочитанного к собственной жизненной ситуации, процесс меняется. Особенно результативным он становится при работе с феноменологической или экзистенциальной проблематикой. Данное «вчувствование» в проблематику позволяет студентам установить аутентичную связь с мыслью автора и выйти за рамки академического анализа [20].

Еще одной из форм работы на занятиях философией может стать практика инсценированного философского спора. В этом случае студенты получают роли, соответствующие философским позициям («Кант против Бенета», «Маркс против Бакунина», «стоик против эпикурейца»), отстаивая их в ситуационной дискуссии. Эта форма сочетает игровую и диалектическую компоненты, что позволяет эмоционально вовлечь студентов в работу, формируя понимание не только содержания идей, но и логики их происхождения [21].

Отдельного рассмотрения в практике преподавания философии с использованием приемов эвристической педагогики заслуживает работа с чужим мировоззрением. Как правило, она направлена на развитие эмпатии и способности к критическому самоанализу. Студенту может быть предложено защитить позицию, противоположную его собственным убеждениям. Религиозный человек в этом случае должен постараться встать на защиту атеиста, а сторонник либеральной политической модели выступить в роли апологета консервативных ценностей. Задача заключается не в достижении «победы», а в понимании внутренней логики иной позиции. Это, как показывает опыт, нередко позволяет разрушить интеллектуальную самодостаточность, хотя и требует повышенных усилий в понимании. Но именно такая позиция важна, когда речь идет о практике преподавания этики

или осмыслении диалога культур [22].

Во всех этих случаях центральную роль играет преподаватель. Он выступает уже не в традиционной функции лектора, «оценщика». В данной модели преподавания преподаватель скорее «фасилитатор», а нередко и провокатор мышления. Ведь он организует пространство, создает условия, разрабатывает контекст, задает направление для взаимодействия, однако заранее не ведет к какому-либо конкретному результату. Он скорее «мешает» стандартному мышлению в его шаблонном смысле, нарушает самоочевидность, провоцирует сомнение, задает неудобные вопросы.

Такой педагог не снимает с себя ответственности, но перераспределяет ее. Ответственность за конкретную мысль, выбор ложится на самого студента. Это, безусловно, труднее для работы, но намного продуктивнее. Преподаватель хорош, если умеет держать неопределенность. То есть преподаватель не торопится с ответами, одновременно оставаясь активным. Именно в этой позиции реализуется философия как практика «со-бытия», совместное пребывание в мышлении. В итоге можно сделать вывод о том, что эвристические практики в преподавании философии не являются механическим набором методик, но выражают определенное педагогическое мировоззрение. Они позволяют студенту взглянуть на процесс своего собственного интеллектуального становления, в котором мышление оказывается не средством, а целью. Преподаватель перестает восприниматься как транслятор, превращаясь в соучастника и ускорителя педагогического процесса.

К сожалению, стоит обратить внимание на отдельные барьеры, мешающие внедрять эвристические методы работы в деятельность преподавателя. В первую очередь, к их числу можно отнести нормативные барьеры. Административная структура учебного процесса в вузе требует четкой фиксации результатов обучения, их соответствия нормативно установленным компетенциям

и соответствующей системе оценивания. Поскольку эвристика, будучи по своей природе открытой, зачастую не вписывается в жесткую схему педагогического проектирования, многие даже одаренные педагоги выбирают идти по уже проторенной тропе, предпочитая использовать в работе традиционный арсенал методов и средств. Текущие образовательные стандарты в этом случае выступают для них в качестве ограничителей и не стимулируют к творчеству.

Во-вторых, настроиться на взаимодействие участникам педагогического процесса мешает оценочная установка. К сожалению, она укоренена в образовательной культуре. Подчас как преподаватели, так и студенты склонны воспринимать философию как предмет, по которому необходимо «получить балл», а не изменить способ мышления. Задания, не предполагающие однозначного ответа, воспринимаются в этом случае как «непонятные» или «бессмысленные», особенно при отсутствии немедленной внешней оценки. Это создает внутреннее напряжение между логикой обучения и логикой отчетности [23].

Снять указанное противоречие могут альтернативные формы оценивания, более соответствующие природе философского образования. Один из самых распространенных подходов – зачетная система без балльной дифференциации. Фактически студент либо проходит курс, либо нет. Основным критерием становится его участие, активность, рефлексия, а не зазубренная информация по предмету. Подобный формат на практике снижает тревожность, способствует более открытому диалогу и стимулирует внутреннюю мотивацию.

Более интересный вариант – использование самооценки. Студент самостоятельно анализирует собственный путь: фиксирует, как изменились его взгляды, какие вопросы стали для него важными, где возникло сопротивление или осознание непонимания. Такой подход позволяет сделать оценивание частью самого философствования, превра-

щая рефлексию в инструмент диагностики. Преподаватель выполняет не контролирующую, а консультирующую функцию – комментирует, направляет, поддерживает [24].

Эффективной альтернативой привычных форм контроля может стать и взаимное оценивание. Студенты читают тексты или размышления друг друга, комментируют, вступают в диалог, но оценивают его не по шкале «верно / неверно», а по степени выразительности, глубины, оригинальности мышления. Подобные практики формируют критическое восприятие, позволяют увидеть философию как совместное предприятие мыслящих субъектов, а не как экзамен по «правильным» ответам [25].

Барьером на пути внедрения эвристических методов работы в деятельность преподавателя могут стать психологические установки многих студентов. Прежде всего, их страх перед «неправильным ответом» и формирование паттернов избегающего поведения. Когнитивная инерция самих учащихся, воспитанных в условиях ЕГЭ или привычного тестирования, не позволяет им сразу принять свободу без страха ошибки. Многие из них ожидают от преподавателя не партнерства, а авторитетного суждения. Переход же к эвристической модели требует временного периода адаптации и изменения мировоззренческой установки, для которых в учебном плане нет необходимого количества часов [26]. Как отмечает Кристофер П. Дуайер, маловероятно, что простое «обучение» студентов основам критического мышления или воздействия на их ценности в течение коротких учебных периодов действительно значительно улучшит их когнитивные способности [27]. Схожей позиции придерживаются и другие авторы, исследующие вопрос об использовании креативных технологий и эвристических методов на занятиях философией [28].

Но несмотря на отмеченные барьеры, применение эвристики все же возможно. Причем как в рамках обычных занятий, так и в рамках модульного курса, параллельной

линии работы с преподавателем в формате клуба, кружка или «философской лаборатории», где акцент делается уже не на экзаменационную сдачу, а на сам процесс поиска и дискуссии.

Заключение. Анализ практики преподавания философии в педагогическом вузе приводит к выводу, что эвристический подход является наиболее подходящей формой образовательной практики. Он позволяет снять наиболее серьезные противоречия внешних академических требований сущности философского мышления. Было установлено, что настоящее философское образование не предполагает простую передачу знаний. Подлинное обучение – это пространство индивидуального и коллективного поиска смысла, когда у студента

формируется самостоятельный критический взгляд на проблему и аутентичное мышление.

Фактически обучение философии – формирование способности мыслить, сомневаться и выбирать. В этом смысле эвристический подход не следует считать педагогической экзотикой, поскольку он соответствует самой сущности философского образования. Но его внедрение требует усилий как от ученика, так и от учителя. Необходимо пересмотреть имеющиеся психологические привычки и сложившиеся нормативы. В тех случаях, когда это удастся, философия становится живой и необходимой в рамках университетского образования, она превращается в опыт встречи с другим, опыт мышления без опоры и без страха.

Список источников

1. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. – М.: Наука, 1993. – 379 с.
2. Фрейре П. Педагогика угнетенных. – М.: Радикальная теория и практика, 2019. – 176 с.
3. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
4. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
5. Король А. Д. Эвристическое обучение на основе вопрошания и молчания ученика: от методологии к практике: монография. – СПб.: Лань, 2020. – 196 с.
6. Миронова О. А. Эвристический метод обучения в развитии творчества // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2011. – №3-2. – С. 272–280.
7. Черкашина Т. Т. Эвристические методы обучения как основа педагогической инноватики // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2008. – № 4. – С. 20–23.
8. Гетманская Е. В. Эвристический метод: генезис и современное функционирование // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 261–268.
9. Батяева Т. А. Дидактические условия применения эвристических приемов в вузе // Вестник МГУ. – 2007. – № 2. – С. 186–191.
10. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития: учебное пособие. – Казань, 1994. – 247 с.
11. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
12. Салманова Д. А., Багирова З. К. Использование эвристических методов в обучении бакалавров педагогического образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 3 (24). – С. 204–206.
13. Донченко Н. А. Эвристический подход к методологии педагогического исследования // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2010. – № 1. – С. 42–48.
14. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика. – М.: Аспект-пресс, 1995. – 225 с.
15. Диалог о диалогике (круглый стол) // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 139–150.
16. Коростелёва С. Г. Дискуссия как активный метод обучения в профессиональной подготовке будущего учителя // Вестник Костромского государственного университета. – Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 2. – С. 118–122.
17. Гедулянова Н. С., Митяева А. М. Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 3 (72). – С. 274–283.
18. Бахтина А. С. Проблема использования кейс-стади в образовательном процес-

- се // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2016. – № 2 (21). – С. 23–31.
19. Жаркова Г. А. Теоретико-методологические основы и эвристический потенциал ситуационно-прогностического подхода к развитию информационной культуры личности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ульяновск, 2014. – 51 с.
20. Гаранина О. Д. От обучения к творчеству: роль философии в образовательном процессе // Международный журнал экспериментального образования. – 2018. – № 4. – С. 19–24.
21. Гусев Д. В., Есипова Н. Д. Активные формы преподавания философии в вузе // Проблемы современного образования. – 2017. – № 4. – С. 27–34.
22. Анухтина Н. Г., Миляева Е. Г., Пеннер Р. В. Методы философской практики (философское консультирование и партнерство) в студенческой аудитории: образовательный эксперимент. Часть I // Социум и власть. – 2018. – № 6 (74). – С. 68–78.
23. Ватолина Ю. В., Кребель И. А., Янкова Н. А. Логика различия: методологические установки в формировании актуальной стратегии мысли // Вестник ОмГУ. – 2011. – № 4. – С. 217–221.
24. Кальченко А. Г. Влияние самооценки на эффективность учебного процесса // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – № 5-2. – С. 345–348.
25. Прохорова М. П., Лебедева Т. Е. Достоинства и недостатки метода взаимного оценивания в высшей школе // Образовательные ресурсы и технологии. – 2020. – № 3 (32). – С. 37–43.
26. Володина О. В. Критическое мышление как показатель развития интеллектуальной культуры личности будущего учителя средствами иноязычного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 86–89.
27. Dwyer C. P. An Evaluative Review of Barriers to Critical Thinking in Educational and Real-World Settings // Journal of Intelligence. – 2023. – № 11 (6), 105. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105>.
28. Andreas O. M., Bukidz D. P. Creativity and Innovation in Philosophy Learning: A Literature Study // Indonesian Journal of Advanced Research. – 2023. – № 2(4). – P. 269–284. DOI: <https://doi.org/10.55927/ijar.v2i4.3783>

References

- Xenophon, 1993. *Memories of Socrates*. Moscow: Nauka Publ., 379 p. (In Russ.)
- Freire, P., 2019. *Pedagogy of the Oppressed*. Moscow: Radical Theory and Practice Publ., 176 p. (In Russ.)
- Dewey, D. 1997. *Psychology and Pedagogy of Thinking*. Moscow: Perfection Publ., 208 p. (In Russ.)
- Rogers, K., Freiberg, D., 2002. *Freedom to Learn*. Moscow: Smysl Publ., 527 p. (In Russ.)
- Korol, A. D., 2020. *Heuristic Learning Based on Questioning and Silence of the Student: From Methodology to Practice*. St. Petersburg: Lan Publ., 196 p. (In Russ.)
- Mironova, O. A., 2011. Heuristic teaching method in the development of creativity. *Bulletin of Tula State University. Humanities*, no. 3-2, pp. 272–280. (In Russ., abstract in Eng.)
- Cherkashina, T. T., 2008. Heuristic teaching methods as the basis of pedagogical innovation. *Polylingualism and transcultural practices*, no. 4, pp. 20–23. (In Russ., abstract in Eng.)
- Getmanskaya, E. V., 2009. Heuristic method: genesis and modern functioning. *Siberian pedagogical journal*, no. 2, pp. 261–268. (In Russ., abstract in Eng.)
- Batyaeva, T. A., 2007. Didactic conditions for the use of heuristic techniques in the university. *Bulletin of Moscow State University*, no. 2, pp. 186–191. (In Russ., abstract in Eng.)
- Andreev, V. I., 1994. *Heuristics for creative self-development*. Kazan, 247 p. (In Russ.)
- Khutorskoy, A. V., 2003. *Didactic heuristics: theory and technology of creative learning*. Moscow: Moscow State University Publishing House Publ., 416 p. (In Russ.)
- Salmanova, D. A., Bagirowa, Z. K., 2018. Using heuristic methods in teaching bachelors of pedagogical education. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, vol. 7, 3 (24), pp. 204–206. (In Russ., abstract in Eng.)
- Donchenko, N. A., 2010. Heuristic approach to the methodology of pedagogical research. *Bulletin of Polesie State University. Series of social and humanitarian sciences*, no. 1, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)
- Sokolov, V. N., 1995. *Pedagogical heuristics*. Moscow: Aspect-press Publ., 225 p. (In Russ.)
- Dialogue on dialogics (round table). *Questions of philosophy*, 1992. no. 12, pp. 139–150.

(In Russ., abstract in Eng.)

16. Korosteleva, S. G., 2019. Discussion as an active teaching method in the professional training of future teachers. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, no. 2, pp. 118–122. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Gedulyanova, N. S., Mityaeva, A. M., 2016. Organization of research activities of students. Scientific notes of OSU. Series: Humanities and social sciences, no. 3 (72), pp. 274–283. (In Russ., abstract in Eng.)

18. Bakhtina, A. S., 2016. The Problem of Using Case Studies in the Educational Process. Vectors of Well-Being: Economy and Society, no. 2 (21), pp. 23–31. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Zharkova, G. A. 2014. Theoretical and Methodological Foundations and Heuristic Potential of the Situational-Prognostic Approach to the Development of an Individual's Information Culture: Abstract Doct. Sci. (Pedag.). Ulyanovsk, 51 p. (In Russ.)

20. Garanina, O. D., 2018. From Learning to Creativity: The Role of Philosophy in the Educational Process. International Journal of Experimental Education, no. 4, pp. 19–24. (In Russ., abstract in Eng.)

21. Gusev, D. V., Esipova, N. D., 2017. Active Forms of Teaching Philosophy at the University. Problems of Modern Education, no. 4, pp. 27–34. (In Russ., abstract in Eng.)

22. Apukhtina, N. G., Milyaeva, E. G., Penner, R. V., 2018. Methods of philosophical practice (philosophical consulting and partnership) in the student audience: an educational experiment.

Part I. Society and power, no. 6 (74), pp. 68–78. (In Russ., abstract in Eng.)

23. Vatolina, Yu. V., Krebel, I. A., Yankova, N. A., 2011. The logic of difference: methodological guidelines in the formation of an actual strategy of thought. Bulletin of Omsk State University, no. 4, pp. 217–221. (In Russ., abstract in Eng.)

24. Kalchenko, A. G., 2010. The influence of self-esteem on the effectiveness of the educational process. Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, no. 5-2, pp. 345–348. (In Russ., abstract in Eng.)

25. Prokhorova, M. P., Lebedeva, T. E., 2020. Advantages and disadvantages of the peer assessment method in higher education. Educational resources and technologies, no. 3 (32), pp. 37–43. (In Russ.)

26. Volodina, O. V., 2021. Critical thinking as an indicator of the development of the intellectual culture of the personality of a future teacher by means of foreign language education. Problems of modern pedagogical education, no. 70-4, pp. 86–89. (In Russ., abstract in Eng.)

27. Dwyer, C. P., 2023. An Evaluative Review of Barriers to Critical Thinking in Educational and Real-World Settings. Journal of Intelligence, no. 11(6), 105. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105> (In Eng., abstract in Eng.)

28. Andreas, O. M., Bukidz, D. P., 2023. Creativity and Innovation in Philosophy Learning: A Literature Study. Indonesian Journal of Advanced Research, no. 2(4), pp. 269–284. DOI: <https://doi.org/10.55927/ijar.v2i4.3783> (In Eng., abstract in Eng.)

Информация об авторе

А. В. Харламов, кандидат философских наук, доцент кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет, harlam@inbox.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2619-1349>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Andrei V. Kharlamov, Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof. of the Department law and philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University, harlam@inbox.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2619-1349>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 13.08.2025
Одобрена после рецензирования 05.09.2025
Принята к публикации 10.09.2025

The article was submitted 13.08.2025
Approved after reviewing 05.09.2025
Accepted for publication 10.09.2025

Научная статья

УДК 378+008

DOI: 10.15293/1813-4718.2505.07

Проекты продвижения культуры и изучения языков в системе педагогического образования

Тихомирова Елена Евгеньевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Цель статьи заключается в комплексном анализе и интерпретации опыта кафедры теории, истории культуры и музеологии Новосибирского государственного педагогического университета по реализации проектов, направленных на популяризацию культуры, изучение языков, формирование межкультурной коммуникации в системе педагогического образования. Автор стремится показать, как интеграция культурологического, семиотического, аксиологического и герменевтического подходов позволяет не только углублять понимание культурных текстов, но и развить у студентов критическое, художественное мышление и навыки межсемиотического перекодирования. Особое внимание уделяется роли проектного метода в формировании профессиональных и общекультурных компетенций будущих педагогов, а также созданию инклюзивной образовательной среды, способствующей адаптации иностранных студентов и укреплению международного сотрудничества.

Методология исследования основана на междисциплинарном синтезе, сочетающем качественные и количественные методы. Автор использует системный культурологический подход.

В заключении делается вывод о том, что проектная деятельность, реализуемая кафедрой, является эффективным механизмом формирования поликультурной образовательной среды, способствующей не только академической, но и социокультурной интеграции студентов. Автор подчеркивает успешность двунаправленной стратегии: внешней (формирование позитивного имиджа через международные проекты, публикации, участие в конференциях) и внутренней (адаптация иностранных студентов через погружение в культурные практики, участие в мероприятиях, тьюторское сопровождение).

Ключевые слова: культура; культурология; педагогика; методика; текст культуры; смысл; проект; проектная деятельность

Для цитирования: Тихомирова Е. Е. Проекты продвижения культуры и изучения языков в системе педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 77–86. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.07>

Scientific article

Projects to Promote Culture and Language Learning in the System of Teacher Education

Elena E. Tikhomirova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The purpose of this article is to comprehensively analyze and interpret the experience of the Department of Theory, History of Culture, and Museology at Novosibirsk State Pedagogical University in implementing projects aimed at promoting culture, language learning, and

the formation of intercultural communication in the system of pedagogical education. The author seeks to show how the integration of cultural, semiotic, axiological, and hermeneutic approaches allows not only for a deeper understanding of cultural texts, but also for the development of critical and artistic thinking and intersemiotic recoding skills in students. Particular attention is paid to the role of the project method in the formation of professional and general cultural competencies of future teachers, as well as in the creation of an inclusive educational environment that promotes the adaptation of foreign students and strengthens international cooperation.

The research methodology is based on an interdisciplinary synthesis combining qualitative and quantitative methods. The author uses a systematic cultural approach.

The conclusion is that the project activities implemented by the department are an effective mechanism for forming a multicultural educational environment that promotes not only academic but also sociocultural integration of students. The author emphasizes the success of a two-pronged strategy: external (building a positive image through international projects, publications, participation in conferences) and internal (helping international students adapt by immersing them in cultural practices, participating in events, and providing tutoring).

The emphasis is on the fact that this approach allows overcoming cultural stereotypes, developing dialogical thinking, and forming a readiness for intercultural interaction. Projects related to museology, archaeology, language and cultural exchanges not only enrich the educational process but also contribute to the preservation and transmission of cultural memory.

The conclusion is that the project activities carried out by the department are an effective mechanism for creating a multicultural educational environment that promotes not only academic but also sociocultural integration of students. The author emphasizes the success of a two-pronged strategy: external (building a positive image through international projects, publications, and participation in conferences) and internal (helping international students adapt by immersing them in cultural practices, participating in events, and providing tutoring).

Keywords: culture; cultural studies; pedagogy; methodology; cultural text; meaning; project; project activity

For citation: Tikhomirova, E. E., 2025. Projects to promote culture and language learning in the system of teacher education. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 77–86. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.07>

Введение, постановка проблемы.

В 2025 году празднуют свой 90-летний юбилей Новосибирский государственный педагогический университет и одно из его старейших подразделений Институт истории, гуманитарного и социального образования (Исторический факультет). 30-летний юбилей в этом же году отмечает одна из самых молодых кафедр института – кафедра теории, истории культуры и музеологии. В год юбилея принято подводить итоги и намечать векторы дальнейшего движения во времени и пространстве культуры. Поэтому обратимся к анализу ее многогранной деятельности, одним из аспектов которой стал долгосрочный проект по продвижению изучения мировой культуры и языков (русского и восточных).

Цель статьи – комплексный анализ и интерпретация опыта кафедры теории, истории культуры и музеологии Новосибирского государственного педагогического университета по реализации проектов, направленных на популяризацию культуры, изучение языков, формирование межкультурной коммуникации в системе педагогического образования.

Обзор научной литературы по проблеме. В современной образовательной практике активно реализуется метод проектов, который эффективно решает не только дидактические, но и воспитательные задачи. Этимологически термин «проект» (от лат. *projectus* – «брошенный вперед») подразумевает целенаправленную деятельность по созданию модели будущего

результата, а проектирование представляет собой системный процесс разработки и реализации данного результата [1, с. 8]. С позиций педагогического менеджмента метод проектов выступает как инструмент формирования ключевых компетенций, позволяющий обучающимся активизировать социальную позицию через включение в систему общественных отношений; развивать навыки самоорганизации (планирование, тайм-менеджмент, контроль); раскрывать креативный потенциал и индивидуальные способности в процессе продуктивной деятельности [2, с. 16–17; 3; 4, с. 124].

С точки зрения истории педагогики проектная технология не является инновационной. Ее концептуальные основы были заложены в рамках прагматической педагогики Дж. Дьюи, В. Лая и Э. Торндайка, которые рассматривали обучение как процесс реконструкции опыта через проблемно-исследовательскую деятельность [5, р. 134]. В научной литературе было отмечено, что усвоение знаний происходит эффективнее в условиях активного взаимодействия с образовательной средой – через экспериментирование, моделирование и решение практико-ориентированных задач [6].

В дидактике метод проектов базируется на принципах личностно-деятельностного подхода, предполагающего автономию обучающегося в выборе стратегии решения задач; развитие критического мышления через преодоление когнитивных затруднений; интеграцию теоретических знаний и практических умений.

Метод проектов представляет собой эффективную педагогическую технологию, обладающую значительными дидактическими преимуществами в социализации молодежи в современном цифровом мире, так как: «киберсоциализация имеет определенные ограничения по сферам своего влияния. Так, например, некоторые группы детей, подростков, юношей, девушек, весьма продуктивно работая с различными гаджетами ... в сфере межличностных отноше-

ний ориентированы весьма слабо, порой довольно беспомощны как ментально, так и инструментально» [7, с. 7]. Данный метод способствует успешной социализации обучающихся за счет создания адекватной информационной среды, в которой студенты учатся самостоятельно ориентироваться.

Как показывает практика, на всех этапах реализации проекта (целеполагание, планирование, выполнение, рефлексия) применяется системно-деятельностный подход, который стимулирует развитие творческих способностей молодежи. Это позволяет перейти от пассивного усвоения знаний к активной познавательной деятельности. Коллективная работа над проектом развивает коммуникативные компетенции, включая коллективное целеполагание, распределение ролей, координацию действий и совместную рефлексия. Обучающиеся приобретают опыт как в роли лидера, так и исполнителя, что способствует формированию ответственности и навыков командной работы, что особенно важно для первокурсников: «Необходимо подчеркнуть, что студенты первого курса еще не адаптированы к той среде, в которой находятся, следовательно, каждый студент занимает защитную позицию в борьбе за лидирующее положение в группе, часто агрессивен по отношению к одноклассникам и даже преподавателям» [8, с. 41]. Социальное проектирование – индивидуальная или групповая деятельность учащихся, направленная на позитивное преобразование социальной среды доступными средствами. «Формирование отношения личности к деятельности происходит в процессе включения личности в деятельность, которая актуализирует жизненные ценности, субъективные потребности, иными словами, весь комплекс субъективных проявлений, от которых зависит успешность ее общественного существования» [9, с. 144].

Методология и методы исследования. Методология представляет собой междисциплинарный синтез, сочетающий каче-

ственные и количественные методы. Автор использует системный культурологический подход, сформулированный в научных работах преподавателей кафедры, он включает:

- аксиологический анализ для выявления ценностных доминант в культурных текстах и практиках, разработанный в трудах доктора культурологии, профессора кафедры теории, истории культуры и музеологии Т. В. Чапли [10; 11];

- семиотическую деконструкцию для изучения символических структур и кодов, применяемых и уточненных в исследованиях преподавателей кафедры в разные годы: Е. Е. Тихомировой, В. Н. Сорокина [12; 13];

- когнитивное моделирование для реконструкции ментальных схем, заложенных авторами текстов [14; 15];

- герменевтическую интерпретацию для диалогического постижения смыслов, последовательно используемых в работах Л. И. Дрёмовой [16].

Результаты исследования, обсуждение. Кафедра истории мировой культуры Новосибирского государственного педагогического института (ныне – кафедра теории, истории культуры и музеологии НГПУ) была основана в 1990 году. С самого начала Новосибирск стал одним из пионеров в преподавании культурологии. В то время кафедра была единственной за Уралом, а сегодня остается единственной в Новосибирске, выпускающей культурологов с государственным дипломом. С 2003 по 2018 год кафедра выпускала дипломированных музеологов.

Первый заведующий кафедрой (тогда истории мировой культуры) кандидат исторических наук, доцент, Людмила Ивановна Дрёмова сыграла ключевую роль в создании и развитии кафедры благодаря энтузиазму и богатому опыту талантливого менеджера в области культуры. Само создание кафедры стало долголетним проектом, в основе которого лежали как стихийные, так и планомерные, системные приемы организации научной, учебной, воспитательной и внеау-

диторной деятельности.

Учебный процесс строится на сочетании фундаментальной теоретической подготовки (философия культуры, история искусств, методология культурных исследований) и прикладных дисциплин (архивоведение, музейная педагогика, цифровые технологии в культуре). Кафедра активно развивает научные направления, связанные с культурной антропологией (изучение этнокультурных процессов, механизмов трансляции традиций); историей отечественной и зарубежной культуры (анализ динамики культурных парадигм от архаики до современности); музеологией и культурным наследием (исследование принципов атрибуции, консервации и презентации объектов культурного наследия) [12; 13].

А. В. Запороженко, кандидат исторических наук, доцент, является представителем классического академического знания. Его инициатива по организации студенческих практик в Эрмитаж и московские музеи, туристических поездок в Италию, Грецию и Францию свидетельствует о применении полевых методов и визуальной антропологии в образовании. Разработанные им маршруты представляют собой культурные практики, интегрированные в учебные программы, что способствует инкультурации студентов и формированию у них музейной компетентности.

Новый проект 2025 года под руководством А. В. Запороженко связан с привлечением молодых исследователей к научной работе. Цель проекта (совместно с СО РАН) – анализ трансформации этноконфессионального состава населения Новосибирской области. Огромное внимание уделяется им реализации патриотических проектов по чтению публичных лекций, организации и проведению Всероссийской научно-практической конференции «Патриот: актуальные вопросы военной истории России и ее силовых структур», ставшей традиционной с 2019 года [17].

Музеологическое направление на кафе-

дре обеспечивают высококвалифицированные специалисты, чья профессиональная деятельность интегрирована как в академическую науку, так и в образовательный процесс. Важным проектом стало создание рисованной карты Новосибирска, созданной В. Н. Сорокиным – преподавателем кафедры – в соавторстве с архитектором и художником А. Е. Гашенко (преподавателем Новосибирской архитектурно-художественной академии). Данный картографический продукт переведен на английский, немецкий и китайский языки; визуально-семiotическое пространство карты транслирует образ Новосибирска как комфортного и душевного города, населенного новаторами, людьми слова и дела, что формирует имагологическое восприятие его как места для вдохновения, жизни и сотрудничества.

Деятельность главного научного сотрудника Института археологии и этнографии СО РАН, доктора исторических наук, профессора кафедры теории, истории культуры и музеологии ИИГСО А. П. Бородавского – это синтез академической науки и музейной педагогики. В рамках межкультурного взаимодействия он организовывал совместные археологические экспедиции в Сибири с участием студентов Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ) и представителей Краковско-го и Ягеллонского университетов [18; 19]. Проведенные им в 2020–2021 годах исследования участка Иртышской оборонительной линии на юго-востоке Омской области позволили не только сформировать значительные археологические и исторические коллекции, но и инициировать создание специализированного учебного пособия, посвященного редуту Соляной Поворот. Примечательно, что изданное учебное пособие фактически выполняет функцию тематико-экспозиционного плана будущего музейного пространства, интегрируя академическое знание в практику музейного проектирования. Таким образом, данный кейс демонстрирует сложное взаимодействие

между академической наукой, локальной исторической памятью и институциями культурного наследия [20]. Следующим этапом репрезентации исторического наследия стало открытие частного музея «Редут Соляной Поворот» в селе Соляное Черлакского района.

В рамках реализации образовательных стратегий в сфере культурологии и музеологии кафедрой разработаны специализированные курсы, которые в настоящее время успешно преподаются ее выпускниками – доктором культурологии, профессором кафедры Т. В. Чаплей и кандидатом культурологии, доцентом В. В. Видеркером. Под руководством Т. В. Чапли были реализованы инновационные проекты по созданию и апробации комплекта оценочных материалов для проведения исследования предметных и методических компетенций учителей, обеспечивающих предметные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего и/или среднего общего образования по предмету «Искусство / Мировая художественная культура» (2019 год), были разработаны и представлены предложения по конструированию унифицированного учебного плана подготовки по учительскому профилю «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (2022 год).

Особым делом кафедры, которое началось в 2012 году по инициативе Л. И. Дрёмовой, протоиерея отца Андрея (Фёдорова), доцента В. Н. Сорокина, представляет собой выставочный проект «В начале было Слово...». Выставка материализует идею эволюции знака: от пиктографии и иероглифики через кириллицу к современной «новой пиктографии». Особое внимание уделяется региональному компоненту и вовлечению зрителя через мастер-классы, что трансформирует традиционную экспозицию в живое образовательное пространство, ориентированное на диалог культур и поколений.

С 1994 года кафедра активно развивает

международное сотрудничество, что включает заключение договоров с Шаньдунским педагогическим университетом (Китай) и Хоккайдским педагогическим университетом (Япония), обмены студентами и преподавателями, научную мобильность преподавателей (например, работа Л. И. Дрёмовой и Е. Е. Тихомировой в китайских вузах), разработку учебных материалов (например, пособие «Экскурсия на русском языке по провинции Шаньдун»), подготовку иностранных магистрантов (защита диссертаций по русской культуре) и аспирантов, преподавание Ма Сюлин (зав. кафедрой Бинчжоуского университета) в НГПУ, преподавание японского языка преподавателями из Японии (Аmano Касу-ми, Дохи Рика).

Курс японского и китайского языка на историческом факультете преподавателями кафедры ведется с 1991 года. Ключевым аспектом является интеграция языкового изучения в широкий культурологический контекст. Разработанные М. В. Калюжной, А. Н. Чистяковой, Е. В. Первухиной, М. В. Мартыновой авторские программы («Лингвострановедение и страноведение», «Литература страны» и др.) свидетельствуют о применении междисциплинарного подхода, где язык выступает не просто инструментом коммуникации, но культурным текстом, требующим дешифровки через призму истории, литературы, семиотики и социальных практик. Это позволяет студентам осуществлять культурную трансляцию и становиться агентами межкультурной коммуникации.

М. В. Калюжная, специалист в области межъязыкового и межкультурного посредничества, работала переводчиком на значимых международных мероприятиях, например, на Петербургском международном экономическом форуме (ПМЭФ-2018), где она обеспечивала лингвистическую поддержку в коммуникации между президентами России (В. В. Путин), Франции (Э. Макрон) и премьер-министром Япо-

нии (Синдзо Абэ), что отражает важность профессионального перевода в международной политике и демонстрирует нашим студентам уровень в знании языка, к которому нужно стремиться. Публикации преподавателей НГПУ в японских изданиях («Japan and Gender», «Nihongo-no kenkyuu») свидетельствуют о включенности российских исследователей в глобальный академический дискурс, способствуя развитию кросс-культурных научных связей.

А. Н. Чистякова, кандидат исторических наук и доцент, профессиональный переводчик китайского языка, изучает китайский язык, культуру, историю и археологию Китая, специализируется на расшифровке древних китайских надписей на лаковых изделиях и зеркалах, создала учебные пособия с оригинальным подходом к изучению китайской иероглифики, ведет исследовательскую работу по изучению российско-китайских отношений [21]. Она ежегодно работает членом жюри в региональном отборочном туре Всемирного конкурса по китайскому языку «Китайский язык – это мост» среди студентов, школьников и младших школьников Екатеринбургского консульского округа 2025 года.

Деятельность выпускников кафедры, которые становятся преподавателями в школах и вузах, а также преподают русский язык японским и китайским студентам, иллюстрирует процесс культурной репрезентации и аккультурации. Они выступают в роли культурных посредников, обеспечивая взаимное проникновение и понимание двух культурных систем. Таким образом, сочетание исследовательских методов и международного сотрудничества способствует формированию поликультурной образовательной среды в НГПУ.

Российские и иностранные студенты получают возможность участия в научных конференциях, конкурсах ораторского мастерства, а также в специализированных практиках – таких как археологическая экспедиция на Алтае или музейная прак-

тика в Санкт-Петербурге и Новосибирской области, что расширяет их культурный кругозор и укрепляет межкультурные коммуникативные навыки.

Совместная деятельность с муниципальным центром «Сибирь – Хоккайдо», Центра Конфуция НГТУ и ассоциацией преподавателей японского и китайского языков способствует формированию благоприятной среды для академической, профессиональной и социокультурной адаптации иностранных студентов. Организуемые конференции, вечера, совместные проекты и симпозиумы выступают эффективными инструментами развития коммуникативных навыков, межкультурной компетенции и профессионального роста учащихся.

Центральным звеном этой деятельности выступает студенческая исследовательская лаборатория «Межкультурная коммуникация: Россия – Запад – Восток: Восточный клуб». Проектная деятельность клуба с научной точки зрения апеллирует к концепциям культурных констант и универсалий, подчеркивая, что выстраивание диалога между культурами возможно через соотнесение общих базовых структур на начальном этапе и углубление в культурную специфику – на продвинутом. Восточный клуб НГПУ – это не просто учебное сообщество, а место, где рождается дружба между людьми разных культур.

Особым событием как подведение итогов работы восточного клуба стал Международный фестиваль культур «Весна с Востока на Запад», который с 2012 года традиционно проводится на базе студенческой исследовательской лаборатории. Этот праздник стал настоящим мостом между традициями разных народов, объединив студентов, преподавателей и гостей в атмосфере дружбы и творчества.

Несомненно, плодом коллективного научного проектирования совместно с руководством Института истории, гуманитарного и социального образования в лице его директоров – О. Н. Катионова, затем О. М. Хлытиной – стало издание научного

журнала «Культурно-антропологические исследования», который может быть назван программным текстом, рефлексирующим над собственной миссией кафедры теории, истории культуры и музеологии в рамках научного дискурса. Журнал, основанный в 2009 году (по инициативе доктора философских наук, профессора Надежды Всеволодовны Исаковой при поддержке Л. И. Дрёмовой), позиционирует себя как платформа для интегративных исследований в области гуманитарных наук. В мае 2025 года вышел в свет праздничный выпуск журнала, посвященный 100-летию со дня рождения выдающегося ученого и педагога, доктора исторических наук, профессора Татьяны Николаевны Троицкой, стоявшей у истоков кафедры.

Также в мае 2025 юбилейного года кафедрой был реализован новый педагогический проект – «Педагогическая гостиная», посвященный первому заведующему кафедрой – Л. И. Дрёмовой, в рамках Всероссийской научно-практической конференции «Сибирь, Россия, мир в исследовательском и образовательном пространстве», посвященной 90-летию ИИГСО ФГБОУ ВО «НГПУ» (г. Новосибирск, 08–11 апреля 2025 г.), и проект в рамках Всероссийской научно-практической конференции «Талант наивысшей пробы...», посвященной 100-летию со дня рождения Татьяны Николаевны Троицкой (г. Новосибирск, 13–14 мая 2025 г.). Встречи в «Педагогической гостиной» стали событиями инновационного формата, направленными на создание педагогической среды, возрождение традиций и обмен профессиональным опытом.

Заключение. Таким образом, метод проектов, системно реализуемый кафедрой теории, истории культуры и музеологии НГПУ в течение 30 лет, является эффективным инструментом личностно-ориентированного обучения, сочетающим практико-ориентированный подход с развитием метапредметных компетенций, материализует пространство культурного трансфера.

Проектная деятельность кафедры сформировала эффективные практики, в рамках которых академическое изучение культурных универсалий и национальных специфик

неразрывно связано с их практическим освоением через погружение в культурную среду, межкультурный диалог и просветительскую деятельность.

Список источников

1. Гусев В. В., Романовская М. Б. Современные технологии профессионального образования: интегрированное проектное обучение: монография: в 2 ч. – Ч. 2. – М.: Научно-исследовательский институт развития профессионального образования, 2006. – 50 с.
2. Петрова Н. П., Халилов С. Р. Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин): монография. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2015. – 196 с.
3. Безматерных Т. А., Терещенко О. Ю. Профессиональный рост учителя в современном образовательном пространстве: проектирование модели построения индивидуальной траектории профессиональной и творческой реализации педагога в условиях непрерывного образования – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-rost-uchitelya-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve-proektirovanie-modeli-postroeniya-individualnoy-traektorii> (дата обращения: 01.03.2025).
4. Адошина М. И., Комарова Э. П., Фетисов А. С. Исследование эффективности технологий педагогического образования в процессе подготовки будущих педагогов в университете // Язык и культура. – 2024. – № 66. – С. 122–135. DOI: 10.17223/19996195/66/7.
5. Beckett G. H. Project-based second and foreign language education: Past, present, and future. – Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. – 304 p.
6. Thomas J. W. A review of research on project-based learning. – URL: <http://www.ri.net/middletown/mef/linksresources> (дата обращения: 12.01.2025).
7. Мудрик А. В. Социализация: новации последних десятилетий // Сибирский педагогический журнал. – 2023 – № 3. – С. 6–15. DOI: 10.15293/1813-4718.2303.01.
8. Шабанов А. Г. Выявление и анализ основных проблем современного студенчества средствами общественных организаций // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 39–44. DOI: 10.15293/1813-4718.1901.05.
9. Абрамова В. В., Ромм Т. А. Становление профессиональной субъектной активности будущих педагогов в сфере воспитания // Социально-политические исследования. – 2022. – № 2 (15). – С. 139–151. DOI: <http://dx.doi.org/10.20323/2658-428X-2022-2-15-139-151>.
10. Чапля Т. В. Историческая динамика социализации в контексте управляемого и стихийного начал // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 2. – С. 16–26.
11. Чапля Т. В. Образовательное пространство: особенности и способы его функционирования в рамках культурного пространства // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 2. – С. 15–24.
12. Тихомирова Е. Е. Музеологи и музеология в коммуникативном пространстве Новосибирска: вклад НГПУ // Современное коммуникационное пространство: анализ состояния и тенденции развития: Материалы Международной научно-практической конференции. в 2 частях (Новосибирск, 26–28 апреля 2017 года) / под ред. И. В. Архиповой. – Ч. I. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2017. – С. 254–258.
13. Сорокин В. Н., Тихомирова Е. Е. Креативные индустрии и музеи нового поколения в Новосибирске // Современные тенденции в развитии музеев и музееведения: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Институт истории СО РАН, 2017. – С. 92–97.
14. Калужнова М. В. Ролевая лексика современного японского языка в практике перевода и преподавания // Иностранные языки в высшей школе. – 2015. – № 4 (35). – С. 74–83.
15. Калужнова М. В. Языковое выражение концептов «плач/слезы» на основе сравнения японского и русского языков в художественной литературе // Bulletin of the Center Culture and Language Education, Tohoku University. – 2019. – Вып. 6. Сэндай. – С. 47–54.
16. Дрёмова Л. И. Символико-иносказательный замысел древнерусской иконы в контексте исторических событий // Культурно-антрополо-

- гические исследования. – 2021. – № 1. – С. 6–12.
17. Баяндин В. И., Запороженченко А. В. Сибирские конференции по военной истории России // Вестник Томского государственного университета. История. – 2022. – № 79. – С. 206–214.
18. Бородовский А. П. Археологические практики студентов ИИГСО НГПУ на Северном Алтае. – Новосибирск: НГПУ, 2010. – 32 с.
19. Бородовский А. П. Археологические признаки буддизма как культурно-религиозной традиции в древней и средневековой тюревтике юга Западной Сибири // Культурно-антропологические исследования. – 2024. – № 1. – С. 8–24.
20. Бородовский А. П., Чибышев П. В. Соляной Поворот на Среднем Иртыше (станция, рудут, станица на Иртышской оборонительной линии XVIII–XIX вв.): учеб. пособие. – 2-е изд. – Омск; Новосибирск: Апостроф, 2021. – 124 с.
21. Чистякова А. Н. Принципы работы с Китаем после COVID-2019: постановка проблемы // Россия и Китай на перекрестке культур: Материалы VII международной научно-практической конференции. – Новосибирск: НГТУ, 2023. – С. 165–167.

References

1. Guzeev, V. V., Romanovskaya, M. B., 2006. Modern technologies of vocational education: integrated project training: monograph: in 2 hours. Part 2. Moscow: Research Institute for the Development of Vocational Education, 50 p.
2. Petrova, N. P., Khalilov, S. R., 2015. Implementation of the method of projects in the training of a teacher (using the example of humanitarian disciplines): monograph. Stavropol: North Caucasian Federal University, 196 p.
3. Bezmaternykh, T. A., Tereshchenko, O. Yu., 2018. Professional growth of a teacher in the modern educational space: designing a model for building an individual trajectory of professional and creative implementation of a teacher in conditions of continuing education [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-rost-uchitelya-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve-proektirovanie-modeli-postroeniya-individualnoy-traektorii> (accessed 01.03.2025). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Aldoshina, M. I., Komarova E. P., Fetisov, A. S., 2024. Study of the effectiveness of pedagogical education technologies in the process of training future teachers at the university. Language and culture, no. 66, pp. 122–135. DOI: 10.17223/19996195/66/7. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Beckett, G. H., 2006. Project-based second and foreign language education: Past, present, and future. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 304 p. (In Eng.)
6. Thomas, J. W. A review of research on project-based learning [online]. Available at: <http://www.ri.net/middletown/mef/linksresources> (accessed 12.01.2025). (In Eng.)
7. Mudrik, A. V., 2023. Socialization: innovations of recent decades. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 6–15. DOI: 10.15293/1813-4718.2303.01. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Shabanov, A. G., 2019. Identification and analysis of the main problems of modern students by means of public organizations. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 39–44. DOI: 10.15293/1813-4718.1901.05. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Abramova, V. V., Romm, T. A., 2022. Formation of professional subjective activity of future teachers in the field of upbringing. Social and political researches, no. 2(15), pp. 139–151. DOI: <http://dx.doi.org/10.20323/2658-428X-2022-2-15-139-151>. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Chaplya, T. V., 2020. Educational space: features and methods of its functioning within the framework of cultural space. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 15–24. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Chaplya, T. V., 2021. Historical dynamics of socialization in the context of controlled and spontaneous principles. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 16–26. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Tikhomirova, E. E., 2017. Museologists and museology in the communication space of Novosibirsk: the contribution of NGPU. Modern communication space: analysis of the state and development trends: Materials of the International Scientific and Practical Conference. In 2 parts (Novosibirsk, April 26–28, 2017) / Edited by I. V. Arkhipova. Part I. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, pp. 254–258. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Sorokin, V. N., Tikhomirova, E. E., 2017. Creative industries and museums of a new generation in Novosibirsk. Modern trends in the development of museums and museology: materials of the III All-Russian Scientific and Practical Confer-

ence. Novosibirsk: Institute of History SB RAS, pp. 92–97. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Kalyuzhnova, M. V., 2015. Role-playing vocabulary of the modern Japanese language in the practice of translation and teaching. *Foreign languages in higher education*, no. 4 (35), pp. 74–83. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Kalyuzhnova, M. V., 2019. Linguistic expression of the concepts of “crying/tears” based on a comparison of Japanese and Russian languages in fiction. *Bulletin of the Center Culture and Language Education, Tohoku University. Issue 6. Sendai*, pp. 47–54. (In Japanese)

16. Dryomova, L. I., 2021. Symbolic and allegorical design of an Old Russian icon in the context of historical events. *Cultural and anthropological research journal*, no. 1, pp. 6–12. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Bayandin, V. I., Zaporozhchenko, A. V., 2022. Siberian conferences on the military history of Russia. *Bulletin of Tomsk State University. History*, no. 79, pp. 206–214. (In Russ., abstract in

Eng.)

18. Borodovsky, A. P., 2010. Archaeological practices of students of IIGSO NGPU in Northern Altai. Novosibirsk: NSPU Publ., 32 p.

19. Borodovsky, A. P., 2024. Archaeological signs of Buddhism as a cultural and religious tradition in the ancient and medieval toereutics of the south of Western Siberia. *Cultural and anthropological research journal*, no. 1, pp. 8–24. (In Russ., abstract in Eng.)

20. Borodovsky, A. P., Chibyshev, P. V., 2021. Solyanaya Turn on the Middle Irtysh (station, redoubt, village on the Irtysh defensive line of the 18th–19th centuries): study. Manual. 2nd ed. Omsk; Novosibirsk: Apostrophe Publ., 124 p. (In Russ., abstract in Eng.)

21. Chistyakova, A. N., 2023 Principles of working with China after COVID ‘2019: posing a problem. Russia and China at the crossroads of cultures: Materials of the VII International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk: NSTU Publ., pp. 165–167. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторе

Е. Е. Тихомирова, кандидат культурологии, доцент, заведующий кафедрой теории, истории культуры и музеологии, Новосибирский государственный педагогический университет, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1656-521X>, imktikhomirova@mail.ru, Новосибирск, Россия

Information about the author

Elena E. Tikhomirova, Cand. Sci. (Cultur.), Assoc. Prof., Head of the Department of Theory, History of Culture and Museology, Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1656-521X>, imktikhomirova@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 01.09.2025
Одобрена после рецензирования 05.09.2025
Принята к публикации 10.09.2025

The article was submitted 01.09.2025
Approved after reviewing 05.09.2025
Accepted for publication 10.09.2025

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Научная статья

УДК 378.4"НГПИ/НГПУ"+37.0(091)

DOI: 10.15293/1813-4718.2505.08

Истоки научной педагогической школы НГПИ/НГПУ: к 125-летию со дня рождения Феодосия Феодосьевича Шамахова

Лаврентьева Зоя Ивановна¹, Шабанов Артем Геннадьевич¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. 20 октября 2025 года исполняется 125 лет со дня рождения Феодосия Феодосьевича Шамахова, крупного ученого, основателя и бессменного руководителя Сибирского отделения историков педагогики, одного из родоначальников педагогической научной школы НГПИ/НГПУ. Первые шаги педагогической деятельности Ф. Ф. Шамахова, его научное становление и профессиональный рост связаны с Томском. В Новосибирский педагогический институт в 1966 году Феодосий Феодосьевич пришел зрелым ученым, в активе которого были защиты кандидатской (1941 г.) и докторской (1958 г.) диссертаций, посвященных изучению школ Западной Сибири в конце XIX – начале XX в. Как профессор кафедры педагогики и психологии НГПИ он публикует обобщающие монографии, разрабатывает методологические подходы к изучению региональной системы образования, ежегодно проводит научные конференции, руководит научными исследованиями аспирантов, создает научно-исследовательский кружок для студентов. Вместе с тем новосибирский период деятельности Ф. Ф. Шамахова слабо представлен в научно-педагогической историографии.

Целью данной статьи является определение и характеристика тенденций развития научных взглядов ученого в 60–70-е годы XX в., выявление его вклада в становление научной педагогической школы НГПИ/НГПУ.

Теоретико-методологической основой нашего исследования выступают демократизация и гуманизация образования, личностно ориентированный подход в педагогике. Методом исследования – сравнительно-сопоставительный анализ научных источников, обращение к архивным документам.

Научная новизна статьи заключается в том, что в работах Ф. Ф. Шамахова выявлена тенденция включения в обновленную характеристику школы личностных смыслов и ценностей образования для учащихся. На фоне ужесточения общих требований к совершенствованию обучения в средней школе ученый продолжает отстаивать идею важности изучения региональных систем образования и показывает вклад Сибири в сохранение национальной специфики школьного образования.

В заключении отмечено, что Феодосий Феодосьевич внес неоценимый вклад в становление научной школы по педагогике в НГПИ/НГПУ. Работа профессором кафедры педагогики и психологии, которая под руководством другого выдающегося деятеля педагогического института Ю. В. Шарова реализовывала проект формирования духовно-нравственных ценностей у детей и молодежи, он придавал научной работе статусность и обеспечивал ее распространенность во всесоюзных масштабах.

Ключевые слова: история педагогики; история школьного образования Сибири; методология региональных исследований; научная школа; Новосибирский государственный педагогический университет; Ф. Ф. Шамахов

Для цитирования: Лаврентьева З. И., Шабанов А. Г. Истоки научной педагогической школы НГПИ/НГПУ: к 125-летию со дня рождения Феодосия Феодосиевича Шамахова // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 87–96. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.08>

Scientific article

The Origins of the Scientific Pedagogical School of NSPI/NSPU: On the 125th Anniversary of the Birth of Feodosiy Feodosievich Shamakhov

Zoya I. Lavrentieva¹, Artem G. Shabanov¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. October 20, 2025 marks the 125th anniversary of the birth of Feodosiy Feodosievich Shamakhov, a prominent scientist, founder and permanent head of the Siberian Branch of Historians of Pedagogy, one of the founders of the pedagogical scientific school of NSPI/NSPU. The first steps of F. F. Shamakhov's pedagogical activity, his scientific formation and professional growth are associated with Tomsk. In 1966, Feodosiy Feodosievich came to the Novosibirsk Pedagogical Institute as a mature scientist, whose assets included the defense of his candidate's (1941) and doctoral (1958) dissertations devoted to the study of schools in Western Siberia in the late 19th – early 20th centuries. As a professor of the Department of Pedagogy and Psychology at NSPI, he published general monographs, developed methodological approaches to studying the regional education system, held annual scientific conferences, supervised postgraduate research, and created a research circle for students. At the same time, the Novosibirsk period of F. F. Shamakhov's activity is poorly represented in scientific and pedagogical historiography.

The purpose of this article is to define and characterize the trends in the development of the scientist's scientific views in the 60s and 70s of the 20th century, and to identify his contribution to the development of the scientific pedagogical school of NSPI/NSPU.

The theoretical and methodological basis of our research is the democratization and humanization of education, a personality-oriented approach in pedagogy. The research method is a comparative analysis of scientific sources, an appeal to archival documents.

The scientific novelty of the article lies in the fact that F. F. Shamakhov's works revealed a tendency to include personal meanings and values of education for students in the updated characteristics of the school. Against the background of tightening general requirements for improving education in secondary schools, the scientist continues to defend the idea of the importance of studying regional education systems and shows the contribution of Siberia to preserving the national specificity of school education.

In conclusion, it is noted that Feodosiy Feodosievich made an invaluable contribution to the development of the scientific school of pedagogy at NSPI/NSPU. Working as a professor in the Department of Pedagogy and Psychology, which, under the leadership of another outstanding figure of the pedagogical institute, Yu. V. Sharov, implemented a project to form spiritual and moral values in children and young people, he gave scientific work status and ensured its dissemination on an all-Union scale.

Keywords: history of pedagogy; history of school education in Siberia; methodology of regional studies; scientific school; Novosibirsk State Pedagogical University; F. F. Shamakhov

For citation: Lavrentieva, Z. I., Shabanov, A. G., 2025. The origins of the scientific pedagogical school of NSPI/NSPU: on the 125th anniversary of the birth of Feodosiy Feodosievich Shamakhov. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 87–96. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.08>

Введение. Когда речь заходит о сибирской науке, возникает вполне закономерный образ сообщества ученых, занимающихся фундаментальной физикой, математикой,

медициной, сельским хозяйством – всех тех, кто официально входит в состав Сибирского отделения Российской академии наук и базирующихся в наших знаменитых научных центрах: Академгородок, Кольцово, Краснообск. Вместе с тем мы с уверенностью можем говорить, что научные знания, добытые учеными г. Новосибирска и вносящие существенный вклад в развитие теоретических идей нашей страны, включают в себя и гуманитарные области – философию, социологию, историю, археологию, педагогику.

Также можно утверждать, что центром сосредоточения гуманитарной сибирской научной школы выступает крупнейший в стране и за Уралом Новосибирский государственный педагогический университет. Здесь работает научный центр РАО, сосредоточены научные кадры, изучающие историю Сибири; впервые в Сибирском крае открыто научное направление археологических исследований; исследуются проблемы физиологии и безопасности жизнедеятельности обучающихся; бурно развиваются психологические и дефектологические направления научных исследований. Педагогическая наука, как заглавная в названии вуза и как системообразующая в изучении развития личности в образовательном процессе, объективно воспринимается как ядро научного поиска преподавателей, аспирантов и студентов НГПУ.

Такое понимание миссии и ценности педагогической науки в педагогическом образовательном учреждении было с первых дней создания нашего университета.

Однако официальное оформление научной педагогической школы НГПУ совпадает со временем, когда Министерство просвещения РСФСР в 1961 году включает в план важнейших исследований по педагогическим наукам коллективное исследование по проблеме «Формирование духовных потребностей советских школьников». Возглавляет исследование заведующий кафедрой педагогики, кандидат педаго-

гических наук Юрий Владимирович Шаров. Существенную роль в усилении научной составляющей проекта с 1966 года начинает играть профессор кафедры, доктор педагогических наук Феодосий Феодосьевич Шамахов. Как сам он пишет в автобиографии при зачислении в состав профессорско-преподавательского коллектива НГПУ, что на его приезд смотрели как на возможность организовать защиту (кандидатских диссертаций) в г. Новосибирске. Он и сам, переезжая в г. Новосибирск, ставил одной из своих задач содействие развитию педагогической культуры преподавателей вуза.

Биографическая справка. Феодосий Феодосьевич Шамахов, 20 октября 1900 года рождения, уроженец Костромской области, появившийся на свет в семье служащих. Ф. Ф. Шамахов в 1925 году окончил Московский государственный университет, факультет общественных наук, отделение литературного языка по специальности преподаватель литературы и языка средней школы. Преподавательскую деятельность начал в октябре 1922 года в школе № 24 Хамовнического района г. Москвы. В ноябре 1925 года переехал в г. Томск, начав профессиональную карьеру с должности преподавателя обществоведения в школах, затем – заведующий учебной частью и директор педагогического техникума. С октября 1930 года Феодосий Феодосьевич переходит работать в Томский университет, на должность старшего ассистента кафедры педагогики педагогического факультета, далее – доцент и заведующий кафедрой педагогики. В 1941 г. Ф. Ф. Шамахов защищает кандидатскую диссертацию по теме «Средняя школа Сибири в период первой русской революции 1905–1907 гг.», эту и все последующие работы автор создает полностью на архивных материалах. Вехой в изучении дореволюционной школы Западной Сибири стала защита Ф. Ф. Шамаховым в 1958 г. докторской диссертации «Школа в Западной Сибири в конце XIX – начале XX в.». Трехтомное

исследование включает в себя такие самостоятельные работы, как: «Школа Западной Сибири в период первой русской революции», «Начальная и средняя школа Западной Сибири в 1907–1917 гг.», «Нерусская школа Западной Сибири в 1907–1917 гг.», «Система подготовки педагогических кадров для общеобразовательных школ в конце XIX – начале XX веков», «Школа дореволюционного Томска с 60-х годов XIX века до 1917 г.» и др. Автор выявил и обработал широкий круг новых архивных материалов и материалов региональной периодической печати. В результате Ф. Ф. Шамахов пришел к выводу, что сибирская школа развивалась как составная часть системы просвещения России, но имела свои региональные особенности. Автор стремился рассматривать развитие школьной системы в Сибири в связи с социально-экономическим развитием региона.

В Новосибирском государственном педагогическом институте работал профессором-консультантом по кафедре педагогики и психологии с 21 января 1971 года, профессором кафедры педагогики – с 14 марта 1979 года и профессором кафедры научных основ управления школой – с 1 октября 1980 года. Ф. Ф. Шамахов награжден многочисленными наградами, в том числе – значком «Отличник Народного просвещения», медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», орденом «Трудового Красного Знамени», медалью «За трудовое отличие» и др.

Цель, теоретический аппарат исследования. Целью нашей статьи является определение и характеристика тенденций развития научных взглядов Ф. Ф. Шамахова в новосибирский период его деятельности, выявление его вклада в становление научной педагогической школы НГПУ. Это время было связано не только с переездом ученого в Новосибирск, но и с теми переменами, которые происходили в педагогической науке. Существенное значение в расши-

рении контекста педагогических исследований приобретает теория деятельности, разработанная С. Л. Рубинштейном [1] и А. Н. Леонтьевым [2]. Исследования психологов призывают ученых-педагогов учитывать мотивы деятельности участников образовательного процесса, обращать внимание на степень осознанности и ценности образования для человека, сосредотачиваться на внутренних ресурсах субъектов образования. Данные показатели будут использоваться нами при анализе динамики научных идей Ф. Ф. Шамахова в 60–70-е годы. Будем мы опираться и на теорию развития личности ребенка в образовательном процессе, представленную в работах Л. И. Божович [3]. Необходимо выяснить, насколько в исследованиях истории школьного образования Сибири, которые на длительном отрезке времени проводил Ф. Ф. Шамахов, проявлялся такой показатель, как отношение ребенка к образованию, качество влияния школьного образования на развитие личности обучающихся. Кроме того, обратим внимание на методологию исследования региональной системы образования, которая всегда была в центре внимания научных статей Феодосия Феодосьевича. Дело в том, что в шестидесятые годы происходит резкий поворот от методологии эмпирических исследований к методологии определения теоретических связей и закономерностей в педагогических явлениях [4], что существенно меняет характер историко-педагогических исследований [5]. Отдельно заметим, что развивающиеся в этот период научные идеи не могли не отразиться на научных работах Ф. Ф. Шамахова, особенно если учесть, что он был ровесником названных нами ученых. Наконец, определим, насколько на анализ истории школьного образования в работах Ф. Ф. Шамахова повлияло Постановление ЦК КПСС 1966 года «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», которое было направлено на выравнивание условий работы школ в разных регионах

страны. В качестве метода исследования будет использоваться сравнительно-сопоставительный анализ работ ученого раннего периода (30–50-е гг.) [6; 7; 8] и периода работы в НГПУ (1966–1978 гг.) [9–13].

Обсуждение результатов. Сначала отметим, что Феодосий Феодосьевич не изменил своей научной теме и продолжал работу над историей образования Сибири. Новизна его научного поиска, как он сам зафиксировал в материалах о создании сибирской школы, была в переходе от интегралов «главным образом организационной стороны вопроса: как лучше составить расписание занятий в школе при комплексном, а позднее комплексно-проектном методе, перевести систему занятий с классной в кабинетную...» [14, с. 16] к теоретическим обобщениям, определению «специфики самих педагогических явлений, внутренней логики их развития [10, с. 7]. Обозначается перенос центра внимания с чисто описательных историко-педагогических трудов на научно-исследовательские.

Наиболее полно такой переход выразился в обосновании ученым нестандартной для того времени периодизации истории образования в советский период. Критикуя «механическое перенесение периодизации общественных явлений на школьные» [10, с. 10], Ф. Ф. Шамахов выдвигает следующие научные идеи, на основе которых можно выделять этапы развития школьного образования:

- единство педагогической практики и педагогической мысли категорически и вполне справедливо: «Мы не можем представить себе, чтобы школа в советском обществе развивалась в отрыве от теории» [10, с. 7];

- определение в качестве единого для всех этапов критерия на основе «учета внутренних закономерностей самих педагогических явлений ... ее политехнический характер» [10, с. 12];

- взаимозависимость количественных (содержание образования) и качественных (готовность обучающихся к решению обще-

ственно-производственных задач) изменений школьного развития [10, с. 16].

Высказанные теоретические положения позволяют ученому ввести совершенно не характерные для его предыдущих работ показатели развития школы 60-х годов XX века. Он не просто выделяет, а выделит и подчеркивает такие ее смысловые и личностно значимые для учащихся показатели, как «способность к логическому мышлению, умение быстро ориентироваться в изменяющихся условиях производства и адаптироваться к новой технологии, к сложным орудиям труда» [10, с. 18], отмечает, что «в 60-е годы начался смелый поиск путей развития творческих способностей учащихся» [13, с. 178].

В работах, которые выходят в свет в 70–80-е годы, Ф. Ф. Шамахов начинает использовать понятие «демократизация» [13, с. 32]. Он приходит к выводу о влиянии демократизации образования на усиление связи школы с жизнью. При характеристике школ 1917–1920 гг. он сосредоточивается на демократизации отношений между учителями и учениками, в 30-е годы показывает развитие демократических начал у обучающихся в процессе вовлечения их в школьное самоуправление и участие в общественных детских объединениях. На всех этапах школьного строительства ученый значительное место отводит активному участию общественности в жизни школы.

Кроме того, в научных статьях начинается подниматься проблема развития национальных школ в Сибири [9]. В качестве доказательности развитости сети национальных школ он приводит пример Горного Алтая: «в 1967–1968 уч. году, по данным облОНО, всего работали 237 школ... Число алтайских школ составляло 64 и смешанных 16» [9, с. 373]. Ф. Ф. Шамахов замечает, чтобы приблизить якутскую национальную школу к требованиям жизни, в них стали создаваться всевозможные кружки, связанные с исконно национальным производством: «Юный охотник», «Охотник-рыбак»,

«Следопыт» [9; с. 375], в школьные программы с пятого по десятый класс последовательно вводились темы: простейшие способы охоты и рыбной ловли; охотничий промысел с включением передвижения на гребных и моторных лодках; участие в огнестрельном охотничьем промысле; товароведение и механизация сельскохозяйственной работы. Феодосий Феодосьевич приходит к актуальному для нашего времени выводу о том, что связь школы с жизнью и организация трудового воспитания в школе должна учитывать национальные и региональные особенности.

Систематическая и остро дискуссионная научно-исследовательская деятельность Ф. Ф. Шамахова в 70–80-е годы приводит к тому, что ученый начинает отмечать противоречивость истории образования, отражать сложность школьных явлений, показывать диалектичность развития школьного опыта и педагогической мысли. Критический анализ фактов, несмотря на приверженность марксистско-ленинской методологии, обеспечивает приглашение Феодосия Феодосьевича в редакционный коллектив многотомного издания «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР» под общей редакцией Э. Д. Днепровца [15].

Значительное место в научных трудах Ф. Ф. Шамахова в новосибирский период отводится проблеме методологии изучения региональной тематики историко-педагогических исследований. Подчеркивая всеобщий характер развития образования в стране, Феодосий Феодосьевич в споре с ведущими учеными страны продолжает отстаивать тезис о важности региональных исследований по педагогике [16]. Он предлагал учитывать не только экономические, природно-географические и национальные факторы Сибирского региона, но и степень вовлеченности школы в связь с жизнью посредством особых процессов политехнологизации школы. В качестве доказательства особенности сибирской шко-

лы в ракурсе данного методологического положения он приводит в пример создание школьных лесничеств в 60-е годы как ответ на научно-технический прогресс в химической и целлюлозно-перерабатывающей промышленности с центром в Западной Сибири; открытие школы для одаренных детей в Академгородке как ответ на запросы науки в молодых кадрах. Можно сделать вывод, что Ф. Ф. Шамахов в региональных особенностях развития сибирской школы разглядел (и предложил этот взгляд научно-педагогическому сообществу) наличие специфических, обусловленных национальными особенностями развития страны признаков. Вывод ученого для современной науки более чем актуальный.

Новосибирский период творчества Ф. Ф. Шамахова многими учеными оценивается как время формирования научной школы по региональной истории образования. В творческое научное объединение историков педагогики Сибири по приглашению Ф. Ф. Шамахова входят специалисты Барнаула, Бийска, Томска, Горно-Алтайска, Якутии, Бурятии. Ежегодно в Новосибирске под руководством основателя сибирской школы историков педагогики проводятся научные конференции, издаются сборники научных трудов [17]. Он сотрудничает с ведущими учеными-историками Академгородка и Новосибирского государственного педагогического института: И. С. Окладниковым, М. М. Шорниковым. В редакционную коллегию монографии «Школа Сибири за 60 лет Советской власти» входит профессор, ректор педагогического института Л. Ф. Колесников, доктор исторических наук, профессор Е. И. Соловьева, кандидат педагогических наук, доцент И. Г. Жук.

Под руководством двух научных руководителей – Ф. Ф. Шамахова и Ю. В. Шарова – в 1971 году на кафедре педагогики НГПИ Ириной Григорьевной Жук защищается историко-педагогическая диссертация «Проблема формирования духовных потребностей личности в педагогиче-

ской теории и практике Л. Н. Толстого» [18]. В 1982 г. в Москве под руководством академика А. И. Пискунова молодой тогда преподаватель нашего университета Т. Л. Павлова защищает диссертацию «Воспитание сознательной дисциплины в опыте советской общеобразовательной школы РСФСР до Великой Отечественной войны, 1917–1941 гг.» [19]. В 2000 году, уже под руководством и продолжателем идей Ф. Ф. Шамахова Татьяной Леонидовной Павловой, защищает кандидатскую диссертацию преподаватель кафедры педагогики и психологии ИФМИТО А. И. Арапов «Проблема дифференциации обучения в истории отечественной педагогики и школы конца XIX – начала XX века» [20]. В 2002 году в РГПУ им. А. И. Герцена защищается кандидатская диссертация по теме «Социальные и психолого-педагогические основы организации призрения детей в России в 20–30-е годы XX века» преподавателем кафедры педагогики и психологии исторического факультета А. О. Катионовой [21].

Несмотря на то что историко-педагогические исследования в Новосибирском государственном педагогическом университете не получили широкого распространения и не стали устойчивым научным направлением (только много лет спустя появилась кандидатская диссертация С. А. Пономарёва «Развитие педагогического образования в Западной Сибири в 1930–1941 гг.» [22]), они сыграли значительную роль в становлении научной школы по общей педагогике. Они логично вошли в разработку темы «Духовное развитие советских школьников», которую в то время по решению Министерства просвещения РСФСР возглавил заведующий кафедрой педагогики, где трудился Ф. Ф. Шамахов, Юрий Владимирович Шаров. После защиты Ю. В. Шаровым докторской диссертации по теме «Формирование духовных потребностей как социально-педагогическая проблема» научная школа по педагогике оформляется официально и становится ба-

зой для развития педагогической науки на современном этапе. В настоящее время в НГПУ трудятся девять докторов педагогических наук, действуют научные школы по социальному воспитанию, по художественному образованию, открыта докторантура и аспирантура по педагогике, работает научный центр РАО.

Заключение. Новосибирский период педагогической и научной деятельности Ф. Ф. Шамахова показывает устойчивость и преданность теме школьного образования в Сибири. Здесь он подготавливает и издает сборники научных трудов под названием «Школа и педагогическая мысль Сибири» (1969–1977 гг.), «Школа Западной Сибири за 50 лет советской власти» (1970 г.), под его же руководством собиралось коллективное монографическое исследование «Школа Западной Сибири за 60 лет советской власти» (1982 г.). Ученый продолжает строго придерживаться марксистских методологических позиций, что, в свою очередь, не позволяет ему выявить связи развития образования в дореволюционный и советский период времени, и остается, как показывают современные исследования, на ложной точке зрения отрицания достижений педагогического образования Сибири, не связанного с революционным движением. Вместе с тем он настойчиво продвигает мысль о важности изучения региональных особенностей школьного образования и приходит к опережающему его время выводу о том, что в «местных» масштабах наиболее полно и ярко проявляются специфические черты национальной системы образования и обнаруживаются общие скрепы, связывающие все школы в единую систему.

В работах Ф. Ф. Шамахова, вышедших в 60–80-е годы, явно просматриваются тенденции включения в оценку деятельности школ Сибири не только социально, но и личностно значимых показателей (гуманизация и интеллектуализация школьного образования, уровень сформированности

духовно-нравственных качеств учащихся). Объясняется такое преломление научных результатов, полученных в предыдущий период деятельности, в работах новосибирского периода как влиянием развития гуманистических идей в педагогике в целом, так и вовлеченностью ученого в работу над коллективной кафедральной темой формирования духовных потребностей советских школьников. Более того, систематизация научной деятельности кафедры, активная работа с аспирантами, повышение публикационной активности профессорско-преподавательского состава свидетельствуют о незаменимом вкладе профессора Ф. Ф. Шамахова в становление научной педагогической школы

НГПУ. Феодосий Феодосьевич выступал популяризатором сибирской педагогической науки, вносил вклад в узнаваемость научной школы Новосибирского педагогического института, обеспечивал продвижение научных идей в общесоюзное научное пространство. После защиты в 1971 году Ю. В. Шаровым докторской диссертации и серии кандидатских диссертаций преподавателей нашего университета (Винникова Г. В., 1973 г.; Курилова А. Г., 1975 г.; Казанский О. А., 1975 г.) уже не было сомнений, что научная школа по педагогике в нашем университете является зрелой, самобытной и устойчивой. Проявилось и ведущее направление научной школы – теория и практика воспитания.

Список источников

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Изд-во Питер, 2002. – 720 с.
2. Лекторский В. А. Психологическая теория деятельности А. Н. Леонова и современные когнитивные исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2023. – Т. 46, № 2. – С. 67–83. DOI: <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-16>
3. Гуткина Н. И. Концепция Л. И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. – 2018. – № 14 (2). – С. 116–128. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2018140213>
4. Колташ С. И. О методологических изысканиях педагогики (60–80-е годы XX века) // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 134–136.
5. Пискунов А. И. О проблематике историко-педагогических исследований на современном этапе // Советская педагогика. – 1964. – № 5. – С. 101–102.
6. Шамахов Ф. Ф. Общественно-педагогическое движение 60-х годов и начальная школа Западной Сибири во второй половине XIX века // Ученые записки Томского пединститута. – 1955. – Т. XIV. – С. 53–56.
7. Шамахов Ф. Ф. Школа Западной Сибири в конце XIX – начале XX в. – Томск, 1957. – 167 с.
8. Шамахов Ф. Ф. Нерусская школа Западной Сибири между двумя буржуазно-демократическими революциями (1907–1917 гг.) // Ученые записки Томского педуниверситета. – 1962. – Т. XX. – Вып. 3. – С. 105–107.
9. Шамахов Ф. Ф. Основные этапы советской школы за 50 лет и некоторые особенности развития школы в Сибири // Школа и педагогическая мысль Сибири. – Новосибирск, 1969. – С. 5–26.
10. Шамахов Ф. Ф. Проблема связи советской школы с жизнью в историческом развитии (1917–1975 гг.) // Школа и педагогическая мысль Сибири. – Новосибирск, 1976. – С. 5–20.
11. Шамахов Ф. Ф., Окладников И. С. Сибирская школа на пути к 50-летию советского союза // Школа и педагогическая мысль Сибири. – Новосибирск, 1976. – С. 68–72.
12. Шамахов Ф. Ф., Трофимов П. Л. Из истории сибирской школы (1917–1931): учеб. пособие для спецкурсов и спецсеминаров педвузов. – Новосибирск: Новос. пед. ин-т, 1976. – 150 с.
13. Шамахов Ф. Ф., Афанасьев В. Ф., Гутова Н. К. и др. Школа Сибири за 60 лет Советской власти. – Барнаул: Алт. кн. из-во, 1982. – 256 с.
14. Шамахов Ф. Ф. Мысли о создании сибирской школы // Школа и педагогическая мысль Сибири: история и современность (К 100-летию со дня рождения Ф. Ф. Шамахова). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. – С. 15–19.
15. Тебиев Б. К., Шамахов Ф. Ф., Усачев

ва Р. Ф. и др. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: конец XIX – начало XX в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1991. – 445 с.

16. Беликова А. П. К историографии истории образования и педагогической мысли в Сибири // Вестник ТГПУ. – 2006. – Вып. 10 (61). Серия: Педагогика. – С. 86–88.

17. Шамаховские чтения: материалы научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Ф. Ф. Шамахова «Научное наследие Ф. Ф. Шамахова: история и современность», 24–25 октября 2000 г. / ред. коллегия: Кузнецов М. С. [и др.]. – Томск: Дельтаплан, 2001. – 230 с.

18. Жук И. Г. Проблема формирования духовных потребностей личности в педагогической теории и практике Л. Н. Толстого: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск: Новосибир. гос. пед. ин-т, 1971. – 21 с.

19. Павлова Т. Л. Воспитание сознательной дисциплины в опыте советской общеобразовательной школы РСФСР до Великой Отечественной войны, 1917–1941 гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982. – 22 с.

20. Аранов А. И. Проблема дифференциации обучения в истории отечественной педагогики и школы конца XIX – начала XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2000. – 20 с.

21. Катионова А. О. Социальные и психолого-педагогические основы организации при-зрения детей в России в 20–30-е годы XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2003. – 24 с.

22. Пономарёв С. А. Развитие педагогического образования в Западной Сибири в 1930–1941 гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М.: Московский гор. пед. ун-т, 2018. – 24 с.

References

1. Rubinstein, S. L., 2002. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Piter Publishing House, 720 p. (In Russ.)
2. Lektorsky V. A., 2023. Psychological theory of activity by A. N. Leontiev and modern cognitive research. Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology, vol. 46, no. 2, pp. 67–83. DOI: <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-16> (In Russ.)
3. Gutkina, N. I., 2018. L. I. Bozhovich's concept of the structure and formation of personality (cultural-historical approach). Cultural-historical psychology, no. 14 (2), pp. 116–128. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2018140213> (In Russ.)
4. Koltash, S. I., 2005. On methodological research in pedagogy (60–80s of the 20th century). Higher education in Russia, no. 3, pp. 134–136. (In Russ.)
5. Piskunov, A. I., 1964. On the problems of historical and pedagogical research at the present stage. Soviet pedagogy, no. 5, pp. 101–102. (In Russ.)
6. Shamakhov, F. F., 1955. Social and pedagogical movement of the 60s and the primary school of Western Siberia in the second half of the 19th century. Scientific notes of the Tomsk Pedagogical Institute, vol. XIV, 237 p. (In Russ.)
7. Shamakhov, F. F., 1957. School of Western Siberia in the late 19th – early 20th centuries. Tomsk, 167 p. (In Russ.)
8. Shamakhov, F. F., 1962. Non-Russian school of Western Siberia between two bourgeois-democratic revolutions (1907–1917). Scientific notes of Tomsk Pedagogical University, vol. XX, Issue 3, 263 p. (In Russ.)
9. Shamakhov, F. F., 1969. The main stages of the Soviet school over 50 years and some features of the development of the school in Siberia. School and pedagogical thought of Siberia. Novosibirsk, pp. 5–26. (In Russ.)
10. Shamakhov, F. F., 1976. The problem of the connection between the Soviet school and life in historical development (1917–1975). School and pedagogical thought of Siberia. Novosibirsk, pp. 5–20. (In Russ.)
11. Shamakhov, F. F., Okladnikov, I. S., 1976. Siberian school on the way to the 50th anniversary of the Soviet Union. School and pedagogical thought of Siberia. Novosibirsk, pp. 68–72. (In Russ.)
12. Shamakhov, F. F., Trofimov, P. L., 1976. From the history of the Siberian school (1917–1931): Textbook for special courses and special seminars of pedagogical universities. Novosibirsk: Novosib. ped. in-t, 150 p. (In Russ.)
13. Shamakhov, F. F., Afanasyev, V. F., Gutova, N. K., et al., 1982. School of Siberia for 60 years of Soviet power. Barnaul: Alt. book from-vo, 256 p. (In Russ.)

14. Shamakhov, F. F., 2001. Thoughts on the creation of a Siberian school. School and pedagogical thought of Siberia: history and modernity (On the 100th anniversary of the birth of F. F. Shamakhov). Novosibirsk: Publishing House of NSPU, pp. 15–19. (In Russ.)

15. Tebiev, B. K., Shamakhov, F. F., Usacheva, R. F., et al., 1991. Essays on the history of school and pedagogical thought of the peoples of the USSR: late 19th – early 20th centuries / Ed. E. D. Dneprov. Moscow: Pedagogy Publ., 445 p. (In Russ.)

16. Belikova, A. P., 2006. On the historiography of the history of education and pedagogical thought in Siberia. Bulletin of TSPU, Issue 10 (61), Series: Pedagogy, pp. 86–88. (In Russ.)

17. Shamakhovskie Readings: Proceedings of the Scientific Conference Dedicated to the 100th Anniversary of the Birth of F. F. Shamakhov “The Scientific Heritage of F. F. Shamakhov: History and Modernity”, October 24–25, 2000 / Tomsk State Pedagogical University; editorial board: Kuznetsov M. S. [et al.]. Tomsk: Deltaplan, 2001, 230 p. (In Russ.)

18. Zhuk, I. G., 1971. The problem of formation of spiritual needs of the individual in the pedagogical theory and practice of L. N. Tolstoy: Abstract candidate of pedagogical sciences. Novosibirsk, 21 p. (In Russ.)

19. Pavlova, T. L., 1982. Education of conscious discipline in the experience of the Soviet comprehensive school of the RSFSR before the Great Patriotic War, 1917–1941: Abstract candidate of pedagogical sciences. Moscow, 190 p. (In Russ.)

20. Arapov, A. I., 2000. The problem of differentiation of teaching in the history of domestic pedagogy and school of the late XIX – early XX centuries: abstract candidate of pedagogical sciences. Novosibirsk, 20 p. (In Russ.)

21. Kationova, A. O., 2003. Social and psychological-pedagogical foundations of the organization of child care in Russia in the 20–30s of the XX century: abstract candidate of pedagogical sciences. St. Petersburg, 24 p. (In Russ.)

22. Ponomarev, S. A., 2018. Development of teacher education in Western Siberia in 1930–1941: abstract candidate of pedagogical sciences. Moscow, 24 p. (In Russ.)

Информация об авторах

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, lzi53@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9428-497X>, Новосибирск, Россия

А. Г. Шабанов, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, shabanov_11.01.84@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8478-5348>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Zoya I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, lzi53@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9428-497X>, Novosibirsk, Russia

Artyom G. Shabanov, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, shabanov_11.01.84@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8478-5348>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 21.08.2025
Одобрена после рецензирования 25.08.2025
Принята к публикации 30.08.2025

The article was submitted 21.08.2025
Approved after reviewing 25.08.2025
Accepted for publication 30.08.2025

Научная статья

УДК 378.4(091)+37.0-05.7.4(091)

DOI: 10.15293/1813-4718.2505.09

История исторического факультета НГПИ/НГПУ в биографиях В. Ф. Цыбы и В. И. Соболева

Сидорчук Оксана Николаевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Изучение истории исторического факультета (Института истории, гуманитарного и социального образования) Новосибирского государственного педагогического университета неразрывно связано с реконструкцией биографий руководителей, внесших значительный вклад в его основание, развитие и стабильность. В статье раскрываются основные сведения профессиональной биографии В. Ф. Цыбы (1906–1976) и В. И. Соболева (1948–1999), которые в разные годы были деканами исторического факультета, занимали посты проректоров НГПИ/НГПУ.

Основными источниками исследования стали неопубликованные документы из фондов Государственного областного архива Новосибирской области и архива НГПУ, сведения музея НГПУ, опубликованные воспоминания о деятельности ученых, оставленные коллегами и учениками, справочные издания.

Цель статьи. Реконструкция биографий В. Ф. Цыбы и В. И. Соболева в контексте этапов истории исторического факультета НГПИ и истории страны.

Методология исследования. Работа выполнена в рамках междисциплинарного подхода; использовались общенаучные методы, методы исторического и педагогического исследования. Методологической базой являются основные подходы «персональной истории», рассматривающей историю жизни человека во всей ее уникальности в контексте исторических событий конкретной исторической эпохи.

Результаты исследования. В ходе исследования реконструированы биографии деканов исторического факультета НГПИ В. Ф. Цыбы (1948–1950) и В. И. Соболева (1983–1988) в контексте истории страны и истории НГПУ.

В заключении делается вывод о роли и вкладе В. Ф. Цыбы и В. И. Соболева – известных ученых-историков и талантливых руководителей в историю, организацию и развитие исторического факультета в 1940–1980-е гг., в становлении особой атмосферы факультета, формировании педагогической основы «традиции дел и традиции отношений» современного Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ.

Ключевые слова: Виктор Фомич Цыба; Виктор Иванович Соболев; педагог; декан; исторический факультет; Новосибирский государственный педагогический институт; Новосибирск

Для цитирования: Сидорчук О. Н. История исторического факультета НГПИ/НГПУ в биографиях В. Ф. Цыбы и В. И. Соболева // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 97–109. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.09>

History of the Faculty of History NSPI/NSPU in the Biographies of V. F. Tsyba and V. I. Sobolev

Oksana N. Sidorchuk¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The study of the history of the Faculty of History (Institute of History, Humanities and Social Education) of Novosibirsk State Pedagogical University is inseparably linked with the reconstruction of the biographies of its leaders, who made the significant contribution to its foundation, development and stability. The article reveals the basic information of the professional biographies of V. F. Tsyba (1906–1976) and V. I. Sobolev (1948–1999), who in different years were the deans of the Faculty of History and held the posts of vice-rectors of NSPI/NSPU.

The main sources of the study are previously not published documents from the NSPU archive, information from the NSPU museum, published memoirs of the activities of the scientists left by their colleagues and students, reference books.

The purpose of the article is to reconstruct the biographies of V. F. Tsyba and V. I. Sobolev in the context of the historical stages of the Faculty of History of NSPI and the country.

Research methodology. The work was carried out within the framework of an interdisciplinary approach; general scientific methods, methods of historical and pedagogical research. The methodological basis is the main approaches of the “personal history”, considering the history of a person’s life in all its uniqueness in the context of historical events of a specific historical period.

Results of the study. During the study, the biographies of the deans of the Faculty of History of NSPI V. F. Tsyba (1948–1950) and V. I. Sobolev (1983–1988) were reconstructed in the context of the history of the country and the history of NSPI.

In the conclusion are summed up the role and contribution of famous historians and talented leaders V. F. Tsyba and V. I. Sobolev in the history, organization and development of the Faculty of History in the 1940s–1990s, in the creation of the faculty’s special atmosphere, and the formation of the pedagogical basis for the “tradition of deeds and tradition of relationships” of the modern Institute of History, Humanities and Social Education of NSPU.

Keywords: Viktor Fomich Tsyba; Viktor Ivanovich Sobolev; educator; dean; faculty of history; Novosibirsk State Pedagogical Institute; Novosibirsk

For citation: Sidorchuk, O. N., 2025. History of the faculty of history of NSPI/NSPU in the biographies of V. F. Tsyba and V. I. Sobolev. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 97–109. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.09>

Введение. Постановка проблемы.

В 2025 г. Новосибирский государственный педагогический университет отмечает 90 лет со дня основания. В 1935 г. был создан вечерний городской педагогический институт, состоящий из четырех факультетов: литературного, исторического, физико-математического и географического. Первый набор студентов составил лишь 109 человек.

За 90 лет Новосибирский государственный педагогический универси-

тет стал одним из самых крупных педагогических вузов в стране, в котором обучается в 10 институтах и на 3 факультетах более 13 000 студентов. НГПУ является флагманом в современном российском образовании. Успехом сегодняшнего дня НГПУ обязан людям, стоявшим у основания вуза, вложившим много сил в становление и развитие университета.

Исследование истории НГПУ подразумевает восстановление и изучение биографий тех, кто стоял у истоков, кто внес

заметный вклад в развитие университета.

Исторический факультет НГПИ (сегодня это Институт истории, гуманитарного и социального образования НГПУ) является ровесником вуза. Исследование истории исторического факультета невозможно без реконструкции биографий тех, кто в разные исторические периоды руководил факультетом. Так, Ю. Л. Бессмертный отмечает, что «...главное место в изучении занимает определенный, конкретный человек, его индивидуальное поведение, его собственный выбор, ... ради понимания человеческой уникальности в контексте времени» [1].

В данном контексте представляется интересным реконструировать биографии двух деканов исторического факультета – Виктора Фомича Цыбы, возглавлявшего факультет в послевоенное время (1948–1950 гг.), и Виктора Ивановича Соболева, руководившего факультетом в годы «перестройки» (1983–198 гг.). В. Ф. Цыба и В. И. Соболев руководили факультетом на «сложных эпохах», стояли у истоков создания научных школ, внесли большой вклад в создание «особой атмосферы» и формирование «традиции дел и традиции отношений» исторического факультета [2].

Цель работы. Реконструкция профессиональных биографий ученых, педагогов, деканов исторического факультета В. Ф. Цыбы и В. И. Соболева в контексте этапов развития исторического факультета НГПИ и истории страны.

Методология исследования. Работа выполнена в рамках междисциплинарного подхода; использовались общенаучные методы, методы исторического и педагогического исследования. Методологической основой выступает «персональная история». Это направление исторической науки, предметом исследования которого является история жизни человека во всей ее уникальности в контексте исторических событий конкретной исторической эпохи [3; 4].

Обзор научной литературы по проблеме. В последние годы исследователи

различных научных направлений обращают внимание на «роль личности в истории».

Так, историки, изучая персональную историю, особое место уделяют типологии исторических биографий. Л. П. Репина первый тип называет «модальная биография», в котором биографии используются как статистические сведения в рамках социологии, социальной антропологии. Второй тип – «контекстуальная биография», где главным аспектом выступает атмосфера и исторические события конкретной общественной эпохи, в которой реализует себя личность. Третий тип характеризует жизнь личности на грани нормы или нарушения распространенных форм поведения. Последний четвертый тип биографического жанра назван «герменевтическим», который ориентирует исследователя на понимание жизни личности, особенностей черт характера, мотивов поведения, намерений и замыслов, степени их реализации [5].

В педагогических исследованиях можно выделить несколько направлений изучения выдающихся ученых-педагогов:

- 1) биографические очерки, посвященные великим отечественным педагогам [6];
- 2) историко-биографические сведения о зарубежных педагогах, чьи идеи заимствованы отечественной наукой [7];
- 3) изучение истории конкретных учебных заведений через восстановление и изучение биографий их руководителей [8].

В данной статье реконструкция профессиональной биографии выдающихся личностей позволяет не только познакомиться с отдельными биографическими фактами, но и показать историю эпохи, страны, учебного заведения через деятельность руководителей.

Результаты исследования, обсуждение. Форсированная модернизация 1920–1930-х гг. подразумевала не только проведение индустриализации и коллективизации, но и создание системы советского высшего образования как составной части культурной революции. Профессиональная

биография В. Ф. Цыбы может стать примером создания «советской интеллигенции», «советского преподавателя» в конце 1920–1930-х гг. До переезда в Новосибирск Виктору Фомичу довелось поработать в городах РСФСР, Казахской ССР, Грузинской ССР.

Виктор Фомич Цыба родился 30 сентября 1906 в бывшей Екатеринославской губернии, Бахмутского уезда, в селе Лугань в семье железнодорожного рабочего. Отец работал на железнодорожном транспорте в качестве слесаря, помощника машиниста, машинистом. Отец Виктора Фомича был «красным партизаном», членом ВКП(б). Мама с 1924 г. была членом ВКП(б), работала на железной дороге в качестве рабочей, сторожа, контролера и дежурной по вокзалу. Из-за постоянных переездов семьи Виктор Фомич сменил несколько училищ, в 1926 г. завершил среднее образование в школе 2-й ступени г. Актюбинска (Казахстан).

С 1926 по 1927 г. Виктор Фомич работал секретарем народного суда 16 участка в Актюбинске. В 1927 г. поступил в Среднеазиатский университет (Ташкент) на юридическое отделение факультета общественных наук. По окончании II курса перешел на экономическое отделение, на базе которого тогда был создан Среднеазиатский планово-экономический институт им. В. В. Куйбышева (САПЭИ). Окончил названный институт в 1932 г., получив специальность «экономист-плановик-синтетик»¹.

По окончании САПЭИ был оставлен здесь в качестве ассистента для разработки образовательного курса истории народного хозяйства. Одновременно с этим поступил в аспирантуру при Институте аспирантур Московского планового института по курсу истории народного хозяйства. В 1935 г. окончил аспирантуру и остался

работать ассистентом в Московском плановом институте, затем был направлен на работу в Куйбышев (ныне Самара), где после переезда в 1935–1940 гг. работал доцентом в Куйбышевском плановом институте. В 1939 г. вступил в ряды ВКП (б) [9].

К сожалению, оставшиеся документы не позволяют реконструировать «тбилисский период» преподавательской деятельности В. Ф. Цыбы. Известно только, что в 1940 г. в Тбилиси он защитил диссертацию «Крестьянские движения и реформа 1861 г. в России». Защита состоялась 28.04.1940 в Тбилисском государственном университете. В. Ф. Цыбе была присвоена ученая степень кандидата исторических наук по специальности «История СССР». Оппонентами выступали член-корреспондент Академии наук, доктор исторических наук, профессор Георгий Васильевич Хачапуридзе и доцент А. Пирцхалашвили. Виктор Фомич владел казахским, узбекским и грузинским языками².

В 1940 г. он был переведен на работу в Новосибирский плановый институт. Одновременно начал читать лекции и вести семинарские занятия по курсу истории СССР в НГПИ. 20 октября 1940 г. возглавил кафедру истории НГПИ³.

Начало Великой Отечественной войны совпало с назначением В. Ф. Цыбы директором НГПИ. Множество забот и тягот, связанных с эвакуацией института в г. Колпашево (Нарымский край), легло на плечи директора. Необходимо было не только погрузить на пароходы учебное оборудование, но и обеспечить перевозку преподавателей, сотрудников и студентов вуза. Переезд начался в августе, в сентябре прибыли в Колпашево. По воспоминаниям Е. И. Соловьевой, Колпашево с началом Великой Отечественной войны изменился: «Вдоль деревянных тротуаров появились

¹ ГАНО. Ф. 22. Оп. 5. Д. 6601. Л. 3–5.

² Архив НГПУ. Ф. НГПУ. Оп. 9. Д. 137. Л. 18.

³ ГАНО. Ф. 22. Оп. 5. Д. 6601. Л. 3–5.

длинные грядки картофеля, пошли на отопление ограды многих домов и огородов, опустели прилавки магазинов, неимоверно выросли цены на рынке» [10].

Первый год работы в Колпашево был трудным. Необходимо было разместить преподавателей (многие были с семьями), студентов, организовать учебный процесс, скорректировать учебные планы. Учебный процесс был организован только к декабрю. В приказе по педагогическому институту от 25 декабря 1941 г. зафиксировано: «...всех преподавателей, рабочих и служащих распределить по группам и начать обучение, установить твердое расписание»⁴. Несмотря на сложности, учебный процесс был организован, занятия регулярно проходили в две смены, студенты и преподаватели трудились добросовестно, осуществлялся набор студентов, и во всем этом обнаруживалась несомненная заслуга директора НГПИ В. Ф. Цыбы.

Виктор Фомич продолжал и научную деятельность, разрабатывая темы «Нарым в годы советской власти» и «Народное образование в Нарыме».

13 ноября 1943 г. педагогический институт вернулся в Новосибирск. В. Ф. Цыба с марта 1944 г. возглавил кафедру истории СССР (организованную в этот момент путем разделения кафедры истории), стал больше времени уделять разработке лекционных курсов.

В 1948–1950 гг. он возглавил историко-филологический факультет в качестве декана. Педагогический институт в это время после долгих переездов и неустroенности разместился на Комсомольском проспекте, 20. О тяжелом времени напоминало «...плохо отремонтированное здание, в котором совсем недавно находился военный госпиталь, и неухоженный захламленный двор, в центре которого выделялся бездействующий фонтан, увенчивающийся большим грибком» [10].

На годы руководства факультетом В. Ф. Цыбой произошла реорганизация факультета, открывались новые кафедры, сформировался профессорско-преподавательский состав, шла подготовка многих талантливых студентов, среди которых выделялась Е. И. Лобанова (Соловьева) – первая аспирантка Виктора Фомича, ставшая позднее заведующим кафедрой истории СССР / отечественной истории, а в 1981–1988 г. ректором НГПИ.



Рис. 1. Цыба Виктор Фомич в конце 1940-х гг.

Каким был факультет в годы руководства В. Ф. Цыбы? Факультет состоял из двух кафедр – истории СССР (возглавлял В. Ф. Цыба) и кафедры всеобщей истории (заведующий кафедрой Р. В. Лейтман). На кафедре истории СССР работало три доцента, кандидата исторических наук (В. Ф. Цыба, В. С. Виргинский, М. И. Марченко) и преподаватель Н. И. Баньков – руководитель педагогической практикой по истории СССР. На кафедре всеобщей истории работали старшие преподаватели: Р. В. Лейтман преподавала курс новой истории стран Востока, С. Б. Плискина и Е. Е. Ранг – «среднюю историю» (средневековую историю)⁵.

«Необычно колоритными были первые послевоенные студенческие наборы. На всех факультетах... в аудитории пришли бывшие фронтовики, многие имели звания, ордена и медали, прошли через госпитали. Они не сняли еще военную форму. Прави-

⁴ Архив НГПУ. Фонд НГПУ. Оп. 9. Д. 137. Л. 27.

⁵ ГАНО. Ф. 1596. Оп. 1. Д. 5. Л. 4 об.

тельственные награды говорили о мужестве, стойкости, преданности Родине. Среди таких людей как бы растворялись, терялись недавние выпускники школ, в основном

девушки. Бывшие фронтовики жадно, с упорством учились, вели за собой остальных», – вспоминает Е. И. Соловьева [10].



Рис. 2. В. Ф. Цыба (в центре) с коллегами во дворе НГПИ на Комсомольском проспекте, 20

Перед факультетом стоял ряд актуальных задач: повысить качество знаний и успеваемости студентов, подготовить специалистов для сельских школ Новосибирской области. В эти годы активно разрабатывались методические темы «Преподавание истории Великой Отечественной войны в школе», «Вопросы войны и военного дела на уроках истории в средней школе» и др., преподаватели повышали квалификацию.

Особое внимание уделялось пропагандистско-агитационной работе не только среди студенчества и учащихся школ, но и среди взрослого населения. Студенты отправлялись обкомом и горкомом партии для проведения просветительской (политико-воспитательной) работы на промышленных предприятия города, на предприятия транспорта, в школы, где разъясняли основные документы коммунистической партии и правительства в решении задач восстановления народного хозяйства, освещали основные события «внутреннего и международного положения Советского Союза», вели агитационную работу в студенческих группах по укреплению трудовой дисциплины, за повышение качества

учебы и высокие показатели на экзаменационной сессии. Отчеты агитаторов заслушивались на заседаниях комитета ВЛКСМ.

На факультете выходила газета, которая в отчете педагогического института отмечалась как «особенно интересна по содержанию и оформлению» по сравнению с другими факультетами. В студенческих группах выпускались боевые листки.

Аудитории, в которых проходила активная жизнь преподавателей и студентов исторического факультета, были плохо оборудованы, зимой в них было холодно, учебников почти не было. Для того чтобы студентам подготовиться к занятиям, необходимо было законспектировать литературу в читальном зале библиотеки института. Читальный зал библиотеки на Комсомольском проспекте вмещал не более двадцати человек, поэтому студенты приходили заранее, стояли в очереди, чтобы получить «рабочее место».

В эти годы В. Ф. Цыба работает над докторской диссертацией «Аграрные отношения России в начале XX века» (докторская диссертация из-за ухудшения здоровья не была защищена).

Виктор Фомич был любимым преподавателем студентов. «Он обладал каким-то неуловимым обаянием, располагал к себе, вызывал к откровенности и бывших фронтовиков, и влюблявшихся в него девушек. Глубокий знаток «Русской Правды» и других древних источников, которые тогда трудно было и прочесть, он в своих лекциях цитировал их, воссоздавал подлинную картинку происходящего...», — вспоминала Е. И. Соловьева [10].

В 1950–1955 гг. В. Ф. Цыба являлся заместителем директора НГПИ по научной работе, совмещая эту должность с должностью заведующего кафедрой истории СССР, а с 10 ноября 1955 г. — объединенной кафедрой истории. В 1950 г. им была создана аспирантура по истории СССР, просуществовавшая, впрочем, недолгое время.

Руководил кафедрой В. Ф. Цыба до октября 1963 г. С момента, когда вновь произошло разделение кафедр, и до 1974 г. работал на кафедре истории СССР в должности доцента. Преподавал начальную часть курса истории СССР. По воспоминаниям студентов, наиболее запоминающимися и любимыми были лекции Фомича (как любовно его называли) по древней истории Руси, о монгольском завоевании, деятельности Ивана Грозного. Студентами В. Ф. Цыбы были известные сегодня ученые — академик РАН В. И. Молодин, доктора наук Е. И. Соловьева, М. М. Ефимкин, И. Н. Гомеров, Н. П. Матханова, В. А. Зверев, В. И. Соболев, О. Н. Катионов, кандидаты наук Л. И. Дремова, К. Е. Зверева, З. П. Горьковская, З. И. Лаврентьева, Т. Я. Самойлова, В. С. Елагин, В. С. Пель, множество других ученых разных специальностей, работников образования.

По их отзывам, Виктор Фомич был «талантливым руководителем», «сумел создать кафедру, основать ее традиции, сформировать уважительное отношение на факультете к преподавателям, студентам, специалистам», «научил бережно относиться к историческим источникам», «был очень

эмоциональным и добрым человеком, но мог расшуметься из-за нарушения каких-либо норм», «строгим, предъявляющим особые требования к внешнему виду студентов», «блестящим лектором, который не только сухо излагал факты, но и переживал за судьбу русского народа, порой смахивая слезы», «любимой фразой Фомича была следующая: “Не возгордись, а то унижен будешь”».

Виктор Фомич Цыба стоял у истоков создания исторического факультета, НГПИ, высшего педагогического образования Сибири. Его профессиональная биография началась в конце 1920-х гг., накопленный опыт работы в вузах страны помог ему организовать учебный процесс нашего института в суровые военные годы, создать научные школы в послевоенное время.

Одним из любимых учеников В. Ф. Цыбы был Виктор Иванович Соболев. В 1971 г. В. Ф. Цыба читал у первокурсника Виктора Соболева начальный курс истории СССР. В зачетной книжке 14 января 1971 г. Виктор Фомич выставил «зачтено», а 10 июня 1971 г. — «отлично».

Виктор Иванович Соболев родился 18 ноября 1948 г. в Могочи Читинской области. Его отец Иван Тихонович был военным, с мамой — Полиной Петровной познакомился на танцах в деревне, возле которой стоял его полк. В школьный период Виктором были пройдены все этапы, свойственные традициям советского времени. Именно они сформировали у подростка организованность, ответственность и лидерские качества. Как отмечает в своих воспоминаниях В. И. Молодин, особенно отчетливо уже в то время они проявлялись у Виктора в спорте, которым он был увлечен. Его любимыми видами были футбол и хоккей — игры командные, азартные, требующие предельной собранности [11]. Учился Виктор ровно, ко всем предметам школьной программы относился одинаково, за исключением истории. Интерес к ней оформился в старших классах.

В 1966 г. после окончания школы он поступил в Читинский институт физкультуры, но в 1967 году отца переводят служить в Новосибирск. Виктор бросает институт и переезжает в наш город вместе с семьей. Недолгое время проработал на заводе, и в 1968 г. был призван в ряды Советской Армии. Служил на Байконуре, в ракетных войсках.

После службы в армии Виктор Иванович возвращается в Новосибирск и поступает на исторический факультет НГПИ. По воспоминаниям Т. Н. Троицкой, у Виктора Ивановича в студенчестве было две страсти: спорт и археология. Археологией Виктор увлекся после археологической практики, где начальником отряда был Слава Молодин (сейчас академик РАН В. И. Молодин). После экспедиции Татьяна Николаевна Троицкая определила научную проблематику Виктора Соболева, связанную с изучением андроновской культуры. Виктор Соболев серьезно работал над ней, выступил на региональной конференции, а на пятом курсе написал научную работу в соавторстве с В. И. Молодиным по курганам Старая Преображенка. Свой первый Открытый лист он получил еще будучи студентом на разведку Каменного Мыса.

Еще обучаясь в институте, Виктор Иванович начинает работать: в 1971 г. устроился на должность электрика (февраль – март), затем агента по снабжению (март – октябрь), лаборанта кафедры всеобщей истории (октябрь – декабрь)¹. С 1972 г. принят на должность препаратора кафедры теории и методики пионерской работы, затем вновь устраивается на должность лаборанта кафедры всеобщей истории в археологический музей.

После окончания института в 1975 г. Виктора Ивановича оставили на кафедре всеобщей истории. Из личного листка по учету кадров: «Ассистент кафедры всеобщей

истории НГПУ, старший преподаватель кафедры всеобщей истории, старший преподаватель кафедры истории СССР»².

Экспедиционный поиск не прекращался ни на один сезон. Молодому ученому удалось собрать исключительный археологический материал по истории барабинских татар. В 1978 г. он поступил в аспирантуру по специальности «Археология» в Кемеровском государственном университете. Он был первым аспирантом доктора исторических наук, заведующего кафедрой археологии этого вуза – Анатолия Ивановича Мартынова. В 1983 году Виктор Иванович успешно защитил кандидатскую диссертацию по теме «Барабинские татары XIV–XVII вв. н. э. (по археологическим материалам)». В соавторстве с Т. Н. Троицкой и В. И. Молодиным издал свою первую монографию «Археологическая карта Новосибирской области», вышедшую в издательстве «Наука».

По словам академика РАН В. И. Молодина, в 1970–1980-е гг. он как исследователь был в числе тех, кто продолжал отечественную традицию синтеза археологии и этнографии, развитию которой в Сибири способствовали работы Окладникова, Дульзона, Чернецова [11].

На основе разноплановых источников Виктор Иванович создал целостную картину историко-культурных процессов на территории Западной Сибири, раскрыл различные аспекты этнополитической истории сибирского коренного населения, реконструировал его социально-экономическое развитие. Эти проблемы, связанные с историей сибирских ханств, нашли освещение в его докторской диссертации (успешная защита состоялась в 1995 г. на заседании диссертационного совета Института археологии и этнографии СО РАН). Этому логическому итогу предшествовало издание монографий и около семидесяти

¹ Архив НГПУ. Фонд НГПУ. Оп. 9. Д. 353. Л. 5.

² Архив НГПУ. Фонд НГПУ. Оп. 9. Д. 353. Л. 6–8.

статей и тезисов докладов на конференциях различного уровня.



Рис. 3. Соболев Виктор Иванович, 1995 г.

Параллельно с успешной научной работой проводились не менее успешные преподавательская и административная работа.

Из отчета ассистента кафедры всеобщей истории Соболева Виктора Ивановича за 1975–1980 г.: «В течение этого срока был

прочитан лекционный курс по истории древнего мира, историческому краеведению, археологии СССР»³.

Практически вся профессиональная деятельность В. И. Соболева связана с историческим факультетом. В разное время он работал на трех кафедрах – всеобщей истории, истории СССР (отечественной истории), истории мировой культуры.

В 1983 г. становится деканом исторического факультета. Характеризуя эпоху, Е. И. Соловьева отмечала: «Это было очень тяжелое, суровое время. Перестройка, в которую так поверил коллектив, начала давать сбои, а потом и совсем захлебнулась. На факультете при настойчивом воздействии на коллектив В. И. Соболева постепенно сложился единый комплексный подход к теоретической научной подготовке студентов – направленность всех форм обучения на работу с источником» [10].



Рис. 4. Декан исторического факультета В. И. Соболев с коллегами на торжественной линейке, посвященной педагогической практике, 1985 г.

Преподавателями широко использовались материалы собственных археологических раскопок, музея НГПУ и краеведческого музея, местных и центральных архивов. Шли острые дискуссии о состоянии и перспективах исторической науки. Коллективные научные выводы вносились в студенческую аудиторию. Так постепенно был

консолидирован учебный процесс, налажена научная студенческая работа и в целом сохранился факультет.

Студенты безмерно любили и уважали декана. О его любви к профессии педагога, страсти к археологии, преданности истфаку можно говорить бесконечно. Как вспоминает З. П. Горьковская: «Истфак тогда

³ Архив НГПУ. Фонд. НГПУ. Оп. 9. Д. 353. Л. 19–33.

“жил и дышал” временем эпохи: диспуты, газеты, стихия добрых дел, поиск инноваций в образовании, встречи с интересными людьми: учеными, педагогами, творческие программы, дежурства на этаже (дежурство в смысле деятельности и формы жизни на неделю)» [12].

Деканом Виктор Иванович был строгим, но справедливым. Говорил четко, точно и ясно. Короткие и увесистые фразы декана всегда были основательны и обоснованы. Он никогда не ругал просто так, порой прощал мелкие студенческие шалости, но уж если ругал... Всегда поддерживал интересные студенческие задумки. Несмотря на то что хвалил редко, всегда чувствовалась его защита.

О. Н. Катионов вспоминает: «С 1985 г. работали в деканате исторического факультета, куда Виктор пригласил меня в качестве своего заместителя. Вместе ходили на работу. Это были годы взаимопомощи, взаимовыручки, взаимоподдержки. Он был незлобивым, добрым человеком. По-моему, он помог мне как руководителю быть всегда выше разного рода склок, подсиживания» [13].

В период руководства В. И. Соболевым факультета у студентов и преподавателей возникла идея разработки «нового исторического образования» в школе и в вузе. Время поиска новых форм и содержания позволяло экспериментировать с организацией учебного процесса. Так, Ю. Л. Троицким и З. П. Горьковской была создана экспериментальная группа «Вече». Виктор Иванович поддерживал и помогал успешной работе группы, находил возможности для поездок студентов на «Культурологические штудии», где читали лекции В. С. Библер, А. Я. Гуревич, Ю. Б. Норштейн, С. С. Неретина, М. О. Чудакова, С. С. Аверинцев и др.

В. И. Соболев создал особый «стиль истфака», сформировал стиль современного руководства факультетом, который в течение 34 лет (1989–2023) поддерживал и развивал

О. Н. Катионов, а с 2023 г. – О. М. Хлытина.

В 1988 г. Виктор Иванович назначается на должность проректора по учебной работе. Как вспоминала Л. И. Дрёмова: «Виктор Иванович находился во главе учебно-воспитательного процесса вуза, был его организатором, “мозговым центром”, определял его стратегию и тактику» [13].

В. И. Соболев становится одним из основателей кафедры истории культуры в 1991 г. (сейчас кафедра теории, истории культуры и музеологии). Концепция кафедры – изучение истории культуры через изучение иностранных (китайский и японский) языков. В. И. Соболев гениально предугадал общую стратегию развития культурологического образования в Институте истории, гуманитарного и социального образования НГПУ, предложив выстраивать совместные проекты с китайскими и японскими университетами. Первые договоры с Китаем, Японией заключены были В. И. Соболевым. С этого момента расширяются различные направления совместной работы – учебная (обмен студентами, организация стажировок, проведение совместных проектов), научная деятельность (проведение совместных конференций, научные публикации, научные встречи). В конце 1990-х годов партнерами НГПИ становятся Шаньдунский педагогический университет, Шаньдунский женский университет, Синьцзянский университет, Муданьцзянский педагогический университет. В сложное для высшей школы время В. И. Соболев активно развивает студенческое сотрудничество с зарубежными высшими учебными заведениями. В 1991 г. такой проект осуществляется с Данией, с Портсмутским университетом, установлены учебно-научные, творческие контакты с рядом университетов европейских стран.

Несмотря на ранний уход, В. И. Соболев успел очень многое сделать для университета: 1) создал учебно-краеведческий музей НГПИ (сейчас зал этнографии многопрофильного музея НГПУ имени

Т. Н. Троицкой); 2) организовал и открыл школу № 98 при Новосибирском государственном педагогическом университете; 3) добился получения статуса лицея школой № 200; 4) стал одним из авторов серии научно-популярных книг по историческому краеведению для старших школьников; 5) создал учебно-методический центр «СибАрх» (Сибирский археолог), призванный не только отслеживать памятники, которым угрожает опасность, но и проводить здесь незамедлительные археологические исследования.

После реорганизации педагогического института в университет в 1995 г. Виктор Иванович был назначен первым проректором.

«Быть за старшего» – нам кажется, что данное суждение не случайно, поскольку основным качеством Виктора Ивановича являлось огромное уважение к родным, друзьям, учителям, коллегам, студентам и поэтому неудивительно, что такое же отношение он вызывал и вызывает к себе

у всех, кто его помнит.

Заключение. История исторического факультета НГПУ создавалась в 1930-е гг. и поддерживается сегодня талантливыми педагогами, учеными, студентами и сотрудниками. В. Ф. Цыба и В. И. Соболев – известные ученые-историки и талантливые руководители, внесшие огромный вклад в историю, организацию и развитие исторического факультета в разные годы, а также в становление особой атмосферы факультета, формирование педагогической основы «традиции дел и традиции отношений» современного Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ. Они руководили историческим факультетом «на сломках эпох», сохраняя традиции и предлагая новые пути; готовили учителей современного, талантливого, глубокого и интеллигентного: Виктор Фомич Цыба – в период становления высшего педагогического образования Сибири, Виктор Иванович Соболев – в сложное время накануне распада СССР.

Список источников

1. Бессмертный Ю. Л. Метод // Человек в мире чувств: Очерки по истории частной жизни в Европе и некоторых странах Азии до начала нового времени / под ред. Ю. Л. Бессмертного. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т: Рос. акад. наук, 2000. – 582 с.
2. Киселева Е. В. «Листпед» в пространстве традиций факультета // Магия Листпеда: педагогические принципы адаптационного сбора студентов. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010. – С. 56–62.
3. Кцоева С. Г. Персональная история как метод исследования научных взглядов Карла Ясперса // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 74–77.
4. Renders H. The limits of representativeness: Biography, life writing, and microhistory // Theoretical discussions of biography: Approaches from history, microhistory, and life writing. – Leiden: Brill, 2014. – P. 129–138.
5. Ретина Л. П. Персональная история: биография как средство исторического познания // Казус: индивидуальное и уникальное в истории. – 1999. – Т. 2. – С. 7–13.
6. Помелов В. Б. Сердце, отданное детям. К 95-летию со дня рождения В. А. Сухомлинского // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2013. – № 3 (1). – С. 151–159.
7. Помелов В. Б. Уильям Хёрд Килпатрик и его метод проектов: к 150-летию со дня рождения педагога // Вестник Вятского университета. – 2021. – № 3 (141). – С. 149–157.
8. Денисова И. В., Лю-Ку-Тан В. А. Михаил Иванович Коноров (1878–1968): биография педагога и руководителя Белгородского института народного образования – Белгородского педагогического техникума // Via in tempore/ История. Политология. – 2024. – Т. 51. – № 2 (396–405). – С. 396–404.
9. «Числюсь по России»: профессора и преподаватели кафедры отечественной истории НГПУ: биобиблиографический справочник. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – 160 с.
10. Соловьева Е. И. Черные и красные штрихи судьбы // Быть на земле Человеком. – Ново-

сибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – С. 50–152.

11. Молодин В. И., Бобров В. В. Виктор Иванович Соболев: воспоминания о друге // Соболев Виктор Иванович: коллега, учитель, товарищ, друг. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – С. 3–8.

12. Горьковская З. П., Дремова Л. И., Сидорчук О. Н. Наш Соболев // Соболев Виктор Иванович: коллега, учитель, товарищ, друг. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – С. 20–25.

13. Катионов О. Н. Студенты, товарищи, друзья // Соболев Виктор Иванович: коллега, учитель, товарищ, друг. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – С. 13–20.

14. Дрёмова Л. И. «Если есть путь, значит кто-то его проложил»: В. И. Соболев и начало изучения культурологии в НГПУ // Сибирь, Россия, мир в исследовательском и образовательном пространстве. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – С. 20–29.

References

1. Bessmertny, Yu. L., 2000. Method. Man in the world of the feelings. Essays on the history of private life in Europe and in certain countries of Asia before the modern times / edited by Y. L. Bessmertny. Moscow: Russian State University for the Humanities: Russian Academy of Sciences, 582 p. (In Russ.)

2. Kiselyova, E. V., 2010. "Listped" in the space of the faculty's traditions. Magic of Listped: pedagogical principles of adaptation training of students. Novosibirsk: Publishing house of NSPU, 136 p. (In Russ.)

3. Ktsoeva, S. G., 2012. Personal history as a method of studying the scientific views of Karl Jaspers. Almanac of modern science and education, no. 3, pp. 74–77. (In Russ.)

4. Renders, H., 2014. The limits of representativeness: Biography, life writing, and microhistory. Theoretical discussions of biography: Approaches from history, microhistory, and life writing. Leiden: Brill Publ., pp. 129–138. (In Eng.)

5. Repina, L. P., 1999. "Personal history": biography as a means of historical learning. Casus: the individual and unique in history, vol. 2, pp. 7–13. (In Russ.)

6. Pomelov, V. B., 2013. Heart given to children. To the 95th anniversary of V. A. Sukhomlinsky's birth. Herald of the Vyatka State Humanitarian University, no. 3 (1), pp. 151–159. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Pomelov, V. B., 2021. William Hurd Kilpatrick and his method of projects: to the 150th anniversary of the birth of the teacher. Herald of Vyatka State University, Is. 3 (141), pp. 149–157. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Denislova, I. V., Lyu-Ku-Tan, V. A., 2024. Mikhail Ivanovich Konorov (1878–1968): Biography of a Teacher and Head of the Belgorod Institute of Public Education – Belgorod Pedagogical College. Via in tempore / History and political science, vol. 51, no. 2 (396–405), pp. 396–404. (In Russ., abstract in Eng.)

9. "I am listed in Russia": professors and teachers of the department of Russian history of NSPU: bio-bibliographical reference. Novosibirsk: Publishing house of NSPU, 2007, 160 p. (In Russ.)

10. Solovyova, E. I., 2019. Black and red strokes of fate. To be a Human on earth. Novosibirsk: Publishing house of NSPU, pp. 50–152. (In Russ.)

11. Molodin, V. I., Bobrov, V. V., 2008. Viktor Ivanovich Sobolev: memories of the friend. Sobolev Viktor Ivanovich: colleague, teacher, comrade, friend. Novosibirsk: Publishing house of NSPU, pp. 3–8 (In Russ.)

12. Gorkovskaya, Z. P., Dremova, L. I., Sidorchuk, O. N., 2008. Our Sobolev. Sobolev Viktor Ivanovich: colleague, teacher, comrade, friend. Novosibirsk: Publishing house of NSPU, pp. 20–25 (In Russ.)

13. Kationov, O. N., 2008. Students, comrades, friends. Sobolev Viktor Ivanovich: colleague, teacher, comrade, friend. Novosibirsk: Publishing house of NSPU, pp. 13–20 (In Russ.)

14. Dryomova, L. I., 2019. "If there is a path, someone has paved it": V. I. Sobolev and the beginning of cultural studies at NSPU. Siberia, Russia, world in the research and educational space. Novosibirsk: Publishing house of NSPU, pp. 20–29. (In Russ.)

Информация об авторе

О. Н. Сидорчук, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, sonya97@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6713-7958>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Oksana N. Sidorchuk, Cand. Sci. (Hist.), Head of the Department History, Novosibirsk State Pedagogical University, sonya97@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6713-7958>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 21.08.2025
Одобрена после рецензирования 25.08.2025
Принята к публикации 30.08.2025

The article was submitted 21.08.2025
Approved after reviewing 25.08.2025
Accepted for publication 30.08.2025

Научная статья

УДК 378(092)Троицкая Т.Н.+378:902

DOI: 10.15293/1813-4718.2505.10

Исследовательская деятельность в научном кружке вуза в педагогическом наследии профессора Т. Н. Троицкой

Мжельская Татьяна Владимировна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Введение. Т. Н. Троицкая была не только выдающимся археологом, но и талантливым педагогом. Основным ее детищем было создание археологического кружка НГПИ/НГПУ. Для будущего учителя формирование исследовательских компетенций необходимо для его профессионально-личностного развития, он должен уметь проводить собственную научную деятельность, выступать в качестве руководителя проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Цель статьи состоит в определении основных принципов научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом вузе на примере археологического кружка НГПУ.

Методология. Методологической основой работы являются положения теории обучения в высшей школе, которые рассматривают принципы обучения как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей.

Результаты исследования. В процессе изучения мемуаров Т. Н. Троицкой, воспоминаний ее учеников и коллег были выделены следующие принципы, которым должен следовать руководитель исследовательской деятельностью студентов в вузе: индивидуальный, дифференцированный подход к студентам; самостоятельность творчества студента; постепенное возрастание сложности заданий и их посильность; общение студентов с выдающимися учеными; работа с историческими источниками; представление результатов научной деятельности.

Заключение. Т. Н. Троицкая разработала методику работы научного кружка, результаты деятельности которого за более чем 60-летнюю историю показывают их успешность.

Ключевые слова: археологический кружок; Т. Н. Троицкая; научная работа студентов; принципы обучения

Для цитирования: Мжельская Т. В. Исследовательская деятельность в научном кружке вуза в педагогическом наследии профессора Т. Н. Троицкой // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 110–116. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.10>

Scientific article

Research Activities in the University's Scientific Circle in the Pedagogical Legacy of Professor T. N. Troitskaya

Tatiana V. Mzhelskaya¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Introduction. T. N. Troitskaya was not only an outstanding archaeologist, but also a talented teacher. Her main brainchild was the creation of the NGPI/NGPU archaeological circle. For a future teacher, the formation of research competencies is necessary for his professional and

personal development, he must be able to conduct his own scientific activities, act as a supervisor of students' project and research activities.

The purpose of the article is to define the basic principles of students' research activities at a pedagogical university using the example of the archaeological circle of the NSPU.

Methodology. The methodological basis of the work is the provisions of the theory of teaching in higher education, which consider the principles of teaching as recommendations that guide pedagogical activity and the educational process as a whole, as ways to achieve pedagogical goals.

The results of the study. In the process of studying the memoirs of T. N. Troitskaya, the memoirs of her students and colleagues, the following principles were identified that should guide the head of student research at the university: an individual, differentiated approach to students; independence of student creativity; gradual increase in the complexity of tasks and their feasibility; communication of students with prominent scientists; work with historical sources; presentation the results of scientific activity.

Conclusion. T. N. Troitskaya has developed a methodology for the work of the scientific circle, the results of which over a 60-year history show their success.

Keywords: archaeological circle; T. N. Troitskaya; scientific work of students; principles of teaching

For citation: Mzhelskaya, T. V., 2025. Research activities in the university's scientific circle in the pedagogical legacy of professor T. N. Troitskaya. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 110–116. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.10>

Введение. Постановка проблемы. Татьяна Николаевна Троицкая, советский и российский ученый-археолог, доктор исторических наук, профессор, основательница новосибирской археологической школы, родилась 9 мая 1925 года. Более 50 лет она работала в НГПИ/НГПУ. В 2025 году на базе Новосибирского государственного педагогического университета прошла Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 100-летию со дня рождения выдающегося ученого и педагога, доктора исторических наук, профессора Татьяны Николаевны Троицкой «Талант наивысшей пробы...» [1].

Татьяна Николаевна была не только выдающимся археологом, но и талантливым педагогом. Специальных работ по педагогике она не писала, но свой опыт работы со студентами изложила в воспоминаниях и в публикациях, посвященных деятельности археологического кружка НГПУ [1, с. 7–11]. Эти материалы, а также воспоминания ее учеников и коллег стали основой для написания этой статьи. Она продолжает серию публикаций, в которых анализируются основные педагогические

идеи Т. Н. Троицкой [2; 3].

Основным детищем Татьяны Николаевны было создание археологического кружка НГПИ/НГПУ [4, с. 6]. Она начала работать в Новосибирском педагогическом институте в 1956 году. Будучи кандидатом исторических наук, имея опыт раскопок на памятниках Крыма, она начала систематическое изучение древней истории Новосибирской области. Уже на следующий год, собрав студентов, приступила к разведкам и раскопкам. Это и стало началом археологического кружка [5, с. 7].

Несмотря на то что через кружок за более чем 60-летнюю историю в той или иной степени прошло не менее тысячи студентов, только незначительная часть (не более 10 %) сделали археологию своей профессией, остальные же работают в школах, учреждениях среднего, высшего, дополнительного образования, других организациях.

Важной частью подготовки учителя в современной системе образования является формирование исследовательских компетенций. Актуальность данной задачи определяется ФГОС высшего педагогического образования в следующих компетенциях:

УК-1 и ОПК-3 [6]. Для будущего учителя формирование исследовательских компетенций необходимо для его профессионально-личностного развития, он должен уметь проводить собственную научную деятельность, руководить проектной и исследовательской деятельностью учащихся. Значение подготовки учителя как исследователя рассматривалось в значительном количестве публикаций, как отечественных, так и зарубежных [7; 8].

Цель статьи состоит в определении основных принципов научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом вузе на примере археологического кружка НГПУ. Будет проанализирован опыт Т. Н. Троицкой, а также некоторые особенности его современного функционирования под руководством ее учеников – Т. В. Мжельской и И. А. Дуракова.

Методология и методы исследования. Методологической основой работы являются положения теории обучения в высшей школе, которые рассматривают принципы обучения «как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса... Дидактические принципы – это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями». По своему происхождению принципы обучения (дидактические принципы) являются теоретическим обобщением педагогической практики, возникают из опыта практической деятельности [9, с. 65, 66]. Обозначенные теоретические положения являются основанием для анализа практического опыта работы археологического кружка, его обобщения, а также выявления форм и методов работы со студентами по формированию исследовательских компетенций.

Результаты исследования. Обсуждение. Одной из основных задач археологи-

ческого кружка (клуба) является научная работа студентов. Она проводится по двум направлениям: полевая экспедиционная работа и непосредственная научная деятельность – обработка экспедиционного материала и подготовка выступлений на конференциях [5, с. 32]. В процессе такой деятельности достигается цель – подготовка к творчеству, овладение методами самостоятельной и навыками краеведческой работы, что необходимо для педагога, и методами научной работы, столь важными для ученого [5, с. 47].

Выделим принципы, которыми должен руководствоваться руководитель исследовательской деятельностью студентов в вузе на примере деятельности археологического кружка. Первым и основным методическим принципом является *индивидуальный, дифференцированный подход к студентам*, выявление интересов и возможностей каждого. Следуя этому принципу, Татьяна Николаевна подбирала исследовательскую тему студенту, исходя из его интересов, внимательно наблюдая за ним. Так, она изменила тему будущему академику В. И. Молодину со средневековья на раннюю бронзу, заметив его трепетное отношение к данным материалам [5, с. 48–49].

В исследовательской деятельности важна самостоятельность творчества студента. Этому принципу Т. Н. Троицкая придерживалась при подготовке докладов, статей, тезисов, курсовых и дипломных работ. Просмотрев первоначальный текст, представленный студентом, она находила хоть небольшую, но собственную его мысль. Потом подчеркивала именно эту мысль, хвалила, но при этом просила переделать текст определенным образом. Сама показывала, как это нужно сделать, т. е. составляла студенту исправленный текст. Делала это так, чтобы он считал, что руководитель только переделывает, чтобы было лучше, а все остальное он делает сам.

Еще два взаимодополняющих друг друга принципа – это *постепенное возраста-*

ние сложности заданий и их посильность. Татьяна Николаевна считала, что, работая с каждым студентом индивидуально, необходимо следить за ростом его творческих возможностей, усложняя научные задания. Таким образом, он убеждается в развитии своих возможностей и видит в этом конкретную пользу от своих занятий в кружке. Выбор посильного для студента задания дает ему веру в свои силы. Предложение слишком сложного задания неизбежно приводит к тому, что кружковец разочаровывается в себе и в своей работе. Предложение темы, слишком легкой для данного студента, приводит к тому, что он не приучается к труду, переоценивает свои возможности, постепенно снижает их [5, с. 48–51].

Еще одним принципом приобщения к исследовательской деятельности будущего педагога является внедрение в учебный процесс практики *общения студентов с выдающимися учеными*. Так, академик А. П. Окладников, очень занятой человек, приезжал в НГПУ на подведение итогов полевых сезонов с докладами о совершенных открытиях. В непринужденной обстановке он рассказывал о проводившихся раскопках в Монголии, на Кубе и показывал слайды [10, с. 4]. Сейчас общение с сотрудниками Института археологии и этнографии СО РАН происходит как на базе этого института, так и в НГПУ. Ежегодно проходят встречи с академиком В. И. Молодиным, который рассказывает о совершенных открытиях. В экспедициях у студентов появляется возможность общаться с сотрудниками Института археологии и этнографии, преподавателями других вузов, иностранными учеными. Здесь же читаются лекции практикантам об истории исследуемого памятника, результатах работ на территории археологического микрорайона [11; 12].

Еще один принцип в деятельности археологического клуба заключается в обработке материала, полученного в результате раскопок, т. е. *работа с историческими источ-*

никами. Здесь значительную роль играет организованный Т. Н. Троицкой археологический музей, который позже расширился благодаря усилиям ее ученика – доктора исторических наук, бывшего первого проректора НГПУ В. И. Соболева. Сейчас это многопрофильный музей НГПУ, носящий имя самой Т. Н. Троицкой. Постоянно идет работа с археологической коллекцией, на основе которой студенты пишут научные доклады и выступают с ними на конференциях разного уровня [9, с. 4; 13, с. 41–58].

Важным принципом формирования исследовательских компетенций студентов является *представление результатов научной деятельности* на конференциях разного уровня. По сохранившейся традиции, уже много лет студенты готовят и проводят ежегодную конференцию по итогам полевого сезона. Это важно не только для расширения знаний студентов об археологии, но и для получения навыка публичного представления доклада. Последнее становится стартом для выступления на конференциях более высокого уровня: региональной, всероссийской, международной, ранее всесоюзной. Практически все годы существования кружка, его члены не только выступают на них, но и становятся лауреатами разных степеней [5, с. 33]. Как правило, тезисы докладов являются и первыми публикациями.

В последние годы научными руководителями археологического клуба ИИГСО являются доктор исторических наук И. А. Дураков и кандидат исторических наук Т. В. Мжельская. У каждого из них есть свои научные интересы, что накладывает свой отпечаток на особенности работы со студентами.

И. А. Дураков работает со студентами в рамках классической археологии. В основном исследования проходят на материалах, полученных в результате работ на памятниках в Новосибирской области и хранящихся в фондах многопрофильного музея ФГБОУ ВО «НГПУ» и Института археологии и этнографии СО РАН [14–16].

Т. В. Мжельская акцент в работе со студентами делает на изучение исторических, в основном фольклорных, источников. Археологические материалы либо становятся объектом основного анализа, либо привлекаются в качестве параллелей в процессе исследования [14–16].

Таким образом, студенты обучаются основным приемам работы с археологическими и историческими источниками, умению подбирать и анализировать факты, получают навыки применения различных методов, учатся ставить цель, решать исследовательские задачи, делать выводы.

Многие выпускники, прошедшие археологический клуб, сохранили связь с ним. Используя полученные навыки, они организуют краеведческую работу в школах, периодически присоединяются со своими учениками к археологическим экспедициям. По мнению Т. Н. Троицкой, все бывшие кружковцы считают, что занятия в кружке приучили их к самостоятельной работе и дали определенный материал и навыки, которые используются ими на уроках и во внеклассной работе [17, с. 42, 43].

Заключение. Подводя итоги своей деятельности, Татьяна Николаевна подчеркивала, что из всего сделанного ею, самым весомым является создание студенческого археологического кружка и руководство им [18, с. 36]. «Я убеждена, что кружок – это

лучшее, что было сделано мной» [19, с. 73]. Татьяна Николаевна разработала методику работы научного кружка, одним из основных направлений деятельности которого была наука. Немало членов кружка стали учеными, кандидатами и докторами наук. Среди его выпускников много выдающихся учителей и педагогов дополнительного образования. Четверо имеют звание Заслуженного учителя. Их успехи во многом основаны на подготовке, полученной в НГПИ/НГПУ, но в значительной степени из-за навыков научно-исследовательской деятельности, сформированных в археологическом кружке под руководством Т. Н. Троицкой.

Несмотря на то что Т. Н. Троицкая не анализировала свой педагогический опыт, определенные идеи работы со студентами она опубликовала в своих воспоминаниях. Это позволило выявить и обобщить ее основные педагогические идеи по работе со студентами в рамках научного (в данном случае археологического) кружка. Результаты его деятельности за более чем 60-летнюю историю показывают их успешность. Большое значение научный кружок в педагогическом вузе имеет в формировании исследовательских компетенций будущих учителей. Его члены получают серьезную подготовку, в отличие от тех студентов, которые проходят традиционное обучение в так называемом массовом опыте [20, с. 15].

Список источников

1. Талант наивысшей пробы...: сборник воспоминаний и научно-исследовательских работ по итогам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения выдающегося ученого и педагога, доктора исторических наук, профессора Т. Н. Троицкой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2025. – 173 с.

2. Мжельская Т. В., Дураков И. А., Катионов О. Н. Модель воспитания педагога в высшей школе: педагогическое наследие профессора Т. Н. Троицкой // *Философия образования*. – 2021. – Т. 21, № 1. – С. 143–159.

3. Мжельская Т. В., Дураков И. А., Катионов

О. Н. Педагогическое наследие профессора Т. Н. Троицкой: особенности процесса обучения в педагогическом вузе // *Сибирский педагогический журнал*. – 2019. – № 2. – С. 64–72.

4. Молодин В. И., Дураков И. А. Введение // Талант наивысшей пробы...: сборник воспоминаний и научно-исследовательских работ по итогам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения выдающегося ученого и педагога, доктора исторических наук, профессора Т. Н. Троицкой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2025. – С. 4–6.

5. Троицкая Т. Н., Сильянова О. С. Студенче-

ский археологический кружок НГПУ: История и методика работы: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2007. – 72 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденный приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 125. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 20.05.2025).

7. Морозова О. П. Учитель как исследователь: профессиональная подготовка в системе классического университетского образования // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 4. – С. 64–73.

8. Bellack Arno A. Contrasting approaches to research on teaching // Studying Teaching and Learning, Trends in Soviet and American Research. – N.Y., 1981. – P. 41–59.

9. Нигматов З. Г., Шакирова Л. Р. Теория и технологии обучения в высшей школе: курс лекций. – Казань (б/и), 2012. – 357 с.

10. Катионов О. Н. Слово редактора // Троицкая Т. Н. Мое призвание. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – С. 3–4.

11. Мжельская Т. В., Дураков И. А. Археологическая практика: взгляд в прошлое, перспективы будущего // Вестник педагогических инноваций. – 2010. – № 3. – С. 132–140.

12. Мжельская Т. В., Дураков И. А. Особенности исследовательской работы археологи-

ческого клуба ИИГСО НГПУ на современном этапе. Вместо предисловия // Археолого-этнографические исследования в образовательном пространстве НГПУ: сборник студенческих научных работ. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 4–9.

13. Троицкая Т. Н. Музей глазами археолога. – Новосибирск: Ярус, 2013. – 59 с.

14. Археологическое изучение межкультурных взаимодействий: сборник студенческих науч. работ. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – 85 с.

15. Археологическая и музейная практики в образовательном процессе ИИГСО: сборник научно-исследовательских работ. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – 144 с.

16. Археолого-этнографические исследования в образовательном пространстве НГПУ: сборник студенческих науч. работ. – Новосибирск: НГПУ, 2014. – 79 с.

17. Троицкая Т. Н. Археологический кружок и его связи с ученическими коллективами // Вопросы методики работы школьных археологических кружков: методические указания. – Новосибирск, 1990. – С. 42–43.

18. Троицкая Т. Н. Мой путь педагога. – Новосибирск, 2014. – 62 с.

19. Троицкая Т. Н. Мое призвание. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010. – 88 с.

20. Середенко П. В. Подготовка будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям // Вестник МГПУ. – Серия: Педагогика и психология. – 2010. – № 1 (11). – С. 8–16.

References

1. Talent of the highest standard...: a collection of memoirs and research papers following the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the birth of the outstanding scientist and teacher, doctor of historical sciences, professor T. N. Troitskaya, 2025. Novosibirsk: Publishing house of NGPU, 173 p. (In Russ.)

2. Mzhelskaya, T. V., Durakov, I. A., Katiонов, O. N., 2021. Model of teacher education in higher education: the pedagogical legacy of Professor T. N. Troitskaya. Philosophy of education, vol. 21, no. 1, pp. 143–159. (In Russ.)

3. Mzhelskaya, T. V., Durakov, I. A., Katiонов, O. N., 2019. Pedagogical legacy of Professor T. N. Troitskaya: features of the learning process in a pedagogical university. Siberian pedagogical

journal, no. 2, pp. 64–72. (In Russ.)

4. Molodin, V. I., Durakov, I. A., 2025. Introduction. Talent of the highest standard...: a collection of memoirs and research papers following the results of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the birth of the outstanding scientist and teacher, doctor of historical sciences, professor T. N. Troitskaya. Novosibirsk: NSPU, pp. 4–6. (In Russ.)

5. Troitskaya, T. N., Silyanova, O. S., 2007. Student archaeological circle of NSPU: History and methods of work. Study guide. Novosibirsk: NSPU Publ., 72 p. (In Russ.)

6. Federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with

two training profiles), approved by order of the Ministry of Education and Science of Russia dated February 22, 2018, no. 125. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (accessed 05.20.2025). (In Russ.)

7. Morozova, O. P., 2023. Teacher as a researcher: professional training in the system of classical university education. *Siberian pedagogical journal*, no. 4, pp. 64–73. (In Russ.).

8. Bellack, Arno, A., 1981. Contrasting approaches to research on teaching. *Studying Teaching and Learning, Trends in Soviet and American Research*. N. Y., pp. 41–59. (In Eng.)

9. Nigmatov, Z. G., Shakirova, L. R. 2012. Theory and technology of teaching in higher education: A course of lectures. Kazan, 357 p. (In Russ.)

10. Kationov, O. N., 2010. Editor's Word. Troitskaya T. N. *My Calling*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 3–4. (In Russ.)

11. Mzhelskaya, T. V., Durakov, I. A., 2010. Archaeological practice: a look into the past, prospects for the future. *Bulletin of pedagogical innovations*, no. 3, pp. 132–140. (In Russ.)

12. Mzhelskaya, T. V., Durakov, I. A., 2014. Features of the research work of the archaeological club of the IIGSO NSPU at the present stage. Instead of a preface. *Archaeological and ethnographic research in the educational space of*

NSPU: a collection of student scientific papers. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 4–9. (In Russ.)

13. Troitskaya, T. N. 2013. *Museum through the eyes of an archaeologist*. Novosibirsk: Yarus Publ., 59 p. (In Russ.)

14. Archaeological study of intercultural interactions: collection of student scientific works, 2012. Novosibirsk: NSPU Publ., 85 p. (In Russ.)

15. Archaeological and museum practices in the educational process of IIGSO: a collection of research papers, 2013. Novosibirsk: NSPU Publ., 144 p. (In Russ.)

16. Archaeological and ethnographic research in the educational space of NSPU: collection of student scientific works, 2014. Novosibirsk: NSPU Publ., 79 p. (In Russ.)

17. Troitskaya, T. N., 1990. Archaeological circle and its connections with student groups. Questions of the methodology of work of school archaeological circles: Methodological instructions. Novosibirsk, pp. 42–43. (In Russ.)

18. Troitskaya, T. N., 2014. *My path of a teacher*. Novosibirsk, 62 p. (In Russ.)

19. Troitskaya, T. N., 2010. *My calling*. Novosibirsk: NSPU Publ., 88 p. (In Russ.)

20. Seredenko, P. V., 2010. Preparation of future teachers for teaching students research skills. *Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 1 (11), pp. 8–16. (In Russ.)

Информация об авторе

Т. В. Мжельская, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, mze108@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5256-6247>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Tatiana V. Mzhelskaya, Cand. Sci. (Historical), Assoc. Prof., of the Department of National and Universal History, Novosibirsk State Pedagogical University, mze108@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5256-6247>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 01.07.2025
Одобрена после рецензирования 05.09.2025
Принята к публикации 10.09.2025

The article was submitted 01.07.2025
Approved after reviewing 05.09.2025
Accepted for publication 10.09.2025

Научная статья

УДК 373(091)+94(47)''18/20''

DOI: 10.15293/1813-4718.2505.11

«Классные дамы» в женских учебных заведениях дореволюционной России

Катионова Анна Олеговна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется распространенное в историко-педагогической литературе противоречие о тождественности классных дам, наставниц, надзирательниц и воспитательниц женских учреждений, поспособствовавшее не только легкости в практике применения данных называний как синонимов, но и фактической исторической ошибке, приведшей к смешению смыслообразования деятельности упомянутых субъектов системы женского образования в Российской империи.

Цель статьи заключается в уточнении применения понятия «классная дама» в контексте развития женского образования в дореволюционной России и восстановлении исторической семантики наименования этой специальной педагогической должности.

Использование историко-педагогической реконструкции понятия «классная дама» дает возможность представить трансформацию этого педагогического термина посредством анализа его происхождения, изменения и смысла в историческом контексте. В свою очередь, применение историко-системного и типологического анализа поспособствовало уточнению исследуемого понятийного аппарата. Сравнительный анализ позволил сопоставить наименования разных специальных педагогических должностей женских учебных заведений Российской империи конца XVIII – начала XX века, продемонстрировав и сходство как результат их родства по происхождению, и специфичность, обусловленную целями образовательного пространства заведения.

В заключении делается вывод о том, что понятие «классная дама» условно можно принимать в качестве привычного для общественного сознания историко-педагогического штампа, подразумевающего в целом педагогическую должность в женских учебных заведениях дореволюционной России. Формально же классная дама – это специальная педагогическая должность, входившая в штат закрытых женских институтов Российской империи конца XVIII – начала XX века, с широким кругом организационно-бытовых и воспитательных методических обязанностей.

Ключевые слова: женское образование; наставница; надзирательница; классная дама; женский институт; женские учебные заведения

Для цитирования: Катионова А. О. «Классные дамы» в женских учебных заведениях дореволюционной России // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 117–129. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.11>

“Female tutors” in Women’s Educational Institutions in Pre-Revolutionary Russia

Anna O. Kationova¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article actualizes the contradiction about the identity of female tutors, mentors, supervisors and educators of women’s institutions, which contributed not only to the ease in the practice of using these names as synonyms, but also to the actual historical error, which led to the confusion of the meaning of the activities of the mentioned subjects in the system of women’s education in the Russian Empire. This contribution is quite widespread in the historical and pedagogical literature.

The purpose of this article is to clarify the use of the term “female tutor” in the context of the development of women’s education in pre-revolutionary Russia and to restore the historical semantics of this specific teaching position. The use of historical and pedagogical reconstruction of the term “female tutor” allows us to present the transformation of this pedagogical term through the analysis of its origin, changes, and meaning in the historical context. In turn, the application of historical-systematic and typological analysis has contributed to the clarification of the conceptual framework under study. The comparative analysis allowed us to collate the names of various specific pedagogical positions in women’s educational institutions of the Russian Empire in the late 18th and early 20th centuries, demonstrating both similarities as a result of their common ancestry and specific features determined by the goals of the educational institution.

It is concluded that the concept of “female tutor” can be conditionally accepted as a historical and pedagogical stereotype that is familiar to the public consciousness, implying a general pedagogical position in women’s educational institutions in pre-revolutionary Russia. Formally, a female tutor is a special pedagogical position that was included into the staff of closed women’s institutions in the Russian Empire in the late 18th and early 20th centuries, with a wide range of organizational, household, and educational obligations

Keywords: female education; mentor; female tutor; closed women’s institutions; women’s educational institutions

For citation: Kationova, A. O., 2025. “Female tutors” in women’s educational institutions in pre-revolutionary Russia. *Siberian Pedagogical Journal*, 2025, no. 5, pp. 117–129. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.11>

Введение. Возникновение феномена классной дамы связано исключительно со становлением женского образования в России и поступательной необходимостью развития профессионального женского образования, в частности профессионального педагогического образования как системы, и наставничества как психолого-педагогического явления.

Довольно часто упоминание классных дам в исследовательских публикациях происходит при описании организации учебно-воспитательного процесса и повседневной

жизни женских учебных заведений второй половины XVIII – начала XX века. Классные дамы представляются органичной частью административно-воспитательного устройства образовательного пространства, обеспечивающей упорядоченность и детскую безопасность. Констатация факта существования должности классной дамы всегда носит контекстуальный характер и в качестве самостоятельного объекта исследования, как правило, не выступает. В исторической и историко-педагогической литературе (дореволюционной и современ-

ной) классные дамы существуют лишь на уровне упоминания о них.

Так, информация о классных дамах разрозненно обнаруживается в разных источниках по истории образования, женской истории и социальной истории России, посвященных вопросам организации женского образования, описанию типов женских учебных заведений, устройству штата педагогического персонала учреждений или же детализации повседневности конкретного института, училища, гимназии или прогимназии [1–6].

В отечественной педагогической и исторической литературе скромно представлены сведения о подготовке классных дам, об уровне их образования и профессиональной квалификации, которая им присваивалась, о целях и содержании их деятельности в образовательном процессе и о жизни классных дам в целом [7; 8; 9].

Например, в многочисленных публикациях В. В. Пономаревой, посвященных женским закрытым институтам, есть специальные исследования о конфессиональной принадлежности, семейном положении и уровне образования классных дам женских институтов Ведомства учреждений императрицы Марии второй половины XVIII – начала XX в. [10; 11; 12].

Стоит отметить работу И. А. Пушкиной как образец воссоздания образа классной дамы – будущей начальницы балетного училища [13].

Укорененное в общественном сознании стереотипное восприятие образа классной дамы весьма вероятно стало препятствием для появления интереса в исследовательском пространстве.

Распространение в историко-педагогической литературе заблуждения о тождественности классных дам, наставниц, надзирательниц и воспитательниц женских учреждений поспособствовало не только легкости в практике применения данных названий как синонимов, но и фактической исторической ошибке, приведшей к сме-

шению смыслообразования деятельности упомянутых субъектов системы женского образования в Российской империи.

Цель исследования: уточнить применение понятия «классная дама» в контексте развития женского образования в дореволюционной России и восстановить историческую семантику наименования этой специальной педагогической должности, входящей в штат женских учебных заведений Российской империи конца XVIII – начала XX века.

Методология и методы исследования. Использование историко-педагогической реконструкции понятия «классная дама» дало возможность восстановить историческое развитие этого педагогического термина посредством анализа его происхождения, изменения и смысла в историческом контексте, потребовавшем обращения к первоисточникам, обнаружения изменений в употреблении понятия «классная дама» и его трансформации под влиянием социокультурного пространства.

В свою очередь, применение историко-системного и типологического анализа поспособствовало уточнению исследуемого понятийного аппарата.

Сравнительный анализ позволил сопоставить наименования разных специальных педагогических должностей женских учебных заведений Российской империи конца XVIII – начала XX века, продемонстрировав и сходство как результат их родства по происхождению, и специфичность, обусловленную целями образовательного пространства заведения.

Результаты исследования. В многочисленных исследованиях, посвященных возникновению и развитию женского образования, часто отмечается, что создание первого закрытого женского заведения для девиц благородного происхождения выступает отправной точкой упомянутых социально значимых процессов. А. Н. Поздняков констатирует, что институты благородных девиц имели для своего времени передо-

вое значение. Это был прорыв во взглядах не только на образование женщин, но и на их общественное положение [14, с. 107]. Нарбатывались лексика и набор образов, которые ассоциировались с институтами, их воспитанницами, классными дамами [15, с. 56].

Разработанный И. И. Бецким в сотрудничестве с императрицей Екатериной II проект «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» от 12 марта 1764 года [16] стал законодательным основанием в развитии просвещения в России, которое, в частности, посодействовало возникновению 5 мая 1764 года при женском Смольном монастыре Воспитательного Общества благородных девиц [17]. Этот женский институт представлял собой закрытое сословное учебное заведение, в которое на конкурсной основе принимались воспитанницы преимущественно дворянского происхождения, однако при наличии вакантных мест принимались дочери личных дворян и высшего купеческого сословия [18, с. 254.] или семейств, которые имели особые заслуги. Так как с 6 лет маленькие воспитанницы оказывались в учреждении на длительный двенадцатилетний период, то им требовалось постоянное сопровождение взрослых.

В соответствии с положениями Устава воспитания благородных девиц от 5 мая 1764 года принимаемые девицы передавались в ведение учительниц, количество которых на класс определялось по штату в соответствии с возрастом (на 1 класс – 4 учительницы, на 2 класс – 4, на 3 класс – 2, на 4 класс – 2) [17, с. 3–5]. Учительницы, прежде всего, «благоразумными и искусно к слову приведенными разговорами» обучали иностранным языкам, способствовали прилежанию, определяли индивидуальные способности воспитанниц, приучали к гигиене, опрятности, этикету общения и питания.

И каждый из четырех возрастов (классов) нового учебно-воспитательного учреж-

дения должен находиться под наблюдением особой надзирательницы, обязанности которой заключались в ближайшем руководстве воспитанием девиц ее класса и содействии учительницам в деле обучения. Надзирательницы должны были «смотреть, чтобы благопристойность, во всем надлежащий порядок, успехи, чистота и учтивость наблюдаемы были в высшей степени», непрестанно быть при воспитанницах, заботиться о воспитании их характера, об их успехах, поведении, чистоте и учтивости, платье и белье воспитанницы [17, с. 9].

По уставу классные надзирательницы должны были с воспитанницами во всем поступать с крайним благоразумием и кротостью, не показывать детям собственных домашних огорчений и всеми мерами не допускать уныния и задумчивости [17, с. 9].

Раздел 5 устава полностью посвящен должностным обязанностям надзирательниц, определяющим их положение в учебно-воспитательном процессе: с одной стороны, в качестве вспомогательного персонала, когда они должны замещать заболевшую или отлучившуюся учительницу, беспрестанно находиться с воспитанницами, контролируя благопристойность поведения и внешнего вида, с другой стороны – им вменялось делать замечания и контролировать деятельность учительниц или сообщать о нареканиях госпоже правительнице, выступающей помощницей по воспитательной части начальницы Смольного института [17, с. 8–9].

Наказания предписывалось избегать, ограничиваясь увещаниями наедине или публично [19, с. 116]. Сами надзирательницы, как и учительницы, представляли собою образец для подражания воспитанницами [17, с. 10].

Классные надзирательницы сопровождали девочек и следили за соблюдением ими установленных правил, причем даже на уроках. Присутствие на занятиях надзирательниц или учительниц было обусловлено тем обстоятельством, что отсутствие своих

педагогов по некоторым дисциплинам выполнялось приглашаемыми преподавателями или мастерами, которые приходили исключительно на уроки [17, с. 12].

Соответственно в Уставе И. И. Бецкого от 5 мая 1764 года формируется профессиональный образ и содержание педагогических задач воспитательниц первого закрытого учебного заведения для девочек. Однако в Уставе отсутствует упоминание о классной даме, что противоречит сложившейся исследовательской практике отсылки к регламентации появления Смольного женского института как первоначальному источнику возникновения термина «классная дама». Примером этому служит впечатляющее своей масштабностью исследование по истории женского образования в России выпускницы Смольного института 1851 года писательницы Е. О. Лихачевой, опубликованное в конце XIX в., которое содержит многочисленные упоминания про классных дам с отсылкой к официальным документам [20, с. 165]. И при описании возникновения Смольного института в заголовках разделов, и в самом тексте Еленой Осиповной Лихачевой упоминаются классные дамы, однако документы, используемые автором, содержат термины «учительница» и «классная надзирательница». Кроме того Н. П. Черепниным, написавшим крупнейший исторический очерк об Императорском воспитательном обществе благородных девиц, даже уточняется: «по уставу классные дамы (надзирательницы, как их тогда называли)...» [19, с. 116].

Между тем сам И. И. Бецкой при составлении порядка расходования сумм Воспитательного Общества благородных девиц и состоящего при нем Мещанского Училища на 1777 год закладывал в смету стоимость ренского вина для классных дам [21, с. 177].

Стоит отметить, что биография инспектрис Смольного института, как правило, начиналась с должности надзирательницы или учительницы, однако начиная

с 1797 года – с должности классной дамы [21, с. 403]. В свою очередь в Повелении Императрицы Марии Федоровны Совету Воспитательного Общества о порядке выбора лиц воспитательского и учебного персонала от 1796 года уточняются условия приема на службу и надзирательниц, и классных дам [21, с. 190], а в плане учения для Общества Благородных девиц 1797 года в качестве условий достижения высоких образовательных результатов прописываются обязанности «классных учительниц», чередующихся с «классными дамами» [21, с. 199].

Соответственно термин «классная дама» официально закрепляется позже, фактически объединяя в себе профессиональные задачи учительниц и частично классных надзирательниц, и в штат педагогического персонала создаваемых новых женских институтов включаются классные дамы, чьи должностные обязанности, правила приема в должность и характер поведения регламентированы уставными документами. Так, в Полтавском институте благородных девиц по Положению от 7 февраля 1828 года штатная структура выстроена следующим образом: начальница, ее помощница, старшая классная дама и три младшие классные дамы [22, с. 60.].

Пример типового фрагмента о должностных обязанностях классной дамы содержится в тексте Положения Тамбовского Александринского института для благородных девиц от 1843 года: «Классные дамы состоят в подчинении начальницы, находятся во время дежурства при воспитанницах безотлучно, имеют надзор за их поведением, отмечают их успехи и доносят начальнице о своих замечаниях. Начальница из полученных ею от учителей об успехах в науках и от классных дам о нравственных качествах девиц сведений, на совещании с инспектором классов составляет каждый месяц ведомость для представления Совету, с собственными ее замечаниями» [23, с. 8]. Ежедневно заполняемый журнал занятий и список воспитанниц предостав-

лялся дежурной классной дамой начальнице института [23, с. 11]. Как констатирует В. В. Пономарёва, «жизнь классной дамы, как и всех остальных обитательниц института, была расписана “по часам”, они привыкли строго придерживаться распорядка, и иное поведение для них было немислимо» [15, с. 65]. По воспоминаниям Ангелины Викторовны Богодаровой, выпускницы Иркутского девичьего института им. императора Николая I начала XX в., в каждом классе работали две классных дамы, ежедневно чередуя свое дежурство: «день одна с нами говорит по-французски, день – другая по-немецки. Так, в общении и в быту, овладевали языками» [2, с. 42–43].

Классные дамы осуществляли контроль за учебными результатами обучающихся девочек их класса, беседовали с ученицами о состоянии отметок и перспектив, составляли разговоры с родителями или родственниками. Например, в «Записках институтки. Предание о Патриотическом институте с 1818 по 1834 г.» указывалось, что классная дама обязана была перечитывать все письма своего отделения, проверяя грамотность и содержание и, если требовалось, указывала на ошибки, чтобы переписать [24, с. 90–91]. Процедура проверки и эмоциональная реакция на это формальное требование выразительно описана в «Записках институтки» – самой знаменитой повести воспитанницы Павловского женского института Ведомства учреждений императрицы Марии выпуска 1893 года популярной писательницы Л. А. Чарской [25, с. 48–49].

В. В. Пономарева, анализируя документы Института московского дворянства для девиц благородного звания имени императора Александра III в память императрицы Екатерины II, отмечает реалистичные представления об организации учебного процесса и повседневной жизни дневников классных дам, в которых ежедневно фиксировались успеваемость воспитанниц, их поведение, число присутствовавших и имена заболевших, домашние задания, время про-

гулок, посетителей, примерка одежды, визиты врача, темы бесед со священником [26, с. 51].

Поскольку женские институты были закрытыми заведениями, никого из девиц до их окончания не отпускали домой, разве только в случае опасной болезни или смерти родственников, но не иначе как под надзором и в сопровождении классной дамы либо другого доверенного лица. Поэтому параграфы 120 и 121 Устава женских учебных заведений Ведомства учреждений императрицы Марии от 30 августа 1855 года посвящены правилам общения с членами семей, где уточняется время посещения учебного заведения и условия выхода за пределы института в сопровождении классной дамы [27, с. 38]. Встречи с родными ограничивались воскресением и праздниками и проходили в присутствии классной дамы [18, с. 255]. В рассказе Л. А. Чарской «Волшебная сказка» классная дама m-lle Студенцова сообщает Наде Таировой – ученице пятого класса – о вопиющем состоянии результатов по учебным дисциплинам, о ее неорганизованности, лености и нежелании готовиться и встречается с тетушкой ученицы в официальное время свиданий с посетителями, чтобы рассказать о неблагоприятном положении воспитанницы и ожидаемых последствиях [28].

Впрочем, для свидания с семьей отводилось крайне мало времени и в обстановке, исключающей продолжительные и доверительные разговоры [19, с. 128]. Гимназистка Т. А. Аксакова-Сиверс приходила к подругам, обучавшимся в Дворянском институте, и описывала посещения следующим образом: «В зале слышался гул от приглушенных разговоров, звон шпор какого-нибудь военного отца или брата и шуршанье шелкового платья проходящей классной дамы» [29, с. 170].

В 1858 году преподаватель Павловского женского института Н. А. Вышнеградский – популяризатор идей женского просвещения, предоставляет на совет института свои со-

ображения о том, чтобы открыть особые классы для приходящих девиц, куда небогатые семьи могли посылать своих дочерей для достойного образования, отмечая, что надзор за приходящими ученицами необходим и он делегируется двум классным дамам института за дополнительную плату [30, с. 209–210].

Затем им составляется проект самостоятельного женского училища в качестве образца учебного заведения для девочек, которое будет открыто в 1858 году в Петербурге и названо Мариинским училищем для приходящих девиц. Е. О. Лихачева считает, что автор проекта намеренно определяет учителей наставниками, а классных дам – надзирательницами, обращая внимание на их сотрудничество для достижения высоких учебно-воспитательных результатов: «Когда начинался урок, то главным хозяином в классе делается учитель: все внимание детей устремлено на его слова и действия; а потому надзирательницы, как главная, так и младшая, хотя и приглашаются присутствовать при уроках, но никак не должны позволять себе действия, нарушающие тишину класса и развлекающие внимание детей...» [20, с. 164–165].

Таким образом, деятельность классных надзирательниц приобретает значение во внеурочное или внеклассное время: им вменяется в обязанности заменять отсутствующего наставника, упражняться с отстающими ученицами по разным предметам, что обращает внимание на уровень образования надзирательниц. Формально лишённые права вмешиваться в процесс урока, надзирательницы обязаны были доводить до сведения начальника училища информацию о несоответствии изложения наставником учебного материала образовательным целям или характеру женского учебного заведения для дальнейших распоряжений [30, с. 213–214].

В. В. Пономарева, рассматривая опубликованное в журнале «Русское слово» в 1862 году анонимное «Письмо из про-

винции: воспоминания старой институтки» как пример фальсификации социально значимой ценности деятельности женских институтов, указывает в качестве аргументации на несоответствия в тексте, к которым относится и то, что классные дамы упорно именуется «наставницами» [15, с. 57]. То есть автор анонимного письма не видит разницы между «классной дамой», «классной надзирательницей» и «наставницей» и путает названия должностей, принадлежащих к разным типам женских заведений, тем самым делая свой текст неубедительным.

Стоит отметить наиболее распространенное противоречие в толковании термина «классная дама», определившееся в советский период. Так, составители Большой советской энциклопедии сопровождают термин «классная дама» следующим разъяснением: «это надзирательница в дореволюционной России, назначавшаяся в помощь начальнику женской гимназии или прогимназии. Должность была введена по Положению 1870 года и соответствовала должности классного наставника» [31, с. 323]. То есть фактически нивелируется принадлежность классных дам к штату педагогического персонала женских институтов. В то время как деятельность классных дам стала образцом для организации образовательного пространства в женских гимназиях и прогимназиях, созданных значительно позже институтов.

По Положению о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения от 24 мая 1870 года по образовательным округам открывались образовательные учреждения, предназначенные для «приходящих учениц всѣх сословій и вѣроисповѣданій» [32, с. 1620], что явно отличало эти женские учебные заведения от закрытых институтов, которые воспитанницы практически не покидали, а «классные дамы считались законными опекуншами всего отделения» [24, с. 32–33], и чьи комнаты «были стена об стену с детскими спальнями, и двери их никогда не затворя-

лись» [24, с. 110].

Соответственно в женских гимназиях и прогимназиях формально закреплены наименования «классной надзирательницы» и «классной наставницы», которые функционально соответствовали учебно-воспитательным задачам, характерным для должности классных дам: классные наставницы выбираются из действующих учительниц, чья учебная нагрузка связана с преподаванием в закрепленном за ней классом девочек; классная надзирательница выполняет наблюдение на уроках и внеурочной деятельности разных классов, осуществляет надзор за поведением учениц и учителей, ведет документацию, доводит до администрации сведения о негативных ситуациях, посещает воспитанниц, проживающих на квартирах вне семей.

Между тем в художественной литературе, мемуарах, документации и исследованиях, упоминание классных дам в контексте гимназического женского обучения дореволюционной России распространено настолько, что становится естественным, опровергая нормативную регламентацию, закрепляющую должность «классной надзирательницы» или «классной наставницы». Так, выпускница Первой Новониколаевской женской гимназии З. М. Сиряченко вспоминала, что «воспитанием занимались все учителя, но беседы о поведении проводили классные дамы. Обучение по предмету классные дамы не вели. Воспитывали нас не на уроках, а между делом...» [33, с. 77–78].

А исследователь Л. В. Архангельская приводит в качестве примера мнение окружного инспектора К. А. Чеховича о «трудном положении» классных дам Екатеринбургской гимназии конца XIX века [7, с. 215].

В кратких сведениях о занятиях с малоуспевающими ученицами, которые были организованы по решению родительского комитета рязанской частной женской гимназии В. П. Екимецкой, для наблюдения за ученицами во время дополнительных вечерних занятий была приглашена классная

дама В. Е. Эйхова. Стоит отметить, что практически по всем предметам преподавателями были мужчины и роль этой классной дамы заключалась в обеспечении учебной дисциплины в классе и контроля за поведением со стороны как воспитанниц, так и учителей [34, с. 18].

В качестве терминологического разнообразия характерен следующий пример: Т. А. Аксакова-Сиверс, обучавшаяся в известной московской Арсеньевской женской гимназии с 1902 года, в мемуарном повествовании «Семейная хроника» пишет, что «классной наставницей моей в продолжение восьми лет была Надежда Николаевна Сагинова (урожденная Мерчанская), отличавшаяся мягкостью и женственностью» [29, с. 81]. В этой гимназии для каждого класса были избраны воспитательницы из числа членов-учредителей, практически все из которых были преподавателями учебного заведения [35, с. 13].

Заключение. Понятийная неопределенность, присутствующая в содержании документов, текстов исследований, мемуаров и художественных произведений, когда происходит замена «классной наставницы», «воспитательницы», «надзирательницы», весьма вероятно обусловлена неким общепринятым представлением о «классной даме», сложившимся в общественном сознании. Распространенное использование термина «классная дама» взамен «классной наставницы» или «классной надзирательницы» можно толковать как применение перифраза, когда происходит смена названия при сохранении смысла. Поэтому часто авторы используют понятие «классная дама», возникшее в закрытых женских институтах, и для воспитательниц женских училищ, и для воспитательниц женских гимназий и прогимназий.

Соответственно понятие «классная дама» можно принимать условно в качестве привычного для общественного сознания историко-педагогического штампа, подразумевающего в целом педагогическую

должность женских учебных заведений до-революционной России.

Формально же классная дама – это специальная педагогическая должность, входящая в штат женских институтов Российской империи конца XVIII – начала XX века,

с широким кругом организационно-бытовых и воспитательно-методических обязанностей.

Список литературы

1. Гаврилова Т. Н., Паладьев С. Л. Воспитательная система Смольного института благородных девиц // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 2 (119). – С. 45–52.
2. Кузнецова М. В. К вопросу об истории женского образования в Иркутске. Девичий институт – первое среднее учебное заведение для девочек в Восточной Сибири // Педагогический ИМИДЖ. – 2016. – № 2 (31). – С. 37–46.
3. Варавва М. Ю. Оренбургский Николаевский женский институт во второй половине XIX – начале XX в. // Вопросы образования. – 2020. – № 4. – С. 250–272.
4. Белоусова О. В. К истории создания Института московского дворянства имени императора Александра III в память императрицы Екатерины II // Клио. – 2012. – № 9 (69). – С. 53–58.
5. Barbara A. Engel. Women, the family and public life. The Cambridge history of Russia. Vol. II. Imperial Russia, 1689–1917. Edited by Dominic Lieven. – Cambridge University Press, 2006. – P. 306–325. DOI: <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521815291>
6. Papikyan H., Rogers R. Girls' Schools and Empire (1800–1950). Oxford Research Encyclopedia of Education, 2022, Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1697>
7. Архангельская Л. В. Педагогический персонал женских гимназий в 1870–1917 гг.: численный состав и материальное положение (на примере Пермской губернии) // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета: Электронный научный журнал. – 2024. – № 1 (49). – С. 211–226 [Электронный ресурс]. – URL: http://vestospu.ru/archive/2024/articles/49/11_49_2024.pdf. DOI: 10.32516/2303-9922.2024.49.11.
8. Емельянова Н. Р. Педагогические классы при женских гимназиях как феномен российской системы образования второй половины XIX в. // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 3. – С. 20–25.
9. Богайцева М. В., Сиренко О. Р. Становление системы воспитания и дополнительного обучения дочерей российских офицеров в Женском Патриотическом институте Комитета, Высочайше утверждённого в 18 день Августа 1814 года // Клио. – 2024. – № 10 (214). – С. 65–73.
10. Пономарёва В. В. Классные дамы женских институтов Марининского ведомства в начале XX в.: конфессиональный состав // Социально-гуманитарный вестник: всерос. сб. науч. тр. – Вып. 31. – Барнаул: ИП Комогоров И.А., 2022. – С. 110–115.
11. Пономарева В. В. Классные дамы женских институтов Российской империи второй половины XVIII – начала XX в.: семейное положение // Социально-гуманитарный вестник: всерос. сб. науч. тр. – Вып. 32. – Барнаул, 2023. – С. 6–10.
12. Пономарева В. В. Классные дамы женских институтов Российской империи XIX – начала XX века: к характеристике уровня образования // Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность: материалы X междунар. науч.-прак. конф. / под ред. Т. И. Рябовой. – Брянск, 2023. – С. 53–60.
13. Пушкина И. А. Инспектриса Санкт-Петербургского Императорского театрального училища Варвара Ивановна Лихошерстова // Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. – 2017. – № 2(49). – С. 6–15.
14. Поздняков А. Н. Институты благородных девиц в системе образования России второй половины XVIII – начала XIX века // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14, Вып. 2. – С. 104–108.
15. Пономарёва В. В. Воспоминания институток XIX – начала XX в. как исторический источник // Вестник Московского университета. – Сер. 8. История. – 2015. – № 2. – С. 54–69.
16. Бецкой И. И. Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества конфирмованное ее императорским величеством

- от 12 марта 1764 года. – СПб., 1764. – 11 с. // Национальная электронная библиотека. Книжные памятники [Электронный ресурс]. – URL: <https://kp.rusneb.ru/item/material/generalnoe-uchrezhdenie-o-vospitanii-oboego-polayunoshestva-konfermovannoe-eya-imperatorskim-velichestvom-1764-goda-marta-12-dnya> (дата обращения: 23.08.2025).
17. Устав воспитания двух сот благородных девиц учрежденного Ея Величеством Государынею Императрицею Екатериною Второю, самодержицею Всероссийскою материю отечества, и прочая... – В Санктпетербурге, 1764. – 22 с. // Президентская библиотека им. Б. Н. Ельцина [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.prlib.ru/item/459874> (дата обращения: 23.08.2025).
18. Васильева С. П. Женское образование в России в середине XIX – XX в.: процесс становления и развития. Типы женских учебных заведений // Вестник ТГУ. – 2010. – Вып. 6 (86). – С. 253–256.
19. Черепнин Н. П. Императорское Воспитательное общество благородных девиц: исторический очерк, 1764–1914. – Петроград: Гос. тип., 1914. – Т. 1. – 620 с.
20. Лихачева Е. О. Материалы для истории женского образования в России. 1856–1880. – СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1901. – Т. 4. – 647 с.
21. Черепнин Н. П. Императорское Воспитательное общество благородных девиц: исторический очерк, 1764–1914. – Петроград: Гос. Тип., 1915. – Т. 3. – 754 с.
22. Положения об учреждении Полтавского го института благородных девиц от 7 февраля 1828 года. Приложение // Полное собрание законов Российской империи. – Т. III. 1828 г. – СПб.: Тип. II Отд. Собств. Его Имп. Вел. Канцелярии, 1830. – 1628 с.
23. По проекту Положения Тамбовского Александринского института для благородных девиц: 14 мая – 2 июля 1843 г. – 1843. – 42 л. // Президентская библиотека им. Б. Н. Ельцина. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.prlib.ru/item/357688> (дата обращения: 24.08.2025).
24. Записки институтки. Предание о Патриотическом институте с 1818 по 1834 г., из рукописей покойного В.И. Даля, доставленных по его распоряжению в редакцию. [Электронный ресурс]. – URL: <https://philolog.petsu.ru/vdahl/html/pdf/INSTITUT.pdf> (дата обращения: 22.08.2025).
25. Чарской Л. А. Записки институтки // Лучшие повести для девочек. – М.: Астрель: АСТ, 2011. – С. 5–236.
26. Пономарева В. В. Документы ГИМ об Институте московского дворянства для девиц благородного звания имени императора Александра III в память императрицы Екатерины II (начало XX в.) // Отечественные архивы. – 2016. – № 3. – С. 48–55.
27. Устав женских учебных заведений Ведомства учреждений императрицы Марии, высочайше утвержденный 30 августа 1855 года: С последующими доп., изм., циркуляр. распоряжениями и предписаниями по 1 янв. 1884 г. – СПб.: Типолит. К. Штремера, 1884. – 346 с.
28. Чарская Л. А. Волшебная сказка. – М.: Директ-Медиа, 2016. – 246 с.
29. Аксакова-Сиверс Т. А. Семейная хроника. – М.: Захаров, 2020. – 768 с.
30. Стоюнин В. Я. Образование русской женщины (по поводу двадцатипятилетия русских женских гимназий) // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
31. Большая советская энциклопедия: в 30 т. – М.: Совет. энцикл., 1969–1986. – Т. 12. – 1973.
32. Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства Народного Просвещения от 24 мая (5 июня) 1870 года // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 4. Царствование императора Александра II. – 1865–1870. – СПб.: Тип. Императ. акад. наук, 1871.
33. Шукин М. Н. Белый фартук, белый бант. – Новосибирск: Сибирская горница, 2013. – 150 с.
34. Обзор деятельности Родительского комитета при женской гимназии В. П. Екимецкой за 1912–13 уч. год. – Рязань: тип. Н. В. Любомудрова, 1914. – 31 с. // Национальная электронная библиотека. Книжные памятники. [Электронный ресурс]. – URL: <https://kp.rusneb.ru/item/material/obzor-deyatelnosti-roditelskogo-komiteta-pri-chastnoj-zhenskoj-gimnazii-v-p-ekimeckoj-za-1912-13-uch-god> (дата обращения: 24.08.2025).
35. Двадцатипятилетие Московской частной гимназии С. А. Арсеньевой. 1873–1898 г. – М.: Т-во скоропечатни А. А. Левенсон, 1899. – 58 с.
36. Дриневиц М. Частная женская гимназия Арсеньевой: воспоминания о детских

годах, проведенных в элитной гимназии Арсеньевой в московском особняке на Пречистенке [Электронный ресурс] // Москов-

ский журнал. – 2000. – № 5. – URL: <https://rusk.ru/st.php?idar=800375> (дата обращения: 24.08.2025).

References

1. Gavrilova, T. N., Paladiev, S. L., 2021. Educational system of the Smolny institute for noble maidens. Yaroslavl pedagogical bulletin, no. 2 (119), pp. 45–52. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kuznetsova, M. V., 2016. To the Issue about Women's Education in Irkutsk. Girls' Institute – the First Secondary Educational Institution for Girls in Eastern Siberia. Pedagogical IMAGE, no. 2 (31), pp. 37–46. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Varavva, M. Yu., 2020. Emperor Nicholas I Orenburg Women's Institute in the Second Half of the 19th – Early 20th Century. Educational Studies Moscow, no. 4, pp. 37–46. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Belousova, O. V., 2012. On the history of the creation of the Institute of Moscow Nobility named after Emperor Alexander III in memory of Empress Catherine II. Klio, no. 9 (69), pp. 53–58. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Barbara, A. Engel, 2006. Women, the family and public life. The Cambridge history of Russia. Vol. II. Imperial Russia, 1689–1917. Edited by Dominic Lieven. Cambridge University Press, pp. 306–325. (In Eng.)
6. Papikyan, H., Rogers, R., 2022. Girls' Schools and Empire (1800–1950). Oxford Research Encyclopedia of Education, Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1697> (In Eng.)
7. Arkhangelskaya, L. V., 2024. Teaching staff of women's gymnasiums in 1870–1917: numerical composition and financial situation (using the example of Perm province). Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal, no. 1 (49), pp. 211–226. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Emelyanova, N. R., 2018. Pedagogical classes at girls' high schools as a phenomenon of the Russian educational system in the second half of the XIX century. Bulletin of Kemerovo state university. Series: Humanities and Social Sciences, no. 3, pp. 20–25. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Bogaytseva, M. V., Sirenko, O. R., 2024. Establishment of the System of education and additional training of the Daughters of Russian Officers in the Women's Patriotic Institute of the Committee, Highly Approved on the 18th Day of August 1814. Klio, no. 10 (214), pp. 65–73. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Ponomareva, V. V., 2022. Female tutors in girls' boarding schools of Mariinsky department at the start of 20th century: confessional composition. Social'no-gumanitarnyj vestnik: vserossijskij sbornik nauchnyh trudov. Barnaul, no. 31, pp. 110–115. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Ponomareva, V. V., 2023. Female tutors in girls' boarding schools of the Russian Empire of the second half of the 18th – early 20th centuries: marital status. Social'no-gumanitarnyj vestnik: vserossijskij sbornik nauchnyh trudov. Barnaul, no. 32, pp. 6–10. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Ponomareva, V. V., 2023. Female tutors in girls' boarding schools of the Russian Empire of the second half of the 18th – early 20th centuries: on the characteristics of the level of education. Problems and trends of development of socio-cultural space of Russia: history and modernity: materials of the X international scientific – practical conference / edited by T. I. Ryabova. Bryansk, pp. 53–60. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Pushkina, I. A., 2017. Varvara Likhosherstova, inspector of the St. Petersburg Imperial Theater School. Bulletin of Vaganova Ballet Academy, no. 2(49), pp. 6–15. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Pozdnyakov, A. N., 2014. Institutions for noble girls in educational system of Russia in the second half of XVIII – the beginning of the XIX century. Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy, vol. 14, no. 2, pp. 104–108. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Ponomareva, V. V., 2015. Memoirs of former girls' schools pupils (19 th – early 20 th century) as a historical source. Lomonosov history journal, no. 2, pp. 54–69. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Betskoy, I. I., 1764. General institution for the education of youth of both sexes confirmed by her Imperial majesty on march 12, 1764. St. Petersburg, 11 p. National electronic library. Book monuments. [online]. Available at: <https://kp.rusneb.ru/item/material/generalnoe-uchrezhdenie-o-vospitanii-oboego-pola-yunoshestva-konfermovannoe-eya-imperatorskim-velichestvom-1764-goda-marta-12-dnya> (accessed: 23.08.2025).

(In Russ., abstract in Eng.)

17. The charter of the upbringing of two hundred noble maidens founded by Her Majesty the Empress Catherine the Great, the autocrat of the All-Russian matter of the fatherland, and protchaya and protchaya and protchaya: [Confirmed May 5, 1764 in the village of Sarskoe]. In St. Petersburg, 1764. 22 p. The Presidential Library [online]. Available at: <https://www.prlib.ru/item/459874> (accessed: 23.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.)

18. Svetlana, P. V., 2010. The women's education in Russia in the mid-19th – 20th centuries: the process of making and development. The types of women's educational establishments. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki, no. 6(86), pp. 253–256. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Cherepnin, N. P., 1914. Imperial Educational Society for noble maidens: historical essay, 1764–1914. Petrograd: State Printing House, V. 1, 620 p. (In Russ.)

20. Likhacheva, E. O., 1901. Materials for the history of female education in Russia. 1856–1880. St. Petersburg: Printing house of M. M. Stasyulevich, vol. 4, 647 p. (In Russ.)

21. Cherepnin, N. P., 1915. Imperial Educational Society for noble maidens: historical essay, 1764–1914. Petrograd: State Printing House, vol. 3, 754 p. (In Russ.)

22. Regulations on the establishment of the Poltava Institute for noble maidens of February 7, 1828. Appendix. Complete collection of laws of the Russian empire, vol. III, 1828. St. Petersburg: Type. II Department of His Imperial Grand Chancellery, 1830, 1628 p. (In Russ., abstract in Eng.)

23. According to the draft Regulations of the Tambov Alexandrinsky institute for noble maidens: may 14 – July 2, 1843–1843. 42 p. The Presidential Library [online]. Available at: <https://www.prlib.ru/item/357688> (accessed: 24.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.)

24. Notes of a Schoolgirl. A Tradition of the Patriotic institute from 1818 to 1834, from the manuscripts of the late V.I. Dahl, delivered to the editors by his order [online]. Available at: <https://philolog.petsu.ru/vdahl/html/pdf/INSTITUT.pdf> (accessed: 22.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.)

25. Charskaya, L. A., 2011. Notes of a Schoolgirl. The Best Stories for Girls. Moscow: Astrel: AST, pp. 5–236 (In Russ.)

26. Ponomareva, V. V., 2016. Documents of the

state historical museum on the institute of Moscow nobility for young ladies of noble rank named after Emperor Alexander III in memory of empress Catherine II (early 20th century). Domestic archives, no. 3, pp. 48–55. (In Russ., abstract in Eng.)

27. Charter of women's educational institutions of the Department of Institutions of Empress Maria, approved by the Emperor on August 30, 1855: With subsequent additions, amendments, circular orders and instructions until January 1, 1884. St. Petersburg: Tipolit. K. Shtremer, 1884, 346 p. (In Russ., abstract in Eng.)

28. Charskaya, L. A., 2016. A Magical tale. Moscow: Direct-Media, 246 p. (In Russ.)

29. Aksakova-Sivers, T. A., 2020. Family chronicle. Moscow: Zakharov Publ., 768 p. (In Russ.)

30. Stoyunin, V. Ya., 1991. Education of Russian women (on the occasion of the twenty-fifth anniversary of Russian women's gymnasiums). Selected pedagogical works. Moscow: Pedagogika Publ., 368 p. (In Russ.)

31. The Great Soviet Encyclopedia: in 30 volumes. Moscow: Soviet Encyclopedia Publ., 1969–1986, V. 12, 1973.

32. Regulation on women's gymnasiums and progymnasiums of the Ministry of Public Education of May 24 (June 5), 1870. Collection of resolutions of the Ministry of Public Education, V. 4. The reign of Emperor Alexander II, 1865–1870. St. Petersburg: Type. Imperial Academy of Sciences, 1871. (In Russ., abstract in Eng.)

33. Shchukin, M. N., 2013. White apron, white bow. Novosibirsk: Sibirskaya gornitsa Publ., 150 p. (In Russ.)

34. Review of the activities of the Parents' Committee at the V. P. Ekimetskaya Girls' Gymnasium for the 1912–13 academic year. Ryazan: type. N. V. Lyubomudrova, 1914. 31 p. National Electronic Library. Book Monuments [online]. Available at: <https://kp.rusneb.ru/item/material/obzor-deyatelnosti-roditelskogo-komiteta-pri-chastnoj-zhenskoj-gimnazii-v-p-ekimeckoj-za-1912-13-uch-god> (accessed: 24.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.)

35. The Twenty-fifth Anniversary of the Moscow Private Gymnasium of S. A. Arsenyeva. 1873–1898. Moscow: A. A. Levenson Printing House, 1899, 58 p. (In Russ.)

36. Drinevich, M., 2000. Arsenyeva's private girls' gymnasium: memories of childhood years spent in the elite Arsenyeva gymnasium in

a Moscow mansion on Prechistenka. Moskovsky ru/st.php?idar=800375 (accessed: 24.08.2025). Zhurnal, no. 5 [online]. Available at: <https://rusk.> (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторе

А. О. Катионова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, katiosha@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2414-6050>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Anna O. Kationova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, katiosha@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2414-6050>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 21.08.2025
Одобрена после рецензирования 25.08.2025
Принята к публикации 30.08.2025

The article was submitted 21.08.2025
Approved after reviewing 25.08.2025
Accepted for publication 30.08.2025

Научная статья

УДК 159+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2505.12

«Большуновские чтения: психология и культура»: всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, посвященная научной династии Большуновых¹

Андронникова Ольга Олеговна¹, Белашина Татьяна Валентиновна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Большуновские чтения: Психология и культура», состоявшаяся 8 октября 2025 года, представляет собой значимое событие в научной жизни психологического сообщества России. Статья посвящена анализу научного содержания конференции, приуроченной к юбилею Натальи Яковлевны Большуновой – доктора психологических наук, профессора, основателя научной школы «Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры». В работе раскрывается научная значимость события сквозь призму многогранного вклада юбиляра в психологическую науку и практику. Особое внимание уделяется актуальным проблемам социокультурного развития личности, психологии субъектности и духовно-нравственного становления в современных условиях. Материалы конференции отражают продуктивное развитие научных идей, разрабатываемых Н. Я. Большуновой на протяжении десятилетий ее плодотворной научно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: Большуновские чтения; психология и культура; Наталья Яковлевна Большунова; социокультурное развитие; детская субкультура; развитие субъектности; психологическая антропология; научная школа; образовательное пространство; конференция

Для цитирования: Андронникова О. О., Белашина Т. В. «Большуновские чтения: психология и культура»: всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, посвященная научной династии Большуновых // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 130–134. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.12>

Scientific article

“Bolshunov Readings: Psychology and Culture”: All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Dedicated to the Bolshunov Scientific Dynasty

Olga O. Andronnikova¹, Tatyana V. Belashina¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation “Bolshunov Readings: Psychology and Culture”, held on October 8, 2025, represents a significant

¹ Статья подготовлена по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Большуновские чтения: Психология и культура» (8 октября 2025 года).

© Андронникова О. О., Белашина Т. В., 2025

event in the scientific life of the Russian psychological community. This article analyzes the scientific content of the conference, which was timed to coincide with the anniversary of Natalia Yakovlevna Bolshunova – Doctor of Psychology, professor, and founder of the scientific school “Development of Individuality and Subjectivity in the Forms of Children’s Subculture”. The work reveals the scientific significance of the forum through the prism of the celebrant’s multifaceted contribution to psychological science and practice. Special attention is given to current issues of sociocultural development of the individual, the psychology of subjectivity, and spiritual and moral development in modern conditions. The conference proceedings reflect the productive development of research areas initiated and developed by N. Ya. Bolshunova over the course of her decades of fruitful scientific and pedagogical work.

Keywords: Bolshunova Readings; psychology and culture; Natalya Yakovlevna Bolshunova; sociocultural development; children’s subculture; development of subjectivity; psychological anthropology; scientific school; educational space; conference

For citation: Andronnikova, O. O., Belashina, T. V., 2025. “Bolshunov readings: psychology and culture”: all-russian scientific and practical conference with international participation, dedicated to the Bolshunov scientific dynasty. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 130–134. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.12>

Введение. Глобальные изменения традиционной системы ценностей и духовно-нравственных основ жизни общества неизбежно оказывают влияние на конкретного человека, меняя его образ мира, представления о важном и второстепенном, осуществляемые им выборы и принятые решения. Все это обуславливает важность исследования проблемы социокультурных детерминант развития и становления личности, которая на протяжении долгого времени продолжает оставаться в фокусе современной психологической науки. В этом контексте проведенная на базе Новосибирского государственного педагогического университета научно-практическая конференция «Большуновские чтения: психология и культура» имеет особую значимость, поскольку ее проблемное поле сосредоточено в области интеграции психологического знания с культурологическими и антропологическими подходами.

Научное наследие Н. Я. Большуновой, как представителя научной династии, является системным осмыслением ключевых проблем развития личности в современных социокультурных условиях. Ею разработан ряд оригинальных научных концепций, среди которых представление о субъектности личности, условиях и средствах ее развития

и проявления, а также особенности организации образования дошкольников в формах детской субкультуры, имеющих не только теоретическое значение, но и широкое применение в области практической работы специалистов системы образования. Идеи Н. Я. Большуновой о развитии субъектности как квинтэссенции индивидуальности нашли отражение в тематике конференции и продолжают стимулировать научные исследования в области психологии личности [2; 5; 6].

Междисциплинарный характер конференции, объединивший специалистов из различных регионов России и зарубежных стран, отражает тенденцию к комплексному изучению человека в единстве его индивидуальных особенностей и культурного контекста. Это особенно важно в условиях современных вызовов, когда психологической науке необходимо предлагать эффективные средства поддержки и развития личности на разных возрастных этапах.

Научно-организационные характеристики конференции. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Большуновские чтения: Психология и культура» состоялась 8 октября 2025 года и собрала более 190 участников из различных регионов

России и зарубежных стран. География участников включала представителей из Беларуси и Узбекистана (10 иностранных участников), а также ученых и практиков из более чем 30 городов России. Широта охвата целевой аудитории свидетельствует о значительном научном интересе к проблематике конференции и признании авторитета научной школы Н. Я. Большуновой в профессиональном сообществе.

Работа конференции началась с пленарного заседания, которое открыла доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе НГПУ Т. А. Ромм. В своем приветственном слове она выразила благодарность династии Большуновых за их неоценимый вклад в развитие психологической науки. По итогам приветственной части Наталье Яковлевне была торжественно вручена Почетная грамота Губернатора Новосибирской области А. А. Травникова.

С приветственным словом к участникам конференции обратилась дочь Андрея Яковлевича Большунова – София Андреевна Большунова, которая поделилась воспоминаниями об отце в контексте представлений о его научном подходе.

Доклад Н. Я. Большуновой был посвящен жизненному пути и научным исследованиям отца, Я. В. Большунова, а также анализу его работ по системному строению произвольного воспроизведения.

Кандидат психологических наук, доцент НГПУ О. А. Белобрыкина затронула историю и преемственность научной династии Большуновых. Доктор психологических наук, профессор М. К. Кабардов поделился личными воспоминаниями о сотрудничестве с Натальей Яковлевной.

В рамках пленарного заседания были представлены научно-исследовательские доклады доктора педагогических наук, профессора ВВГУ В. С. Чернявской, заместителя директора Института образования НИ ТГУ С. А. Степанова, кандидата психологических наук, доцента КемГУ О. А. Устиновой, доктора социологических

наук, профессора А. Г. Тюрикова. Представленные на конференции доклады, будучи тематически разнообразными, объединены сквозными темами, которые составляют ядро научного поля исследований Н. Я. Большуновой: субъектность, преемственность, социокультурный контекст развития и деятельностный подход.

Во второй половине дня работа конференции продолжилась в рамках тематических секций: «Актуальные проблемы социокультурного развития личности в современных условиях» и «Социально-психологические условия формирования субъектности и духовно-нравственного становления личности». На секциях педагоги, специалисты-практики, магистранты и студенты из различных городов России представили собственные научно-исследовательские работы из разных областей психологии.

Основные научные направления конференции в контексте научного наследия Н. Я. Большуновой. Содержательная программа конференции была структурирована вокруг ключевых научных тем, разрабатываемых Натальей Яковлевной на протяжении десятилетий ее научной деятельности, и касалась следующих направлений.

1. Проблема исследования социокультурных детерминант развития личности в современных условиях является центральной и направлена на выявление закономерностей становления личности в контексте духовно-нравственного развития [3]. В работах Н. Я. Большуновой подчеркивается, что социокультурное развитие представляет собой процесс присвоения и преобразования культурного опыта, обеспечивающий становление субъектности [4]. В рамках конференции были представлены доклады, раскрывающие практические аспекты реализации разработанной Н. Я. Большуновой концепции социокультурного развития в образовательном пространстве детского сада и школы.

2. Проблема психологии субъектности и ее развития занимает важное ме-

сто в научном творчестве Н. Я. Большуновой [2; 4]. В докторской диссертации на тему «Условия и средства развития субъектности» субъектность раскрыта как квинтэссенция индивидуальности и особое социокультурное явление. В рамках конференции был представлен ряд работ, освещающих различные аспекты этого феномена, в частности, роль поступка как восхождения к субъектности.

3. Детская субкультура как пространство развития индивидуальности.

Существенным вкладом в развитие отечественной возрастной психологии и психологии стала концепция Н. Я. Большуновой о организации образования дошкольников в формах детской субкультуры [1; 5; 6]. Ею разработана и апробирована оригинальная программа организации образования дошкольников в формах игры средствами сказки. Эта программа реализуется на материале развития элементарных математических представлений, сенсорного воспитания, развития речи и социокультурного развития дошкольников. На конференции был представлен многолетний опыт внедрения этой программы в образовательных учреждениях г. Новосибирска и г. Бердска.

Становление научной школы под руководством Н. Я. Большуновой является закономерным результатом ее многолетней систематической работы и отражается в тесной связи теоретических разработок с психолого-педагогической практикой. Научное наследие Н. Я. Большуновой включает более 230 публикаций, среди которых монографии, учебные пособия и научные статьи. Ею разработаны и успешно внедре-

ны в образовательную практику более 15 учебных дисциплин различных уровней образования. Значительная часть результатов этой работы была представлена в рамках научно-практических конференций, симпозиумов, форумов и др. разного уровня, что способствовало дальнейшему развитию ее научных идей.

Заключение. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Большуновские чтения: Психология и культура» стала знаковым событием и признанием значимости научной школы Н. Я. Большуновой и ее востребованность в психологическом сообществе. Многолетний труд и значительный вклад Натальи Яковлевны в психологическую науку – от исследований субъектности и индивидуальности до разработки инновационных образовательных программ для дошкольников – определяет современные направления исследований в области психологии развития, личности и образования.

Перспективы развития научных исследований, заложенные Н. Я. Большуновой, видятся в дальнейшей интеграции психологического знания с культурологическим и антропологическим подходами, в углубленном изучении механизмов социокультурного развития личности в современных условиях, а также в расширении практического внедрения уже разработанных концепций в систему образования. Основы, заложенные в рамках научной школы Н. Я. Большуновой, обладают значительным потенциалом для дальнейшего развития и продолжают развиваться в работах ее учеников и последователей.

Список источников

1. Большунова Н. Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки: учебное пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 1999. – 372 с.

2. Большунова Н. Я. Субъектность как социокультурное явление. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – 302 с.

3. Большунова Н. Я. Социокультурное становление как основа духовно-нравственного развития дошкольников в формах детской субкультуры // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / отв. ред. М. И. Воловикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 243–257.

4. *Большунова Н. Я.* Поступок как восхождение к субъектности // Нравственность современного российского общества: психологический анализ. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – С. 137–154.

5. *Большунова Н. Я., Инчина М. В.* Развитие индивидуальности и субъектности в формах

детской субкультуры: учебное пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – 232 с.

6. *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* Проблема развития индивидуальности в современной социокультурной ситуации // Развитие человека в современном мире. – 2024. – № 4. – С. 7–21.

References

1. Bolshunova, N. Ya., 1999. Organization of preschool education in the forms of play by means of fairy tales: a textbook. Novosibirsk: NSPU Publ., 372 p. (In Russ.)

2. Bolshunova, N. Ya., 2005. Subjectivity as a sociocultural phenomenon. Novosibirsk: NSPU Publ., 302 p. (In Russ.)

3. Bolshunova, N. Ya., 2011. Sociocultural Formation as the Basis for the Spiritual and Moral Development of Preschoolers in the Forms of Children's Subculture. Problems of Moral and Ethical Psychology in Modern Russia. Edited by M. I. Volovikova. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, pp. 243–257 (In Russ.)

4. Bolshunova, N. Ya., 2012. Action as an Ascent to Subjectivity. Morality of Modern Russian Society: Psychological Analysis. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, pp. 137–154. (In Russ.)

5. Bolshunova, N. Ya., Inchina, M. V., 2013. Development of Individuality and Subjectivity in the Forms of Children's Subculture: A Study Guide. Novosibirsk: NSPU Publ., 232 p. (In Russ.)

6. Bolshunova, N. Ya., Ustinova, O. A., 2024. The Problem of Individuality Development in the Modern Sociocultural Situation. Human Development in the Modern World, no. 4, pp. 7–21. (In Russ.)

Информация об авторах

О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, andronnikova_69@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, Новосибирск, Россия

Т. В. Белашина, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, tatyanelashina@mail.ru, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Olga O. Andronnikova, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Head of Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, andronnikova_69@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, Novosibirsk, Russia

Tatyana V. Belashina, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, tatyanelashina@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 15.10.2025

Одобрена после рецензирования 16.10.2025

Принята к публикации 17.10.2025

The article was submitted 15.10.2025

Approved after reviewing 16.10.2025

Accepted for publication 17.10.2025

Научная статья

УДК 159.9.37.015.31

DOI: 10.15293/1813-4718.2505.13

Создание гармоничной конгениальной социокультурной среды как условие успешной работы школьной службы медиации

Большунова Наталья Яковлевна^{1,2,3}, Устинова Ольга Анатольевна^{4,5,6}

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

²Новосибирский ордена Жукова военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия

³Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

⁴Кемеровский государственный университет, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт (филиал), Новокузнецк, Россия

⁵Сибирский индустриальный университет, Новокузнецк, Россия

⁶Лицей № 111, Новокузнецк, Россия

Аннотация. В статье рассматривается роль создания конгениальной социокультурной среды в образовательной организации для успешной деятельности службы школьной медиации (примирения).

Цель статьи. Сформулировать основные подходы и требования к созданию школьных служб медиации на основе анализа проблем современной школы, психолого-педагогической специфики коммуникативных отношений между детьми, взрослыми (педагогами, родителями), между детьми и взрослыми, особенностей конфликтных ситуаций в условиях цифровизации.

Методология и методы исследования. Методологическим основанием является системный подход и культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, содержащая представления о роли организации взрослыми среды в развитии и воспитании детей.

Теоретико-методологический анализ ситуации. Выделены основные причины увеличения школьных конфликтов (исторический кризис детства и утрата роли взрослого в опосредовании детского развития, специфика социокультурного состояния общества, которому свойственно социально-экономическое и школьное неравенство, anomia, ресентимент, снижение качества коммуникативных контактов, подмена их виртуальными, отсутствие у взрослых опыта организации цифровой среды, недостаточная психолого-педагогическая подготовка педагогов и утрата опыта воспитательной работы и др.). Показана специфика школьной медиации, которая выполняет не только функцию разрешения конфликта, но и восстановления отношений на основе социокультурного развития, включающего развитие саморегуляции субъектности, коммуникативных способностей, социальной чувствительности, способности к сотрудничеству, сопровождающегося сопереживанием и признанием права другого быть другим. Показано, что работа, направленная на социокультурное развитие, способствует улучшению деятельности школьной службы медиации. Рассмотрены особенности цифровой среды как новой среды жизни современного человека, показана необходимость развития у детей субъектности как основы суверенитета в ее отношении.

Заключение. Специфика школьной медиации состоит в ее направленности не только на позитивное разрешение конфликтов, но на развитие сотрудничества и совместной деятельности учащихся в процессе социокультурного развития, посредством организации конгениальной среды, что актуализирует развитие субъектности, способности к саморегуляции и участному общению.

Ключевые слова: социокультурная среда; исторический кризис детства; кризис системы воспитания; конфликт; особенности разрешения школьных конфликтов; особенности школьной службы медиации; организация деятельности школьной службы медиации

Для цитирования: Большунова Н. Я., Устинова О. А. Создание гармоничной конгениальной социокультурной среды как условие успешной работы школьной службы медиации // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 135–149. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.13>

Scientific article

Creation of a Harmonious Congenial Socio-Cultural Environment as a Condition for the Successful Operation of the School Mediation Service

Natalia Ya. Bolshunova^{1,2,3}, **Olga A. Ustinova**^{4,5,6}

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

² Novosibirsk Order of Zhukov Military Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

³ Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

⁴ Kemerovo State University, Kuzbass Humanitarian and Pedagogical Institute (branch), Novokuznetsk, Russia

⁵ Siberian Industrial University, Novokuznetsk, Russia

⁶ Lyceum No. 111, Novokuznetsk, Russia

Abstract. The article examines the role of creating a congenial socio-cultural environment in an educational organization for the successful operation of the school mediation (reconciliation) service.

The purpose of the article. To formulate the main approaches and requirements for the creation of school mediation services based on the analysis of the problems of the modern school, the psychological and pedagogical specifics of communicative relations between children, adults (teachers, parents), between children and adults, the peculiarities of conflict situations in the context of digitalization.

Methodology and research methods. The methodological basis is the systems approach and the cultural and historical concept of L.S. Vygotsky, containing ideas about the role of adults organizing the environment in the development and upbringing of children.

Theoretical and methodological analysis of the situation. The main reasons for the increase in school conflicts are identified (the historical crisis of childhood and the loss of the role of an adult in mediating child development, the specifics of the socio-cultural state of society, which is characterized by socio-economic and school inequality, anomie, resentment, a decrease in the quality of communicative contacts, their replacement with virtual ones, the lack of experience in adults in organizing a digital environment, insufficient psychological and pedagogical training of teachers and the loss of experience in educational work, etc.). The specificity of school mediation is shown, which performs not only the function of conflict resolution, but also the restoration of relations based on socio-cultural development, including the development of self-regulation and subjectivity, communicative skills, social sensitivity, the ability to cooperate, accompanied by empathy and recognition of the right of another to be different. It is shown that work aimed at socio-cultural development contributes to the improvement of the activities of the school mediation service. The features of the digital environment as a new living environment of a modern person are considered, the need to develop subjectivity in children as the basis of sovereignty in relation to it is shown.

Conclusion. The specificity of school mediation lies in its focus not only on positive conflict resolution, but on the development of cooperation and joint activities of students in the process of socio-cultural development, through the organization of a congenial environment, which actualizes the development of subjectivity, the ability to self-regulation and participatory communication.

Keywords: sociocultural environment; historical crisis of childhood; crisis of the education system; conflict; features of resolving school conflicts; features of the school mediation service; organization of the activities of the school mediation service

For citation: Bolshunova, N. Ya., Ustinova, O. A., 2025. Creation of a harmonious congenial socio-cultural environment as a condition for the successful work of the school mediation service. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, p. 135–149. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.13>

Введение. Проблема организации работы школьной службы медиации (примирения) становится все более актуальной в условиях обострения и увеличения количества школьных конфликтов разного рода. Еще два десятилетия тому назад факты коллективного или индивидуального издевательства, включая избиения, физические и нравственные унижения среди детей вызывали потрясение в обществе. В настоящее же время такие события встречаются едва ли не в каждой школе, в различных детских организациях, в интернет-чатах, «хайпуются» нечистоплотными блогерами и т. д. Такое поведение подростков, а иногда и более младших детей, в отношении сверстников и взрослых, включая педагогов, становится едва ли не нормой. Причем многие педагоги в этих ситуациях испытывают беспомощность и растерянность, не имея существенной и адекватной поддержки со стороны администрации, родителей, в условиях отсутствия действующих правовых норм их защиты, а также педагогически адекватных методов работы с явлениями школьного буллинга. Часто усугубляет ситуацию наличие в классах детей, не владеющих русским языком, воспитанных в иных социокультурных условиях, потому плохо понимающих как нормы школьного общения, так и содержание обучения.

Опросы и наблюдения показывают, что достаточно сложные и острые конфликты между детьми, детьми и взрослыми, взрослыми между собой (между родителями, педагогами и родителями) происходят в образовательных учреждениях, уже начиная

с дошкольного возраста. Конфликты обсуждаются родителями в социальных сетях, и это обсуждение порой еще более обостряет конфликт. Нередко встречается буллинг в отношении как детей, так и взрослых.

Причины описываемой ситуации связаны с кризисом системы воспитания, обуславливающим нарушения в трансляции культуры [1; 2; 3; 4]; с состоянием современного нам российского общества. В ряде исследований ценностей современной молодежи отмечается снижение за последние десятилетия актуальности базовых ценностных ориентиров при выборе целей и способов поведения, усиление значимости эгоцентрических или сугубо прагматических регуляторов, рассматривается роль ценностно-целевых и ценностно-смысловых приоритетов в образовании студентов [5]. Отмечается снижение социальной чувствительности [1] в условиях «текучности», высокой неопределенности современной жизни [6].

Кризис духовных ценностей и отсутствие системы воспитания как важнейшей части педагогики и педагогической психологии рассматриваются многими исследователями в области психологии, философии, культурологии как базовые причины нарастания деструктивных школьных конфликтов, травли, в целом сложностей в организации совместной деятельности участников школьной жизни. Школьные же проблемы в силу глубинной включенности школы в социокультурную и социальную жизнь общества через родителей, педагогов, детей и подростков являются отражением проблем социума.

Теоретико-методологический анализ ситуации. Необходимость подготовки специалистов в области школьной медиации не вызывает сомнения. Во многих школах в настоящее время практически отсутствуют педагоги, способные грамотно разрешать конфликты. Поэтому при повторяющихся конфликтных ситуациях родители нередко берут контроль в свои руки, при этом часто требуют исключительно карательных мер: изгнания нарушителя школьных требований, предполагаемого обидчика и нарушителя спокойствия чуть ли не начиная с начальной школы и детского сада. Предвзятость родителей и некомпетентность педагогов нередко приводит к тому, что в сложном положении находятся именно те дети, которые оказались отверженными в классе. Такая ситуация наглядно и правдиво отображена, например, в художественном фильме Р. Быкова по произведению В. К. Железникова «Чучело».

Не получив помощи в школе, родители начинают брать на себя функцию судьи, наказывают обидчика своего ребенка, как правило, учитывая исключительно собственные интересы.

В то же время, не владея инструментами работы с конфликтами, многие школы выбирают самый простой путь нормативно-административного или юридического их решения через обращение в комиссию по делам несовершеннолетних [7].

Сравнение особенностей содержания и протекания школьных конфликтов в современной школе и в школе доперестроечного периода показывает, что изменилась (усилилась) их напряженность, а также

позиция и роль педагога в их разрешении. В советской школе этими вопросами очень серьезно занимались заместитель директора по воспитательной работе, пионервожатая, классный руководитель, конфликты обсуждались на педсовете с целью выработки способов работы с классом, с детьми. В настоящее время в школах вводится, наконец, советник директора по воспитанию, однако долгие годы подобной должности не было, как и не было должной заботы о воспитании.

Крайне сокращены в педвузах дисциплины психологической направленности. Поэтому в школах наблюдается достаточно низкий уровень способности и готовности педагогов психологически и педагогически грамотно разрешать конфликты сверстников, родителей и пр., утрачены традиции воспитания как профессиональной обязанности педагога и школы [7].

Несомненно, изменилась и сама атмосфера школьной жизни. Нередко школа, учитывая реалии социума, ставит задачи формирования у детей конкурентоспособности, способности к достижению успеха. Однако акцент на воспитание таких качеств у детей, как амбициозность, предприимчивость, мотивация достижения, согласно нашим исследованиям, формирует эгоцентрический тип личности – эгоцентрическую доминанту в сочетании с доминантой усилия в описании Л. С. Выготского [8] в ущерб другим подростковым доминантам («дали» и «романтической»). В этом случае у подростков сравнительно менее выражены такие качества, как сопереживание, уважение позиции и личности Другого (доминанта на другом по А. А. Ухтомскому [9])¹.

¹ Проведены под нашим научным руководством сравнительные исследования: особенностей личности подростков из двух школ: «обычная» школа и школа, где реализуется программа развития у детей конкурентоспособности и способности к достижениям (дипломная работа: Костыря А. Ценностные ориентации подростков, обучающихся в разных образовательных системах. Новосибирск: НГПУ, 2015); детей начальной школы (Бурковская Е. Ю. Ценностные ориентации младших школьников, обучающихся в разных образовательных системах. Дипломная работа. Новосибирск: НГПУ, 2015); особенностей ценностей подростков, с преобладанием мотивации достижения или избегания (Стрюкова Е. А. Специфика ценностей при различной мотивации достижения успеха и избегания неудач (на материале старшего подросткового возраста). Новосибирск: НГПУ, 2016).

Существенно трансформирована в современной школе позиция родителей: выражена тенденция к разрешению детских конфликтов в пользу своего ребенка вне зависимости от уровня его вины. В этом случае игнорируется воспитательный смысл конфликта как в отношении его непосредственных участников, так и всех детей, наблюдающих за событием, поскольку способ его разрешения осуществляется в ущерб справедливости; не учитываются последствия несправедливого его разрешения для всех его участников [7].

В целом, клеймо «плохого», трудного ребенка, как показал наш опыт работы в детском саду и школе, может получить любой ребенок, не только обидчик, но и жертва, если педагогическое вмешательство в конфликт осуществляется неграмотно. Наличие же такого клейма может привести к тому, что именно обижаемые дети при игнорировании конфликта или неадекватном педагогическом вмешательстве в него могут стать отверженными, особенно в подростковой группе [7]. Более того, у детей, длительное время подвергаемых несправедливым обвинениям, могут появиться ресентиментные качества личности (устойчивые переживания враждебности, агрессии, недоверия, обусловленные чувством собственной неполноценности и невозможности изменить несправедливое устройство мира, возникающее при отсутствии поддержки и повторении неудач).

Однако напряженные отношения в школе обусловлены не только некомпетентностью взрослых или образовательной организации. Еще Э. Дюркгейм выявил, что в условиях аномии, усиливающейся в трудные для общества времена (войны, революции, эпидемии, голод и пр.) увеличивается и количество девиаций [10; 11]. Происходит девальвация прежних норм и ценностей, поскольку они не «работают» в новой системе социальных и экономических отношений, другие же ценностные ориентиры либо не сформировались,

либо противоречат друг другу, и перестают выступать как ориентиры и регуляторы поведения

Современное общество, как полагают социологи, культурологи, педагоги, психологи, находится в состоянии культурной травмы [12; 13], что проявляется в социальной фрустрированности, утрате социальной чувствительности и социокультурной идентичности; сопровождается негативными эмоциями относительно ряда социально-политических, экономических и исторических явлений [14; 15]. Наши исследования динамики ценностей в подростковом и юношеском возрасте свидетельствуют об определенном снижении, начиная с девяностых годов прошлого века, значимости таких из них, как служение, дружба, правда (применялись методики «Четыре вопроса» Н. Я. Большуновой, «Иерархия жизненных ценностей» Г. В. Резапкиной) [16; 17]. Эти данные свидетельствуют о том, что более размытым становится горизонт ценностей, социокультурных образцов, на которые ориентируется субъект при выборе характера поведения, поступка. Особенно это проявляется в обстоятельствах, которые представляют угрозу социальному статусу. Вследствие этого в ситуации конфликта все большее количество подростков предпочитают не вмешиваться или выступать на стороне «сильного», особенно, если взрослый занимает отстраненную, неопределенную, либо педагогически неграмотную позицию [2].

Усиление конфликтогенности школьной жизни связано также с историческим кризисом детства, важнейшим признаком которого является утрата или снижение опосредствующей роли взрослого в развитии детей [2; 16; 18; 19; 20 и др.], что сопровождается в то же время утратой самобытности детской, подростковой субкультуры вследствие ее «цифровой» унификации, ослаблением роли подлинного общения в совместной деятельности, появлением навязанных «цифрой» ценностей взрослой жизни [16; 17].

Нами обнаружено, например, что практически все обследованные подростки (80 человек, анкетирование) проводят в интернете от 5–6 часов и более ежедневно, половина из них указывает, что они все время находятся в интернете (хотя около 80 % из них и были бы готовы при определенных условиях предпочесть реальное общение виртуальному). Исследование ценностей детей 9–10 лет (методика В. В. Абраменковой «Робинзон», 50 исп.), а также наблюдение за играми старших дошкольников, структурированные беседы с ними обнаружили, что нередко случаи, когда значимыми ценностями дети выбирают «деньги», «секс», «силу» и т. д. [2], что проявляется и в выборе игрушек, мультфильмов, в том числе родителями [18].

Еще один существенный фактор конфликтизации школьной жизни связан с таким состоянием современного общества как снижение его солидарности и усиление неравенства, в том числе неравенства в образовании [21, с. 71]. Фундаментом же солидарности, согласно исследованиям социологов, являются такие переменные человеческого бытия и социальности, как субъектность (способность и возможность самоопределения и свободного выбора своего пути, не противоречащего интересам общества, возможность свободно действовать в его интересах), предсказуемость социальной среды (доверие существующим социальным практикам, правовая защищенность, вера в справедливость и общие ценности, взаимопомощь), общность чувств (переживание коллективных чувств, эмоций и стремлений, т. е. психологическая общность жизненных миров солидарных групп, что проявляется в эмпатии, аффективной поддержке социальных изменений, альтруизме и самопожертвовании) [21, с. 81].

В то же время, как уже упоминалось, для современного мира, в том числе детского и собственно школьного, характерны снижение социальной чувствительности, ситуативность и текучесть коммуникативных

объединений («гардеробные сообщества» по З. Бауману), выраженность виртуальных, достаточно поверхностных коммуникаций [1; 6], что проявляет себя в неравенстве образования, отражающем социально психологическое и социокультурное неравенство. В школьной жизни указанные явления сопровождаются нарушением детской солидарности, общности детской субкультуры, провоцируя школьные конфликты и затрудняя достижение согласия и сотрудничества.

Неравенство в образовании существует и воспроизводится, как отмечают исследователи, в неравенстве образовательных возможностей для разных групп учащихся (группирование учащихся по разным образовательным потокам (классам) по итогам тестов и успеваемости, в наличии элитных школ, неравных возможностях платного обучения, обращения к репетиторам, посещения дорогостоящих кружков, спортивных секций и пр., проявляется в отношении педагогов к разным по характеру и социальному происхождению детям, связано с уровнем образованности родителей, их отношением к образованию, с региональными различиями и возможностями образования и пр.). В последнее время оно усиливается цифровым неравенством, связанным с возможностью использования новых технологий и их доступностью в зависимости от благосостояния семьи и региональными возможностями школ [22].

В то же время, согласно данным как отечественных, так и зарубежных ученых, известно, что именно отношения сотрудничества и солидарности являются подлинно человеческими [14; 23; 24; 25; 26; 27 и др.]. Так, М. Шериф [цит. по 28, с. 619–620] в весьма неоднозначном с точки зрения этики эксперименте с двумя группами младших подростков, находящимися в спровоцированном экспериментатором конфликте, показал, что намеренное изменение обстоятельств, при которых успех некоторого значимого дела, определяется сотрудничеством, дети преодолели

вают конфликт. Соперничество и вражда преодолеваются в сотрудничестве по поводу дела, имеющего общий смысл. Однако сотрудничеству детей нужно научить, эта способность и потребность должна быть актуализирована у детей в процессе взросления и воспитания.

С целью улучшения социальной ситуации, контроля за поведением учащихся и предупреждения школьных конфликтов в настоящее время вводится оценка за поведение, аналогично тому, как это было в советской школе. Такая мера может быть полезна при адекватном ее применении (нельзя использовать оценку за поведение в качестве наказания, мести, нельзя допускать несправедливого ее использования в целом и т. д.). Однако и в этом случае отметка за поведение может выполнять лишь функцию внешнего регулятора, внешних ограничителей. Тогда как, согласно И. Канту [29], «умение и благоразумие ... не тождественно нравственности» [30, с. 45]. Подлинная саморегуляция во взаимоотношениях с другими людьми возможна лишь при наличии определенного уровня нравственности, осмысленного и эмоционально наполненного освоения базовых норм отношений между людьми, сформировавшихся в тысячелетнем опыте культуры. Эти нормы записаны в религиозных текстах: в христианстве в «Нагорной проповеди» [31; 32], в исламе представлены в адабе [33], в индуизме и буддизме следование нравственным добродетелям, осуществление духовных упражнений, реализуемых в любви к другим существам общего мира и является тем путем, которым человек может прийти к просветле-

нию [34]; в древнекитайской культуре нравственные основания жизни представлены, прежде всего, в учениях таких мудрецов, как Конфуций, Лао-цзы [35]. Философское понимание нравственных ценностей и значимости их для всех видов деятельности человека осмысливается И. Кантом посредством формулирования категорического императива, согласно которому нравственным является деяние, обусловленное не страхом, выгодой, использованием другого в качестве средства, а свободным выбором морального закона. Именно такой выбор оснований поступка делает человека подлинно нравственным и счастливым. «Две вещи наполняют душу всегда новым и более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне» считает И. Кант [36, с. 499].

Следовательно, воспитание, основанное на принуждении, возможно и необходимо на некотором этапе развития человека и человечества¹, однако устойчивого нравственного поведения, реализуемого в способности к поступку², можно достичь лишь в процессе подлинного воспитания, основанного на создании условий, при которых человек (ребенок, подросток, юноша) свободно выбирает такое действие (деяние), в основе которого лежит не прагматика, а система базовых ценностей, т. е. это выбор, но выбор не по выгоде или пользе, но по правде, истине, добру и красоте [37].

Обратимся к особенностям деятельности школьных служб медиации (примирения). Очевидно, что задачи и деятельность такой службы существенно отличаются от

¹ В большинстве типов культур описываются этапы восхождения человека в культуру, к социокультурным образцам, начиная от подчинения внешним регуляторам к постепенному овладению собственным поведением посредством принятия социокультурного образца подлинного человека, свойственного определенному типу культуры [37].

² «Поступок есть такое деяние (событие), которое выступает как момент достижения человеком своей подлинности и утверждения онтологичности ценностей в контексте авторского отношения человека к собственной жизни и судьбе. Поступок представляет собой форму осуществления субъектности» [37, с. 55].

медиации в сфере предпринимательства и бизнеса, в правовой сфере, при решении корпоративных споров и конфликтов и т. д. Школьные конфликты предполагают не только заключение такого договора, который устраивает все стороны конфликта и при котором его участники в последующем могут отстраниться от взаимодействия друг с другом. В школьном конфликте большинство его участников (ученики, их родители, педагоги, администрация), как правило, продолжают общаться, они так или иначе вовлечены в совместную деятельность, решение общих проблем (учебных, коммуникативных, социальных). Иначе говоря, договор, которым завершается конфликт в условиях его медиации, не может здесь быть формальным соглашением, в котором прописаны допустимые и запретные действия участников конфликта [38].

Учитывая описанные выше социальные процессы, происходящие в обществе, и состояние детского сообщества, школьная служба медиации должна, на наш взгляд, включать не только собственно работу по позитивному разрешению конфликта и восстановлению отношений [38; 39], но и особую работу, направленную на создание такой социокультурной среды, в которой, с одной стороны, действует система гуманитарных ценностей, а с другой – у детей и взрослых актуализирована способность к пониманию и принятию Другого, способность к сотрудничеству и диалогу с Другим, основанному на признании права Другого быть другим (право на собственную позицию, на ошибку, на сочувствие и пр.) [39; 40; 41].

Возможность подлинного выполнения медиативного договора обусловлена в школьном конфликте изменением отношения к другому, в основе которого лежит понимание и сочувствие, прощение другого, признание своей вины, раскаяние, рефлексия собственного поведения. Такое отношение к ситуации конфликта возможно при переживании его завершения как неко-

торого события, переворота в собственном сознании и в отношении как к другому, так и самому себе.

Очевидно, что такой «переворот» возможен при определенных условиях, важнейшим из которых является состояние социокультурной среды в школе, которую мы определяем как конгениальную, т. е. порождающую социально-психологическую и духовную близость: настроенность на совместную деятельность, на восхождение к социокультурным образцам, к творческой самореализации [37].

Школьная служба медиации, действуя в сотрудничестве с педагогами и родителями, должна стать соучастником создания благоприятной социокультурной ситуации в образовательном учреждении, основанной на взаимопомощи, поддержке, доверии, культивировании базовых ценностей, сформированных в культуре.

Во-первых, в этом случае, судя по нашему опыту, в целом снижается собственно напряженность конфликтов, во-вторых, работа медиатора, опирающаяся на взаимодоверие детей и взрослых, становится более надежной.

В российской и советской школе накоплен немалый опыт создания развивающей, воспитывающей социокультурной среды, основанный на идеях Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и других мэтров отечественной психологии и педагогики и обуславливающий полноценное становление личности детей.

Выделим эти базовые идеи:

– участие в общем деле – организация совместной деятельности В. А. Караковский, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и др.);

– воспитание посредством организации такой среды, которая актуализирует у ребенка потребность в социокультурном развитии (Ш. Амонашвили, Л. С. Выготский, и др.);

– воспитание субъектности, под которой понимается способность и желание

человека быть автором собственной жизни (К. А. Абульханова, С. Л. Рубинштейн и др.);

- организация опосредования взрослым развития ребенка, введение взрослым ребенка в культуру (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.);

- учет возрастных особенностей ведущей деятельности, общения, специфики детской субкультуры (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.);

- индивидуализация пути развития с учетом типологических и личностных особенностей (М. К. Кабардов, Н. А. Менчинская, Б. М. Теплов и др.);

- забота о создании условий восхождения детей в культуру в соответствии со спецификой детской субкультуры и типом культуры, с которой идентифицирует себя человек (Н. Я. Большунова, В. П. Зинченко, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, О. А. Устинова и др.);

- создание атмосферы доверия и действия позитивным начинаниям каждого ребенка, защищенности его личности, поддержки при появлении трудностей (Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский и др.).

Обозначенные идеи были успешно воплощены в педагогических системах развития и воспитания детей Ш. А. Амонашвили, И. П. Иванова, В. А. Караковского, Я. Корчака, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шатского и др. Указанные подходы продолжают существовать и сохраняются учениками и последователями педагогики сотрудничества, в основе которой лежат задачи именно воспитания, несмотря на неблагоприятную социокультурную ситуацию.

Для понимания современной социокультурной ситуации и особенностей воспитания современных детей важно обратиться к работе Л. С. Выготского «Педагогическая

психология», написанной в период трагической трансформации в общественной жизни, в системе ценностей, содержании образования в первой трети прошлого века (что сближает этот период с современностью). Рассматривая предмет и задачи педагогики и педагогической психологии, он определяет их как науки «о законах изменения человеческого поведения и средствах овладения этими законами» [42, с. 46], т. е. науки о воспитании. Во всех практически главах и параграфах книги Л. С. Выготский обучение обозначает как воспитание (воспитание внимания, памяти, мышления, воображения, конечно, воспитание чувств, нравственное, эстетическое и пр.). Поэтому в педагогической психологии он выделяет такую важнейшую ее часть как «психология культуры» [42, с. 47]. Появление и развитие психических явлений в онтогенезе Л. С. Выготский рассматривает как результат опосредованного взрослым восхождения ребенка в культуру (культуру мышления, эмоций и чувств, общения и т. д.). Управление таким введением детей в культуру происходит посредством организации взрослым социальной среды, ее очеловечивание. Чрезвычайная гибкость, пластичность социальной среды позволяет педагогу использовать ее преобразования для управления воспитанием: «Социальная среда есть истинный рычаг воспитательно-го процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом. Как садовник был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка» [42, с. 83]. Сошлемся на еще одну мысль из работы Л. С. Выготского: «В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [42, с. 82]. Такого рода идеи школы будущего как эко-

системы развивающихся детско-взрослых сообществ рассматриваются Ю. В. Громыко, А. А. Марголисом, В. В. Рубцовым [25].

Опыт организации службы медиации в ряде образовательных учреждений (Прогимназия «Зимородок» г. Новосибирск, Лицей № 111 г. Новокузнецк, детский сад № 362 г. Новосибирск и др.) свидетельствует, что работа, направленная на создание социокультурно ориентированной среды повышает успешность медиативной практики, поскольку осуществляется в контексте сотрудничества детей и взрослых.

Например, успешно проводится работа по воспитанию способности к прощению, взаимопомощи и взаимоподдержке, сотрудничеству, рефлексии, саморегуляции, творчеству, к взаимодействию посредством диалога. В совместную деятельность вовлечены многие родители, педагоги. Важно, что организация конгениальной среды осуществляется с учетом специфики детской субкультуры, т. е. реализуется в соответствии с особенностями субкультуры детей соответствующего возраста, включая особенности ведущей деятельности, общения, системы ценностей и картины мира [2; 16; 17; 37]. Например, в детском саду родители могут быть вовлечены в совместное с детьми придумывание сказок о прощении, иллюстраций к ним, изготовление символических «прощательных» ковриков, муфточек и пр., поиск соответствующих фольклорных приговорок, облегчающих детям осуществление прощения; младшие школьники, подростки могут участвовать в драматизации и театрализации сказок, историй о прощении, о ценности взаимопомощи, показывая эти постановки другим детям, родителям; вовлечены в медиативную практику; старшие подростки участвуют в конференциях со своими первыми исследованиями; разрабатывают коллективные проекты помощи детям, испытывающим определен-

ные трудности, участвуют в волонтерском движении, педагоги включают обсуждение соответствующих проблем на уроках, в свободных видах деятельности, в школе могут проходить диспуты-диалоги о важных событиях жизни школы, общества, и пр. Следует отметить, что современные дети охотно участвуют в таких общих делах.

Одним из существенных моментов, обнаруженных нами, является взаимность опосредования, при котором введение взрослыми ребенка в культуру сопровождается принятием взрослого. Доверяя ему, дети допускают его в свой мир, сами становятся проводниками, посредниками. Взаимное доверие и участность, основанные на взаимной установке на понимание, на доверительные отношения, вовлечение ребенка в отношения с собой и с миром и вовлеченность в его дела, заботы, переживания, дают детям возможность быть отзывчивыми и вопросчивыми [16; 17], позволяют вступать в отношения диалога, в том числе медиативного диалога.

Заключение. Таким образом, служба школьной медиации по своим результатам и методам существенно отличается от медиации в сфере бизнеса или судебных процедур, поскольку она направлена не только на конструктивное разрешение споров или конфликтов, но на восстановление отношений, развитие сотрудничества и совместной деятельности учащихся, актуализацию социокультурного развития ребенка, включающего развитие индивидуальности, личности, субъектности, что предполагает способность к саморегуляции и участному общению. Это означает, что службу школьной медиации необходимо внедрять вместе с развитием позитивной социокультурной среды, ориентированной на становление базовых ценностей и ценностных ориентаций, детских видов деятельности, общения, на основе сотрудничества детей и взрослых.

Список источников

1. *Большунов А. Я., Тюриков А. Г.* Синдром острого дефицита социальной чувствительности как следствие особенностей гомогенеза в эпоху постмодерна // Развитие человека в современном мире. – 2017. – № 2. – С. 67–74.
2. *Большунова Н. Я.* Кризис детства или кризис взрослости: проблема отношений детского и взрослого общества в современном мире // Развитие человека в современном мире. – 2019. – № 1. – С. 7–17.
3. *Венгер А. Л.* Поколение пустыни // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 4. – С. 62–70.
4. *Velasco J. Ch.* You are Cancelled: Virtual Collective Consciousness and the Emergence of Cancel Culture as Ideological Purging // *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. – 2020. – Vol. 12, № 5. – P. 1–7. – URL: <http://rupkatha.com/V12/n5/riocls21n2.pdf> (дата обращения: 20.06.2025). DOI: 10.21659/rupkatha.v12n5.riocls21n2
5. *Галынский В. М., Кисель Н. К., Позняк Ю. В., Самохвал В. В., Шваркова Г. Г.* Ценностно-смысловые ориентиры развития культуры личности в практике университетской эдукологии // Образование и педагогическая наука: Труды Нац. ин-та образования. – Минск, 2011. – Вып. 3. – С. 25–37. – URL: https://www.researchgate.net/publication/260421611_Cennostno-smyslovye_orientiry_razvitiya_kultury_licnosti_v_praktike_universitetskoj_edukologii (дата обращения: 23.07.2025).
6. *Бауман З.* Текучая современность: взгляд из 2011 года // Полит.ру. – 2011. – URL: <http://polit.ru/article/2011/05/06/bauman/> (дата обращения: 19.07.2020).
7. *Большунова Н. Я., Боглаева Л. В.* Школьная медиация как стратегия разрешения конфликтов в сфере образования // Развитие человека в современном мире. – 2017. – № 1. – С. 52–60.
8. *Выготский Л. С.* Педология подростка. – СПб.: Питер, 2021. – 224 с.
9. *Ухтомский А. А.* Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
10. *Дюркгейм Э.* Самоубийство: Социологический этюд. – М.: Мысль, 1994. – 399 с.
11. *Змановская В. В.* Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 288 с.
12. *Кара-Мурза С. Г.* Аномия в России: причины и проявления. – М., 2013. – 264 с.
13. *Печин Ю. В.* Прощение как терапия культурной травмы // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 171–174.
14. *Большунов А. Я.* Феномен и кризис доверия в монокультурных и межкультурных коммуникациях // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2021. – Т. 10, № 1. – С. 16–23.
15. *Гурьянов Н. Ю., Коротаева Т. В.* Девиации когнитивных способностей человека под воздействием информационных технологий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2021. – № 1. – С. 111–118. DOI: 10.18384/2310-7227-2021-1-111-118
16. *Большунова Н. Я., Моторина Л. Е., Устинова О. А.* Участьность и сопричастность как основа отношений детского и взрослого мира // Развитие человека в современном мире. – 2023. – № 3. – С. 7–26.
17. *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа я // Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 15 ноября 2016): альманах Научного архива Психологического института. Вып. 8 / сост., науч. ред., отв. вып.: О. Е. Серова, Е. П. Гусева. – М., СПб.: Нестор-История, 2016. – С. 341–354.
18. *Лидин К. Л., Головня С. В., Белобрикина О. А.* Токсичные образы современной массовой культуры: семья и школа в агрессивной информационной среде // Развитие человека в современном мире. – 2024. – № 4. – С. 75–86.
19. *Венгер А. Л.* Ребенок в обществе: исторический кризис детства // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 3–12.
20. *Эльконин Б. Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 7–13.
21. *Сиразетдинова М. Ф.* Российские социологи об основаниях солидарности: субъектность, предсказуемость и общность чувств // Вестник Института социологии. – 2024. – Т. 15, № 1. – С. 70–90. DOI: 10.19181/

vis.2024.15.1.3

22. Матвеев В. В., Большаков А. Ю. Вос-
производство неравенства в российском
образовании: состояние и перспективы
исследований // Вестник Института социоло-
гии. – 2024. – Т. 15, № 1. – С. 215–235. DOI:
10.19181/vis.2024.15.1.11; EDN: ZFTZUH

23. Батищев Г. С. Три типа педагогики. Из-
бранные произведения. – Алматы: Институт
философии, политологии и религиоведения
КН МОН РК, 2015. – 880 с.

24. Зарецкий В. К., Зарецкий Ю. В., Каряги-
на Т. Д., Островец О. С., Тихомирова А. В.,
Федоренко Е. Ю. Новая подростковая школа –
вызов и перспективы развития // Практики раз-
вития: образовательные парадигмы и практики
в ситуации смены технологического уклада: ма-
териалы 27-й научно-практической конферен-
ции (Красноярск, ноябрь 2020 г.) / отв. за вып.
Е. А. Келлер. – Красноярск, 2021. – С. 91–103.

25. Громыко Ю. В., Марголис А. А., Руб-
цов В. В. Школа как экосистема развиваю-
щихся детско-взрослых сообществ: деятель-
ностный подход к проектированию школы
будущего // Культурно-историческая психоло-
гия. – 2020. – Т. 16, № 1. – С. 57–67.

26. Сорокин П. А. Таинственная энергия
любви // Социологические исследования. –
1991. – № 8. – С. 121–137.

27. Сорокин П. А. Таинственная энергия
любви // Социологические исследования. –
1991. – № 9. – С. 144–159.

28. Майерс Д. Социальная психология. –
7-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 800 с.

29. Кант И. Основы метафизики нравствен-
ности. – М.: АКТ, 2023. – 283 с.

30. Фролов В. А., Гурьянов Н. Ю. Кризис ду-
ховных ценностей как проблема философской
рефлексии // Вестник Московского государствен-
ного областного университета. Серия. Фило-
софские науки. – 2020. – № 3. – С. 40–46. DOI:
<https://doi.org/10.18384/2310-7227-2020-3-40-46>

31. Десять заповедей. Православная энци-
клопедия / под ред. и по благословению Па-
триарха Московского и всея Руси Алексия II
Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. –

2007. – Т. 14. – С. 459–473. – URL: <https://www.pravenc.ru/text/171772.html> (дата обращения:
19.12.2024).

32. Зеньковский В. В. Проблемы воспита-
ния в свете христианской Антропологии. – М.:
Школа-Пресс, 1996. – 272 с.

33. Якупов М. Т. Адаб как форма реализации
исламской нравственности: монография. – Уфа:
Изд-во БГПУ, 2012. – 120 с.

34. Шохин В. К. Нравственное и этическое
в индийских мировоззренческих текстах // Эти-
ческая мысль. – Вып. 1. – М.: ИФ РАН, 2000. –
С. 32–45.

35. Пэн Лин Сходства и различия конфуци-
анства, даосизма и буддизма // Вестник Бурят-
ского государственного университета. – 2015. –
Вып. 14А. – С. 22–26.

36. Кант И. Сочинения в шести томах. –
Т. 4, Ч. 1. – М.: Мысль, 1965. – 544 с.

37. Большакова Н. Я. Субъектность как со-
циокультурное явление. – Новосибирск: Изд.
НГПУ, 2005. – 324 с.

38. Коновалов А. Ю., Шпагина Е. М.,
Чиркина Р. В., Аруин С. Е. Анализ заинтересо-
ванности образовательных учреждений города
Москвы во внедрении школьных служб при-
мирения и восстановительной медиации // Пси-
хология и право. – 2014. – Т. 4, № 44 (4). –
С. 46–58. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2014_n4/73017 (дата обращения:
06.08.2025).

39. Littlechild B. Restorative Justice // Medi-
ation and Relational Conflict Resolution in work
with young people in Residential Care Practice:
Social Work in Action. – 2009. – № 21 (6). –
Р. 229–240. DOI:10.1080/09503150903191704

40. Флоренская Т. А. Диалог в практической
психологии: Наука о душе. – М.: ВЛАДОС,
2001. – 208 с.

41. Школа воспитания: 825-й маршрут /
под ред. В. А. Караковского, Д. В. Григорьева,
Е. И. Соколовой. – М.: Педагогическое обще-
ство России, 2004. – 416 с.

42. Выготский Л. С. Педагогическая психоло-
гия / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагоги-
ка, 1991. – 480 с.

References

1. Bolshunov, A. Ya., Tyurikov, A. G., 2017. Acute deficit syndrome of social sensitivity as a consequence of the peculiarities of homogenesis

in the postmodern era. Human development in the modern world, no. 2, pp. 67–74. (In Russ.).

2. Bolshunova, N. Ya., 2019. Childhood cri-

sis or adulthood crisis: the problem of relations between children and adult society in the modern world. Human development in the modern world, no. 1, pp. 7–17. (In Russ.)

3. Venger, A. L., 2008. Generation of the desert. Cultural and historical psychology, no. 4, pp. 62–70. (In Russ.)

4. Velasco, J. Ch., 2020. You are Cancelled: Virtual Collective Consciousness and the Emergence of Cancel Culture as Ideological Purging. Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, vol. 12, no. 5, pp. 1–7. Available at: <http://rupkatha.com/V12/n5/rioc1s21n2.pdf> (дата обращения: 20.06.2025). DOI: 10.21659/rupkatha.v12n5.rioc1s21n2 (In Eng.)

5. Galinsky, V. M., Kisel, N. K., Poznyak, Yu. V., Samokhval, V. V., Shvarkova, G. G., 2011. Value-semantic guidelines for the development of personal culture in the practice of university educology. Education and pedagogical science: Proceedings of the National Institute of Education. Minsk, Issue 3, pp. 25–37. Available at: https://www.researchgate.net/publication/260421611_Cennostno-smyslovye_orientiry_razvitiya_kulturny_licnosti_v_praktike_universitetskoj_educologii (accessed: 23.07.2025) (In Russ.)

6. Bauman, Z., 2011. Liquid modernity: a view from 2011. Polit.ru. 2011. Available at: <http://polit.ru/article/2011/05/06/bauman/> (accessed: 19.07.2020). (In Russ.)

7. Bolshunova, N. Ya. Boglaeva, L. V., 2017. School mediation as a strategy for resolving conflicts in education. Human development in the modern world, no. 1, pp. 52–60. (In Russ.)

8. Vygotsky, L. S., 2021. Adolescent pedagogy. St. Petersburg: Piter Publ., 224 p. (In Russ.)

9. Ukhomsky, A. A., 2002. Dominant. St. Petersburg: Piter Publ., 448 p.

10. Durkheim, E., 1994. Suicide: A sociological study. Moscow: Mysl' Publ., 399 p. (In Russ.)

11. Zmanovskaya, V. V., 2004. Deviantology: Psychology of Deviant Behavior: A Textbook for Students of Higher Educational Institutions. Moscow: Academy Publishing Center Publ., 288 p. (In Russ.)

12. Kara-Murza, S. G., 2013. Anomie in Russia: Causes and Manifestations. Moscow: Scientific Expert Publ., 264 p. (In Russ.)

13. Pechin, Yu. V., 2014. Forgiveness as a Therapy for Cultural Trauma. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 171–174. (In Russ.)

14. Bolshunov, A. Ya., 2021. Phenomenon and

Crisis of Trust in Monocultural and Intercultural Communications. Scientific Research and Development. Modern Communication Studies, T. 10, no. 1, pp. 16–23. (In Russ.)

15. Guryanov, N. Yu., Korotaeva, T. V., 2021. Deviations in human cognitive abilities under the influence of information technologies. Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Philosophical Sciences, no. 1, pp. 111–118. DOI: 10.18384/2310-7227-2021-1-111-118. (In Russ.)

16. Bolshunova, N. Ya., Motorina, L. Ye., Ustinova, O. A., 1923. Participation and involvement as the basis of relations between the worlds of children and adults. Human development in the modern world, no. 3, pp. 7–26. (In Russ.)

17. Bolshunova, N. Ya., Ustinova, O. A., 2016. “Questioning” and “Responsiveness” as the Inner Work of Self-Image Development / Chelpanov Readings 2016: Dialogue of Scientific Schools of the Psychological Institute: L. S. Vygotsky, B. M. Teplov, G. I. Chelpanov: Collection of scientific materials of the All-Russian scientific and practical conference Moscow, November 15, 2016. Almanac of the Scientific Archive of the Psychological Institute Issue 8 / Compilers, scientific editors, responsible for the issue: O. E. Serova, E. P. Guseva. Moscow, Saint Petersburg: Nestor-History Publ., pp. 341–354. (In Russ.)

18. Lidin, K. L., Golovnya, S. V., Belobrykina, O. A., 1924. Toxic Images of Contemporary Mass Culture: Family and School in an Aggressive Information Environment. Human Development in the Modern World, no. 4, pp. 75–86. (In Russ.)

19. Venger, A. L., 2008. Child in Society: Historical Crisis of Childhood. Questions of Psychology, no. 4, pp. 3–12. (In Russ.)

20. Elkonin, B. D., 1992. Childhood Crisis and Foundations for Designing Forms of Child Development. Questions of Psychology, no. 3–4, pp. 7–13. (In Russ.)

21. Sirazetdinova, M. F., 2024. Russian sociologists on the foundations of solidarity: subjectivity, predictability, and community of feelings. Bulletin of the Institute of Sociology, vol. 15, no. 1, pp. 70–90. DOI: 10.19181/vis.2024.15.1.3; (In Russ.)

22. Matveev, V. V., Bolshakov, A. Yu., 2024. Reproduction of inequality in Russian education: state and prospects of research. Bulletin of the Institute of Sociology, vol. 15, no. 1, pp. 215–235. DOI: 10.19181/vis.2024.15.1.11; EDN: ZFTZUH. (In Russ.)

23. Batishchev, G. S., 2015. Three Types of

Pedagogy. Selected Works. Almaty: Institute of Philosophy, Political Science, and Religious Studies, KN MES RK, 880 p. (In Russ.)

24. Zaretsky, V. K., Zaretsky, Yu. V., Karyagina, T. D., Ostroverkh, O. S., Tikhomirova, A. V., Fedorenko, E. Yu., 2021. The New Teenage School: Challenge and Development Prospects. Development Practices: Educational Paradigms and Practices in the Situation of Changing Technological Order: Proceedings of the 27th Scientific and Practical Conference. Krasnoyarsk, November 2020 / Responsible for the issue. E. A. Keller. Krasnoyarsk, pp. 91–103. (In Russ.)

25. Gromiko, Yu. V., Margolis, A. A., Rubtsov, V. V., 2020. School as an ecosystem of developing child-adult communities: an activity-based approach to designing the school of the future. Cultural-historical psychology, vol. 16, no. 1, pp. 57–67. (In Russ.)

26. Sorokin, P. A., 1991. The mysterious energy of love. Sociological studies, no. 8, pp. 121–137. (In Russ.)

27. Sorokin, P. A., 1991. The mysterious energy of love. Sociological studies, no. 9, pp. 144–159. (In Russ.)

28. Myers, D., 2010. Social Psychology. 7th ed. St. Petersburg: Piter Publ., 800 p. (In Russ.)

29. Kant, I., 2023. Fundamentals of the Metaphysics of Morality. Moscow: AKT Publ., 283 p. (In Russ.)

30. Frolov, V. A., Guryanov, N. Yu., 2020. The Crisis of Spiritual Values as a Problem of Philosophical Reflection. Bulletin of Moscow State Regional University. Series. Philosophical Sciences, no. 3, pp. 40–46. DOI: <https://doi.org/10.18384/2310-7227-2020-3-40-46>. (In Russ.)

31. The Ten Commandments. Orthodox Encyclopedia / ed. and with the blessing of Patriarch of Moscow and All Rus' Alexy II Patriarch of Moscow and All Rus' Kirill, 2007, vol. 14, pp. 459–473. Available at: <https://www.pravenc.ru/text/171772.html> (accessed: 19.12.2024). (In Russ.)

32. Zenkovsky, V. V., 1996. Problems of Education in Light of Christian Anthropology. Moscow: Shkola-Press Publ., 272 p. (In Russ.)

33. Yakubov, M. T., 2012. Adab as a Form of Realization of Islamic Morality: Monograph. Ufa: BSPU Publishing House, 120 p. (In Russ.)

34. Shokhin, V. K., 2000. Moral and Ethical in Indian Worldview Texts. Ethical Thought, Issue 1. Moscow: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, pp. 32–45. (In Russ.)

35. Peng, Lin, 2015. Similarities and Differences between Confucianism, Taoism, and Buddhism. Bulletin of the Buryat State University, Issue 14A, pp. 22–26 (In Russ.)

36. Kant, I., 1965. Works in six volumes, vol. 4, part 1. Moscow: Mysl' Publ., 544 p. (In Russ.)

37. Bolshunova, N. Ya., 2005. Subjectivity as a socio-cultural phenomenon. Novosibirsk: NSPU Publ., 324 p. (In Russ.)

38. Kononov, A. Yu., Shpagina, E. M., Chirkina, R. V., Aruin, S. E., 2014. Analysis of the interest of educational institutions of the city of Moscow in the implementation of school reconciliation services and restorative mediation. Psychology and Law, vol. 4, no. 44 (4), pp. 46–58. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2014_n4/73017 (accessed: 06.08.2025) (In Russ.)

39. Littlechild, B., Restorative Justice, 2009. Mediation and Relational Conflict Resolution in Work with Young People in Residential Care Practice: Social Work in Action, no. 21 (6), pp. 229–240. DOI: 10.1080/09503150903191704. (In Eng.)

40. Florenskaya, T. A., 2001. Dialogue in Practical Psychology: Science of the Soul. Moscow: VLADOS Publ., 208 p. (In Russ.)

41. School of Education: Route 825 / Ed. by V. A. Karakovsky, D. V. Grigorieva, E. I. Sokolova. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2004, 416 p. (In Russ.)

42. Vygotsky, L. S., 1991. Pedagogical Psychology / edited by V. V. Davydov. Moscow: Pedagogy Publ., 480 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; профессор кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский ордена Жукова военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; профессор кафедры психологии и педагогики, Ново-

сибирский государственный технический университет, nat_bolshunova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8826-1499>, Новосибирск, Россия

О. А. Устинова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и общей педагогики, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт, филиал Кемеровского государственного университета; доцент кафедры дошкольного и начального образования, Сибирский индустриальный университет; куратор службы примирения, Лицей №111, ustinova_oly@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5160-8409>, Новокузнецк, Россия

Information about the authors

Natalia Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Prof. Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; Prof. Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Order of Zhukov Military Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation; Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University, nat_bolshunova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8826-1499>, Novosibirsk Russia

Olga A. Ustinova, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Psychology and General Pedagogy, Kuzbass Humanitarian and Pedagogical Institute of Kemerovo State University; Assoc. Prof. of the Department of Preschool and Primary Education, Siberian Industrial University; Curator of the Reconciliation Service, Lyceum No. 111, ustinova_oly@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5160-8409>, Novokuznetsk, Russia

Статья поступила в редакцию 21.09.2025
Одобрена после рецензирования 25.09.2025
Принята к публикации 30.09.2025

The article was submitted 21.09.2025
Approved after reviewing 25.09.2025
Accepted for publication 30.09.2025

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

Благотворительный взнос за подготовку статьи с аспирантов не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) данные об авторе (ФИО, место работы);
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) список источников.

(Пример 1).

2.3. В случае, когда автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), сведения о каждом месте работы (учёбы), указывают после имени автора на разных строках и связывают с именем с помощью надстрочных цифровых обозначений (Пример 6).

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова.

Объем аннотации 2000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт).

Ключевые слова: до 10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать её предметную, терминологическую область. Не используют обобщённые и многозначные слова, а также словосочетания, содержащие причастные обороты. Их приводят, предваряя словами «Ключевые слова:» (“Keywords:”), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

2.5. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Эти сведения приводят с предшествующим словом «Благодарности:». На английском языке слова благодарности приводят после ключевых слов на английском языке с предшествующим словом “Acknowledgments:”.

2.6. Объем текста составляет от 22 000 печатных знаков (текст в формате Word, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5). Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw (Пример 1).

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме (не менее 20 источников). Список источников оформляется в порядке упоминания в тексте по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (Пример 2).

Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (см. Пример 3).

2.8. Если статья имеет несколько авторов, сведения о вкладе каждого из них приводят в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.). (Пример 7).

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегии научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической

серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,

редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru

Пример 1. Оформление статьи

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: (присваивается издательством после принятия статьи к публикации)

Название статьи

Иванова Ирина Геннадьевна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется ...

Цель статьи заключается в ...

Методология...

В заключении делается вывод о том, ...

Ключевые слова: ...

Для цитирования: Иванова И. Г. Название статьи // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Scientific article

Пристатейные материалы на английском языке

Название статьи (на английском языке)

Irina G. Ivanova¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract.

Keywords:

For citation: Ivanova, I. G., 2024. Название статьи на английском языке. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Текст статьи.

Список источников

.....

References

.....

Информация об авторе

И. Г. Иванова, кандидат филологических наук, доцент кафедры ..., Новосибирский государственный педагогический университет, irina-ivanova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8087-890X>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Irina G. Ivanova, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department..., Novosibirsk State Pedagogical University, irina-ivanova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8087-890X>, Novosibirsk, Russia

Вклад авторов (оформляется, если у статьи 3 и более авторов, на русском и английском языках – Пример 7).

При наличии грантовой поддержки оформляется ссылка на грант.

Статья поступила в редакцию 29.08.2024
Одобрена после рецензирования 22.10.2024
Принята к публикации 01.11.2024

The article was submitted 29.08.2024
Approved after reviewing 22.10.2024
Accepted for publication 01.11.2024

© Ф. И. О. автора, 2022

Пример 2. Оформление списка источников различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилициной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Ин-

тернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

14. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интер-

нета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.

15. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: AdobeAcrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история, ос-

новы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.)

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znaniye Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.) Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на автореферат диссертации:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Abstract Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (accessed 12.12.2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 6.

Асратян Арпик Ашотовна^{1,2}

¹ Национальный исследовательский центр эпидемиологии и микробиологии имени почетного академика Н. Ф. Гамалеи, Москва, Россия

² Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва, Россия

Пример 7.

Вклад авторов

Артемяева С. С. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. – участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors

Artemyeva S. S. – scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. – participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

5/2025

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Редактор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции, издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Формат 70×100/16. Печать цифровая.

Уч.-изд. л. 12,8. Усл.-печ. л. 13,8. Тираж 1000 экз. Заказ № 122.

Дата выхода в свет: 07.11.2025 г. Цена свободная

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28