

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

**Научное периодическое издание**

**2/2019**

**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](http://www.elibrary.ru)  
 Периодичность 6 раз в год.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Т. А. Ромм**, 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  
**Н. Я. Большунова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск  
**З. И. Лаврентьева**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**О. С. Попова**, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)  
**М. С. Яницкий**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

**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.), Associate Professor, Novosibirsk  
**E. A. Alexandrova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov  
**N. Ya. Bolshunova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**Z. I. Lavrentyeva**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**O. S. Popova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)  
**M. S. Yanitsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Н. П. Абаскалова**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Р. О. Агавелин**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск  
**Т. Азатян**, кандидат педагогических наук, доцент, Ереван (Армения)  
**С. В. Алехина**, 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  
**Э. В. Галазшинский**, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск  
**А. Д. Герасёв**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск  
**В. А. Зверев**, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск  
**Кепплер Кристоф**, доктор психологии, профессор Дортмунд (Германия)  
**А. Г. Кирпичник**, кандидат психологических наук, профессор, Кострома  
**А. Н. Кошербаева**, доктор педагогических наук, про-

**N. P. Abaskalova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**R. O. Agavelyn**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**T. Azatyan**, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Jerewan (Armenien)  
**S. V. Alekhina**, Cand. Sci. (Psychol.), Associate 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  
**E. V. Galazhinsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk  
**A. D. Gerasev**, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk  
**V. A. Zverev**, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk  
**Kaeppler Christoph**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Dortmund, (Germany)  
**A. G. Kirpichnik**, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma  
**A. N. Kosherbayeva**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor,

фессор, академик МАНПО, Алматы (Казахстан)  
**А. К. Кусаинов**, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)  
**М. Лейно**, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

**А. В. Мудрик**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

**А. Я. Найн**, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

**В. И. Петрищев**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

**А. М. Сидоркин**, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)

**В. Я. Синенко**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Новосибирск

**Т. В. Склярлова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва

**Т. В. Цырлина-Спэди**, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)

**М. Чернова**, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)

**М. В. Шакурова**, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж

Academician, Almaty (Kazakhstan)

**A. K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

**M. Leino**, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

**B. O. Mayer**, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

**A. V. Mudrik**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**A. Ya. Nain**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

**V. I. Petrishchev**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

**N. L. Selivanova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**A. M. Sidorkin**, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

**V. Ya. Sinenko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Full Member of the RAE, Novosibirsk

**T. V. Sklyarova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

**T. V. Tsyrlina-Spady**, PhD, Professor, Seattle (USA)

**M. Chernova**, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

**M. V. Shakurova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

Учредитель: ФГБОУ ВО  
«Новосибирский государственный  
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации  
ПИ №77-16812 от 20.11.2003  
ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу  
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 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», 2019

© Сибирский педагогический журнал, 2019

Founder: FSБEE HE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration  
PI №77-16812 on 20.11.2003  
PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory  
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 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

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2019

© Siberian Pedagogical Journal, 2019

# 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

«Учитель, перед именем твоим...» Памяти заслуженного работника высшей школы Российской Федерации профессора Екатерины Ивановны Соловьёвой..... 7

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

**Зверев В. А., Зверева К. Е.** «Почин дело крапит». Две модели первого исследования по истории в школе или университете..... 9

**Хлытина О. М.** Исторические источники в учебном познании: проектирование планируемых результатов изучения..... 20

**Бехтенова Е. Ф.** Технология проектной деятельности на уроках истории как основа формирования личностных, метапредметных и предметных результатов обучения школьников..... 31

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Горьковская З. П., Максимова Н. В., Троицкий Ю. Л.** Кафедра и школа: инновации кафедры отечественной истории НГПУ и образовательные проекты «Школы понимания»..... 39

**Лаврентьева З. И.** Комплексные исследования магистрантов как способ анализа многомерности современных социально-педагогических проблем детства..... 49

**Киселева Е. В., Киселев Н. Н.** Адаптация студентов в высшем учебном заведении: анализ затруднений, поиск ресурсов..... 57

**Мжельская Т. В., Дураков И. А., Катюнов О. Н.** Педагогическое наследие профессора Т. Н. Троицкой: особенности процесса обучения в педагогическом вузе..... 64

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

**Родигина Н. Н.** Журнал «Задусhevное слово» как актор образовательного пространства Российской империи второй половины XIX – начала XX в..... 73

## CONTENTS

“Teacher, in front of your name...” In memory of Professor Ekaterina Ivanovna Solovyova, Honored High School Worker of the Russian Federation ..... 7

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

**Zverev V. A., Zvereva K. E.** “The first blow is half the battle”. Two Models of the First Historical Research in School or University ..... 9

**Khlytina O. M.** Historical Sources in Educational Cognition: Designing The Planned Results of the Study ..... 20

**Bekhtenova E. F.** The Technology of Project Activity at Lessons of History as a Basis of Forming Personal, Metasubject and Disciplinary Skills of School Children ..... 31

### PROFESSIONAL TRAINING

**Gorkovskaya Z. P., Maksimova N. V., Troitskiy Yu. L.** Department and Research School: Innovations by the Department of National and Universal History at Novosibirsk State Pedagogical University and Educational Projects by the Research School of Comprehension ..... 39

**Lavrentyeva Z. I.** The Comprehensive Study of Undergraduates as the Method of Analyzing the Multidimensionality of the Current Socio-Pedagogical Problems of Childhood ..... 49

**Kiseleva E. V., Kiselev N. N.** Students’ Adaptation in Higher Educational Institution: Difficulty’s Analysis, Resources’ Search ..... 57

**Mzhelskaya T. V., Durakov I. A., Katyonov O. N.** Prof Tatyana N. Troitskaya’s Educational Heritage: Peculiarities of Educational Process in the Graduate School of Education (Pedagogical University) ..... 64

### HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

**Rodigina N. N.** The Magazine “Zadushevnoe Slovo” as the Actor of the Educational Space of the Russian Empire in the Second Half of XIX – Early XX Century ..... 73

**Сидорчук О. Н., Сидорчук С. Д.** «Это праздник мы справляем...»: становление методики организации советских праздников в детском саду в 20–30-е гг. .... 85

**Дружинина Ю. В.** Образовательно-просветительская деятельность как проявление идентичности сельской интеллигенции Западной Сибири второй половины XIX – начала XX в. .... 95

**Пивченко В. П.** Личностно-ориентированная педагогика А. С. Макаренко в воспоминаниях его воспитанников ..... 102

**Спесивцева В. А., Мжельская Т. В.** Институт кураторства как фактор эффективной адаптации студентов-первокурсников ИИГСО ..... 113

### СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Гайдай П. В.** Межкультурные коммуникации в развитии профессионального музыкального образования Китая ..... 120

**Карнаухов Д. В.** Мифологема России / СССР в польской учебной литературе конца XX – начала XXI в. .... 128

### РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

**Чапля Т. В.** Влияние архитектурного пространства на коммуникативные практики участников образовательного процесса ..... 139

**Олейников И. В.** Проблемы «включения» истории стран Восточной Азии в курс истории средних веков (по материалам учебников для 6 класса средней школы первого десятилетия XXI в.) ..... 148

**Sidorchuk O. N., Sidorchuk S. D.** “This is Holiday we Celebrate...”: the Formation of the Methods of Organizing Soviet Holidays in Kindergarten in the 20–30 s. .... 85

**Druzhinina J. V.** Educational Awareness Activity as a Manifestation of the Western Siberian Identity of the Rural Intelligence in the Second Half of the XIX and Early XX Century ..... 95

**Pivchenko V. P.** A. S. Makarenko’s Personality-Oriented Pedagogy in the Memories of His Pupils ..... 102

**Spesivtseva V. A., Mzhelskaya T. V.** Institute of Supervision as a Factor of Effective Adaptation of Students-Freshmen Institute of Supervision as a Factor of Effective Adaptation of Students-Freshmen of the Institute of History, Humanities and Social Education ..... 113

### COMPARATIVE PEDAGOGY

**Gayday P. V.** Intercultural Communications in the Development of Professional Musical Education of China ..... 120

**Karnaikhov D. V.** The Mythologeme of Russia / USSR in the Polish Educational Literature of the end of the XX – Beginning of the XXI Centuries ..... 128

### REFLECTIONS. DISCUSSIONS

**Chaplya T. V.** How an Architectural Space Influences the Communicative Practices of Educational Process Participants ..... 139

**Oleynikov I. V.** The Problem of “Including” The History of East Asian Countries in the Course of History of The Middle Ages (According to the Materials of the Student Books for The 6-th Grade Secondary Schools of the Beginning of the XXI Century) ..... 148

**«УЧИТЕЛЬ, ПЕРЕД ИМЕНЕМ ТВОИМ...»  
ПАМЯТИ ЗАСЛУЖЕННОГО РАБОТНИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПРОФЕССОРА  
ЕКАТЕРИНЫ ИВАНОВНЫ СОЛОВЬЁВОЙ**

Русая девочка с короткими косичками – отличница в школе спецпоселенческого поселка в Нарымском крае. Девушка-подросток с крестьянскими натруженными руками – ученица педучилища, приближающая великую Победу тяжелым трудом на лесоповале. Молоденькая, гладко причесанная учительница в глухом селе, преподающая одновременно в двух классах – втором и четвертом. Студентка-историк и снова отличница, сталинская стипендиатка, выступающая на пропагандистском мероприятии в рабочей аудитории. Начинаящая, но, несомненно, талантливая исследовательница, защищающая диссертацию в пафосном Томском университете. Умелый, энергичный преподаватель, быстро ставший заведующим кафедрой истории Отечества. Признанный ученый, основатель научной школы историков Сибири в родном Новосибирском педагогическом. Ректор – авторитетный руководитель нескольких сотен преподавателей и сотрудников, тысяч студентов, приобретающих полтора десятка педагогических специальностей. Красивая, статная женщина, привлекающая внимание своей элегантностью и величавостью. Любящая жена, заботливая мать и бабушка...

Это все она, Екатерина Ивановна Соловьёва, светлой памяти которой посвящен настоящий номер «Сибирского педагогического журнала». Номер выходит накануне 95-летия со дня рождения замечательного ученого-историка, любимого учителя для многих поколений выпускников Новосибирского государственного педагогического института (с 1993 г. – университета), видного организатора системы высшего педагогического образования в родной Сибири.

Екатерина Ивановна Соловьёва (1924–2017) – доктор исторических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы

Российской Федерации. Свою профессиональную педагогическую деятельность она начала в 1944 г. заведующей начальной школой в с. Наунак Каргасокского района Томской области. После недолгой работы учителем истории в Усть-Чижапской 7-летней школе там же, в Нарымском крае, она приехала в Новосибирск и поступила на исторический факультет Новосибирского государственного педагогического института (НГПИ). Этот вуз «стал моей школой, моим домом, моей жизнью на все последующие годы, до настоящих дней. Он стал окном в большой мир», – так написала Екатерина Ивановна в своих воспоминаниях в 2010 г.

Вот основные ступени ее шестидесятилетнего профессионального пути в Новосибирском педагогическом: студентка в 1946–1950 гг., аспирантка и преподаватель на условиях почасовой оплаты в 1950–1955 гг. Старший преподаватель, затем доцент в 1955–1963 гг. Заведующая кафедрой истории СССР в 1964–1978 гг. Профессор, проректор по научной работе вуза в 1978–1981 гг. Ректор самого крупного на востоке страны педагогического института в 1981–1988 гг. В 1988 г. Екатерина Ивановна возвращается из ректората на родную кафедру отечественной истории и заведует ею вплоть до завершения профессиональной деятельности в 2009 г. Успешную преподавательскую и административную деятельность она умело сочетала с продуктивным научно-исследовательским трудом. Защитила кандидатскую диссертацию в 1956 г., докторскую – в 1978 г., возглавила открытую в этом же году аспирантуру, подготовила в ней около двух десятков кандидатов исторических наук, помогла в становлении четырех докторов наук. Создала известную в стране научную школу историков-аграрников, специалистов по истории Сибири XIX – начала XX в. Оказала сильное плодотворное

влияние на организационное, профессиональное становление и развитие многих подразделений и служб НГПИ / НГПУ, особенно – большого коллектива преподавателей и сотрудников исторического факультета, с 2005 г. – Института истории, гуманитарного и социального образования (ИИГСО), работающего под руководством проф. О. Н. Катионова. Вполне закономерным поэтому стало награждение Е. И. Соловьёвой в 1985 г. орденом Трудового Красного Знамени, присвоение ей в 1997 г. почетного звания Заслуженного работника высшей школы России.

В науке Е. И. Соловьёва и ее ученики специализировались главным образом в области социально-экономической, социальной, демографической истории. Однако видное место в их исследовательской и научно-методической работе всегда занимала и педагогическая составляющая. Сама Екатерина Ивановна еще в 1970-е гг. опубликовала учебное пособие к спецкурсу по теме докторской диссертации, методические разработки по организации в вузе системы учебно- и научно-исследовательской работы студентов. В диссертациях и статьях ее учеников педагогика «просвечивает» на каждом шагу. Так, В. А. Зверев охарактеризовал социокультурный (образовательный и воспитательный) аспект возобновления поколений крестьянства Сибири. К. Е. Зверева защитила диссертацию о просвещении крестьянства региона на рубеже XIX–XX вв., вместе с В. А. Зверевым издала монографию о развитии системы начального образования в сибирской деревне конца имперского периода. Т. И. Березина посвятила кандидатскую диссертацию трудовому воспитанию в народной педагогике русских крестьян. З. П. Горьковская, Л. В. Котович, Т. Л. Южакова, Н. А. Давыденко, исследуя народные трудовые и общинные традиции, обращались к педагогическому опыту их передачи новым поколениям в крестьянской среде.

На кафедре отечественной истории

сформировалась и работает под руководством проф. О. М. Хлытиной сильнейшая на востоке России группа специалистов по теории и методике обучения истории. Тесное сотрудничество историков и методистов педагогического университета, усиленное еще путем привлечения специалистов из научных институтов Сибирского отделения РАН, обеспечило в 1990–2010-х гг. создание пионерных в нашей стране учебных пособий по истории Сибири и Новосибирской области, активно используемых в общеобразовательных школах Сибирского региона при изучении национально-регионального компонента истории.

В настоящем номере «Сибирского педагогического журнала» публикуются статьи по вопросам обучения истории в школе и вузе, профессионального образования, истории педагогической науки и практики, подготовленные главным образом историками и педагогами, работающими на кафедре отечественной и всеобщей истории НГПУ. Они сотрудничают также в рамках научной школы «История Сибири в социальном, ментальном и образовательном измерениях», утвержденной ученым советом НГПУ в 2011 г. Мы считаем основателем этой школы Е. И. Соловьёву, хотя сегодня ее ученики значительно расширили и дифференцировали проблемное поле общих исследований. Сформировались новые поколения членов школы, и они также представлены в авторском коллективе настоящего номера журнала. Учениками и профессиональными наследниками Екатерины Ивановны с полным правом называют себя и те авторы этого номера, которые работают на других кафедрах ИИГСО – педагогики и психологии, культурологии, либо представляют иные образовательные сообщества. Почти все они в студенческие годы или на заре своего профессионального становления испытали на себе плодотворное влияние заботливого Учителя, большого Ученого, яркого Человека, каковой была Екатерина Ивановна Соловьёва.

*Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации,  
доктор исторических наук, профессор В. А. Зверев*

DOI: 10.15293/1813-4718.1902.01

УДК 370.179+372

## ***Зверев Владимир Александрович***

*Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет; главный научный сотрудник сектора историко-демографических исследований, Институт истории СО РАН, sosna232@yandex.ru, ORCID 0000-0003-0108-4499, Новосибирск*

## ***Зверева Капитолина Емельяновна***

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, zvereva.kap@yandex.ru, ORCID 0000-0002-3161-1408, Новосибирск*

### **«ПОЧИН ДЕЛО КРАСИТ». ДВЕ МОДЕЛИ ПЕРВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ИСТОРИИ В ШКОЛЕ ИЛИ УНИВЕРСИТЕТЕ**

*Аннотация.* Цель настоящей статьи – изложение авторских подходов и практических решений при организации исследовательской деятельности старшеклассников и студентов бакалавриата в варианте создания ими под руководством педагогов собственных текстов различного формата (жанра) по тематике региональной и локальной истории.

Методологической основой статьи является системно-деятельностный подход в педагогике, предусматривающий формирование и развитие личности ученика при включении его в процесс собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания». Используются также методологические наработки современной исторической науки: «новой» локальной истории, устной истории, memory studies.

Предлагаемые модели организации исследовательской деятельности обучающихся предусматривают запись и презентацию ими воспоминаний пожилых людей «о жизни в старое время» и / или характеристику конкретных мест памяти локальных человеческих сообществ. Подготовительный этап работы в школе предусматривает организацию элективного курса по региональной и локальной истории. Основной этап осуществляется во внеурочное время в рамках работы краеведческого кружка или клуба, иногда и в индивидуальном порядке. В вузе оба этапа организуются в рамках образовательных курсов теоретико-методологической и регионально-исторической направленности. Заключительный этап включает презентацию результатов работы в устных выступлениях и публикацию наиболее интересных текстов.

В заключении статьи характеризуются результаты работы, под которыми понимается удовлетворительная степень овладения обучающимися основными процедурами работы историка и приобретение ими опыта ценностно-смысловой деятельности, оказывающей позитивное влияние на формирование мировоззренческих установок личности.

*Ключевые слова:* исследовательская деятельность школьников, научно-исследовательская деятельность студентов, устная история, сибирская мемуаристика, места памяти.

**Постановка задачи.** Одной из педагогических проблем общеобразовательной и высшей профессиональной школы, актуальных в научном и практическом плане, является эффективная организация исследовательской деятельности школьников-старшеклассников и студентов бакалавриата. Исследовательская деятельность имеет

в своей основе дидактический потенциал, способствующий становлению мировоззрения личности, овладению ею универсальными способами деятельности (УУД), если говорить языком стандарта для старшей школы (ФГОС СОО), или компетенций, на языке стандарта для высшей школы. Так, стандарт среднего (полного) общего образования предусматривает в качестве личностных результатов освоение обучающимися основной образовательной программы «сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме» [17, с. 5]. Среди требований к метапредметным результатам – «способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности», а предметная составляющая результатов обучения требует освоения видов деятельности «по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в <...> учебно-проектных и социально-проектных ситуациях», формирования «научного типа мышления», владения «научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами» [17, с. 5].

Заложенные в старшей школе траектории развития личности должны получить свое развитие и на первой ступени обучения в вузе, что также нашло свое отражение в нормативных документах высшей школы. Среди профессиональных компетенций, которые должны стать результатом обучения в вузе по программе академического бакалавриата направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», фигурируют способности «использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательной процесса средствами

преподаваемого учебного предмета, <...> использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач...» [18, с. 7–8]. В рабочие учебные планы Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета по историческим профилям в качестве ожидаемого результата обучения включена специальная профессиональная компетенция, требующая от студента умения применять различные периодизации исторического процесса, описывать и интерпретировать исторические факты и явления в рамках определенной научной концепции. Предполагается овладение будущим бакалавром различными методами и приемами исследования при написании собственных работ.

Практика обучения делает актуальным вопрос о том, как наиболее эффективно достичь указанных результатов. Возникшая под влиянием ряда обстоятельств своеобразная интерпретация ФГОС привела иных школьных педагогов к построению урока, который ориентирован на самостоятельное определение учениками его темы и задач. Этот способ реализации названных выше требований стандарта противоречит самой логике обучения как управляемого процесса, отнимает много времени, часто превращается в простое угадывание темы урока и снижает его эффективность. Таким образом, возникло определенное противоречие между требованием стандарта сформировать умение самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность и практической реализацией этого требования. Организация исследовательской деятельности преимущественно во внеурочное время, которая имеет место в нашем опыте, способна разрешить это противоречие, показав способы формирования многих регулятивных, познавательных и коммуникативных умений через различные от урока формы деятельности.

Обращение к теме организации исследовательской деятельности имеет в методико-педагогической науке и практике обучения свои традиции. Так, реальный и лабораторный методы восходят к началу XX в. Современными педагогами-исследователями сделан существенный вклад в разработку проблемы. Определены основные характерные черты школьного научного исследования, его этапы, условия организации. Охарактеризован потенциал исследовательской деятельности для формирования ключевых компетенций школьников (Н. Ю. Басиқ, А. В. Леонтович и А. С. Саввичев, Е. И. Мусихина, Г. Д. Чиж, О. М. Хлытина, Т. В. Шарманова и др.) [1; 9; 10; 19–21]; обобщены элементы опыта организации школьных исследований по истории в Новосибирске (Е. Ф. Бехтенова, В. А. Зверев, К. Е. Зверева, О. М. Хлытина и др.) [5; 6; 8]. Для идентификации школьного исследования, которое по определению не может быть в чистом виде научным, зачастую употребляется термин «учебно-исследовательская деятельность». И хотя школьники, как правило, не получают в процессе работы над своей темой таких результатов, которые явились бы вкладом в «большую» историческую науку, какие-то ранее неизвестные факты, сделанные выводы по локальному сюжету могут конкретизировать, дополнить выводы профессиональных историков. И конечно, сам процесс создания своего «исследовательского труда» в любой форме требует обязательного овладения некоторыми процедурами работы историка.

**Научная экспозиция, введение в проблему.** Цель настоящей статьи – характеристика подходов и практических решений при организации исследовательской деятельности старшеклассников и студентов бакалавриата в варианте создания собственных исследовательских текстов различного формата (жанра) по тематике, связанной с изучением региональной и ло-

кальной истории, позволяющей формировать многие УУД и компетенции школьников и студентов. Далее мы охарактеризуем элементы практического опыта организации исследовательской деятельности учащихся старших классов и студентов первого курса бакалавриата по истории, накопленный в практике ряда учителей новосибирских школ и преподавателей Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ. Речь пойдет об исследовательской работе по двум связанным друг с другом направлениям: 1) запись и презентация воспоминаний пожилых людей, родственников и знакомых обучающихся, «о жизни в старое время»; 2) характеристика мест памяти локальных сообществ сибиряков. Эта исследовательская работа в идеале предполагает *подготовительный этап* в виде усвоения школьниками материалов элективного курса по региональной и локальной истории, где они знакомятся с методологией и проблематикой предполагаемого исследовательского поля, пробуют себя в выполнении частных поисковых и творческих заданий, учебных проектов. *Основной этап* осуществляется под руководством учителя во внеурочное время, в рамках работы краеведческого кружка или клуба, иногда и в индивидуальном порядке. В вузе оба первых этапа организуются в рамках образовательных курсов теоретико-методологической и регионально-исторической направленности. В работе по каждому из названных направлений можно выделить два блока: 1) определение конкретной темы и формулирование проблемы, формирование замысла исследования; 2) реализация замысла, выполнение исследовательской работы, написание письменного сочинения по ее результатам. *Заключительный этап* включает презентацию результатов работы в виде устных выступлений и публикации наиболее интересных и ценных текстов.

При организации ученических и студенческих исследований, согласно теории

деятельности, важнейшее значение имеет ее мотивация. Начинаящий исследователь выбирает тему самостоятельно, если она ему содержательно интересна, близка его устремлениям, и он видит в ней собственный смысл. Поэтому предлагаемая тематика исследований не случайна, она имеет прямой выход на историю «вокруг нас», историю семьи школьника, на памятные места и людей, находящихся в его окружении и лично значимых для него. Согласившись в принципе работать по одному из выделенных нами направлений, обучающиеся сами выбирают конкретных личностей для записи их воспоминаний, примечательные места или фигуры памяти для их характеристики.

Начинаящий исследователь, как показывает опыт, испытывает особые трудности в формировании замысла своего самостоятельного исследования. Поэтому мы разработали рабочие модели, содержащие в себе в «свернутом» виде основные элементы методологии исследования по каждому из выбираемых учащимися направлений. Исследования ведутся с ориентацией на предложенную модель, возникающие у обучающихся трудности преодолеваются при консультации с учителем / преподавателем вуза. На первом курсе студент, общившийся к этой работе еще на школьной скамье, имеет возможность расширять и углублять замысел работы, расширять круг привлекаемых исторических источников, совершенствовать выводы.

Результаты каждой конкретной работы оформляются в виде письменного текста объемом до 10 страниц. В школе на заседании исторического или краеведческого кружка, в вузе на очередном занятии спецкурса / спецсеминара заслушиваются и коллективно обсуждаются итоги всех исследований, лучшие из них рекомендуются к публикации и / или для представления на научно-практическую конференцию школьников, студентов. В Новосибирске и Новосибирской области ежегодно прово-

дятся такие конференции, и работа, имеющая исследовательский результат, может быть отмечена на любом из туров (школьном, районном, городском, региональном). Возможность публикации исследовательских сочинений представляет рубрика «Библиотека сибирского краеведения» в электронной газете «Интерактивное образование» и одноименный интернет-портал (оба ресурса поддерживаются Городским центром информатизации «Эгида»). Там же, а также в сборниках материалов ежегодных научно-практических конференций регулярно публикуются результаты работы студентов.

**Исследовательская часть.** *Первая из моделей исследования*, предлагаемых начинающим историкам, сформирована в научном поле устной истории. Устная история как историческая субдисциплина обладает собственным концептуальным подходом к изучению «человеческого измерения истории», предполагающим организацию исследовательских опросов участников и очевидцев исторических событий, явлений и процессов с последующей интерпретацией собранной таким образом информации. Специалисты по методике обучения истории в школе высоко оценивают образовательный, развивающий, воспитательный (ценностно-коммуникативный) потенциал работы школьников с устными источниками [8, с. 20–21]. Реализуя деятельностный (компетентностный) подход в образовании, педагоги должны понимать, что устную историю удобно применять в организации исследовательской работы обучающихся в образовательных учреждениях разного уровня, поскольку: 1) ее методология сильна и старшеклассникам, и студентам-первокурсникам; 2) социальное окружение исследователей-неофитов является доступным информационным полем; 3) устная история привлекает молодежь концентрацией своих дискуссионных вопросов и креативными технологиями.

Разработанная нами модель предпо-

лагает, что старшеклассник или студент сам выявляет в своем окружении носителей интересной и важной исторической информации. Предпочтительны бабушки и дедушки, другие старшие родственники или хорошие знакомые семьи – с ними легче наладить контакты, их рассказы или ответы на вопросы будут откровеннее и содержательнее. В подготовительной беседе начинающего исследователя и его информатора определяются тема и проблематика будущих интервью, беседы или рассказа. Это могут быть события, явления «большой» истории (жизнь в сибирском тылу в годы Великой Отечественной войны, освоение целинных и залежных земель в 1950-х гг., деятельность пионерской или комсомольской организации в 1970–1980-х гг. пр.) в их преломлении через судьбу информатора, его родственников и земляков либо сюжеты из семейной или частной жизни информатора и его окружения (например, «история любви бабушки и дедушки», «как я учился в школе»). Нами накоплен опыт организации и групповых проектов, в которых индивидуальные работы всех школьников или студентов посвящены одной общей теме (история переселений, школьное детство, бедствия военного времени и пр.).

Следующим шагом в работе является основная беседа, интервью или рассказ информатора, посвященные заранее намеченному сюжету из «жизни в старое время». Разговор информатора и исследователя-корреспондента обычно записывается на диктофон или видеокамеру, а затем транскрибируется, т. е. дословно воспроизводится в письменном виде. Если аудио- или видеозапись невозможна (например, против нее возражает информатор), то во время интервью, беседы, рассказа обучающимся делаются письменные пометки, по которым в тот же день восстанавливается все содержание воспоминаний. Исследователь составляет свое предисловие к ним: дает словесный портрет информа-

тора, включающий те детали, без которых невозможно адекватно понять записанный текст, а также раскрывает обстоятельства и методику записи. Кроме того, составляются примечания: пишутся краткие комментарии к возможным «темным» местам текста, «расшифровываются» непонятные большинству современных читателей слова и выражения.

Таким образом, создается новый исторический источник и памятник локальной народной культуры. Исследовательская сущность работы в этом случае заключается в том, что автор выступает инициатором и организатором сбора научно значимых сведений (а позже и их публикатором), а при транскрибировании, написании предисловия и комментариев становится фактическим соавтором информатора и первым интерпретатором записанной информации. Студенты могут реализовать такой же проект уже более профессионально, пользуясь методологическими и методическими советами научного руководителя, специалистов по устной истории [14; 15, с. 217–220; 22]. Многочисленные примеры студенческих работ, выполненных под нашим руководством, содержат тематические подборки, опубликованные в сборниках материалов всероссийских научно-практических конференций, проведенных в ИИГСО НГПУ [2; 3].

*Вторая исследовательская модель* предусматривает характеристику мест памяти тех локальных сообществ, в которые биографическими обстоятельствами или через сознательное конструирование своей идентичности включены начинающие исследователи – школьники и студенты.

Среди иных тем в современной «новой» социальной истории, интеллектуальной истории и активное всего – в рамках междисциплинарного научного направления «memoir studies» изучается историческая память людей – совокупность донанучных, научных, квазинаучных и вненаучных знаний и представлений социума об

общем прошлом. Одним из основателей «memory studies» считают французского социолога Мориса Хальбвакса [23]. Изучая функционирование исторической памяти, Хальбвакс подчеркивал значение мест памяти (пространства памяти, мнемонических мест, фигур памяти – сейчас используется разнообразная терминология). Историки во главе с Пьером Нора, изучавшие места памяти в родной стране, описали некрополи, коммеморативные монументы, национальные исторические хроники, учебники истории, гражданские справочники, публичные архивы и музеи, поддерживающие идентичность Франции [9]. Среди новосибирских историков места памяти крупных городов Западной Сибири применительно к межвоенному периоду 1920–1930-х гг. активно изучает сегодня Е. И. Красильникова [7].

Наш опыт подсказывает, что приобщение подростков и молодежи к основам исторических знаний и представлений в общеобразовательной и высшей профессиональной школе может быть более успешным, если пользоваться наработками специалистов, изучающих места памяти. Студенты создают творческие работы, посвященные описанию конкретных мест и фигур памяти, находящихся в их непосредственном окружении. Это деревенские и городские кладбища, сельские или школьные музеи, места бывшего расположения исчезнувших ныне населенных пунктов, традиционные встречи выпускников школы или вуза, вечера чествований ветеранов-юбиляров, альбомы пожелтевших семейных фотографий, старинное церковное или школьное здание, самая старая вещь, которая хранится в родительском доме. Каждый автор самостоятельно выявляет объект для своего изучения.

Разработанная нами и рекомендуемая начинающим исследователям модель предполагает следующий план описания места памяти: 1) физический, материальный облик этого объекта; 2) ментальное вос-

приятие и символическое значение этого места; 3) его функционирование (использование) в качестве основы тех коммеморативных практик, которые организуют и поддерживают память об общем прошлом представителей конкретной социальной группы – семьи, церковного прихода, сообщества бывших одноклассников, жителей городского микрорайона и т. д. В качестве источников для разработки темы наряду с иными (письменными, вещественными, визуальными) активно используются устные источники.

В практике преподавания на младших курсах бакалавриата образовательных дисциплин «Введение в историческую науку», «Региональная и локальная история», «Этнология», «Историческая демография России» уже в течение многих лет мы осуществляем такой проект. В одних случаях по заданию преподавателя, в других – по собственному желанию студенты пишут эссе об известных и значимых для них и нашего социального окружения местах (фигурах) памяти. Эссе, как известно, – это небольшая творческая работа, выполненная в свободной композиции, где автор передает свое личное мнение и впечатление по конкретной проблеме.

Большинству участников такого проекта идея тематического эссе нравится, они успешно выбирают объект для изучения, знакомятся с некоторым кругом учебной литературы [13; 15, с. 267–271] и лучшими публикациями предшественников [4; 12; 16]. Большинству оказывается вполне по силам выявление и создание необходимых источников, их интерпретация. У кого-то получается лучше, у кого-то хуже, но проделанную работу при коллективном разборе, как правило, все признают весьма полезной. Участвуя в обсуждении результатов, студенты определяют познавательное и развивающее значение такой работы, достоинства и темы, и формы ее представления в виде эссе.

**Результаты исследования.** Под ре-

зультатами работы по организации исследовательской деятельности обучающихся нами понимается степень овладения начинающими исследователями основными процедурами работы историка и приобретение опыта ценностно-смысловой деятельности, оказывающей влияние на формирование мировоззренческих установок личности. Говоря об итогах работы в таком смысле, можно отметить следующее: для получения положительного результата необходимо соблюдение уже известных условий (наличие всех этапов организации исследовательской деятельности, сотрудничество исследователя и его руководителя). При этом как в школе, так и в вузе это сотрудничество должно иметь преимущественно консультативный характер. Возможна помощь в подборе литературы и источников, в формулировании цели и задач исследования, но недопустимо предоставление готовых фрагментов будущих итоговых работ, как это иногда случается в школьной практике. На этапе написания итогового варианта текста неизбежно переписывание фрагментов, а зачастую и всего текста, что требует и от исследователя, и от руководителя определенного терпения и настойчивости – качеств, столь необходимых во «взрослой жизни» при выполнении любой работы.

Если говорить о дидактическом потенциале двух описанных направлений исследований, то опыт нашей работы показывает, что наиболее явно проявляются результаты, связанные с эмоционально-ценностными личностными характеристиками участников процесса; зачастую даже изменяется их взгляд на своих близких. Студентка В. Тур пишет: «Четыре года назад я разыскала бабу Машу и даже побывала у нее в гостях. Светлый человек, полный доброты и энергии. В свои 75 лет она поразила меня своим чистым умом, жизнерадостностью, тонким чувством юмора, активностью и способностью говорить на любые темы. Интересно говорить. После

общения с ней у меня полностью поменялось представление о старушках» [16]. И школьники на конференциях, и студенты в личных разговорах с авторами неоднократно высказывали благодарность руководителям, которые «дали им такое задание». Вот слова А. Бунькова: «Эти воспоминания никогда бы не появились, если бы не наш преподаватель <...> который дал нам задание: записать воспоминания родственников или знакомых. <...> Именно с его помощью я смог уговорить бабушку поделиться воспоминаниями, ставшими бесценным достоянием семьи, нашей коллективной памятью» [2, с. 379].

Формирование процедур исследовательской деятельности, которые являются частью УУД – процесс длительный и сложный. Одним из показателей результативности работы школьников в этом направлении является их успешная учеба в вузе, умение самостоятельно выбрать предмет исследования и даже издать свои работы. Большинство студентов (процентов 70 из тех, кто пишет работы) достигают уровня выступления на научно-практической конференции под руководством преподавателя. Если говорить о степени завершенности работы, выражающейся в итоговой отметке на зачете или экзамене по предмету, в рамках которого выполнялась работа, то, как правило, почти у всех студентов фиксируется положительный уровень сформированности требуемых компетенций (от высокого до порогового). При этом доминирующим является средний уровень.

Исследовательская работа в описанных вариантах ее организации и содержания приносит удовлетворение как студентам, так и преподавателю. Мы уверены, что некоторые из студентов, став практикующими учителями высокой квалификации в школах Сибири, постараются заинтересовать этой тематикой и своих учеников, разнообразить формы приобщения школьников к исторической памяти нашего общества, т. е. реализовывать требуемую

стандартом высшего образования компетентность – «способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся».

**Библиографический список**

1. *Басик Н. Ю.* Исследовательская и проектная деятельность в обществознании (10–11 классы) // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2015. – № 1. – С. 32–38.
2. *Белозерская О. Е., Неволлина А. В., Каминский С. А. и др.* Региональное образовательное пространство XX в. в воспоминаниях сибиряков (находки и записи студентов-историков) // Образование истории, история в образовании: материалы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. «Интеграция исторического и образовательного пространства». – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – С. 326–391.
3. *Власенко Т. П., Клименко Л. Г., Кравченко Д. В. и др.* Образы военной и послевоенной Сибири в мемуарах ветеранов (новые записи студентов-историков) // Образы России и ее регионов в историческом и образовательном пространстве: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Новосибирск: НГПУ, 2010. – С. 324–357.
4. *Громова О. А.* Карганская средняя школа как место памяти [Электронный ресурс] // Библиотека сибирского краеведения. – URL: <http://bsk.nios.ru/content/karganskaya-srednyaya-shkola-kak-mesto-pamyati> (дата обращения: 10.01.2019).
5. *Зверев В. А.* «Сперва аз да буки, а потом и науки»: о школьных музеях и научно-исследовательской работе старшеклассников по истории // Сибирский тракт: книга для школьников об истории Сибири. – Новосибирск: Сиб. горница, 2008. – С. 6–16.
6. *Зверева К. Е., Хлытина О. М., Бехтенова Е. Ф.* Историко-краеведческие исследовательские проекты школьников: 30-летний опыт Научного общества учащихся «Сибирь» // Исследовательская работа школьников. – 2014. – № 4. – С. 7–23.
7. *Красильникова Е. И.* Помнить нельзя забыть? Памятные места и коммеморативные практики в городах Западной Сибири (конец 1919 – середина 1941 г.). – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2015. – 572 с.
8. *Лейбова Е. К., Хлытина О. М.* Устные исторические источники на школьных уроках истории. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 134 с.
9. *Леонтович А. В., Саввичев А. С.* Исследовательская и проектная работа школьников, 5–11 классы. – М.: Вако, 2014. – 160 с.
10. *Мусихина Е. С.* Учебно-исследовательская деятельность старшеклассников в обучении истории как условие реализации ФГОС // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 5. – С. 54–58.
11. *Нора П., Озуф М., де Пюимеж Ж., Виннок М.* Проблематика мест памяти // Франция-память. – СПб.: Изд. дом С.-Петербур. ун-та, 1999. – С. 17–50.
12. *Симонова М. Е.* Место памяти – святой колодец Половинка [Электронный ресурс] // Образование и православие. – URL: <http://www.orthedu.ru/kraeved/14408-mesto-pamyati-svyatoy-kolodec-polovinka.html> (дата обращения: 10.01.2019).
13. *Соколова М. В.* Теория и методология истории: историческая память: учеб. пособие для акад. бакалавриата. – М.: Юрайт, 2018. – 113 с.
14. *Соколова М. В.* Устная история: теоретические и педагогические основания: учеб. пособие для акад. бакалавриата. – М.: Юрайт, 2017. – 124 с.
15. *Теория и методология истории: учебник и практикум для акад. бакалавриата / под ред. А. И. Филюшкина.* – М.: Юрайт, 2017. – 323 с.
16. *Тур В. А.* «Закон нам суровый стоял»: воспоминания М. А. Кочетковой (Устиновой) о тяжелой, но хорошей жизни [Электронный ресурс] // Библиотека сибирского краеведения. – URL: <http://bsk.nios.ru/content/zakon-nam-surovuy-stoyal-vozpominaniya-m-kochetkovoy-ustinovoy-o-tyazhelyo-po-horoshey> (дата обращения: 10.01.2019).
17. *Федеральный государственный образо-*

вательный стандарт среднего общего образования (10–11 кл.) [Электронный ресурс] // ФГОС. – URL: <https://fgos.ru/#001d1b20ca6240844> (дата обращения: 05.01.2019).

18. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования «Бакалавриат». Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс] // ФГОС. – URL: <https://fgos.ru/#20718f54f80778141> (дата обращения: 05.01.2019).

19. *Хлытина О. М.* Методологические проблемы организации исследовательской деятельности школьников в области истории и пути их решения // Преподавание истории и общество-

вания в школе. – 2012. – № 7. – С. 24–31.

20. *Чиж Г. Д.* Исследовательская работа школьников по истории: несколько простых правил // Преподавание истории и общество-

21. *Шарманова Т. В.* Научно-исследовательская деятельность по истории как способ формирования ключевых компетенций в соответствии с ФГОС // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 1. – С. 41–48.

22. *Щеглова Т. К.* Устная история: учеб. пособие. – Барнаул: АлтГПА, 2011. – 364 с.

23. *Halbwachs M.* La mémoire collective et le temps // Cahiers internationaux de sociologie. – 1996. – Vol. 101. – P. 45–65.

*Поступила в редакцию 12.01.2019*

### **Zverev Vladimir Aleksandrovich**

*Dr. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. of the Department of Russian and Global History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University; Chief Researcher of the Sector of Historical and Demographic Studies, Institute of History, Siberian Branch of Russian Academy of Sciences, sosna232@yandex.ru, ORCID 0000-0003-0108-4499, Novosibirsk*

### **Zvereva Kapitolina Emelianovna**

*Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. of the Department of National and Universal History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, zvereva.kap@yandex.ru, ORCID 0000-0002-3161-1408, Novosibirsk*

## **“THE FIRST BLOW IS HALF THE BATTLE”. TWO MODELS OF THE FIRST HISTORICAL RESEARCH IN SCHOOL OR UNIVERSITY**

*Abstract.* The purpose of this article is author’s approaches presentation and exposition of practical solutions in research activity organization. High school students and undergraduate (bachelor) students create their own texts of various formats (genres) on regional and local history subject under the guidance of teachers.

Methodological basis of the article is system-activity approach in pedagogics. This approach provides student’s personality formation and development by the process of his own activity aimed at “new knowledge discovery”. Methodological developments of modern historical science are also used: the “new” local history, oral history, memory studies.

The proposed models of students’ research activity organization cover recording and presentation of elderly people’s memories “about life in the old time” and/or characteristic of specific places of memory of local human communities. The preparatory stage of work at school provides the organization of an elective regional and local history course.

The main stage is accomplished in extracurricular time as part of the work of a local history group or club, or, sometimes, individually. At university, both stages are organized within the framework of educational courses with theoretical-methodological and regional historical orientation. The final stage involves presentation of the work results in oral presentations and the publication of the most interesting texts.

In conclusion of the article, work results are characterized. These results are understood as satisfactory acquisition level of the basic historian's work procedures by students and getting experience in value-semantic activity, which has a positive impact on the person's worldview formation.

*Keywords:* schoolchildren's research activities, student's scientific research activities, oral history, Siberian memoiristics, places of memory.

### References

1. Basick, N. Yu., 2015. Research and project activities in social studies (10–11 classes). The teaching of history and social science at school, No 1, pp. 32–38. (In Russ.)
2. Belozerskaya, O. E., Nevolina, A. V., Kaminskii, S. A. at al., 2011. Regional educational space of the 20th century in a flashback of the inhabitants of Siberia (finds and records of students-historians). Education in history, history in education: Proc. Sci. and pract. conf. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 326–391. (In Russ.)
3. Vlasenko, T. P., Klimenko, L. G., Kravchenko, D. V. at al., 2010. Images of military and post-war Siberia in memoirs of Veterans (new students-historians records). Images of Russia and its regions in the historic and educational space: Proc. Sci. and pract. conf. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 324–357. (In Russ.)
4. Gromova, O. A., 2016. Karganskaja secondary school as a place of memory [online]. Available at: <http://bsk.nios.ru/content/karganskaya-srednyaya-shkola-kak-mesto-pamyati> (accessed: 10.01.2019). (In Russ.)
5. Zverev, V. A., 2008. “First alphabet, and then the science”: the school museums and scientific-research work of high school students on the history. Sibirskij trakt: book for students about the history of Siberia. Novosibirsk: Sibirskaya gornitsa Publ., pp. 6–16. (In Russ.)
6. Zvereva, K. E., Khlytina, O. M., Bechtenova, E. F., 2014. Historical, regional research projects pupils: 30 years of experience of the scientific society of students “Siberia”. Research students, No 4, pp. 7–23. (In Russ.)
7. Krasilnikova, E. I., 2015. Remember you can't forget? Memorials and commemorative practices in cities of Western Siberia (the end of the 1919 – mid 1941). Novosibirsk: NSTU Publ., 572 p. (In Russ.)
8. Lejbova, E. K., Khlytina, O. M., 2011. Oral historical sources on school history lessons. Novosibirsk: NSPU Publ., 134 p. (In Russ.)
9. Leontovich, A. V., Savvichev, A. C., 2014. Research and project work of pupils, 5–11 classes. Moscow: Wako Publ., 160 p. (In Russ.)
10. Musikhina, E. S., 2014. Educational and research activities of high school students in the teaching of history as a condition for the implementation of FSES. The teaching of history in schools, No 5, pp. 54–58. (In Russ.)
11. Nora, P., Ozuf, M., de Puimierz, J., Vinok, M., 1999. Perspective places of memory. France-memory. St. Petersburg: SPSU Publ., 1999, pp. 17–50. (In Russ.)
12. Simonova, M. E., 2013. Place of memory – Holy Spring Polovinka [online]. Available at: <http://www.orthedu.ru/kraeved/14408-mesto-pamyati-svyatoy-kolodec-polovinka.html> (accessed: 10.01.2019). (In Russ.)
13. Sokolova, M. V., 2018. Theory and methodology of history: historical memory. Training manual. Moscow: Urait Publ., 113 p. (In Russ.)
14. Sokolova, M. V., 2017. Oral history: theoretical and pedagogical reasons: training manual. Moscow: Urait Publ., 124 p. (In Russ.)
15. Filjushkin, A. I., 2017, ed. Theory and methodology of history: tutorial and workshop. Moscow: Urait Publ., 323 p. (In Russ.)
16. Tour, V. A., 2016. “Act us harsh installed”: memories of M. Kochetkova (Ustinova) on heavy, but good life [online]. Available at: <http://bsk.nios.ru/content/zakon-nam-surovyy-stoyal-vospominaniya-m-kochetkovoy-ustinovoy-o-tyazheloy-no-horoshey> (accessed: 10.01.2019). (In Russ.)
17. Federal State educational standard of general secondary education (10–11 cl.) [online]. Available at: <https://fgos.ru/#001d1b20ca6240844> (accessed: 05.01.2019). (In Russ.)
18. Federal State educational standard of

higher education. Higher education level “Bachelor” [online]. Training direction 44.03.01 teacher education. Available at: <https://fgos.ru/#20718f54f80778141> (accessed: 05.01.2019). (In Russ.)

19. Khlytina, O. M., 2012. Methodological problems of research students in the field of history and ways of their solution. Teaching history and social studies in school, 7, pp. 24–31. (In Russ.)

20. Chizh, G. D., 2012. Research schoolchildren in history: a few simple rules. The teach-

ing of history and social science at school, No 6, pp. 53–55. (In Russ.)

21. Sharmanova, T. V., 2016. Scientific-research work on history as a way of creating core competencies in accordance with FSES. The teaching of history in schools, No 1, pp. 41–48. (In Russ.)

22. Shcheglova, T. K., 2011. Oral history. Textbook. Barnaul: AltSPA Publ., 364 p. (In Russ.)

23. Halbwachs, M., 1996. Collective memory and time. International Journal of Sociology, Vol. 101, pp. 45–65. (In Fr.)

*Submitted 12.01.2019*

*Хлытина Ольга Михайловна*

*Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, khlytina@mail.ru, ORCID 0000-0002-9832-2977, Новосибирск*

## **ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ В УЧЕБНОМ ПОЗНАНИИ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* Проблема и цель. Внедрение ФГОС общего образования в практику обучения выявило потребность в детализации крайне обобщенных требований к результатам освоения основных образовательных программ.

Цель статьи – обосновать систему учебных действий, составляющих умение работать с историческими источниками применительно к каждому году изучения истории в школе.

Методология представлена системно-деятельностным подходом к обучению; учтены выводы педагогических и методических исследований, раскрывающих структуру и логику развития историко-познавательной деятельности школьников.

Умение работать с историческими источниками трактуется как компонент «учебного исторического познания», т. е. учебной познавательной деятельности, для которой характерно активное и осознанное применение учениками элементов современной методологии научного исторического познания. В статье определены линии развития умения работать с источниками (возрастание познавательной самостоятельности школьников; усложнение приемов анализа источников в логике «чтение» – «комментирование» – «интерпретация»; расширение круга и числа исторических источников как объектов историко-познавательной деятельности учеников; усложнение исторического материала, изучаемого на основе источников); представлены формулировки планируемых результатов с 5-го по 11-й класс.

В заключении делается вывод, что предложенная система планируемых результатов работы с историческими источниками поможет школьникам научиться верифицировать историческую информацию, а учителю – более качественно проектировать уроки, корректно проводить диагностические и оценочные процедуры.

*Ключевые слова:* школьное историческое образование, историко-познавательная деятельность, планируемые результаты, исторический источник, урок истории.

**Постановка задачи.** Процесс внедрения Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в основную школу близится к завершению: через год первые выпускники 9-х классов, обучающихся в начальной и основной школе по новым образовательным стандартам, в рамках ОГЭ и защиты индивидуальных проектов продемонстрируют достижения и проблемы реализации требований ФГОС в массовой практике обучения. Вместе с тем ФГОС рождался как рамочный документ, предоставляющий образовательным организациям широкие возможности для проектирования вариативного образова-

тельного процесса как с точки зрения содержания отдельных учебных предметов, так с позиции применяемых учителями педагогических технологий и методик. Принципиально важным условием была ориентация образовательного процесса в каждой отдельной школе на достижение планируемых результатов (личностных, предметных и метапредметных), заявленных в стандарте.

Вместе с тем требования к планируемым результатам освоения учениками основной образовательной программы зафиксированы в ФГОС в крайне общих формулировках, что затрудняет создание

диагностического инструментария для выявления уровня их достижения учениками, не позволяет получить обоснованный и однозначный ответ о степени реализации требований стандарта при проведении оценочных процедур. Например, ФГОС основного общего образования предписывает педагогам организовать при изучении истории развитие умения «искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способностей определять и аргументировать свое отношение к ней»; это умение должно помочь ученикам освоить «специфические для данной предметной области виды деятельности по получению нового знания <...> его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления...» [14].

При прочтении этих требований стандарта не ясно, предстоит ли ученику научиться работать со *всеми* возможными источниками исторической информации – учебными и внеучебными, адаптированными и неадаптированными, представленными в различных знаковых формах (письменные, устные, визуальные, вещественные) и др.? Должен ли ученик освоить всю *систему умений*, работать со всем этим безграничным комплексом источников исторической информации («искать, анализировать, сопоставлять и оценивать»)? Каждое из этих умений сложное по своей структуре и включает большой комплекс познавательных *действий и операций*, все ли их нужно освоить ученику?

Конкретизация требований к предметным результатам по классам, в которых этот предмет изучается, призвана ответить на эти вопросы и тем самым помочь учителю грамотно спроектировать историческое содержание урока и историко-познавательную деятельность школьников с ориентацией на достижение требований ФГОС.

По инициативе Минобрнауки России (а теперь Министерства просвещения России) такая работа ведется на протяжении двух последних лет. Было предложено несколько вариантов конкретизации планируемых результатов изучения истории, которые уже стали и еще станут предметом осмысления научного педагогического сообщества и учителей-практиков [5; 15; 16].

Цель статьи – охарактеризовать систему приемов историко-познавательной деятельности, составляющих *умение школьников работать с историческими источниками* – базовое умение учебного исторического познания, позволяющее ученикам научиться верифицировать разнообразную и противоречивую историческую информацию как при выполнении учебных заданий, учебно-исследовательских и проектных работ, так и в повседневной жизни, при обращении к произведениям искусства, материалам СМИ, при осмыслении коллективных исторических представлений, носителем которых является сам школьник и его близкие. Важно понимать, какие этапы по освоению этого умения должен пройти ученик вместе с учителем при изучении истории в 5–9-х классах, каким должен быть перечень основных учебных действий к концу основной школы и какие задачи в развитии этого умения предстоит решать учителям при организации изучения предмета в 10–11-х классах.

**Научная экспозиция, введение в проблему.** Методологической основой исследования выступает системно-деятельностный подход, основные положения которого сформулированы представителями психолого-педагогической школы Л. С. Выготского (А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериным, Д. Б. Элькониним, В. В. Давыдовым, А. Б. Воронцовым, И. Д. Фруминим и др.), создателем методологической школы Г. П. Щедровицким. Этот подход предопределил понимание предметных результатов изучения исто-

рии как освоенных учениками способов и средств учебного исторического познания, которые школьник готов применять в учебных и жизненных ситуациях.

При проектировании планируемых результатов изучения исторических источников были учтены выводы Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой, М. А. Пинской, И. М. Улановской, О. Б. Даутовой о необходимости уровневого подхода к проектированию результатов обучения, об их возможностях выступать содержательной и критериальной базой оценки образовательных достижений ученика в процессе реализации формирующего оценивания, определения дальнейших траекторий обучения и учения [4; 12; 13].

Разделяя мнение Е. О. Ивановой и И. М. Осмоловской о повышении значимости в информационном обществе, о способности человека критически относиться к информации и, следовательно, об усилении роли методологического аспекта процесса обучения [7], умение работать с историческими источниками предлагается рассматривать как компонент «*учебного исторического познания*» [18] – учебной познавательной деятельности, для которой характерно активное и осознанное применение учениками элементов современной методологии научного исторического познания – знаний о нормах и принципах научного познания прошлого, средствах и методах изучения истории, этапах и процедурах научной исследовательской деятельности в области истории [17]. Поэтому ценными были работы Л. Н. Алексашкиной, Н. И. Ворожейкиной, Н. Н. Лазуковой, О. Н. Журавлевой, О. Ю. Стреловой, Е. Е. Вяземского, охарактеризовавших специфические приемы учебного исторического познания, базирующиеся на процедурах научного исторического познания, и предложивших основания и варианты проектирования системы предметных умений школьников [1–3; 9; 11; 16]. Наша статья продолжает обсуждение этого вопроса.

**Исследовательская часть.** Поскольку история изучается в школе на протяжении семи лет, для проектирования системы усложняющихся от класса к классу приемов учебной работы важно определить основные *линии развития историко-познавательной деятельности*, объектами которой выступают исторические источники. Умение работать с *историческими источниками* призвано помочь *ученику* научиться формулировать самостоятельные выводы *о прошлом* на основе критического осмысления информации, поэтому векторами развития (усложнения) этого умения выступают: круг приемов анализа исторических источников, которыми овладел ученик; типы и виды исторических источников, которые школьник научился критически анализировать; степень самостоятельности школьника при работе с историческими источниками; аспекты прошлого, которые школьник способен осмысливать на основе критического анализа исторических источников. Охарактеризуем эти векторы развития умения.

Первый вектор – усложнение *приемов анализа исторических источников*. В наших работах детально охарактеризована модель ученического анализа исторических источников [8; 18], вместе с тем еще раз обозначим базовые положения этой модели.

Комплекс приемов работы школьников с историческими источниками включает два блока: 1) приемы «создания» исторических источников; 2) приемы их изучения. *Приемы «создания» исторического источника* школьниками – это *приемы сбора исторической информации* (интервью, беседа, анкетирование, тестирование, наблюдение, коллекционирование атрибутов прошлого и др.) и *приемы фиксации исторической информации* (аудио- и видеозапись, фотографирование, протоколирование, картографирование, описание вещественных памятников и др.). Очевидно, что о «создании» школьниками исторических

источников можно вести речь преимущественно при изучении истории XX – начала XXI в., когда старшеклассники в рамках поисковой деятельности проводят опросы участников или свидетелей исторических событий, собирают вещественные памятники эпохи и др.

Приемы изучения исторических источников – это приемы «внешнего» и «внутреннего» анализа источника. В первом случае речь идет о получении учениками сведений об источнике, значимых для адекватного понимания его содержания и корректного использования при изучении прошлого. Ученику необходимо получить в готовом виде от учителя или найти самостоятельно (при условии наличия достаточного объема контекстных знаний) ответы на вопросы о происхождении источника (определение времени, места, обстоятельств и цели создания источника, его авторства, типа и вида, ценности и ограниченности в изучении конкретной темы). Изучение и истолкование содержания исторического источника в контексте определенной исследовательской проблемы («внутренний» анализ) предполагает последовательное осуществление учениками основных исследовательских процедур: «чтение» (первичное знакомство с содержанием, прояснение значения незнакомых слов, извлечение из источника явных исторических фактов и «скрытой» (неочевидной) исторической информации, перевод исторической информации из одной знаковой системы в другую, первичная систематизация информации источника); «комментирование» (вписывание фактов источника в событийный и мировоззренческий контекст эпохи, в которую он был создан, и личную биографию его автора, выяснение влияния на содержание и структуру источника его типологической принадлежности; оценка степени достоверности исторической информации, содержащейся в источнике), «интерпретация» (реконструкция исторической реальности, ее

описание и объяснение).

С учетом сложившейся школьной практики работы с историческими источниками каждый из названных этапов изучения источника может пониматься и как новый этап развития умения работать с историческими источниками.

Второй вектор – расширение круга и числа исторических источников, выступающих объектами историко-познавательной деятельности школьников. Изменения в жизни людей и ее организации, происходившие в разные исторические эпохи, отразились на эволюции корпуса дошедших до нас исторических источников. При этом, чем меньше временной промежуток между нашей эпохой и изучаемыми историческими событиями, тем большее число и вариативность доступных нам источников хранит память об этом событии, и наоборот, чем дальше во времени отдалена эпоха, тем меньшим числом источников мы располагаем. Поэтому при изучении разных разделов курса ученик имеет возможность научиться работать с источниками разных типов (письменные, вещественные, визуальные, устные) и видов (летопись, законодательный акт или картина, карикатура и др.), в большей мере воплотивших память об изучаемых событиях. Наиболее разнообразна источниковая база курса истории XX – начала XXI в., изучаемого в старших классах, что позволяет ученикам последовательно наращивать опыт анализа источников разных типов и видов, в том числе, проводя их сопоставительный анализ.

Третий вектор – возрастание степени познавательной самостоятельности школьников и, следовательно, уровня овладения ими опытом историко-познавательной деятельности с историческими источниками.

Имеют место различные подходы к построению иерархии учебных целей и планируемых результатов изучения предметов, различные варианты определения уровней овладения умениями и учебно-предметными компетенциями. Опираясь

на работу под редакцией П. Г. Нежнова, И. Д. Фрумина, Б. И. Хасана «Диагностика учебной успешности в начальной школе», на монографию М. В. Кларина «Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта» и учебник «Методика обучения истории» [6; 10; 11], можно вести речь о *трех уровнях овладения умениями*, в том числе, умениями работать с историческими источниками: 1) репродуктивный, формальный – овладение действием со стороны его внешней формы, формальное копирование образца; 2) продуктивный, предметный – усвоение базового алгоритма действия, его модельное представление, самостоятельное следование этому алгоритму в процессе деятельности; 3) творческий, функциональный – свободное использование способа деятельности, в том числе, его адаптация к изменяющимся условиям, координация нескольких действий и др. Каждому уровню овладения умением работать с историческими источниками соответствует определенный тип познавательных задач, выполнение которых и служит основанием оценки учебных достижений каждого ученика и мониторинга их динамики.

Четвертый вектор – усложнение *исторического материала*, изучаемого школьниками на основе самостоятельного анализа источников. Результаты выполнения заданий ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, НИКО, региональных мониторингов убеждают, что ученики основной школы более успешно усваивают фактический исторический материал, а не теоретический (причинно-следственные связи, версии и оценки прошлого); сведения о событиях политической истории, а не историю развития культуры и общественной мысли; событийную историю, а не историю процессов [7]. Поэтому изменение учебного содержания по этим на-

правлениям также способствует развитию умения работать с историческими источниками.

Представим вариант проектирования планируемых результатов развития умений школьников работать с историческими источниками по классам с учетом указанных линий усложнения историко-познавательной деятельности школьников (см. табл.).

**Заключение.** Подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Предложенная система планируемых результатов изучения школьниками исторических источников отражает процесс развития умения по всем этапам изучения истории в школе и позволяет учителю определить перспективу («зону ближайшего развития») при проектировании учебного процесса.

Конкретные и релевантные формулировки планируемых результатов изучения школьниками исторических источников делают возможным конструирование вариативных познавательных заданий и на этапе развития умения (обучения школьников работе с источниками), и на этапе диагностики и оценивания уровня его освоения школьниками.

Принципиально важно, что это умение рассматривается не как самоцель, а как основа для самостоятельного изучения истории на основе использования разнообразных информационных ресурсов. Планомерное развитие умения работать с историческими источниками на протяжении всех лет изучения истории в школе поможет выпускникам научиться верифицировать историческую информацию, думать и приходить к обоснованным выводам о прошлом, анализируя противоречивую историческую информацию, в избытке представленную в информационной среде современного общества.

## Планируемые результаты работы школьников с историческими источниками

Класс	Типы и виды исторических источников	Исторический материал, изучаемый на основе исторических источников	Степень познавательной самостоятельности школьников	Планируемые результаты (приемы работы школьников с источниками) [3]
1	2	3	4	5
5	Отдельные примеры письменных, визуальных, вещественных, устных источников	Отдельные яркие эпизоды важнейших исторических событий; условия жизни людей в прошлом; выдающиеся памятники культуры; поступки исторических личностей	Самостоятельно: «чтение» информации отдельных визуальных и адаптированных письменных источников Под руководством учителя: критический анализ информации письменных источников – различение вымышленной и достоверной информации	«Внешний анализ»: – называть и различать основные типы исторических источников (письменные, визуальные, вещественные, устные), приводить примеры источников разных типов; – различать первичные (подлинные) памятники культуры изучаемой эпохи и вторичные источники (созданные в последующие эпохи), приводить примеры <i>Внутренний анализ</i> – «чтение» письменного и визуального источника: – извлекать из письменного источника явные (очевидные) исторические факты (имена, названия событий, даты и др.); находить в визуальных памятниках изучаемой эпохи ключевые знаки, символы, образы; определять смысл (главную идею) высказывания, изображения; – соотносить информацию источника с контекстными знаниями об эпохе; с помощью учителя отличать вымышленную (легендарную) информацию от достоверной
6	Примеры основных видов письменных источников Средневековья Отдельные примеры визуальных источников Средневековья	Ход важнейших исторических событий; образ жизни разных групп населения Средневековья; выдающиеся памятники культуры; факты биографии и деятельности исторических личностей	Самостоятельно: «чтение» информации отдельных визуальных и адаптированных письменных источников, определение позиции автора Под руководством учителя: критический анализ информации письменных и визуальных источников – различение вымышленной и достоверной информации	«Внешний анализ»: – различать основные виды письменных источников Средневековья (летописи, хроники, законодательные акты, духовная литература); – характеризовать авторство, время, место создания источника <i>«Внутренний» анализ</i> – «чтение» письменного и визуального источника: – выделять в тексте письменного источника исторические описания (хода исторических событий, деятельности личности, природных условий) и объяснения (причины, сущности, последствий исторических событий); – находить в визуальном источнике и вещественном памятнике ключевые символы, образы; – определять (характеризовать) позицию автора письменного и визуального исторического источника; – соотносить информацию отдельного источника с контекстными знаниями об эпохе, отличать вымышленную (легендарную) информацию от достоверной

Продолжение табл.

1	2	3	4	5
7	<p>Примеры основных видов письменных источников эпохи Нового времени</p> <p>Отдельные примеры визуальных и вещественных памятников эпохи Нового времени</p>	<p>Причины, ход, итоги и последствия важнейших исторических событий; образ жизни разных групп населения Нового времени; выдающиеся памятники культуры, факты биографии и деятельности исторических личностей, их личные качества</p>	<p>Самостоятельно: «чтение» информации вещественных, визуальных и письменных (в том числе неадаптированных) источников; извлечение неочевидной информации о прошлом из текстов письменных источников</p> <p>Под руководством учителя: сопоставительный анализ источников</p>	<p><i>«Внешний анализ»:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– различать международные договоры, законодательные акты, исторические повести и публицистические произведения как виды письменных исторических источников;</li> <li>– характеризовать обстоятельства и цель создания источника, раскрывать его информационную ценность (о каких сторонах исторического процесса он свидетельствует)</li> </ul> <p><i>«Внутренний» анализ – «чтение» письменного, визуального, вещественного источника:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– проводить поиск исторической информации в визуальных и вещественных памятниках эпохи; извлекать информацию из текста письменного исторического источника, в том числе – «скрытую» (неочевидную) информацию о прошлом;</li> <li>– сопоставлять и систематизировать информацию из нескольких однотипных источников</li> </ul>
8	<p>Примеры основных видов письменных источников эпохи Нового времени XVIII в.</p> <p>Отдельные примеры визуальных источников и вещественных памятников эпохи Нового времени</p>	<p>Важнейшие социально-экономические и политические события и процессы XVIII в.; образ жизни разных групп населения в XVIII в.; выдающиеся памятники культуры; направления деятельности исторических личностей</p>	<p>Самостоятельно: «чтение» информации вещественных, визуальных и письменных (в том числе неадаптированных) источников; извлечение неочевидной информации о прошлом из текстов письменных источников, визуальных и вещественных источников</p> <p>Под руководством учителя: сопоставительный анализ комплекса разнотипных взаимодополняющих источников</p>	<p><i>«Внешний анализ»:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– различать источники личного происхождения (мемуары, дневники, частные письма) и публицистические произведения как виды письменных исторических источников;</li> <li>– объяснять назначение исторического источника, раскрывать его информационную ценность и ограниченность в изучении темы</li> </ul> <p><i>«Внутренний» анализ – «чтение» письменного, визуального, вещественного источника:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– извлекать, сопоставлять и систематизировать информацию о событиях и людях отечественной и всеобщей истории XVIII в. из взаимодополняющих письменных и (или) визуальных и вещественных источников</li> </ul>

1	2	3	4	5
9	<p>Примеры основных видов письменных источников эпохи Нового времени XIX – начала XX в.</p> <p>Отдельные примеры визуальных источников и вещественных памятников эпохи Нового времени XIX – начала XX в.</p>	<p>Важнейшие события и процессы экономической и политической истории, развитие общественно-политической мысли; эволюция образа жизни разных групп населения в XIX – начала XX в.; технические и художественные приемы создания выдающихся памятников культуры; личная жизнь и общественная деятельность исторических личностей</p>	<p>Самостоятельно: «чтение» разнообразной информации вещественных, визуальных и письменных источников; систематизация информации из нескольких источников</p> <p>Под руководством учителя: сопоставительный анализ информации из комплекса альтернативных источников; различение фактов и интерпретаций событий прошлого</p>	<p>«Внешний анализ»: – различать статистические материалы, произведения общественной мысли, программы политических партий как виды письменных исторических источников; – определять тип и вид источника (письменного, визуального), выявлять принадлежность источника определенному лицу, социальной группе, общественному течению и др.</p> <p>«Внутренний» анализ – «чтение» альтернативных письменных и (или) визуальных источников и вещественных источников; – извлекать, сопоставлять и систематизировать информацию о событиях и людях отечественной и всеобщей истории XIX – начала XX в. из разных (альтернативных) письменных и (или) визуальных источников и вещественных источников; различать факты и интерпретации событий прошлого</p>
10–11	<p>Комплекс разнообразных исторических источников по теме</p>	<p>Важнейшие события и процессы истории XX – начала XXI в.; эволюция образа жизни разных групп населения в истории XX – начала XXI в.; технические и художественные приемы создания выдающихся памятников культуры; личная жизнь и общественная деятельность исторических личностей</p>	<p>Самостоятельно: «чтение» информации любого исторического источника (письменного, визуального, вещественного, устного)</p> <p>Под руководством учителя: «комментарий» любого исторического источника (письменного, визуального, вещественного, устного); выполнение учебно-исследовательских заданий и работ на основе комплекса исторических источников по теме</p>	<p>Создание исторического источника: – собирать, фиксировать, критически анализировать и использовать устные свидетельства очевидцев и участников событий отечественной и всеобщей истории XX – начала XXI в.</p> <p>«Внешний анализ»: – различать программные документы политических партий, директивные материалы, периодическую печать как виды письменных исторических источников</p> <p>«Внутренний» анализ – «комментирование»: – объяснять, как на содержание источника повлияла его принадлежность к определенной эпохе (ее событиям, мировоззренческому контексту) и личная биография автора (принадлежность к определенной социальной группе, политические взгляды и др.)</p> <p>«Внутренний» анализ – «интерпретация»: – выполнять задания исследовательского характера на основе комплекса источников по теме (самостоятельно создавать исторические описания и исторические объяснения)</p>

Библиографический список

1. *Алексашкина Л. Н.* Методологические основы школьного курса истории: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 330 с.
2. *Алексашкина Л. Н., Ворожейкина Н. И.* История. Планируемые результаты. Система заданий. 5–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2014. – 128 с. – (Работаем по новым стандартам).
3. *Вяземский Е. Е., Алексашкина 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.
4. *Даутова О. Б.* Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС. – СПб.: КАРО, 2016. – 184 с. – (Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО).
5. *Десяткина Н. И.* Исторический источник как тренд современного урока (проект новой редакции ФГОС) // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 3, Ч. 1. – С. 193–203.
6. *Диагностика* учебной успешности в начальной школе / под ред. П. Г. Нежнова, И. Д. Фрумина, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина. – М.: Развивающее образование, 2009. – 131 с.
7. *Иванова Е. О., Осмоловская И. М.* Теория обучения в информационном обществе. – М.: Просвещение, 2011 – 190 с. – (Работаем по новым стандартам).
8. *Бехтенова Е. Ф. и др.* Исторические источники в исследовательской и образовательной практике / отв. ред. О. М. Хлытина, В. А. Зверев. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 288 с.
9. *История* с древнейших времен до наших дней: программа. 5–11 классы / под общ. ред. П. А. Баранова, О. Н. Журавлевой. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 144 с.
10. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта: монография. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
11. *Ванина Э. В. и др.* Методика обучения истории: учебник для вузов, ведущих подготовку по направлению «Педагогическое образование» / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – М.: Академия, 2014. – 428 с. – (Высшее образование: Педагогическое образование. Бакалавриат).
12. *Демидова М. Ю. и др.* Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 2 ч. / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – Ч. 1. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с. – (Стандарты второго поколения).
13. *Пинская М. А., Улановская И. М.* Новые формы оценивания. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2014. – 80 с. – (Работаем по новым стандартам).
14. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 (с изменениями и дополнениями). – URL: <http://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения: 16.01.2019).
15. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в новой редакции [Электронный ресурс]: Проект Приказа Министерства образования и науки РФ (подготовлен Минобрнауки России 09.07.2017). – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/> (дата обращения: 16.01.2019).
16. *Стрелова О. Ю., Маринкина Л. Г.* Предметные результаты обучения истории детализированы: что дальше делать учителю и методисту? // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 1. – С. 36–46.
17. *Хлытина О. М.* Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 209–219.
18. *Хлытина О. М.* Организация работы старшеклассников с историческими источниками: от овладения умениями к познанию прошлого // Вестник Омского университета. – 2011. – № 3 (61). – С. 367–373.

Поступила в редакцию 20.01.2019

*Hlytina Olga Mikhaylovna*

*Cand. Sci. (Pedag.), Head of the Department of Russian and Global History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, khlytina@mail.ru, ORCID 0000-0002-9832-2977, Novosibirsk*

## **HISTORICAL SOURCES IN EDUCATIONAL COGNITION: DESIGNING THE PLANNED RESULTS OF THE STUDY**

*Abstract.* The problem and the goal. The introduction of the federal state educational standard of basic general education into the practice of training has revealed the need for detailing the extremely generalized requirements for the results of mastering basic educational programs.

The purpose of the article is to substantiate the system of educational activities that make up the ability to work with historical sources in relation to each year of studying history in school.

The methodology is represented by a system-activity approach to learning; the conclusions of pedagogical and methodological studies, revealing the structure and logic of the development of historical and cognitive activity of schoolchildren are taken into account.

The ability to work with historical sources is interpreted as a component of “educational historical knowledge”, i.e. educational cognitive activity, which is characterized by active and conscious use by students of modern methodology elements of scientific historical knowledge.

The article defines the lines of development of the ability to work with sources (increasing the cognitive independence of schoolchildren; complicating the methods of analyzing sources in the logic of “reading” – “commenting” – “interpretation”; expansion of the range and number of historical sources as objects of students’ historical and educational activities; complication of historical material studied on the basis of sources); presents the wording of the planned results from the 5th to the 11th grade.

In conclusion, it is learned that the proposed system of planned results of work with historical sources will help schoolchildren to verify the historical information, and the teacher to better develop lessons, correctly carry out diagnostic and evaluation procedures.

*Keywords:* school history education, historical cognitive activity, planned results, historical source, history lesson.

### **References**

1. Aleksashkina, L. N., 1999. Methodological foundations of the school course of history. Moscow, 330 p. (In Russ.)
2. Aleksashkina, L. N., Vorozhekina, N. I., 2014. History. Planned results. Knowledge system. Grades 5–9. A handbook for teachers of general education. organizations. Moscow: Enlightenment Publ., 128 p. (In Russ.)
3. Vyazemsky, E. E., Aleksashkina, L. N., Khlytina, O. M., 2018. On a systems approach to designing subject results of studying history at school. The teaching of history in schools, No 8, pp. 3–14. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Dautova, O. B., 2016. Designing educational and cognitive activity of a student at a lesson under the conditions of the Federal State Educational Standards. St. Petersburg: KARO Publ., 184 p. (In Russ.)
5. Devyataykina, N. I., 2018. Historical source as a trend of a modern lesson (draft new edition of the Federal State Educational Standards). Educator in the 21st Century, No 3, Part 1, pp. 193–203. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Nezhnov, P. G., Frumin, I. D., Khasan, B. I., Elkonin, B. D., 2009, eds. Diagnosis of educational success in elementary school. Moscow: Developing education Publ., 131 p. (In Russ.)
7. Ivanova, E. O., Osmolovskaya, I. M., 2011. Learning Theory in the Information Society. Moscow: Enlightenment Publ., 190 p. (In Russ.)
8. Bekhtenova, E. F. et al., 2011. Historical sources in research and educational practice. Novosibirsk: NGPU Publ., 288 p. (In Russ.)
9. Baranova, P. A., Zhuravleva, O. N., 2006,

- eds. History from ancient times to the present day. Program. Grades 5–11. Moscow: Ventana-Graf Publ., 44 p. (In Russ.)
10. Klarin, M. V., 2016. Innovative learning models: a study of world experience. Monograph. Moscow: Luch Publ., 640 p. (In Russ.)
11. Vanina, E. V. at al., 2014. Methods of teaching history. A textbook for universities, leading training in the direction of “Pedagogical education”. Moscow: Academy Publ., 428 p. (In Russ.)
12. Demidova, M. Y. at al., 2010. Evaluation of the achievement of the planned results in primary school. Knowledge system: in 2 parts, part 1. Moscow: Education Publ., 215 p. (In Russ.)
13. Pinskaya, M. A., Ulanovskaya, I. M., 2014. New forms of assessment. Primary School. Moscow: Enlightenment Publ., 80 p. (In Russ.)
14. On approval of the federal state educational standard of basic general education [online]. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 17, 2010 No. 1897 (with amendments and additions). Available at: <http://base.garant.ru/55170507/> (accessed: 16.01.2019). (In Russ.)
15. On Approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education in the New Edition [online]. Draft Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (prepared by the Ministry of Education and Science of Russia 09.07.2017). Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/> (accessed: 16.01.2019). (In Russ.)
16. Strelova, O. Yu., Marinkina, L. G., 2019. The subject results of teaching history are detailed: what to do next for the teacher and the methodologist?. The teaching of history in schools, No 1, pp. 36–46. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Khlytina, O. M., 2010. Methodological component of educational historical knowledge at the senior school level (at the high school)?. Siberian Pedagogical Journal, No 9, pp. 209–219. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Khlytina, O. M., 2011. Organization of the work of high school students with historical sources: from mastering skills to knowing the past. Herald of Omsk University, No 3 (61), pp. 367–373. (In Russ., abstract in Eng.)

*Submitted 20.01.2019*

**Бехтенова Елена Федоровна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, bekhtenova@mail.ru, ORCID 0000-0002-7763-7240, Новосибирск*

## **ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ, МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье актуализирована важность организации проектной деятельности школьников на уроках истории согласно ФГОС.

Постановка проблемы заключается в важности организации проектной деятельности, использования регионоведческого материала на уроках истории и отсутствии нормативной базы использования краеведческого материала в школе. Автор обосновывает важность использования регионального и краеведческого материала на уроках истории в формировании личностных, метапредметных и предметных результатов обучения школьников. Цель статьи: описать и выявить структурные компоненты технологии проектной деятельности как основу достижения предметных, метапредметных и личностных результатов школьников и продемонстрировать это на примере реализации проекта.

Представлены теоретические положения организации проектной деятельности на уроках истории представлены системно-деятельностным подходом в обучении. Обоснована необходимость комплексной содержательной основы при реализации проектов (история Сибири, история России, всеобщая история). Охарактеризованы компоненты и этапы проектной деятельности.

В практической части предложен методический вариант исследовательского проекта для школьников «Путешествие в прошлое: по старым улочкам Новониколаевска» на основе использования экспонатов краеведческого музея города Новосибирска.

В заключении статьи делается вывод о важности технологии проектной деятельности на уроках истории с использованием краеведческого материала, что обеспечивает достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучающимися.

*Ключевые слова:* технология проектной деятельности, региональная история, краеведческий материал, личностные, метапредметные, предметные результаты.

**Постановка проблемы.** Современное информационное общество, процесс глобализации, связанное с этим быстрое обновление знаний требуют и новых подходов в образовании. Социальные запросы диктуют новые цели образования. В связи с этим федеральный государственный образовательный стандарт одним из приоритетных направлений выделяет обеспечение достижения учащимися личностных, метапредметных и предметных результатов [10]. Это ведет к важности организации мотивационного аспекта в обучении,

обеспечению готовности и способности обучающихся к саморазвитию, освоение универсальных учебных действий, а также специальных предметных умений. Требования федерального государственного стандарта нацеливают учителя на поиск новых подходов в обучении, организации познавательной деятельности школьников, на индивидуализацию в обучении с помощью применения технологии проектной деятельности.

Реализация проектов и проектная деятельность в последнее время является

основой не только организации учебного процесса, но и жизни современного человека во всех сферах. Так, американские ученые, предлагают весь современный мир, а не только систему образования рассматривать как совокупность разнообразных проектов (появился даже специальный термин «project-based world» – мир, основанный на проектах) [12, с. 67]. Учебный проект как способ учебной деятельности сейчас практически повсеместно применяется в обучении от дошкольного образования до средней школы. Опыт российской школы в области организации проектной деятельности позволяет выделить ее основные черты. К ним относится: деятельностный («учение через делание»), личностно-ориентированный, индивидуальный и проблемный подход в обучении, а также использование индивидуальных, коллективных и групповых форм работы.

В настоящее время в методической науке представлен богатый материал теоретико-методологической основы организации проектной деятельности по отдельным школьным предметам, во внеурочной деятельности на разных ступенях обучения [1–3; 6; 7; 9; 11]. Исследования и публикации отечественных и зарубежных ученых, а также собственный педагогический опыт позволяют определить особенности организации технологии проектной деятельности в обучении истории и выявить специфику ее использования на уроках истории с применением краеведческого материала по Истории Сибири и истории Новосибирска.

Сегодня региональный компонент достаточно необходим в преподавании истории в школе. К сожалению, в современных нормативных документах он не отражен. Но, не смотря на это, региональный компонент востребован и продолжает развиваться. Об этом свидетельствуют разрабатываемые концепции развития регионов, областей, написание учебников по истории края, области, города и др. [8; 4; 5]. Учитывая важность организации проектной дея-

тельности в обучении, востребованности краеведческого и исторического материала на уроках истории, **целью** статьи будет описать и выявить структурные компоненты технологии проектной деятельности как основы достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения школьников и предложить методический вариант проекта по истории.

**Теоретическое обоснование проблемы.** Проектная деятельность как форма (модель) организации процесса обучения включает следующие компоненты: потребностно-мотивационный, целевой, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий и рефлексивно-оценочный. Все компоненты являются основой формирования личностных, метапредметных и предметных результатов школьников.

Потребности и мотивы изучения истории, система ценностей школьников, эмоциональные переживания по вопросам исторического прошлого – все это составляет *потребностно-мотивационный компонент* проектной деятельности. Узнать историю своей семьи, села, города, края, осмыслить и прочувствовать свою роль в истории возможно путем реализации проектов, основанных на материале региональной истории и краеведческого материала. Итогом проекта становится продукт, применяемый в дальнейшем школьниками в самостоятельной жизни и значимый для его ближнего окружения, социума – это есть основа формирования личностных результатов. Примером могут стать проекты, посвященные изучению истории семьи «Откуда родом мои предки?», «Далёкий путь в Сибирь (Наша семья в начале XX века)», и другие, увиденные через призму событий истории России и всемирной истории.

Постановка и реализация комплекса воспитательных, образовательных и развивающих задач обучения истории, реализуемых с помощью проектной дея-

тельности – составляют ее *целевой компонент*. Проблемная организация мышления школьников, являющаяся основой проектной деятельности, становится эффективным способом достижения целей и результатов современного школьного исторического образования и развитием универсальных учебных умений (информационных и аналитических), а также исторического мышления. Это возможно осуществлять за счет того, что история Сибири может рассматриваться не только как часть истории России, но и часть всеобщей истории. При привлечении подобного исторического материала при реализации проекта становится возможным создание представлений о взаимосвязи региональной истории со всеобщей историей и историей России, что формирует умение мыслить на локальном, региональном и глобальном уровнях.

В комплексе эти компоненты при организации проектной деятельности направлены на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучения. Личностные результаты заключаются в понимании цели своей учебной деятельности, формировании системы ценностей, смысла своей жизни. Предметные умения в ходе реализации проектной деятельности способствуют овладению базовыми знаниями по изучаемой теме, формированию и развитию умений работы с инструментарием историка: анализ различных видов источников, сопоставление и анализ, оценивание и аргументированное выражение своей точки зрения на проблеме.

Огромный потенциал проектной деятельности заключается в формировании метапредметных умений школьников. ФГОС представляет регулятивные, познавательные и коммуникативные действия как метапредметные результаты способствующие освоению основными компетенциями, которые составляют основу учебных умений [10]. Формируемые учебные

умения в рамках одного учебного предмета в последствии могут применяться на других предметах и применяются в повседневной жизни. Реализация проекта дает возможность овладения обучающимся умений постановки цели и задач при решении личносно или социально-значимой проблемы, планирование самостоятельной деятельности, отбор, анализ и систематизация материала и др.

Предметное содержание курсов всеобщей истории, истории России и региональной истории обеспечивает *содержательный компонент* проектной деятельности. Интегрирование курсов всеобщей истории, истории России и истории региона позволяет более полно и всесторонне реализовать содержательный аспект предмета. Такой подход в обучении обеспечивает возможность для школьников сопоставлять исторические явления и процессы на различных уровнях; объяснять происходящее с точки зрения «часть – целое», «общее – особенное»; рассматривать историю Сибири, своего края, города, села, своей семьи на фоне исторических процессов, происходящих в стране и в мире. Таким образом, локальная история вписывается в контекст российской и мировой истории.

Осуществление основных учебных действий во время реализации проекта, его выполнение и презентация результатов составляют *операционно-деятельностный компонент* проектной деятельности. Проектная деятельность на уроках истории позволяет школьникам успешно освоить предметные умения: отбор и анализ исторических источников, историографических ситуаций, применение исторических карт и хронологии, отображение полученных результатов в различной знаковой форме, различных жанрах и др.

Уровень достижения результата проекта, решения возникшей личностной или социально-значимой проблемы, понимание его востребованности, умение регулировать, оценивать свою деятельность,

простраивать перспективу дальнейшей реализации проектной деятельности обеспечивают ее *контрольно-регулирующий компонент*. Продуктом проекта на уроках истории могут стать буклеты для музея, виртуальная или реальная экскурсия по музею, фильм по истории города, села, школы, семьи, макет чего-либо, страницы учебника истории Сибири, страница сайта в интернете, доклад на научно-практической конференции школьников и др.

Уровень достижения личностных, метапредметных и предметных результатов с учетом формирования у школьников ценностно-мировоззренческой, социально-коммуникативной и историко-познавательной компетенции, а также презентация и рефлексия по поводу выполнения проекта составляют *рефлексивно-оценочный компонент* проектной деятельности.

Охарактеризовав основные компоненты проектной деятельности можно заключить, что этот вид работы на уроках истории с применением регионоведческих и краеведческих материалов обеспечивает возможность школьникам использовать полученные знания и умения на других школьных предметах и в повседневной жизни, позволяет в комплексе решать новые задачи школьного исторического образования, обозначенные в образовательном стандарте [10]. Иными словами, опыт реализации проектной деятельности способствует достижению обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов.

**Практический вариант** применения технологии проектной деятельности в школе рассмотрим на примере учебного проекта по истории «Путешествие в прошлое: по старым улочкам Новониколаевска». Проект рекомендуется проводить в 9 классе.

Средства: учебники по Истории Сибири и истории Новосибирской области [4; 5], экспонаты краеведческого музея города Новосибирска, сайт краеведческого музея.

Тип проекта: интегрированный (история России с привлечением регионального материала), долгосрочный (до месяца).

*Личностные результаты*, реализуемые в ходе проекта:

- формирование мотивации и интереса к изучению прошлого своей малой родины и страны в целом;

- воспитание уважения к истории своих предков, которые трудились на благо нашего города и нашей родины;

- формирование коммуникативной компетенции в выполнении исследовательской и творческой деятельности в сотрудничестве с одноклассниками, учителем, работниками музея и другими взрослыми – участниками проекта.

*Метапредметные результаты* предполагают формирование следующих умений:

- самостоятельно ставить цели и задачи своей деятельности по разрешению проблемы, планировать пути их достижения;

- отбирать необходимый материал, проводить анализ, обобщение, классификацию, делать выводы, готовить презентацию, владеть ИКТ;

- проводить контроль своей деятельности в процессе выполнения проекта при достижении результата;

- оценивать правильность выполнения учебной задачи в проекте.

*Предметные результаты* заключаются:

- в понимании и представлении событий региональной истории (появление новых поселков, городов на карте России) как части истории России (строительство Транссибирской железной дороги стало началом экономического подъема страны в начале XX в.);

- в овладении знаниями о жизни российского общества, нашего города в начале XX в. в социально-политической, экономической и духовной сферах;

- в развитии умений анализировать и оценивать различные исторические источники, в том числе и музейные экспонаты об одном периоде или событии истории

Новосибирска и России конца XIX – начала XX в.

*Подготовительный этап проекта.* Предполагается посещение краеведческого музея и знакомство с экспозицией музея из истории города Новониколаевска конца XIX – начала XX в., начала строительства Транссибирской железной дороги. На экскурсии учащиеся знакомятся не только с историей города, но и с общероссийским процессом строительства Транссибирской железной дороги. Школьники изучают экспонаты музея (вещественные и письменные источники). Во внеучебное время участникам проекта предлагается подобрать по теме проекта материал и из учебных пособий по истории Сибири и других доступных источников. По завершении выполнения проекта и оформления его продукта проводится презентация, на неё отводится двухчасовое занятие.

*Содержательные вопросы проекта.*  
*Постановка проблемы.* Для выполнения проекта школьникам необходимо ответить на ряд вопросов, обеспечивающих мотивационную среду понимания практической значимости результатов их работы:

– в чем заключается важность понимания соотношения мировых событий, истории страны и истории малой родины?

– как понимание истории страны, мировых и региональных событий может помочь в понимании и объяснении современных событий?

– каким был Новониколаевск в конце XIX – начале XX в.?

– почему наш город называли «Сибирский Чикаго»?

– как это связано с историей США?

– в чем заключалось экономическое чудо России и молодого города на реке Обь в начале XX в.?

– какие трудности приходилось преодолевать первым жителям поселка Кривошеёво, а затем города Новониколаевска?

– как протекала повседневная, духовная жизнь горожан?

– какие источники можно привлечь для реализации проекта по истории нашего города?

Для реализации проекта формируются группы по личной заинтересованности обучающихся к сюжетам истории нашего города, которые в дальнейшем осуществляют работу по поиску, анализу, обработке и систематизации исторического материала.

Проектные группы:

– «Точка на карте Сибири» (Строительство моста через реку Обь: как это было);

– «Роль личности в истории» (инженеры-строители, основатели нашего города (Г. М. Будагов, Н. Г. Гарин-Михайловский, Н. А. Белелюбский, Н. Б. Меженинов, Н. М. Тихомиров и др.);

– «Портрет города начала XX века» (первые жители нашего города – кем они были? Социальный, национальный, конфессиональный состав города);

– «Они были первыми в Новониколаевске» (первое каменное здание города; первая школа; первый городничий, первая газета, первый театр, первый синемаграф и т. д.);

– «Один день из жизни горожанина», «Новосибирск сквозь столетие», «Моя семья в истории города» и др. Направления исследования могут быть предложены и самими учениками.

В работе над проектом обучающиеся используют экспонаты не только краеведческого музея, но и других музеев Новосибирска: портреты первых строителей, деятелей города, карты города разных лет, орудия труда путейцев, одежда, посуда, предметы быта горожан, мещан, игрушки, учебники и тетради школьников, фотографии жителей Новониколаевска рубежа веков.

*Продуктом проекта* могут стать: разработка и проведение экскурсии (или виртуальной экскурсии) в краеведческом музее об основании города Новониколаевска для одноклассников или младших школьников; буклет для музея «Прогулки по старым улочкам Новониколаевска»; разработка

маршрута по знаковым историческим местам города; семейный альбом с историческими сюжетами города.

*Презентация* результатов проекта. На заключительном этапе участники проектных групп представляют результаты своего исследования, в классе проходит обсуждение, задаются вопросы, проходит также рефлексия и оценивание работы каждого участника и проектной группы в целом, а также дальнейшая перспектива проекта.

**Заключение.** Таким образом, применение технологии проектной деятельности на уроках истории с применением краеведческого материала с использованием исторических источников разных видов и экспонатов краеведческих музеев, выполнение познавательных, исследовательских действий, творческих заданий способствует формированию универсальных учебных действий. Организация проектной деятельности школьников на уроках истории с применением краеведческого материала, таким образом, способствуют

формированию личностных, предметных и метапредметных умений школьников.

При реализации проекта на первом его этапе школьники учатся определять цели и задачи своей деятельности и самостоятельно планировать пути их достижения. Во время подготовки проекта – отбирать, систематизировать, классифицировать исторический материал; проводить обобщения и аналогии; устанавливать причинно-следственные связи; делать выводы; осуществлять поиск информации в сети интернет. На завершающем этапе школьники имеют возможность оценивать результаты своей деятельности; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; овладевать умениями коммуникации, работы в группе; приобщаться к самостоятельной работе, поиску информации в различных источниках информации. Таким образом, все компоненты проектной деятельности нацелены на формирование комплекса личностных, метапредметных и предметных результатов развития школьников.

#### Библиографический список

1. Бехтенова Е. Ф., Зверева К. Е., Хлытина О. М. Проектная деятельность школьников на уроках региональной истории: методическое пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – 52 с.
2. Белобородов Н. В. Социальные творческие проекты в школе: практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2006. – 168 с.
3. Иванова С. В. Проектная деятельность в образовании и работе с молодежью // Сборник материалов Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – Моя Россия» 2015 г. – М., 2015. – С. 41–43.
4. *Инновационный учебно-методический комплекс «История»:* учебное пособие для общеобразовательных учреждений РФ. Модуль 5.1: История Сибири: история России через историю регионов / отв. ред. В. А. Зверев, О. М. Хлытина. – М.: Интеграция: Образование

и Наука, 2015. – 218 с.

5. *История Новосибирской области (История России через историю регионов): учебное пособие / науч. ред. В. И. Молодин.* – М.: Интеграция: Образование и Наука, 2017. – 382 с.

6. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в общеобразовательном учреждении: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – М., 2003. – 112 с.

7. Воронцов А. Б., Заславский В. М., Егоркина С. В. и др. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / под ред. А. Б. Воронцова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.

8. Стрелова О. Ю. Разработка регионального компонента общего образования в условиях ФГОС: концепция развития региональной информационно-образовательной среды // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2018. – № 8. – С. 28–35.

9. Тагиров Ф. Р. Проектная деятельность как основа формирования коммуникативных уни-

версальных учебных действий у учащихся основной школы // Филологическое образование в период детства. – 2016. – № 23. – С. 164–167.

10. *Федеральный* государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

11. *Татарченкова С. С., Телешов С. В.* Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2008. – 160 с.

12. *Larmer J.* It's a project-based world // *Educational Leadership*. – 2016. – Vol. 73, № 6. – P. 66–70.

*Поступила в редакцию 11.01.2019*

***Bekhtenova Elena Fedorovna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, bekhtenova@mail.ru, ORCID 0000-0002-7763-7240, Novosibirsk*

## **THE TECHNOLOGY OF PROJECT ACTIVITY AT LESSONS OF HISTORY AS A BASIS OF FORMING PERSONAL, METASUBJECT AND DISCIPLINARY SKILLS OF SCHOOL CHILDREN**

*Abstract.* The article highlights the importance of organizing the project activities of schoolchildren in history lessons according to the federal educational standard. The purpose of the article: to describe and identify the structural components of the technology of project activities as the basis for the achievement of subject, meta-subject and personal results of schoolchildren. The author proves the importance of using local history material in history lessons in shaping the personal, metasubject and subject results of schoolchildren. The theoretical positions of the organization of project activities in the history lessons are presented, the necessity of a comprehensive substantive basis for the implementation of projects (history of Siberia, history of Russia, general history) is substantiated. The components and stages of the project activity are characterized.

In the practical part, a methodical version of a research project for schoolchildren “A Journey to Novonikolaevsk at the Beginning of the 20th Century” was proposed. This version is based on the use of exhibits from the local history museum of the city of Novosibirsk. In the conclusion of the article, stress is laid on the importance of the technology of project activities in history lessons with the use of local history material, which ensures the achievement of personal, metasubject and subject results by students.

*Keywords:* technology of project activity, regional history, local history material, personal, metasubject, subject result.

### **References**

1. Bekhtenova, E. F., Zvereva, K. E., Khlytina, O. M., 2004. Project activities of schoolchildren in the lessons of regional history. Methodological manual Novosibirsk: NGPU Publ., 52 p. (In Russ.)
2. Beloborodov, N. V., 2006. Social creative projects at school. A Practical Guide. Moscow: ARKTI Publ., 168 p. (In Russ.)
3. Ivanova, S. V., 2015. Project activities in education and youth work. In: Collection of materials of the All-Russian competition of youth author projects and projects in the field of education, aimed at the socio-economic development of Russian territories “My country is My Russia” 2015. Moscow, pp. 41–43. (In Russ.)
4. Zverev, V. A., Khlytina, O. M., 2015, eds. Innovative educational and methodical complex “History”. Textbook for educational institutions of the Russian Federation. Module 5.1: History of Siberia: the history of Russia through the history of its regions. Moscow: Integration Publ.: Education and Science Publ., 218 p. (In Russ.)

5. Molodin, V. I., 2017, ed. History of the Novosibirsk Region (History of Russia through the history of the regions). Tutorial. Moscow: Integration Publ.: Education and Science Publ., 382 p. (In Russ.)
6. Pakhomova, N. Yu., 2003. The method of educational project in the educational institution. Moscow: ARKTI Publ., 112 p. (In Russ.)
7. Vorontsov, A. B., Zaslavsky, V. M., Egorkina, S. V. at al., 2011. Project tasks in primary school. Teacher's manual. Moscow: Enlightenment Publ., 176 p. (In Russ.)
8. Strelova, O. Yu., 2018. Development of a regional component of general education in the context of the Federal State Educational Standards: a concept for the development of a regional information educational environment. Teaching history and social studies at school, No 8, pp. 28–35. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Tagirov, F. R., 2016. Project activity as a basis for the formation of communicative universal educational activities for students of primary school. Philological education in the period of childhood, No 23, pp. 164–167. (In Russ.)
10. The federal state educational standard of basic general education, 2011. Moscow: Enlightenment Publ., 48 p. (In Russ.)
11. Tatarchenkova, S. S., Teleshov, S. V., 2008. Formation of key competences of students through project activities. Teaching guide. St. Petersburg: KARO Publ., 160 p. (In Russ.)
12. Larmer, J., 2016. It's a project-based world. Educational Leadership, Vol. 73, No 6, pp. 66–70. (In Eng.)

*Submitted 11.01.2019*

DOI: 10.15293/1813-4718.1902.04

УДК 37 (571)+378 (571)

## **Горьковская Зинаида Петровна**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, zinagor@mail.ru, ORCID 0000-0001-5367-7734, Новосибирск*

## **Максимова Наталия Викторовна**

*Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарного образования, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, maksimova1@mail.ru, ORCID 0000-0001-6312-7824, Новосибирск*

## **Троицкий Юрий Львович**

*Кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории гуманитарного знания, Российский государственный гуманитарный университет, troitski@gmail.com, Москва*

## **КАФЕДРА И ШКОЛА: ИННОВАЦИИ КАФЕДРЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ НГПУ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ «ШКОЛЫ ПОНИМАНИЯ»**

*Аннотация.* Проблема и цель. Процесс взаимодействия кафедры и школы может давать плодотворные педагогические новации, становящиеся традициями. Какие условия и компоненты образовательной среды могут обеспечивать возможность инновационной деятельности? Каковы субъектные и содержательные составляющие коммуникативного пространства, обуславливающие устойчивую эффективность становления образовательной инноватики? Эти и другие вопросы составляют проблематику статьи. Ее цель состоит в исследовании процессов образовательной развивающей среды, обеспечивающей порождение, поддержку и устойчивое развитие новаций в образовании.

*Методология.* Теоретическими основаниями исследования выступили представления о событийной образовательной среде, философских основаниях диалога (М. Бубер, М. Бахтин, В. Библер). Идея и технологические решения эксперимента, получившие затем название «Школа понимания», были предложены Ю. Л. Троицким, который начал преподавать историю в базовой институтской школе. Важную роль сыграли результаты педагогического эксперимента по внедрению идей «Школы понимания» в вузе и школе, а также локальные социолингвистические эксперименты. В ходе проектирования модели взаимодействия «кафедра – школа» выработаны основные понятия для его описания, выделены положения для анализа образовательной инновационной среды.

В заключении делается вывод о том, что научная новизна и теоретическая значимость статьи заключаются в разработке и обосновании охарактеризованных новаций кафедры отечественной истории как содержательного пространства, которое было включено в контекст развития инновационных идей «Школы понимания». Общим для вузовского и школьного путей выработки новых образовательных продуктов стали выработка представлений о коммуникативном событии в образовании; средовый подход; формирование коммуникативной личности школьника и педагога; реорганизация предметного контента и другие положения. Становление педагогического языка, касающегося новых явлений, понятий, положений, описывающих живые процессы коммуникативно-деятельностной природы, обогатило педагогический язык вузовского и школьного образования в целом.

Практическая значимость статьи состоит в описании методических аспектов педагогических инноваций в области гуманитарного образования. Статья может быть полезна исследователям, методистам, педагогам, работающим над решением идентичных проблем.

*Ключевые слова:* коммуникативное событие в образовании, культура предметного мышления, инновационные процессы, средовый подход, коммуникативное пространство.

**Постановка задачи.** В конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. на историческом факультете НГПИ были созданы условия для экспериментальной работы, в рамках которой апробировались концептуальные идеи авторов образовательной системы «Школа понимания» (далее – *ШП*) в совместной деятельности со студентами, обучающимися на историческом факультете. С точки зрения развития этих идей, давших плодотворные педагогические новации (а теперь уже и традиции), возникает ряд вопросов, направленных на исследование педагогической инноватики. Это, прежде всего, вопрос о том, какие условия и компоненты среды могут обеспечивать возможность инновационной деятельности. Это также вопрос о субъектных и содержательных составляющих коммуникативного пространства, обуславливающего устойчивую эффективность становления самых разных этапов и аспектов непрерывного образования. Исследовательским является и вопрос о параметрах функционирования инновационных феноменов, а также об их понятийном языке – риторическом словаре, наличие и развитие которого может рассматриваться в качестве важного критерия оценки саморазвивающейся среды. Таким образом, задача статьи состоит в исследовании процессов образовательной развивающей среды, обеспечивающей порождение, поддержку и устойчивое развитие новаций в образовании.

**Развивающая среда кафедры.** Возможность педагогического поиска формировалась в контексте деятельности кафедры отечественной истории, которой руководила доктор исторических наук, профессор Екатерина Ивановна Соловьёва. В биографических исследованиях

и воспоминаниях о ее жизни и деятельности сохраняется преобладающий у авторов оценочный контекст «благодарности за встречу» с талантливым человеком, чья биография формировалась в контексте эпохи и чья судьба стала «живой историей» [2, с. 195, 200]. Этот оценочный контекст является значимым и для становления технологии исторического образования, апробируемой в опыте инновационной работы кафедры отечественной истории. Екатерина Ивановна была основателем научной исторической школы, исследования которой интерпретировали проблемы истории крестьянства Сибири, но ее «интеллектуальная активность, инновационная позиция в образовании» и «естественное состояние опережать время» [2, с. 196], позволили ей не только поддержать идею создания на факультете экспериментальной группы «Вече», но и активно включиться в ее работу. Историко-педагогический проект в работе кафедры длился пять лет. Выпускники группы «Вече» отмечают в своих воспоминаниях, что встреча с Екатериной Ивановной стала для них той «точкой удивления» (О. Мубаракшина), которая порождает коммуникативное событие и «ведет в жизни к самосовершенствованию» (С. Обухова) [1, с. 98–99, 110]. Еще одной характеристикой встречи стала не столько удивившая студентов «современная интерпретация истории», сколько актуализация образа прошлого сопровождавшаяся «прицепами из личной жизни» (Е. Чекалина).

Замысел апробировавшихся тогда идей коммуникативной педагогики получает позже разработку коллективом авторов журнала «Дискурс», куда вошли преподаватели НГПУ (Ю. Л. Троицкий, В. И. Тюпа, Ю. В. Шагин). Существующие

сегодня технологии этой образовательной системы по многим предметным областям школьного и вузовского образования ориентированы на формирование в образовательном пространстве коммуникативного события на основе предметного содержания и личной актуальности субъектов образовательной среды. Отметим, что основанием для создания экспериментальной группы стала следующая событийная ситуация. В «Листпед» (так называется адаптивный сбор первокурсников исторического факультета, сейчас ИИГСО) была создана дискуссионная площадка «Не доверяй учебнику». Из ее участников и была сформирована студенческая экспериментальная группа. Актуальность проблемы востребованности иного подхода в преподавании на историческом факультете была обозначена совместно со студентами раньше в состоявшемся диалоге по итогам педагогической практики старшекурсников, где обнаружилась ситуация разрыва предметного образования и практической работы в классе на уроке. Кафедре необходимо было найти путь к преодолению такой неэффективной ситуации в образовании студентов-историков. Руководители группы «Вече» в одной из своих статей отмечают, что «был ясен и вектор такого изменения от преимущественно репродуктивной деятельности», необходимо было перейти «к разнообразным типам креативного мышления» [3, с. 179]. Оставалось создать механизм осуществления этого замысла, но не менее важным аспектом в организации этой деятельности была атмосфера поддержки и понимания начавшегося эксперимента коллегами и руководителем кафедры Е. И. Соловьёвой.

Концепция перестройки исторического образования на факультете, которая была обсуждена на заседании кафедры и получила поддержку, предполагала отказ от привычных форм лекционно-семинарских занятий. Основной задачей в подготовке педагогов историков, по мнению

Ю. Л. Троицкого, становилось создание документально историографических комплексов (далее – ДИК) и методического оснащения к ним с системой вопросов и заданий, порождающих предметный диалог на уроке и ведущий к коммуникативному событию. Групповые занятия предполагалось вести одновременно историком, психологом и методистом. «Возникающие при составлении ДИК вопросы и проблемы адресовались присутствующим специалистам, которые делали соответствующие экскурсии в ту или иную область гуманитарного знания. Каждая такая лекционная “врезка” вызывалась реальной проблемой собирания ДИК и становилась востребованной. При этом подобное занятие носило не абстрактный, а вполне инструментальный характер» [3, с. 180]. Лекционная «врезка» Екатерины Ивановны по темам истории XX в. для участников группы оказалась очень значимым фактом как в профессиональном, так и в ценностном измерении.

Содержание работы экспериментальной группы «Вече» сохранялось в стенограммах, которые велись синхронно проводимым урокам и аналитическим комментариям к ним, что позволяет реконструировать процесс создания условий креативной мыследеятельности в образовательной ситуации. Работа в аудиториях совмещалась с возможностью для студентов проводить уроки в школе, где они могли апробировать материалы составленных ими ДИК. Актуальное восприятие предметного содержания урока моделировалось в логике несовпадения имеющихся представлений ученика о прошлом и проблемами материала изучаемой темы, что обеспечивало продуктивное состояние мышления. Проблемой особого понимания был вопрос о том, как от удивления, которое формирует познавательный интерес, перейти к наполнению этого интереса личностным смыслом. Обсуждались темы детской реплики и версии в учебном диалоге, согласования предметного содержания и форм

учебной деятельности, характеристики коммуникативного события в образовательной практике.

Продуктивным опытом работы инновационного историко-педагогического проекта, который осуществлялся в логике контекстного образования, стала выявленная в деятельности группы «Вече» проблема соотношения и перехода от знания к пониманию, поиску предметного содержания, порождающего творческие формы сознания и продуктивные образовательные практики. Идеи, сформулированные у истоков эксперимента и апробированные в ходе него на кафедре отечественной истории, воплотились в одну из первых технологий ШП – технологию исторического образования [12–13].

**Социокультурный контекст и диалог образовательных концепций.** ШП, реализующая свои идеи уже около 30 лет, имеет специфический контекст развития, связанный с взаимодействием самых различных субъектов социокультурной среды. В начале своего становления ее идеи складывались в содержательном диалоге с концепциями «развивающего обучения» В. Давыдова и Д. Эльконина и «Школой диалога культур» В. Библера. Этот этап характеризовался поиском экспериментальных площадок, готовых целостно реализовывать и вместе с тем участвовать в дальнейшей разработке новых технологических решений, лежащих в русле концепции «Школы коммуникативной дидактики». При поддержке Управления образования г. Новосибирска такими площадками стали: школа «Диалог» и «Прогимназия «Зимородок». Важно, что это был период, когда технологии развивающего обучения, «Школы диалога культур» и «Школы коммуникативной дидактики» (ШКД) реализовывались в реальном их диалоге и в едином образовательном пространстве. В 2004 г. опыт инновационной работы был предложен педагогическому сообществу – вышел сборник «Комму-

никативная педагогика: от школы знания к школе понимания» [4]. Видеозаписи уроков и инновационный опыт «Зимородка» обсуждались на международных конференциях в России (Красноярск, Чебоксары, Омск, Томск, Барнаул, Новокузнецк, Петербург, Москва и др.), в США (Йельский университет), Канаде (Университет Лавала в г. Квебек), в Тель-Авивском университете.

Сложившаяся история ШП позволяет считать ее самостоятельным образовательным направлением, отличным от других педагогических систем [7; 16]. В теоретическом плане значимым этапом этого движения стал выпуск научного альманаха «Дискурс: образование, коммуникация, культура». Вместе с теоретическими находками и обобщениями журнала такие его рубрики, как «Ребенок в коммуникации», «Кафедра и парта», «Урок – коммуникативное событие», «Инновационные образовательные технологии», были прямо адресованы учителям-практикам и преподавателям вузов. При этом важно, что авторами становились сами носители нового подхода: вузовские преподаватели и школьные педагоги, ученые и методисты. Единство теоретических разработок, исследовательского поиска и практических находок и результатов делало журнал живым, инновационным по своему содержанию.

**Понятийный тезаурус.** Тезаурус любого образовательного подхода представляется необходимым этапом осмысления накопленного опыта и способом его рефлексии. В тезаурус ШП входят такие понятия, как коммуникативное событие; контекст понимания; коммуникативное время урока; коммуникативное пространство урока; коммуникативные стратегии участников учебного диалога; двунаправленная реплика; метаречевая реплика; конвергентное сознание; знание – мнение – убеждение – вкус; культура предметного мышления; риторический словарь класса; учебный поступок; диалогичность (ответчивость) участников образовательной ситуации; ре-

плика – версия – авторская позиция на уроке; оппозиция «знание – понимание»; оппозиция «коммуникация – информация»; триада «значение – смысл – значение»; учебный жанр, оппозиция «диалог согласия – дискуссия»; типология коммуникативных позиций / реплик; точки удивления; учебное последствие и другие. Каждое из перечисленных понятий перекликается с другими, образуя систему взаимных отсылок, которая создает целостный смысловой конструкт, описывающий содержательную специфику ШП. В основании же этого конструкта лежат культурно-историческая концепция Л. С. Выготского; исследования диалога (М. Бубер, М. М. Бахтин, В. С. Библер); рефлексивная парадигма гуманитарного знания (Г. П. Щедровицкий, Г. И. Богин); психологические работы И. Е. Берлянд, Н. Я. Большуновой; когнитивные представления Т. В. Черниговской; теоретические работы авторов ШП.

**Коммуникативные разработки.** Новое качество ШП придали лингвистические труды Н. В. Максимовой, в которых предложено представление о системе учебной коммуникации и о диалогических речевых жанрах. В ШП диалог – это не форма взаимодействия, а основа изучаемого предметного содержания, которое диалогично по своей сути. Диалогическая природа предметного содержания является основой развития культуры предметного мышления. Знание – за счет полипозиционного его представления – предстает не застывшим монолитом, а в той или иной мере открываемым каждым участником обучения (взрослым и ребенком) здесь и сейчас.

Формирование коммуникативной личности понимается как развитие приоритетов и доминанты *конвергентного* мышления [5; 6; 14; 15]. Это требует от педагогов готовности понимать сам предмет как противоречивый, живой, включающий загадки познания (педагог должен иметь свои собственные вопросы в области понимания предметного содержания); а также го-

товности понимать нечто вместе с ребенком, принимая содержательную ценность его представлений. В локальном социолингвистическом эксперименте (опрос) нами выявлялась конвергентность мышления взрослых людей, в том числе педагогов: 53 % ответов респондентов характеризуются устремленностью к такому типу мышления, 47 % – ответы респондентов с неконвергентным типом (см. так же: [15]). Конвергентное поведение характеризуется установкой на взаимодействие разных точек зрения, на равнозначность версий и их синтезирование. Конвергентный формат диалога противопоставлен иным форматам: *фатическому* (цель – установление связи и поддержание контакта), *тестовому* (который отличается ожиданием правильного ответа и тестированием позиции собеседника), *аргументирующему* (версия есть аргументированное мнение: запрос оснований версии продвигает диалог установкой на понимание), *провокативному* (характерному для майевтики и сократического диалога), *формату условно открытого вопроса* (сравниваются, проверяются, оцениваются различные версии, но в конечном счете в качестве «самой правильной» принимается лишь одна точка зрения из представленных), а также *формату разных способов понимания* (позволяющему решать одну и ту же учебную задачу равноправными способами с помощью разных типов аргументации) [8, с. 14–15].

Конвергентное поведение обусловлено модусом *понимания*, тогда как другие модусы соотнесены, как показал В. И. Тюпа [15], со следующими феноменами: *знание* – коллективное (роевое) сознание, *убеждение* – иерархическое (ролевое) сознание, *мнение* – уединенное Я-сознание. Конвергентное поведение характеризуется неким репертуаром коммуникативных стратегий. Так, коммуникативное пространство событийности описывается с помощью базовых (*отрицание, толкование, переоформление, применение,*

*развитие*) и вспомогательных (*оценивание, комментирование, переопределение*) стратегий. Можно утверждать, что стратегии – это когнитивно-коммуникативные этапы освоения учебной ситуации в ее событийном ключе. Они выступают основой формирования коммуникативной личности [6]. Как известно, одними из наиболее востребованных умений выпускников вузов являются умения, связанные с коммуникативной грамотностью и взаимопониманием, готовностью работать в команде. Коммуникативные практико-ориентированные разработки представлены пособиями, в которых предметные и метапредметные аспекты учебного общения описаны с опорой на выработанные в ШП специфические способы обучения [8–11].

**Преемственность этапов образования.** Единство и непрерывность основных этапов образования составляют принципы построения технологий в ШП. Покажем это на примере исторического образования, технологии которого ШП создавала в контексте историко-педагогических проектов кафедры отечественной истории НГПУ. *Начальная школа* – это освоение технологии «*История как текст: исторические кубики*». Ученики осваивают некий «алфавит» истории Древней Руси. Комбинация граней каждого кубика и их последовательность – это своего рода «синтаксис» древнерусских событий. Ученик переводит короткие летописные известия в соответствующие «картинки» кубика и выкладывает из них связное повествование. Таким образом, школьник учится использовать знаковые системы и их перекодировку для выражения найденных смыслов. В основной школе происходит формирование культуры исторического мышления, под которой понимается способность школьника описывать любое событие как минимум с двух разных точек зрения, проводить неочевидные и нетривиальные исторические параллели и аналогии, «схватывать» сложное событие или персо-

нажа в авторской метафоре. *Старшая школа* базируется на стратегии формирования «*понимающего интеллекта*», предполагающего освоение в качестве метаязыков ключевых стратегий семиотики, компаративистики и математики (клиометрия) относительно исторических сюжетов и документов. Предметом изучения предстают феномены: *вещь* (мир артефактов) – *организм* (мир живой природы) – *текст* (мир культуры) – *личность* (мир уникального, пространство поступка).

*Вузовское образование* предполагает погружение новых поколений студентов в суть инновационных процессов ШП через знакомство в период практики с образцами и носителями содержания ШП. Применительно к вузовскому обучению реализовался ряд проектов по формированию цифровой образовательной среды. Так, с 2012 г. Ю. Троицкий начал создавать мультимедийные образовательные продукты по гуманитарным предметам. Началась работа по созданию цифровой школы в логике Digital Humanities (DH).

*Поствузовское образование.* Формирование образовательной сети профессионального сообщества педагогов, реализующих идеи ШП, – одна из задач, решаемая в совместной деятельности кафедры гуманитарного образования НИПКиПРО, образовательных организаций Новосибирска, кафедры отечественной истории НГПУ, Новосибирского областного фонда «Родное слово». Опыт ШП был представлен педагогам из различных регионов РФ в образовательном центре «Сириус» (2017 г.). Перспективу развития ШП составляет и сотрудничество с программой «Учитель для России»: предполагается создание для учителей и школьников образовательных интернет-продуктов, принципиальная новизна которых связана не только с цифровым контентом, переходом от репродуктивной деятельности к коммуникативно-деятельностному режиму, но и с освоением технологий учителями в ре-

жиге, близком к соавторскому: онлайн-навигаторы должны обеспечить возможность их пополнения инструментальными ресурсами самими педагогами.

**Заключение и выводы.** Подводя итоги хронологического, содержательного и проспективного ракурсов взаимодействия кафедры и школы, можно утверждать, что охарактеризованные новации кафедры отечественной истории НГПУ создали новое содержательное пространство образования, которое было включено в контекст развития инновационных идей ШП. Общим для вузовского и школьного путей выработки новых образовательных продуктов в этом случае стали понимание образовательного процесса как событийного и выработка представлений о коммуникативном событии в образовании; *средовый подход* (создание различных развивающих образовательных сред); создание специальной учебной коммуникации, ставящей целью формирование коммуникативной личности – как школьника, так

и педагога; *реорганизация предметного контента* (экспликация глубинных противоречий, позволяющая превратить материал учебного занятия в механизм порождения авторских версий и интерпретаций); полипозиционный принцип (организация контрастных предметно-ролевых позиций, учитывающих специфику предметной области). Выработка педагогического языка, касающегося новых явлений, понятий, положений, описывающих живые процессы коммуникативно-деятельностной природы, оформилась не только в тезаурус ШП, но и обогатила педагогический язык вузовского и школьного образования в целом. Единство теоретических разработок, исследовательского поиска и практических находок и результатов обеспечило устойчивую эффективность новаций, связанных с представлением о событийном пространстве учебной деятельности, ее коммуникативном пространстве, о доминантах учебного диалога и их связи с социокультурными приоритетами.

### Библиографический список

1. *«Верить, любить беззаветно...»*: юбилейный сборник к 85-летию Екатерины Ивановны Соловьевой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2009. – 118 с.
2. Горьковская З. П., Катионов О. Н. Екатерина Ивановна Соловьева: основательница научной исторической школы НГПИ-НГПУ // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 194–201.
3. Горьковская З. П., Троицкий Ю. Л. «Вечер» истфака: в поисках иной дороги // Между прошлым и будущим: вопросы истории и исторического образования: сб. науч. и публицист. тр. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2000. – С. 178–184.
4. *Коммуникативная педагогика: от школы знания к школе понимания*: сб. научно-методич. статей / отв. ред. Ю. Л. Троицкий. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2004. – 180 с.
5. Максимова Н. В. Понимание в диалоге: текстовые модели ментатива. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2012. – 200 с.
6. Максимова Н. В. Стратегии взаимодействия: социокультурные приоритеты // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Международной научно-практич. конф. – Часть 2. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – С. 48–52.
7. *Образовательные системы современной России*: справочник / сост. Ю. Л. Троицкий. – М.: РГГУ, 2010. – 489 с.
8. *Погружение в ситуацию как способ понимания (кейс-метод в образовании)*: коллективное уч.-методич. пособие из серии «Школа понимания» / под ред. Н. В. Максимовой. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2017. – 104 с.
9. *Позиция в диалоге: стратегии устного и письменного общения*: коллективное уч.-методич. пособие из серии «Школа понимания» / под ред. Н. В. Максимовой. – Новосибирск: Гарамонд, 2018. – 128 с.
10. *Понять автора: учимся смысловому чтению*: коллективное уч.-методич. пособие из

серии «Школа понимания» / под ред. Н. В. Максимовой. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2015. – 198 с.

11. *Понять собеседника: коммуникативные ситуации на уроках словесности: коллективное уч.-методич. пособие из серии «Школа понимания»* / под ред. Н. В. Максимовой. – Новосибирск: Гарамонд, 2018. – 120 с.

12. *Троицкий Ю. Л. Историческое событие: стратегии понимания и способы репрезентации* // Литература Урала: история и современность. Вып. 7. – Екатеринбург, 2013. – Т. 1. – С. 30–35.

13. *Троицкий Ю. Л. Эгоистория как инновационная технология исторического образования* // The Teaching of History in Contemporary

Russia. – Tel Aviv, 1999. – P. 71–93.

14. *Тюна В. И. Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики* // Дискурс. – 1996. – № 1. – С. 17–22.

15. *Тюна В. И. Фрейм-анализ повседневной ментальности* // Базовые ценности россиян. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. – С. 300–312.

16. *Тюна В. И., Троицкий Ю. Л. Основы коммуникативной дидактики* // Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания»: материалы научно-практической конференции / отв. ред. Ю. Л. Троицкий. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004. – С. 7–19.

*Поступила в редакцию 16.01.2019*

### **Gorkovskaya Zinaida Petrovna**

*Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. of the Department of National and Universal History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, zinagor@mail.ru, ORCID 0000-0001-5367-7734, Novosibirsk*

### **Maksimova Natalya Viktorovna**

*Dr. Sci. (Ling.), Prof. of the Department of Humanities Education, Novosibirsk Teachers' Professional Re-Training Institute, maksimova1@mail.ru, ORCID 0000-0001-6312-7824, Novosibirsk*

### **Troitskiy Yuriy Lvovich**

*Cand. Sci. (Hist.), Assoc., Prof. Department of Theory and History of Human Knowledge, Russian State University for the Humanities, troitski@gmail.com, Moscow*

## **DEPARTMENT AND RESEARCH SCHOOL: INNOVATIONS BY THE DEPARTMENT OF NATIONAL AND UNIVERSAL HISTORY AT NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND EDUCATIONAL PROJECTS BY THE RESEARCH “SCHOOL OF COMPREHENSION”**

*Abstract.* Problem and purpose. Process of interrelation between the Department of National and Universal History at Novosibirsk State Pedagogical University and the Research School of Comprehension brings fruitful pedagogical novations at a good stage. What kinds of factors have such important place? What components of educational environment can provide the possibility for innovative activity? When is it possible? What are substantial and individual components of communicative space which provide the sustainable effectiveness of formation of the educational innovatics? These and other questions make article perspective. Its purpose is in a research on processes of the developing educational environment. Such environment provides generating, support and sustainable development of innovations in education.

Methodology. Theoretical base of this research is focused on understanding of the eventful educational environment, philosophical basis of dialogue (M. Buber, M. Bakhtin, V. Bibler). The idea and technological solutions of the experiment, which was called “School of understanding”, were suggested by Y. Troitskiy, who began teaching history in the basic Institute school. The results of pedagogical experiment of implementing the ideas by the “School of understanding” in

university and secondary school educational environment have been played an important role as well as the consequences of local sociolinguistic experiments. During the projecting of an interrelation model “Department – Research School” the main concepts had been described, also the points for analysis of educational innovation environment were framed.

Scientific novelty and theoretical significance of this paper are in development and substantiation of characterized novations of the Department of Native and Universal History as a meaningful space, which were included into the context of the development of innovation ideas of the “School of understanding”. Several points become important for the university and school for similar ways in obtaining of new educational products: elaborate on ideas of communicative event in education; environmental approach; forming communicative identity of a schoolchild and a teacher; reorganizing of the subject content, etc. Development of the pedagogical language concerning the new phenomena, concepts, points, describing the existing processes of the communicative and activity nature, was not only implemented into the thesaurus of the “School of understanding”, but also in general enriched pedagogical language of university and school education.

The practical value of this research is in description of methodological innovations in the area of humanitarian education. The paper can be useful for researchers, methodologists, and teachers working on solving of identical issues.

*Keywords:* communicative event in education, culture of subject thinking, innovation processes, environmental approach, communicative space.

### References

1. “To Believe, To Love Wholeheartedly...”. Russian State University for the Humanities Publ., Commemorative Publication for 85 Jubilee Celebration of Ekaterina Ivanovna Solovyova, 2009. Novosibirsk: NSPU Publ., 118 p. (In Russ.)
2. Gorkovskaya, Z. P., Kationov, O. N., 2014. Ekaterina Ivanovna Solovyova: the Founder of Scientific Historical School in NSPI-NSPU. *Siberian Pedagogical Journal*, No 2, pp. 194–201. (In Russ.)
3. Gorkovskaya, Z. P., Troitskiy, Yu. L., 2000. “Veche” of the Faculty of History: Searchin for the Another Path. Between Past And Future. *Issues on History and Historical Education: Proceedings of Scientific and Publicistic Papers*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 178–184. (In Russ.)
4. Troitskiy, Yu. L., 2004, ed. *Communicative Pedagogics: From the School of Knowledge to the School of Comprehension: Proceedings of Scientific Papers*. Novosibirsk: NTPRTI Publ., 180 p. (In Russ.)
5. Maksimova, N. V., 2012. *Comprehension in Dialogue. Textual Models of Mentative*. Novosibirsk: NTPRTI Publ., 200 p. (In Russ.)
6. Maksimova, N. V., 2006. *Interrelation Strategies: Sociocultural Priorities. Sociocultural Problems of Youth Today. Materials of International Scientific and Practical Conference. Part II*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 48–52. (In Russ.)
7. Troitskiy, Yu. L., 2010. *Educational systems of modern Russia. Reference book*. Moscow: Russian State University for the Humanities Publ., 489 p. (In Russ.)
8. Maksimova, N. V., 2017, ed. *Immersion into the Situation as a Way for Understanding (Case Method in Education). A Collective Training and Methodological Manual. A Series “School of Comprehension”*. Novosibirsk: NTPRTI Publ., 104 p. (In Russ.)
9. Maksimova, N. V., 2018, ed. *Position in a Dialogue: Verbal and Written Communication Strategies. A Collective Training and Methodological Manual. A Series “School of Comprehension”*. Novosibirsk: Garamond Publ., 128 p. (In Russ.)
10. Maksimova, N. V., 2015, ed. *To Understand the Author: Semantic Reading. A Collective Training and Methodological Manual. A Series “School of Comprehension”*. Novosibirsk: NTPRTI Publ., 198 p. (In Russ.)
11. Maksimova, N. V., 2018, ed. *To Understand the Interlocutor: Communicative Situations at Language and Literature Classes. A Collective Training and Methodological Manual. A Series “School of Comprehension”*. Novosibirsk: Garamond Publ., 120 p. (In Russ.)
12. Troitskiy, Yu. L., 2013. *Event in History: Strategies of Understanding and Ways of Representation. Literature of the Urals: History and Present. Iss. 7. Ekaterinburg, Vol. I, pp. 30–35. (In Russ.)*

Russ.)

13. Troitskiy, Yu. L., 1999. Ego history as an innovative technology of historical education. The Teaching of History in Contemporary Russia. Tel Aviv, pp. 71–93. (In Russ.)

14. Тура, В. И., 1996. Mental Moduses and School of Communicative Didactics. Discourse, No 1, pp. 17–22. (In Russ.)

15. Тура, В. И., 2003. Frame Analysis of

Everyday Mental Practice. Basic Values of Russian people. Moscow: House of intellectual books Publ., pp. 300–302. (In Russ.)

16. Тура, В. И., Троцкий, Ю. Л., 2004. Foundation of communicative didactics. Communicative pedagogics: from “school of knowledge” to “school of understanding”. Materials of scientific and practical conference. Novosibirsk: NTPRTI Publ., pp. 7–19. (In Russ.)

*Submitted 16.01.2019*

*Лаврентьева Зоя Ивановна*

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, lzi53@mail.ru, ORCID 0000-0001-9428-497X, Новосибирск*

## **КОМПЛЕКСНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МАГИСТРАНТОВ КАК СПОСОБ АНАЛИЗА МНОГОМЕРНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ДЕТСТВА**

*Аннотация.* Автор статьи, решая задачу обоснования теоретических основ и практики организации научных исследований социальных проблем современного детства с помощью комплексных тем магистерских диссертаций, формулирует следующие требования к организации исследования: наличие научной школы; выработка методологий, способных охватить широкий круг проблем; полинаучность; признание общих теоретических концепций; интеллектуализация опытно-экспериментальной работы. Анализ практики комплексных исследований магистрантов в контексте научной школы изучения проблем сиротства привел к выводам о том, что в настоящее время происходят существенные перемены в характеристике социально-педагогических проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В связи с переходом от воспитания детей в детских домах к воспитанию в семьях обнаруживается тенденция снижения поведенческих проблем и проблем социализации, но происходит повышение проблем личностного социального плана (семейной идентичности; взаимоотношения с кровными семьями; иерархии ценностных ориентаций, связанных с семейными отношениями, планированием собственного будущего). Эта тенденция обнаруживается и у детей, возвращенных из замещающих семей.

*Ключевые слова:* дети-сироты, социально-педагогические проблемы детства, научные исследования, комплексные научные программы, магистратура.

**Актуальность и цель.** Современное детство объективно вовлечено в стремительный поток многочисленных перемен, происходящих под воздействием экономических, информационных, социальных и культурных новаций. Усложняющийся и постоянно меняющийся мир приводит к тому, что детство в целом и каждый ребенок в частности превращается в более сложную и тонкую субстанцию, получает дополнительные возможности для проявления разных граней своей личности, начинает играть более существенную роль в структуре и жизнедеятельности общества. Все это, в свою очередь, влечет за собой усложнение социальных проблем, с которыми закономерно сталкиваются дети. С целью выявления и понимания многомерности социальных проблем современных детей необходимы научные ис-

следования, позволяющие более пристально и с разных ракурсов рассматривать ребенка в его взаимодействии с социумом. Задачей статьи выступает обоснование теоретических основ и практики организации научных исследований социальных проблем современного детства с помощью комплексных социально-педагогических тем магистерских диссертаций.

**Теоретические предпосылки организации комплексных исследований социально-педагогических проблем детства.** Актуальность комплексных исследований детства доказана временем и опытом. Первые исследования детства, организуемые группами ученых, появляются в конце XIX – начале XX в. в связи с признанием ценности, целостности и самостоятельности детства как общественного феномена. Понять и научно объяснить такое сложное

явление можно было только при наличии большого количества эмпирических данных, причем собранных учеными разных областей знаний и в весьма краткий промежуток времени (с целью фиксации данных, характерных для конкретного периода краткосрочного возрастного промежутка). Стимулируется в этот период рост комплексных научных исследований детства выделением в отдельную отрасль педагогики социальной педагогики как науки о влиянии общества на жизнедеятельность детей. Как результат, начинают формироваться комплексные направления исследования: социология детства, этнопедагогика детства, экспериментальная педагогика, история детства. Эмпирические данные и разнообразие теоретических концепций уже через несколько десятилетий активного изучения ребенка во взаимодействии с обществом приводит к необходимости создания такой науки, которая бы объединяла обширные данные детства в единую целостную картину. Эта научная отрасль комплексных исследований детства получает название «Педология» и приводит к значительным накоплениям знаний о ребенке и детстве в контексте социокультурного развития общества.

Интерес к новым комплексным исследованиям детства в контексте социальной проблематики появляется в связи с ярко обозначившимися переменами общественного отношения к детям в послевоенный период. В 60-е гг. на фоне развития идей гуманистической педагогики и психологии возникает потребность в фиксации новых характеристик детства. Ученые стремятся зафиксировать изменения в национальных масштабах и масштабах всего мира.

В этот период происходит формулировка основных научных требований к организации исследований: выработка методологий, способных охватить широкий круг проблем [1; 11]; полинаучность, всеобщность принципа познания, применяемая в любой научной дисциплине [8; 10]; отбор

и признание коллективом ученых разных областей знаний единых теоретических подходов к пониманию сущности того или иного явления детства [6; 7]; определение методов сбора эмпирического материала, позволяющих сравнивать данные разных областей знаний [5; 12.]; достоверность и обоснованность результатов исследования, их взаимосвязь с теоретико-методологическими позициями исследовательской группы [5; 9]; анализ совместимости полученных эмпирических данных с помощью математической статистики [6; 10; 12]. Эти требования необходимо учитывать при организации комплексных научных исследований в любых группах ученых, в том числе и магистрантов.

**Практика организации комплексных исследований социально-педагогических проблем детства магистрантов.** Отметим, что речь о комплексных научных исследованиях магистрантов может идти в том случае, если: 1) это академическая магистратура, весь учебный процесс в которой направлен на формирование исследовательских компетенций, с помощью которых магистранты решают научные проблемы и представляют научному сообществу собственные исследовательские достижения; 2) направленность подготовки связана с проблемами социальной педагогики, призванной осуществлять профессиональную посредническую деятельность при взаимодействии ребенка с обществом; 3) на протяжении всего обучения магистранты объединены в студенческие научно-исследовательские группы, имеют общую программу научного исследования и единое научное руководство со стороны профессорско-преподавательского состава.

Учитывая, что в магистратуре обучаются профессионалы, имеющие опыт педагогической деятельности и собственные представления о проблемах детства, очень сложно подобрать тему, удовлетворяющую интересы нескольких человек. Успех в вы-

боре комплексной темы, с нашей точки зрения, заключается в совпадении следующих составляющих: научной школы кафедры, на которую ориентируются абитуриенты еще при поступлении; индивидуальных запросов магистрантов, связанных с их профессиональной деятельностью; слабо сформулированного общественного запроса общества (когда проблема еще только вызревает, ее замечают только узкие специалисты). В нашем случае за пять наборов магистрантов такое совпадение имело место трижды. Первая группа (2013 г. набора магистерской программы «Социальная педагогика») объединилась вокруг темы социально-педагогического сопровождения приемных семей. Индивидуальная потребность студентов заключалась в том, чтобы выявить эффективные способы подготовки и сопровождения семей, принявших на воспитание детей из детских домов по договору с местными органами самоуправления. Сама форма семейного устройства – приемная семья – только начинала разворачиваться, а количество семей сразу стало очень большим. Необходимо было понять на уровне новых закономерностей, эффективна ли вообще такая форма семейного воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; как снизить риски возникновения родительско-детских отношений в приемных семьях в процессе подготовки и сопровождения семьи. На кафедре к тому времени уже сформировалось научное направление исследования замещающих семей, были проведены научные конференции и изданы несколько статей. Новизна самой проблемы настолько захватила исследовательскую группу, что она активно с первого курса принимала участие в научных конференциях, в том числе в Москве, Петербурге, Красноярске. Кроме того, материалы исследований обсуждались со специалистами детских социальных учреждений Баварии (Германия) при реализации гранта студенческой мобильности

фонда М. Прохорова.

Вторая группа объединилась вокруг темы внутрисемейных отношений в приемных семьях. Ценность этой группы состояла в том, что в нее вошли магистранты сразу двух направленностей: социальная педагогика и социально-педагогическое сопровождение семьи и двух курсов. Проблематика расширилась до формирования отношений между приемными и кровными детьми; между родителями и обществом; между приемными и биологическими родителями. Общество все более настойчиво требовало ответов на поставленные проблемы. Результаты научной школы кафедры были признаны успешными и в 2016 г. тема «Научно-методическое обеспечение воспитания детей в замещающих семьях» была включена в реестр научных исследований Новосибирского государственного педагогического университета.

В третью научно-исследовательскую группу были объединены уже магистранты и аспиранты. Тема была выбрана весьма актуальная и слабо изученная в литературе – проблемы детей, возвращенных из замещающих семей. В эту группу вошли только те специалисты, которые с такими детьми работали на практике. Причем это были представители как социальных учреждений, в которые поступали дети после возвратов из замещающих семей, так и служб сопровождения, принимающих решение о невозможности продолжения жизни ребенка в приемной семье, служб некоммерческих объединений, помогающих детям справиться с ситуацией возврата. Общество получало сведения о росте возвратов и вполне естественно осуждало это социальное явление. На плечи научной школы кафедры ложилась ответственность за определение педагогической сущности возвратов. Необходимо было научно обосновать и отстоять точку зрения не только о негативности последствий, но и о ресурсности возврата для ребенка. Идея, что возврат может дать новый толчок развития

ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей, если будут приняты специальные педагогические действия по поддержке ребенка после возврата, впервые была озвучена на конференции специалистов и приемных родителей благотворительного фонда «Здесь и сейчас» в г. Москве. Затем вышло несколько научных статей в разных журналах [2; 3].

Неоднозначная научная реакция на эту теоретическую концепцию окончательно убедила нашу исследовательскую группу еще в одном условии, необходимом и обязательном для комплексных научных исследований по современным проблемам детства. Этим условием является признание общих методологических и теоретических основ для проведения научной работы, ориентированной на получение магистрантами нового научного знания в области детства. Решение этой задачи возможно при условии глубокой методологической готовности к проведению собственных исследований. Отсюда следует, что в содержание каждой учебной дисциплины необходимо вводить раздел методологии. Кроме того, обсуждение методологических проблем необходимо актуализировать в процессе организации профессиональных практик и при обсуждении результатов научно-исследовательской деятельности. Такое глубокое погружение в обсуждение проблем методологии позволяет магистранту более четко определиться в собственной методологической исследовательской стратегии, а всей исследовательской группе увидеть разные элементы в целостной картине психолого-педагогической проблемы детства.

Опора на методологическое понимание детства, методологическая устремленность к получению новых знаний о процессах взаимодействия ребенка и социума открывает магистранту совершенно иной путь к организации самостоятельного научного исследования: добывания доказательных сведений о детстве, позволяющих

усовершенствовать теорию социальной педагогики и обеспечить эффективность практики. Магистранты поднимаются на уровень ответственности за качество новых знаний, их теоретическую и практическую значимость.

В нашем случае основанием для характеристики научных исследований магистрантов, направленных на выявление социально-педагогических проблем современного детства, выступили системный, аксиологический и праксиологический подходы. Системный подход позволяет удерживать внимание магистрантов-исследователей при разработке смежных тем на единой ведущей идеи исследования. Аксиологический подход призывает выделять в исследованиях ценностные смыслы взаимодействия ребенка и общества и ориентирует магистрантов на выявление таких педагогических способов разрешения проблем, которые обеспечивают дальнейший рост и развитие ребенка. Праксиологический подход задает рамки интеллектуализации опытно-экспериментальной работы и позволяет ориентировать научные исследования магистрантов не столько на определение многочисленных условий педагогической деятельности, сколько на выявление новых закономерностей работы с детьми в процессе понимания новых характеристик социально-педагогических проблем детства.

**Интеллектуализация эмпирического исследования.** Одной из актуальнейших проблем организации опытно-экспериментальной исследовательской работы комплексного характера является ее интеллектуализация. В настоящее время без глубокого понимания инновационных сущностей социально-педагогических явлений, постижения особых причин их появления и осмысления процессов развертывания социально-педагогических ситуаций в соответствии с новыми законами социального развития исследовательская практика будет сопровождаться стратегическими

ошибками. Потребность в интеллектуализации опытно-экспериментальной работы тесным образом связана с высоким уровнем способностей к абстрактному мышлению, анализу и синтезу получаемой информации о социально-педагогических явлениях, с готовностью дифференцировать традиционные и инновационные социально-педагогические ситуации, определять тенденции и последствия социальных перемен, принимать решения в ситуации многомерности или неопределенности социальных процессов. Интеллектуализация практики научного исследования обеспечивает умения магистрантов мыслить и действовать целостно и системно, видеть результаты своего исследования сквозь призму большого объема информации, накопленного членами общей исследовательской группы. Интеллектуализация научно-исследовательской практики стимулирует переход от парадигмы узкопрофессионального дисциплинарно-рецептурного исследовательского проекта к парадигме научного исследования проблемно-ориентированного и наукоемкого.

Удерживание научных исследований магистрантов в парадигме интеллектуализации опытно-экспериментальной работе привела к тому, что обнаружили совершенно новые показатели, характеризующие современных детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в замещающих семьях: снижение деформаций социализации, в том числе бытовой и социокультурной; повышение способности адаптироваться в новых семейных структурах; расширение горизонтов познавательной активности; повышение доверия к взрослым; стремление к самостоятельности при решении сложных жизненных ситуаций, ориентация на формирование жизнестойкости и жизнеспособности; потребность в переосмыслении социального опыта, полученного в замещающей семье; готовность к самоанализу и рефлексии под руководством

специалистов служб сопровождения; восстановление потребности обращаться к взрослым за помощью и поддержкой.

**Результаты и выводы.** Анализ результатов исследований наших десяти магистерских и кандидатских диссертаций убедительно доказывают, что в настоящее время происходят существенные перемены в характеристике социально-педагогических проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В связи с переходом от воспитания детей в детских домах к воспитанию в семьях обнаруживается тенденция снижения поведенческих проблем и проблем социализации, но происходит повышение проблем личностного социального плана (семейной идентичности; взаимоотношения с кровными семьями; иерархии ценностных ориентаций, связанных с семейными отношениями; жизнестойкости и планирования собственного будущего). Это означает, что должно меняться содержание социально-педагогической деятельности с детьми-сиротами и семьями, принявшими их на воспитание.

Комплексные исследования наших магистрантов позволили зафиксировать совершенно новое социальное явление – возвраты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из замещающих семей. Была раскрыта педагогическая сущность возвратов и осуществлен поиск педагогических средств снижения последствий возвратов [4]. Опытной-экспериментальной работой по осуществлению таких педагогических условий поддержки детей в ситуации возврата, как восстановление доверия к взрослым (И. В. Николаенко), формирование жизнестойкости и жизнеспособности (Т. Н. Березовская), восстановление отношений с кровными родителями (Т. А. Рязанова), оценка социального опыта, полученного в замещающей семье (Т. Н. Дрога), позволил определить комплекс необходимых и достаточных условий педагогического содействия подросткам в ситуации возврата из замещающей

семьи в социальное учреждение (Е. Е. Леонова) и проверить их на большой выборке респондентов.

Итак, комплексные исследования магистрантов приводят к новым научным данным в том случае, если они методологически согласованы между собой, ве-

дутся в рамках научной школы и единой научно-исследовательской программы, направлены на изучение существенных, определяющих тенденции социального развития детей и выявление наиболее значимых проблемных зон современного детства.

### Библиографический список

1. *Красноярков К. П.* Методологические принципы комплексных научных исследований и их роль в интеграции науки: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 1984. – 24 с.
2. *Лаврентьева З. И.* Педагогическая поддержка мотивации подростков из замещающих семей к межличностному общению // Problems of interpersonal relations in conditions of modern requirements to quality of education and the level of professional skills of experts Peer-reviewed materials digest (collective monograph). – London: IASHE, 2017. С. 43–45.
3. *Лаврентьева З. И., Леонова Е. Е.* Закрепление социального опыта, полученного в замещающей семье, как условие педагогического содействия подросткам в ситуации возврата // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 3 (51). – С. 58–65.
4. *Леонова Е. Е.* Социально-педагогические проблемы возврата детей из замещающих семей // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – Т. 6, Вып. 3. – С. 283–287.
5. *Майорова-Щеглова С. Н., Колосова Е. А.* Дети и детство как объекты социологических исследований // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 62–69.
6. *Попкова Т. Д.* Феномены мира детства. Философско-мировоззренческое осмысление бытия ребенка. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2012. – 317 с.
7. *Расчетина С. А., Лаврентьева З. И.* Теоретические предпосылки исследования социальных проблем детства и способов их решения в процессе профессионального социально-педагогического образования // Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования: сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 16–18 апреля 2018 г. – М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2018. – Т. 1. – С. 139–147.
8. *Яковлев А. И.* Полинаучная парадигма сознания // Социально-гуманитарные знания. – 2013. – № 5. – С. 267–281.
9. *Alanen L.* Childhood as generational condition. Towards a relational theory of childhood // Childhood. Critical conception sociology / ed. Ch. Jenks. – 2005. – Vol. 1.
10. *Children in Historical and Comparative Perspective. An international handbook and research guide / ed. J. M. Hawes, N. R. Hiner.* – N. Y.; Westport; Connecticut; London, 1991. – P. 471.
11. *Fiickel S., Gross N. A.* General Theory of Scientific/Intellectual Movements // American Sociological Review. – 2005. – № 70. – P. 204–232.
12. *Ungermann S.* Kindheit und Schulzeit von 1750–1850: eine vergleichende Analyse anhand ausgewählter Autobiographien von Bauern, Buergern und Aristokraten. Frankfurt; M.; N. Y., 1997. – 412 p.

Поступила в редакцию 17.01.2019

*Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of pedagogy and psychology, Institute of history, Humanities and social education, Novosibirsk state pedagogical University, lzi53@mail.ru, ORCID 0000-0001-9428-497X, Novosibirsk*

## THE COMPREHENSIVE STUDY OF UNDERGRADUATES AS THE METHOD OF ANALYZING THE MULTIDIMENSIONALITY OF THE CURRENT SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF CHILDHOOD

*Abstract.* The author of the article, solving the problem of substantiation of the theoretical foundations and practice of the organization of scientific researches of social problems of modern childhood through the complex topics of master's theses, formulating the following requirements for the organization of the study: the presence of scientific schools; development of methodologies able to cover a wide range of problems; pasinaudoti; recognition of General theoretical concepts; intellectualization of experimental work. The analysis of the practice of complex research of undergraduates in the context of the scientific school of studying the problems of orphan hood led to the conclusion that currently there are significant changes in the characteristics of socio-pedagogical problems of orphans and children left without parental care. In connection with the transition from education of children in orphanages to education in families, there is a tendency to reduce behavioral problems and problems of socialization, but there is an increase in the problems of personal social plan (family identity; relationships with blood families; hierarchy of value orientations associated with family relations, planning their own future). This trend is also evident in children returned from substitute families.

*Keywords:* orphans, socio-pedagogical problems of childhood, scientific research, comprehensive scientific programs, master's degree.

### References

1. Krasnoyarov, K. P., 1984. Methodological principles of complex scientific research and their role in the integration of science. Moscow, 24 p. (In Russ.)
2. Lavrentieva, Z. I., 2017. Pedagogical support of motivation of teenagers from substitute families to interpersonal communication. Problems of interpersonal relations in conditions of modern requirements to quality of education and the level of professional skills of experts Peer-reviewed materials digest (collective monograph). London: IASHE Publ., pp. 43–45. (In Russ.)
3. Lavrentieva, Z. I., Leonova, E. E., 2018. Consolidation of social experience gained in a substitute family as a condition of pedagogical assistance to adolescents in the situation of return. Bulletin of pedagogical innovations, No 3 (51), pp. 58–65. (In Russ.)
4. Leonova, E. E., 2017. Socio-pedagogical problems of the return of children from foster families. News of Saratov University. New series. Series: Acmeology of education. Psychology of development, Vol. 6, Iss. 3, pp. 283–287. (In Russ.)
5. Mayorova-Shcheglova, S. N., Kolosova, E. A., 2018. Children and childhood as objects of sociological research. Sociological research, No. 3, pp. 62–69. (In Russ.)
6. Popkova, T. D., 2012. Phenomena of the world of childhood. Philosophical and ideological understanding of the child's existence. Saarbrücken: LAP LAMBERT Publ., 317 p. (In Russ.)
7. Rasheyntina, S. I., Lavrentyeva, Z. I., 2018. Theoretical background of the study of social problems of childhood and ways to solve them in the process of professional socio-pedagogical education. Modern childhood: psychological and pedagogical support of the family and the development of education. Collection of materials of the I all-Russian scientific and practical conference, Moscow, 16–18 April 2018. Moscow: INSTITUTE for the study of childhood, family and education of

RAO Publ., Vol. 1, pp. 139–147. (In Russ.)

8. Yakovlev, A. I., 2013. Polynomial paradigm of consciousness. Socio-humanitarian knowledge, No 5, pp. 267–281. (In Russ.)

9. Alanen, L., 2005. Childhood as generational condition. Towards a relational theory of childhood. Childhood. Critical conception sociology, Vol. 1, pp. (In Eng.)

10. Hawes, J. M., Hiner, N. R., 1991, eds. Children in Historical and Comparative Perspective. An international handbook and research

guide. New York; Westport; Connecticut; London, pp. 471. (In Eng.)

11. Fiickel, S., Gross, N. A., 2005. General Theory of Scientific/Intellectual Movements. American Sociological Review, No 70, pp. 204–232. (In Eng.)

12. Ungermann, S., 1997. Childhood and Schooling 1750-1850: a comparative analysis based on selected autobiographies of peasants, citizens and aristocrats. Frankfurt; Moscow; New York, 412 p. (In German)

*Submitted 17.01.2019*

**Киселева Елена Васильевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, elena\_mig@mail.ru, Новосибирск*

**Киселев Николай Николаевич**

*Кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, проректор по воспитательной работе, Новосибирский государственный педагогический университет, nikolai\_kiselev@mail.ru, Новосибирск*

## **АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ: АНАЛИЗ ЗАТРУДНЕНИЙ, ПОИСК РЕСУРСОВ\***

*Аннотация.* В статье анализируются подходы к проблеме адаптации студентов к образовательной среде вуза, рассматриваются сложные характеристики этой ситуации. Представлены результаты исследования ведущего затруднения процесса адаптации студентов первого курса к условиям вуза. Анализируется содержание дезадаптации студентов первого курса в вузе. Как ресурс адаптации студентов рассмотрена одна из эффективных технологий снижения дезадаптации студента первого курса в вузе – технологии адаптационного сбора. Рассмотрены факторы дезадаптации первокурсников в вузе. Проанализированы механизмы эффективной адаптации студентов. Исследование возможностей и ресурсов адаптации студентов первого курса в высшем учебном заведении опирается на методологию системного подхода, а именно на педагогическую интерпретацию системного подхода, а также на идеи социализации, адаптационного подхода.

Результаты исследования показывают ресурсные возможности адаптационных программ вуза для первокурсников на базе системной внеучебной деятельности. Определены условия, способствующие снижению дезадаптации студентов: развивающая, адаптивная среда; целенаправленная деятельность по преодолению социальных и личностных страхов у студентов; расширение спектра позитивных социальных ролей; эффективные личностные взаимоотношения; благоприятный психологический климат; возможности для формирования новой личностной стратегии взаимодействия с окружающим миром; расширенный спектр деятельности. Одной из ключевых эффективных технологий адаптации первокурсников может выступать адаптационный сбор.

*Ключевые слова:* адаптация студентов, вуз, затруднения, дезадаптация, адаптационные программы, сбор.

**Постановка проблемы.** Исследователи вузовского образования, в частности изучающие процессы вхождения студентов в образовательную среду вуза, определяют *характеристики* сложной ситуации, в которую попадают студенты-первокурсники в первые месяцы обучения и жизнедеятельности в вузе. Эта ситуация характеризуется следующим:

– другая система обучения в сравнении со школой. Например, большой объем знаний для самостоятельного освоения, нерегулярный внешний контроль, отсутствие достаточного уровня умений и навыков для адаптационного процесса;

– необходимость выстраивать новую систему отношений, возможно, совершенно отличную от привычных контактов

\* Исследование подготовлено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 17-06-00678а.

(столкновение с новыми социокультурными установками жителей большого города для абитуриентов из сельских школ, их принятие или отвержение);

- расстановка целей на предстоящие годы обучения;

- актуализация собственной системы ценностей, их ранжирование, поскольку вхождение в новые сообщества заставляет демонстрировать свои ценностные позиции;

- снижение ситуации внешнего контроля (со стороны родителей, например) обуславливает необходимость самоконтроля (первые месяцы учебы студентов-первокурсников проявляется некоторая эйфория от ощущения «новой» свободы) и т. п.

**Цель статьи.** В статье представлены результаты анализа одного из ведущих затруднений процесса адаптации студентов первого курса к условиям вуза – дезадаптации, и одной из эффективных технологий снижения дезадаптации студента первого курса в вузе – технологии адаптационного сбора. Как показывает практика, это, безусловно, значимый ресурс для адаптации студентов в первый год обучения в вузе.

**Исследовательская часть.** Проблемы дезадаптации молодежи, к сожалению, достаточно представлены в современный период, в связи с чем, поиск различных педагогических ресурсов, возможностей и условий снижения социальной дезадаптации молодежи весьма актуален. Понятие «социальная дезадаптация» включает в себя ряд характеристик. Социальная дезадаптация – это регрессия адаптированности личности к своей социальной среде, ведущая к серьезным нарушениям взаимодействия личности с социальной средой. Поскольку любое проявление нонконформизма имеет некоторый элемент социальной дезадаптации, то нельзя понимать этот термин излишне широко: только дезадаптация, ведущая к противозаконным действиям, психическим расстройствам или серьезным конфликтам, может быть объектом вмешательства социальных служб и педагогов.

Надо принимать во внимание возрастную и культурную относительность проявлений социальной дезадаптации: поведение, приемлемое для подростка, может быть истолковано как социальная дезадаптация в более зрелом возрасте. То, что нормально в одной культуре или субкультуре, выглядит ненормальным в другой. Нередко социальная дезадаптация молодого человека на проверку оказывается лишь адаптацией к субкультуре какой-либо группы. Социальная дезадаптация предполагает наличие у личности искаженного восприятия окружающей действительности и отсутствие адекватной системы отношений и общения, а также неумения изменять свое поведение в соответствии с ролевыми ожиданиями в обществе [9].

К типичным симптомам социальной дезадаптации человека относят проблемы в деятельности, трудности в общении, неадекватное поведение, агрессию, невротические реакции, нарушения норм морали и права, деструктивное восприятие окружающего. Вызывается социальная дезадаптация целой совокупностью факторов (социальный, психологический, психосоматический и т. п.), а порождается в первую очередь нарушением взаимодействия личности и среды. К сожалению, на практике наибольшее внимание уделяется дезадаптированной личности, и гораздо меньшего внимания удостоивается дезадаптирующая среда [9].

Крайне важно, что в итоге дезадаптации формирующаяся социальная депривация приводит к депривации основных потребностей молодого человека – потребностей в полноценном развитии и самореализации.

«Анализ ситуации в вузе показывает, что проблемы дезадаптации наиболее остро проявляются именно у студентов первых курсов, поскольку слишком много факторов создают возможность для появления дезадаптации. К таким факторам можно отнести:

- новую, непривычную, не освоенную

(не школьную) среду;

- отсутствие специфических практических навыков обучения в вузе;

- новый (студенческий) коллектив и необходимость освоения в нем;

- отсутствие опыта взаимодействия с вузовскими преподавателями;

- потребность в самоутверждении и самореализации;

- личностные особенности студента (темперамент, характер и т. п.);

- причастность к асоциальной неформальной молодежной среде;

- социально-материальные причины (материально-низкий достаток семьи, многодетность, недостаток у родителей времени (знаний, опыта), семьи с одним родителем) и т. п.

Многие студенты пытаются самостоятельно решить данные проблемы и снизить собственную дезадаптацию. Однако, если для снижения дезадаптивных проявлений педагогически грамотно организуются условия и возможности, эффективность снижения дезадаптации значительно возрастает.

Участие студентов первого курса в адаптационных программах вузов позволяет быстро и “мягко” погружать первокурсников в **воспитательное пространство вуза**, осваивать ценности и традиции данного учреждения, ощущать наличие эмоционально-безопасной среды, в которой предостоят находиться» [2, с. 192].

Принципиальным моментом является активное привлечение к организации жизнедеятельности и занятий в рамках адаптационных программ студентов старших курсов (начиная со второго курса в роли организаторов), что способствует действенной демонстрации первокурсникам исполнения запрашиваемых социальных ролей, соблюдения норм, а также убеждает в возможности непротиворечивого диалога профессионально-педагогической и до-профессиональной (молодежной, студенческой) субкультур.

Привлечение к педагогической работе в рамках адаптационных программ условно можно рассматривать как еще одну форму содействия в социально-ролевой адаптации студентов более старших курсов. Особое внимание уделяется в этой связи обучающимся на втором – третьем курсах, поскольку именно на этом этапе регистрируется спад интереса к процессу обучения в вузе, активизируется критическое переосмысление профессионального выбора, наступает осознание приближающегося окончания периода обучения и т. п.

**Результаты исследования.** Таким образом, как свидетельствуют наблюдения, участие в адаптационных программах облегчает студенту адаптацию к ситуации обучения в вузе, завершению обучения и перехода к самостоятельной профессиональной деятельности. Кроме того, определенные технологии работы со студенческой молодежью способны выступать средством преодоления ключевого затруднения первого года обучения студентов в вузе, а именно – дезадаптации, в том числе ее снижения. К таким технологиям относятся, в частности, адаптационные сборы первокурсников, организуемые во внеучебной работе, которые могут выступать значимым ресурсом преодоления затруднений адаптации студентов первого курса, если включены в системную деятельность.

Идеи системной воспитательной деятельности для улучшения адаптации студентов в вузе опираются на следующую теоретико-методологическую базу. Используется методология педагогической интерпретации системного подхода, которая представлена в трудах В. П. Беспалько [1], Ю. А. Конаржевского [3], Л. И. Новиковой [5], Н. Л. Селивановой [7], М. В. Шакуровой [8] и др. Идеи социализации, адаптационного подхода, требует обращения к работам А. В. Мудрика [4], М. В. Ромм, Т. А. Ромм [6].

По нашему мнению, выездной сту-

денческий адаптационный сбор уже по своей структуре и содержанию снижает последовательно ряд дезадаптирующих факторов. Условия адаптационного сбора при правильной педагогической инструментровке позволяют существенно снизить развитие социальной дезадаптации. Идеи позитивных результатов коллективного воздействия обсуждают и западные исследователи. В нашем опыте (преподавателей Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ) адаптационный сбор часто становится для личности студента минисоциализирующей системой, которая способствует его адаптации к вузовскому социуму и студенческой жизнедеятельности в целом. Механизмами этой адаптации выступает игровая культура, а именно: всевозможные игры, имитирующие социум и процессы в нем, игровые роли, позволяющие студенту освоить закономерности и нормы факультета в целом. Кроме того, важнейшим механизмом адаптации студентов, становятся возникающие на сборе «вертикальные» (преподаватели – студенты) и «горизонтальные» (студенты – студенты) позитивные взаимоотношения, которые, к сожалению, в дальнейшем не являются постоянным спутником студенческой повседневной жизни.

В целом же выездной адаптивный сбор имеет следующие условия, способствующие снижению дезадаптации студентов:

– *развивающая, адаптивная среда* (эмоционально комфортная среда, не блокирующая развитие личности, поскольку, когда комфортно не надо защищаться, можно направлять силы на развитие, а не на защиту), среда, позволяющая личности студента снять ряд первоначальных «страхов» (новый коллектив, деятельность, нормы, неопределенность, конкуренция), создающая каждодневные перспективы развития, фасилитирующая среда – облегчающая шаги личностного роста студента;

– *целенаправленная реализация деятельности по преодолению страхов*

и опасений студентов (специальные практикумы по различным направлениям деятельности, помогающие преодолеть эти страхи);

– *расширение спектра позитивных социальных ролей*, увеличение возможности выбора ролей (многообразие ситуаций социальной коммуникации на сборе позволяет осваивать новые межличностные роли (друг, член команды, помощник старшему и т. д.), лидерские роли (ответственный, организатор, руководитель, вожак, командир), игровые роли (преподаватель, старшекурсник, историческая личность, декан и т. п.);

– *эффективные личностные взаимоотношения* (благополучные отношения, созданные как в системе «преподаватель – студент», так в системе «студент – студент», позволяют пережить опыт нахождения в желаемых позитивных взаимоотношениях и заложить потребность личности в ожидании и продуцировании этих отношений в дальнейшей жизнедеятельности);

– *благоприятный психологический климат* (целенаправленная деятельность уже сложившегося коллектива преподавателей и студентов-старшекурсников по формированию благополучного психологического климата в студенческих группах первокурсников и в коллективе факультета в целом создает преобладающий позитивный, мажорный фон настроения всех участников выездного сбора, характеризующийся выраженной эмпатией, эмоциональной безопасностью, стабильностью позитивного межличностного взаимодействия);

– *возможности для формирования новой личностной стратегии взаимодействия с окружающим миром как механизма создания нового собственного социального образа, более успешного, чем предыдущий;*

– *расширенный спектр деятельности* (многообразие видов деятельности для студента – творческой, образовательной, спортивной, досуговой при созданных

условиях ее быстрого освоения позволяет осуществлять деятельностный выбор и оперативно его реализовывать).

Говоря о возможностях развивающей адаптивной среды на сборе, следует иметь в виду, что преподаватели и студенты-старшекурсники, работающие в адаптивном лагере, не могут, к сожалению, устранить социальные микрофакторы в жизни студента, приведшие к появлению дезадаптации в вузе. Но в то же время они имеют возможность создать в условиях сбора такую социальную среду (комфортные отношения, положительная атмосфера и пр.), которая сможет позитивно воздействовать на первокурсника, снижая уровень его дезадаптации. Пребывание в этой среде позволяет ему погрузиться в положительный опыт взаимодействия с новым коллективом, освоить благоприятные роли в нем и в дальнейшем, хотя бы отчасти, тиражировать эти роли и опыт в своей повседневной жизнедеятельности.

Таким образом, несколько дней проживания студента в комфортных социально-психологических условиях адаптационного сбора позволяет организаторам (преподавателям и студентам-старшекурсникам) сделать ему определенную «социальную прививку» от дальнейшего развития дезадаптации, дезадаптивного поведения, т. е. получить отсроченный социализирующий эффект.

Деятельность коллектива факультета (института) по созданию условий для снижения дезадаптации студентов на сборе может быть действительно эффективной, если она строится на следующих основных принципах:

- принцип деятельности;
- принцип позитивных отношений;
- принцип доверия;
- принцип развития.

Основной результат, который позволяет достигать деятельность, построенная на вышеперечисленных принципах, – это развитие (реконструкция, самоосознание)

у студента своей идентичности (отождествления себя с неким целым – социумом, коллективом, факультетским сообществом), что выражается в следующих показателях:

- адаптивность к реальной действительности;
- устойчивость существования в условиях неопределенности и социального риска, в условиях изменений;
- освоение ценностных основ нового коллектива.

Соответственно, если идентичность личности студента развивается далее, то снижается его состояние одиночества (как противоположное идентичности) и неопределенности, разорванности отношений с окружающим (новым) миром, оптимизируется процесс ценностно-смыслового самоопределения, освоения позитивных социальных моделей поведения в новой среде.

Все это в целом позволяет снизить обозначенные выше факторы дезадаптации студентов, что фиксируется в следующих действиях и переживаниях:

- среда становится уже достаточно освоенной, знакомой;
- на профессиональных минимумах (первых занятиях преподавателей на сборе) осваиваются элементарные практические навыки обучения в вузе;
- студенческий коллектив во многом становится знакомым;
- появляется опыт взаимодействия с вузовскими преподавателями;
- возникает ряд первоначальных возможностей для самоутверждения и самореализации;
- позитивная эмоциональная атмосфера снижает остроту проявления проблемных личностных особенностей студента;
- причастность к новой молодежной среде дает возможность сравнения ценностной базы и содержания деятельности этого сообщества с характеристиками неформальной (в том числе асоциальной)

молодежной среды и способствует дистанцированию студентов-первокурсников от подобной среды;

– погружение в креативную, эмоционально-положительную атмосферу, проживание в условиях лагеря позволяет на время отключиться даже от напряжения материальных проблем.

Исходя из вышесказанного, адаптационные программы вуза, адаптационный сбор в его сегодняшней модели и по форме, и по содержанию являются качественным ресурсом и тем инструментом для коллектива вуза, который значительно облегчает преодоление затруднений в процессе адаптации студента в вузе.

### Библиографический список

1. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высш. шк., 1989. – 141 с.

2. Киселев Н. Н. Гуманитарные технологии в учебно-воспитательном процессе института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ, как средство снижения дезадаптации студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 190–196.

3. Конаржевский Ю. А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия: учеб. пособие по спецкурсу. – Челябинск: ЧГПИ, 1980. – 93 с.

4. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

5. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / под ред.

Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. – М.: ПЕР СЭ, 2010. – 336 с.

6. Ромм М. В., Ромм Т. А. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 104–113.

7. Селиванова Н. Л. Создание педагогических условий реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 11–16.

8. Селиванова Н. Л., Баранова Н. А., Баранов А. Е., Шакурова М. В. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента: монография. – М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. – 192 с.

9. Семаго М. М. Рабочий журнал психолога образования. – М.: Сфера, 2004. – 192 с.

Поступила в редакцию 16.01.2019

### *Kiseleva Elena Vasilievna*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, elena\_mig@mail.ru, Novosibirsk*

### *Kiselev Nikolay Nikolaevich*

*Cand. Sci. (Sociol), Assoc. Prof. of Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Vice-Provost for Student Affairs, Novosibirsk State Pedagogical University, nikolai\_kiselev@mail.ru, Novosibirsk*

## STUDENTS' ADAPTATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION: DIFFICULTY'S ANALYSIS, RESOURCES' SEARCH\*

*Abstract.* The problem's approaches to the students' adaptation to the University educational environment are analyzed, this situation complex characteristics are discussed. The study results

\* The study was prepared with the support Of the Russian Foundation for basic research, project № 17-06-00678a.

of the key difficulties in first-year students' adaptation to University conditions are presented. The content of first-year students' disadaptation is analyzed. The adaptive meeting technology is considered as an effective resource of students' adaptation. The first-year students' disadaptation factors are discussed. The mechanisms of students' effective adaptation are analyzed. The possibilities and resources study of first-year students' adaptation in higher educational institution is based on the system approach methodology of the pedagogical interpretation, ideas of socialization, adaptation approach.

The study results show the resource possibilities of the University's adaptation programs for first-year students on the systematic extracurricular activities basis. The conditions of students' disadaptation reduction are developing, adaptive environment; target activities to overcome students' social and personal fears; expanding the range of positive social roles; effective personal relationships; favorable psychological climate; opportunities for new personal strategy formation of interaction with the world; an expanded range of activities. One of the key effective technologies of first-year students' adaptation can be the adaptive meeting.

*Keywords:* students' adaptation, University, difficulties, disadaptation, adaptation programs, meeting.

### References

1. Bepalko, V. P., Tatur, Yu. G., 1989. Systematic and methodological support of the educational process of training specialists. Moscow: Higher. Shk. Publ., 141 p. (In Russ.)
2. Kiselev, N. N., 2013. Humanitarian technologies in the teaching and educational process of the institute of history, humanitarian and social education of the NSPU as a means of reducing the disadaptation of students. Siberian Pedagogical Journal, No 1, pp. 190–196. (In Russ.)
3. Konarzhevsky, Yu. A., 1980. A systematic approach to the analysis of educational activities. Chelyabinsk: ChGPI Publ., 93 p. (In Russ.)
4. Mudrik, A. V., 2004. Socialization of man. Moscow: Academy Publ., 304 p. (In Russ.)
5. Novikova, L. I., 2010. Pedagogy of education: selected pedagogical works. Moscow: PER SE Publ., 336 p. (In Russ.)
6. Romm, M. V., Romm, T. A., 2010. Socialization and professional education in higher education. Higher education in Russia, No 12, pp. 104–113. (In Russ.)
7. Selivanova, N. L., 2015. Creating pedagogical conditions for the implementation of promising models for the education of schoolchildren and students. Siberian Pedagogical Journal, No 6, pp. 11–16. (In Russ.)
8. Selivanova, N. L., Baranova, N. A., Baranov, A. E., Shakurova, M. V., 2017. Educational space of a university in a student's personal and professional development. Monograph. Moscow: FGBNU ISRO RAO Publ., 192 p. (In Russ.)
9. Semago, M. M., 2004. Workbook of the psychologist of education. Moscow: Sphere Publ., 192 p. (In Russ.)

*Submitted 16.01.2019*

DOI: 10.15293/1813-4718.1902.07

УДК 378+37.0

**Мжельская Татьяна Владимировна**

Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, *mzel08@mail.ru*, ORCID 0000-0002-5256-6247, Новосибирск

**Дураков Игорь Альбертович**

Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, *Idurakov@yandex.ru*, ORCID 0000-0003-3538-3366, Новосибирск

**Катионов Олег Николаевич**

Доктор исторических наук, директор Института истории, гуманитарного и социального образования, заведующий кафедрой отечественной истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, *korolek1953@gmail.com*, ORCID 0000-0002-7260-0051, Новосибирск

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА Т. Н. ТРОИЦКОЙ: ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Аннотация.* Постановка задачи. Статья посвящена педагогической деятельности профессора Т. Н. Троицкой. Ее талант ученого, педагога и организатора науки ярко раскрылся в годы работы в Новосибирском государственном педагогическом университете.

Цель работы – проанализировать, обобщить и представить бесценный педагогический и методический опыт, накопленный Т. Н. Троицкой за годы ее преподавательской деятельности. Она преподавала историю Древнего мира (первобытность, древний Восток и античность), читала лекции по археологии, вела археологическую и педагогическую практики, курсы исторического краеведения, социальной экологии, различные спецкурсы и спецсеминары.

Татьяна Николаевна подчеркивала, что самым главным курсом для нее была история Древнего мира, так как на его материале можно было проследить логику исторического развития, проиллюстрировав конкретными примерами. На семинарских занятиях прежде всего старалась научить студентов думать, анализировать прочитанный материал.

С точки зрения Татьяны Николаевны, большое значение имеет наличие у преподавателя чувства аудитории. Будучи талантливым педагогом, Татьяна Николаевна разработала стройную систему преподавания различных дисциплин, в той или иной мере связанных с археологией. В разные годы ею были разработаны спецкурсы. В течение многих лет она курировала деятельность археологических школьных кружков города, разработала специальный курс по подготовке их руководителей.

Заключение. Татьяна Николаевна выработала свой особенный педагогический стиль работы со студентами. Невозможно полностью его повторить, но знакомство с ним важно в рамках подготовки будущих педагогов, а также может быть интересным действующим преподавателям.

*Ключевые слова:* педагогика, археология, обучение в высшей школе.

**Постановка задачи.** В плеяде исследователей Сибири имя профессора Татьяны Николаевны Троицкой, несомненно, занимает особое место. Ее талант ученого,

педагога и организатора науки ярко раскрылся в годы работы в Новосибирском государственном педагогическом университете.

Татьяна Николаевна начала свою научную карьеру в 1945 г. в Крыму на раскопках Неаполя Скифского. В дальнейшем она принимала участие в раскопках Инкерманского могильника, христианского храма в Коктебеле, кургана у села Белоглинка. До настоящего времени коллеги признают ее вклад в археологическое изучение Крыма [1; 2; 9].

Татьяна Николаевна одна из первых начала систематическое археологическое изучение древней истории Западной Сибири. С тех пор прошло не так уж много времени, но сегодня даже трудно себе представить, что еще недавно не были исследованы целые периоды сибирской истории. Огромный вклад Татьяны Николаевны в изучение древней истории Сибири, ее научный подвиг отмечает большинство современных исследователей [3; 4; 6–8; 18; 17; 36].

Специальных педагогических трудов она не писала, но, создавая ее библиографию, авторы обратили внимание, что среди 253 публикаций можно выделить 46 работ, в той или иной мере связанных с педагогикой [10]. Это учебная литература (пособия для студентов и школьников), методические разработки, воспоминания о своей жизни, учениках. Сюда же следует отнести научно-популярную литературу, предназначенную для работы со школьниками и студентами в учебной и внеучебной деятельности.

Сама Татьяна Николаевна отмечала, что вопросы методики преподавания в высшей школе в целом и особенно археологии освещены намного слабее, чем аспекты преподавания в средней школе [33, с. 6].

Бесценный педагогический и методический опыт, накопленный Т. Н. Троицкой за годы ее преподавательской деятельности, требует обобщения, анализа и представления. Именно эту **цель** и поставили перед собой авторы статьи. Сведения о педагогическом опыте Татьяны Николаевны взяты из ее мемуаров и воспоминаний учеников,

проанализированы учебная литература и специфика дисциплин, которые она преподавала.

Педагогический процесс в высшей школе включает сопроцессы: обучение, воспитание, научную деятельность и развитие [14]. Все годы работы в НГПУ (НГПИ) профессор Т. Н. Троицкая преподавала разные дисциплины на трех кафедрах исторического факультета и его преемника ИИГСО [35]. Татьяна Николаевна проводила занятия по истории древнего мира (по первобытности, древнему Востоку и античности), читала лекции по археологии, вела археологическую и педагогическую практики, курсы исторического краеведения, социальной экологии, различные спецкурсы и спецсеминары.

Татьяна Николаевна подчеркивала, что самым главным курсом для нее была история Древнего мира. По ее мнению, именно на этом материале можно было проследить логику исторического развития, проиллюстрировав конкретными примерами. На семинарских занятиях прежде всего старалась научить студентов думать, анализировать прочитанный материал. На это она обращала внимания больше всего и на экзаменах. Ее основное кредо как преподавателя: «Я глубоко убеждена, что от количества неосмысленных знаний человек не поумнеет, а умение мыслить дает человеку путевку в жизнь. Но для того, чтобы рассуждать, надо иметь знания, иначе и рассуждать будет нельзя. Знания – это не цель, а средство» [23, с. 42, 67, 68].

Предложенная методика проведения занятий была по достоинству оценена бывшими студентами. Так, ее ученик, академик Вячеслав Иванович Молодин с глубокой признательностью пишет: «Именно она первой дала нам понять, что история – это наука, а не красивые сказки с некоторой долей реальности. На ее семинарах мы учились на основе фактов и документов находить закономерности, делать выводы» [12, с. 11; 13].

По собственному признанию, Татьяна Николаевна не любила курс археологии, но любила практику, при этом у нее было свое видение преподавания этой довольно сухой и монотонной науки. Обратим внимание, что речь идет о подготовке специалистов по государственным стандартам 80–90-х гг. прошлого века. Она считала, что студенты первого курса еще не подготовлены для восприятия такого материала, что «спущенная из Министерства программа изобилует фактическими данными, в имеющихся учебниках приводится несколько сот названий культур и географических карт». Поэтому лекции строились по определенной схеме, которая позволяет студенту усвоить археологический материал: краткая история исследования, конкретный материал и обязательные исторические выводы, построенные на его анализе при максимальной наглядности. На практических занятиях студентов знакомят с каменными орудиями, керамикой, другими изделиями, проводятся экскурсии в музеи [20, с. 21; 23, с. 68].

С точки зрения Татьяны Николаевны, большое значение имеет наличие у преподавателя чувства аудитории. «Именно ощущать, так как это понятие не от разума, а от внутреннего чувства. Вот я поняла, что студенты устали, значит им надо срочно дать что-то легкое либо рассказать нечто вроде анекдота, но причем все это должно идти на тему лекции, иначе потом трудно будет вернуть слушателей к работе. Вот почувствовала, что сделанные мною выводы не уложились в их сознании, значит надо повторить или по-иному изложить свои выводы. Конечно, для этого надо не только чувствовать аудиторию, но и настолько владеть материалом, чтобы суметь перестроиться на ходу и затем не отвлекаясь, а вернуться к излагаемому материалу. Лично мне это легче сделать, когда я не читаю по листкам, а смотрю в глаза студентам» [23, с. 74].

Будучи талантливым педагогом, Татьяна Николаевна разработала стройную систе-

му преподавания различных дисциплин, в той или иной мере связанных с археологией. Курс «Основы археологии» читался на первом курсе для всех студентов-историков, летом они проходили полевую практику. Для тех, кто высказал свой интерес, на втором, третьем и четвертом курсах предлагались спецкурсы и спецсеминары. В разные годы ею были разработаны спецкурсы: «Природа и развитие общества докапиталистических формаций», «Археология Западно-Сибирской равнины», «Скифо-сибирский мир», «Этнография малочисленных народов севера Сибири». На спецсеминарах заслушивались доклады, которые готовились чаще всего на археологическом материале, с которым студенты познакомились во время экспедиции. В эту же систему Т. Н. Троицкая включала не только полевую практику, но и археологический кружок [20, с. 22].

Неотъемлемой частью предложенной системы является связь с археологическими кружками школ и системы дополнительного образования. Был разработан специальный курс по подготовке их руководителей, который является авторским: ни в одном из вузов Сибири он не читается, хотя такие археологические клубы и кружки функционируют в ряде городов. Курс особенно актуален для педвузов, так как позволяет получить дополнительную педагогическую профессию. Студенты слушают лекции по методике кружковой работы с учащимися, знакомятся с рядом тем, стоящих за пределами программы по археологии, готовят выступления в археологических кружках, посещают занятия подобных клубов [20, с. 23; 23, с. 71]. В начале 2000-х в НГПУ была открыта аспирантура по археологии, которую также можно считать частью разработанной Татьяной Николаевной системы.

Татьяна Николаевна не писала учебники по основным курсам, предусмотренным Госстандартом. В то же время ею были опубликованы рецензии на учебные

пособия по археологии, подготовленные А. И. Мартыновым и рекомендованные Министерством образования Российской Федерации в качестве учебника для студентов вузов по направлению и специальности «История». Когда же среди низкопробной литературы типа шпаргалок появились конспекты лекций по археологии, она не осталась равнодушной и по собственной инициативе написала рецензию, где указала на значительное количество ошибок [22; 26; 27].

Материалы спецкурсов, указанных выше, были опубликованы Т. Н. Троицкой в качестве учебных пособий, часть из них в соавторстве с А. В. Новиковым [21; 25; 28–32]. Следует обратить внимание на курс по экологии, который она самостоятельно разработала, положив в его основу процесс исторического развития и показав его связь с окружающей средой и ее изменением. Понимание этих явлений особенно важно для будущих историков [23, с. 69; 24]. Основой курса стали материалы спецкурса «Природа и развитие общества докапиталистических формаций», который был опубликован в 1998 г. Затем этот спецкурс был расширен и вошел в учебный план всех специальностей, подготовка которых велась в ИИГСО под названием «Экология». В него были добавлены основные положения общей экологии. Позже было опубликовано учебное пособие. Когда Татьяна Николаевна передала преподавание этой дисциплины Т. В. Мжельской, пособие было переиздано в виде учебно-методического комплекса [23, с. 70; 28; 29].

Несомненной заслугой Татьяны Николаевны является то, что она внедряла в учебный процесс практику общения студентов с выдающимися учеными. Например, с академиком А. П. Окладниковым [5, с. 4]. У современных студентов появилась возможность общаться с учеными и во время учебного года, и в экспедициях летом. Во время практики возникла тради-

ция читать лекции практикантам об истории исследуемого памятника, результатах работ на территории археологического микрорайона [11].

По инициативе Т. Н. Троицкой на базе НГПУ были проведены два семинара по вопросам методики работы школьных археологических кружков (1986 и 1988 гг.) и региональная конференция «Археология в вузе и школе» (1995 г.), где обсуждались проблемы преподавания археологии в вузах региона, деятельность кружков и клубов [16; 19; 20; 33, с. 43]. В 1990 г. совместно с В. И. Соболевым было опубликовано учебное пособие для школьников «Наш край в древности и средневековье» [34].

Татьяна Николаевна всегда руководствовалась несколькими правилами преподавателя, которые она сама для себя сформулировала.

1. Если студенты в чем-то критикуют преподавателя, в этом всегда есть определенное, иногда искаженное, но все-таки зерно правды. Нельзя идти на поводу у студентов, но к их мнению надо непременно прислушиваться и анализировать свои действия.

2. Если у студента и преподавателя возникла конфликтная ситуация, то в ней виноват, прежде всего, преподаватель тем, что допустил возможность этого.

3. Прежде всего, видеть в студенте человека и уважать его.

4. Не студенты существуют для меня, а я для них [23, с. 66–67].

На первый взгляд, перечисленные правила в изложении настоящего Педагога звучат очень просто и понятно, но это лишь на первый взгляд. Как же трудно они выполнимы на практике, сколько они требуют душевной щедрости, такта, доброты и ума [15, с. 41].

**Заключение.** Мы помним Татьяну Николаевну как организатора и руководителя археологического кружка НГПУ (НГПИ). Однако по ее мемуарам и воспоминаниям учеников можно понять, что она не мень-

ше внимания уделяла своей основной деятельности педагога педвуза. Она выработала свой особенный педагогический стиль работы со студентами. Невозможно

полностью его повторить, но знакомство с ним важно в рамках подготовки будущих педагогов, а также может заинтересовать действующих преподавателей.

### Библиографический список

1. Болтрик Ю. В., Фиалко Е. Е. Роль коня в погребальной традиции скифов // Актуальные проблемы археологии, истории и культуры. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – Т. 2. – С. 13–36.

2. Вдовиченко И. И. Археолог Татьяна Троицкая. Симферопольские страницы биографии // V Научно-практическая конференция «Симферополь на перекрестках истории». – 2013. – С. 35–45.

3. Демин М. А. Татьяна Николаевна Троицкая: первые годы в сибирском археологическом сообществе // Археологические изыскания в Западной Сибири и на сопредельных территориях. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 43–46.

4. Деревянко А. П., Молодин В. И., Бородавский А. П., Дураков И. А., Елагин В. С., Ефремова Н. С., Кандыба А. В., Карпеева Е. В., Марченко Ж. В., Мыльникова Л. Н., Новиков А. В., Новикова О. И., Сальникова И. В., Соловьева Е. А. Жизнь счастливого человека: к юбилею Татьяны Николаевны Троицкой // Археология, этнография и антропология Евразии. – 2015. – Т. 43, № 2. – С. 156–157.

5. Катионов О. Н. Слово редактора // Троицкая Т. Н. Мое призвание. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – С. 3–4.

6. Китова Л. Ю., Ковыришина Ю. Н. Татьяна Николаевна Троицкая и Новосибирская археологическая экспедиция // Новосибирская археологическая экспедиция (1957–1995). – Новосибирск: Изд-во Института археологии и этнографии СО РАН, 2010. – С. 5–9.

7. Ковалевский С. А. К вопросу о роли Т. Н. Троицкой в изучении ирменской культуры // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 1–3 (61). – С. 183–190.

8. Мжельская Т. В. Вклад профессора Т. Н. Троицкой в изучение археологического на-

следия Кольванского района // Освоение и развитие Западной Сибири, XVI–XX век. – Новосибирск, 2013. – С. 149–151.

9. Мжельская Т. В. К семантике изображений на бляхе из кургана Кулаковского // Археологические изыскания в Западной Сибири и на сопредельных территориях. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 93–100.

10. Мжельская Т. В., Демахина М. С. Библиография научных трудов доктора исторических наук, профессора Татьяны Николаевны Троицкой // Археологические изыскания в Западной Сибири и на сопредельных территориях. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 8–28.

11. Мжельская Т. В., Дураков И. А. Археологическая практика: взгляд в прошлое, перспективы будущего // Вестник педагогических инноваций. – 2010. – № 3. – С. 132.

12. Молодин В. И. Меч Каролингов. – Новосибирск: ИНФОЛИО, 2006. – 144 с.

13. Молодин В. И. Учитель // Актуальные проблемы археологии, истории и культуры. – Т. 1. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – С. 4–16.

14. Мынбаева А. К. Педагогика высшей школы: история и теория научной деятельности в университетах // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 6. – С. 126–135.

15. Новиков А. В., Новикова О. И. Татьяна Николаевна Троицкая: предназначения жизни // Археологические изыскания в Западной Сибири и на сопредельных территориях. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 38–43.

16. Петрова Л. Н., Романцова В. Д., Троицкая Т. Н. Работа двух семинаров руководителей школьных археологических кружков // Вопросы методики работы школьных археологических кружков: метод. указания. – Новосибирск, 1990. – С. 4–9.

17. Плетнева Л. М. О Татьяне Николаев-

- не Троицкой и о Тимирязевском археологическом комплексе // Археологические изыскания в Западной Сибири и на сопредельных территориях. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 150–155.
18. *Татаурова Л. В.* Археологическая школа Т. Н. Троицкой и ее вклад в археологию русских Сибири // Археологические изыскания в Западной Сибири и на сопредельных территориях. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 120–123.
19. *Троицкая Т. Н.* Археологический кружок и его связи с ученическими коллективами // Вопросы методики работы школьных археологических кружков: методические указания. – Новосибирск, 1990. – С. 42–43.
20. *Троицкая Т. Н.* Археология в системе подготовки учителя // Археология в вузе и школе. – Новосибирск, 1995. – С. 20–23.
21. *Троицкая Т. Н., Новиков А. В.* Археология Западно-Сибирской равнины: учебное пособие. – Новосибирск, 2004. – 136 с.
22. *Троицкая Т. Н.* Книга Г. В. Бабаян «Основы археологии. Конспект лекций». Рецензия // Российская археология. – 2006. – № 2. – С. 166–167.
23. *Троицкая Т. Н.* Мое призвание. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 88 с.
24. *Троицкая Т. Н.* О преподавании экологии на историческом факультете в Новосибирском государственном педагогическом университете // Экология древности и современности. – Тюмень, 1999. – С. 185–187.
25. *Троицкая Т. Н.* Природа и развитие общества докапиталистических формаций: учебное пособие к спецкурсу. – Новосибирск: Изд. НГПИ, 1989. – 80 с.
26. *Троицкая Т. Н.* Рецензии на книги А. И. Мартынова «Археология», М., 2005 и Г. В. Бабаян «Основы археологии» Рецензия // Гуманитарные науки в Сибири. – 2007. – № 3. – С. 133.
27. *Троицкая Т. Н.* Рецензия: Мартынов А. И. Археология СССР: учеб. пособие. М., 1973 // Изв. Сиб. отд-ния АН СССР. Сер. Обществ. наук. Вып. 1. – 1974. – № 1. – С. 124–125.
28. *Троицкая Т. Н.* Экология древних и современных обществ: учебное пособие. Новосибирск. – Изд. НГПУ, 2000. – 139 с.
29. *Троицкая Т. Н., Мжельская Т. В.* Социальная экология. Древние и современные общества: учебно-методический комплекс. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – 174 с.
30. *Троицкая Т. Н., Новиков А. В.* Народы и культуры скифо-сибирского мира: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 2011. – 184 с.
31. *Троицкая Т. Н., Новиков А. В.* Скифо-сибирский мир: учебное пособие. – Новосибирск: ГЕО, 2007. – 142 с.
32. *Троицкая Т. Н., Новиков А. В.* Этнография малочисленных народов севера Сибири: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 2010. – 336 с.
33. *Троицкая Т. Н., Сильянова О. С.* Студенческий археологический кружок НГПУ: история и методика работы: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – 72 с.
34. *Троицкая Т. Н., Соболев В. И.* Наш край в древности и средневековье: учебное пособие. – Новосибирск, 1996. – 136 с.
35. *Умбрашко К. Б.* Кафедра Всеобщей истории НГПУ в системе ВПО // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 202–208.
36. *Чиндина Л. А.* Культурный код кулайцев в Каменном Мысе Т. Н. Троицкой // Археологические изыскания в Западной Сибири и на сопредельных территориях. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 47–49.

Поступила в редакцию 11.01.2019

***Mzhelskaya Tatiana Vladimirovna***

*Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof., of the Department of National and Universal History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, mzel08@mail.ru, ORCID 0000-0002-5256-6247, Novosibirsk.*

***Durakov Igor Albertovich***

*Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof., of the Department of National and Universal History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, idurakov@yandex.ru, ORCID 0000-0003-3538-3366, Novosibirsk.*

***Cationov Oleg Nikolaevich***

*Dr. Sci. (Hist.), Assoc. Prof., of the Department of National and Universal History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, korolek1953@gmail.com, ORCID 0000-0002-7260-0051, Novosibirsk*

**PROF TATYANA N. TROITSKAYA'S EDUCATIONAL HERITAGE:  
PECULIARITIES OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE GRADUATE  
SCHOOL OF EDUCATION (PEDAGOGICAL UNIVERSITY)**

*Abstract.* Introduction. The article is devoted to Prof Tatyana N. Troitskaya's contribution to education. Her talent in science and research, education and research supervision revealed while she was pursuing her academic and scholarly career at Novosibirsk State Pedagogical University.

The purpose of this work is to analyze, summarize and present Prof Tatyana N. Troitskaya's remarkable teaching, academic and methodological experience. She taught Ancient History (Primitive societies, Ancient East, Ancient Rome and Greece), delivered lectures in Archeology, supervised archeological fieldwork and teaching internships, taught Local Studies, Social Ecology, and various special modules and seminars.

Results and Discussion. Prof Tatyana N. Troitskaya emphasized the significance of teaching Ancient History, because this academic discipline reveals the logic of historical development, illustrated by facts and examples.

According to Prof Tatyana N. Troitskaya, a so called ability to 'feel' the audience (build a connection with the audience) plays a significant role in teaching. Being an outstanding educator, Prof Tatyana N. Troitskaya developed an articulate system of teaching various historical and archeological disciplines, designed special modules and courses. Prof Tatyana N. Troitskaya supervised archeological school societies and created special modules and courses to prepare their leaders.

Conclusion. Prof Tatyana N. Troitskaya developed her unique teaching style. Studying its peculiarities is useful not only for students of pedagogical universities, but also for teachers, lecturers and academics.

*Keywords:* pedagogy, archeology, higher education.

**References**

1. Boltrick, Yu. V., Fialko, E. E., 2005. The role of the horse in the burial tradition of the Scythians. Actual problems of archeology, history and culture. Novosibirsk: NSPU Publ., Vol. 2, pp. 13–36. (In Russ.)
2. Vdovichenko, I. I., 2013. Archaeologist Tatiana Troitskaya. Simferopol biography pages. V Scientific-practical conference "Simferopol at the crossroads of history", pp. 35–45. (In Russ.)
3. Demin, M. A., 2015. Tatyana Nikolaevna Troitskaya: the first years in the Siberian archaeological community. Archaeological surveys in Western Siberia and in adjacent territories. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 43–46. (In Russ.)
4. Derevianko, A. P., Molodin, V. I., Borodovsky, A. P., Durakov, I. A., Elagin, V. S., Efremov

- va, N. S., Kandyba, A. V., Karpeyeva, E. V., Marchenko, Z. V., Mylnikova, L. N., Novikov, A. V., Novikova, O. I., Salnikova, I. V., 2015. The Life of a Happy Person: for Tatiana Troitskaya at her Ninety. *Archaeology, Ethnology & Anthropology of Eurasia*, Vol. 43, No 2, pp. 156–157. (In Russ.)
5. Cationov, O. N., 2010. The word of the editor. In: Troitskaya T. N. My vocation. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 3–4. (In Russ.)
6. Kitova, L. Yu., Kovyreshina, Yu. N., 2010. Tatyana Nikolaevna Troitskaya and Novosibirsk Archeological Expedition. *Novosibirsk Archeological Expedition (1957–1995)*. Novosibirsk: the Institute of Archeology and Ethnography of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 5–9. (In Russ.)
7. Kovalevsky, S. A., 2015. On the question of the role of T. N. Troitskaya in the study of the Irmen culture. *Bulletin of the Kemerovo State University*, No 1–3 (61), pp. 183–190. (In Russ.)
8. Mzhelskaya, T. V., 2013. The contribution of Professor T. N. Troitskaya in the study of the archaeological heritage of the Kolyvan district. *Development and development of Western Siberia, XVI–XX century*. Novosibirsk, pp. 149–151. (In Russ.)
9. Mzhelskaya, T. V., 2015. On the semantics of images on the badge from the Kulakovsky barrow. *Archaeological surveys in Western Siberia and in adjacent territories*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 93–100. (In Russ.)
10. Mzhelskaya, T. V., Demakhina, M. S., 2015. Bibliography of scientific works of the doctor of historical sciences, professor Tatyana Nikolaevna Troitskaya. *Archaeological research in Western Siberia and in adjacent territories*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 8–28. (In Russ.)
11. Mzhelskaya, T. V., Durakov, I. A., 2010. *Archaeological practice: a look into the past, future prospects*. *Bulletin of pedagogical innovations*, No 3, pp. 132. (In Russ.)
12. Molodin, V. I., 2006. *Sword of Carolingian*. Novosibirsk: INFOLIO Publ., 144 p. (In Russ.)
13. Molodin, V. I., 2005. *Teacher. Actual problems of archeology, history and culture*, Vol. 1. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 4–16. (In Russ.)
14. Mynbayeva, A. K., 2007. *Pedagogy of Higher Education: History and Theory of Research Activities at Universities*. *Siberian Pedagogical Journal*, No 6, pp. 126–135. (In Russ.)
15. Novikov, A. V., Novikova, O. I., 2015. Tatyana Nikolaevna Troitskaya: the purpose of life. *Archaeological surveys in Western Siberia and in adjacent territories*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 38–43. (In Russ.)
16. Petrova, L. N., Romantsova, V. D., Troitskaya, T. N., 1990. The Work of Two Seminars of School Archaeological Groups Leaders. *Questions of the methodology of school archaeological groups*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 4–9. (In Russ.)
17. Pletnev, L. M., 2015. About Tatyana Nikolaevna Troitskaya and Timiryazevsky archaeological complex. *Archaeological surveys in Western Siberia and in adjacent territories*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 150–155. (In Russ.)
18. Tataurova, L. V., 2015. *Archaeological School T. N. Troitskaya and its contribution to the archeology of Russians of Siberia*. *Archaeological surveys in Western Siberia and in adjacent territories*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 120–123. (In Russ.)
19. Troitskaya, T. N., 1990. The archaeological circle and its connections with student groups. *Questions of the methodology of school archaeological circles*. *Guidelines*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 42–43. (In Russ.)
20. Troitskaya, T. N., 1995. *Archeology in the system of teacher training*. *Archeology in high school and school*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 20–23. (In Russ.)
21. Troitskaya, T. N., Novikov, A. V., 2004. *Archeology of the West Siberian Plain*. *Study Guide*. Novosibirsk, 136 p. (In Russ.)
22. Troitskaya, T. N., 2006. G. V. Babayan's Book "Fundamentals of Archeology. Lecture notes". *Review. Russian archeology*, No 2, pp. 166–167. (In Russ.)
23. Troitskaya, T. N., 2010. *My destiny*. Novosibirsk: NSPU Publ., 88 p. (In Russ.)
24. Troitskaya, T. N., 1999. On the teaching of ecology at the history department at the Novosibirsk State Pedagogical University. *Ecology of antiquity and modernity*. Tyumen, pp. 185–187. (In Russ.)

25. Troitskaya, T. N., 1989. The Nature and Development of a Society of Pre-Capitalist Formations. A Manual for the Special Course. Novosibirsk: NSPI Publ., 80 p. (In Russ.)
26. Troitskaya, T. N., 2007. Reviews of A. I. Martynov's books "Archeology", M., 2005 and G. V. Babayan "Fundamentals of Archeology" Review. Humanities in Siberia, No 3, p. 133. (In Russ.)
27. Troitskaya, T. N., 1974. Review: Martynov A. I. Archeology of the USSR: tutorial. M., 1973. News of the Siberian Branch of the Academy of Sciences of the USSR, Social Science Series, Iss. 1, No 1, pp. 124–125. (In Russ.)
28. Troitskaya, T. N., 2000. Ecology of ancient and modern societies. Textbook. Novosibirsk: NSPU Publ., 139 p. (In Russ.)
29. Troitskaya, T. N., Mzhelskaya, T. V., 2008. Social ecology. Ancient and modern societies. Training and methodology complex. Novosibirsk: NSPU Publ., 174 p. (In Russ.)
30. Troitskaya, T. N., Novikov, A. V., 2011. Peoples and cultures of the Scythian-Siberian world. Tutorial. Novosibirsk: NSU Publ., 184 p. (In Russ.)
31. Troitskaya, T. N., Novikov, A. V., 2007. Scythian-Siberian world. Tutorial. Novosibirsk: GEO Publ., 142 p. (In Russ.)
32. Troitskaya, T. N., Novikov, A. V., 2010. Ethnography of small peoples of the north of Siberia. Tutorial. Novosibirsk: NSU Publ., 336 p. (In Russ.)
33. Troitskaya, T. N., Silyanova, O. S., 2007. Student archeological circle of the NSPU: History and methods of work. Teaching manual. Novosibirsk: NSPU Publ., 72 p. (In Russ.)
34. Troitskaya, T. N., Sobolev, V. I., 1996. Our land in antiquity and the Middle Ages. Textbook. Novosibirsk: Studio design Infolio Publ., 136 p. (In Russ.)
35. Umbrashko, K. B., 2014. Department of General History of the NSPU in the system of VPO. Siberian Pedagogical Journal, No 2, pp. 202–208. (In Russ.)
36. Chindina, L. A., 2015. Cultural code of Kulais in Kamenny Mys T. N. Troitskaya. Archaeological surveys in Western Siberia and adjacent territories. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 47–49. (In Russ.)

*Submitted 11.01.2019*

DOI: 10.15293/1813-4718.1902.08

УДК 94 (47+57)"19/20"+37.0 (47+57)+070 (09)

*Родигина Наталия Николаевна*

*Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет; ведущий научный сотрудник, Тобольская комплексная научная станция УрО РАН, natrodigina@list.ru, ORCID 0000-0003-4938-0924, Новосибирск, Тобольск*

## ЖУРНАЛ «ЗАДУШЕВНОЕ СЛОВО» КАК АКТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX в.

*Аннотация.* Проблема и цель. Несмотря на то, что детский журнал «Задуманное слово» неоднократно привлекал внимание специалистов по истории журналистики и детской литературы, до настоящего времени не выяснена его роль в формировании образовательного пространства Российской империи.

Цель статьи – охарактеризовать «Задуманное слово» как один из акторов образовательного пространства Российской империи второй половины XIX – начала XX в., выявить его функции, способы взаимодействия с другими объектами и субъектами этого пространства.

Методология представлена: 1) теорией символической власти и социальных полей П. Бурдьё, позволяющей утверждать, что журнал для детей не только «обслуживал» интеллектуальные потребности своей читательской аудитории, но и формировал и саму аудиторию, и ее потребности; 2) теорией структуризации Э. Гидденса, предопределившей пристальное внимание к социальным практикам членов редакционного сообщества; 3) выводами исследователей антропологии профессий, фиксирующими внимание на важности изучения особых систем смыслов, разделяемых группой людей, работающих совместно.

В заключении делается вывод о том, что журнал «Задуманное слово» был одним из институтов конструирования педагогического сообщества, включавшего в себя издателей, педагогов, детских писателей, журналистов, создававших научно-популярные тексты для детей, художников и др. Вместе с другими периодическими изданиями для детей, журнал способствовал воспитанию позиции активного читателя, оперативно реагирующего своими письмами на значимые события, способного к солидарным действиям.

*Ключевые слова:* история образования, история России, детские журналы.

**Постановка задачи.** Традиционно внимание историков образования приковано к изучению деятельности конкретных образовательных институтов, творческого наследия известных теоретиков и практиков образования, государственной политики в области образования и ее восприятия субъектами образовательного процесса, участием общества, семьи, отдельных индивидов в образовательных и воспитательных практиках. Детские журналы пореформенной эпохи выпадают

из числа активных игроков поля образования (используя тезаурус П. Бурдьё) и вызывают интерес главным образом историков детской литературы и журналистики (Е. Гайманова, В. Корнилова, Б. Хеллман и др.) [6; 17; 29]. Однако, как свидетельствует пример журнала «Задуманное слово», его создатели (М. Вольф, И. Гончаров, С. Макарова и др.) и редакция (в разные годы с журналом активно сотрудничали Л. Чарская, Т. Щепкина-Куперник, А. Хвольсон и др.) позиционировали изда-

ние не только как «товарища, собеседника и руководителя юных читателей», но отчетливо осознавали его образовательные, воспитательные, коммуникативные, контролирующие функции. Один из его идеологов С. Либрович писал о формировании особого коммуникативного пространства под эгидой журнала, создании символической «большой детской семьи», центром которой являлось бы «Задушевное слово». Как свидетельствуют многочисленные детские письма в рубрику «Почтовый ящик», его амбиции были не беспочвенны. Редакция, обращаясь напрямую к детям, пыталась конструировать модель и правила жизни «нового человека» «новой России», при этом не противопоставляя себя существующим образовательным структурам.

Выбор «Задушевного слова» в качестве объекта исследования обусловлен следующими соображениями:

1) журнал был примером успешного сотрудничества педагогов-энтузиастов, детских писателей и предпринимателей (в лице М. Вольфа и его издательства);

2) был «долгожителем», что не типично для детских журналов изучаемой эпохи, самым популярным (по количеству подписчиков), воспитал не одно поколение детей (среди его читателей были С. Дягилев, Н. Зворыкин, И. Сикорский, В. Брюсов и др.);

3) стал своеобразной экспериментальной площадкой, на которой воплощались идеи педагогов-единомышленников, занимавшихся разработкой теоретических проблем образования и общественно-педагогической деятельностью;

4) был одним из первых изданий не только декларирующих учет возрастных особенностей читателей, поставив под сомнение модель «дети – маленькие взрослые», но и реализовавших отбор содержания с учетом возрастного ценза, саму структуру издания, выпуская специальные номера для детей разных возрастных групп.

Изучение детских журналов в контексте истории образования позволяет: по-

нять специфику, функции печатных детских СМИ как образовательного института современного общества (что, насколько нам известно, еще не было предметом специального осмысления в предлагаемых хронологических рамках); расширить представления о поведенческих стратегиях педагогов под влиянием Великих реформ (сам факт обращения педагогов к издательской и журналистской деятельности, их рефлексия по этому поводу, по нашему мнению, так же не достаточно исследованы); конкретизировать наблюдения о влиянии политизации, эмансипации (в широком варианте понимания), роста самосознания русского общества на развитие литературы и журналистики для детей; уточнить особенности усвоения европейских образцов в сфере образования русскими иллюстрированными журналами; выяснить, какие именно мировоззренческие ценности транслировали своим читателям русские педагоги с трибуны самого популярного детского журнала в эпоху литературоцентричности и журнализации русской культуры, какие методы и приемы они при этом использовали, какой идеальный образ ребенка имели в виду.

Наша задача – охарактеризовать «Задушевное слово» как один из акторов образовательного пространства Российской империи второй половины XIX – начала XX в., выяснить его функции, способы взаимодействия с другими объектами и субъектами этого пространства.

**Научная экспозиция, введение в проблему.** Мы убеждены, что подходы, уже апробированные специалистами по истории журналистики, вполне приемлемы и продуктивны для изучения истории образования.

1. *Теория символической власти и социальных полей П. Бурдьё*, позволяющая утверждать, что еженедельный журнал для детей, возникший на основе неформального объединения педагогов-единомышленников, не только «обслуживал» интеллек-

туальные потребности своей читательской аудитории, включавшей как детей, так и их родителей, но и формировал и саму аудиторию, и ее потребности. Теория полей дает возможность выявить черты символического поля журналистики для детей, очертить круг взаимодействия с другими акторами образовательного пространства: педагогическими обществами, учебными заведениями, педагогическими журналами и др. [3].

2. *Теория структуризации Э. Гидденса*, предопределившая пристальное внимание к социальным практикам членов редакционного сообщества, к вопросу о влиянии журнала как структуры на поведение индивидов, ее образующих (сотрудников редакции), в том числе и в области их просветительской, образовательной деятельности [7].

3. Нами были учтены выводы исследователей антропологии профессий Б. Тернера, Т. Щепанской, П. Романова, Е. Ярской-Смирновой, фиксирующие внимание на значимости выявления рутинных повседневных взаимодействий в рамках профессиональной группы, на важности изучения профессиональной мифологии, фольклора, особых систем смыслов, разделяемых группой людей, работающих совместно, символических форм их поведения, норм и стереотипов поведения, мотивов неформального дискурса и структур межличностных взаимодействий, осмыслить влияние стигмы (в варианте ее понимания, существующем в антропологии профессий (Т. Б. Щепанская и др.)), которую накладывало сотрудничество с журналом, на биографию и жизненный мир сотрудников журнала [28; 32; 34].

**Исследовательская часть.** К числу последствий общественного подъема конца 1850 – начала 1860-х гг., первой русской «оттепели», либеральных реформ можно отнести популярную в среде русских интеллектуалов идею воспитания «нового» человека (эмансипированного, с чувством

собственного достоинства, общественно активного и равнодушного к судьбам «униженных и оскорбленных», признающего приоритет знания над верой, дела над словом). В литературоцентричном русском обществе в эпоху символического господства «толстых» журналов в качестве эффективного инструмента социального конструирования и образовательного института рассматривался детский журнал. Именно вторая половина XIX в. подарила юным читателям новый тип детского периодического издания – детский иллюстрированный журнал, издававшийся с учетом возрастных особенностей, претендовавший на энциклопедичность, охват всех сторон жизни ребенка, носивший образовательный и просветительский характер и объединивший литераторов, педагогов и художников. В числе наиболее известных журналов нового типа можно назвать «Детское чтение», с 1869 г. издававшееся в Санкт-Петербурге, а с 1894 г. в Москве, редактировавшееся педагогами А. Н. и В. П. Острогорскими; «Игрушечка» (1880–1912), созданный Т. П. Пассек; «Родник» (1882–1917) – детище Е. А. Сысоевой (Альмединген), А. Н. Альмедингена и М. К. Цебриковой.

Многочисленные мемуаристы и исследователи в качестве одной из ключевых характеристик первой русской «оттепели» называют обилие кружков, клубов, обсуждавших «острые» вопросы, в том числе и проблемы воспитания «нового человека». В связи с этим неслучайно, что вторая половина XIX столетия – время образования вокруг редакций детских журналов кружков, объединявших издателей, литераторов и педагогов, поддерживающих не только творческие и дружеские отношения, но порой и связанных родственными отношениями (двоюродные братья Острогорские (круг журнала «Детское чтение»), семейства Альмедингенов (круг журнала «Родник»), Вольфов (круг журнала «Задушевное слово»)) [17, с. 93]. Такие

литературно-педагогические объединения, собиравшиеся на частных квартирах, в редакциях журналов, впоследствии перенесли свои заседания в учреждения, стали инициаторами создания общественных объединений, стремясь расширить сферу своей деятельности. К примеру, активные сотрудники журналов «Задушевное слово» и «Родник» – С. Ф. Либрович и А. Н. Альмединген – были в числе участников педагогического кружка, названного Либровичем «Школой родителей» (основан в 1884 г.), в состав которого входили известные тогда педагоги П. Г. Васильев, П. Ф. Каптерев, П. А. Литвинский и др.

Со второй половины XIX в. можно говорить о начале формирования поля журналистики для детей. По мнению П. Бурдые, «журналистское поле основывается на совокупности общих предпосылок и верований (независимо от различий позиций и мнений). Эти предпосылки, являющиеся составной частью особой системы категорий мышления, особого отношения к языку» [3, с. 65]. Вслед за Бурдые, мы считаем, что авторы детских журналов обладали специфическим видением мира, который они транслировали посредством своих текстов. Следовательно, анализ условий, в которых протекала их профессиональная деятельность, понимание того, как они выстраивали стратегии поведения, позволит выявить специфику этой профессиональной группы. В связи с этим для меня важно, что кружки, объединяющие тех, кто «делал» детские журналы, создавались не только (а чаще всего и не столько) на мировоззренческой, идеологической основе, но и служили «орудием сцепления» представителей формирующегося профессионального сообщества.

«Задушевное слово» и его авторский корпус, как и педагогические сообщества, формировавшиеся вокруг редакций других детских журналов изучаемой эпохи, можно рассматривать в качестве структуры, производящей смыслы и значения, а также

регулирующей социальные практики. Как уже было упомянуто, эта структура объединила педагогов, литераторов (иногда это были одни и те же люди), художников и издателей.

Журнал был детищем выходца из Польши, знаменитого издателя и просветителя М. О. Вольфа. Его можно назвать одной из ключевых фигур педагогического сообщества, формировавшегося вокруг «Задушевное слово». Имея в виду, что биография Вольфа достаточно подробно исследована [2; 12], остановимся лишь на тех ее аспектах, которые имеют отношение к теме статьи. Как известно, Вольф, будучи одним из «фабрикантов русских читателей», проявлял большой интерес к литературе для детей – издавал для русской публики сочинения Л. Чарской, Ф. Купера, М. Рида, М. Твена, Ж. Верна, В. Скотта. В нашем случае уместно вспомнить, что Вольф постоянно подчеркивал нехватку литературы для детей, в том числе и дидактического характера, и одну из задач своей издательской и просветительской деятельности видел в том, чтобы восполнить этот пробел. Так, в систематическом каталоге книжного магазина М. О. Вольфа за 1881 г. читаем: «Считаем небесполезным обратить внимание начальства учебных заведений, родителей и воспитателей на огромное количество издаваемых нами книг для детей всех возрастов. Количество это ежегодно увеличивается. Занимаясь, как одной из наших специальностей, изданием книг для детей, мы задавали себе задачу: доставить русской публике все, что может понадобиться для домашнего воспитания детей» [23, с. 4]. В этом случае важен акцент на домашнем, семейном воспитании, сделанный Вольфом. Известная мемуаристка, педагог Е. Н. Водовозова в числе новых характеристик в образовании и воспитании детей, появившихся в 1860-х гг., называет осознание думающей Россией значения семейного воспитания. Она, в частности, писала: «Только с шестидесятых годов

в огромном кругу общества впервые было осознано, что о ребенке прежде всего должны заботиться его родители, что казенное воспитание убивает его индивидуальность, что его умственное развитие следует начинать гораздо раньше школы, что, наконец, воспитание посредством страха, наказаний, угроз, розог, этих способов педагогического воздействия, практиковавшихся в дореформенной России, создавало лишь рабов, убивало в ребенке его способности. Основная идея воспитания эпохи шестидесятых годов – раскрепощение детской личности, признание ее права на известную самостоятельность, на необходимость свободно высказывать свои суждения, всесторонне умственное и нравственное развитие и требование от родителей гуманного, внимательного отношения к ребенку» [4, с. 491]. Показательно, что Вольф не только осознал тенденцию, но и стремился помочь ее практическому воплощению. Каталог магазина за 1862 г. начинается с анонса изданий для детей, который занимает 44 страницы (из 296 страниц каталога русского отделения магазина), а 13 страниц литература по педагогике [16]. Показательно при этом, что литература для детей в «вольфовских» каталогах разделена на рубрики в зависимости от возраста потенциальных читателей и представлена азбуками-игрушками из латунных резанных плиток, деревянными квадратиками с буквами в «красивом деревянном ящике», красочными математическими таблицами, ералашем из хромолитографированных картин, изображающих сцены детской жизни, учебными пособиями для изучения иностранных языков и других учебных предметов, иллюстрированными книгами о путешествиях, хронологическими лото из русской истории «с костяшками, жетонами и прочими принадлежностями», музыкальными магическими картами с нотами и др.

Представляется важным и то, что Вольф был одним из людей, объединяющих во-

круг себя литераторов, в том числе и писавших для детей. Один из первых его биографов, уже упомянутый С. Ф. Либрович, писал о его влиянии в 1870-е гг. (времена создания интересующего нас издания) так: «Судьба свела меня с Маврикием Вольфом в самый расцвет его деятельности, в середине семидесятых годов минувшего столетия, когда имя и деятельность Вольфа были особенно популярны. Его, наряду с известнейшими людьми того времени, знала тогда вся интеллигентная читающая Россия, его имя было известно в самых отдаленных захолустных уголках, куда только вообще проникала книга. Это было время, когда, по шуточному, но меткому замечанию Сергея Атавы, наиболее популярными были в России два имени: для пьющей России – Елисейев, для читающей – Вольф» [19, с. 6].

«Задушевное слово» было основано Вольфом в 1876 г. Название журнала придумал И. А. Гончаров. Первоначально издание имело четыре отдела и предназначалось для семейного чтения: первый – был адресован детям от 5 до 8 лет, второй – детям от 8 до 12 лет; третий – юношеству, четвертый – взрослым читателям. Учет возрастных особенностей и потребностей читателей был новым явлением в русской детской периодике, как и в педагогике. И не все его разделяли как общепринятое и опирались на него в педагогической практике. Вновь сошлемся на Е. Н. Водозову: «Обучение вполне соответствовало воззрениям того времени: требовалось, чтобы оно было жизненным и реальным, то есть с одной стороны, его фундаментом должно было быть естествоведение, с другой – знакомство с народом и трудящимся людом вообще. Отличаться от образования взрослых оно могло лишь тем, что для детей необходимо было давать все в самом элементарном виде. Но это далеко не всегда соблюдалось...» [4, с. 489].

Все отделы первоначально редактировалось детским писателем и педагогом

В. И. Лапиным. Лапин был выпускником историко-филологического факультета Казанского университета, директором Виленского реального училища, затем окружным инспектором и членом учебного комитета Министерства народного просвещения по рассмотрению книг для народного чтения, преподавателем истории в Екатерининском институте благородных девиц в Санкт-Петербурге. Его перу принадлежат многочисленные разножанровые тексты для детей, главным образом на исторические темы: «Взятие Казани» (сценическая поэма, 1855), «История России в рассказах для детей» (учебник для младшего возраста, 1868), «Откуда и как пошла русская земля и как стала быть» (с подзаголовком «Русская история в повестях совместно А. Е. Разина и В. И. Лапина», 1878–1879), «Из времен покорения Сибири» (1882), «Историческая повесть из времен татарского погрома» (1880) и др. Обращение школьных педагогов к изданию или сотрудничеству с детской периодикой было нередкой практикой в XIX столетии, как и интерес к созданию популярной исторической литературы для детей, рассматривавшейся как важнейший инструмент формирования национальной идентичности. Многолетний сотрудник журнала, автор многочисленных исторических повестей, рассказов, научно-популярных биографических очерков, писавший под псевдонимами С. Литвинцев, Виктор Русаков, так объяснял задачи текстов на исторические темы читателям «Задушевного слова»: «Любить родную землю, любить народ, который живет на этой земле, обязан каждый – ребенок он или взрослый. Но только тот может истинно и искренне полюбить свою родину, кто ознакомился с ее минувшую судьбой, кто знает ее радости и невзгоды в прошлом, кто знает какие были в ней цари, герои и полезные труженики, каковы были подвиги первых и деяния последних. Доставить вам, дети, эти познания, насколько они доступны вашему пони-

манию, рассказать вам про минувшие времена России – вот цель очерков под общим названием “Родная старина”» [20, с. 1–2].

Составителем первого и второго отдела была С. М. Макарова – детская писательница, учительница, тоже писавшая и на исторические темы. Попутно отметим, что была создательницей специфического для детских журналов жанра – адаптации текстов русских классиков для юных читателей. Так, в одном из первых номеров журнала мы встречаем ее вариант интерпретации фрагмента романа Л. Н. Толстого «Война и мир» с предисловием, из которого очевидно ее обоснование замысла такой работы с текстом: «Зная, как дети неохотно читают все, что им напоминает учебник, мы воздержались дать длинную характеристику императора Александра I и оживили ее несколькими эпизодами, так мастерски и метко очерченными графом Л. Н. Толстым. Из его же сочинения “Война и мир” взяли мы рассказ “Петя”, как дополнение войны 1812 г. Извлечено нами лишь то, что относится к характеристике молодежи того времени, восторженно настроенной событиями и обаятельным впечатлением, производимым Александром I» [27, с. 346].

Редактором «взрослого» отдела был писатель, переводчик П. И. Вейнберг. С 1879 по 1918 г. издание выходило еженедельно в составе двух отделов – для детей младшего (от 5 до 9 лет) и старшего возраста (от 9 до 14 лет). В этом случае важно, что журнал рассматривался Вольфом не только и не столько как коммерческий проект – для него были важны просветительская и образовательные функции журнала. В объявлении от издателя (1879) читаем: «С настоящим выпуском кончается четвертый том “Задушевного слова” или второй год его существования. Радужный прием со стороны прессы, многочисленные одобрительные отзывы, неоднократные личные заявления подписчиков, наконец несколько писем молодых наших читателей, убедили нас, что “Задушевное слово” выполнило

предначертанную себе задачу. Откровенно сознаемся, что число подписчиков далеко не осуществило наших надежд и до сих пор расходы издания не окупились. Будучи однако убеждены, что хорошее дело не пропадет и, что не далеко то время, когда русская публика станет обращать больше внимания на детское чтение, мы решились продолжать наш журнал» [24].

Ежегодно в объявлениях о подписке редакция декларировала программу издания, определяла свои задачи, подчеркивая свое стремление «быть товарищем, собеседником и руководителем молодых читателей, давать им разумное, полезное... чтение, расширять круг их знаний, содействовать развитию у них любознательности и пылливости, развлекать их» [9]. Наставнические, но в тоже время партнерские отношения с читателями журнал последовательно декларировал на протяжении всех лет существования и старался соответствовать своим декларациям. «“Праздник уже на дворе”, – говорит русский народ, торопливо кончая свои работы и готовясь, каждый по-своему, встретить один из великих праздников для всех христиан. “Задушевное слово” тоже изготовилось по-праздничному и является к вам с новым запасом всего, что нашло необходимым для вашего ума и сердца. При этом оно не забыло о длинных зимних вечерах, когда так охотно слушаются полустрашные-полузабавные рассказы, ни об играх и песнях, оживляющих собрания молодежи», – читаем, к примеру, в рождественском номере журнала за 1885 г. [25, с. 123].

Работы С. Ф. Либровича свидетельствуют о том, что задачи журнала и соответствие его содержания «справедливым педагогическим требованиям» были предметом обсуждения на редакционных собраниях, в которых принимали участие известные писатели и педагоги, сотрудничающие с изданием. В числе задач журнала Либрович упоминает устранение пробелов школьного образования и содействие

в организации «полезных развлечений» для детей, расширение их кругозора, развитие самостоятельности и индивидуальности [18, с. 5]. Одним из результатов обсуждения педагогических проблем в кругу единомышленников «Задушевного слова» можно считать серию брошюр на темы воспитания и образования, публиковавшихся в качестве приложения к журналу сначала под названием «Педагогическая библиотечка», затем «Задушевное воспитание». Даже самый беглый перечень таких брошюр наглядно свидетельствует о широте круга обсуждаемых педагогами вопросов: М. Димар «Первые уроки ребенка»; Л. Чарская «Профанация стыда»; «Школа для родителей» самого Либровича и др. [11; 21; 30].

Важно, что и после закрытия журнала его авторы воспринимались современниками как единомышленники, люди, разделяющие схожие мировоззренческие, в том числе и педагогические, ценности. Так, С. Я. Маршак вспоминал про начало 1920-х гг.: «Почти одновременно исчезли с лица земли все дореволюционные детские журналы – не только те, которые были проникнуты казенным, монархическим духом, но и более либеральные, – а заодно и старые солидные издательские фирмы, выпускавшие “институтские” повести в переплетах с золотым тиснением... Детская литература нуждалась в более решительном обновлении, чем “взрослая” литература. Рухнули стены, отгораживающие детей от жизни, от мира взрослых и делившие юных читателей на две резко отличные одна от другой категории – ребят, которые воспитывались в детской, и детей “простонародья”. Еще живы были и даже не успели состариться многочисленные сотрудники прежних детских журналов – беллетристы во главе с весьма популярной поставщицей истерично-сентиментальных институтских повестей Лидией Чарской, и всякого рода ремесленники-компиляторы, занимавшиеся популяризацией науки

и техники. Рассчитывать на этих сотруди-ков – понаторевших в детской литературе профессионалов и дам-любительниц – новый журнал, конечно, не мог» [22, с. 560–561].

Журнал многократно декларировал первоочередную ценность для его редак-ции именно образовательных задач. «“За-душевное слово” поставило себе цель – развлекая учить», – типичная для издания формулировка своих ориентиров [31]. Как актер неформального образования журнал расширял кругозор своих читателей и *фор-мировал их знания по истории, географии, литературе, биологии и др.* Практически все исследователи, в том числе и критики журнала, единодушны в том, что он в попу-лярной форме, с использованием иллюстра-ций информировал читателей о событиях российской и мировой истории, стараясь соотносить с их событиями, явлениями и тенденциями современной читателям реальности; регулярно публиковались ста-тьи и сообщения о народах России и мира, акцентировалось внимание на их матери-альной и духовной культуре, образе жиз-ни, религиозных представлениях, тради-циях воспитания детей. Журнал стремился формировать уважительное отношение к «другим» народам и культурам, конструи-ровал географические представления чита-телей, публикуя статьи и заметки о городах и губерниях России, страноведческие зарисовки; формировал представления о флоре и фауне, объяснял явления природы; понятным юному читателю языком описывал суть научных открытий и технических изобретений, пробуждая и поддерживая инте-рес к самостоятельной исследовательской (в самом широком смысле этого слова) по-зиции; анонсировал и рекламировал новые научно-популярные и художественные кни-ги для детей. Многочисленные анкеты, ре-бусы, шарады, игры познавательного харак-тера, касающиеся разных отраслей знаний, способствовали «учению с увлечением».

Представляется важным, что редакция журнала обращала пристальное внимание на то, как организовано школьное обра-зование в других странах мира, главным образом в Америке и Великобритании, ин-формируя не только об организации учеб-ного процесса, но и учебниках, каникулах, общественных организациях школьников, давая читателям основания для рефлексии по поводу особенностей своего обучения [5; 10; 14; 15]. На страницах издания мы встречаем упоминания и об интересе ро-дителей и школьников к обучению за ру-бежом. Так, в одном из номеров за 1906 г. читаем: «Гимназисты едут за границу учиться. В Петербурге образовался роди-тельский кружок, поставивший себе целью дать возможность учащимся местных гим-назий продолжать свои занятия за грани-цей. К кружку примкнули более или менее состоятельные лица, имеющие возмож-ность содержать своих детей за границей. Кружок предполагает устроить колонии и интернаты для возможно большего коли-чества русских гимназистов. В настоящее время кружок состоит из 30 лиц» [8].

«Задшевное слово» *развивало опыт* как чтения с родителями, так и самосто-ятельного чтения и письма (в рубрике «Почтовый ящик» регулярно помещались рекомендации о том, как правильно созда-вать письма и тексты вообще). Многочис-ленные детские письма, ответы на анкеты позволяют историкам педагогики и дет-ского чтения составить представление об эволюции круга детского чтения образо-ванных русских, любимых детьми жанрах и писателях, литературных героях и пони-мании влияния литературных образцов на детские поведенческие практики.

При помощи специальных рубрик «Шутки и проказы», «Задачи», «Игры, за-бавы и занятия» журнал *формировал у де-тей навыки организации собственного до-суга*, размещая на своих страницах ноты, игры-песни (с нотами и словами), пьесы

для домашних спектаклей, описания настольных и подвижных игр, обучая детей азам фотографии, оригами и пр.

Журнал *предлагал поведенческие образцы*, публикуя статьи не только об известных политиках, ученых, писателях, но и о детях-путешественниках, детях-участниках войн начала XX в., детях, самостоятельно зарабатывающих на обучение в гимназии или спасающих других детей. Подборка галереи героев «Задуманного слова» и интерпретации их биографий, особенно в начале XX столетия, свидетельствует о либеральной ориентации журнала. Со страниц журнала читатели узнавали о Д. Писареве, президенте Рузвельте и юности царя-Освободителя Александра II, борцах за политические свободы в России [1; 13; 26; 33]. Сообщения о юбилеях и творческих вечерах, посвященных жизни и деятельности «лучших людей» страны, создавали ощущение вовлеченности в культурную и общественную жизнь.

Редакция журнала пыталась *моделировать поведение* читателей, предлагая свои версии «правильного» участия детей в переломных событиях начала XX в., включала детей в деятельность детских общественных организаций, сообщала о результатах детского участия в благотворительности. Важным показателем влияния журнала на социальные практики его читателей можно считать отклики детей на призывы журнала о вступлении в детские организации, о помощи нуждающимся современникам, например, голодающим школьникам в 1906–1907 гг.

Итак, журнал «Задуманное слово» во второй половине XIX – начале XX в. был одним из институтов конструирования педагогического сообщества, включавшего в себя издателей, педагогов, детских писателей и поэтов, журналистов, создававших научно-популярные тексты для детей, художников, граверов и др. Именно

продуктивное сотрудничество этих людей сформировало с детского возраста привычку к регулярному чтению периодических изданий у русского образованного общества. Редакция «Задуманного слова» вместе с другими периодическими изданиями для детей сделала чтение периодики нормой и способствовала воспитанию позиции активного читателя, оперативно реагирующего своими письмами на значимые события, способного к солидарным действиям (участие в детских общественных организациях, благотворительной помощи нуждающимся и др.). Особенно важно, что журнал издавал специальные приложения для родителей, привлекая к сотрудничеству популярных тогда педагогов и популяризируя результаты их исследований для массового читателя.

Редакционные анонсы издания, а также разножанровые тексты лидеров «Задуманного слова» позволяют предположить, в самом общем виде, что авторы и издатели осознавали журнал как один из самостоятельных институтов образовательного пространства Российской империи, видели себя в качестве партнеров семьи, школы (как государственной, так и частной), детских общественных организаций в деле воспитания и образования новых граждан. В связи с этим в качестве идеального читателя журнала сотрудники редакции видели не только детей разных возрастов и их родителей, но и школьных учителей, воспитателей учреждений общественного призрения, педагогов военных учебных заведений, гувернанток и др. Об этом свидетельствуют среди прочего объявления в самом «Задуманном слове» о том, что журнал допущен Ученым комитетом Министерства просвещения в народные библиотеки и читальни, а также в библиотеки средних учебных заведений, циркуляром по военно-учебным заведениям разрешен в военных школах и кадетских корпусах.

Библиографический список

1. *Абрамов Я.* Великий критик (очерк жизни Д. Писарева) // *Задушевное слово.* – 1906. – № 45. – С. 710–712.
2. *Баренбаум И. Е.* Книжный Петербург: три века истории: очерки издательского дела и книжной торговли. – СПб.: КультИнформПресс, 2003. – 439 с.
3. *Бурдые П.* О телевидении и журналистике / пер. с фр. Т. В. Анисимовой и Ю. В. Марковой; отв. ред. и предисл. Н. А. Шматко. – М.: Прагматика культуры: Институт экспериментальной социологии, 2002. – 160 с.
4. *Водовозова Е. Н.* На заре жизни. Воспоминания. – СПб.: Типогр. 1-ой СПб. трудовой артели, 1911. – 608 с.
5. *Воспитание* хорошего гражданина // *Задушевное слово.* – 1906. – № 20. – С. 1.
6. *Гайманова Е. В.* Культуросфера отечественной периодики для детей и юношества 50–80-х гг. XIX в. – М.: Аналитик, 2014. – 264 с.
7. *Гидденс Э.* Устройство общества: очерк теории структуризации / пер. И. Тюрина. – М.: Академический проект, 2005. – 525 с.
8. *Гимназисты* едут за границу учиться // *Задушевное слово.* – 1906. – № 30. – С. 1.
9. *Два еженедельных* иллюстрированных журнала для детей и юношества // *Задушевное слово.* – 1891. – № 51. – С. 385.
10. *Детская республика* // *Задушевное слово.* – 1907. – № 31. – С. 1–2.
11. *Димар М.* Первые уроки ребенка. – СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1909. – 11 с.
12. *Динерштейн Е. А.* Петербургский издатель М. О. Вольф (к 150-летию с начала издательской деятельности) // *Книга: исследования и материалы.* – М., 1999. – Вып. 76. – С. 126–164.
13. *Из жизни* президента Рузвельта // *Задушевное слово.* – 1907. – № 10. – С. 1.
14. *Как американские школьники* проводят каникулы // *Задушевное слово.* – 1906. – № 24. – С. 1–2.
15. *Как и чему учатся юные японцы* // *Задушевное слово.* – 1907. – № 11. – С. 1–2.
16. *Каталог* русского отделения книжного магазина М. О. Вольфа в Петербурге. – СПб.: Типогр. книгопродавца М. О. Вольфа, 1862. – 296 с.
17. *Корнилова В. В.* Детские иллюстрированные журналы Санкт-Петербурга XIX в. // *Вестник СПбГУКИ.* – 2011. – № 4. – С. 82–96.
18. *Либрович С. Ф.* О чем и как пишут дети: история «Почтового ящика» «Задушевного слова». – СПб.: Т-во М. О. Вольф, 1907. – 18 с.
19. *Либрович С. Ф.* На книжном посту: воспоминания, записки, документы. Пг., – М.: Т-во М. О. Вольф, 1916. – 496 с.
20. *Либрович С. Ф.* Родная старина. Рассказы из истории России // *Задушевное слово.* – 1894. – № 1. – С. 1–2.
21. *Либрович С. Ф.* Школа для родителей. – СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1912. – 36 с.
22. *Маршак С. Я.* Дом, увенчанный глобусом // *Маршак С. Собр. соч. в 8 т.* – М.: Художественная литература, 1972. – Т. 7. – С. 554–574.
23. *Новый систематический каталог* книжного магазина М. О. Вольфа в Петербурге. – СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1881. – 600 с.
24. *От издателя* // *Задушевное слово.* – 1879. – № 12. – С. 3.
25. *От редакции* // *Задушевное слово.* – 1885. – № 8. – С. 123.
26. *Первые борцы* за свободу // *Задушевное слово.* – 1917. – № 24–25. – С. 1–2.
27. *Петя* (эпизод из Отечественной войны 1812 года) // *Задушевное слово.* – 1887. – № 12. – 2 отд. – С. 346–368.
28. *Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р.* Социология профессий: аналитические перспективы и методы исследований. – М.: Вариант, 2015. – 324 с.
29. *Хеллман Б.* Сказка и быль. История русской детской литературы / пер. с англ. О. Бухиной. – М.: Новое литературное обозрение, 2016. – 555 с.
30. *Чарская Л. А.* Профанация стыда. – СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1909. – 15 с.
31. *Что такое* «Почтовый ящик» «Задушевного слова» // *Задушевное слово.* – 1886. – № 1. – С. 14.
32. *Щепанская Т. Б.* Антропология профессий // *Журнал социологии и социальной антропологии.* – 2003. – Т. VI, № 1. – С. 139–162.
33. *Юношеские* годы царя-Освободителя // *Задушевное слово.* – 1907. – № 47. – С. 749–751.
34. *Turner B. A.* Exploring the Industrial Subculture. – London: Macmillan, 1971. – 202 p.

Поступила в редакцию 25.01.2019

**Rodigina Nataliya Nikolaevna**

*Dr. Sci. (Hist.), Prof. of the Department of Russian and Global History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University; Leading Researcher, Tobolsk Integrated Scientific Station, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, natrodigina@list.ru, ORCID 0000-0003-4938-0924, Novosibirsk, Tobolsk*

## **THE MAGAZINE “ZADUSHEVNOE SLOVO” AS THE ACTOR OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURY**

*Abstract.* The problem and the goal. Despite the fact that the children’s magazine “Zadushevnoe slovo” repeatedly attracted the attention of specialists in the history of journalism and children’s literature, so far its role in shaping the educational space of the Russian Empire has not been clarified.

The purpose of the article is to characterize the “Sincere Word” as one of the actors of the educational space of the Russian Empire in the second half of the 19th – early 20th centuries, to clarify its functions, ways of interacting with other objects and subjects of this space.

The methodology presented: 1) the theory of symbolic power and social fields P. Bourdieu, which allows to assert that the magazine for children did not so much “serve” the intellectual needs of its readership, but also shaped the audience itself and its needs; 2) E. Giddens’s structure theory, which predetermined close attention to the social practices of members of the editorial community; 3) the findings of the researchers of the anthropology of professions, fixing attention to the importance of studying special systems of meanings shared by a group of people working together.

It is concluded that the magazine “Zadushevnoe slovo” was one of the institutions designing the pedagogical community, which included publishers, teachers, children’s writers, and journalists who created popular science texts for children; Together with other periodicals for children, the magazine contributed to raising the position of an active reader who promptly responded with letters to important events capable of joint actions.

*Keywords:* history of education, children’s magazines.

### **References**

1. Abramov, Ya., 1906. The Great Critic (Essay on the Life of D. Pisarev). *Soulful Word*, No 45, pp. 710–712. (In Russ.)
2. Barenbaum, I. E., 2003. *Knizhny Peterburg: Three Centuries of History. Essays in Publishing and the Book Trade*. St. Petersburg: KultInform-Press Publ., 439 p. (In Russ.)
3. Bourdieu, P., 2002. About television and journalism. Moscow: Pragmatics of Culture Publ.: Institute of Experimental Sociology Publ., 160 p. (In Russ.)
4. Vodovozova, E. N., 1911. At the dawn of life. *Memories*. St. Petersburg: Typogr. 1st SPb. Labor Artel Publ., 608 p. (In Russ.)
5. Raising a good citizen. 1906. *Soulful Word*, No 20, p. 1. (In Russ.)
6. Gaymanova, Ye. V., 2014. *Culturesphere of Russian periodicals for children and youth in the 50–80s. XIX century*. Moscow: Analyst Publ., 264 p. (In Russ.)
7. Giddens, E., 2005. *The Disposition of Society. Essay on the theory of structuration*. Moscow: Academic project Publ., 525 p. (In Russ.)
8. High school students go abroad to study. 1906. *Soulful Word*, No 30, p. 1. (In Russ.)
9. Two weekly illustrated magazines for children and youth. 1891. *Soulful Word*, No 51, p. 385. (In Russ.)
10. *Children’s Republic*. 1907. *Soulful Word*, No 31, p. 12. (In Russ.)
11. Dimar, M., 1909. *The first lessons of the child*. St. Petersburg; Moscow: T-in M. O. Wolf Publ., 11 p. (In Russ.)
12. Dinershtein, E. A., 1999. *Petersburg*

- Publisher M. O. Wolf (on the 150th anniversary of the beginning of publishing). Book: studies and materials. Moscow, Vol. 76, pp. 126–164. (In Russ.)
13. From the life of President Roosevelt. 1907. Soulful Word, No 10, p. 1. (In Russ.)
14. How American school children spend their holidays. 1906. Soulful Word, No 24, p. 12. (In Russ.)
15. How and what do the young Japanese study. 1907. Soulful Word, No 11, p. 12. (In Russ.)
16. Catalog of the Russian branch of the bookstore M. O. Wolf in St. Petersburg. St. Petersburg: Typogr. bookseller M. O. Wolf Publ., 1862, 296 p. (In Russ.)
17. Kornilov, V. V., 2011. Children's illustrated magazines of St. Petersburg of the XIX century. Bulletin SPbGUKI, No 4, pp. 82–96. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Librovich, S. F., 1907. What children write about and how: The history of the "Mailbox" of the "Soulful Word". St. Petersburg: T-in M. O. Wolf Publ., 18 p. (In Russ.)
19. Librovich, S. F., 1916. On the book post: memoirs, notes, documents. Pg. Moscow: T-in M. O. Wolf Publ., 496 p. (In Russ.)
20. Librovich, S. F., 1894. Native old boy. Stories from the history of Russia. Soulful Word, No 1, p. 12. (In Russ.)
21. Librovich, S., F., 1912. School for parents. St. Petersburg; Moscow: T-in M. O. Wolf Publ., 36 p. (In Russ.)
22. Marshak, S. Ya., 1972. House crowned with a globe. In: Marshak S. Sobr. cit. in 8 vol. Moscow: Fiction Publ., Vol. 7, pp. 554–574. (In Russ.)
23. New systematic catalog of the bookstore M. O. Wolf in St. Petersburg. St. Petersburg; Moscow: T-in M. O. Wolf Publ., 1881, 600 p. (In Russ.)
24. From the publisher. 1879. Soulful Word, No 12, p. 3. (In Russ.)
25. From the editors. 1885. Soulful Word, No 8, p. 123. (In Russ.)
26. The first freedom fighters. 1917. Soulful Word, No 24–25, p. 12. (In Russ.)
27. Peter (an episode from the Patriotic War of 1812). 1887. Soulful Word, No 12, 2 dep., pp. 346–368. (In Russ.)
28. Romanov, P. V., Yarskaya-Smirnova, E. R., 2015. Sociology of professions: analytical perspectives and research methods. Moscow: Variant Publ., 324 p. (In Russ.)
29. Hellman, B., 2016. Fairy Tale and Story. The history of Russian children's literature. Moscow: New Literary Review Publ., 555 p. (In Russ.)
30. Charskaya, L. A., 1909. Profanation of shame. St. Petersburg; Moscow: T-in M. O. Wolf Publ., 15 p. (In Russ.)
31. What is the "Mailbox" of the "Soulful Word". 1886. Soulful Word, No 1, p. 14. (In Russ.)
32. Schepanskaya, T. B., 2003. Anthropology of professions. Journal of Sociology and Social Anthropology, T. VI, No 1, pp. 139–162. (In Russ., abstract in Eng.)
33. Adolescent years of the Tsar Liberator, 1907. Soulful Word, No 47, pp. 749–751. (In Russ.)
34. Turner, B. A., 1971. Exploring the Industrial Subculture. London: Macmillan Publ., 202 p. (In Eng.)

*Submitted 25.01.2019*

**Сидорчук Оксана Николаевна**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, sonyu97@mail.ru, ORCID 0000-0001-6713-7958, Новосибирск*

**Сидорчук София Дмитриевна**

*Студентка 4 курса Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, sonyasidorchuk@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1677-1419, Новосибирск*

**«ЭТО ПРАЗДНИК МЫ СПРАВЛЯЕМ...»:  
СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДИКИ ОРГАНИЗАЦИИ СОВЕТСКИХ  
ПРАЗДНИКОВ В ДЕТСКОМ САДУ В 20–30-е гг.**

*Аннотация.* Проблема и цель. Актуальность исследования определена модернизацией современного дошкольного образования и поиском новых методов и методик организации праздников для детей. В связи с этим, традиции, накопленные в советской системе, представляют несомненный исследовательский интерес.

Цель статьи – выявление источникового потенциала журнала «Дошкольное воспитание» в выявлении организации системы праздников в детских садах в 1920–30-е гг. – в период становления дошкольных учреждений.

Методология. Теоретической основой статьи выступили представления о праздничной детской культуре, выработанные в социологическом, культурологическом и историческом знании. Методологически работа выстроена в рамках подходов М. Рольфа, К. Келли, М. Костюхиной.

В заключении делается вывод, что научная новизна и теоретическая значимость исследования позволяет применять некоторые методики для организации современных праздников в дошкольных учреждениях. Статья может быть полезна исследователям, занимающимся историей детской повседневности, историей советского общества и праздничной культуры / обрядности. Анализ статей журнала позволил определить цели и задачи формирования праздничной культуры дошкольников советского времени, выделить основные методические подходы в организации праздников в детском саду. Проанализированы подходы к отбору содержания праздника, охарактеризованы основные методические приемы, описаны декорации и костюмы детей.

*Ключевые слова:* дошкольное образование, детский сад, праздники в детском саду, методика организации праздника.

**Постановка задачи.** Актуальность исследования определена модернизацией современного дошкольного образования и поиском новых методов и методик организации праздников для детей [1; 2]. В связи с этим традиции, накопленные в советской системе дошкольного образования, представляют несомненный исследовательский интерес.

Цель исследования – выявить источник

воспитание» в реконструкции системы праздников в детских садах в 1920–30-е гг. – в период становления дошкольных учреждений.

Научно-методический журнал «Дошкольное воспитание» начал выходить в 1928 г., ставя перед собой несколько задач: 1) определить основные направления работы дошкольных учреждений; 2) обобщить передовой педагогический опыт в организации воспитания в до

школьных учреждениях; 3) познакомить работников дошкольных учреждений с методикой проведения конкретных мероприятий, в том числе и праздников.

Статьи в журнале «Дошкольное воспитание», посвященные организации праздников, были опубликованы практически в каждом номере. Они располагались в рубриках «Методика», «Педология» и др. Содержание этих статей различно: теоретическое обобщение роли и места праздников в системе подготовки дошкольника в контексте формирования «нового человека»; определение основных целей праздников, исходя из общественно-политических установок пролетарского ребенка-дошкольника; конкретные методические разработки.

Анализ публикаций журнала показал, что в течение 20–30-х гг. изменяются не только целевые установки, но и методы и методические приемы организации праздников. Прежде всего, это связано с усилением воспитательных задач по формированию «человека социалистического общества», «смены отцов», «революционного преемника». В этот период складывается структура советской праздничной обрядности, позволяющая вытеснить религиозную.

**Научная экспозиция, введение в проблему.** В последнее время объектом пристального внимания со стороны историков, социологов, культурологов становится советская праздничная культура / обрядность [3; 4; 7]. В исследовании М. Рольфа на большом источниковом материале детально рассматривается советская праздничная культура, механизм формирования праздничного символического канона, организационные формы проведения, праздничные программы в Москве и других городах [7]. Несмотря на значительные исследования по изучению роли праздника в организации досуга советских граждан, в формировании «нового» обрядового цикла взамен праздничной драматургии рели-

гиозной культуры, детские праздники или праздники, специально организованные в дошкольных учреждениях, в исследовательской литературе представлены незначительно. По мнению М. Костюхиной, «между тем именно в дошкольных учреждениях реализовывались типовые модели государственных праздников» [4, с. 173].

Кроме этого исследование педагогических и научно-методических журналов с точки зрения выявления источникового потенциала в последнее время приобретает огромное значение [6; 7].

**Исследовательская часть.** Включение дошкольных учреждений как части системы народного образования впервые происходит в 1917 г. (Декрет Совнаркома от 9 ноября 1917 г. и Декрет от 20 декабря 1917 г.). Эти документы подчеркивали роль и место дошкольного образования в системе общественного воспитания ребенка-дошкольника и первоначально ставили задачу презрения, развития ребенка и только затем воспитание. В связи драматическими событиями первых лет советской власти (гражданская война, голод, беспризорность, сиротство) первоначальными задачами были уход, наблюдение за физическим развитием ребенка. Задачи воспитания дошкольника в начале 20-х гг. формулировались общими фразами и относительно занятий ребенку предоставлялась свобода выбора.

Ситуация изменяется после III Всероссийского съезда в 1924 г. и IV Всероссийского съезда в 1928 г. по дошкольному воспитанию, определивших цели и задачи дошкольного воспитания, роль и место организованных занятий, в том числе и роль революционных праздников в жизни ребенка-дошкольника<sup>1</sup>.

В первые годы функционирования детских садов основным становится празд-

<sup>1</sup> Эпштейн М. О ближайших задачах дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. 1932. № 8. С. 2–7.

ник 1 Мая, призванный заменить Пасху. Далее формируется модель празднования Октября (новый праздник, занимающий центральное место в советской праздничной культуре). Постепенно формируется «красный праздничный календарь дошкольника». Год начинался празднованием Памятных Ленинских дней (до 1935 г. празднование Нового года было отменено), затем шел День Красной Армии (23 февраля), День работницы (8 Марта), День рождения Ленина (22 апреля), День международной солидарности трудящихся (1 Мая), Международный юношеский день, День первой борозды, День кооперации, День обороны и индустриализации, День празднования годовщины Октября. Не все праздники выдержали проверку временем, педагогической целесообразностью и соответствием меняющимся идеологическим установкам. Уже к 40-гг. некоторые праздники исчезают из «праздничного календаря дошкольника».

**Роль и значение праздника в развитии дошкольника.** В 1929 г. в статье Е. Флериной праздник определяется как «необходимый элемент эмоционального и психического развития ребенка <...> значительное явление в жизни ребенка»<sup>2</sup>. Общественно-политические праздники имели социально-политическое значение в развитии дошкольника (они заменяли собой религиозные праздники и приобщали детей к «поток» общественно-политической жизни) и большое агитационно-пропагандистское значение (служили «проводником» в окружающую среду новых форм воспитания, новых форм воздействия на ребенка)<sup>3</sup>.

Праздник конструировался, исходя из социально значимой идеи, определяющей его содержание, и способа (метода) выражения этой идеи. Педагогический кол-

лектив детского сада решал, «как подать указанную идею, чтобы она затронула, оставила глубокий эмоциональный след – это проблема не только эстетического, но и политического значения»<sup>4</sup>.

А. Сорокина определяла роль и место общественно-политических праздников как «завершение определенного отрезка педагогической работы с детьми, имеющего социально-воспитательное значение»<sup>5</sup>.

*Типология праздников в детском саду.* В 20-е гг. в детском саду была принята следующая типология праздников:

1) общественные праздники. К ним относились: праздники революционного быта (Октябрь, 1 Мая, День Красной Армии, День работницы); сезонные праздники (природа и быт – зимний, весенний, осенний – древонасаждение, праздник урожая; спортивные сезонные праздники); праздники по случаю больших научных открытий или изобретений, культурных начинаний;

2) праздники семейного быта (рождение нового члена семьи, «октябрины», дни рождения, организация новой семьи и т. д.).

Исходя из значимости «новых» советских праздников, Е. Флериной предлагалась иная типология праздников в детском саду:

1) интимный групповой праздник (отмечает небольшое событие в жизнь группы, дни рождения ребенка, успехи группы или отдельного ребенка);

2) учетный праздник. Цель такого праздника – завершение опыта ребенка, учет и оценка проделанного пути. К таким праздникам относились, например, демонстрация умений кататься на лыжах, коньках, посадка деревьев, помощь птицам в зимний период, сбор урожая на собственном огороде, праздники, связанные с пропагандой уголка ребенка в семье, и др.;

<sup>2</sup> Флериная Е. Праздник в дошкольном учреждении // Дошкольное воспитание. 1929. № 6. С. 25.

<sup>3</sup> Там же. С. 26.

<sup>4</sup> Там же. С. 25.

<sup>5</sup> Сорокина А. Методика организации общественно-политических праздников // Дошкольное воспитание. 1931. № 10. С. 25.

3) общественно-политические праздники. Цель таких праздников – «приобщение к революционным коллективным эмоциям масс», осознание дошкольниками себя членами большого советского общества. Воспитательное значение революционного праздника велико, «так как здесь в сконцентрированном виде через художественное оформление можно дать ребенку значительные революционные эмоции, согласованные с переживаниями масс»<sup>1</sup>.

Все праздники, проводимые в дошкольных учреждениях, относились к так называемым «организующим моментам». Под «организующим моментом» понимался «метод построения педагогического процесса, наиболее полно отвечающий педагогическим особенностям детей дошкольного возраста... связное, а не предметное расположение материала»<sup>2</sup>. Аналогом «организующих моментов» являлись «жизненные явления», вокруг которых организовывалась деятельность детей, происходило знакомство с новыми знаниями, формировались навыки<sup>3</sup>. Тематика организующих моментов определялась учебно-воспитательными целями дошкольного образования. Содержанием являлись наиболее яркие события общественно-политической жизни, сезонные явления и вопросы организации жизни детей. Методические рекомендации для дошкольных учреждений, на которые ссылаются авторы статей журнала, перечисляли основные организационные моменты поквартально. Например, «Организирующий момент: “Участие дошкольного учреждения в подготовке и проведении праздника 1 Мая”»<sup>4</sup>.

«Праздничный календарь дошкольника» включал более десяти праздников в году, но лишь несколько праздников (День Красной Армии / День защитника Отечества, 8 Марта и 1 Мая) являются актуальными и в современной праздничной культуре. Мы остановимся на детальном анализе праздника 8 Марта, выявив основные целевые установки, подходы к отбору содержания, методы и методические приемы, варианты проведения, которые положили начало формированию модели проведения праздников в детском саду. С небольшими изменениями эта модель просуществовала до сегодняшнего дня.

8 Марта в 20–30-е гг. имел несколько названий «Международный день работниц», «Международный праздник трудящихся женщин» и не являлся выходным праздничным днем. Этот праздник отмечался на рабочих местах как праздник «раскрепощения» и «равноправия» женщин. Во «взрослом» мире этот праздник отмечался достижениями в социалистическом строительстве, в демонстрации подвига женщин наравне с мужчинами, в освоении женщинами мужских профессий (летчик, тракторист, сталевар и др.).

*Целевые установки 8 Марта.* В дошкольных учреждениях к празднику готовились заранее как к одному из основных «организующих моментов», обозначенному в плане работы детского учреждения. «В процессе подготовки организующие моменты составляют... как бы звенья одной цепи <...>: беседа “Чем занимаются матери”, письмо и чтение “Скоро праздник всех работниц”, экскурсия на швейную фабрику, где работают матери детей, и т. д.»<sup>5</sup>. Праздник «увязывался» по своему содержанию с предыдущими праздниками (с «Ленинскими днями» и «Днем Красной армии») и с последующими («1 Мая», «Оздоровление быта», «Днем первой бороз-

<sup>1</sup> Флерина Е. Указ. соч. С. 29.

<sup>2</sup> Суровцева А. Пятнадцать лет борьбы за советскую систему дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. 1932. № 10–12. С. 22.

<sup>3</sup> О методике организованных занятий // Дошкольное воспитание. 1929. С. 21–22.

<sup>4</sup> Материалы к работе дошкольного учреждения в городе на весенний квартал. М., 1931. С. 8–16.

<sup>5</sup> О методике организованных занятий // Дошкольное воспитание. 1929. № 2. С. 21.

ды» и др.), определялось время подготовки к празднику 1 ½ декады, 2 декады.

Проанализировав несколько вариантов проведения праздника 8 Марта, можно представить в обобщенном виде основные целевые установки:

1) дать детям представление о дне 8 Марта как международном празднике трудящихся женщин;

2) дать детям представление о правах, труде и быте женщин до революции и в современности (в Советской России и за границей);

3) выяснить роль женщины в социалистическом строительстве, определить необходимость вовлечения большого количества женщин в производство;

4) дать детям понять роль бытовых учреждений в деле вовлечения женского труда в производство, в общественную жизнь, в ликвидацию неграмотности, в деле повышения ее производственной квалификации;

5) воспитать у детей готовность принимать участие в фактическом освобождении женщин для производства и учебы;

6) проверить и наладить правильные взаимоотношения между мальчиками и девочками;

7) вовлечь население и общественные организации в строительство дошкольных учреждений, имея в виду массовое вовлечение женщин в производство;

8) провести работу с семьей и окружающим населением по налаживанию правильного воспитания между мальчиками и девочками;

9) принять активное участие в дошкольном походе и смотре дошкольного воспитания<sup>6</sup>.

Цели праздника Международного дня трудящихся женщин (Дня работницы) должны были реализовать специфическую идею, связанную с идеей «раскрепощения женщин», поэтому все этапы подготовки

к празднику в доступной для дошкольника форме были ориентированы на воплощение этой идеи.

*От общих установок к разработке методики.* Первоначально праздник имел весьма расплывчатые контуры в организации. Постепенно складывается модель праздника, просуществовавшая с небольшими изменениями до наших дней: подготовка детей и планирование праздника – отбор основного содержания – инсценировка (утренник) – подведение итогов и корректировка.

Подготовка детей и планирование сценария праздника осуществлялась в двух направлениях:

1) «Музыкально-ритмическая работа» предусматривала подготовку детей в ходе проведения музыкальных занятий. В конечном итоге эти занятия объединялись в программу утренника. Дети разучивали стихи и песни, рекомендованные «Дошкольным воспитанием» и опубликованные в детских журналах «Искорка», «Мурзилка», «Затейник», готовили инсценировку, которая становилась центральным элементом праздника<sup>7</sup>;

2) подготовительная работа по «работке основного содержания». На этом этапе предусматривались различные методы: беседы с детьми о труде и быте женщин, экскурсия на фабрику-кухню, составление альбома, иллюстрирующего труд женщин на производстве, участие ее в общественной жизни, организованная ритмическая игра («Фабрика-кухня», «Прачечная», «Столовая»), написание письма для детского сада представителей других национальностей (цыган, татар и др.), посещение штаба дошкольного похода, подготовка материала для выставки (работы, которые иллюстрируют жизнь

<sup>6</sup> О методике организованных занятий // Дошкольное воспитание. 1929. № 2. С. 8–9.

<sup>7</sup> Песня гудка // Искорка. 1925. № 3. С. 10–11; Френкель Н. День работницы. Живая газета для показа малышам // Затейник. 1931. № 3. С. 21–22.

и труд в детском саду, участие в социалистическом строительстве – рисунки, лепку, стенные газеты, работы из «бросового» материала), изготовление лозунгов, плакатов к празднику, изготовление значков для кружкового сбора и др.

Подготовительная работа включала и задание на дом: «Поговорить с мамой, в чем ей можно помочь (мыть посуду, подметать пол, выполнять небольшие поручения)», «Договориться с братьями и сестрами для организации помощи мамы», «Составить список дежурных из членов семьи» и др. Формы выполнения предусматривались индивидуальными или коллективными<sup>1</sup>.

Каждый из методов был направлен на формирование определенных установок. Например, экскурсия в бытовое учреждение (фабрику-кухню, столовую, ясли, клуб, прачечную), где внимание детей фиксировалось на условиях, облегчающих работу женщин («дети в яслях – мать спокойно лучше работает», «дети в вечернем уголке – мать занимается в кружках» и др.)<sup>2</sup>.

Подготовка детей средней и старшей группы осуществлялась в рамках и других занятий (занятия по освоению грамоты и математике). На занятиях по освоению грамоты дети получали упражнения в технике чтения, например, «Мама читает», «Мама работает на фабрике», «Мама ходит на собрание», обсуждали с воспитателем тексты лозунгов и плакатов, записывали короткие фразы «Мы ходили в штаб», «Мы были на фабрике», «Мы подарили детям игрушки». На занятиях по математике дошкольники получали задание на дом: «Выяснить у кого в семье больше младших / старших братьев / сестер. Как каждый из них помогает маме?». При посещении фабрики-кухни подсчитывалось количество машин, которые ускоряют работу женщины. «Сколько можно блюд

сделать руками, а сколько делает машиной?» При изготовлении поделок дети использовали метр для измерения длины и ширины дощечек, бумаги. При посещении штаба дошкольного похода дети узнавали, сколько дошкольных учреждений открыто в будущем году и сколько в них будет человек. Далее на собрании путем голосования подсчитываются голоса «за» и «против» (определение больших и меньших величин). При планировании подготовительной работы дошкольникам сообщалось время на подготовку (формирование представлений о времени, формирование умения планировать работу).

Решение о проведении праздника (день, время начала утренника) определялось на детском собрании путем голосования (формирование представлений о коллективном принятии решения).

В планировании праздника Дня работницы важное место занимала и общественно-педагогическая работа: проведение заседания совета сада и родительского собрания, где рассматривалось значение 8 Марта, правовое положение женщин, «пережитки старого быта», мешающие раскрепощению женщин и воспитанию девочки с раннего возраста как «будущего участника строительства новой жизни наравне с мужчинами»<sup>3</sup>. Обращалось внимание на участие родителей в общерайонном или общефабричном собрании женского актива, где ставился вопрос о равноправии женщин, и помощь в проведении 8 Марта в детском учреждении<sup>4</sup>. Огромное значение уделялось активному участию родителей в оформлении выставки, проведении смотра детских работ, утреннике и привлечении на него других гостей («неорганизованного населения»). Таким образом, дошкольное учреждение выполняло ряд более широких социальных задач: сформи-

<sup>1</sup> Участие детей в подготовке и проведении международного дня работницы // Дошкольное воспитание. 1930. № 2. С. 21.

<sup>2</sup> Там же. С. 22.

<sup>3</sup> Участие детей в подготовке и проведении международного дня работницы // Дошкольное воспитание. 1930. № 2. С. 25.

<sup>4</sup> Там же. С. 22.

ровать представления о новой праздничной культуре, закрепить определенные целевые установки и представления о советской действительности среди населения.

*Оформление праздника.* Праздник 8 Марта предусматривал различные варианты оформления (символический канон праздника только начинал оформляться). Основным назначением оформления были закрепление символов «раскрепощения женщин». Например, «Детсад», «Клуб пионеров / октябрят», «Прачечная», «Столовая», «Домоуправление». «Прачечная» декорировалась утюгами, полками, пакетами с чистым бельем, «столовая» украшалась столами с чистыми скатертями, цветами на столах. Специально подготовленных костюмов к празднику не предусматривалось, символом праздника была красная косынка, которую повязывали девочки.

*Основное содержание праздника.* Праздник 8 Марта реализовывал многие целевые установки, в связи с чем основным в отборе содержания была ориентация на общественно полезную деятельность детей. Общественно полезная деятельность реализовывала основную идею – раскрепощение женщины – и в то же время связывалась с актуальными политическими лозунгами, которые специально публиковались в журнале «Дошкольное воспитание». Например, «К 8 Марта поднимем кампанию за всемерное расширение дошкольной сети в целях вовлечения новых женских масс в производство», «Создавая дошкольные учреждения, дадим возможность колхознице, крестьянке участвовать в весеннем севе», «В день 8 Марта проверим, как дошкольные учреждения раскрепощают трудящихся женщин для участия в производственной и общественной жизни страны!»<sup>5</sup> и др.

*Сценарий праздника (утренника)* предусматривал несколько вариантов проведе-

ния. В конце 20-х гг. праздник 8 Марта вел герой всех детских праздников Петрушка. Петрушка задавал вопросы детям (Какой праздник у нас сегодня? Кем работает твоя мама? Как ты помогаешь маме?), зал отвечал.

В начале 30-х гг. формируется модель проведения праздника, состоящая из нескольких частейб.

1. Встреча гостей под музыкальное сопровождение (песни «Работаю с охотой», «Кондуктор», «Метельщица» и др.), размещение гостей.

2. Торжественный вход детей, размещение детей, соответственно ролям, которые они играют.

3. Приветственное слово ведущего (конферансье):

– «Слушайте! Слушайте! Слушайте! Какой сегодня у нас праздник?»

– «8 Марта – день работницы!»

По предложению конферансье все дети встают и коллективно говорят: «Поздравляем наших матерей и всех работниц с праздником 8 Марта!»

4. После приветствия ребята аплодируют взрослым, а руководитель предлагает присутствующим в зале работницам встать и ответить на приветствие. Вслед за этим конферансье обращается к детям с вопросом, показывая на девочек, наряженных красные косынки:

– «Кто такие, эти головки в красных косынках?»

– «Работницы!»

5. После вступительной части начинается представление разных групп, сопровождаемое репликами ведущего: «Как вы думаете, работницы устают от работы?»; «Давайте позовем их в столовую обедать, чтобы им не нужно было готовить обед», затем в «Прачечную», «Детский сад» и т. д.

6. Завершается утренник обращением к взрослым: «В день 8 Марта ребята заявляют Вам, что они будут стараться облегчить

<sup>5</sup> Алексеева В. 8 Марта // Дошкольное воспитание. 1931. № 1. С. 1–2.

<sup>6</sup> Бабаджан Т. Сценарий праздника 8 Марта // Дошкольное воспитание. 1930. № 2. С. 27–28.

по возможности своим матерям домашнюю работу. А как ребята будут помогать своим матерям, это написано у них на плакатах». Дети показывают плакаты, на которых написаны лозунги: «Мы сами будем одеваться и убирать свои постели» и т. д.

7. Завершается праздник шествием всех детей под барабанный бой или музыку. Во время шествия ведущий читает надписи на плакатах, дети несколько раз кричат: «Ура!».

Для участия детей в инсценировке 8 Марта на производстве был предусмотрен вариант праздника с использованием театра теней. В театре теней разыгрывались две сценки «Детсад» и «Домоуправление». Сцена «Детсад» выстраивалась на демонстрации противоположностей: «организованные занятия дошкольников в детском саду» и «занятия безнадзорных детей без внимания матерей (драка, травма и т. д.)». Организованные дошкольники предлагают создать детскую комнату при доме, в которой происходят несчастья с детьми.

Вторая сцена «Домоуправление» предусматривает совместный поход воспитателя, пионеров и детсадовцев в домоуправление с ходатайством об открытии детской комнаты. Завершается праздник демонстрацией организованных занятий в открытой домашней детской комнате, общим маршем дошкольников и провозглашением лозунгов, призывающих к расширению дошкольных учреждений<sup>1</sup>. Обязательная часть любого праздника – организованный выход на улицу, шествие или катание, наблюдение праздничной толпы, движение ритмической колонны, использование ярких знамен, плакатов, лозунгов, пение революционных песен и др. (Займствование из религиозной культуры – крестный ход, хороводы, песнопения.)

*Критика и совершенствование работы.*

В 1932 г. была подвергнута критике вся

продуманная в 20-е гг. система празднования 8 Марта.

1. Общественно полезная деятельность дошкольника не была подчинена тем воспитательно-образовательным задачам, которые выдвигал перед собой детский сад, а определялась «нуждами обслуживающего производства».

2. Не учитывались педологические особенности и возможности детей-дошкольников разных возрастных групп; дети вовлекались во все кампании, во все общественно-политические моменты, которые отмечались окружающими. При этом отмечалась перегрузка детей как непонятным для них материалом, так и большим количеством дел.

3. Недостаточность времени для серьезной подготовки и понимании идеи раскрепощения женщин. Достаточно сложный материал для дошкольника о роли женщин в производстве предполагалось дать в течение 15–20 дней. Такая концентрация материала неизбежно приводила к натаскиванию детей. Предлагалось готовиться к пониманию такого сложного понятия как «равноправие женщин» на протяжении всей воспитательной работы. Например, при организации игр в «Завод», «Фабрику», «Красная Армия» привлекать в игру девочек наравне с мальчиками. Во время празднования Дней Красной армии рассказывать о героизме женщин во время Гражданской войны, беседовать о сложном положении женщин до революции и за границей.

4. Критике были подвергнуты и тщательно проработанные сценарии. Основная мысль – оформление и художественное воплощение порой вытесняет идейное содержание дня 8 Марта. Поэтому предлагалось ограничиться разучиванием песен и стихов и выступать в клубе на женском празднике, совершать экскурсии к младшим группам или к октябряткам / пионерам.

**Заключение.** Таким образом, выявление на основе публикаций журнала «Дошкольное воспитание» роли и места

<sup>1</sup> Материалы к работе дошкольного учреждения в городе на весенний квартал. М., 1931. С. 14–15.

праздников в формировании советской праздничной культуры / обрядности позволяет на примере праздника 8 Марта определить основные целевые установки, подходы к отбору содержания, методы и методические приемы, варианты проведения, которые не потеряли актуальности и в наше время. Праздник 8 Марта, в отличие от других праздников революционного быта, существует и сегодня,

постепенно трансформировался из Дня работницы в Международный женский день – Женский день – Праздник мам; изменились основные символы праздника («красная косынка» – «веточка мимозы»), но не потерялась основная методическая конструкция проведения (подготовка музыкальных номеров, стихов, выставка работ, подарки мамам, праздничное шествие и др.).

#### Библиографический список

1. Баталина О. И. Приобщение детей дошкольного возраста к опыту традиционной народной культуры «Праздник круглый год» // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 3. – С. 26–29.
2. Васюкова Н. Е., Родина Н. М. Планирование образовательного процесса с дошкольниками на комплексно-тематической основе и принципе интеграции образовательных областей // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 5. – С. 32–39.
3. Келли К., Сиротина С. «Было непонятно и смешно»: праздники последних десятилетий советской власти и восприятие их детьми // Антропологический форум. – 2008. – № 8. – С. 258–299.
4. Костюхина М. Октябрьский сценарий в детском саду // Детские чтения. – 2017. – № 2, Т. 12. – С. 173–183.
5. Родигина Н. Н. «Исполнение культурной миссии России на востоке»: образование в Сибири в освещении еженедельных иллюстрированных журналов второй половины XIX – начала XX вв. // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 44–49.
6. Родигина Н. Н. «Какая школа нужна Сибири?»: вопросы регионального образования в освещении педагогических журналов конца XIX – начала XX в. // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 141–150.
7. Рольф М. Советские массовые праздники. – М.: РОССПЭН, 2009. – 439 с.

Поступила в редакцию 17.01.2019

#### **Sidorchuk Oksana Nikolaevna**

*Cand. Sci. (Histor.), Assoc. Prof. chair of Russian and General History, Institute of Historical, Humanities and Sociological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, sonya97@mail.ru, ORCID 0000-0001-6713-7958, Novosibirsk*

#### **Sidorchuk Sofiia Dmitrievna**

*Four-year student Institute of Historical, Humanities and Sociological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, sonyasidorchuk@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1677-1419, Novosibirsk*

### **“THIS IS HOLIDAY WE CELEBRATE...”: THE FORMATION OF THE METHODS OF ORGANIZING SOVIET HOLIDAYS IN KINDERGARTEN IN THE 20–30 s.**

*Abstract.* The problem and the goal. The relevance of the research is determined by the modernization of modern pre-school education and the search for new methods and methods of organizing events for children. In this regard, the traditions accumulated in the Soviet system are of undoubted research interest.

The purpose of the article is to identify the source potential of the journal “Preschool Education” in identifying the organization of the system of holidays in kindergartens in the 1920s and 30s. – in the period of formation of preschool institutions.

Methodology. The theoretical basis of the article was ideas about the festive children’s culture, developed in sociological, cultural and historical knowledge. Methodologically, the work was built in the framework of the approaches of M. Rolf, K. Kelly, M. Kostyukhina.

As a result, it is concluded that the scientific novelty and theoretical significance of the study allows the use of some techniques for organizing modern holidays in preschool institutions. The article may be useful to researchers involved in the history of children’s everyday life, the history of Soviet society and festive culture / rituals.

The analysis of the journal’s articles allowed determining the goals and tasks of forming the festive culture of preschool children of the Soviet period, identifying the main methodological approaches in organizing holidays in kindergarten. The approaches to the selection of the content of the holiday are analyzed, the main teaching methods are described, the scenery and costumes of the children are described.

*Keywords:* preschool education, kindergarten, holidays in kindergarten, methods of organizing a holiday.

### References

1. Batalina, O. I., 2015. Introduction of preschool children to the experience of traditional folk culture “All-year-round holiday”. Experiment and innovation in school, No 5, pp. 26–29. (In Russ.)
2. Vasyukova, N. E., Rodina, N. M., 2012. Planning of the educational process with preschool children on a comprehensive thematic basis and the principle of integration of educational areas. Kindergarten: Theory and Practice, No 5, pp. 32–39. (In Russ.)
3. Kelly, K., Sirotnina, S., 2008. “It was incomprehensible and ridiculous”: holidays of the last decades of Soviet power and their children’s perception. Anthropological forum, No 8, pp. 258–299. (In Russ.)
4. Kostyukhina, M., 2017. The October script in kindergarten. Children’s readings, No 2, Vol. 12, pp. 173–183. (In Russ.)
5. Rodigina, N. N., 2013. “Execution of the Cultural Mission of Russia in the East”: education in Siberia in the coverage of the weekly illustrated magazines of the second half of the XIX – early XX centuries. Siberian Pedagogical Journal, No 1, pp. 44–49. (In Russ.)
6. Rodigina, N. N., 2006. “Which School Is Necessary for Siberia?”: Questions of regional education in the coverage of pedagogical journals in the late XIX – early XX centuries. Siberian Pedagogical Journal, No 5, pp. 141–150. (In Russ.)
7. Rolf, M., 2009. Soviet mass holidays. Moscow: ROSSPEN Publ., 439 p. (In Russ.)

*Submitted 17.01.2019*

*Дружинина Юлия Викторовна*

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, druzok5111@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2131-4466, Новосибирск*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ СЕЛЬСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX в.**

*Аннотация.* Проблема и цель. Актуальность исследования обусловлена отсутствием специальных научных работ, посвященных изучению вопроса об идентичности сельской интеллигенции Западной Сибири второй половины XIX – начала XX в.

Цель статьи – охарактеризовать образовательно-просветительскую деятельность как проявление идентичности сельской интеллигенции Западной Сибири на рубеже веков.

Методология исследования базируется на теории идентичности, разработанной психологом Г. Тэджфелом, П. Бергером и Т. Лукманом, позволяющей определить механизм формирования и проявления идентичности в образовательно-просветительской деятельности сельской интеллигенции.

В заключении отмечено, что во время осуществления просветительской деятельности сельские интеллигенты стремились воплотить на практике свои идеи служения обществу через активность, направленную на повышение культурного уровня населения сельской местности Западной Сибири. Кроме того, именно во время образовательно-просветительской активности сельские интеллигенты вступали во взаимодействие друг с другом, осознавали себя особой социальной общностью, одной из приоритетных задач которой является не только распространение грамотности, но и медицинское, санитарно-гигиеническое, сельскохозяйственное просветительство. Автор делает вывод, что образовательно-просветительская деятельность являлась одним из проявлений идентичности исследуемой социальной группы, но в целом идентичность сельской интеллигенции Западной Сибири второй половины XIX – начала XX в. еще находилась в процессе формирования.

*Ключевые слова:* сельская интеллигенция, идентичность, образовательно-просветительская деятельность, образование, медицинское, санитарно-гигиеническое и сельскохозяйственное просвещение.

**Постановка задачи.** Обращение к истории развития образования в сельской местности Западной Сибири во второй половине XIX – начале XX в. актуально, так как российское образование в настоящее время претерпевает очередную трансформацию. Для более эффективного решения современных актуальных вопросов образовательно-просветительского характера, на наш взгляд, следует учитывать опыт сельских интеллигентов Западной Сибири. Изучение образовательно-просветительской активности интеллигенции в сельской

местности актуально и в связи с обращением к вопросу об идентичности изучаемой общности, так как этот вопрос до сих пор остается неизученным. Таким образом, цель нашей работы – охарактеризовать образовательно-просветительскую деятельность как проявление идентичности западносибирской сельской интеллигенции второй половины XIX – начала XX в.

Хронологические рамки исследования – 1880–1914 гг. Исходной точкой являются открытие Томского университета и строительство Транссибирской железной

дороги. В это время принимаемые государственными властями меры по увеличению количества образовательных учреждений в Западной Сибири были малоэффективными. Такая ситуация способствовала активизации деятельности интеллигенции в этом направлении. Рубежным в связи с началом Первой мировой войны стал 1914 г. В условиях военных событий наблюдалась переориентация внимания интеллигенции на нужды военного времени, снизилась активность интеллигентов в области образовательно-просветительской деятельности.

Основными источниками нашего исследования стали неопубликованные архивные документы, материалы периодической печати, художественные произведения.

**Научная экспозиция, введение в проблему.** Сегодня существует огромный пласт исследовательских работ, посвященных изучению отдельных аспектов образовательно-просветительской активности сельской интеллигенции второй половины XIX – начала XX в. в Западной Сибири, созданный исследователями в досоветский, советский и современный период развития исторической науки [6]. Вопрос об идентичности российской интеллигенции также неоднократно привлекал внимание ученых [22; 9–10; 13; 17; 21]. Однако в настоящее время нет устоявшегося понимания о том, что такое «идентичность», «идентичность интеллигенции», что делает наше исследование актуальным.

В своей работе мы опираемся на понятие идентичности, предложенное психологом Г. Тэджфелом. Автор отмечает, что любому человеку, чтобы ощущать свою целостность и ценность, необходимо соотносить себя с какой-либо группой. По его мнению, параллельно с этим процессом возникает и межгрупповая дифференциация [23]. Исследователи П. Бергер и Т. Лукман говорят о том, что формирование идентичности индивида базируется на вторичной социализации. Именно в процессе вторичной

социализации человек готов придерживаться определенных социальных правил, занимать определенный социальный статус, идентифицировать себя с конкретной социальной группой, выполнять определенные социальные роли, осуществлять социальное участие, но при этом, сохраняя свою индивидуальность, быть признанным этой социальной общностью [1]. Обращение к трудам Г. Тэджфела, П. Бергера и Т. Лукмана позволяет выявить проявление идентичности сельских интеллигентов в процессе осуществления ими образовательно-просветительской деятельности, а также выделить их из сельского общества в особую социальную общность, но при этом относить к интеллигенции не только региона, но и России.

**Исследовательская часть.** В источниках зафиксировано, что приоритетными для сельской интеллигенции были те виды деятельности, которые способствовали поднятию духовного и культурного уровня западносибирских крестьян. Просветительство для учительства и духовенства нередко являлась продолжением их профессиональной активности. Ученый Ю. Аошима констатирует, что просветительство воспринималось российским учительством как средство по улучшению положения большинства населения страны. Учителя относили себя к обособленной общественной группе, главная задача которой состояла в воспитании народа [22]. Для духовенства, по мнению исследователя Л. Мончестер, просветительство в свободное от работы время также являлось продолжением профессиональной деятельности, исполнением долга «просвещать народ» [9, с. 282]. Для других же представителей сельской интеллигенции (медицинского, аграрного, ветеринарного персонала, писарей) просветительство, судя по данным источников, позволяло удовлетворять личные мотивы, нередко совпадающие с ценностями учительства, духовенства, а также интеллигенции западносибирского региона

и России в целом. В художественном произведении писателя Е. Пермитина, работавшего некоторое время в деревне учителем, зафиксировано, что учить крестьянских детей – благородная миссия. В автобиографическом произведении автор отмечает, что многие молодые люди успешно учились и занимались самообразованием, чтобы поехать в сельскую местность работать педагогами, медицинскими работниками, агрономами, начать заниматься там просветительством, так как «темный деревенский народ», по их мнению, ждал, когда образованная часть общества передаст им знания [11, с. 254, 296, 434]. Предположим, что подобная ситуация определяла образовательно-просветительскую деятельность как приоритетную в активности сельской интеллигенции, способствовала формированию идентичности ее представителей.

Материалы источников свидетельствуют, что образовательно-просветительская деятельность сельского учительства позволяла им удовлетворять познавательные потребности сельских жителей, а также в процессе организации мероприятий просветительского характера ощущать свою внутригрупповую сплоченность. Так, в газете «Алтайская жизнь» отмечают, что сельские интеллигенты станицы Чарышской Змеиногорского уезда в 1911 г. во время рождественских праздников организовали серию спектаклей, маскарад. Один из спектаклей был поставлен с участием «приезжей интеллигенции» из Тулатинского поселка. В источнике нет упоминания о том, что в качестве актеров привлекали крестьян, а подчеркивается, что автору приятно отметить, что сельская интеллигенция способна сплотиться для решения актуальных для деревни проблем [19]. Публикации подобного характера встречаются многократно в периодических изданиях.

Образовательно-просветительская деятельность интеллигентов, в рамках которой они вступали во взаимодействие друг с другом, была связана с открытием в де-

ревнях (если были для этого условия) яслей и школ. Интеллигентами, объединявшими свои усилия, осуществлялся сбор денег для приобретения учебных принадлежностей; велась работа по устройству библиотек [6].

Источники свидетельствуют, что сельская интеллигенция воспринималась властями как общность, обладающая знаниями в области медицины, гигиены, санитарии. Так, в протоколе заседания поездного съезда сельских врачей Тобольского уезда, состоявшегося 25 января 1909 г., было отмечено, что в сельской местности необходимо разъяснять правила борьбы и профилактики инфекционных заболеваний. На заседании подчеркивалось, что просветительством подобного характера могут заниматься не только медики, но и представители сельской интеллигенции [2, Л. 88 об.; 3, Л. 23 об.]. Можем предположить, что успех сельских интеллигентов в области популяризации медицины и гигиены был результатом их самообразования. В учебные планы немедицинских образовательных учреждений не всегда были включены подобные дисциплины [18]. Общеизвестно, что в круг чтения педагогов и духовенства входила литература, содержащая информацию медицинского характера, чего практически не встречается в крестьянской среде [4, Л. 96–103; 14]. Скорее всего, такая ситуация способствовала осознанию интеллигентами себя обособленной общностью в деревне, являющейся носителем и распространителем знаний медицинского, санитарно-гигиенического характера.

Распространение сельскохозяйственных знаний сельскими интеллигентами было отличным от их городских коллег видом просветительства. Если для агрономического и ветеринарного персонала эта деятельность была профессиональным долгом, то для учительства и духовенства, чаще всего, добровольным делом. Заметим, что распространенными были организо-

ванные интеллигентами просветительские публичные чтения. Вероятно, это связано с тем, что в сельских поселениях не всегда имелись библиотеки, а в пришкольных библиотеках почти не имелось литературы сельскохозяйственной направленности. В журнале «Алтайский крестьянин» отмечено, что даже если и присутствовала подобная литература, то она «нуждается в пояснении живым словом людей, знающих местные условия, потому что книги <...> для Сибири требуют больших поправок» [16, с. 3]. В такой ситуации представители сельской интеллигенции становились практически единственными распространителями в деревне современных для того времени сельскохозяйственных знаний.

В источниках зафиксировано, что личный пример ведения сельского хозяйства интеллигентами обладал большим образовательным эффектом [7; 8]. Так, интерес у крестьян вызвала учебная пасека при сельской школе, которую курировали два сельских учителя, хорошо знающие пчеловодческое дело [4].

В источниках встречается информация, что отдельные представители интеллигенции настороженно подходили к вопросу о распространении грамотности среди крестьян [15; 20]. В «Своре», художественном произведении, Г. Д. Гребенщиков объясняет поведение таких интеллигентов тем, что они боятся потерять статус единственных носителей грамотности на селе, что «всякий мальчонка» может стать образованнее их [5, с. 317].

**Заключение.** Отметим, что интеллигенты уделяли большое внимание про-

светительству в рамках своей профессиональной и общественной деятельности. В нашей статье мы сосредоточились лишь на отдельных аспектах образовательно-просветительской активности сельских интеллигентов, в рамках которой наиболее ярко прослеживается проявление идентичности исследуемой социальной общности. Источники свидетельствуют, что сами интеллигенты чаще всего не говорили о просветительстве как о деятельности, способствующей выделению их в особую социальную общность. Однако материалы источников содержат информацию о том, что, сельские интеллигенты, являясь представителями разных профессий, осуществляли образовательно-просветительскую деятельность практически в одинаковых форматах, нередко объединяя свои усилия. В источниках подчеркивалось, что просветительская активность интеллигенции была наиболее результативна в тех случаях, когда сельские интеллигенты подкрепляли объясняемое крестьянам своим личным примером. В процессе образовательно-просветительской деятельности обнаруживался разрыв между представителями интеллигенции и жителями села, что, на наш взгляд, было обусловлено их культурным и экономическим различием.

Судя по материалам источников, выделялись сельские интеллигенты, стремившиеся сохранить традиционные ценности. На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что процесс формирования идентичности сельской интеллигенции в изучаемый нами временной период еще не был завершен.

#### Библиографический список

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / пер. с англ. Е. Руткевич. – М.: Академия-Центр: Медиум, 1995. – 323 с.
2. Государственный архив в г. Тобольске. – Ф. 352. – Оп. 1. – Д. 740.
3. Государственный архив в г. Тобольске. – Ф. 352. – Оп. 1. – Д. 1465.
4. Государственный архив в г. Тобольске. – Ф. 524. – Оп. 1. – Д. 10.
5. Гребенщиков Г. Д. Свора // Чураевы: роман, повести, рассказы. – Иркутск: Сибирское книжное издательство, 1991. – 416 с.
6. Дружинина Ю. В. Сельская интеллиген-

- ция Западной Сибири в конце XIX – начале XX в.: процессы формирования и социальная активность: дис. ... канд. ист. наук. – Омск, 2014. – 254 с.
7. *Зандрок Е.* Пчеловодство в Томской губернии // Северное пчеловодство. – 1896. – № 4. – С. 21–24.
8. *К. М–ч.* Лицом к лицу (о борьбе с эпизоотией в деревне) // Жизнь Алтая. – 1911. – 13 янв.
9. *Манчестер Л.* Поповичи в миру: духовенство, интеллигенция и становление современного самосознания в России / пер. с англ. А. Ю. Полунов. – М.: Новое литературное обозрение, 2015. – 448 с.
10. *Марцинковская Т. Д.* Проблема идентичности российской интеллигенции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2008. – № 1 (1). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 08.01.2019).
11. *Пермитин Е. Н.* Раннее утро // Жизнь Алексея Рокотова: трилогия. – М.: Современник, 1986. – Кн. 1–2. – 736 с.
12. *Природа* и население Алтая // Томские епархиальные ведомости. – 1891. – № 3. – Ч. неофиц. – С. 1–16.
13. *Сабурова Т. А.* Русский интеллектуальный мир / миф: социокультурные представления интеллигенции в России XIX столетия. – Омск: Наука, 2005. – 306 с.
14. *Села* Серебрянского священник Михаил Бекрепв. Два случая врачебной помощи пастыря // Тобольские епархиальные ведомости. – 1886. – № 12. – Ч. неофиц. – С. 220–222.
15. *Сибирское обозрение* // Сибирь. – 1907. – 21 авг.
16. *Современные* назревшие нужды Алтайской деревни // Алтайский крестьянин. – 1913. – № 18. – С. 3–4.
17. *Гусельцева М. С., Кончаловская М. М., Марцинковская Т. Д. и др.* Структура и содержание идентичности российской интеллигенции. – М.; СПб.: Нестор-История, 2012. – 212 с.
18. *Телеграмма* русского телеграфиста // Восточное обозрение. – 1896. – 11 сент.
19. *Ф. К.* Праздничные развлечения // Жизнь Алтая. – 1911. – 23 сент.
20. *Школьное дело* // Сибирская жизнь. – 1913. – 20 окт.
21. *Экштут С. А.* Повседневная жизнь русской интеллигенции от эпохи Великих реформ до Серебряного века. – М.: Молодая гвардия, 2012. – 428 с.
22. *Aoshima Y.* Professionals or bureaucrats? [Электронный ресурс]. Pedagogues and the state during russia's great reforms. – URL: <http://src-home.slav.hokudai.ac.jp/publicctn/acta/25/aoshima.pdf> (дата обращения: 10.01.2019).
23. *Tajfel H.* Human groups and social categories. – Cambridge, 1981. – 369 p.
24. *Агеев В. С.* Социальная идентичность личности [Электронный ресурс]. – URL: [http://anastasiya-shulgina.narod.ru/book\\_456/book\\_14.htm](http://anastasiya-shulgina.narod.ru/book_456/book_14.htm) (дата обращения: 10.01.2019).

Поступила в редакцию 13.01.2019

***Druzhinina Julia Viktorovna***

*Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. of the Department of Russian and Global History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, [druzok5111@yandex.ru](mailto:druzok5111@yandex.ru), ORCID 0000-0003-2131-4466, Novosibirsk*

## EDUCATIONAL AWARENESS ACTIVITY AS A MANIFESTATION OF THE WESTERN SIBERIAN IDENTITY OF THE RURAL INTELLIGENCE IN THE SECOND HALF OF THE XIX AND EARLY XX CENTURY

*Abstract.* The problem and the goal. The urgency of the study is due to the lack of special scientific works devoted to the study of the identity of the rural intelligence of Western Siberia in the second half of the XIX – early XX centuries.

The purpose of the article is to characterize educational awareness activity as a manifestation of the identity of the rural intelligence of Western Siberia at the turn of the century.

The research methodology is based on the theory of identity, developed by psychologists G. Tadzhefel, P. Berger and T. Lukman, which allows determining the mechanism of formation and manifestation of identity in educational awareness activity as a manifestation of the identity of the rural intelligence.

In conclusion, it was noted that during the implementation of educational activities, rural intelligence sought to put into practice their ideas of serving society through activity aimed at raising the cultural level of the rural population of Western Siberia. In addition, it was during the educational activities of the rural intelligence to interact with each other, they realized that they were a special social community, one of whose priorities was not only literacy, but also medical, sanitary and agricultural enlightenment. The author concludes that educational awareness activity was one of the manifestations of the identity of the studied social group, but, in general, the identity of the rural intelligence of Western Siberia in the second half of the XIX – early XX centuries was still in the process of formation.

*Keywords:* rural intelligence, identity, educational activities, education, medical, sanitary and agricultural education.

### References

- Berger, P., Lkuman, T., 1995. Social construction of reality: a treatise on the sociology of knowledge. Moscow: Academia-Center Publ.; Medium Publ., 323 p. (In Russ.)
- The State Archives in the city of Tobolsk. 352. Op. 1. D. 740. (In Russ.)
- The State Archives in the city of Tobolsk. F. 352. Op. 1. D. 1465. (In Russ.)
- The State Archives in the city of Tobolsk. F. 524. Op. 1. D. 10. (In Russ.)
- Grebenshchikov, G. D., 1991. Svor. Churaevs: a romance, novels, stories. Irkutsk: Siberian book publishing house Publ., 416 p. (In Russ.)
- Druzhinina, Yu. V., 2014. Rural intelligence of Western Siberia at the end of the 19th and the beginning of the 20th century: formation processes and social activity. Omsk, 254 p. (In Russ.)
- Zandrok, E., 1896. Beekeeping in the Tomsk province. Northern beekeeping, No 4, pp. 21–24. (In Russ.)
- K. M-h., 1911. Face to face (on the fight against epizooty in the village). Life of Altai, January 13. (In Russ.)
- Manchester, L., 2015. Popovichi in the world: the clergy, the intelligentsia and the formation of modern self-consciousness in Russia. Moscow: New Literary Review Publ., 448 p. (In Russ.)
- Martsinkovskaya, T. D., 2008. The problem of the identity of the Russian intelligence [online]. Psychological studies: electron. scientific journals, No 1 (1). Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 08.01.2019). (In Russ.)
- Permitin, E. N., 1986. Early morning. Life of Alexei Rokotov: a trilogy. Moscow: Sovremennik Publ., Vol. 1–2, 736 p. (In Russ.)
- Nature and population of Altai. 1891. Tomsk diocesan statements, No 3, Iss. non-offish., pp. 1–16. (In Russ.)
- Saburova, T. A., 2005. The Russian intellectual world / myth: socio-cultural representations of the Intelligence in Russia in the 19th Century. Omsk: Science Publ., 306 p. (In Russ.)
- Serebrensky Village Priest Mikhail Bekrpev. Two cases of medical assistance pastor. 1886. Tobolsk diocesan statements, No 12, Iss. non-offish., pp. 220–222. (In Russ.)
- Siberian Review. 1907. Siberia, 21 Aug. (In Russ.)
- The modern urgent needs of the Altai village. 1913. Altai peasant, No 18, pp. 3–4. (In Russ.)
- Guseltseva, M. S., Konchalovskaya, M. M., Martsinkovskaya, T. D. et al., 2012. The structure and content of the identity of the Russian intelligence. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History Publ., 212 p. (In Russ.)
- Telegram of the Russian Telegraph Agency. 1896. Eastern Review, September 11. (In Russ.)
- F. K., 1911. Festive entertainment. Life of

Altai, September 23. (In Russ.)

20. Schooling. 1913. Siberian life, Oct. 20. (In Russ.)

21. Ekshut, S. A., 2012. Daily life of the Russian intelligentsia from the era of the Great Reforms to the Silver Age. Moscow: Molodaya Gvardia Publ., 428 p. (In Russ.)

22. Aoshima, Y. Professionals or bureaucrats? Pedagogues and the state during russia's great re-

forms [online]. Available at: <http://src-home.slav.hokudai.ac.jp/publicn/acta/25/aoshima.pdf> (accessed: 10.01.2019) (In Eng.)

23. Tajfel, H., 1981. Human groups and social categories. Cambridge, 369 p. (In Eng.)

24. Ageev, B. C. Social identity of the person [online]. Available at: [http://anastasiya-shulgina.narod.ru/book\\_456/book\\_14.htm](http://anastasiya-shulgina.narod.ru/book_456/book_14.htm) (accessed: 10.01.2019). (In Russ.)

*Submitted 13.01.2019*

*Пивченко Владимир Петрович*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, vladimirpivchenko@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1456-7027, Новосибирск*

## **ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПЕДАГОГИКА А. С. МАКАРЕНКО В ВОСПОМИНАНИЯХ ЕГО ВОСПИТАННИКОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена анализу педагогического опыта самого известного отечественного педагога XX в. – А. С. Макаренко. Его наследие до сих пор вызывает самые оживленные дискуссии как в среде специалистов, так и с участием заинтересованных участников; и в том, и в другом случае высказываются нередко противоположные точки зрения, хотя А. С. Макаренко и сам подробно описал свою педагогическую деятельность, издано и издается посвященное этому вопросу большое количество публикаций в России и за рубежом.

На наш взгляд, еще не в достаточной степени вовлечены в научный оборот мемуарные материалы, в частности, воспоминания воспитанников Макаренко разных лет. Анализ этих материалов помогает дать ответ на один из главных дискуссионных вопросов: была ли педагогика Макаренко исключительно коллективистской или предполагала, наряду с коллективистским подходом, личностно-ориентированный; в какой степени сам Макаренко прибегал к нему и как это сказывалось на воспитательных результатах в каждом конкретном случае.

Это и стало целью данной работы.

В качестве основного историко-педагогического источника были привлечены тексты самого А. С. Макаренко и, главным образом, все доступные воспоминания макаренковцев.

Изучение этих материалов позволило прийти к однозначным выводам: Макаренко, в первых, смог органично сочетать воспитательное влияние коллектива на личность каждого, в то же время самым тщательным образом отслеживать и при необходимости тактично направлять каждого воспитанника в самых разнообразных жизненных ситуациях.

В выводах констатируется, что личностно-ориентированный подход, столь актуальный в наше время, в опыте Макаренко был обязательным и органичным; этот подход всегда был педагогически оправданным. Макаренко в полной мере реализовал его в своей практике, добившись самых высоких доказанных педагогических результатов.

*Ключевые слова:* личностно-ориентированный подход, педагогика А. С. Макаренко, макаренковцы, воспитательные результаты.

**Постановка проблемы.** Хотя со дня ухода из жизни А. С. Макаренко прошло уже 80 лет, дискуссии о сущности его педагогического опыта не прекращаются. Макаренко в течение уже многих десятилетий как в советский период, так и сегодня остается самой «знаковой» фигурой отечественной педагогики. Более того, по нашему мнению, Макаренко – едва ли не единственный по-настоящему известный отечественный педагог прошлого. Его имя и детали педагогической биографии из-

вестны широкому кругу людей, даже далеких от педагогики.

Верным свидетельством значимости этой фигуры для педагогики является использование в некоторых коммуникативных ситуациях имени Макаренко как нарицательного – так могут сказать о некоем человеке, который стремится (или проявляет) педагогические способности: «Ну, ты просто второй Макаренко!» Впрочем, иногда подобное суждение может звучать иронически: «Надо же, Макаренко нашел-

ся!» Однако смысл подобной словесной конструкции полностью сохраняется: Макаренко – символ практической педагогики в самом высоком, идеальном смысле этого слова.

По-прежнему вокруг его теоретических обобщений и свидетельств конкретного опыта воспитания в научно-педагогической среде, да и в среде педагогов-практиков, учителей идут горячие споры. Однако сегодня, в сравнении, например, с концом прошлого века, уже нет волны ожесточенной критики Макаренко (как это делает, скажем, Ю. П. Азаров) [1]. Большинство исследователей сегодня анализирует разные стороны педагогического опыта Макаренко, выявляя как историческую обусловленность, так и вневременность или даже острую актуальность его мыслей, педагогических приемов и подходов.

Это представляется очень важным, так как позволяет «объективизировать» наследие Макаренко, не увязывая его только лишь со спецификой того культурно-исторического периода, когда педагог жил и работал. Так, в педагогической периодике последних лет («Народное образование», «Педагогика», «Отечественная и зарубежная педагогика» и др.) как многие материалы, так и целые разделы посвящены осмысливанию опыта Макаренко в контексте гуманной педагогики, актуальных тенденций в сфере воспитания, работы как с детьми «группы риска», так и с другими воспитанниками.

Однако Макаренко, как известно, никогда не противопоставлял его колонистов или коммунаров «социально благополучным» ребятам. Более того, он активно выступал именно за *социальное воспитание*, считая, что не всякая семья в полной мере может справиться с родительскими обязанностями по воспитанию ребенка; а специально организованный микросоциум («воспитательная система», в трактовке Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой) как раз справляется с подобными задачами, как

считал Макаренко, почти идеально. Ведь в такой воспитательной системе, основанной на социально значимых ценностях, создается усилиями педагогов, а потом и воспитанников настоящий детско-взрослый развивающийся коллектив, в рамках которого создаются оптимальные условия для социализации каждого вновь прибывшего подростка, и это происходит, по мнению Макаренко, почти с неизбежностью.

Журналист Л. А. Чубаров, исследуя судьбы выпускников А. С. Макаренко, свидетельствует, что за полтора десятка лет учреждения социального воспитания, возглавляемые Макаренко, выпустили более 3 тысяч бывших беспризорников и правонарушителей (кстати, архивные данные и воспоминания свидетельствуют, что у некоторых из них были родители, и дети поддерживали связь с родными), и впоследствии на преступный путь из воспитанников Макаренко не вернулся никто [16].

Это, по нашему мнению, по аналогии с медицинскими практиками («доказательная медицина») можно с полным правом назвать «доказательной педагогикой».

В связи со сказанным выше один из самых спорных вопросов в обсуждении педагогического опыта Макаренко – это сущность его коллективистского подхода к воспитанию. Воспитательная сила коллектива у Макаренко, как он сам настаивал, является самым созидательным средством для достижения воспитательного эффекта.

Об этом Макаренко много пишет, порой достаточно категорично: «Социалистическое общество основано на принципе коллективности. В нем не должно быть уединенной личности, то выпяченной в виде прыща, то размельченной в придорожную пыль, а есть член социалистического коллектива.

В Советском Союзе не может быть личности вне коллектива, и поэтому не может быть обособленной личной судьбы и личного пути и счастья, противопоставленных судьбе и счастью коллектива» [11, с. 39].

Исследователи педагогического наследия Макаренко иногда отмечают противоречивость его суждений, высказанных в разных текстах в разное время. Это касается и указанного коренного вопроса. Так, педагог пишет, что «мы не имеем возможности возиться только с отдельным “ребенком”» [11, с. 76]. Эта точка зрения декларируется Макаренко очень часто.

Однако Макаренко нельзя представлять абсолютным апологетом коллективистского подхода. Он нередко подчеркивал, что коллектив – это не цель педагогических усилий, а лишь средство для достижения воспитательного эффекта по отношению к каждому растущему человеку.

И конкретный педагогический опыт, как в описаниях самого А. С. Макаренко, так и в многочисленных мемуарных материалах, свидетельствует, что он всегда «возился» с каждым из своих воспитанников (не упуская при этом коллективистский контекст каждой воспитывающей ситуации). Без этого его деятельность не могла бы быть столь результативной.

Поэтому Макаренко всегда находился в ситуации сложного выбора, когда речь идет о конкретном ребенке, конкретном случае. Будучи тонко чувствующим педагогом, ответственным за судьбы мастером воспитания, психологом, он неизбежно задавался вопросами правомерности и эффективности воспитательного влияния на *индивидуальность* как в контексте «параллельных линий», так и исходящего лично от педагога, наставника. Он постоянно думал, «как, следуя за качествами личности, за ее наклонностями и способностями, направить личность в наиболее нужную для нее сторону...» [11, с. 47].

Иногда в подобных случаях Макаренко апеллирует к мнению коллектива. Иногда принимает всю ответственность на себя, не боясь рисков. Иногда находит иные нетривиальные решения (как в случае с воспитанником Терентюком).

Однако, как с опорой на комментарии

самого Макаренко, так и принимая во внимание свидетельства самих колонистов и коммунаров, можно утверждать, что практически всегда эта «проектировка личности» оказывалась успешной. Автор статьи, присутствуя на праздновании 100-летия со дня рождения педагога в Москве в 1988 г., среди прочего запомнил слова одного из макаренковцев: «У батюшки Антона Семеновича не было “педагогического брака”...»

**Цель исследования** связана с обоснованием тезиса о личностно-ориентированном характере педагогической практики А. С. Макаренко как одном из главных условий результативности его опыта (с опорой на воспоминания его воспитанников).

**Научная экспозиция.** Эта сторона деятельности Макаренко в последние десятилетия с учетом актуальности гуманистических подходов привлекает все большее количество современных исследователей, которые изучают практику глубокого внимания к личности каждого воспитанника, «точечного» влияния на подопечных, учета индивидуальных особенностей подростков в воспитательной деятельности педагога. Эта проблема исследуется в самом широком философском, педагогическом, социологическом и иных контекстах.

Так, А. Н. Джуринский (в личном плане сопричастный педагогическому опыту А. С. Макаренко) утверждает, что сегодня речь должна идти о воспитании, при котором для воспитанника будут с неизбежностью актуализироваться вопросы личностного смысла деятельности в окружающем мире, свободного самоопределения, освоения эмоциональных, поведенческих и иных ценностей [5].

Думается, что педагогика Макаренко в своих базовых началах без особых сложностей может быть востребована сегодня. Ведь, принимая во внимание естественную для нашего времени установку на принятие личности каждого человека как высшей ценности, можно с уверенностью

утверждать, что именно такая позиция Макаренко, наряду с широко известной «педагогикой параллельного действия», и обеспечивала уникальный в истории педагогики доказанный воспитательный результат.

Л. И. Гриценко в своей докторской диссертации, посвященной современному осмыслению опыта А. С. Макаренко, утверждает, что он создал и воплотил уникальную личностно-социальную концепцию воспитания, которая носит глубоко гуманистический характер [3]. Эта концепция, в полной мере реализованная в воспитательных учреждениях Макаренко, позволила каждому подростку проявить свои лучшие качества, свой интеллектуальный, нравственный, творческий потенциал в организованном силами коллектива социальном пространстве. Другими словами, высшая степень самореализации воспитанников Макаренко была возможна только в коллективе, что является примером диалектического единства частного и общего (общественного) в педагогической философии Макаренко.

Однако Л. И. Гриценко также выделяет и опыт индивидуального влияния воспитателя на личность в педагогике Макаренко. Иначе невозможно было бы называть его концепцию *личностно-социальной*. В одной из новых своих работ Л. И. Гриценко пишет о реализованном А. С. Макаренко *профессиогенетическом компоненте* как оптимальном условии индивидуально-личностного становления каждого воспитанника в учреждениях, возглавляемых педагогом-новатором [4]. Такое становление происходит в рамках социализации личности, вовлеченной в коллективные созидательные профессионально-трудовые процессы, важные как для самого растущего человека, так и для общества.

Один из самых известных отечественных макаренковедов, профессор А. А. Фролов, отмечает, что «система целей воспитания в макаренковской концеп-

ции педагогики объединяется понятием “ценность человеческой личности”. Это вершина в ее становлении, “самая радостная перспектива” жизненного самоопределения» [15, с. 95].

Э. Меттини, исследуя опыт великого педагога, приходит к выводу, что «воспитательная система А. С. Макаренко была личностно-ориентированной в силу того, что в коллективе <...> происходил диалектический процесс взаимообогащения воспитанников. Это способствовало не только их (пере)воспитанию, но и приобретению новых социальных и личных качеств, способностей, умений и навыков» [12, с. 38].

Нам ранее также приходилось останавливаться на этой стороне педагогического опыта А. С. Макаренко, размышляя об организации детского отдыха в учреждениях, возглавляемых педагогом: «...летние походы коммунаров – это возможность для Макаренко проявить педагогику “индивидуального действия”. Здесь можно каждому проявить себя в разных ролях; <...> коллектив создает возможность почти каждому пережить ситуацию личного успеха» [13, с. 53]. Эта наша исследовательская позиция отразилась и еще в одной, более поздней публикации, посвященной значению педагогического коллектива в воспитательной системе А. С. Макаренко [14].

**Исследовательская часть.** Нам представляется важным в качестве обоснования тезиса об обязательном личностно-ориентированном характере педагогики Макаренко остановиться на анализе с этой точки зрения воспоминаний воспитанников Макаренко разных лет, членов колонии им. Горького и коммуны им. Дзержинского. В разные годы в СССР были опубликованы несколько десятков мемуарных материалов бывших воспитанников Макаренко, которые в 20–30-х гг. находились в детских учреждениях, возглавляемых педагогом. При всей разности воспоминаний, разнообразии описываемых случаев, все макаренковцы – без исключения – убеждены,

что на каждого из них А. С. Макаренко оказал решающее влияние, определившее их судьбу на долгие годы. И речь идет не только об отеческой заботе и теплоте, исходивших от педагога, не только об исключительной требовательности и строгой дисциплине, но и о чрезвычайной проницательности, глубоком знании психологии, безошибочном педагогическом чутье, личностной сопричастности к настоящему и будущему каждого.

Это заметил еще А. М. Горький, который был по приглашению воспитанников и А. С. Макаренко гостем колонии: педагог, по мнению писателя, «всюду поспевает, все видит, знает каждого колониста, характеризует его пятью словами и так, как будто делает монументальный фотографический снимок с его характера» [2, с. 30].

Очень красноречиво пишет о подобном отношении один из самых известных макаренковцев С. А. Калабалин. Когда Макаренко, впервые увидев Калабалина (тогда уже имел немалый опыт бродяжничества, воровской жизни, был отчаянным и рискованным парнем), решает забрать его в свою коммуны, то просит на минуту покинуть кабинет начальника тюрьмы, где в этот момент Калабалин и содержался: «Только через десяток лет, когда я уже был сотрудником Антона Семеновича, он мне рассказал:

– А выставил я тебя из кабинета начальника тюрьмы затем, чтобы ты не видел, как я давал на тебя расписку: эта процедура могла оскорбить твое человеческое достоинство.

Макаренко сумел заметить во мне достоинства человеческие, которых я тогда и не подозревал в себе.

Это было его первое теплое человеческое прикосновение ко мне» [7, с. 5].

Об этих «теплых человеческих прикосновениях» по отношению к каждому вспоминают все, кто воспитывался у Макаренко и впоследствии написал об этом.

А. Явлинский (отец современного российского политика Г. Явлинского), впо-

следствии ставший известным педагогом, вспоминает: «...многие из нас самым серьезным образом думали, что Антон Семенович умеет читать мысли и скрыть от него ничего невозможно – он все равно узнает. Такому наивному, полудетскому убеждению способствовало то, что Антон Семенович, действительно, всегда знал обо всех поступках воспитанников, строго следил за всеми подробностями их быта. Ни одна деталь не ускользала от его пристального внимания. Каждый шаг воспитанников в школе, на производстве всегда был ему известен. <...>

У Антона Семеновича отсутствовал стандартный подход к воспитанникам. К каждому он подходил сугубо индивидуально, учитывая все особенности характера воспитанника. И в каждом случае Антону Семеновичу удавалось найти тот заветный золотой ключик, которым можно было открыть это сердце» [19, с. 2].

Макаренко был настоящим мастером создания воспитывающих ситуаций, считая их настоящим инструментом становления личности, социальной и психической «закалки», формирования характера. Однако каждую из таких ситуаций Макаренко использовал сугубо индивидуально, учитывая все сопутствующие обстоятельства, состояние и внутренний «ресурс» воспитанника. Конечно, всегда сохранялся риск непредвиденного развития событий, но, как заметил однажды сам педагог о себе: «риска я не боюсь». Но это был риск не просто безрассудный, а основанный на интуиции, педагогическом и житейском опыте, знании личностно-психологических особенностей конкретного подростка.

С. А. Калабалин замечает: «Макаренко считал, что если в природе можно насчитать миллион неожиданных ситуаций, то и мер воздействия, решения их должно быть два миллиона. И у него было два миллиона мер воздействия. За 19 лет жизни рядом с ним я не знаю случая, чтобы он повторился» [6, с. 237].

Воспитывающие ситуации, организованные Макаренко, могли носить характер поддержки, возможности для воспитанника проявить свои лучшие качества; но иные носили характер наказания; точнее, возможности пережить и осознать свою оплошность, вину.

Однако во всех случаях наказаний обязательно сохранялось личное достоинство каждого; где-то Макаренко «добавлял» к своим требованиям юмор, иронию; где-то требования носили жесткий и однозначный характер; но всегда такие воспитывающие ситуации предлагались адекватно проступку и характеру подростка, они всегда бил обоснованными и справедливыми. Все макаренковцы, вспоминая о подобных эпизодах, отмечают, что те ситуации, которые создавал для них педагог, во-первых, имели глубокий педагогический смысл, во-вторых, оставались в благодарной памяти на долгие годы.

Н. Чудная вспоминает, как Макаренко, поймав ее с подружкой на краже незрелых яблок из коммунарского сада, не предал огласке это явное нарушение дисциплины. Просто, когда яблоки в саду созрели, девочки в столовой на своих тарелках увидели не сочные, вкусные плоды, а сморщенные «зеленцы». В ответ на недоуменные взгляды коммунаров дежурный сказал, ссылаясь на слова Макаренко, что девушки своим яблокам не дали созреть. «Мне никогда не забыть этой истории с яблоками. Я часто думаю о ней и прихожу к убеждению, что неожиданный для нас поступок Антона Семеновича отнюдь не был мстью или издевкой. Он был глубоко педагогичным, Макаренко напомнил нам, что нарушение кодекса законов коммуны так или иначе повлечет за собой то или иное наказание. Антон Семенович по доброте своей не предал этот случай огласке по местному радио или на Совете командиров, но все же дал нам понять, что нельзя безнаказанно нарушать святые для коммунаров правила. Это был незабываемый для

нас урок! И я на всю жизнь благодарна за него Антону Семеновичу» [17, с. 3].

Весьма оригинален и рискован воспитательный ход, индивидуально использованный Макаренко по отношению к новичку Д. Гето (этот случай описан в своих воспоминаниях Л. Конисевичем) [9]. Гето, 17-летний здоровяк, отнимал у малышей в столовой еду, не желал работать и учиться, не подчинялся общему распорядку, вел себя вызывающе.

Макаренко, с согласия Совета командиров, предложил поставить для Гето отдельный стол в столовой, обслуживать его, назначив «официантов», по «высшему классу», со всей серьезностью, не предъявляя к «клиенту» никаких претензий, не ограничивая его никакими режимными требованиями в течение дня, т. е. предоставить ему ту свободу, которую он хотел бы для себя. И никому из коммунаров не обращать никакого внимания на него. Никто не знал, чем все это может закончиться. Но Макаренко и здесь не ошибся в выборе такой оригинальной воспитывающей ситуации: через три дня такой «жизни для избранного» Гето с плачем попросил Макаренко отправить его в цех на работу. Инцидент был полностью исчерпан; индивидуально подобранная ситуация сработала безукоризненно.

В. Шапошников в воспоминаниях рассказывает о своих буднях в коммуне им. Дзержинского. Он также не скрывает нелицеприятных эпизодов своей биографии, но так же, как и остальные, впечатлен реакцией Макаренко, которая вызывает у него и других серьезные переживания, пробуждает чувство ответственности: то самое «точечное воздействие», носящее по-настоящему личностный, но и социально значимый характер. Будучи 14-летним подростком, Шапошников явился в коммуну пьяным (его напоили какие-то взрослые ребята в городском парке). Макаренко даже в сердцах воскликнул: «Выгнать из коммуны!»

Однако Совет командиров отказался поддержать Макаренко. Но наказание было неизбежным – слишком серьезным был проступок. И Макаренко предлагает нетривиальное решение: если в течение шести месяцев кто-либо из коммунаров будет задержан в нетрезвом виде – он будет выгнан из коммуны вместе с Шапошниковым. «Приказ был серьезным. Он касался решительно всех и заставлял каждого подумать о случившемся и впредь быть осмотрительным и осторожным. Действительно, стоило кому-нибудь проштрафиться, как под угрозой оказывался и я. Приказ, таким образом, налагал ответственность на весь коллектив. Макаренко наказал меня и предупредил всех. Но сделал он это, не причинив мне травмы» [18, с. 3]. В. Шапошников, став впоследствии юристом, глубоко осмысливает полученный им в качестве воспитанника Макаренко личный и социальный опыт, отмечая как индивидуальный подход педагога к каждому, так и приоритетность справедливости, высокого такта при «прикосновении к личности»: «Нас у Антона Семеновича были сотни, но каждый ощущал его внимание, заботу, участие.

В бурных интересных буднях трудового детского коллектива никто из нас не мог “затеряться”. Мы все в одинаковой мере были у Макаренко на виду. То ли отличился кто-нибудь из нас в труде, то ли провинился – Антон Семенович всегда в курсе дела. И каждый раз на заседании Совета командиров он ставит вопрос, который затем живо, с жаром обсуждает детвора. И я не знаю случая, когда Антон Семенович поступил бы с кем-либо из нас несправедливо. Не слышал я этого и от других. Даже тогда, когда Макаренко требовал какого-нибудь наказания, провинившийся сознавал: “Это справедливо. Я ведь действительно виноват”.

Макаренко мог наказать и наказывал, но делал это, не унижая человеческого достоинства, не причиняя ребенку тяжелых

душевных переживаний.

Мне, юристу, это сейчас особенно ясно» [18, с. 2].

Разумеется, речь в воспоминаниях воспитанников идет и о многих ситуациях, где Макаренко проявлял высокое доверие ко многим из них (наиболее ярко об этом пишет С. А. Калабалин), и о поистине отеческой заботе, которой он одаривал бывших беспризорников, не знавших семейного тепла, о сюрпризах и подарках, которые Макаренко преподносил как всему детскому коллективу, так и многим индивидуально. Все это производило неизгладимое впечатление на каждого из них, меняя индивидуальный взгляд на себя, на окружающих людей.

Поистине настоящим аналитиком и прогнозистом Макаренко выступал, когда речь шла о профессиональном самоопределении выпускников. Макаренко приводит много свидетельств того, как Макаренко безошибочно определял, к чему человек наиболее предрасположен; давал точнейшие характеристики каждому, умело и бережно ориентируя в области будущей профессии.

Уже упомянутый нами выше В. Шапошников отмечает: «Каждого из нас А. С. Макаренко готовил к трудовой жизни, исходя из индивидуальных качеств воспитанника, его наклонностей и способностей.

Перечитывая сейчас записи А. С. Макаренко в его тетрадях, удивляешься какой-то особой его способности видеть характер человека, его устремления и наклонности.

В этом Макаренко, пожалуй, никогда не ошибался! Мне это особенно видно, поскольку речь идет о людях, которых я знал с детства.

Читая строки, в которых Антон Семенович характеризует хорошо знакомых мне воспитанников, я поражаюсь, как он еще четверть века назад мог безошибочно распознать в душе ребенка качества, легшие затем в основу характера взрослого человека» [18, с. 3].

Об этом же пишет В. Коломийцев: «Мне пришлось воспитываться у Макаренко в течение нескольких лет. И я могу сказать из личных наблюдений, что вопрос выбора профессии для каждого из нас по-настоящему захватывал Антона Семеновича.

Антон Семенович никогда не навязывал воспитаннику его будущую специальность. Очень осторожно он выявлял те или иные склонности юноши или девушки, стараясь уточнить, к чему у них тяга – к технике, естествознанию, литературе, искусству. <...>

Для проявления наших дарований и наклонностей и в колонии, и в коммуне были созданы исключительно благоприятные условия: производственные мастерские, много самодеятельных кружков, наличие преподавателей различных дисциплин и ремесел» [8, с. 5].

Как раз подобные суждения подтверждают процитированную выше мысль Л. И. Гриценко о реализованном в практике Макаренко профессиогенетическом компоненте педагогической деятельности, когда специально организованная производственная, материальная, педагогическая, творческая среда создают для растущего человека наилучшие возможности самореализации.

Вновь обратимся к воспоминаниям В. Коломийцева: «Как-то само собой получалось, что ребята стремились именно туда, где был простор их дарованиям. Я лично не знаю случая, чтобы Антон Семенович препятствовал воспитаннику заниматься любимым делом. Таких случаев, по-моему, не знают и другие колонисты и коммунары. Даже тогда, когда Макаренко видел, что кто-то из нас берется не за свое дело, он проявлял известный такт и поддержку и говорил об этом, не обижая воспитанника. <...>

Когда же способности того или другого колониста или коммунара уже со всей определенностью выявлялись, Антон Семенович крепко поддерживал вос-

питанника, вселяя в него глубокую веру в собственные силы и возможности. И тогда Макаренко не стеснялся даже в присутствии гостей громко говорить: “А вот наш будущий конструктор!”, “Этот будет летчиком...”, “Это – будущий врач”. Говорил же так Антон Семенович лишь тогда, когда твердо знал, что выбор профессии в данном случае уже определился. И нужно было видеть в этот момент лицо воспитанника, склонившегося над моделью самолета или станка! Оно сияло радостью. Ведь сам Антон Семенович (да еще в присутствии гостей) поддержал его заветные мечты.

Макаренко был осторожен, когда видел, что воспитанник лишь ощупью подходит к выбору профессии, и решителен, когда знал, что выбор уже внутренне сделан, а сейчас требуется его крепкая и надежная макаренковская поддержка!

Проницательность Антона Семеновича в этих вопросах была исключительной» [8, с. 5–6].

В опубликованных мемуарных материалах – десятки фамилий бывших воспитанников Макаренко, которые именно с его влиянием связывают свое профессиональное становление: Каплуновский, Долинный, Чудная, Торская, Терентюк, Борискина, Шершенев и многие др. И каждый рассказывает глубоко личную историю, связанную с определяющей для выбора своего пути ролью Макаренко.

Наиболее широко известны воспоминания С. А. Калабалина о разговоре с Макаренко во время их первой встречи, когда педагог вез его из тюрьмы к себе, в колонию. Макаренко тогда сказал Калабалину: «Я чертовски рад, что со мной рядом – будущий начальник колонии!» [6]. Калабалин только рассмеялся в ответ. Он потом долго вспоминал этот разговор, даже тогда, когда поступил на рабфак сельскохозяйственного института. Но все последующие долгие годы, пережив много трагических событий, успешно работал в детских домах; дал

«путевку в жизнь» тысячам выпускников, многие из которых также стали педагогами (как и сын, С. А. Калабалин).

Замечательным подтверждением индивидуального подхода к каждому своему воспитаннику является упоминаемый почти всеми мемуаристами факт переписки Макаренко с большим количеством своих воспитанников на протяжении многих лет. При малейшей возможности Макаренко активно интересовался судьбой каждого, встречался с ними, уже не будучи начальником коммуны, переехав в Москву.

**Результаты исследования.** Таким образом, на наш взгляд, можно считать доказанным положение о личностно-ориентированном характере педагогической деятельности Макаренко: это подтверждается всеми опубликованными свидетельствами его воспитанников, убедительно показывающими, насколько глубоко педагог проникал в особенности психологии, сложности характера и неповторимость ситуаций, связанных с поведением, переживанием и жизнью каждого своего питомца.

Когда возникает дискуссия об условиях столь результативного педагогического опыта А. С. Макаренко, как правило, высказываются различные суждения.

На наш взгляд, основных условий несколько:

– это выдающийся педагогический талант Макаренко, упроченный колоссальной самоотдачей и трудоспособностью;

– это созданная благодаря таланту и усилиям Макаренко оригинальная педагогическая (воспитательная) система (еще не в полной мере оцененная нами);

– это и особенный исторический период, когда стали реально работать «социальные лифты», что служило сильным стимулом развития и социального становления для бывших беспризорников (хотя на протяжении всего периода своей педагогической деятельности при Советской власти официальная педагогика не признавала опыт Макаренко достойным внимания; более того, его как создателя «несоветской системы воспитания» всеми силами стремились дискредитировать, запретить, что, в конце концов, удалось-таки сделать, отстранив его от работы);

– это и личностно-ориентированная практика, без которой невозможно «каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность, идти вперед по линиям своих наклонностей» [11, с. 76].

#### Библиографический список

1. *Азаров Ю. П.* Не подняться тебе, старик. – М.: Молодая гвардия, 1989. – 302 с.
2. *Воспоминания о Макаренко*: сборник материалов / сост. Н. А. Лялин и Н. А. Морозов; коммент. Н. А. Морозовой. – Л.: Лениздат, 1960. – 436 с.
3. *Гриценко Л. И.* Личностно-социальная концепция А. С. Макаренко в современной педагогике (сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения): дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 1998. – 372 с.
4. *Гриценко Л. И.* Развитие воспитанников А. С. Макаренко в контексте гуманитарного подхода // Педагогика. – 2016. – № 2. – С. 98–104.
5. *Джуринский А. Н.* Практики социального и гражданского воспитания в общеобразова-

тельной школе России // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 15–19.

6. *Калабалин С. А.* Самая важная специальность // Макаренко А. С. Марш тридцатого года. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1988. – 287 с.

7. *Калабалин С. А.* Как нас воспитывал А. С. Макаренко [Электронный ресурс] // Удивительный человецище. Воспоминания об А. С. Макаренко. – URL: <http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm> (дата обращения: 05.01.2019).

8. *Коломийцев В.* Незабываемое... [Электронный ресурс] // Удивительный человецище. Воспоминания об А. С. Макаренко. – URL: <http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm> (дата обращения: 05.01.2019).

9. *Конисевич Л. В.* Большая семья [Электронный ресурс] // Библиотечка журнала «Пограничник». – 1980. – № 4(88). – 94 с. – URL: <http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm> (дата обращения: 05.01.2019).
10. *Макаренко А. С.* Марш тридцатого года. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1988. – 287 с.
11. *Макаренко А. С.* О воспитании. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
12. *Меттини Э.* Концептуальные основы философских взглядов А. С. Макаренко на воспитание личности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, № 3(50). – С. 32–41.
13. *Пивченко В. П.* Организация детского летнего отдыха в педагогическом опыте А. С. Макаренко // Воспитательная деятельность детского оздоровительного лагеря: история и современность: сборник научных статей. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – 204 с.
14. *Пивченко В. П.* Педагогический коллектив в воспитательной системе А. С. Макаренко: исторический контекст и современный взгляд // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 200–205.
15. *Фролов А. А.* Идеи свободы и целесообразности в методологии педагогики А. С. Макаренко // Педагогика. – 2013. – № 2. – С. 87–96.
16. *Чубаров Л. А.* Макаренковцы. – М.: Харвест, 1994. – 487 с.
17. *Чудная Н.* Верный эталон [Электронный ресурс] // Удивительный человецище. Воспоминания об А. С. Макаренко. – URL: <http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm> (дата обращения: 05.01.2019).
18. *Шапошников В.* Путевка в жизнь [Электронный ресурс] // Удивительный человецище. Воспоминания об А. С. Макаренко. – URL: <http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm> (дата обращения: 05.01.2019).
19. *Явлинский А.* Учитель и друг [Электронный ресурс] // Удивительный человецище. Воспоминания об А. С. Макаренко. – URL: <http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm> (дата обращения: 05.01.2019).

*Поступила в редакцию 19.01.2019*

### ***Pivchenko Vladimir Petrovich***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Pedagogy and Psychology Department of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, vladimirpivchenko@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1456-7027, Novosibirsk*

## **A. S. MAKARENKO'S PERSONALITY-ORIENTED PEDAGOGY IN THE MEMORIES OF HIS PUPILS**

*Abstract.* The article is devoted to the analysis of the pedagogical experience of the most famous Russian teacher of the 20th century – Makarenko. His legacy still causes the most lively discussions both among specialists and with the participation of interested participants; and in this and that case, the opposite points of view are often expressed, although he himself described his pedagogical activity in detail, and a large number of publications devoted to this issue are published in Russia and abroad.

In our opinion, memoirs, in particular, memoirs of pupils of Makarenko of different years are not sufficiently known turn yet. The analysis of these materials helps to give an answer to one of the main discussion questions: whether Makarenko's pedagogy was exclusively collectivist or assumed, along with a collectivist approach, personality-oriented; to what extent Makarenko himself resorted to it and how it affected the educational results in each case.

This was the purpose of this work.

As the main historical and pedagogical source, the texts of Makarenko and, mainly, all available memories of Makarenko were involved.

The study of these materials allowed us to come to unambiguous conclusions: Makarenko, firstly, was able to organically combine the educational influence of the team on the personality of

each and, at the same time, the most careful way to monitor and, if necessary, tactfully guide each pupil in a variety of life situations.

In conclusions it is stated that the personality-oriented approach, so actual nowadays, in Makarenko's experience was obligatory and organic; this approach was always pedagogically justified; Makarenko fully realized it in the practice, having achieved the highly proved pedagogical results.

*Keywords:* personality-oriented approach, Makarenko's pedagogy, makarenkovets, educational results.

### References

1. Azarov, Yu. P., 1989. Not to get up you, old man. Moscow: Young guard Publ., 302 p. (In Russ.)
2. Lyalin, N., Morozov, N., 1960. Memories about Makarenko. Collection of materials. Leningrad: Lenizdat Publ., 436 p. (In Russ.)
3. Gritsenko, L. I., 1998. Personality and social conception of A. S. Makarenko in modern pedagogy (comparative analysis of domestic and foreign studies). Tyumen, 372 p. (In Russ.)
4. Gritsenko, L. I., 2016. Development of Makarenko's pupils in the context of humanitarian approach. Pedagogy, No 2, pp. 98–104. (In Russ.)
5. Jurinski, A. D., 2018. Practices of social and civil education in the secondary school of Russia. Siberian pedagogical journal, No 3, pp. 15–19. (In Russ.)
6. Kalabalin, S. A., 1988. The most important specialty. In: Makarenko A. S. March of the thirtieth year. Moscow: Education Publ., 287 p. (In Russ.)
7. Kalabalin, S. A. As we were brought up by A. S. Makarenko [online]. Amazing human being. Memories of A. S. Makarenko. Available at: <http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm> (accessed: 05.01.2019). (In Russ.)
8. Kolomiitsev, V. Unforgettable... [online]. Amazing human. Memories about A. S. Makarenko. Available at: <http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm> (accessed: 05.01.2019). (In Russ.)
9. Konisevich, L. V., 1980. Big family [online]. Library of the magazine «border Guard», No 4 (88), 94 p. Available at: <http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm> (accessed: 05.01.2019). (In Russ.)
10. Makarenko, A. S., 1988. March of the thirtieth year. Moscow: Prosveschenie Publ., 287 p. (In Russ.)
11. Makarenko, A. S., 1990. On education. Moscow: Politizdat Publ., 415 p. (In Russ.)
12. Mettini, E., 2018. the Conceptual framework of the philosophical views of A. S. Makarenko on the education of the person. Domestic and foreign pedagogy, Vol. 1, No 3 (50), pp. 32–41. (In Russ.)
13. Pivchenko, V. P., 2008. the Organization of children's summer rest in the pedagogical experience of A. S. Makarenko. Educational activities of children's health camp: history and modern state. Collection of scientific articles. Novosibirsk: NSPU Publ., 204 p. (In Russ.)
14. Pivchenko, V. P., 2013. Pedagogical staff in the educational system of A. S. Makarenko: historical context and contemporary perspective. Siberian pedagogical journal, No 1, pp. 200–205. (In Russ.)
15. Frolov, A. A., 2013. the Ideas of freedom and the feasibility of the methodology for the pedagogy of A. S. Makarenko. Pedagogy, No 2, pp. 87–96. (In Russ.)
16. Chubarov, L. A., 1994. Makarenkovets. Moscow: Harvest Publ., 487 p. (In Russ.)
17. Chudnaya, N. True standard [online]. Amazing human being. Memories about A. S. Makarenko. Available at: <http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm> (accessed: 05.01.2019). (In Russ.)
18. Shaposhnikov, V. A Start in life [online]. Amazing human being. Memories about A. S. Makarenko. Available at: <http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm> (accessed: 05.01.2019). (In Russ.)
19. Yavlinsky, A. Teacher and friend life [online]. Amazing man. Memories of A. S. Makarenko. Available at: <http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm> (accessed: 05.01.2019). (In Russ.)

*Submitted 19.01.2019*

**Списиццева Вера Александровна**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, wterra@yandex.ru, ORCID 0000-0002-0163-1926, Новосибирск*

**Мжельская Татьяна Владимировна**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, mzel08@mail.ru, ORCID 0000-0002-5256-6247, Новосибирск*

**ИНСТИТУТ КУРАТОРСТВА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ИИГСО**

*Аннотация.* Введение в проблему. В статье авторы рассматривают такой важный феномен, как институт кураторства. Работа куратора представляется авторам как один из наиболее эффективных путей адаптации первокурсников Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» к новым для них условиям. Авторы считают, что кураторство это один из самых эффективных методов адаптации, который имеет большой потенциал по формированию гармоничного развития личности обучающихся.

Различные педагогические приемы и методы, применяемые куратором, помогают реализовать социальным, креативным, исследовательским и познавательным возможностям студента и подготовить его к дальнейшей самостоятельной учебной и общественной деятельности.

Целью статьи является представление собственного практического многолетнего опыта работы кураторами студентов-первокурсников Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Авторы считают, что институт кураторства в вузе необходим, так как именно он позволяет планировать и вести воспитательную работу с первокурсниками как в рамках института (факультета), так и всего вуза. Эффективная работа куратора существенно повышает уровень коммуникативности, социальной активности, а также профессиональной заинтересованности студентов первого курса.

В заключении статьи авторы особо подчеркивают значимость института кураторства как фактора эффективной адаптации студентов и вовлечения их в общественную, творческую, спортивную, исследовательскую, научную и профессиональную деятельность Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет».

*Ключевые слова:* адаптация, кураторство, первый курс.

**Введение в проблему.** Став участником Болонской системы высшее российское образование вступило в полосу значительных преобразований. Переход от дисциплинарно-ориентированной к личностно-ориентированной модели сопряжен с решением целого ряда задач и сменой социальных ролей участников процесса образования [1].

Смена эта, помимо прочего, касается коммуникации преподаватель – студент и зачастую болезненна в связи с социальными, экономическими другими факторами, влияющими на российское общество вообще и российское высшее образование в частности. Статус как педагога высшей школы, так и студента изменяется. В этой

работе авторы не ставят перед собой задачу оценки этого явления, но обращают внимание на то, что считается с ним необходимо. Так как смена этого статуса часто болезненна и для студентов.

Довольно часто в педагогическом сообществе слышны сетования на то, что перемены в образовательном процессе слишком учащены и радикальны. Однако весь процесс образования по большому счету представляет собой непрерывную трансформацию, и остановки на этом пути – это неизбежное скатывание в стагнацию. Мир вокруг нас стремительно изменяется и российское высшее образование должно быстро и адекватно отвечать на эти изменения. Именно на это и направлена система менеджмента качества в вузе – на постоянную трансформацию, адекватно отвечающую внешним условиям.

В отечественном образовательном процессе традиционно была сильна серьезная направленность на воспитание. Воспитание всегда было такой же равнозначной частью образовательного процесса, как и профессиональная подготовка. Это то, что изначально отвечало понятию формирования гармоничной личности. Слепое копирование европейского опыта, а следовательно, сосредоточение образования только на профессиональной подготовке, не всегда является безусловно положительным. Сегодня некоторые педагоги отказываются от советского наследия, не замечая, что «с водой выплескивают ребенка».

Недавние микроисследования, проведенные коллегами [4] заставляют задуматься, как мы можем разрешить проблемы самоидентификации студентов на уровне ИИГСО и помочь первокурсникам как с профессиональным, так и личностным самоопределением.

Не для кого из преподавателей высшей школы не секрет, что психологическое состояние первокурсников далеко от идеального. Это обусловлено и высокой тревогой перед сдачей ЕГЭ, и всту-

пительными испытаниями при поступлении в вуз. Таким образом, молодые люди, в течение предыдущего года (обучения в школе) находящиеся в стрессовых условиях, переживая еще один сильный стресс при поступлении в вуз, становятся студентами первого курса. Они попадают в новые, незнакомые им условия и другую социальную среду. Для того чтобы студенты-первокурсники могли сразу эффективно включиться в образовательный процесс, они должны быть как можно быстрее адаптированы к новым условиям.

В целях наиболее результативной реализации адаптации первокурсников в ИИГСО применяется широкий комплекс мероприятий. И кураторы принимают в них самое деятельное участие. Руководство ИИГСО активно поддерживает эту деятельность. В общих чертах схема выглядит следующим образом: директор ИИГСО → зам. директора ИИГСО по воспитательной работе → зав. кафедрой → куратор → студенты первого курса ИИГСО.

Сам термин «куратор» имеет латинское происхождение и означает в переводе с латинского «наставник», т. е. человек, которому поручено наблюдение за ходом работы. Институт кураторства обладает длительной историей. В 1903 г. российским императором Николаем II был подписан соответствующий документ – «Инструкция для кураторов Томского технологического института», в котором детально прописывалась кураторская деятельность [2]. Также как и сто с лишним лет назад, сегодня куратор является проводником между администрацией вуза и студентами.

**Целью статьи** является представление собственного практического многолетнего опыта работы кураторами студентов-первокурсников ИИГСО ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Для того чтобы грамотно организовать работу с первокурсниками, уже в мае – июне на заседаниях кафедры выбираются

и назначаются кураторы из числа преподавателей, которые планируют работу со студентами. Таким образом, к моменту зачисления у каждой сформированной группы уже имеется свой куратор. И с самого первого дня обучения начинается работа куратора. Эта работа имеет несколько векторных направлений.

Первое – это адаптация в новом коллективе. И здесь огромную роль играет ЛИСТПЕД. Это замечательное мероприятие, насчитывающее уже несколько десятилетий и ставшее традиционной карточкой ИИГСО [5; 3, с. 193–195], заимствовали другие факультеты и институты НГПУ. Это само по себе уже многое говорит о его результативности. В адаптационном лагере первокурсники в комфортной обстановке знакомятся друг с другом, студенческим активом (традиционно сильным в ИИГСО), с преподавателями, в том числе и кураторами; узнают о правилах и традициях ИИГСО, о перспективах дальнейшего обучения, знакомятся с руководством института. Преподаватели кафедры педагогики и психологии, работающие в ЛИСТПЕДЕ, проводят различные исследования возможностей будущих студентов.

Анкетирование нацелено на выявление не только основных страхов, которые имеются у первокурсников, но и наличие у них определенных талантов, хобби или опыта в различных сферах. Например, таким образом выявляются студенты, которые играли в КВН или имеют желание участвовать в таких играх. Из них в будущем формируются команды для участия в «Неестественном отборе», который уже несколько десятилетий проходит между командами факультетов и институтов.

В НГПУ существует многолетний опыт проведения смотра художественной самодельности, для участия в котором нужны певцы, танцоры, чтецы и т. д. На ИИГСО существует традиция проведения различных мероприятий, для подготовки и проведения которых необходимо вы-

явить будущих креативных студентов. Поиск таких талантливых студентов также осуществляется во время ЛИТСПЕДа. К тому же адаптивный лагерь является уникальной площадкой, где они могут проявить свои таланты.

В результате «...преподаватели и студенты-старшекурсники, работающие в адаптивном лагере, не могут устранить социальные микрофакторы в жизни студента, приведшие к появлению дезадаптации в вузе. Но в тоже время, они имеют возможность создать в условиях ЛИСТПЕДа такую социальную среду, такие воспитывающие отношения, которые смогут позитивно воздействовать на первокурсника, снижая уровень его дезадаптации» [3, с. 195].

После того, как куратор познакомился с группой на ЛИСТПЕДе, он продолжает свою работу уже в стенах ИИГСО. Для того, чтобы быть в курсе всех событий и иметь налаженную коммуникацию, совместно с группой выбирается время проведения кураторского часа. На протяжении всего первого года обучения для студентов эти еженедельные встречи будут обычной практикой. Кураторский час может проводиться куратором в различных формах с применением разнообразных приемов. Выявлять проблемы первокурсников можно в процессе доверительной беседы, различных игр на взаимодействие и т. д. Возможны и другие приемы.

Например, прием, получивший широкое распространение при проведении занятий в рамках технологии критического мышления, – общая дискуссия. Она позволяет обсуждать проблемы, с которыми сталкиваются студенты, выяснять, что их пугает в первый год обучения, вызывает дискомфорт, что приводит к конфликтам в коллективе. Это дает возможность в форме игры обсуждать самые острые вопросы. Помимо того, грамотно направленная дискуссия позволяет формировать у первокурсников некоторые компетенции [6]. Итак, одной из самых главных задач, которая стоит перед

куратором является адаптация первокурсников к новой для них роли студентов. Куратор – первый, кто показывает необходимость навыков самостоятельной работы. Мероприятия, проводимые куратором, должны способствовать формированию коммуникативных компетенций, предусмотренных ФГОС высшего образования [7, с. 121].

Вторым важным вектором работы куратора является адаптация первокурсников к учебному процессу. Здесь главной задачей куратора становится подготовка группы к промежуточной аттестации и к успешной сдаче сессии. Куратор отслеживает посещаемость занятий и ведет контроль успеваемости, ведет разъяснительную работу. Первая сессия является серьезным испытанием для первокурсников и куратор должен обеспечить ее прохождение с наименьшей болезненностью.

Третье направление это профориентационная составляющая. Студенты должны знать о профессиональных перспективах. С этой целью возможно проведение целого ряда мероприятий. Так, авторы статьи в рамках проводимых ими курсов организовывали поездки студентов в архивы, музеи и библиотеки. Так, во время посещения Государственного архива Новосибирской области были организованы встречи с его сотрудниками, показаны презентации, посвященные особенностям деятельности указанного учреждения, проведены экскурсии по залам, хранилищам, показаны особенности хранения документов.

Во время посещения музея истории Западно-Сибирской железной дороги для студентов провели экскурсию, показали наиболее значимые экспонаты, которые иллюстрировали, в каких условиях жили и работали железнодорожники в конце XIX – начале XXI в. Важным этапом стало обсуждение полученной информации с преподавателями, в том числе то, каким образом происходит изучение исторической реальности.

Во время таких поездок специалисты рассказывали об особенностях работы историка и различных инновациях в их профессиональной сфере. Результатом этих мероприятий стали несколько перспективных курсовых проектов. Важная функция куратора также заключается в том, чтобы выяснить у первокурсников их интересы в рамках потенциальной исследовательской деятельности. Помочь определиться с будущим научным руководителем. Все это необходимо, чтобы первокурсник с самого начала учебы включился в научно-исследовательскую деятельность, мог участвовать в конференциях, публиковать статьи и тезисы, наработывал материал для будущей выпускной работы.

Четвертый вектор – это культурно-массовая работа. Сюда входит совместная подготовка традиционных для ИИГСО мероприятий – День первокурсника, Медиа-на, День учителя и др. Помимо кураторов здесь широко задействован студенческий актив ИИГСО. Многие первокурсники еще с ЛИСТПЕДа вливаются в актив – так происходит передача опыта. Также кураторы организуют совместные посещения группой театров, выставок и концертов. Очень часто такие «культпоходы» заканчиваются бурными обсуждениями и генерацией (и последующей успешной реализацией) собственных идей. Так, одному из авторов статьи довелось стать актером в студенческой постановке.

Помимо этого кураторы задействованы в работе со студентами, проживающими в общежитии. Резкая смена условий жизни часто вызывает психологический дискомфорт у первокурсников и приводит к возникновению различных проблем. Регулярные посещения общежитий кураторами и зам. директора ИИГСО по воспитательной работе во многом помогают разрешить эти проблемы. Студенты-первокурсники, проживающие в общежитии, также пользуются поддержкой старост общежитий.

Если куратор заработал доверие студен-

тов, они обращаются к нему с проблемами, которые возникают у них в случае каких-либо конфликтных межличностных ситуаций. В таких случаях куратор должен проявить такт и все свое умение их улаживать. В то же время перед ним стоит задача предупреждать возникновение различных конфликтных ситуаций. Для этого он должен целенаправленно вести работу по формированию из группы студентов полноценного коллектива, который является важным фактором успешной учебы студентов. В такой работе важно учитывать количество обучающихся, гендерный состав, возраст (в таком случае даже один – два года разницы может иметь важное значение), жизненный опыт (например, парни, отслужившие в рядах российской армии или уже

обучавшиеся в колледже или другом вузе).

В конце учебного года, после завершения летней сессии, кураторы складывают с себя полномочия и отчитываются о своей работе перед Советом ИИГСО. Их работа обсуждается, анализируется, вносятся коррективы и предложения на будущее.

**Заключение.** Институт кураторства является необходимой составляющей высшего образования на этом этапе его развития. Он позволяет эффективно адаптировать первокурсников к учебной, исследовательской, профессиональной и общественной деятельности. Отслеживать проблемы и трудности студентов быстро и адекватно реагировать на них, вовлекать первокурсников в научную и профессиональную работу.

#### Библиографический список

1. Дулатова А. Н. Вузовские преподаватели, кто мы: лекторы, ученые, кураторы, тьюторы, педагоги? // Культурная жизнь Юга России. – 2011. – № 4 (42). – С. 71–74.
2. Институт кураторов ТПУ: сборник нормативных и методических материалов по организации кураторской деятельности в ТПУ. – Томск: Изд-во ТПУ, 2007. – 124 с.
3. Киселев Н. Н. Гуманитарные технологии в учебно-воспитательном процессе Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ как средство снижения дезадаптации студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 190–195.
4. Луговой К. В., Олейников И. В. Самоидентификация современной молодежи // Сибирский учитель. – 2018. – № 2 (117). – С. 81–88.
5. Магия Листпеда: педагогические принципы адапционного сбора студентов: юбилейный сборник статей к 40-летию основания кафедры педагогики и психологии ИИГСО / под ред. Н. П. Анисеевой, Т. А. Ромм. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 136 с.
6. Мжельская Т. В., Спесивцева В. А., Доронина А. О. Дискуссия как форма формирования исследовательских компетенций на занятиях студентов-историков // Педагогика: традиции и инновации: материалы IX Международной научной конференции. – 2018. – С. 88–91.
7. Мжельская Т. В. Приемы технологии РКМЧП в процессе обучения студентов ИИГСО НГПУ // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 118–121.

*Поступила в редакцию 18.01.2019*

*Spesivtseva Vera Alexandrovna*

*Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. of the Department of National and Universal History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, wierra@yandex.ru, ORCID 0000-0002-0163-1926, Novosibirsk*

*Mzhelskaya Tatiana Vladimirovna*

*Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. of the Department of National and Universal History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, mzel08@mail.ru, ORCID 0000-0002-5256-6247, Novosibirsk*

**INSTITUTE OF SUPERVISION AS A FACTOR OF EFFECTIVE  
ADAPTATION OF STUDENTS-FRESHMEN INSTITUTE  
OF SUPERVISION AS A FACTOR OF EFFECTIVE ADAPTATION  
OF STUDENTS-FRESHMEN OF THE INSTITUTE OF HISTORY,  
HUMANITIES AND SOCIAL EDUCATION**

*Abstract.* Introduction to the problem. In the article the authors consider such an important phenomenon as the institution of curatorship. The work of the curator is presented to the authors as one of the most effective ways to adapt first-year students of the Institute of history, Humanities and social education of the Novosibirsk state pedagogical University TO the new conditions. The authors believe that curating is one of the most effective methods of adaptation, which has great potential for the formation of a harmonious development of the personality of students.

Diffrent pedagogical techniques and methods used by the curator, help to realize the social, creative, research, and cognitive capabilities of the student and prepare him for further independent educational and social activities.

The purpose of the article is to present their own practical experience of many years of work as curators of first-year students of the Institute of history, Humanities and social education of the Novosibirsk state pedagogical University.

The authors consider that the Institute of curatorship in the University is necessary, as it allows you to plan and conduct educational work with freshmen both within the Institute (faculty) and the whole University. Effective work of the curator significantly increases the level of communication, social activity and professional interest of first-year students.

In conclusion, the authors emphasize the importance of the Institute of curatorship as a factor of effective adaptation of students and their involvement in social, creative, sports, research, scientific and professional activities of the Institute of history, Humanities and social education of the Novosibirsk state pedagogical University.

*Keywords:* adaptation, curatorship, first-year students.

**References**

1. Dulatova, A. N., 2011. High school teachers who we are: educators, authors, curators, Tutors, teachers?. The cultural life of the South of Russia, No 4 (42), pp. 71–74. (In Russ.)
2. Institute of curators of TPU. The collection of standard and methodical materials on the organization of curator activity in TPU. Tomsk: TPU Publ., 2007, 124 p. (In Russ.)
3. Kiselyov, N. N., 2013. Humanitarian technologies in the educational process of the Institute of History, humanitarian and social education of the NGPU as a means of reducing students' maladjustment. Siberian Pedagogical Journal, No 1, pp. 190–195. (In Russ.)
4. Lugovoi, K. V., Oleynikov, I. V., 2018. Self-identification of modern youth. Siberian teacher, No 2 (117), pp. 81–88. (In Russ.)
5. Anikeeva, N. P., Romm, T. A., 2010, eds. Listped's magic: pedagogical principles of adaptation gathering of students. The anniversary collection of articles to the 40 anniversary of foundation of department of pedagogics and psy-

chology of IHHSE. Novosibirsk: NGPU Publ., 136 p. (In Russ.)

6. Mzhelskaya, T. V., Spesivtseva, V. A., Doronina, A. O., 2018. A discussion as a form of formation of research competences on occupations of students historians. In: Pedagogics: traditions and

innovations. Materials IX of the International scientific conference, pp. 88–91. (In Russ.)

7. Mzhelskaya, T. V., 2013. Receptions of RKMChP technology in the course of training of students in IHHSE NSPU. Siberian Pedagogical Journal, No 5, pp. 118–121. (In Russ.)

*Submitted 18.01.2019*

*Гайдай Полина Владимировна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, gaydpol@mail.ru, ORCID 0000-0002-0691-6381, Новосибирск*

## МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ

*Аннотация.* Актуальность темы статьи определяется возрастающей ролью международного взаимодействия в развитии национальных образовательных систем. В статье раскрываются вопросы осуществления межкультурных коммуникаций в профессиональном музыкальном образовании Китая. Целью статьи является определение роли межкультурного взаимодействия в становлении высших музыкальных учебных заведений в Китае, а также выявление механизмов межкультурных коммуникаций как основы развития профессионального музыкального образования этой страны. Методология исследования опирается на теорию межкультурных коммуникаций, концепцию диалога культур, а также методы педагогической компаративистики. В статье рассмотрены исторические аспекты создания профессиональных музыкальных учебных заведений в Китае; выделены основные этапы межкультурного взаимодействия Китая и России в сфере музыкального образования; названы механизмы и уровни осуществления межкультурных коммуникаций в профессиональном музыкальном образовании Китая.

*Ключевые слова:* межкультурные коммуникации, механизмы межкультурной коммуникации, диалог культур, история музыкального образования, профессиональное музыкальное образование, Китай.

**Постановка задачи.** Институт образования как социокультурный феномен имеет международный (в терминологии И. А. Тагуновой, «наднациональный») статус. Поэтому выявление связей и коммуникаций между образовательными системами различных государств имеет особое значение как для осмысления историко-педагогических процессов прошлого, так и для прогнозирования тенденций его развития в будущем. В таком контексте особый интерес вызывает исследование генезиса отдельных направлений образования в ряде регионов мира, становление и развитие которых началось сравнительно недавно, однако за достаточно короткий промежуток времени достигло мирового уровня. К числу таких феноменов, на наш взгляд,

относится профессиональное музыкальное образование Китая. Очевидно, что особую роль в формировании национальной музыкально-образовательной школы этой страны сыграли межкультурные коммуникации, рассмотрение механизмов осуществления которых в профессиональном музыкальном образовании Китая является целью настоящей работы.

**Введение в проблему.** Динамика, насыщенность и многообразие мирового образовательного пространства обуславливает развитие в нем трансформационных процессов, понимание которых, как указывает Т. А. Ромм, должно быть связано с «осознанием изменения идеологии высшего образования, которая вызвана сменой его методологической парадигмы» [9, с. 11].

Подобная трансформация не может возникнуть сама по себе – можно предположить, что фактором, стимулирующим пересмотр методологических позиций, выступает межкультурное международное взаимодействие в мировом образовательном пространстве.

В исследовании обозначенной проблемы можно выделить ряд методологических позиций. Прежде всего, очевидна необходимость опоры на идею «исследовательской традиции» [10, с. 8–9]. Теория межкультурной коммуникации, созданная в середине XX в. американскими учеными (E. Hall, R. Birdwhistell, G. Trager), в дальнейшем была воспринята и развита в ряде авторских концепций (H. Giles, W. Cupach, H. Maletske, J. Habermas и др.) [6]. На современном этапе развития научного знания многообразны не только теоретические подходы к изучению межкультурной коммуникации, но и ее непосредственные механизмы, основными среди которых являются ассимиляция, рецепция, адаптация, аккультурация, конвергенция, интеграция и др.

Особую роль в осуществлении межкультурных коммуникаций играет диалог культур, условия воплощения которого всесторонне исследовались Ю. М. Лотманом [7]. «Никакое “монологическое” <...> устройство не может выработать принципиально нового сообщения. Мыслящее устройство должно иметь в принципе <...> диалогическую <...> структуру», – писал ученый [7, с. 559]. Значимой представляется также мысль Ю. М. Лотмана о том, что важнейшей предпосылкой возникновения диалога культур является самопознание и самоосознание культурой самой себя, ибо, «не поняв своей уникальности, культура не сможет понять других» [8, с. 309]. При этом Ю. М. Лотман акцентирует значимость диалога культур для самоопределения конкретной культуры: «...когда и в каких условиях “чужой” текст необходим для творческого развития “своего”?» [7, с. 604], когда «не апология изоляции

культур или их растворения друг в друге, а ответ на поставленный вопрос и правильные выводы будут способствовать прогрессу культур» [8, с. 310].

Исключительное значение межкультурные коммуникации имеют для музыкального образования. Музыкальное искусство, в пространстве которого реализуется музыкальное образование, определяет его открытость как системы. Можно утверждать, что ведущей движущей силой межкультурного взаимодействия в музыкальном образовании выступает диалог культур как «бесконечный и незавершимый диалог, в котором ни один смысл не умирает» [1, с. 372]. История музыкального образования (западноевропейского, американского и российского), по сути, являет собой яркое воплощение межкультурной интеракции, осуществлявшейся, прежде всего, на уровне художественно-смысловых коммуникаций. Вместе с тем, в этой сфере можно проследить взаимодействие в сфере педагогических методик, систем и моделей. В качестве примера можно привести отечественные консерватории, как известно, созданные по образцу западноевропейских музыкальных учебных заведений. Многие музыкально-исполнительские и музыкально-педагогические школы были экстраполированы на инокультурную почву, что, впрочем, не помешало их развитию в дальнейшем как самостоятельных направлений. Особый интерес в отношении исследования процессов межкультурной коммуникации, на наш взгляд, представляет прошлое и настоящее состояние профессионального музыкального образования Китая.

**Исследовательская часть.** Процесс становления и развития музыкального образования Китая не был простым и однозначным. На развитии китайского музыкального искусства и образования глубоко отразились как самобытность культурных традиций, так и многочисленные перипетии истории. Однако, несмотря на все

трудности и проблемы, менее чем за полтора столетия китайская профессиональная исполнительская школа прошла путь от полной безвестности в мировом академическом музыкальном пространстве до вступления в число его лидеров.

Вхождение западноевропейского музыкального искусства (прежде всего, инструментального исполнительства) представляло собой в Китае процесс заимствования традиций западноевропейской культуры. Замкнутость и закрытость Китая в историческом прошлом, его многовековое сопротивление вестернизации проявились в неоднократном признании европейских музыкальных инструментов (в первую очередь, фортепиано) «чуждыми» и даже «враждебными» китайской цивилизации элементами. Интересен факт, что это происходило как в самом начале XX в., так и спустя полвека, – в годы «культурной революции». Основными механизмами создания собственной музыкально-педагогической школы, которая в дальнейшем позволила китайским музыкантам выйти на мировые рубежи, стали заимствование и адаптация музыкального образования европейского типа. Вместе с тем, в успешности ассимиляции европейского музыкального опыта и китайских национальных традиций проявился и так называемый «китайский подход к делу» – соединение искусственного с естественным.

Западноевропейская музыкальная культура получила толчок к своему распространению в Поднебесной в начале XX столетия в результате социально-политических преобразований. Так, после проведения реформы школьного музыкального образования в программу обучения были введены уроки хорового пения в сопровождении музыкальных инструментов (скрипка, фисгармония, фортепиано); начала издаваться западноевропейская нотная и методическая литература и пр. Возникшее после Синхайской революции «Движение за новую культуру» («Движение 4 мая

1919 г.») дало новый толчок развитию китайского музыкального образования, особую роль в котором сыграло молодое поколение китайских музыкантов, получивших образование в Европе, Японии и США. В период с 1919 по 1925 г., благодаря деятельности выдающегося музыканта-просветителя Сяо Юмэя (Xiao Youmei) и его единомышленников в нескольких университетах Китая открываются музыкальные отделения [5]. Следующими шагами в преобразованиях стали организация первого в Китае национального оркестра европейского типа и введение новой системы нотации. В 1927 г. министр просвещения Цай Юаньпэй (Cai Yuanpei) и Сяо Юмэй учредили в Шанхае первую китайскую Национальную консерваторию (Сяо Юмэй стал ее первым ректором), цель деятельности которой обозначалось в ее уставе так: «импортировать мировую музыку, упорядочить национальную музыку» [14, с. 138]. В консерватории были открыты подготовительное, основное, педагогическое, специальное, индивидуальное отделения и аспирантура. Поскольку национальный состав Шанхайской консерватории был достаточно разнородным (при преобладании китайских учащихся), обучение велось на английском, китайском и русском языках.

Сяо Юмэй, будучи блестящим музыкантом, получившим образование в вузах Германии и Японии, отчетливо понимал необходимость преодоления культурной замкнутости Китая. Планы и программы, предложенные Сяо Юмэем, были максимально приближены к европейским стандартам, сложившимся в 1920-е г. Осознавая большой потенциал зарубежных специалистов как носителей традиций профессионального музыкального образования, Сяо Юмэй пригласил авторитетных иностранцев, живших в тот период в Шанхае, преподавать в консерватории. Отметим, что с конца 1929 г. больше половины преподавательского состава образователь-

ного учреждения составляли российские педагоги-эмигранты [14].

Оказавшись в Китае в результате эмиграции, именно русские музыканты оказали большое воздействие на формирование системы профессионального музыкального образования этой страны. Творческая деятельность российских эмигрантов протекала в разных городах Китая (Пекин, Далянь, Тяньцзинь, Мукден, Циндао, территория Синьцзяна и др.), но в наибольшей степени рецепция идей российской музыкальной педагогики и реконструкция отечественной модели музыкального образования были осуществлены в Харбине и Шанхае [2].

Российскими преподавателями, приглашенными Сяо Юмэем в Шанхайскую консерваторию, стали музыковеды, пианисты, скрипачи, виолончелисты, преподаватели игры на духовых инструментах, вокалисты. Некоторые из них (прежде всего, композитор А. Н. Черепнин, пианист Б. С. Захаров и вокалист В. Г. Шушлин) считаются в Китае основоположниками соответствующих академических музыкальных школ [13; 14]. Безусловно, заимствование российских подходов, принципов и методов подготовки музыкантов-профессионалов не носило тотальный характер. В разные периоды в Шанхайской консерватории, помимо китайских и русских педагогов, преподавало немало музыкантов из других стран – достаточно назвать немецких композиторов Вольфганга Френкеля (Wolfgang Fraenkel) и Юлиуса Шлосса (Julius Schloß), которые жили в Шанхае в период 1930–40-х гг. и стали наставниками целого поколения китайских композиторов. Однако влияние русских консерваторских традиций в годы становления китайской консерватории проявилось достаточно сильно.

Следующий период истории китайского профессионального музыкального образования – 1950–60-е гг. – связан с необычным по масштабу взаимодействием между СССР и КНР. После провозглашения неза-

висимости Китайской Народной Республики 1 октября 1949 г., общественный подъем в стране осязательно всколыхнул и представителей музыкального искусства. Именно в 1950–60-е гг. был заложен фундамент профессионального музыкального образования, открыты новые вузы, организованы музыкальные факультеты и кафедры при университетах. Значительнейшую роль в достигнутом прорыве в первые десятилетия создания КНР сыграл Советский Союз: советские специалисты обучали китайских студентов и преподавателей как в самом Китае, так и в консерваториях СССР [12].

Советские педагоги-музыканты начали работать в вузах Китая с 1954 г. В основном они были сосредоточены в Центральной (Пекинской) и Шанхайской консерваториях. Оба вуза по решению руководства страны реализовывали советскую систему музыкального обучения, включая учебные планы, методику преподавания и т. д. В КНР приехали представители самых разных специализаций из Московской и Ленинградской консерваторий, а также музыкальных вузов союзных республик. Приглашенные советские педагоги занимались не только со специально отобранными наиболее талантливыми китайскими студентами, но и работали с группами слушателей курсов (стажерами): преподавателями учебных заведений из различных вузов Китая. «Всё это дало колоссальные результаты, – пишет российский ученый и композитор китайского происхождения Цзо Чжэньгуань. – Сотни молодых преподавателей прошли курсы у советских специалистов. Именно они стали ведущей силой педагогического состава в музыкальных вузах страны. Была заложена основа для развития музыкального образования Нового Китая» [14, с. 278].

Деятельность советских преподавателей не ограничивалась только педагогической деятельностью. Они участвовали в создании профессиональных музыкальных коллективов (хоров и оркестров), по-

могали китайским коллегам в разработке учебных планов консерваторий, правил приема и экзаменов в них, делились методикой преподавания, организовывали просветительские концерты и даже ставили оперы со своими китайскими студентами [14]. Деятельность советских специалистов дала блестящие результаты: их ученики стали лауреатами самых престижных мировых состязаний – достаточно назвать конкурсы имени Ф. Листа, Ф. Шопена, П. И. Чайковского. Выпускники российских педагогов – Лю Шикунь (Liu Shikun), Инь Чэнцзун (Yin Chengzong), Ли Минцянь (Li Mingqiang), Чжоу Гуанжэнь (Zhou Guangren) и другие – стали выдающимися китайскими пианистами XX столетия.

Важным аспектом усвоения содержания российского музыкального образования в Китае периода 1950–60-х гг. стало заимствование учебной литературы, прежде всего, по теоретическим предметам. Специально созданные группы переводчиков перенесли на иероглифику труды российских музыковедов Н. В. Туманиной, Т. Н. Ливановой, И. В. Способина. Были переведены и изданы лекции работавших в Китае приглашенных профессоров Б. А. Арапова и Л. С. Гурова [14, с. 277].

В рассматриваемые годы довольно интенсивным был «обмен студентами» между двумя государствами. Китайские студенты-музыканты стажировались в Московской, Ленинградской и Одесской консерваториях. В них они обучались по полному пятилетнему курсу, а затем либо стажировались один-два года, либо заканчивали аспирантуру.

Таким образом, период 1950–60-х гг. можно рассматривать как чрезвычайно плодотворный в отношении межкультурной коммуникации в музыкальном образовании между Россией и Китаем. Взаимодействие осуществлялось на самых разных уровнях: была заимствована система подготовки в советских консерваториях (учебные планы и программы); советские му-

зыканты-педагоги передавали китайским коллегам и студентам свой опыт, принципы и методики преподавания; студенты из КНР, обучавшиеся в СССР, непосредственно воспринимали традиции российской музыкальной педагогики и воспроизводили полученные представления о музыкальном исполнительстве в своей последующей деятельности.

Начиная с середины 1960-х гг. и вплоть до 1980-х гг., культурное взаимодействие между двумя государствами было затруднено. Причинами этого стали политические разногласия и начавшаяся в Китае «культурная революция». С конца 1980-х гг. утраченные связи постепенно стали восстанавливаться, и в последние два десятилетия наблюдается интенсивное взаимодействие между Китаем и Россией в области музыкального образования. В нашей стране, пожалуй, нет ни одного музыкального вуза или факультета, в котором не обучались бы китайские студенты. В то же время российские преподаватели-музыканты по-прежнему высоко ценятся в вузах КНР. Примечателен тот факт, что «советско-русская система по сей день остается доминирующей в преподавании теоретических дисциплин» в Китае [12, с. 324]. Помимо пособий, переведенных и изданных в 1950–60-е гг., в КНР используются в качестве учебной литературы целый ряд изданий по таким дисциплинам, как гармония и анализ музыкальных форм.

Вместе с тем, высшее музыкальное образование Китая является, как и государство в целом, динамично развивающейся системой, что выражается не только в усвоении достижений русской музыкальной педагогики, но и во все больше возрастающей ориентации содержания консерваторского образования «на запад» – на европейские и американские музыкальные вузы, на освоение особенностей западных композиторских и исполнительских школ и т. д.

Среди факторов стремительного подъема китайского профессионального музы-

кального образования и исполнительского искусства можно назвать государственную культурную политику, рост национального самосознания, стремление современного Китая к интеграции в мировое пространство и др. Вместе с тем, можно предположить, что феномен китайского «музыкального прорыва» мог не состояться, если бы в его основе не были заложены опыт, традиции и ценности, аккумулируемые и передаваемые либо из поколения в поколение, либо транслируемые извне. Если рассматривать это предположение в контексте теории Ю. М. Лотмана о культуре «передающей и принимающей» [7], то по отношению к Китаю одними из основных «трансляторов» идей музыкального образования европейского типа выступили именно российские педагоги-музыканты.

Результаты исследования. На наш взгляд, межкультурные коммуникации в профессиональном музыкальном образовании Китая осуществлялись на двух уровнях. Первый можно условно обозначить как внешний (организационный),

когда заимствовались и адаптировались структура и стандарты обучения, содержание образовательных программ и учебных планов, учебно-методическое обеспечение и пр. Второй уровень (содержательный) реализовывался в отношении смыслоценностного наполнения образования. На примере взаимодействия с российской музыкальной педагогикой можно выделить следующие характеристики этого уровня, связанные с культурными традициями отечественного музыкального образования: это утверждение музыкального искусства как общечеловеческой духовной ценности; приоритет содержательно-художественного начала над технологией исполнительства; признание особого значения личности педагога в процессе музыкального обучения; личностно-ориентированная направленность процесса музыкального образования. Автор предполагает, именно эти гуманистические ценности легли в основу осуществления межкультурных коммуникаций в профессиональном музыкальном образовании Китая.

### Библиографический список

1. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 361–373.
2. Ван Чжичэн. История русской эмиграции в Шанхае / пер. с кит. Пань Чэнлога, Сяо Хуэйчжуна, Лю Юйцинь, Бэй Вэньли, Л. П. Черниковой; предисл. Л. П. Черниковой. – М.: Русский путь: Русское Зарубежье, 2008. – 576 с.
3. Гайдай П. В. Диалог культур как ведущая тенденция в современном музыкально-педагогическом образовании России и Китая // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 1 (25). – С. 25–28.
4. Гайдай П. В. Развитие профессионального музыкального образования в контексте межкультурного взаимодействия: Россия – Китай, XX век // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – № 3 (76). – С. 50–56.
5. Гайдай П. В. Фортепианная культура Китая: пути становления национальной школы: монография. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 194 с.
6. Куликова Л. В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты: монография. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 196 с.
7. Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб.: Искусство-СПб, 2010. – 704 с.
8. Рогова А. В. Культура как текст: разработка проблемы диалога культур в философско-педагогической мысли русского зарубежья (первая половина XX века) // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты. – 2011. – № 2. – С. 308–312.
9. Ромм Т. А. Высшее образование в России в условиях трансформации // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 1 (41). – С. 11–17.
10. Тагунова И. А. Некоторые аспекты теоретического подтверждения положений, сформулированных в ходе междисциплинарных исследований в области образования // Сибир-

ский педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 7–12.

11. Тагунова И. А. Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства: дис. ... д-ра пед. наук. – М.: Ин-т теории и истории педагогики РАО, 2007. – 280 с.

12. Хуан Пин. Вклад советских специалистов в становление фортепианного искусства Нового Китая (1949–1969) // Известия Россий-

ского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 82. – С. 388–391.

13. Хуан Пин. Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школ: монография. – СПб.: Астерион, 2009. – 159 с.

14. Цзо Чжэньгуань. Русские музыканты в Китае. – М.: Композитор, 2014. – 335 с.

Поступила в редакцию 23.01.2019

**Gayday Polina Vladimirovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, gaydpol@mail.ru, ORCID 0000-0002-0691-6381, Novosibirsk*

**INTERCULTURAL COMMUNICATIONS IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MUSICAL EDUCATION OF CHINA**

*Abstract.* The relevance of the topic of this article is determined by the increasing role of international interaction in the development of national educational systems. The article deals with the implementation of intercultural communications in China's professional music education. The purpose of the article is to determine the role of intercultural interaction in the development of higher musical educational institutions in China, as well as to identify the mechanisms of intercultural communication as the basis for the development of professional music education in this country. The research methodology is based on the theory of intercultural communication, the concept of the dialogue of cultures, as well as methods of pedagogical comparativistics. The article discusses the historical aspects of creating professional music schools in China; highlights the main stages of intercultural interaction between China and Russia in the field of music education; the mechanisms and levels of intercultural communication in professional music education in China are named.

*Keywords:* intercultural communications, mechanisms of intercultural communication, dialogue of cultures, history of music education, professional music education, China.

**References**

1. Bahtin, M. M., 1979. To the methodology of Humanities. Aesthetics of verbal creativity. Moscow: Art Publ., pp. 361–373. (In Russ.)

2. Wang, Zhicheng, 2008. History of Russian emigration in Shanghai. Moscow: Russian way Publ.: the Russian abroad Publ., 576 p. (In Russ.)

3. Gayday, P. V., 2011. Dialogue of cultures as a leading trend in modern musical and pedagogical education of Russia and China. Humanitarian vector, No 1 (25), pp. 25–28. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Gayday, P. V., 2018. Development of professional music education in the context of intercultural interaction: Russia – China, XX-th century.

Pedagogical journal of Bashkortostan, No 3 (76), pp. 50–56. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Gayday, P. V., 2018. Piano culture of China: ways of formation of national school. Monograph. Chita: Transbaikal state University Publ., 194 p. (In Russ.)

6. Kulikova, L. V., 2004. Intercultural communication: theoretical and applied aspects. Monograph. Krasnoyarsk: RIO KGPU Publ., 196 p. (In Russ.)

7. Lotman, Y. M., 2010. Semiosphere. St. Petersburg: Art Publ., 704 p. (In Russ.)

8. Rogova, A. V., 2011. Culture as text: de-

velopment of the problem of dialogue of cultures in the philosophical and pedagogical thought of Russian abroad (the first half of the XX-th century). Interpretation of the text: linguistic, literary and methodological aspects, No 2, pp. 308–312. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Romm, T. A., 2016. Higher education in Russia in conditions of transformation. Bulletin of pedagogical innovations, No 1(41), pp. 11–17. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Tagunova, I. A., 2018. Some aspects of the theoretical confirmation of the provisions formulated in the course of interdisciplinary research in the field of education. Siberian pedagogical journal, No 4, pp. 7–12. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Tagunova, I. A., 2007. Development of supranational education in the context of the world educational space. Moscow: Institute of theory and history of pedagogy RAO Publ., 280 p. (In Russ.)

12. Huan, Pin, 2008. Contribution of Soviet specialists to the formation of the piano art of New China (1949–1969). Proceedings of the Russian state pedagogical University A. I. Herzen, No 82, pp. 388–391. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Huan, Pin, 2009. The influence of Russian piano art on the formation and development of the Chinese piano school. Monograph. St. Petersburg: Asterion Publ., 159 p. (In Russ.)

14. Zo, Zhenguan, 2014. Russian musicians in China. Moscow: Compose Publ., 335 p. (In Russ.)

*Submitted 23.01.2019*

**Карнаухов Дмитрий Владимирович**

*Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, dvkarn@mail.ru, ORCID 0000-0001-7258-4998, Новосибирск*

## **МИФОЛОГЕМА РОССИИ / СССР В ПОЛЬСКОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI в.**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности мифологизации истории Руси, России и СССР в польской учебной литературе 1990-х и 2000-х гг. Сравняется опыт России и других постсоветских стран в области формирования представлений о национальной и всеобщей истории в сфере исторического образования с опытом стран Восточной Европы, в числе которых особое внимание уделяется Польше и усилиям этой страны, направленным на формирование гомогенной идеологической среды в области представлений о прошлом.

Автором проводится анализ предпосылок и этапов формирования польской мифологемы России, показывается ее политическая и социокультурная обусловленность. На примере ряда учебных изданий, предназначенных для учащихся старших классов польских школ продемонстрированы ключевые элементы мифологического восприятия российской истории и истории российско-польских отношений. Анализируется структура мифологемы, ключевые символические события и персоны. В заключении делается вывод о влиянии политической обстановки на процесс мифологизации истории и содержание исторических мифологем.

*Ключевые слова:* историческая мифология, историческое образование, историография, российско-польские отношения.

Понятие *мифологемы* в современных гуманитарных науках является ключом к пониманию целого ряда феноменов общественного сознания, к которым относится также и историческое сознание. В отличие от близких понятий «образа», «нарратива» или «представления» оно позволяет объяснить порой непримиримые разночтения в «картинах мира» различных социальных и культурных общностей, основанных на архетипическом восприятии прошлого, сформировавшемся в ходе их развития.

Особенно важен этот исследовательский инструмент для реконструкции исторической картины мира тех сообществ, чье самосознание складывалось в рамках конфронтационной парадигмы в результате противопоставления «своего» и «чужого» цивилизационных пространств. Коллективное «мы» в рамках такого противо-

стояния обрело именно в мифологизированных образах прошлого потенциал для объяснения мира в категориях «своей истории». Как результат, мифологемы получили распространение прежде всего в сферах, связанных с трансляцией исторического опыта – массовой культуре и образовании. В наше время влияние мифологем на общество усиливается посредством техногенных факторов: телевидения, кино, социальных сетей и иных интернет-каналов распространения культурно значимой информации.

Помимо прочего мифологические элементы находят отражение также в историческом образовании. При этом их влияние на общественную жизнь существенно возрастает в случае формирования *политического заказа* на конъюнктурно обусловленные представления о прошлом, которые поддерживаются посредством

инвестирования в них символического капитала и материальных ресурсов. Такое инвестирование может осуществляться как государственными, так и общественными структурами, имеющими различную аффилиацию. В качестве примера можно привести финансирование книгоиздания, стимулирование переводов исторической литературы с иностранных языков и на иностранные языки, создание и продвижение кинопродукции, исторических выставок, активно влияющих на формирование представлений о прошлом, в том числе у подрастающего поколения.

Результатом такой деятельности в России и странах «ближнего зарубежья» в период постсоветской общественно-политической трансформации стали переводы на русский язык и издание огромного массива исторической литературы, отражающего «альтернативные» взгляды на прошлое. Эти процессы привели к существенной поляризации подходов к оценкам истории, характерной прежде всего для поколения учеников средней и студентов высшей школы 1990-х и 2000-х гг., что привело к расколу общественного мнения в ряде постсоветских стран. Одним из наглядных примеров такого раскола стала ситуация, сложившаяся на современной Украине, оказавшейся в ситуации затяжного гражданского конфликта, во многом обусловленного различиями в ценностных ориентациях населения этой страны.

В то же время прямо противоположные по направленности процессы, а именно процессы консолидации исторического сознания вокруг «осевой» для национального самосознания идеи – национально ориентированных исторических нарративов – в этот же период были характерны для ряда стран Восточной Европы – прежде всего Польши, Румынии, Венгрии, государств Прибалтики и бывшей Югославии. Здесь не соответствующие этой идее взгляды и подходы к интерпретации истории целенаправленно изживались или маргинали-

зировались, что способствовало формированию гомогенной идеологической среды, несмотря на формально декларируемую свободу слова и научной деятельности. Одним из факторов успешности таких процессов было использование потенциала мифологического сознания, умелая эксплуатация архетипических представлений о прошлом.

В нашей статье, используя в качестве источника издания, предназначенные для учеников школ, мы рассмотрим феномен мифологизации исторического сознания на примере представлений польского общества, одним из важнейших элементов которых является мифологема России.

В современной отечественной и зарубежной научной литературе вопросы роли школьных учебников в формировании доминант исторического сознания затрагивались неоднократно. Польский исследователь Е. Роникер в своих работах предпринимает попытку изучения «мифотворческой» роли учебной литературы, характеризуя при этом национальный исторический миф в качестве фундамента культурной памяти. Синонимом «мифа» для этого автора является понятие «исторической правды». В свою очередь учебник трактуется Е. Роникером как источник сакрального знания о прошлом, рассматриваемого сквозь призму фундаментальных культурных ценностей, принципиально важных для самого существования того или иного сообщества [13, с. 7–8]. К «школьной истории» исследователь применяет характерное для мифологического сознания понятие «(пред)определенной истории» (*historia zdetreminowana*) [13, с. 66], отличающейся от *научной истории* меньшей свободой или полным отсутствием интерпретаций ключевых фактов и событий, способных вызвать «ненужные» сомнения у подрастающего поколения.

Необходимо отметить, что в отечественной научной традиции содержание учебной исторической литературы в це-

лом и представления о России в польских школьных учебных изданиях в частности не характеризуются в категориях «мифа». Примером может служить посвященная этому вопросу работа Е. Ф. Бехтеновой. Эта исследовательница, описывая сюжеты, посвященные отечественной истории в польских учебниках, оперирует понятиями «образа» и «картины взаимоотношений» [1, с. 115, 118], что с нашей точки зрения не отражает в полной мере специфики кросс-культурных представлений, характерных для «школьной истории», к которым понятие *мифологема* применимо в большей степени, нежели понятие *образа*.

Комплекс мифологизированных представлений о России в польской интеллектуальной культуре, существенно важным элементом которой является историческое образование, сформировался под влиянием многовекового опыта преимущественно конфронтационных польско-русских / российских / советских отношений и основывался на оценке восточных соседей поляков в категориях экзистенциальной угрозы. Такая оценка была обусловлена трагическим опытом разделов Речи Посполитой во второй половине XVIII в., в которых, наряду с Австрией и Пруссией, также приняла участие Российская империя. Эти события стали поворотным пунктом в развитии польской интеллектуальной культуры и привели к возникновению особой формы национального самосознания, главной идеей которого стало восприятие Польши как жертвы исторической несправедливости.

Наиболее ярко такой подход проявился в трудах ведущего польского историка XIX в. И. Лелевеля, выдвинувшего тезис о чужеродности России не только Польше, но и славянству в целом. Российская государственная традиция воспринималась им негативно из-за характерного для нее стремления к угнетению «свободолюбивых народов», применения репрессивных мер и авторитаризма политической культу-

ры, свойственных для цивилизаций Востока [10, с. 125]. Вместе с тем польская традиция представлялась в качестве антипода российской традиции, подчеркивалась ее демократичность и ориентация на «прогрессивные ценности», характерные для европейской цивилизации.

Идеи И. Лелевеля получили развитие в трудах историков второй половины XIX и первой половины XX в.: Ф. Духиньского [5], Ф. Конечного [8], О. Халецкого [7], Я. Кухажевского [9] и др. Сформированный их усилиями «концепт России» имел ярко выраженные мифологические черты, так как в его основу была положена сугубо негативная выборка, привлекалось внимание преимущественно к тем историческим фактам и событиям, которые демонизировали восточного соседа Польши. Этот комплекс представлений оказал влияние в том числе на историческое образование, что особенно явно проявилось после возрождения независимости Польши в 1918 г., благодаря целенаправленной государственной поддержке полюцентристского исторического нарратива. Как результат, к 1939 г. (вступление Польши во Вторую мировую войну) в этой стране сформировалось историческое мировоззрение, в котором России отводилась роль «извечного врага» польского государства и народа.

Существенной трансформации мифологема России в Польше подверглась в середине XX в. под влиянием геополитических сдвигов, обусловленных итогами Второй мировой войны. Переосмыслению исторического опыта в это время способствовали два фактора. С одной стороны, довоенное поколение интеллектуалов, придерживавшееся преимущественно антироссийских и антисоветских взглядов, формировавшихся во многом благодаря школьному и университетскому историческому образованию, утратило определяющее влияние на общественное мнение из-за гибели или вынужденной эмиграции многих его ярких

представителей. С другой стороны, в связи с включением Польши в советскую сферу влияния под жестким идеологическим диктатом сформировалась новая парадигма восприятия России и СССР, предполагавшая отказ от враждебного отношения к восточному соседу и его трактовку в качестве «братского государства».

В результате произошедших изменений в период существования Польской Народной Республики (1945–1989) мифологема России / СССР утратила конфронтационные черты. Тем не менее в ней сохранялись некоторые умеренно антироссийские мотивы, в частности поддерживалась память о польских национально-освободительных восстаниях XIX в. Однако интерпретация этих событий, по сравнению с довоенным периодом, изменялась – акцент делался на борьбе с «реакционным царизмом», рассматривавшимся в качестве общего врага российского и польского революционных движений. Полностью табуировались или подвергались жесткой интерпретационной цензуре главным образом проблемные события новейшей истории, акцентирование которых могло навредить союзническим отношениям двух стран или представить СССР в невыгодном свете.

Наибольший вклад в исследование и популяризацию российской истории в ПНР внесли авторы обобщающих трудов (Л. Базылев [3], Е. Охманский [12] и З. Вуйчик [14]), использовавшихся в качестве ключевых учебных пособий при подготовке педагогических кадров для системы высшего и среднего исторического образования. Подход этих ученых не противоречил основополагающим концепциям советской историографии – повышенное внимание в их публикациях уделялось вопросам российского освободительного движения, а также польско-российским революционным связям.

Импульсом для пересмотра сформировавшийся в «народной Польше» мифологема России / СССР стал распад на-

ходившегося под советским контролем военно-политического блока социалистических стран, частью которого была Польская Народная Республика. Социально-политические изменения конца XX – начала XXI в. привели к отмене цензуры и идеологического диктата, что привело к отказу от «просоветских» подходов в польской историографии, способствовавшего возрождению характерных для довоенного периода антироссийской и антисоветской доминант в исторических представлениях.

Эти процессы также затронули учебную литературу. В учебных пособиях, предназначенных для учеников школ, опубликованных в конце XX и начале XXI в., подверглись пересмотру подходы и концепции отношений Польши с ее восточными соседями.

Особенностью взгляда на раннюю историю восточного соседа в современной польской учебной литературе является ее рассмотрение в контексте истории Польши или славянских стран.

В учебнике истории Средних веков для учащихся лицеев (высшая ступень польской средней школы) и техникумов Я. Никодема первым четырем векам русской истории посвящено несколько фрагментов. Автор, описывая различные гипотезы происхождения русской государственности, акцентирует тот факт, что «с самого начала существования Руси [ее] правителем был представитель германского народа» [11], давший начало династии, а ключевые позиции в государстве занимали *варяги*, которые лишь со временем были «вытеснены представителями местного населения». «Период расцвета» Руси ограничивается серединой XI в., при этом главными заслугами первых русских князей признается захват огромной территории и вхождение в византийский культурный ареал благодаря принятию христианства [11, с. 74].

В разделах, посвященных истории Польши, Древняя Русь представляется агрессивным и враждебным полякам государством. В очерке «Польской истории»

А. Дыбковской, Я. Жарына и М. Жарын со ссылкой на «Повесть временных лет» акцентируется захват русским князем Владимиром Червеньских градов, расположенных на польско-русском пограничье, что должно было подчеркнуть экспансионистский характер внешней политики древнерусского государства [2, с. 14]. Причем этот факт приводится без каких-либо критических комментариев, несмотря на оспариваемость соответствующего летописного свидетельства в научной историографии.

Наиболее ярким эпизодом ранней истории польско-русских отношений, которому неизменно уделяется внимание в польской учебной литературе, является участие польского князя Болеслава Храброго в междоусобных войнах наследников русского князя Владимира, завершившихся «захватом Киева» в 1018 г. Особый интерес вызывает интерпретация этих событий польскими авторами, поскольку именно они формируют у подрастающего поколения базовые представления о восточных соседях поляков, являются фундаментом мифологического восприятия Руси. Сравним подходы авторов двух использованных нами учебных пособий.

В очерке «Польской истории» вмешательство польского князя во внутренние дела Руси объясняется политикой антипольских внешнеполитических союзов русского князя Ярослава. Сообщается, что именно в ответ на заключение этим русским князем союза с германским императором Болеслав и решился на «вооруженный поход на Киев». Символом покорения столицы Руси стало триумфальное вступление польского князя в город через Золотые ворота, которые были «помечены» им мечом-щербцем (название по отметине, якобы оставленной после удара по воротам), ставшим впоследствии одной из главных польских государственных реликвий [6, с. 7].

В учебнике Я. Никодема упоминается

также и о том, что двукратный вооруженный поход против Руси должен был подчеркнуть роль Болеслава как «господствующего в этой части Европы» правителя [11, с. 87]. В этом учебнике целью захвата Киева названа передача русского княжеского престола «союзному Польше князю» и «возвращение» польской монархии ранее отторгнутых Червеньских градов. Для визуального подтверждения триумфа польского монарха размещена репродукция картины польского художника эпохи романтизма Петра Михаловского «Въезд Болеслава Храброго в Киев» (1837), на которой изображен триумф польского монарха, наносящего удар по Золотым воротам. Автор учебника хотя и сопровождает изображение комментарием о том, что «событие это не могло иметь места, поскольку Золотые ворота были воздвигнуты лишь 20 лет спустя после захвата Киева Храбрым» [11, с. 88], но тем не менее не относится критически к самому «захвату» русской столицы поляками, который в вышеупомянутой интерпретации опровергается не только русскими летописными источниками, но и результатами современных научных исследований [2, с. 29].

Последующие события в истории Руси излагаются на страницах польской учебной литературы очень кратко. В очерке «Польской истории» несколько раз упоминается о польско-русских династических браках [6, с. 12], захватах Киева польскими монархами, «следовавшими заветам великого прадеда Болеслава Храброго» [6, с. 14–15], а также об особенностях русской православной культуры (в разделах, посвященных «восточной схизме») [6, с. 13]. Я. Никодем уделяет внимание Руси в главе «Удельная Европа». Процесс дробления единого древнерусского государства на княжества представляется как объективный процесс, характерный для всей Европы. Этот автор отмечает ключевую роль для русской истории «монгольского порабощения» и признает важность

объединительной политики Москвы в контексте стремления Руси избавиться от подчинения Золотой Орде [11, с. 126]. Именно с этим связывается последующий рост мощи Московского княжества, его превращение в сильное государство и соперника польско-литовского государства.

Важное место в польской мифологеме Руси занимает обоснование присоединения к Польше в XIV в. огромного массива юго-западных восточнославянских земель, которое стало причиной многовекового соперничества с московским / российским государством за контроль над ними.

Доводами, оправдывающими принятое польским королем Казимиром III решение об инкорпорации юго-западной Руси, в очерке «Истории Польши» названы «обращения конфликтовавших друг с другом русских князей за помощью к Польше и Венгрии», упадок их земель, а также отравление галицкой знатью князя Юрия, указавшего в качестве наследника своего титула польского короля. Тем самым захват русских земель, увеличивший территорию Польши почти в два раза, трактуется в качестве законного, предусмотренного договором права ее монарха. При этом особое внимание уделяется политике Польского королевства, направленной на экономическую, правовую и культурную интеграцию Руси, нашедшую выражение в имплементации на русских землях европейского права и польских административных норм, сочетавшуюся с политикой веротерпимости [6, с. 44]. В свою очередь в учебнике Я. Никодема Галицко-Владимирская Русь названа спорной территорией, за которую боролись «языческая Литва», монголы и Венгрия [11, с. 153]. Тем самым «захват» русских земель Польшей (этот автор не использует термин «присоединение») рассматривается как величайший успех и «выгодное приобретение» для польской монархии, ценный военный трофей.

Оценки и трактовки дальнейших событий истории Руси в изученной нами учеб-

ной литературе были продиктованы упомянутыми выше комплексами восприятия восточных соседей поляков как населения «покоренных» или «захваченных» территорий, тогда как любые претензии на них со стороны иных государств рассматривались в качестве покушения на трофеи, принадлежащие польской монархии «по праву» победителя. Как результат, само понятие Руси (в границах инкорпорированных территорий) исчезает со страниц современных польских учебников, русские земли лишаются субъектности, их история рассматривается как часть истории польского и литовского государств, объединенных персональной унией.

«Восточнославянские» сюжеты, связанные с событиями XVI–XVIII вв., главным образом посвящены противоборству польско-литовского государства с Москвой / Россией. Для освещающих эти сюжеты авторов польских учебников понятия Москва / Великое княжество Московское и Россия практически тождественны. В противоборстве выделяется несколько кульминаций, которым авторы польских учебников уделяют особое внимание. К ним относятся войны с Великим княжеством Московским начала XVI в., Ливонская война, участие Речи Посполитой в событиях «смутного времени», война середины XVII в., которая привела к уступке Речью Посполитой России левобережной Украины и Киева. Авторы учебников при этом делают акцент на достоинствах польской военной организации и уделяют внимание прежде всего победным для Польши битвам под Оршей и Клушиным.

Особую значимость для современной польской мифологемы России имеет «украинский» вопрос. На страницах использованных нами учебников он затрагивается при описании «казацких войн», охвативших Речь Посполитую в середине XVII в. и ставших одной из причин ее упадка.

В очерке «Истории Польши» Россия

изображается как страна, неправомерно вмешавшаяся во внутренний польский конфликт и извлекая из него пользу. В рамках такого подхода осуждается Переяславское соглашение 1654 г., санкционировавшее присоединение левобережной Украины к России. Но в то же время подчеркивается историческое значение заключенной в 1658 г. унии в Гадяче, предусматривавшей превращение Речи Посполитой в федерацию трех государств: Польского королевства, Великого княжества Литовского и Русского княжества, связанных друг с другом «как равные с равными, свободные со свободными и благородные с благородными» [6, с. 125]. Виновницей неудачи гадячского проекта трансформации «речьпосполитской» государственности авторами очерка признается Россия из-за объявления ею войны ослабленной внутренним конфликтом Польшей которая привела к насильственному отторжению от нее «взбунтовавшейся» провинции.

Именно вмешательство России в «казачьи войны» открывает пространный перечень претензий, которые «превратили» ее из соперника в «извечного» врага Польши. К таким претензиям принято относить: неправомерное вмешательство во внутренние дела Речи Посполитой прежде всего в вопросах защиты прав религиозных диссидентов [6, с. 144, 150]; участие в ее разделах [6, с. 158–162]; подавление национально-освободительных восстаний и преследование их участников [6, с. 178, 182, 194]; насильственная русификация и насаждение российских административных регламентов [6, с. 196]; пренебрежительное отношение к национальному языку и религиозным традициям, насаждение православия и многое другое.

В современной польской мифологии России важную роль играют как персоналии-«антигерои», так и символизирующие российско-польскую вражду события. Среди персоналий выделяются посол Екатерины II в Варшаве Н. В. Реп-

нин, по приказу императрицы репрессировавший польских патриотов [6, с. 150]; имперские наместники в Царстве Польском великий князь Константин Павлович и И. Ф. Паскевич [6, с. 183]; виленский генерал-губернатор М. Н. Муравьев, называемый «вешателем» из-за жестокого подавления «январского» восстания 60-х гг. XIX в. [6, с. 193]. Среди событий особое значение приобрели создание в Петербурге Тарговицкой конфедерации, ставшей синонимом предательства интересов Польши в интересах России [6, с. 158], победа вооруженных крестьянским инвентарем польских повстанцев Т. Костюшко над регулярной русской армией под Рацлавицами [6, с. 159], «кровавая расправа с защитниками и безоружными гражданским населением» варшавской Праги солдатами А. В. Суворова [6, с. 162] и ряд других. Символическое значение для современного исторического сознания поляков сохраняют также лозунги эпохи борьбы за независимость Польши, среди которых выделяется обращенный к народам Российской империи призыв к борьбе «За нашу и вашу свободу».

В наибольшей степени в современной польской традиции исторических представлений мифологизирован образ России XX в. Его ключевым элементом является резко отрицательное отношение к большевизму и советскому общественно-политическому строю, воспринимаемому в качестве нового воплощения царизма. Характерна эта тенденция также и для учебной литературы. К примеру, в учебнике для 3 класса гимназии Л. Хмеля, Б. Ягелло и А. Сыта дается негативная оценка «октябрьских событий» 1917 г. По мнению авторов этого учебного пособия, «власть советов, а точнее большевиков, лишила шансов на переход России к демократическим переменам, которые появились после свержения царизма», поскольку «новая власть под лозунгами диктатуры пролетариата объявила войну всем тем,

кто иначе понимал революцию и хотели иных реформ» и – как результат – лозунг «Кто не с нами, тот против нас» послужил оправданием для террора и нарушения основополагающих принципов демократии, за которые боролись многие поколения российских революционеров» [4, с. 21].

Важным мотивом для демонизации России в ее «советском» облики являлись интересы возрожденного в 1918 г. независимого польского государства, претендовавшего на территории, принадлежавшие Российской империи до Первой мировой войны. На страницах современных польских учебников претензии советских республик на эти земли, утраченные Речью Посполитой в результате разделов, характеризуются как «проявления империализма», тогда как польские претензии оправдываются стремлением к восстановлению исторической справедливости [4, с. 94]. Такой подход проявился, в частности, в оценках «польско-большевистской» войны 1919–1921 гг., для которых характерно положительное отношение к «освобождению» польской армией Вильно и Киева, тогда как ответное «нашествие» Красной Армии на Варшаву трактуется как угроза не только для независимости Польши, но и «всей христианской цивилизации» [6, с. 234].

Таким образом, мифологизация «советской» России, применение к ней традиционных негативных «ярлыков», ранее характеризовавших царизм, отразило реакцию на возрождение в XX в. старого антагонизма двух стран.

Характерное для современных польских учебников истории негативное отношение к СССР объясняется прежде всего репрессиями советских властей, коснувшимися в том числе и этнических поляков [6, с. 263–264]; антипольской политикой, проводившейся «Советами» в период Второй мировой войны и нашедшей выражение в заключении пакта Молотова–Риббентропа и последующем «на-

падении на Польшу» 17 сентября 1939 г. [4, с. 168]; «советским террором на восточных польских землях» – массовыми расстрелами польских офицеров НКВД и депортациями гражданских лиц [6, с. 213–215], а также пассивным содействием И. В. Сталина нацистам в подавлении Варшавского восстания 1944 г., который «не собиравшись помогать сражающейся [польской] столице <...> предпочитал безучастно смотреть на то, как гибнет непокорный народ» [6, с. 299]. При этом мотивы и причины проведения этой политики советской стороной авторами польских учебников не подвергаются критическому и объективному анализу.

Элементом, венчающим современную польскую мифологию СССР, являются представления о территориальном «грабеже» и «порабощении» страны в послевоенный период. Их символами на страницах учебной литературы представляются решения Ялтинской конференции 1945 г., лишившие Польшу половины ее довоенной территории, оценивающиеся как «беззаконие» [6, с. 300]; подавление антисоветского польского подполья при содействии войск НКВД СССР и репрессии против его участников, а также насаждение «коммунистической власти», полностью подконтрольной Москве, представители которой характеризуются как «могильщики польского права на независимость» [6, с. 302].

В учебнике Л. Хмеля, Б. Ягелло и А. Сыта повышенное внимание уделяется вопросу экономического ущерба, нанесенного Польше «грабительской» политикой «обоих оккупантов» [4, с. 259]. Негативно характеризуется советская политика на переданных после войны Польше немецких землях, на которых материальными ценностями, как пишут авторы учебника, распоряжалось командование советских частей, «демонтировавшее и отправлявшее в СССР фабричное оборудование» [4, с. 262–263]. При освещении этой темы опять же проявляется характерная

для мифологических конструктов избирательность – на страницах изученных нами учебных изданий вовсе не упоминается о вкладе СССР в освобождение Польши от нацистов или помощи, которая оказывалась этой стране в период послевоенного восстановления ее хозяйства.

Как результат, действия советского государства в отношении Польши не только не оцениваются разносторонне и объективно, но и приравниваются к действиям нацистской Германии. Эта констатация в наше время является, пожалуй, самым нелицеприятным для российских властей и общественности постулатом, который в то же время имеет ключевое значение для современной польской мифологемы России, направленной на ее последовательную демонизацию.

Выраженный антироссийский и анти-

советский характер исторической мифологии современной Польши приобретает ключевое значение в контексте характерной для этой страны избыточной политизации представлений о прошлом, которая оказывает существенное влияние на ее общественно-политическую и культурную жизнь в наши дни. Школьное историческое образование и обеспечивающие его эффективность учебные издания в немалой степени способствуют достижению этой цели посредством целенаправленной мифологизации национальной и всеобщей истории, навязывания подрастающему поколению идеологически обедненных не критических представлений об историческом процессе, важным элементом которого является нагнетание враждебности в отношении одних стран и идеализация других.

#### Библиографический список

1. *Бехтенова Е. Ф.* Исторические сюжеты и методические доминанты в вопросах взаимоотношений России и Польши на страницах современных польских школьных учебников истории // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 114–119.
2. *Головки А. Б.* Древняя Русь и Польша в политических взаимоотношениях X – первой трети XIII в. – Киев: Наукова думка, 1988. – 137 с.
3. *Bazyłow L.* Historia Rosji. – Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1985. – 592 s.
4. *Chmiel L., Jagiello B., Syta A.* Historia: klasa 3 gimnazjum: podręcznik. – Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, 2002. – 344 s.
5. *Duchiński F. H.* Zasady dziejów Polski i innych krajów słowiańskich i Moskwy. Cz. 1–3. Paryż: Renou i Maulde, 1858–1861.
6. *Dybkowska A., Żaryn J., Żaryn M.* Polskie dzieje: od czasów najdawniejszych do współczesności. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994. – 377 s.
7. *Halecki O.* The Borderlands of Western Civilization. A History of East Central Europe. New York: Roland Press, 1952. – 556 p.
8. *Koneczny F.* Dzieje Rosji. – T. 1–3. – Warszawa: Wilno, 1917–1929.
9. *Kucharzewski J.* Od Białego Caratu do Czerwonego. – T. 1–7. – Warszawa: Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego: Instytutu Popierania Nauki, 1926–1937.
10. *Lelewel J.* Dzieje Litwy i Rusi aż do unii z Polską w Lublinie 1569 zawartej. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969. – 254 s.
11. *Nikodem J.* Średniowiecze. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, profilowanego i technikum (zakres podstawowy i rozszerzony). – Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2004. – 311 s.
12. *Ochmański J.* Dzieje Rosji do roku 1861. – Warszawa; Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986. – 254 s.
13. *Ronikier J.* Mit i historia: mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2002. – 174 s.
14. *Wójcik Z.* Dzieje Rosji: 1533–1801. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1971. – 392 s.

Поступила в редакцию 28.01.2019

*Dr. Sci. (Hist.), Prof. of the Department of Russian and General History, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, dvkarn@mail.ru, ORCID 0000-0001-7258-4998, Novosibirsk*

## THE MYTHOLOGEME OF RUSSIA / USSR IN THE POLISH EDUCATIONAL LITERATURE OF THE END OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURIES

*Abstract.* The article depicts the features of the mythologization of the history of Russia, Russia and the USSR in the Polish textbooks of the 1990s and 2000s. It compares the experience of Russia and other post-Soviet countries in the formation of ideas about national and universal history in the field of historical education with the experience of Eastern European countries, among which special attention is paid to Poland and the efforts of this country aimed at creating a homogeneous ideological environment in the field of ideas about the past.

The author makes an analysis of the prerequisites and stages of the formation of the Polish mythology of Russia, shows its political and socio-cultural context. Using the example few educational publications intended for high classes students in Polish schools, makes an analysis key elements of the mythological perception of Russian history and the history of Russian-Polish relations are demonstrated. There is also given the characteristics the structure of the mythology, key symbolic events and persons. The conclusion is made about the influence of the political situation on the process of mythologizing history and the content of historical myths.

*Keywords:* historical mythology, historical education, historiography, Russian-Polish relations.

### References

1. Bekhtenova, E. F., 2013. Historical plots and methodical dominants in the question of interrelations between Russia and Poland on the pages of modern Polish study books of history. *Siberian Pedagogical Journal*, No 1, pp. 114–119. (In Russ.)
2. Golovko, A. B., 1988. Ancient Russia and Poland: political interrelations in the X – first third of the XIII centuries. Kiev: Scientific thought Publ., 137 p. (In Russ.)
3. Bazyłow, L., 1985. History of Russia. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Publ., 592 p. (In Polish)
4. Chmiel, L., Jagiełło, B., Syta, A., 2002. History: middle school class 3. Textbook. Warsaw: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam Publ., 344 p. (In Polish)
5. Duchński, F. H., 1858–1861. The rules of the history of Poland and other Slavic countries and Moscow. Cz. 1–3. Paris: Renou i Maulde Publ. (In Polish)
6. Dybkowska, A., Żaryn, J., Żaryn, M., 1994. Polish history: from the earliest times to the present day. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN Publ., 377 p. (In Polish)
7. Halecki, O., 1952. The Borderlands of Western Civilization. A History of East Central Europe. New York: Roland Press Publ., 556 p. (In Eng.)
8. Koneczny, F., 1917–1929. History of Russia. Vol. 1–3. Warsaw: Vilno Publ. (In Polish)
9. Kucharzewski, J., 1926–1937. From White to Red Czarizm. Vol. 1–7. Warsaw: Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego Publ.: Instytutu Popierania Nauki Publ. (In Polish)
10. Leleweł, J., 1969. History of Lithuania and Rus until the union with Poland in Lublin 1569 concluded. Warsaw: Państwowe Wydawnictwo Naukowe Publ., 254 p. (In Polish)
11. Nikodem, J., 2004. Middle Ages. Manual for high school, profiled and technical secondary schools (basic and extended scope). Warsaw: Wydawnictwo Juka Publ., 311 p. (In Polish)
12. Ochmański, J., 1986. History of Russia till 1861. Warsaw; Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe Publ., 254 p. (In Polish)

13. Ronikier, J., 2002. Mit and history. The mythological functions of school textbooks. Cracow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego Publ., 174 p. (In Polish)

14. Wójcik, Z., 1971. History of Russia: 1533–1801. Warsaw: Państwowe Wydawnictwo Naukowe Publ., 392 p. (In Polish)

*Submitted 28.01.2019*

*Чапля Татьяна Витальевна*

*Доктор культурологии, доцент, профессор кафедры теории, истории культуры и музеологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, chap\_70@mail.ru, ORCID 0000-0001-9712-7478, Новосибирск*

## ВЛИЯНИЕ АРХИТЕКТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА НА КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Аннотация.* Проблема и цель. Актуальность изучения взаимозависимости архитектурного пространства и коммуникативных практик связана с необходимостью повышения эффективности процессов обучения и воспитания в современном обществе.

Цель статьи. Описание и выявление особенностей организации пространственного окружения, влияющего на организацию коммуникативных практик участников образовательного процесса.

Методология. Основу теоретического анализа составил символический интеракционизм, поставивший проблему зависимости психологического состояния личности от ее материального (пространственного окружения). Понятие «обобщенного Другого» Дж. Мид, позволило провести аналогию между формами взаимодействия людей друг с другом и окружающим пространством. Понятие габитуса П. Бурдьё составило основу анализа социальных, коммуникативных практик, типы и характер которых напрямую зависят от типа социального пространства, в котором они протекают.

Заключение. Образовательное учреждение относится к типам организаций с жесткой системой взаимодействий, основанных на дисциплине и иерархии. Прямоугольная форма помещений, дверей, окон, расположение мебели строго по рядам, способствует жесткому фиксации субъекта в пространстве, контролю за его поведением, положением тела и жестами, построению коммуникативных практик без обратной связи. В результате автор считает, что создание системы трансформируемых внутренних помещений, мобильной мебели, привело бы к освоению участниками образовательного процесса большего количества коммуникативных практик как со сверстниками, так и с персоналом образовательной организации.

*Ключевые слова:* социальные практики, коммуникативные практики, архитектура, внутреннее пространство, образование, образовательная организация, социальное поведение.

**Введение в проблему и цель исследования.** Процесс взросления и становления личности каждого члена общества протекает в стенах образовательных организаций (детские сады, школы, колледжи, университеты и пр.). И если механизмы и способы организации учебного процесса в контексте коммуникативных стратегий неоднократно становились и становятся предметом педагогических, психологиче-

ских, культурологических, социологических изысканий, то связь и зависимость коммуникативных практик с архитектурным пространством не нашла еще своего подробного и глубокого анализа. В связи с этим целью данной статьи является выявление особенностей воздействия пространственного (материального) окружения на коммуникативные практики участников образовательного процесса.

**Методологическая база исследования.** Теоретическую базу исследования составляет концепция символического интеракционизма. Ее методологическая основа строится на изучении связи между материальным окружением человека (средой, архитектурой) и психологическим, эмоциональным состоянием, мыслительным процессом, существующей картиной мира.

В рамках символического интеракционизма стало возможным «привлекать внимание к наличию потенциального взаимного влияния, существующего между индивидуумом и спроектированным для него материальным окружением. Во-вторых, <...> возможность понять, каким образом искусственно созданная обстановка воплощает наши представления об окружающем нас мире» [13, с. 71].

Введение понятия «обобщенного Другого» Дж. Мидом позволило исследовать искусственную материально созданную среду как одно из средств влияния на развитие личности через символическое наполнение внутреннего пространства. Иногда внешние объекты выполняют роль культурного наследия и служат формой сохранения и поддержания памяти, средством самоидентификации не только отдельно взятой личности, но и общества в целом.

Символический интеракционизм допускает, что «люди взаимодействуют с искусственным и естественным окружением в манере, весьма схожей с той, в которой они общаются друг с другом, постоянно определяя и постигая роли объектов и мест, предположительно отвечающих им взаимностью. В результате мы предоставляем проектируемым формам возможность участвовать в формировании нашего поведения» [13, с. 75–76].

Другим аспектом в исследовании проблем влияния архитектуры на человеческое поведение в рамках образовательных организаций и образовательного процесса является обращение к изучению коммуникативных практик, возникающих в гра-

ницах данного пространства и по поводу организации процесса обучения.

Коммуникативные практики представляют собой социальные практики, которые активно изучаются в рамках социологии и коммуникологии. Работы П. Бурдьё представляют социологический ракурс изучения социальных практик и термин «габитус». Благодаря этому термину стало возможным описать и проанализировать различные способы поведения субъектов в обществе и разных типах социального пространства. Согласно Бурдьё, «габитус ... есть принцип порождения и организации практик» [1, с. 17]. По содержанию компоненту в габитусе можно выделить три слоя: первый – это индивидуальная особенность субъекта действовать определенным способом, второй – его действия в группе других субъектов и третий – это способы взаимодействия общества и индивида с реальным миром. Однажды сформированный габитус становится основным способом индивида по выстраиванию стратегий в плане познания, восприятия и оценивания окружающего мира и самого себя. «...способность видеть вокруг себя объекты определенного рода связана с привычкой и обычаем, <...> способность каждого индивида определенным образом видеть и описывать реальность закреплена системой правил, утверждена в виде привычек, в своего рода совокупности автоматизмов, усваиваемых в ходе социализации и передаваемых в традиции <...> этот образ реальности <...> определяет способность индивидов ориентироваться в мире, то есть прямо влияет на порождение социальных практик» [4, с. 47]. Таким образом, можно видеть, что социальные практики, габитус, в логике Бурдьё, включают в себя не только контакты между членами общества, но способы их поведения, образ мыли и восприятия мира.

М. Н. Бурмистрова расширяет представления о социальных практиках, включая

в них широкий спектр явлений: ситуации, связанные с получением социального опыта; деятельность, направленную на социальные изменения, возможности и способности отдельных субъектов влиять на развитие общества и самого себя; развитие своей социальной компетентности, социальных навыков, формирование, опробирование и закрепление моделей социального поведения и социального действия; выступают элементом педагогической системы [2].

Частью социальных практик являются коммуникативные. Они связаны в основном с потреблением и передачей социально значимой информации как в процессе непосредственного общения, так и опосредованного взаимодействия в ситуациях реального взаимодействия в социальной жизни и в процессе обучения. А. И. Шутенко [17] считает коммуникативный компонент частью образовательных коммуникаций, наряду с информационным, интерактивным, гностическим, операциональным, отношенческим и интенциональным [17, с. 75–76]. Это, на наш взгляд, сужает границы коммуникативной практики и носит очень условный характер, так как все перечисленные компоненты имеют в своем основании взаимодействие, или коммуникацию участников либо с себе подобными через непосредственный или опосредованный контакт, ибо контакт с окружающим миром.

**Исследовательская часть.** Социальные и их часть – коммуникативные – практики формируются на протяжении всей жизни, начиная с момента рождения. Постепенно, следуя логике Ю. М. Лотмана, наше поведение подразделяется на две составляющие: то, которое нам присуще нам в обычной, бытовой, каждодневной среде, и то, которое мы демонстрируем в особенно торжественных случаях, попадая в ситуации официального, религиозного общения. «Первому носители данной культуры учатся, как родному языку, – погружаясь в непосредственное употребление, не за-

мечая, когда и где и от кого они приобрели навыки пользования этой системой. <...> Второму типу поведения учатся, как иностранному языку, – по правилам и грамматикам, сначала усваивая, а затем уже, на их основании, строя «тексты». Первое поведение усваивается стихийно и незнанием, второе – сознательно, через учителей, и овладением им, как прав, отмечается особым актом посвящения» [7, с. 539].

Переход ребенка из пространства дома в пространство образовательного учреждения означает крах устоявшегося мира, в котором он представлял ядро, вокруг которого строилась вся его вселенная. Как правило, это означает, что теперь ребенок попадает под власть формальной организации, управляемой специальным персоналом, в которой весьма четко и жестко обозначены правила поведения. Этот переход связан с включением в формальную структуру и началом выстраивания своего поведения и своих целей в рамках системы, связанной с передачей умений и знаний, в которых, по мнению общества и государства, нуждается каждый индивид и которые помогут ему выстроить свою будущую жизнь. В итоге «на индивида возлагаются обязанности достижений, желаний достижений. Это с неизбежностью означает достижения с позиций, установленных образовательной системой. Напротив, неудачи в достижениях интерпретируются как моральный дефект» [10, с. 199].

В целом система обучения включает в себя множество вариантов взаимодействия ребенка, формирующих социальные практики через общение с друзьями, одноклассниками, учителями, книгами, спортом, искусством и т. п. Но сама структура подачи знаний и организации взаимодействий есть жестко организованная система, или форма социального контроля. «В целом образовательная карьера индивида структурирована с такой точки зрения: знание “упаковано” в курсы, каждая из единиц (пронумерована для облегчения)

добавляется к другим единицам, общая сумма которых представляет образовательную цель (окончание той или иной учебной программы, присвоение той или иной степени), которую индивиду полагается достигнуть. Эту количественную и кумулятивную концепцию обучения представляет система зачетов» [10, с. 201].

Движение в столь жестких рамках освоения образовательной программы в течение всего периода обучения можно сравнить с процессом определения ребенка «на место», присвоения ему определенного социального статуса с социально заданными путями продвижения по карьерной лестнице. Одновременно она (образовательная программа) заставляет ребенка принять это «его место», включиться в систему оценивания его способностей и возможностей, приучить жить по заданным правилам. Отсюда «задачей образования является формирование личности, ее социализация и инкультурация, то есть встраивание человека в системы ценностей, норм и смыслов окружающего и проективно-моделируемого социума» [14, с. 67].

Включение ребенка в систему образования и тем самым в социальные практики общества протекает внутри особым организованным образовательным пространством, в том числе, материального окружения. Влияние способов организации внутреннего пространства помещений стало предметом науки относительно давно, сегодня это направление развивается в рамках как социологии архитектуры, так и психологии (проксемика). Согласно Л. Костроно, «в пространстве можно обозначить “видимые структуры” (физическое заполнение пространства, его архитектурный план) и структуры невидимые, то есть заключенные в нашем сознании (воспоминания и представления о том или ином месте)» [8, с. 20]. Автор считает, что в общественных пространствах, каковыми являются образовательные учреждения, индивиды научаются не толь-

ко выделять, презентовать и формировать у других определенное мнение о себе, но и тем самым мы усваиваем способы и формы сосуществования с себе подобными. Пространственный фактор заявляет о себе в сфере наших контактов с другими людьми через становление объектом контроля и временной принадлежности людям и событиям, выступая средством регулирования видов, эффективности взаимодействия между людьми и являясь объектом идентификации, связанным для нас с символическими обозначениями данного места (выступая средством передачи и хранения информации, формой памяти и т. п.). «Интенсивность пространственного контакта прямо пропорциональна количеству людей в сфере возможного общения и обратно пропорциональна расстоянию между людьми. Увеличение расстояния между людьми приводит к ослаблению и прерыванию потока воспринимаемой информации...» [9, с. 25].

Процесс обучения, протекающий в рамках закрытого материального окружения (класс, школа, сад и т. п.), связан с формированием у обучающегося навыков и способов взаимодействия с разными категориями людей от возрастных до статусных различий. «В пространстве мы учимся почти всему, включая самое главное – ценностям, этике, то есть правилам приличия, поведению, эстетике, практическим умениям, необходимым в быту. <...> Память мест таким образом является представлением человека о правилах поведения в том или ином месте, учитывая особенности конкретной культуры» [8, с. 160].

Перемещение ребенка из освоенного и уютного домашнего пространства в незнакомое, малоосвоенное или совсем неосвоенное пространство образовательного учреждения предполагает включение процессов установления дистанции «от себя» до других: сверстников, учителей. Изначально любое пространство эгоцентрично, и переход в незнакомое пространство –

есть потеря позиции центра, в которой размещал себя субъект и освоение новой «территории», нового места, а вместе с ним и новых правил поведения. Приход ребенка в школу означает прикрепление себя к новому месту, которое не является его собственностью, но означает пребывание и фиксацию себя как части нового коллектива, новой группы, новой роли и выражается в словах «это моя парта», «это мой класс». «Территориальность подразумевает “прикрепление” места к субъекту, причем это место может не примыкать к личному пространству буквально и даже не быть в отношении собственности субъекта – символически “прикрепленным” местом может быть “своя парта”, “наша скамья”, “наша беседка” и т. д.» [11, с. 85].

Таким образом, организация учебного процесса предполагает выделение и обозначение зон личного пространства, имеющих определенную иерархию с тенденцией к уменьшению: школа, библиотека, спортзал, классный кабинет, парта или стол. С точки зрения В. П. Зелеевой, «на проксимальном уровне (личная дистанция) – это расстояние до собеседника, угол поворота к нему, персональное пространство. На эмоциональном уровне личностное пространство представлено правом на собственное настроение, отношение к чему-либо» [6, с. 277].

Любые пространства, вслед за С. А. Хасиевой, можно сгруппировать по двум видам: те, которые направлены на формирование эмоционального поведения, связанного с его эстетическим наполнением, и те, которые воздействуют «на форму поведения человека при помощи физических параметров и форм, а также пространственных знаков» [16, с. 81].

Освоение нового для ребенка пространства связано с необходимостью для него выстраивать отношения с большим количеством людей, и в этом случае «владение» своим пространством (партой) позволяет

установить контроль над пространственной формой, вызывающей в нем различные психологические состояния: чувство возбуждения, тревоги, радости и т. п. Процесс школьного обучения можно представить в виде различных процессуальных актов: обучение в классе, посещение кружков дополнительного образования, выполнение лабораторных работ, участие в торжественных мероприятиях, контакт с администрацией, удовлетворение физиологических потребностей – все они требуют определенной пространственной организации.

В итоге внутреннее пространство учебной организации может обозначать физические пределы соприсутствия индивидов. Способ организации внутреннего пространства предполагает весьма жесткое распределение видов, форм взаимодействий, времени их протекания и пространственного размещения. Вся его структура направлена на то, чтобы подчинять и направлять поведение детей. Не трудно заметить, что большинство школ, больниц, государственных учреждений имеют вполне схожую структуру: коридорная система с кабинетами (классными комнатами) и небольшими рекреациями. Внутри классов еще и жесткое расположение парт или столов по рядам, что «предполагает, как правило, детальное определение позиций тела, движений и жестов» [3, с. 206].

По мнению М. Фуко, распределение учеников по рядам стало важнейшим техническим достижением в системе начального образования. Именно это позволило изменить способы организации учебного процесса, когда учитель занимался с каждым учеником по отдельности в течение урока, пока остальные отдыхали. «Предусмотрев индивидуальные места, оно сделало возможным контроль за каждым и одновременную работу всех. <...> Школьное пространство стало функционировать как механизм обучения, но также надзора, иерархизации и вознаграждения» [15, с. 225].

Таким образом, организованное пространство сочетает в себе одновременно три функции: архитектурного пространства, функционального пространства и иерархизированного пространства. Оно в большей степени контролирует индивида и заставляет существовать в системе строго организованных правил.

«В XVIII столетии во Франции и в ряде других стран классы делились на четкие разграниченные ряды и были обособлены друг от друга системой сообщающихся коридоров. Пространственное деление дополняется разграничением учебных программ. Таки образом, индивиды перемещаются по сегментам пространства не только в течение дня, но и на протяжении всего процесса обучения» [3, с. 220].

Для эффективного процесса обучения, на наш взгляд, пространство школы или другого учебного заведения должно сочетать в себе различные формы организации пространства и способствовать реализации в своей среде всего спектра социальных практик и потребностей ребенка: обучение, общение, физическая активность и т. д. Для этого пространство должно легко трансформироваться или содержать в себе различные формы и способы размещения индивидов. Коридорная система, прерывающаяся различными уширениями (рекреациями), где можно посидеть у окна, создаст условия для организации неформального, более уединенного общения, что будет способствовать формированию дружеских отношений между детьми, не только с одноклассниками, но и любыми другими членами школьного сообщества. Общеизвестно, что прямые длинные коридоры вызывают в каждом индивиде желание как можно более быстрого их преодоления. В таком случае они выполняют функцию проходов и люди в них невольно ускоряют шаг.

В социуме мы сталкиваемся с двумя крайностями в отношениях с людьми: диалог и спор, собеседование и противостоя-

ние – архитектурное пространство способно внести свои коррективы в поведение. Оно либо провоцирует нас на конфликт, либо, наоборот, подавляет желание вступить в контакт с кем-бы то ни было, либо провоцирует на завязывание отношений, располагая друг к другу. А пространство учебного заведения как зона регламентированного, обязательного общения еще более нуждается в продуманном способе организации внутреннего и внешнего пространства, позволяющего осваивать различные социальные и коммуникативные практики на всех уровнях взаимодействия.

Классные комнаты, как правило, имеют прямоугольную форму, в которой мы все привыкли существовать. Ее строгая симметричность, дополненная прямоугольной дверью и прямоугольными окнами, с мебелью расставленной строгими прямыми рядами, должна вызывать в учениках чувство порядка, дисциплинированности и подчинения. Даже расположения входа в класс с угла подавляет все наши чувства. «Входя посередине одной из сторон, мы видим перед собой влекущее внутрь замкнутое пространство, но войдя с угла, мы обнаружим перед собой несокрушимую благодаря симметричности, грубо противостоящую нам стену, сила которой сковывает всякую свободу личностного начала» [5, с. 111].

Разделение внутреннего пространства на отдельные классные комнаты, также способствует реализации социальных практик, связанных с монологической речью – речью учителя, стоящего над детьми, видящего каждого из них, сидящего за отдельной партой. Все это формирует в детях положение подчинения, так как они находятся в зоне постоянного контроля, но с другой стороны, учитель, возвышающийся над детьми, тоже находится под постоянным контролем детских глаз. И его одиноко звучащий голос, с одной стороны, должен доходить до каждого и доносить необходимый объем информации, при этом педагог также должен учитывать не

только то, что он говорит, но и то, как и какими жестами сопровождает, в какой позе стоит, тембр голоса, если он хочет достичь нужного результата взаимодействия.

В аудиториях вузов нередко можно встретить ярусное расположение сидений, что ведет свое начало еще со времен античности. Такая форма организации внутреннего пространства была присуща зданиям суда и управления, что свидетельствует о разработке способов надзора за поведением присутствующих. К примеру, здание булевтерия – совета пятисот – было пространством, которое «вмещало только один голос <...>, а устройство сидений фокусировало внимание членов совета на его звучании. К тому же <...> слушатели оказывались <...> под постоянным взаимным надзором: из-за ярусной рассадки ни один член совета не мог скрывать, как он говорил» [12, с. 63].

В этом случае можно заметить, что в системе обучения при таком способе организации пространства и размещения в нем людей и предметов мебели наиболее эффективен процесс обучения, основанный на управлении и передаче знаний, не требующих обсуждения. К примеру, это занятия лекционной формы обучения, ориентированные на трансляцию уже готового знания и не требующего активного обсуждения, но предполагающего тишину и сосредоточенность. Подобное, ярусное, расположение сидений позволяет контролировать не только самого педагога, которого видно с любого места, но и педагогу видно каждого из учеников, а также им самим контролировать друг друга. Амфитеатр сидений в учебном заведении можно рассматривать как систему тотального контроля всех участников образовательного процесса друг за другом.

Если форма обучения предполагает диа-

лог участников, то эффективнее с точки зрения организации пространства, будет использование вариантов мобильного размещения мебели, в частности перемещения столов, расположения их по кругу, так как именно такая форма способствует налаживанию и возникновению контактов, а прямоугольная форма, напротив, разбивает сидящих за столом на группы, и тогда удобнее проводить занятия, рассчитанные на межгрупповое взаимодействие.

Помимо внутриклассного пространства, важное значение имеет организация взаимодействия в рамках внутришкольной среды. Помимо форм коридоров, их освещения, имеет значение организация зон взаимодействия учащихся по интересам. Это могут быть тематические уголки, с сиденьями различной формы. Как известно, сиденья с высокими спинками создают ощущение защищенности и уединенности, что способствует возникновению более интимного общения, где могли бы происходить встречи близких друзей на переменах либо после занятий.

Размещение сидений с низкими спинками или скамеек способствует большей открытости и установлению контактов с менее близкими и малознакомыми детьми, т. е. расширению сети контактов и усвоению более широкого спектра социальных ролей.

**Заключение.** Таким образом, проведенный анализ позволяет констатировать, что способы организации архитектурного пространства, такие как организация внутреннего пространства помещения, размещения входов, формы помещений, дверей, окон, виды и способы размещения мебели, оказывают влияние на поведение индивидов образовательной организации, способы и виды коммуникативных практик, реализуемых в нем.

#### Библиографический список:

1. Бурдые П. Структуры, habitus, практики // Современные социальные теории: Бурдые, Гидденс, Хабермас. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1995. – 120 с.

2. Бурмистрова М. Н. Социальные практики как ресурс профессиональной подготовки педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 6. – С. 47–53.

3. Гидденс Э. Устроение общества: очерки теории структуризации. – М.: Академический Проект, 2003. – 528 с.

4. Гутнер Г. Б. Смысл как основание коммуникативных практик // Эпистемология и Философия науки. – 2008. – Т. XVIII, № 4. – С. 44–52.

5. Дэй К. Места, где обитает душа. Архитектура и среда как лечебное средство. – М.: Ладыя, 2000. – 280 с.

6. Зелеева В. П. Педагогические коммуникации и коммуникационные технологии в высшем образовании // Ученые записки Казанского государственного университета. – 2009. – Т. 151, Кн. 5, Ч. 1. – С. 274–281.

7. Из истории русской культуры. Т. IV (XVIII – начало XIX века). – М.: Языки русской культуры, 1996. – 832 с.

8. Костронь Л. Психология архитектуры / пер. И. В. Олива. – Харьков: Гуманитарный центр, 2018. – 340 с.

9. Крашенников А. В. Жилые кварталы. – М.: Высшая школа, 1988. – 87 с.

10. Личностно-ориентированная социология. – М.: Академический Проект, 2004. – 608 с.

11. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности. – М.: Прометей, 2005. – 312 с.

12. Сеннет Р. Плоть и камень: тело и город в западной цивилизации. – М.: Strelka Press, 2016. – 504 с.

13. Смит Р., Бани В. Теория символического интеракционизма и архитектура // Социологические исследования. – 2010. – № 9. – С. 71–79.

14. Фадеева И. Е. Экзистенциальная рефлексия и культурогенез: культурологическое образование в контексте современности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 15, Вып. 1. – С. 65–70.

15. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: Ад Маргинем, 2015. – 416 с.

16. Хасиева С. А. Архитектура городской среды. – М.: Стройиздат, 2001. – 200 с.

17. Шутенко А. И. Концепция построения образовательных коммуникаций в системе вузовской подготовки // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 98–104.

Поступила в редакцию 23.01.2019

**Chaplya Tatiana Vitalyevna**

*Dr. Sci. (Cultur.), Assoc. Prof., Prof. at the Department of Museology, Theory and History of Culture, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, chap\_70@mail.ru, ORCID 0000-0001-9712-7478, Novosibirsk*

## HOW AN ARCHITECTURAL SPACE INFLUENCES THE COMMUNICATIVE PRACTICES OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS

*Abstract.* The influence of methods of educational institutions' internal space organization rarely becomes an object in the modern science study. The article analyzes the dependence between the forms of communicative practices, presented within the walls of educational organizations, and their correlation with the internal space organization. An educational institution refers to the types of organizations with a rigid system of interaction organization, based on discipline and hierarchy. The rectangular shape of rooms, doors, windows, arranged in strict rows furniture – everything contributes to the object's rigid fixation in space and control over his behavior, body position and gestures, to building one-sided communicational practices. The author comes to the conclusion that creating a system of transformable interior spaces and mobile furniture would lead to participants of educational process to master more communicative practices of interaction with piers as well as with personnel of educational organizations.

*Keywords:* social practices, communication practices, architecture, interior space, education, educational organization, social behavior.

### References

1. Bourdieu, P., 1995. Structures, habitus, practice. Modern social theories: Bourdieu, Giddens, Habermas. Novosibirsk: Novosibirsk University Publ., 120 p. (In Russ.)
2. Burmistrova, M. N., 2016. Social practices as a resource for the professional training of teachers. Siberian Pedagogical Journal, No 6, pp. 47–53. (In Russ.)
3. Giddens, E., 2003. The Disposition of Society: essays on the theory of structuration. Moscow: Academic Project Publ., 528 p. (In Russ.)
4. Gutner, G. B., 2008. Meaning as the basis of communicative practices. Epistemology and Philosophy of Science, Vol. XVIII, No 4, pp. 44–52. (In Russ.)
5. Day, K., 2000. Places where the soul dwells. Architecture and environment as a remedy. Moscow: Ladya Publ., 280 p. (In Russ.)
6. Zeleeva, V. P., 2009. Pedagogical communications and communication technologies in higher education. Scientific notes of Kazan State University, Vol. 151, No. 5, Part 1, pp. 274–281. (In Russ.)
7. From the history of Russian culture. Vol. IV (XVIII – early XIX century). Moscow: Languages of Russian culture Publ., 832 p. (In Russ.)
8. Kostron, L., 2018. Psychology of architecture. Kharkiv: Humanitarian Center Publ., 340 p. (In Russ.)
9. Krashennikov, A. V., 1988. Residential neighborhood. Moscow: Higher School Publ., 87 p. (In Russ.)
10. Personality-oriented sociology. Moscow: Academic Project Publ., 2004, 608 p. (In Russ.)
11. Nartova-Bochaver, S. K., 2005. Psychological space of the personality. Moscow: Prometheus Publ., 312 p. (In Russ.)
12. Sennet, R., 2016. Flesh and Stone: Body and City in Western Civilization. Moscow: Strelka Press Publ., 504 p. (In Russ.)
13. Smith, R., Bani, V., 2010. Theory of Symbolic Interactionism and Architecture. Sociological Studies Magazine, No 9, pp. 71–79. (In Russ.)
14. Fadeeva, I. E., 2015. Existential Reflection and Cultural Genesis: Cultural Education in the Context of Modernity. News of Saratov University. New series. Philosophy Series. Psychology. Pedagogy, Vol. 15, No. 1, pp. 65–70. (In Russ.)
15. Foucault, M., 2015. To oversee and punish. The birth of prison. Moscow: Ad Marginem Publ., 416 p. (In Russ.)
16. Khasieva, S. A., 2001. Architecture of the urban environment. Moscow: Stroizdat Publ., 200 p. (In Russ.)
17. Shutenko, A. I., 2015. The Concept of Building Educational Communications in the System of University Training. Siberian Pedagogical Journal, No 6, pp. 98–104. (In Russ.)

*Submitted 23.01.2019*

*Олейников Игорь Валерьевич*

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, oleynikov\_i@mail.ru, ORCID 0000-0002-5920-1371, Новосибирск*

**ПРОБЛЕМЫ «ВКЛЮЧЕНИЯ» ИСТОРИИ СТРАН  
ВОСТОЧНОЙ АЗИИ В КУРС ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ  
(ПО МАТЕРИАЛАМ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ 6 КЛАССА  
СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ПЕРВОГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ XXI в.)**

*Аннотация.* Проблема и цель. Актуальность модернизации направления и фактологического содержания материалов, содержащихся в учебниках по истории, обусловлено рисками фальсификации описываемых событий прошлого и проблемами с реализацией заявленных целей в социально-гуманитарном знании.

Цель статьи – провести анализ содержания, построения и фактического наполнения материалов учебников для шестых классов средней школы первого десятилетия XXI в., в части посвященной истории восточноазиатского региона, а также сравнить эти материалы с задачами, которые были сформулированы в Законе «Об образовании» и Приказе Министерства образования Российской Федерации «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования», что может показать соответствие или не соответствие между указанными элементами.

Методология. Методологической основой работы являются общенаучные принципы диалектического подхода и историзма, их последовательное применение к изучению исторической проблематики предусматривает анализ происходивших процессов в их взаимосвязи и развитии в соответствующем конкретно историческом контексте. Принцип историзма, явившийся методологической основой нашей работы, предопределил и методику исследования.

Заключение. В государственном стандарте первого поколения внимание истории стран Восточной Азии уделено крайне мало и сформулированы аспекты изучения в самом общем виде, тем не менее в рамках предпринятого исследования выявлен целый ряд проблем, связанных с не всегда корректным описанием истории Китая и Японии, в результате соответствие между регулирующими документами и материалами учебников вряд ли можно назвать полным. Можно предположить, что это послужило основанием для принятия изменений и в государственном стандарте, и в последующих учебниках по Истории.

*Ключевые слова:* учебник, 6 класс средней школы, история стран Восточной Азии, история Китая, история Японии, школа, ученики.

**Постановка задачи.** Школьное историческое образование при всех своих особенностях закладывает базовый уровень представления о процессах, особенностях и общих направлениях развития современного ребенка. Изучение истории может и должно приводить к созданию гармонично развитой личности. Конечно, в первую очередь изучение истории имеет патрио-

тическое направление, поэтому курс истории ориентирован на знакомство с ретроспективными процессами своей страны. Но нельзя понять, что такое свое, если не знаком с таким явлением, как другое или чужое. Поэтому курс истории в школе логично состоит из нескольких сегментов, которые включают в себя не только изучение различных этапов исторического

процесса с точки зрения хронологии, но и различных этапов становления так называемой мировой цивилизации. Это тем более актуально в современном глобализирующемся мире.

В рамках предпринятого исследования, автор ставит следующие задачи: провести анализ содержания, построения и фактического наполнения материалов учебников для 6 классов средней школы первого десятилетия XXI в. на примере преподавания истории стран Восточной Азии. Таким образом, можно выявить направление изучения истории исследуемого региона на школьном уровне, значения восприятия истории ведущих мировых держав современности для поколения, которое уже вступило во взрослую жизнь и является не только будущим нашей страны, но и настоящим. При этом в работе не ставятся методических задач, так как эта проблема для отдельного исследования. Так же необходимо отдавать себе отчет в том, что характеризуются материалы учебников предыдущего поколения, то есть рассматривать их можно исключительно с позиции соответствия требованиям и законам первого десятилетия XXI в.

В законе Российской Федерации «Об образовании» действовавшем в исследуемый период указывалось:

«Статья 14. Общие требования к содержанию образования <...>

2. Содержание образования должно обеспечивать:

– адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;

– формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;

– интеграцию личности в национальную и мировую культуру;

– формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;

– формирование духовно-нравственной личности» [8].

Таким образом, соответствие адекватному уровню знаний и мировой культуры заявлено в качестве одной из прямых задач для образования этого периода.

Так же в начале 2000-х гг. были приняты стандарты первого поколения общего образования, которые действовали в России с 2004 г. и именовались государственными образовательными стандартами [16].

В качестве приложения к Приказу был принят Федеральный компонент государственного стандарта общего образования, в котором освещение истории стран Восточной Азии входило в раздел «Средневековое общество в Индии, Китае, Японии» [17].

**Научная экспозиция, введение в проблему.** Методологической основой работы являются общенаучные принципы диалектического подхода и историзма, их последовательное применение к изучению исторической проблематики предусматривает анализ происходивших процессов в их взаимосвязи и развитии в соответствующем конкретно историческом контексте. Принцип историзма, явившийся методологической основой нашей работы, предопределил и методику исследования. Основными методами являлись следующие:

– исторический метод, позволяющий рассмотреть конкретные явления в развитии, сравнении, выявить достижения и недостатки. Учитывая характер нашего исследования, именно историко-сравнительный метод, разновидность исторического, явился ведущим в работе;

– системный метод (сочетание анализа и синтеза), позволяющий, с одной стороны, представить сложный объект исследования как единое целое, систему, а с другой – изучить во взаимосвязи отдельные ее звенья; выявить особенности и тенденции исторического развития.

Принцип историзма требует в качестве обязательного условия изучение не только отдельных фактов, но и выявление основ-

ных тенденций развития изучаемого феномена.

Кроме того, в исследовании применены: системно-функциональное измерение, контент-анализ документов, дескриптивные и корреляционные характеристики.

Проблемы школьных учебников всегда волновали педагогов и историков. Исследований школьных учебников в педагогической парадигме огромное количество – среди авторов, систематически обращающихся к этой проблеме, необходимо прежде всего назвать Е. Е. Вяземского, О. Ю. Стрелову [4; 5], О. М. Хлытину [1; 19], О. Н. Сидорчук [1], Е. А. Крючкову [12], О. З. Имангожину [9] и др. В работах указанных авторов уделяется особенное внимание логике построения учебника, его логической концепции, структурированию и структурному анализу, вопросам отбора основных и вспомогательных знаний.

Гораздо реже появляются статьи историков с рецензиями на школьные учебники. И практически отсутствуют работы по проблеме интеграции истории различных стран (и стран Восточной Азии в частности) в контекст всеобщей истории [13; 15].

**Исследовательская часть.** Первый учебник, материалы которого автор пробует охарактеризовать, – это работа М. А. Бойцова и Р. М. Шукурова «Всеобщая история. История средних веков. Учебник для 6 класса» [2].

Если начать с формальной составляющей, характеризующей значение истории Восточной Азии, то мы сразу придем к неутешительным выводам. Из десяти глав, которые наполняют содержание обозначенного учебника (точнее девять глав и Заключение), история региона Восточной Азии рассматривается только в одной части издания «Часть третья. Дальние страны» [2]. Само название уже расставляет некоторые акценты в отношении к изучаемому региону. Таким образом, эта глава содержит 51 страницу из 319 учебника, что соответствует 16 % общего объема. Из

Восточно-Азиатского региона в этом разделе представлены две страны Китай и Япония. История средневекового Китая «§ 26 Поднебесная империя» [2], т. е. 8 страниц 16 % от объема параграфа и 2,5 % от объема учебника. История средневековой Японии «§ 27. В стране Сипанго» [2], что составляет 9 страниц 17,65 % от объема параграфа и 2,8 % от объема учебника. Итого по учебнику история средневекового периода Восточно-Азиатских государств на примере Китая и Японии: 17 страниц, 33,33 % от объема параграфа и 5,3 % от объема материала, представленного в учебнике.

Можно дополнить анализ формальной составляющей еще несколькими штрихами. Во-первых, в разделе «Основные даты» [2] рекомендованы к ознакомлению (или запоминая) 81 ключевая дата по всему периоду, представленному в учебнике, из них только одна относится к истории Японии «794 г. – город Киото становится столицей Японии» [3, с. 295], хотя эта информация откровенно нуждалась в пояснении, хотя бы в тексте, где указано разделение политической и духовно-культурной власти в период сёгунатов. История Китая сопровождается двумя датами – «1279 – Завоевание монголами Китая – империя Сун», что выглядит несколько странно. В этом году действительно произошел полный захват Китая представителями монгольской династии, но это означало окончательное уничтожение династии Сун, поэтому указанная в учебнике характеристика не понятна. Провозглашение монгольской династии Юань в Китае произошло несколько раньше – в 1271 г. Вторая дата, посвященная истории Китая – «1368 – Свержение власти монголов в Китае. Основание династии Мин» [2, с. 296] – вполне корректна. Конечно, есть еще одна дата, которая имеет отношение к разделам, посвященным истории Восточной Азии – это «1271–1295 – Путешествие Марко Поло в страны Востока», – спорное утверждение, так во многих исследованиях отмеча-

ется, что это мероприятие начато в 1266 г.

Во-вторых, в разделе «Основные имена» [2] представлены 111 персоналий, из которых к истории Японии ни одна отношения не имеет. Об истории Китая говорят три даты, которые обозначают периоды существования китайских средневековых династий Тан, Мин и Сун, что вряд ли действительно можно считать основными именами по истории страны. Зато применительно к истории Европы нашлось место для упоминания об Иоганне Гутенберге, Вольфраме фон Эшенбахе и др. Подчеркнем, что и этот раздел не обходит стороной Марко Поло. Указаны годы его жизни 1254–1323 [2] (хотя в подавляющем количестве случаев в исторической и не очень литературе они обозначены 1254–1324 гг. [7]).

В-третьих, в разделе «Основные понятия» [2] дается 114 терминов и, конечно, пояснения к ним. История Китая представлена только одним – «чжурчжэни». Японии уделено большее внимание (5 понятий) – «дзэн-буддизм», «самурай», «сёгун», «синтоизм» и «харакори».

Вывод о том, что историю мирового средневекового лидера (а это все-таки Азия в данное время!) авторы учебника не особенно интересуют. «...Мы поставили в центр <...> Византию, которая, постоянно отодвигалась в раздел “далеких” и “чужих” цивилизаций – то ли на самом краю Европы, а то ли еще дальше – где-то между африканскими обществами и Китаем и в одном ряду с ними. <...> Примерно с XII в., традиционная “западноцентричная” модель описания остается, как и ранее, вполне оправданной» [2, с. 316–317]. Это значит, что изложение материала будет вестись с позиции заявленного европоцентризма. Но при этом возникает серьезная проблема: логика изложения, таким образом, связана с принципом естественного противостояния по линии Восток – Запад, а точнее Запад – Восток. Насколько естественно это противостояние в содержании учебника для шестого класса? А точнее,

действительно мы хотим показать детям данную «естественность»? Может быть, лучше искусственная толерантность (даже если она искусственная!), чем естественная конфликтность (даже если она естественная!). Ведь мы закладывали базовую, основную позицию в детские умы.

Содержательная составляющая учебника действительно крайне европоцентрична. Судя по материалу, основной средневековый источник информации по истории средневекового не Запада вообще и Китая в частности – это Марко Поло. Об этом говорит и первая страница третьего раздела «Дальние страны» [2], и абзац предваряющий изложение материала по истории Китая, и даже цитата из его работы, которая весьма странно обозначена как «Из “Книги” Марко Поло». Удивительно, что нет упоминания названия этой книги, на случай, если дети заинтересуются и захотят прочитать самостоятельно. Тем более ее автор не совсем сам Марко Поло. Нам мало известно о степени грамотности Марко Поло. Вероятнее всего, он мог вести коммерческие записи, но неизвестно, мог ли он написать текст страноведческого характера [7].

Необходимо отметить, что в исследовательской литературе встречается оправданная критика огромного количества неточностей в описаниях Китая того времени в воспоминаниях Марко Поло, и даже ставится под сомнение сам факт его пребывания в Восточной Азии [20].

Все это, конечно, не обяано находить отражения в учебнике для учеников шестых классов средней школы. Хотя в Китае письменность существовала задолго до описываемых событий, и даже исторические труды уже выходили много раз. Поэтому целесообразность выбора именно этого источника, т. е. Марко Поло (со всеми его достоинствами и недостатками) вызывает сомнение. Скорее всего, раз эта тема весьма периферийна, судя по количеству уделенного ей внимания на страни-

цах учебника, его авторы пошли по простейшему европоцентричному пути, т. е. «пусть, что-то будет» по истории Китая, но и эту историю они видят только по европейским источникам.

В этом и проблема, так как даже средневековую историю Поднебесной в учебнике начинают с периода Тан (VII–IX вв.), хотя традиционно китайское средневековье, не смотря на перипетии государственного строительства, начинается с III в. (При этом даже в китайских древних источниках термин «средние века» уже был представлен, но имел другое содержание, отличное от европейского, и охватывал эпоху Шан-Инь 商殷 (XVII–XI вв. до н. э.) и начало эпохи Чжоу 周 (XI–III в. до н. э.), а в отечественной китаеведческой литературе еще 1970–1980-х гг. бытовала точка зрения, что представление о трехчленном делении истории и понятие «средние века», обозначающее некий промежуточный этап исторического процесса, были издавна присущи китайской теоретической мысли [14].)

Огромное количество неточностей, содержит и сам параграф. Это относится и к упоминанию, что «китайские буддисты первыми стали в IX в. (курсив – авт. И. О.) печатать книги» [2, с. 244], и к тому, что «со времен Тан в Китае стали по-новому (курсив – авт. И. О.) распределять чиновничьи посты» [2, с. 245] и др.

Рассмотрим вопросы и задания, приведенные в параграфе. На пример: «Перечислите основные императорские династии в средневековом Китае. В чем состояли характерные особенности правления каждой из них?» [2, с. 249]. Во-первых, почему решено, что из упомянутых династий можно выделить основные и, видимо, вспомогательные? На основании какого критерия предлагается это сделать, тем более, что их реальной характеристики на страницах учебника просто нет. Более того, упомянутая монгольская династия даже не названа (это династия Юань!). Все китайское средневековье, если верить учебнику, вписано

в рамки династий Тан, Сун, монгольской династии и Мин (что более чем некорректно).

Параграф снабжен интересным иллюстративным материалом. На иллюстрациях представлены фарфоровые тарелки, фарфоровые статуэтки, миниатюра с изображением императора, реконструкция средневековой китайской наборной кассы для печати, живопись на шелке, гравюра и даже не европейская миниатюра. Все это, кроме европейской миниатюры, имеет отношение к культуре средневекового Китая, только почему-то иллюстративный материал расположен в очень странном хронологическом порядке. На 244 странице фарфор XIV–XV вв. соседствует со статуэтками эпохи Тан, а на страницах 246–247 очередная статуэтка танского периода с живописью XIII в. [2, с. 224–247]. При этом сама хронология указана не однозначно. Так, обозначено, на пример, что гравюра произведена в XIII в., статуэтки в эпоху Тан, а реконструкция средневековой китайской наборной кассы для печати относится вовсе к не обозначенному периоду.

Безусловно, мог вызвать интерес раздел «Подробности» [2] в котором представлена информация о столице Танской империи – Чанъане. Но информация в нем представлена также без системы. В первом абзаце упоминается, что это самый большой город мира (по численности населения), в следующем дается его планировка, потом краткое описание улиц, описание запрета покидать дома в ночное время, каналы, которые поддерживали сообщение между рынками и принципы расселения.

В той же логике находится и следующий параграф, посвященный истории средневековой Японии «§ 27. В стране Сипанго» [2]. Само название «В стране Сипанго» сразу же отсылает нас к той безвестной (то есть не названной на страницах учебника) работе Марко Поло. При этом авторы весьма успешно начинают параграф с указания, что «Марко Поло не смог добраться

до Японии, *страны Сипанго*, как он ее называл» [2, с. 251]. Зачем тогда такое название и использование данного источника – не понятно.

Так как японское государство значительно моложе китайского и период европейского средневековья включает в себя формирование основ японской цивилизации, авторы смогли уделить внимание даже этногенезу. Конечно, в учебнике очень не хватает указаний на то, что это сложный и очень недостоверно изученный период и процесс создания раннего Японского государства. При этом, исходя из логики изложения материала, в Японии средневековые наступило сразу и само, причем на каком-то «полуострове Ямато» [2, с. 253].

В этом разделе содержится информация о заимствованиях японской культуры из Китая, «исконной народной религии – синтоизме» [2, с. 253], положение о политическом устройстве действительно средневековой Японии, связанном с образованием сёгуната.

Приводится пример элемента социальной структуры Японии, на примере самурайского сословия, самих самураев авторы учебника видят в качестве аналога европейских рыцарей с одним серьезным отличием: «у самураев не было культ прекрасной дамы» [2, с. 256]. Очередной весьма спорный во всех отношениях тезис.

Представлено описание элементов традиционной японской культуры: чайная церемония, икебана, единоборства, императорская процессия.

Безусловным украшением становится использование отрывка из средневекового текста Сэй-Сёнаган «Записки у изголовья» (X в.), правда, как и все документы и тесты без указания не только выходных данных, что для учебника нормально, но и без упоминания названия книги [18]. В нашем случае это доставит больше проблем при попытке найти эту работу, так как даже написание фамилии автора отличается от приведенных в учебнике (в учебнике Сэй-

Сёнагон).

В целом описание истории средневековой истории Японии выглядит более понятным, чем описание истории Китая. Правда, ссылки на предыдущий параграф и логику развития Китая в этом разделе весьма часты, а история Китая дана крайне неубедительно.

Иллюстративный материал включает восемь элементов, из которых четыре посвящены жизни самураев.

Если в предыдущем учебнике по истории средних веков в контексте всеобщей истории внимание странам Восточной Азии, пусть весьма противоречиво, не очень понятно и не систематизировано, но все же уделено, то в учебнике М. Ю. Брандта «Всеобщая история. История средних веков. Учебник для общеобразовательных учреждений. 6 класс» [3] места для этих стран просто не нашлось. Из восьми глав этого учебника только третья глава посвящена истории не Европы, и это раздел «Арабо-мусульманский мир» [3]. Таким образом, указанный учебник – это образчик Западноевропейской ксенофобии.

Следующий пример – это учебник под редакцией академика РАН В. С. Мясникова «История средних веков. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. 6 класс» [10].

Традиционно начнем с формальных характеристик. В первых двух разделах этого учебника «Средневековый мир в V–XI веках» и «Средневековый мир в XII–XV веках» места для истории стран Восточной Азии не нашлось. Она представлена в третьем разделе «Государства и народы Азии, Африки и Америки в эпоху Средневековья» [10]. При этом в одном параграфе представлена история Китая, Японии и Индии §32 [10]. Логика такого объединения, скорее всего формальна, хотя и встречается в учебной литературе не только школьного уровня. Если история Китая и Японии – это история государств конфуцианско-даосского типа культуры, то Ин-

дия, обладающая собственным типом культуры, в этот параграф явно не вписывается.

При этом истории средневекового Китая посвящено 8 страниц (это 50 % от объема параграфа, 19,5 % от объема раздела и 2,6 % от объема учебника). История средневековой Японии уложилась в 5 страниц (это 31 % от объема параграфа, 12 % от объема раздела и 1,65 % от объема учебника). Таким образом, истории Китая уделено максимальное внимание во всем третьем разделе, но сопоставимо с вниманием к истории стран Африки.

В заключительной части учебника представлена «Краткая хронологическая таблица» [10] где содержится список из 37 дат / событий. К истории Китая относится только одно «1368 год – Освобождение Китая от власти монголов». Истории Японии внимание не уделено.

Раздел «Словарь» [10] приводится 111 терминов и их пояснения, но к истории стран Восточной Азии не относится ни одно.

Можно при этом отметить, что на последней странице учебника приводится карта «Китай в XI – XV вв.», а в разделе «Список литературы для дополнительного чтения» из 27 работ одна посвящена непосредственно истории Китая и, конечно, есть одна ссылка на приключения Марко Поло. Но наличие списка рекомендуемой литературы уже серьезный шаг вперед.

В содержательной части параграфа средневековая история Китая представлена упоминаниями о династиях Суй, Тан, Сун, Юань, Мин и есть даже упоминание о державе Цзинь, что гораздо шире, чем в учебнике изданным «Русским словом» и, безусловно, ближе к востоковедным представлениям. Содержатся краткие характеристики патриархально-патронимичного происхождения государственной власти.

Выделен отдельно раздел о культуре Китая, в котором упоминается не только о буддизме, но и рассматривается даосский взгляд на Будду, представлены и штрихи

конфуцианства, тем самым авторы учебника подводят читателя к начальному восприятию «трех учений» Китая. Дается краткая характеристика направлений развития живописи и архитектуры, представления о географии, медицине, астрономии.

В качестве сопроводительных текстов приводятся цитаты из произведений китайских авторов периода средневековья – это Ли Бо [10].

Таким образом, знакомство с достижениями китайской цивилизации этого периода имеет общий характер, но обладающий системным представлением начального уровня, соответствующего возрастной характеристики аудитории.

В подобном ключе, хотя и более лапидарно представлена история средневековой Японии. Выделяется религиозно-мифологическая составляющая синтоизма. Дается представление о принципах раннеяпонского государства Ямато. Правда, с него сразу же происходит «прыжок» в период сёгуната (т. е. 600 лет истории не описаны), что можно объяснить необходимостью «втискивания» описания истории Японии в весьма ограниченный объем печатного издания учебника.

Раздел «Культура Японии» так же представлен, но выглядит он очень скомкано и не системно. Практически весь материал направлен на отсылку к культуре Китая, которую японцы воспринимали и перенимали. Как результат, этому разделу посвящено дословно 15 строк.

На страницах учебника представлен и иллюстративный материал. Из двенадцати иллюстраций, посвященных истории Китая, пять современных рисунков не известных авторов, пять рисунков, созданных в изучаемый период, и две фотографии. История Японии сопровождается шестью иллюстрациями, из которых одна миниатюрная карта Японии, три фотографии восстановленных храмов, один современный рисунок и один рисунок, относящийся к XII в. Таким образом, иллюстраций

люстративный материал имеет отношение к представленному тексту, но его хронологическое разнообразие вряд ли приближает читателя к восприятию «духа времени».

**Заключение.** Исходя из полученной информации. Из трех учебников для шестых классов [2; 3; 10], которые были выбраны для характеристики, история стран Восточной Азии представлена только в двух. В обоих учебниках она изложена в рамках только одного параграфа. История региона представлена только упоминанием о Китае и Японии, при этом объем предлагаемой информации суммарно по обеим странам не превышает 5 % от объема учебника. История этих стран по уделенному вниманию может конкурировать, только что с историей стран Африки.

Конечно, дети на уроках сталкивались только с одним из учебников, материалы которых мы охарактеризовали, но попробуем сделать вывод исходя из суммы материалов учебникового пространства.

Что максимально могут запомнить (понять не рассматриваем) дети, исходя из предложенного материала по истории средневекового Китая и Японии:

- Китай «открыл» Марко Поло (Японию, похоже, тоже, хотя он там точно не был);

- китайский император обладал безграничной властью;

- в Китае было большое количество разнообразных династий (их количество будет связано с тем, какой из учебников изучают дети);

- Китай подвергался нападению монголов, с которыми «мужественно боролся и в результате победил»;

- религиозные представления китайцев связаны с буддизмом, хотя были еще даосизм и конфуцианство, которые как-то с ним (буддизмом) сосуществовали;

- в средневековом Китае были развиты ремесла, медицина и наука;

- Япония многие элементы политического и культурного формата копировала

с Китая;

- в Японии жили самураи;

- в Японии были император и сёгун;

- религия в Японии – синтоизм.

Много это или мало, сказать сложно. Конечно, критиковать авторов за то, что они были вынуждены «втиснуть» историю страны за тысячу лет в восемь страниц текста с иллюстрациями и заданиями дело неправильное. Но в таком формате изложения вряд ли школьник мог понять об истории Китая в средние века хоть что-то, кроме того, что Китай в это время был. В этом случае необходимо было либо менять концепцию европоцентризма, т. е. либо уделять меньше внимания истории Европы, либо пересмотреть структуру изложения материала. Нельзя сказать, что материалы учебников в рамках истории стран Восточной Азии соответствовали статье 14 Закона «Об образовании».

И в настоящее время европоцентризм – «наше все», поэтому пересмотр структуры изложения и привлечение специалистов по истории Востока к написанию соответствующих разделов учебников актуально.

«Развитие науки и образования в России и за рубежом на современном этапе создают условия и необходимость для более глубокого изучения истории стран Азии. <...> Перед научно-педагогическим сообществом стоит задача организовать совместную работу по разработке и внедрению в учебный процесс курсов, соответствующих современному мировой исторической науки» [6, с. 243]. Можно добавить, что это положение соответствует и Закону «Об образовании» того времени.

Конечно, отдельные вопросы истории стран Восточной Азии входили и входят в учебные программы. Но складывается впечатление, что концептуально и содержательно они не проработаны, поэтому в большей части материал давался формально. Мы скорее предлагали детям изучать «что-то» по истории стран Восточной Азии. За не богатым набором специфиче-

ских азиатских терминов мы не закладывали мировоззренческих принципов. А без формирования представлений, отражающих реалии истории и культуры соседних стран,

современное образование невозможно.

«Учиться и не размышлять – напрасно терять время, размышлять и не учиться – губительно» [11, с. 24].

### Библиографический список

1. Бехтенова Е. Ф., Хлытина О. М., Зверев В. А., Зверева К. Е., Кузнецова Т. А., Лейбова Е. К., Родигина Н. Н., Сидорчук О. Н., Татарникова А. И., Хлытина О. М., Худяков В. Н. Исторические источники в исследовательской и образовательной практике / под ред. О. М. Хлытиной, В. А. Зверева. – Новосибирск, 2011. – 288 с.
2. Бойцов М. А., Шужуров Р. М. Всеобщая история. История средних веков: учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. – 10-е издание. – М.: Русское слово, 2007. – 319 с.
3. Брандт М. Ю. Всеобщая история. История средних веков: учебник для общеобразовательных учреждений. 6 класс. – 8-е изд. стер. – М.: Дрофа, 2008. – 336 с.
4. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем: пособие для учителей образовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2012. – 192 с.
5. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников: методическое пособие. – М.: Русское слово – учебник, 2014. – 136 с.
6. Дацышен В. Г. Проблема «включения истории народов и стран Азии в мировую историю» и современное образование // Новые исследования Тувы. – 2010. – № 2. – С. 238–243.
7. Дреж Ж.-П. Марко Поло и Шелковый путь = Marco Polo et La Route de La Soie / пер. И. Бородычевой. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 192 с.
8. Об образовании [Электронный ресурс]: Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 12.11.2012) (абзац введен Федеральным законом от 01.12.2007 N 309-ФЗ). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/са64с6f50еfа15f0d85d1с02а33f605а87298с9f/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/са64с6f50еfа15f0d85d1с02а33f605а87298с9f/) (дата обращения: 07.01.2019).
9. Имангожина О. З. Основные направления развития теории школьного учебника [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12-5. – С. 899–901. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8050> (дата обращения: 07.01.2019).
10. Искровская Л. В., Фёдоров С. Е., Гурьянова Ю. В. История средних веков: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. 6 класс / под ред. академика РАН В. С. Мясникова. – М.: Вентана-Граф, 2010 – 303 с.
11. Конфуций. Лунь Юй. – М.: Восточная литература, 2001. – 180 с.
12. Крючкова Е. А. Роль и место учебника истории нового поколения в историко-педагогической литературе // Академический вестник: Академия АПК и ПРО. – 2004. – № 12. – С. 75–80.
13. Кузнецов Д. В. Общественное мнение и международные проблемы современности в контексте изучения истории Азии // Преподавание истории и культуры стран Азии в средней и высшей школе России: исторический опыт и современные проблемы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Красноярск – Железногорск, 2007. – Вып. 2. – С. 83–90.
14. Крюков М. В., Малявин В. В., Софронов М. В. Китайский этнос в средние века (VII–XIII вв.). – М.: Наука, 1984. – 336 с.
15. Мерк Е. В. Преподавание истории Азии: сравнительный анализ школьных программ за 1980–2000-е гг. // Преподавание истории и культуры стран Азии в средней и высшей школе России: исторический опыт и современные проблемы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Красноярск – Железногорск, 2007. – Вып. 2. – С. 124–132.
16. Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования [Элек-

тронный ресурс]: Приказ Министерства образования Российской Федерации от 05.03.2004 № 1089. – URL: <http://www.edu.ru/documents/view/61154/> (дата обращения: 07.01.2019).

17. *Об утверждении* федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]: Приложение к Приказу Министерства образования Российской Федерации от 05.03.2004 № 1089. – URL: <http://www.edu.ru/file/docs/2004/03/61154.pdf> (дата обращения: 07.01.2019).

18. *Сэй-Сёнагон*. Записки у изголовья / пер. со старояпонского В. Марковой. – М.: Художественная литература, 1975. – 368 с.

19. *Хлытина О. М.* Исторические источники в учебном историческом познании: традиции и инновации // Омский научный вестник. – 2008. – № 6 (74). С. 163–167.

20. *Wood F.* Did Marco Polo go to China?. – London, 1995. – 208 p.

*Поступила в редакцию 26.01.2019*

### **Oleynikov Igor Valerievich**

*Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. at the Department of Russian and World history Department, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, oleynikov\_i@mail.ru, ORCID 0000-0002-5920-1371, Novosibirsk*

## **THE PROBLEM OF “INCLUDING” THE HISTORY OF EAST ASIAN COUNTRIES IN THE COURSE OF HISTORY OF THE MIDDLE AGES (ACCORDING TO THE MATERIALS OF THE STUDENT BOOKS FOR THE 6-TH GRADE SECONDARY SCHOOLS OF THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY)**

*Abstract.* Problem and Aim. The relevance of the modernization of the direction and factual content of the materials contained in history textbooks is due to the risks of falsification of the described events of the past and problems with the realization of the stated goals in social and humanitarian knowledge.

The purpose of the article is to analyze the content, construction and actual content of textbooks for sixth grades of secondary school of the first decade of the XXI century, regarding the history of the East Asian region, and also compare these materials with the tasks that were formulated in the Law on Education and the Ministry of the Russian Federation “On the approval of the federal component of the state educational standards for primary general, basic general and secondary (complete) general education”, which can show the correspondence or non-correspondence between the given elements.

*Methodology.* The methodological basis of this work is the general scientific principles of the dialectical approach and historicism, the consistent application of which to the study of historical perspectives provides for an analysis of the processes taking place in their interconnection and development in a specifically historical context. The principle of historicism, which was the methodological basis of our work, also predetermined the methodology of research.

*Conclusion* in the state standard of the first generation, attention to the history of East Asian countries was paid very little and the aspects of study were formulated in the most general way; documents and materials of textbooks can hardly be called complete. It can be assumed that this was the basis for the adoption of changes both in the state standard and in subsequent history textbooks.

*Keywords:* student books for the 6-th grade secondary schools, the history of East Asia, the history of China, the history of Japan, school, students.

### **References**

1. Bekhtenova, E. F., Khlytina, O. M., Zverev, V. A., Zvereva, K. E., Kuznetsova, T. A., Leibova, E. K., Rodigina, N. N., Sidorchuk, O. N., Tatarnikova, A. I., Khlytina, O. M., Khudyakov, V. N., 2011. Historical sources in research and educational practice. Novosibirsk, 288 p. (In Russ.)

2. Boytsov, M. A., Shukurov, R. M., 2007. Universal history. History of the Middle Ages. A textbook for grade 6 general education institutions. Moscow: Russian word Publ., 319 p. (In Russ.)
3. Brandt, M. Yu., 2008. Universal history. History of the Middle Ages. Textbook for educational institutions. Grade 6. Moscow: Drofa Publ., 336 p. (In Russ.)
4. Vyazemsky, E. E., Strelova, O. Yu., 2012. The lessons of history: we think, we argue, we reflect. A manual for teachers of educational institutions. Moscow: Enlightenment Publ., 192 p. (In Russ.)
5. Vyazemsky, E. E., Strelova, O. Yu., 2014. The phenomenon of falsification of the history of Russia and the historical education of schoolchildren. A handbook. Moscow: Russian Word – Textbook LLC Publ., 136 p. (In Russ.)
6. Datsyshen, V. G., 2010. The problem of “including the history of the peoples and countries of Asia in world history” and modern education. New Studies of Tuva, No 2, pp. 238–243. (In Russ.)
7. Drez, J.-P., 2006. Marco Polo and the Silk Road = Marco Polo et La Route de la Soie. Moscow: AST Publ.: Astrel Publ., 192 p. (In Russ.)
8. On education [online]. Law of the Russian Federation of 10.07.1992 N 3266-1 (as amended on 12.11.2012) (the paragraph was introduced by the Federal Law of 01.12.2007 N 309-FZ). Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/ca64c6f50efa15f0d85d1c02a-33f605a87298c9f/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ca64c6f50efa15f0d85d1c02a-33f605a87298c9f/) (accessed: 07.01.2019). (In Russ.)
9. Imangozhina, O. Z., 2015. The main directions of development of the school textbook theory [online]. International Journal of Applied and Fundamental Research, No 12-5, pp. 899–901. Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8050> (accessed: 07.01.2019). (In Russ.)
10. Iskrovskaya, L. V., Fedorov, S. E., Guryanova, Yu. V., 2010. History of the Middle Ages. Textbook for students of educational institutions. Grade 6. Moscow: Ventana-Graf Publ., 303 p. (In Russ.)
11. Confucius., 2001. Lunyu. Moscow: Eastern literature Publ., 180 p. (In Russ.)
12. Kryuchkova, E. A., 2004. The role and place of the textbook of the history of the new generation in the historical and pedagogical literature. Academic Bulletin: Academia APK and PRO, No 12, pp. 75–80. (In Russ.)
13. Kuznetsov, D. V., 2007. Public opinion and international problems of our time in the context of studying the history of Asia. Sat Teaching the history and culture of Asian countries in secondary and higher education in Russia: historical experience and contemporary problems. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. Krasnoyarsk – Zheleznogorsk, Iss. 2, pp. 83–90. (In Russ.)
14. Kryukov, M. V., Malyavin, V. V., Sofronov, M. V., 1984. Chinese ethnops in the Middle Ages (VII–XIII centuries). Moscow: Science Publ., 336 p. (In Russ.)
15. Merck, E. V., 2007. Teaching the History of Asia: A Comparative Analysis of School Programs in the 1980–2000-s. Sat Teaching the history and culture of Asian countries in secondary and higher education in Russia: historical experience and contemporary problems. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. Krasnoyarsk – Zheleznogorsk, Iss. 2, pp. 124–132. (In Russ.)
16. On approval of the federal component of the state educational standards of primary general, basic general and secondary (complete) general education [online]. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 05.03.2004 No 1089. Available at: <http://www.edu.ru/documents/view/61154/> (accessed: 07.01.2019). (In Russ.)
17. On approval of the federal component of state educational standards of primary general, basic general and secondary (complete) general education [online]. Appendix to the Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 05.03.2004 No 1089. Available at: <http://www.edu.ru/file/docs/2004/03/61154.pdf> (accessed: 07.01.2019). (In Russ.)
18. Say-Sonogon, 1975. Notes at the head. Per. from the old Japanese Faith Markova. Moscow: Fiction Publ., 368 p. (In Russ.)
19. Khlytina, O. M., 2008. Historical sources in educational historical knowledge: traditions and innovations. Omsk Scientific Herald, No 6 (74), pp. 163–167. (In Russ.)
20. Wood, F., 1995. Did Marco Polo go to China?. London, 208 p. (In Russ.)

*Submitted 26.01.2019*

## 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 регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

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.

1.9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.10. 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.

1.11. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет 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) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

*(Пример 1).*

2.3. Объем текста составляет до 22 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- исследовательская часть;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 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.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации.

2.5. Ключевые слова: 5–10 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.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке 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*).

2.7. Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (*см. Пример 3*).

2.8. Рисунки и таблицы. 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 Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

### **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 редколлекгией.

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 редколлекгий 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 редколлекгии;
- 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 до 1,5 месяца, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлегией 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@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru)

## Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

**Морозова Ольга Александровна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры ....., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ....., Новокузнецк*

**Абрамов Юрий Петрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры ....., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ....., Новокузнецк*

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Проблема и цель. В статье показан парадокс современного состояния системы профессионального образования. Он состоит в том, что образование нацелено на социально ожидаемый результат, закодированный в виде компетенций, но по своей сути является социокультурной формой индивидуального становления личности.

Цель статьи состоит в кратком теоретическом обзоре исследований антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

Методология. Исследование проведено на основе совмещения антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

В заключении сделан вывод о том, что ориентация профессионального образования на результат может быть объединена с его ориентацией на развитие личности в том случае, если компетентностно ориентированное образование дополнено антропологической составляющей.

*Ключевые слова:* антропологический подход в профессиональном образовании, компетентностно ориентированная деятельность, антропные технологии, результат образования.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

#### **Библиографический список**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

**Morozova Olga Vasilievna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck*

**Abramov Yuriy Petrovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck*

## **ANTHROPOLOGICAL COMPONENT OF THE COMPETENCE ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION**

*Abstract.* Problem and aim. The article shows a paradox of the modern condition of the system of professional education. It is aimed at the socially anticipated competence-coded result, while essentially it is a socio-cultural form of the individual development of a person.

The purpose of the article is to provide a brief review of the theoretical research of anthropological understanding of the competence basis of modern education.

*Methodology.* The research is carried out on the basis of the combination of the anthropological approach to the content of education and competence approach to its results. The role of the teacher on the process of the students' becoming a professional is underlined. The essence of the anthropological approach is revealed. It is the orientation of the system of professional education on the meeting of the individual needs through discovering multifactorial sources of personal development. Anthropological understanding of project work is shown as the reveal of the resources for personal development. It is shown that hierarchy of pedagogical values is changed due to the accent on the whole educational process rather than goal achievement. Changes in the understanding of pedagogical professionalism are marked.

The conclusion is drawn that it is possible to combine orientation of the professional training on the result with its orientation on the individual personal development when competence-oriented professional education is supplemented with the anthropological component.

*Keywords:* anthropological approach in the professional education, competence oriented activity, anthropic technologies, result of the education.

### **References**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

### **Пример 2. Оформление библиографического списка 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. *Аbeleва 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.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *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.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // 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.
15. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школова М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 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](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: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).
4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, 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](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.20...).

5. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. –

26 марта. – URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](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 приставейного 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: Znanije 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 диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. 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. Typologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 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

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия \_\_\_\_\_  
Имя \_\_\_\_\_  
Отчество \_\_\_\_\_  
Город \_\_\_\_\_  
Организация, должность \_\_\_\_\_  
Учёная степень \_\_\_\_\_  
Учёное звание \_\_\_\_\_  
Тема статьи \_\_\_\_\_  
Ранее публиковались в журнале \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Была подписка на журнал \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Ваш h-index \_\_\_\_\_  
ORCID (<https://orcid.org/register>) \_\_\_\_\_  
Адрес для отправки авторского экземпляра \_\_\_\_\_  
Телефон для связи \_\_\_\_\_  
E-mail \_\_\_\_\_

**Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования**  
(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**2/2019**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова

**Корректор:** И. О. Малая

**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspu.ru](mailto:sp-journal@nspu.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 14,7. Уч.-изд. л. 14,0.

Подписан в печать: 30.04.2019 г. Тираж 600 экз. Заказ № 24.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28